

Thomas Illum Hansen

# Læs- ningens driv- kræfter

Mellem læselyst  
og litteraturinteresse

Aarhus Universitetsforlag

Læsningens drivkræfter

*"Kundskaber forgår, mens interesser og interesserethed skal vare hele livet"*  
(Herbart, 1835)

# Læsningens drivkræfter

*Mellem læselyst og litteraturinteresse*

*Thomas Illum Hansen*

*Læsningens drivkræfter*

© Thomas Illum Hansen og Aarhus Universitetsforlag 2024

Omslag, tilrettelægning og sats: Camilla Jørgensen, Trefold

Forlagsredaktion: Cecilie Harrits

Bogen er sat med Minion

Trykt på Munken Print White hos Scandinavian Book

Printed in the EU 2024

ISBN 978 87 7597 504 4 (open access)

Asterisk nr. 23

Aarhus Universitetsforlag

unipress.dk

Denne bog er udgivet under en Creative Commons-licens: Kreditering-Ikkekommerciel-Deling på samme vilkår 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

En særlig tak til Morten Pettersson, Stine Reinholdt Hansen, Tom Steffensen og Kristiane Hauer for inspirerende samtaler og kritiske kommentarer, der har beriget denne bog.



FAGFÆLLE-  
BEDØMT



# Indhold

1. Hvad får mennesker til at læse? . . . . .	7
2. De indre drivkræfter og lystperspektivet . . . . .	25
3. De rationelle begrundelser og motivationsperspektivet . . . . .	31
4. Det litterære engagement og handlingsperspektivet . . . . .	45
5. Den litterære interesse og genstandsperspektivet . . . . .	55
6. Nordiske studier . . . . .	73
7. Model for læsningens drivkræfter . . . . .	87
8. Modellen i brug . . . . .	119
9. Perspektiver på virkning i praksis . . . . .	131
Litteratur . . . . .	145



# 1. Hvad får mennesker til at læse?

Læsning er så integreret og naturaliseret en del af en moderne dansk skriftsprogskultur, at spørgsmål til læsningens bagvedliggende drivkræfter kan være vanskelige at stille og besvare. Mennesker læser, fordi det gør man, hvis man vil være et fulgyldigt medlem af et samfund, hvor læsning fungerer som en grundlæggende kulturteknik, der har afgørende betydning for ens dannelse og uddannelse. Selv om børn, der skal begynde i skole, ikke kender rækkevidden af denne kulturteknik, fornemmer de, at det at gå i skole er ensbetydende med at lære at læse.

At knække læsekoden tillægges både politisk, pædagogisk og personligt en særlig betydning, der rækker langt ud over det læsetekniske. Det er et første skridt på vej mod udvikling af læsning med forståelse, og læseforståelse er et redskab til at tilegne sig viden på tværs af fag. Det er en indgangsportal til en verden af faglig fordybelse og udfordringer, og det er en kilde til historiske, kulturelle og litterære oplevelser. Desuden er læsning og skrivning væsentlige forudsætninger for at få fuldbyrdet del i den politiske og kulturelle offentlighed.

Omvendt har ordblindhed og læsevanskeligheder en række negative konsekvenser for det enkelte menneske (Elbro, 2021). Det er forbundet med personlige oplevelser af ubehag, nederlag og risiko for stigmatisering, hvis man ikke får adgang til skriftsproglige tekster. Derfor er det også vigtigt at spørge til, hvad der får mennesker til *ikke* at læse. Hvorfor er det, at en del børn og unge har modvilje mod at læse og ligefrem udvikler undvigestrategier? Hvordan kan det være, at endnu flere ikke finder glæde ved at læse (Fougst et al., 2023; Hansen et al., 2022)? Hvad er forholdet mellem forskellige faktorer



og drivkræfter, der henholdsvis hæmmer og fremmer læsning, og hvilken forskel gør den teknologiske udvikling?

Diverse lyd- og billedformater, skærmlæsere, oplæsnings- og transskriberingsprogrammer og stemmeaktiverede former for brug af computere har de seneste 50 år været med til at udvide vores forståelse af og omgang med tekster. Den amerikanske essayist og forfatter Susan Sontag (1933-2004) skrev tilbage i 1973, at det var blevet så bekvemt at fotografere, at det har skabt en overflod af visuelt materiale og lært os nye visuelle koder, der har ændret vores forventninger til, hvad vi har ret til at se, hvad vi ønsker at se, og hvad vi burde se (Sontag, 2008). Knap 20 år senere navngav den amerikanske forsker William J.T. Mitchell med sit essay *The Pictorial Turn* de visuelle billeders gennemgribende betydning for menneskers forhold til hinanden og til deres omverden (Mitchell, 1992).

Denne billedbårne vending og udvikling af en visuel kultur ændrer imidlertid ikke ved skriftsprogskulturens samtidige dominans. Den synes snarere at bidrage til et udvidet tekstbegreb og en øget kompleksitet, der gør, at det stadig er forbundet med tabu og stigma ikke at kunne læse. Desuden kræver det også en høj grad af indsats, koncentration og vedholdenhed at tilgå sammenhængende tekstuniverser via lyd og billede. Derfor gælder spørgsmålet om læsningens drivkræfter en bredere udforskning af, hvad der får mennesker til at afkode, opleve, forstå og fortolke tekster.

At læse en tekst er en intentionel handling, så et umiddelbart svar er, at læserens vilje driver værket, men hvordan skal vi forstå denne vilje? Hvad ligger til grund for læserens vilje til at læse eller mangel på samme? Hvordan er forholdet mellem indre psykiske drivkræfter og ydre påvirkninger og drivkræfter i læserens omgivelser? Og hvordan indkredser, beskriver og begriber vi læsningens intentionalitet uden på forhånd at lægge os fast på en bestemt fortolkning af drivkræfternes karakter og virkemåde?

Med denne bog vil jeg forsøge at besvare disse spørgsmål til læsningens drivkræfter med afsæt i såvel fortolkning af litteratur som teoretiske og empiriske studier af læsning og af undervisning i læs-

ning og litteratur. Resultatet er en model for læsningens drivkræfter, der i den første del af bogen bliver underbygget med forskning og i den anden del af bogen bliver perspektiveret med eksempler på, hvordan lærere, bibliotekarer og andre praktikere kan bruge den til at fortolke og arbejde med læsningens drivkræfter i praksis.

## Hørrens skæbne som billede på en skabende skrive- og læseakt

Ønsker vi at få indsigt i de mange forskelligartede drivkræfter, mennesker er drevet af, og forholdet imellem disse, er litteraturen og den litterære billeddannelse et velegnet redskab til at artikulere og indkredse drivkræfterne. Nogle værker er flerstemmige og fremstiller et kontrapunktisk forhold mellem interagerende perspektiver og drivkræfter. Det gælder i særlig grad værker som fx *Forbrydelse og straf* (1866) af Dostojevskij (Bakhtin, 1984). Andre værker fremstiller udvalgte perspektiver og drivkræfter på en måde, hvor det flerstemmige ligger i forholdet til andre tekster. Det gælder Søren Kierkegaards værker, hvor det flerstemmige ofte ligger i forholdet mellem hans mange pseudonymer, og H.C. Andersens eventyr, der kan læses som en dialog mellem forskellige perspektiver på tilværelsen.

Jeg har valgt et af H.C. Andersens mindre kendte eventyr, ”Hørren” (1848), som eksempel på en tekst, der indkredser en særlig drivkraft og eksistensmåde og samtidig kan læses som modfortælling til et andet, mere kendt eventyr, ”Grantræet” (1844), hvor vi får indblik i en helt anderledes beskaffen vilje og drivkraft (Grabowski, 1992). Mit valg er motiveret af, at hørrens skæbne kan læses som et billede på den kunstneriske proces, der kan bruges til at belyse såvel den skabende skriveakt som den skabende læseakt.

Lad os først se nærmere på det lille besjælede grantræ, hørren skrives op imod. Eventyret handler om et lille grantræs liv og længsel, fra det står og vokser i skoven og drømmer om at komme ud på

havet som mastetræ, til det bliver fældet, brugt som juletræ, smidt på loftet og ender sit liv som brænde på et bål.

Hvad er det for menneskelige egenskaber, grantræet tilskrives? Grantræet er aldrig fuldt til stede og i stand til at gribe øjeblikket. Det er bestandigt drevet af ydre motiver og mål i fremtiden, og det er plaget af bekymringer. Det er ”ilter med at voxé” og ”tænkte ikke paa den varme Sol og den friske Luft”, og det bliver grebet af at gå den ”straalende Vei”, blive et pyntet juletræ i en varm stue med ”Pragt og Herlighed” og ender med at få ”Barkepine af bare Længsel”. Det eneste tidspunkt, hvor det lille grantræ er til stede og nærværende, er juleaften, hvor manden i huset fortæller en historie om Klumpe-Dumpe. Fortællingens kraft gør grantræet ”stille og tankefuld den hele Nat”, og det beslutter sig for, at det dagen efter vil fornøje sig ved al den herlighed, der er i den pyntede stue. Da det endelig er morgen, erfarer grantræet, at det bliver slæbt op på et koldt loft og stillet i en mørk krog. Fra da af er alt ”Forbi! Forbi”. Det lille grantræ ender sine dage med at blive hugget op og brugt til at fyre op under den store ”Bryggerkjædel”, og for ”hvert Knald, der var et dybt Suk”, tænkte det tilbage på de mange skønne oplevelser, det havde haft for travlt til at glæde sig ved.

Hørren er i verden på en helt anderledes måde. Den glæder sig ved hver en oplevelse, selv om den går så grueligt meget igennem. Til at begynde med er alt godt og kærligt. Den har dejlige blå blomster, solen skinner på den, regnskyerne vander den, og det hele opleves lige så godt, som det er for småbørn at blive vasket, og så få et kys af deres moder. Den kærlige opvækst og glæden ved naturen bærer den med sig videre i livet som en åben og tillidsfuld indstilling, uanset hvor meget modgang den møder (Andersen, 1850):

Men det blev rigtignok slemt. Hørren blev knækket og brækket, skettet og heglet, ja hvad vidste den hvad det hed; den kom paa Rokken, snurre rur! det var ikke mueligt at holde Tankerne samlede.

Hørren er drevet af en længsel efter at gøre sig erfaringer og udvikle sig. Derfor er den i stand til at fortolke de mange pinsler ud fra et dannelsesperspektiv. Den gennemlever en række smertefulde transformationer fra sit liv som blomstrende hør på marken, til den bliver et dejligt stort stykke lærred og siden til undertøj, der bliver beskrevet indirekte som tolv stykker linned af den slags, alle må have, men ingen taler om. Da undertøjet er slidt op, kommer det i papirmøllen og bliver til dejligt fint hvidt papir, hvorpå der bliver skrevet de allerdejlige historier, og de bliver mangfoldiggjort og kommer til at glæde mange læsere, da manuskriptet bliver brugt som forlæg for bogtrykkeriets sætter. Selv da hørren undergår sin sidste forvandling og bliver brændt, føler den sig som den allerlykkeligste, for den bliver til røde ildgnister, og alle de skrevne bogstaver bliver i ét øjeblik ganske røde, og alle ord og tanker går op i lue (Andersen, 1850):

Nu gaaer jeg lige op i Solen!” sagde det inde i Flammen, og det var som tusinde Stemmer sagde det i een, og Flammen slog gennem Skorstenen heelt oven ud; - - og finere end Flammen, ganske usynlig for Menneskenes Øine, svævede smaa bitte Væsner, ligesaa mange som der havde været Blomster paa Hørren. De vare endnu lettere end Flammen, der førte dem, og da den slukkedes og der kun var tilbage af Papiret den sorte Aske, dandsede de endnu en Gang hen over den og hvor de rørte saae man deres Fodspor, det var de røde Gnister...

Eventyret ”Hørren” er blevet læst som et udtryk for H.C. Andersens tro på den udødelige sjæl, men det kan også læses som et smukt billede på den kunstneriske transformation fra forfatterens levede erfaringer til læsernes levendegjorte forestillinger. Andersen har selv i sit ungdomsværk *Fodreise fra Holmens Canal til Østpynten af Amager i Aarene 1828 og 1829* sammenlignet sin udvikling med en bogs tilblivelse (Andersen, 1829/1986). Hans erfaringer var smertefulde, og de fandt deres skriftlige form i eventyrerne. Når vi læser og genfortæller dem, er det som en forbrændingsproces, der får fantasien

til at flamme op og alle ord og tanker til at gå op i lue. Visen er dog aldrig ude. Det forsikrer de små usynlige væsener os om til sidst i eventyret. Det stemmer overens med, at læsning og genfortælling er en skabende akt, hvor læseren investerer sine sanser og følelser i en billeddannende forestilling. Det er jo i kraft af læserens levende fantasi, at det stadig er muligt at genlæse og genoplive forestillingen om røde ildgnister som fodspor af usynlige væsener.

## Den gennemgående ildmetaforik

Med denne modstilling af to af H.C. Andersens eventyr kan vi danne os et første billede af, hvordan litteratur repræsenterer mangfoldige drivkræfter, men også befordre forskellige typer af drivkræfter i en skabende læseakt. Det vil jeg forsøge at beskrive nærmere ved hjælp af en ildmetafor, som jeg også i andre sammenhænge har argumenteret for kan bidrage til et udvidet sprog om læsningens drivkræfter (Hansen, 2023a: 5; Hansen & Hansen, 2023: 76).

Ildmetaforen har både en kognitiv og en pædagogisk funktion, idet den gør det muligt at forstå og formidle læseprocessen som en forbrændingsproces. Læsning er som en kemisk reaktion i overført forstand. Brænder man et grantræ, er alt forbi, men lader man et manuskript gå op i fantasiens flammer, skaber man en mere varig forestilling. Forfølger vi denne metafor, kan vi forstå læsning som en proces, der under de rette omstændigheder forløber som udvikling af lys og varme. Jeg vil her tilføje, at man i Sibirien kalder et eventyr for ørenlys, fordi det, man hører gennem øret, får en hel verden til at lyse op (Dickerhoff, 2009). Selve brændstoffet er det litterære læsestof, der bliver transformeret af læserens tanke- og forestillingskraft. Det afhænger imidlertid af flere forhold, der metaforisk kan beskrives som læseprocessens brændsel, brændbarhed, antænding og selvantænding samt underlag og tilførsel af ilt fra atmosfæren. Med basis i denne ildmetaforik kan syv centrale begreber i denne bog beskrives på følgende måde:

- **Det brede læsebegreb** modsvarer det udvidede tekstbegreb i skolen og en bred forståelse af læsestof som forskelligartet og mere eller mindre *tændbart brændsel*, der omfatter skrevet og talt sprog i samspil med lyd, billeder, grafik, ikoner, symboler, diagrammer og gestikulation.
- **Læselyst** er den *gnist*, der fænger umiddelbart i nuet og har en impulsiv og sanselig karakter, idet man bliver grebet og glemmer sig selv og sin omverden.
- **Læsemotivation** er den stabiliserende *grund* under forbrændingsprocessen, der ofte består af flere rationelle motiver og begrundelser, som fx at man gerne vil vide noget, kunne noget, bestemme noget og/eller belønnes og anerkendes af andre.
- **Læseglyde** er en mere varig *flamme*, fordi læselyst og læsemotivation over tid kan bidrage til en mere varig glæde ved læsning i sig selv som en værdifuld aktivitet, både som lystbetonet tilstand og nyttebetonet middel.
- **Litteraturoengagement** er en *gejst*, der næres af og får livgivende ilt i kulturelle sammenhænge, hvor åndsliv, fællesskab og sociale handlinger blæser liv i læsningen og får dens ild til at flamme op.
- **Litteraturinteresse** er en *glød*, der kan blusse op igen. Den er vedholdende, selvstændig og selvantændelig, fordi man tillægger litteratur en vedvarende værdi i sig selv som genstand for fordybelse.
- **Læsekultur** betegner miljøets betydning for læsning som forbrænding af et læsestof, der afgiver varme og energi i nærmiljøet, men som også påvirkes af værdier, handlinger, holdninger og antagelser i omgivelserne.

Disse foreløbige metaforiske beskrivelser vil i løbet af bogen blive udbygget og underbygget teoretisk og empirisk. Hensigten er at etablere et udvidet sprog om læsningens drivkræfter, der forsøger at tegne et nuanceret billede af, hvordan glæden ved sprog og litteratur bliver påvirket af forskellige typer af drivkræfter, men også af valg

af tekster og af værdier og holdninger til læsning, der kommer til udtryk i den kulturelle kontekst.

### Et første bud på et teoretisk og empirisk begrundet svar

Det kræver en kombination af teoretiske og empiriske studier fra flere forskningstraditioner at give et blot tilnærmelsesvist fyldestgørende og sammenhængende bud på, hvordan vi skal forstå den skabende læseakt. Derfor anvender jeg udtrykket ”læsningens drivkræfter” som fælles overordnet betegnelse for de mangfoldige og ofte forskelligartede kilder og impulser, der motiverer og engagerer læsere og skaber lyst til og interesse i læsning som aktivitet og som beskæftigelse med tekster og med de emner og verdener, som tekster giver adgang til. Den generelle term og flertalsformen afspejler et ønske om at indkredse læsningens intentionalitet og udforske de forskellige mulige drivkræfter, der ligger bag.

Der er tradition for at forstå læsning som en produktiv aktivitet og en måde at handle på. Inden for henholdsvis fænomenologiske og pragmatiske tilgange beskriver man således læsning som en læseakt (Poulet, 1971), som en fremmederfaring (Poulet, 1969; Hansen, 2001), som en gestaltning af en verden (Ingarden, 1972) og som en transaktion mellem læser og tekst (Rosenblatt, 1978; Rosenblatt, 1985). En pointe, som især bliver tydelig ved læsning af skønlitteratur, er her, at læsning er en skabende og gensidigt berigende udveksling, fordi læseren ikke blot er modtager, men også produktiv og medskabende (Hansen & Gissel, 2021a; Gissel & Steffensen, 2021). Læseren aktualiserer ifølge de nævnte traditioner teksten og er med til at skabe det forestillede indhold ved at aktivere semantiske skemaer og investere sin tavse og kropsligt forankrede viden om verden i konkrete forestillinger om forløb og situationer samt fortolke de mulige betydninger heraf (Hansen, 2023b).

Læsning er en skabende handling, der også har betydning for den æstetiske oplevelse af tekstens form og fortolkningen af dens funktion. De æstetiske kvaliteter fremtræder i kraft af læserens re-

spons (Ingarden, 1968; Iser, 1974; Iser, 1978), og den mening, tekster tilskrives i kraft af deres genre og formål, bygger enten implicit eller eksplicit på en fortolkning i relation til en brugskontekst (Togeby, 2014).

Læserens rolle som medskaber betyder dog ikke, at læseren kan forestille sig eller gøre hvad som helst med en tekst. En tekst er en funktionel og intentionel enhed (Ingarden, 1972). Det betyder, at tegn og ytringer i sammenhæng danner mønstre, der er med til at styre læserens inferenser og aktualisering af tekstens form og indhold. I mødet med teksten erfares mønstrene blandt andet som stil (ordvalg, figurativ sprogbrug, syntaktiske mønstre m.m.), som semantiske skemaer, scripts og scenarier (Hansen, 2011) og som komposition og appelstrukturer (Iser, 1981).

Læsning er altså ifølge såvel de fænomenologiske som de pragmatiske tilgange ikke blot en passiv modtagelse og oversættelse af tekstens påvirkninger – reception og afkodning – men en vekselvirkning (en transaktionel akt), der kræver gehør, fantasi, forforståelse og sensitiv opmærksomhed over for tekstens særlige beskaffenhed. Dette har betydning for, hvordan vi kan undersøge læsningens drivkræfter. På den ene side er læseren drevet af forskellige lyster, motiver og forståelser eller præget af mangel på samme forud for selve læseakten, men der udgår på den anden side også en kraft fra teksten, der kan påvirke læseren, pirre, udfordre, provokere, yde modstand, vække nye lyster eller skabe antipati over for læsning og litteratur.

## Formål og metode

Min hensigt med bogen er at underbygge og videreudvikle en model for læsningens drivkræfter, der gør det muligt at kombinere forskellige perspektiver på og fortolkninger af drivkræfterne og som følge heraf inddrage teoretiske og empiriske studier fra forskellige forskningstraditioner. Baggrunden er en række undersøgelser af læsningens drivkræfter, som jeg har gennemført sammen med kolleger i forbindelse med tre større projekter. Det første er projektet



Kvalitet i Dansk og Matematik (KiDM), der er det hidtil største lodtrækningsforsøg med fagudvikling i Danmark. Det blev gennemført fra 2016 til 2019, og alene i forsøget med en undersøgende tilgang til litteratur på 7. og 8. klassetrin deltog i alt 234 lærere og 4.681 elever. I den forbindelse gennemførte vi interviews med 29 elever om deres forhold til litteratur (Hansen et al., 2020). Med afsæt i denne empiri har jeg sammen med Tom Steffensen, docent i danskfagets didaktik, analyseret elevernes motivation og engagement i danskfagets litteraturundervisning (Steffensen & Hansen, 2021; Steffensen & Hansen, 2022).

Det andet projekt var en landsdækkende undersøgelse af børn og unges læsevaner og læselyst på 5., 6., 7. og 8. klassetrin, hvor i alt 8.542 elever deltog. Den blev gennemført i samarbejde med Stine Reinholdt Hansen, lektor og forsker med speciale i læsevaner og børne- og ungdomslitteratur, og Morten Pettersson, adjunkt og forsker med speciale i design og gennemførelse af kvantitativ skoleforskning. Vi anvendte et sekventielt design til at supplere en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse med uddybende interviews med 8 elever ud fra et ønske om maksimal variation med læselyst, køn, etnicitet og læsning i hjemmet som udvælgelseskriterier (Hansen et al., 2022).

Det tredje projekt bestod i udviklingen af en model for folkebibliotekernes læsebegreb i perioden fra efteråret 2022 til foråret 2023. Modellens grundelementer har jeg udviklet med afsæt i *Børn og unges læsning 2021* og afprøvet og konkretiseret i samarbejde med Lisbet Vestergaard og Aalborg Centralbibliotek. I løbet af efteråret 2022 blev modellen brugt som grundlag for en kortlægning af folkebibliotekernes udbud af læse- og litteraturaktiviteter, og i forlængelse heraf deltog over halvdelen af landets biblioteker i en proces, hvor de var med til at kvalificere og afprøve modellen for at sikre dens relevans og anvendelighed.

Afsættet for denne bog er en litteraturgennemgang af den forskning, der ligger til grund for udviklingen af en model for læsningens drivkræfter. Den blev præsenteret i en første, kortere version i artiklen ”Lyst, motivation, engagement og interesse” i tidsskriftet

*Acta Didactica* (Hansen, 2023a). Derfor ligger bogens gennemgang af forskning tæt op ad artiklen, idet den udbygger artiklens fire perspektiver på drivkræfter og i den forbindelse gennemgår den samme forskning, men i en revideret og videreudviklet form (Hansen, 2023a: 3-15). Det gør det muligt at supplere artiklens teoretiske grundlag, referencer og empiriske eksempler. Modellen for læsningens drivkræfter danner ramme om en fortolkning af relevante teoretiske og empiriske studier. De inddrages med afsæt i dels tre systematiske reviews (Schiefele et al., 2012; Conradi et al., 2014; Lund & Skyggebjerg, 2021) og dels supplerende søgninger efter udeladte og oversete studier med henblik på at belyse blinde vinkler og inddrage studier, der ellers ofte bliver ekskluderet inden for et psykologisk motivationsperspektiv.

Jeg har anvendt en *snowball*-metode til at udvide mit fokus på forholdet mellem litteratur, læsning og drivkræfter, så det inkluderer flere kvalitative studier og teoriudviklende fremstillinger og medtager den kontinentale forskning i interesseudvikling. Henriette Lund og Anna Skyggebjergs forskningsoversigt bygger på forholdsvist fyldestgørende søgestrengte med både danske, norske, svenske og engelske termer for blandt andet lyst, glæde, fornøjelse, nydelse, attitude, interesse, motivation, engagement, fritid og rekreation i relation til læsning. Resultatet er en relativt bred evidensbase. Der er ikke desto mindre behov for at supplere dette med et særligt fokus på nordiske klasserumsstudier og kontinental interesseforskning, da disse kun i begrænset omfang er medtaget i de tre systematiske reviews. Det gælder især empirisk forskning i litteraturundervisning, da elevernes udvikling af litteraturengagement og -interesse ofte er en underforstået del af forskningsprojekternes formål, som ikke bliver opmærket og medtaget i de gængse databaser.

Lund og Skyggebjerg (2021) inkluderer i alt otte nordiske studier, der giver et fingerpeg om, hvor den relevante nordiske forskning publiceres. Mine supplerende søgninger og søgestrengte med søgetermerne litteratur og læselyst eller læseglæde, læsemotivation eller engagement eller interesse inden for tre tidsskrifter, hvor mange nor-

diske læse- og litteraturforskere publicerer – *Acta Didactica*, *Nordic Journal of Literacy Research* og *L1-Educational Studies in Language and Literature* – resulterede i 11 relevante studier. Med afsæt heri har jeg udvidet gennemgangen og tilføjet et kapitel om nordiske studier, hvor jeg også inddrager anden forskning forbundet med disse studier, herunder referencer i de inkluderede studier til forskning, hvor elevernes engagement og interesse enten er implicit eller beskrevet med andre termer.

## Teoretisk og empirisk baggrund

Spørgsmålet om, hvad der driver mennesker til at handle, bliver besvaret på mange måder inden for forskellige forskningstraditioner fra 1800-tallets viljesfilosofi over 1900-tallets psykologiske motivationsforskning til de seneste årtiers affektive vending, der har skabt fornyet interesse for følelser og stemningers betydning for menneskers måder at agere og interagere på. Dette gælder ikke mindst i forhold til læsning som aktivitet og litteratur som genstand. Motivation for at læse er blevet undersøgt både i relation til selve læseakten, den færdigheds- og kundskabsdannelse, der er forbundet med at læse, og de emner og verdener, læsning giver adgang til. Derfor tager jeg udgangspunkt i en refleksion over forholdet mellem forskellige tilgange, forståelser og forskningstraditioner, herunder beslægtede begreber som lyst, glæde, motivation, engagement og interesse, der bliver brugt med små forskelle i betydning, afhængigt af konteksten for ens forståelse.

Forskning i læsningens drivkræfter er domineret af psykologiske studier og motivationsteorier med et primært fokus på subjektets oplevelser af motivation (Schiefele et al., 2012; Conradi et al., 2014; Lund & Skyggebjerg, 2021). Angelsaksisk klasserumsforskning, hvor læsning og skrivning spiller en central rolle, er ligeledes præget af motivationsteorier. Skolekonteksten gør, at man både vægter mestring, kontrol, mål, interesse, ansvar og meningsfuldhed (Pintrich, 2003; Jang et al., 2010) og andre faktorer i klasserummet som fx ros,

belønning og evaluering, der har betydning for elevernes engagement (Guthrie & Wigfield, 2000).

Inden for en kontinental didaktisk og dannelsesorienteret forskningstradition bliver der lagt mere vægt på interesseudvikling i relation til et indhold (Hidi & Renninger, 2006). Denne forskning kan føres tilbage til den pædagogiske filosof Johann Friedrich Herbart (1776-1841) og den tyske dannelsestænkning i 1800-tallet, men den bygger også på den pragmatiske filosof John Dewey (1859-1952) og en angelsaksisk tradition for at flytte fokus fra en individorienteret motivation *for* noget til en genstandsorienteret interesse *i* noget (Dewey, 2005).

Den didaktiske forskning i interesseudvikling beskæftiger sig med et bredt udsnit af emner og faglige discipliner, herunder læsning som interesseudvikling i relation til bestemte typer af tekster og aktiviteter (Hidi, 2001; Hidi & Anderson, 1992). Det særlige ved litteraturinteresse er, at der er tale om en æstetisk interesse, der både relaterer til form og indhold, men også knytter an til den litterære læseakt. Den psykologiske motivationsforskning kommer til kort, når den skal beskrive den litterære erfaringsdannelse, fordi det kræver æstetiske, genstandsspecifikke teorier at forklare, hvorfor fordybelse i og opbygning af viden om et specifikt genstandsfelt kan blive en selvstændig drivkraft og stabiliserende motivationsfaktor for en gentagen beskæftigelse med feltet.

Conradi et al. (2014) dokumenterer med et konceptuelt review, at forskning i læsemotivation anvender generelle teorier om motivation med Edward Deci og Richard Ryans (1985) selvbestemmelsesteori som den absolut mest populære. Fordi de er generelle, er de ikke specielt egnede til at svare på, hvad det mere specifikt er, der kendetegner udvikling af interesse for læsning og litteratur, og hvilke faktorer der er med til at hæmme og fremme denne udvikling. Deci og Ryans teori om selvbestemmelse kan bidrage med en almen teori om forholdet mellem motivationsfaktorer i læserens udvikling, men den kan ikke stå alene, hvis vi vil forstå forholdet til bestemte typer af litterære tekster, situationer og kontekster.

Humanvidenskabelig forskning i litteratur er i sigens natur interesseret i menneskelige drivkræfter, både dem der er repræsenteret i litteraturen, og dem der driver den litterære læsning. Denne forskning består i vidt omfang af dokumentstudier, og den bringer mange forståelser af lyst og interesse i spil, der afspejler forskellige tilgange til litteratur og syn på menneske og verden fra 1800-tallets opbyggelige indfølingsæstetik til det, der med en term fra Paul Ricoeur (1913-2005) er blevet kaldt for mistænksomhedens hermeneutik (Ricoeur, 1970). Ricoeurs pointe er, at den humanvidenskabelige forskning med inspiration fra Marx, Freud og Nietzsche er blevet stadigt mere skeptisk og mistænkelig over for, hvad der egentlig driver mennesker.

Ricoeur forsøgte selv at balancere det konstruktive og det kritiske, den umiddelbare indlevelse og medlæsning med en mistænkeliggørende modlæsning, men som både Manfred Frank (1977) og Rita Felski (2011) har gjort opmærksom på, er der en problematisk tendens til at dyrke mistænksomhed over for litteratur. Problemet er, at man herved kommer til at nedtone en indlevende interesse i litteraturen til fordel for en kritisk distanceret og desinteressert analyse af den (Felski, 2011).

Endelig vil jeg pege på den sociologiske og sociokulturelle tradition, der udvider perspektivet på læsningens drivkræfter, så der også kommer fokus på, at lyst og motivation er forbundet med blandt andet fællesskabende engagement, social forhandling, performativ identitetsskabelse og kulturelle normer (Moje et al., 2008; Alvermann, 2011; Pless & Katznelson, 2019: 64).

Som denne indledende skitsering af positioner indikerer, kræver det en åben og eksplorativ indstilling at indkredse og kortlægge de forskellige tilgange og sætte dem i relation til hinanden som del af et sammenhængende landskab. Desværre sker det ofte, at de forskellige forskningstraditioner ikke er i dialog med hinanden. Det kan skyldes manglende kendskab til beslægtede forskningsfelter, men også at teoretiske og metodiske positioner producerer blinde vinkler. Ulrich Schiefele et al. (2012) peger selv i et stort systematisk review

af forskning i læsemotivation på, at de ikke inkluderer situerede og sociokulturelle perspektiver, fordi den sociokulturelle forskning stiller andre forskningsspørgsmål (Schiefele, 2012: 428). Lund og Skyggebjerg begrænser sig ligeledes til ”psykologisk forskning i bred forstand” (Lund & Skyggebjerg, 2021: 13). Et andet eksempel på et afgrænset studie, der ikke forholder sig til studier fra andre forskningstraditioner, er Rita Felskis bog om drivkræfter i litterær læsning, *Hooked: Art and Attachment* (2020). Den er inspireret af Bruno Latours (1947-2022) sociomaterielle tilgang og anlægger et eksklusivt humanistisk perspektiv, der ikke er i dialog med psykologisk forskning i læsemotivation eller sociologisk forskning i engagement.

Baggrunden for min fortolkning af de empiriske og teoretiske studier i læsningens drivkræfter er en grundlagsteori om forholdet mellem sprog, mening, erkendelse, tekster, læsning og intentionality, der kan bruges til at forstå de forskellige positioner og forbinde perspektiverne inden for forskningslandskabet. Man behøver ikke at abonnere på denne grundlagsteori og være enig i dens præmisser, da litteraturgennemgangen og kortlægningen af forskning rummer en række selvstændige resultater og leder frem mod en samlet model, der lægger op til en dialog om læsningens drivkræfter med flere mulige fortolkninger.

Mit bud på en grundlagsteori er inspireret af forskningstraditioner med rødder i henholdsvis fænomenologisk og pragmatisk filosofi (Hansen, 2001; Hansen, 2011; Hansen, 2023b; Hansen, 2023c). Fælles for dem er, at de er optaget af at beskrive og analysere menneskers erfarings- og meningsdannelse med afsæt i deres livsverden og de praksissammenhænge og erfaringshorisonter, de er indlejret i. Det har den metodiske konsekvens, at de forsøger at undgå at reducere forholdet mellem mennesket og dets omverden ud fra forudbestemte teorier og skarpe skel mellem fx det psykiske og det fysiske eller det oplevende subjekt og det objekt, oplevelsen er rettet mod. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at de forholder sig kritisk til

forklaringsmodeller, der fx udelukkende fortolker mennesket biologisk, psykologisk eller sociologisk.

At søge så simple forklaringer som muligt og undgå unødvendige antagelser, hjælpehypoteser og tillægsforklaringer er et klassisk videnskabeligt ideal, der går tilbage til Aristoteles, og som sidenhen er blevet kendt som Ockhams rasekniv, opkaldt efter den engelske filosof William af Ockham (1288-1347). Dette ideal deler de fænomenologiske og pragmatiske tilgange, men de betoner samtidig behovet for at dvæle ved fænomener, granske praksisser og forpligte sig på tætte beskrivelser af deres fremtrædelse for at undgå reduktionistiske forklaringer. Tager vi læsningens drivkræfter som eksempel, er pointen, at læsning er en intentionel praksis, der erfares kropsligt i konkrete situationer og sammenhænge, hvor både personlige dispositioner, præferencer og erfaringer, de fysiske omgivelser, tekstens appelstrukturer, sociale relationer, kulturelle værdier og traditioner samt institutionelle og samfundsmæssige strukturer spiller en væsentlig rolle.

Hensigten med at bringe en grundlagsteori i spil er at kombinere flere perspektiver og hermed undgå at forklare drivkræfterne alene ud fra et enkelt perspektiv og reducere dem til fx:

- **indre drivkræfter**, følelser og mentale tilstande i det læsende subjekt – en psykologisering, der risikerer at reducere mennesket til en container for indre tilstande;
- **eksterne grunde**, snævre egeninteresser og internalisering af rationaler – en instrumentalisering, der risikerer at reducere mennesket til et rent rationelt og målstyret væsen (homo oeconomicus);
- **effekter af en social kontekst** og funktioner af en praksis – en sociologisering, der risikerer at reducere mennesket til et rent produkt af sine omgivelser;
- **irrelevante følgefænomener** – en teoretisk abstraktion og analytisk distancering, der ikke anerkender drivkræfternes faglige relevans og erkendelsesmæssige betydning og derfor risikerer

at reducere mennesket til en desinteresseret iagttager af kunst og litteratur.

Litteraturgennemgangen af de mange studier rummer flere nuancer til denne groft skitserede problematisering. Inden for de fleste forskningstraditioner er der et ønske om at reducere kompleksitet, men der er også tradition for at nuancere, kombinere perspektiver og forholde sig kritisk til blinde vinkler, der danner afsæt for min fremstilling af fire perspektiver på læsningens drivkræfter:

- de indre drivkræfter og lystperspektivet
- de rationelle begrundelser og motivationsperspektivet
- det litterære engagement og handlingsperspektivet
- den litterære interesse og genstandsperspektivet.

### Fire perspektiver på læsningens drivkræfter

De fire perspektiver, der udfoldes i de følgende kapitler, er beslægtede, men trækker på forskellige teoretiske forståelser, anvender forskellige fagtermer og anlægger forskellige vinkler. Det er min påstand, at der alle forskelle til trods er tale om komplementære perspektiver, der kan berige hinanden og bidrage til en mere nuanceret forståelse af, hvad jeg med en overordnet term har valgt at kalde læsningens drivkræfter. Denne påstand vil jeg forsøge at underbygge ved at afsøge og indkredse de forståelser af drivkræfter, der kommer til udtryk inden for de forskellige tilgange og traditioner. Den gennemgående problematik vedrører, hvad der i forbindelse med læsning kan erfares som mere eller mindre virksomme drivkræfter, der ikke alene har betydning for, at man læser – eller har modstand mod at læse – mens også hvordan man læser, og hvordan man forholder sig til læsning og litteratur.

De fire perspektiver bruger jeg til at sammenfatte en mangfoldighed af drivkræfter, der overlapper hinanden, og som kan være virksomme samtidigt. De udelukker altså ikke hinanden, men kan



være mere eller mindre i forgrunden eller baggrunden, og de kan variere med både læserens kognitive og emotionelle dispositioner og erfaringer, men også med den aktuelle situation, teksternes appelstrukturer og den sociokulturelle kontekst.

Det er således et større problemkompleks, jeg forsøger at samle under ét med paraplybegrebet læsningens drivkræfter, beskrive ud fra fire perspektiver og konkretisere med en ildmetafor, der fremstiller de prototypiske forskelle på perspektiverne som et forhold mellem gnist, grund, gejst og glød. Lystperspektivets *gnist* fanger umiddelbart i nuet og har en impulsiv, sanselig og situationsafhængig karakter. Motivationsperspektivets *grund* består af de rationelle motiver og begrundelser, der gør læsning til en målrealisering med flere motiverende formål og funktioner. Handlingsperspektivets *gejst* betoner det sociale og faglige engagement som ånd og fællesskab, der blæser liv i foretagendet og får læsningens ild til at flamme op. Endelig betegner genstandsperspektivets *glød* en varig og vedholdende interesseudvikling, der er mere selvstændig og selvantændelig, som en brændeknude med lang glødetid på grund af materialets brændværdi og massefylde.

Den pædagogiske udfordring er, at glæden ved litteratur og læsning er en ild, der for de fleste børn og unges vedkommende ikke fænger af sig selv. Den internationale PIRLS-undersøgelse af børns læsning på 4. klassetrin dokumenterer, at børn i de nordiske lande scorer lavest målt på læselyst med Danmark og Norge i bunden (Fougst, 2023). I 2016 var det kun 20 procent af de danske børn i 4. klasse, der rigtig godt kunne lide at læse, hvorimod det til sammenligning gjaldt 72 procent af portugisiske børn på samme klassetrin (Mejding et al., 2017). I 2021 tog de danske elever endnu et dyk til kun 14 procent, der rigtig godt kunne lide at læse. Det tyder på, at der hverken er gnist eller grund og slet ikke gejst eller glød for langt de fleste børn, og at der er behov for såvel teoretiske som empiriske undersøgelser af forholdet mellem lyst, motivation, engagement og interesse – samt ikke mindst af manglen på samme.

## 2. De indre drivkræfter og lystperspektivet

Det første perspektiv på læsningens drivkræfter er lystperspektivet, der bygger på og indbefatter de teorier og undersøgelser, som handler om lyster, drifter, behov, instinkter og livsytringer som umiddelbare, indre oplevede drivkræfter. Et af de klassiske eksempler, der har inspireret litteraturvidenskaben op igennem det 20. århundrede, er psykoanalysens grundlægger Sigmund Freud (1856-1939) og hans lystprincip. Med inspiration herfra har blandt andre Peter Brooks fortolket læsning som en lystdrevet proces, hvor læseren er drevet af et begær efter at forstå plottet og blive forløst ved en samlet retrospektiv fortolkning, der gør slutningen til en form for begyndelse for en sammenhængende forståelse af teksten som helhed (Brooks, 1992). Teoretiske studier af denne art bygger typisk på en første-personlig oplevelse af litteraturens fremtrædelse under læseakten.

### Teoretiske og filosofiske studier af drivkræfter inden for et lystperspektiv

Psykoanalytiske teorier fra Freud til Jacques Lacan (1901-1981) har i det hele taget været kilde til at fortolke læsningens psykologiske funktioner og læselystens psykodynamiske modsætninger. De bliver både fortolket som behov for indlevelse i personer og situationer, spændingsfyldt handling og terapeutisk forløsning ved at få sat ord og form på eksistensens konfliktstof og smertepunkter, men også som ubestemmelige symbolske processer og et umætteligt begær, der aldrig bliver opfyldt.

Peter Brooks anvender i sit hovedværk *Reading for the Plot* (1992) Freud til at beskrive læsningens lyst som en proces, der er spændt ud mellem en skabende livsdrift og en destruktiv dødsdrift, *Eros* og

*Thanatos*. Lyst og nydelse skal altså ikke alene forstås som et spørgsmål om velbehag, men kan lige såvel forbindes med en glæde ved det grimmes æstetik og en fascination ved fremstillingen af groteske og abnorme fænomener, der udfordrer, forvrænger, yder modstand og bryder normer. Allerede Friedrich Nietzsche (1844-1900) beskrev i 1872 i *Tragediens fødsel* de drivende kræfter med en ildmetafor med en henvisning til Heraklit, idet han i et opgør med datidens forskønnede forestilling om den græske oldtid hæfter sig ved, at ild både er en skabende og tilintetgørende kraft (Nietzsche, 1996).

En tilsvarende lystbetonet friktion mellem det skabende og det destruktive finder vi også i behovsteorier, hvor lyst ikke blot handler om at få opfyldt et behov, men tillige knytter an til den behovsudsettelse, der er forbundet med spændingens opbygning, forløsning og afspænding. Blandt andre Henry A. Murray (1893-1988) og Gordon Allport (1897-1967), der i 1930'erne grundlagde den moderne personlighedspsykologi, har bidraget til et mere nuanceret blik på menneskers behov og motivationsstrukturer (Craik et al., 1993). Behov begrænser sig ikke til et biologisk mangelperspektiv, en sult efter livets basale ingredienser, men omfatter også tillærte former for stræben efter magt, præstation og anerkendelse. John Dewey anvender ligeledes begrebet 'naturlige interesser' for at betone, at der må være flere instinktive tendenser.

Beslægtet hermed peger den humanistisk orienterede psykolog Abraham Maslow (1908-1970), men også den danske teolog Knud E. Løgstrup (1905-1981), på, at en række af de mest basale tilbøjeligheder snarere bør beskrives som livsytringer end som behov, der skal opfyldes (Pahuus, 2021). Basale fænomener i tilværelsen som fx leg, mestring, mening og nysgerrighed er udfoldelse af liv, der rummer en værdi, et nærvær og en tilfredsstillelse i sig selv. En videreudvikling af denne tænkning finder vi hos den danske filosof Mogens Pahuus, der med inspiration fra Løgstrup har argumenteret for, at mennesker må være drevet af flere forskellige grundlæggende drifter og tilbøjeligheder. I *Følelsernes filosofi* (2021) skelner han mellem tre grundformer – henholdsvis trangen til selvopretholdelse, selvudfol-

delse og selvhengivelse – der kan være med til at forklare følelsernes flerhed og deres forskellige erkendelsesmæssige funktioner. Pahuus' tilgang er fænomenologisk. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at han inddrager og anvender litterære eksempler, hvor litteraturen bliver tildelt en privilegeret rolle som kilde til erkendelse og fremstilling af de basale drivkræfter i menneskets tilværelse.

Gaston Bachelard (1884-1962) anvender ligeledes en fænomenologisk tilgang til litteratur i sit hovedværk *Rummets poetik* (La poétique de l'espace) fra 1957. Heri argumenterer han for, at lystlæsning er drevet af en særlig forbundethed med rum og steder i læserens livsverden, fordi mennesket ikke blot er kastet ind i verden, men lagt i en vugge, vokset op i et barndomshjem og har gået på trapper, grebet ved dørhåndtag og i det hele taget beboet og haft et intimt forhold til rum, der organiserer dets erindringer og fantasi. Derfor dyrker Bachelard en fordybet langsomlæsning, der dykker ned i litterære billeder og poetiske rum. Den æstetiske fordybelse er ifølge hans poetik ikke en flugt fra virkeligheden, men derimod en udforskning af det drømme- og erindringsstof, der gør den litterære læsning til en konkret og kropsligt forankret erfaring af at være til stede i litteraturens tid og rum, og som er mulig i kraft af læserens egen opvækst og oplevelse af at være i verden (Bachelard, 2022; Thomsen, 2003).

Fælles for Maslow, Løgstrup, Pahuus og Bachelard er, at de ikke fokuserer snævert på menneskets individuelle behovsopfyldelse, men derimod anlægger et helhedsblik på dets tilværelse og tilstedeværelse i verden. Mennesket er ifølge et sådan fænomenologisk blik indfældet i en historisk livsverden. Det betyder, at vi ikke uden videre kan reducere drivkræfterne til indre psykiske fænomener. I stedet lægger den fænomenologiske tilgang op til at undersøge dem som måder at være sammenvævet med verden på, kropsligt, relationelt, historisk og kulturelt, og til det formål er den litterære udforskning af menneskelige eksistensmåder velegnet. Heri ligger kimen til et dybere engagement og en blivende interesse for litteratur. Den spontane lyst ved at få basale behov opfyldt, fx behov for trøst,

tryghed, genkendelse og underholdning, kan i det lys fungere som de første stimuli, der initierer en mere varig glæde ved litteraturens mangeartede måder at udforske, udfordre og eksperimentere med æstetiske virkemidler på.

Mit sidste eksempel på filosofiske studier af drivkræfter, der har betydning for en fortolkning af lyst, læsning og litteratur, er vitalistisk. Det er en tradition fra Arthur Schopenhauer (1788-1860) og Friedrich Nietzsche i 1800-tallet til Henri Bergson (1859-1941) og Gilles Deleuze (1925-1995) i 1900-tallet, der er gået endnu mere radikalt til værks i opgøret med et psykologisk individfokus. De fortolker lyst, begær og følelser som udtryk for en mere grundlæggende kraft i verden. Der er ifølge deres vitalistiske fortolkninger ikke alene tale om indre psykiske drivkræfter, men om en kraft af kosmisk karakter, der gennemstrømmer alt liv. Fokus er ikke på subjektive følelser og oplevelser i det enkelte menneske, men på mennesker i affekt i verden. Et godt eksempel er Deleuze, der sammen med psykoanalytikeren Félix Guattari (1930-1992) analyserer den litterære fremstilling som en sanseblok, der ikke er bundet til eller begrænset af et individ (Deleuze & Guattari, 1994). Når vi læser om en situation, hvor sansninger af lyd, duft, farver, smag og taktil berøring samler sig i et billede, opfatter de det som et æstetisk bearbejdet og fastholdt percept. De anvender netop betegnelserne *affekt* og *percept* for at markere, at der ikke er tale om en subjektivt bundet affektion og perception, men om stiliserede sanseblokke, der gør det muligt at sanse og erfare drivkræfter i verden, som påvirker mennesker.

De filosofiske studier bidrager til en fortolkning af læsningens drivkræfter som en æstetisk impuls, der nok erfares subjektivt, men som samtidig rækker ud over den enkeltes perspektiv og behovs-udfyldelse og åbner for en videre udforskning af og interesse for drivkræfter repræsenteret i litteraturen.

## Empiriske studier af lystbetonede drivkræfter

På baggrund af de psykologiske og fænomenologiske grundlagsteorier er det interessant at granske kvalitative studier af læseoplevelser. Vincent Greaney og Susan Neuman (1990) har fx kategoriseret 10 forskellige begrundelser for at læse med basis i analyser af essays fra mere end 1.200 elever på henholdsvis 8, 10 og 13 år, der var blevet bedt om at beskrive, hvorfor de kunne lide at læse. Af disse kategoriserer jeg fire under lystperspektivet, fordi de har en umiddelbar og lystbetonet karakter, der ofte fungerer tavst og implicit. Resten har en mere rationel begrundelseskarakter, der bliver behandlet i kapitel 3 under motivationsperspektivet. De fire kategorier er henholdsvis nydelse (at det er sjovt, interessant eller spændende), flugt (at man kan trække sig tilbage eller glemme), stimulering (at man kan bruge sin fantasi og involvere sig i karaktererne i en fortælling) og undgåelse af kedsomhed (at man kan fordrive tiden). Disse kategorier sammenfatter prædikater, empiriske læsere typisk vil tilskrive læselyst, men de kan også suppleres med såvel vores egne interviews med elever i 8. klasse (Hansen et al., 2022: 34-42; Steffensen & Hansen, 2021) som en række andre nyere studier, fx Schiefele og Ellen Schaffner (2013a og 2013b). Informanterne i disse studier benytter prædikater, der kan kategoriseres som henholdsvis absorption (at man bliver dybt opslugt og glemmer alt omkring sig selv), suspense (at man oplever spænding), rekreation (at man slapper af og rekreerer, fordi man får tankerne afledt) og regulering af følelser (at man lærer at forholde sig til sorg og vrede). Sidstnævnte har en rationel og selvregulerende karakter, der imidlertid også knytter an til motivationsperspektivet. John Guthrie et al. (1996) inkluderer desuden nysgerrighed (at lære mere om interessante emner) og følelsesmæssig tuning (at ændre den eksisterende følelse, såsom at lindre tristhed eller kedsomhed).

Flere af kategorierne overlapper hinanden. Tilsammen tegner de et billede af læselystens indre, subjektive og aktivitetsorienterede oplevelseskarakter. Dette er afbildet i figur 1 som en liste af kategorier, der er associeret med læselyst.



**Figur 1.** Kategorier associeret med læselyst.

Lystperspektivet knytter an til selve læseakten, men er som beskrevet også forbundet med det repræsenterede indhold. Litteratur handler i vidt omfang om menneskelige drivkræfter. Derfor har den lystdrevne læseakt form som en transaktion mellem oplevede og repræsenterede lyster og laster, hvis gnist kan fungere som tændsats for et dybere engagement og en mulig interesseudvikling, der rækker udover et individorienteret lystperspektiv.

På baggrund af de teoretiske og empiriske studier definerer jeg læselyst som et overvejende individorienteret begreb om drivkræfter, der har en subjektiv, emotionel og lystbetonet karakter. De opleves primært som indre, impulsiv og sanselig trang og opfyldelse af behov, der i høj grad varierer med tid, sted og omgivelser. Læselyst er påvirkelig og erfares typisk som umiddelbar nydelse, følelsesmæssig indlevelse, spændingsmæssig grebethe-d og/eller selvforglemmende opslugthed, der blandt andet afhænger af gnist, inspiration, stimulering og appelstrukturer i såvel tekst og kontekst, men også af individuelle dispositioner og præferencer.

### 3. De rationelle begrundelser og motivationsperspektivet

Det andet perspektiv på læsningens drivkræfter er motivationsperspektivet, der flytter fokus fra lystbetonede drivkræfter, til hvordan mennesker handler og ændrer adfærd ud fra rationelle mål og motiver. Inspiration til at forstå dette perspektiv finder jeg først og fremmest inden for den psykologiske motivationsforskning (Deci & Ryan, 1985), men også inden for etik og filosofi om dyder, pligter og konsekvenser samt økonomiske og adfærdspsykologiske teorier om belønning og afstraffelse. Så forskellige tænkere som John Stuart Mill (1806-1873) og Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) har bidraget til en fortolkning af menneskers adfærd som rationelt begrundet og kontrolleret, selv om der er stor forskel på Mills tiltro til frie menneskers fornuftige valg og Skinners deterministiske teori om, at menneskets adfærd er betinget af dets omverden (Mill, 1998; Skinner, 1982).

Motivationsperspektivet omfatter både, hvad der inden for den psykologiske forskning kategoriseres som intrinsisk motivation (fx stræben efter autonomi) og ekstrinsisk motivation (fx belønning og anerkendelse). Begreberne intrinsisk og ekstrinsisk oversættes ofte til indre og ydre, men denne oversættelse kan let misforstås, da vi hermed risikerer at tingsliggøre motivation og forstå den som en ting eller en ressource, der er enten inden i eller uden for individet. Begrebsparret intrinsisk og ekstrinsisk betegner et mere dynamisk forhold, der vedrører, hvordan en given motivation relaterer til individets autonomi, kompetencer og forbundethed med andre.

Fælles for de nævnte teorier er, at de lægger vægt på rationelle motiver, regulering og andre former for kontrol og målrealisering, der gør, at mennesker kan udvikle sig, disciplinere deres drifter, udsætte deres behov og stabilisere deres motivation over tid.



## Deci og Ryans selvbestemmelsesteori

Ifølge Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (1985) er mennesker drevet af tre basale behov, der gør, at det efterstræbelsesværdige ideal består af tre komponenter:

- **Autonomi:** at kunne bestemme selv og være i kontrol;
- **Kompetence:** at mestre og at gøre sig erfaringer med at mestre intrinsiske kræfter, eksterne handlinger og resultater;
- **Samhørighed:** at høre til og være del af sociale sammenhænge, hvor man drager omsorg for hinanden.

Eftersom Deci og Ryan opererer med basale behov, er de beslægtede med behov og drifter under lystperspektivet. Man kan formulere det på den måde, at motivation udspringer af lysten til at ville selv, kunne selv og høre til, men Deci og Ryan beskæftiger sig med, hvordan disse behov kultiveres som intrinsisk motivation og integreret regulering, der i højere grad er kontrollerbar og målstyret. Det betyder, at denne motivation ikke kun er umiddelbar, men også hvad vi snarere kunne kalde *middelbar*, da den beror på mestring og regulering af mål og midler i ens stræben efter selvbestemmelse.

Deci og Ryan tillægger intrinsisk motivation en særlig værdi som efterstræbelsesværdig, og det hænger sammen med deres teori om selvbestemmelse. Intrinsisk motivation er ifølge dem et kendetegn ved handlinger, hvor mennesker udfører en aktivitet på grund af dens iboende tilfredsstillelse frem for at gøre det på grund ydre motiver i form af pres, resultater og belønninger (Deci & Ryan, 2000: 56). Den intrinsiske motivation udspringer ifølge Ryan og Deci af en medfødt tendens til at gå nysgerrigt, legende og udforskende til verden med henblik på at mestre sine omgivelser (Ryan & Deci, 2000: 70).

Denne generelle definition på intrinsisk motivation kan bruges til at pege på, at der også er lyst og tilfredsstillelse forbundet med en mere rationel og målorienteret motivation. Når jeg skelner mellem læselyst og læsemotivation, lægger jeg et lidt andet snit, end Deci og

Ryans skel mellem ekstrinsisk og intrinsisk motivation, men der er tale om skel og nuancer, der kan bruges til at beskrive et kontinuum fra en indre oplevelse af umiddelbar og selvforglemmende lyst til en middelbar og selvreguleret motivation, der er kendetegnet ved en kombination af intrinsiske og ekstrinsiske motivationsfaktorer.

Inden for forskning i læsemotivation er der tradition for at kategorisere læserens involvering og nysgerrighed som intrinsisk motivation eller en tilstand af flow, hvor læseren er intenst fokuseret, opslugt og fordybet (Stutz et al., 2017; Schiefele & Schaffner, 2016; Guthrie et al., 1999). Oplevelsen af fordybelse beskrives ofte med henvisning til Mihaly Csikszentmihalyi (1934-2021) og hans teori om *flow* som en særlig zone eller tilstand, hvor man glemmer tid og sted, fordi der er en optimal kombination af interessante udfordringer og forudsætninger for at mestre (Csikszentmihalyi, 1990). Disse beskrivelser er tydeligvis beslægtede med min definition på læselyst, men på grund af deres rationelle karakter vil jeg dels karakterisere dem som en kombination af lyst og motivation, der skaber læseglæde og tilskriver læsning værdi som en tilpas udfordrende *flow*-tilstand, og dels argumentere for, at det kræver mere genstandsspecifikke teorier om litteraturengagement og -interesse at beskrive den litterære fordybelse fyldestgørende, hvilket jeg vender tilbage til i de følgende kapitler.

De forskellige former for lyst og motivation kan således beskrives ud fra flere parametre, afhængigt af hvilke grundlæggende behov og dispositioner vi tillægger mennesket. De forskellige drivkræfter er med andre ord mere eller mindre artikulerede, disciplinerede, regulerede, internaliserede og/eller eksternaliserede.

Ryan og Deci (2000) skelner mellem måder at regulere ekstrinsisk motivation på. Ib Ravn (2021: 100-111) har oversat dem til dansk, og Henriette Romme Lund har anvendt dem på læsemotivation (Lund, 2022: 7-8; Lund, 2023: 50-52). I min sammenfatning vægter jeg graden af internalisering og selvregulering:

- **Ekstern regulering:** betegner den rent ydrestyrede motivation, der alene er eksternt reguleret: Læsning sker udelukkende som følge af ekstern påvirkning i form af påbud, regler, sanktioner og/eller belønning.
- **Introjiceret regulering:** er en delvist indrestyret, selvreguleret og internaliseret form for motivation: Læsning er drevet af internaliserede normer, der får læseren til at læse for at leve op til omverdenens normer, hvilket gør den motiveret af ydre forhold, men med mulighed for selv at regulere sanktioner og/eller belønninger, fx skyld og skam over ikke at læse eller tilfredsstillelse ved at sætte sig mål og opfylde dem.
- **Identificeret regulering:** er kendetegnet ved en temmelig høj grad af indrestyring, selvregulering og internalisering: Læsning tillægges værdi som en meningsfuld aktivitet, læseren har et reflekteret forhold til og kan identificere sig med, fordi gældende læsenormer i vidt omfang er internaliseret.
- **Integreret regulering:** betegner den højeste grad af internalisering af eksterne normer og ydre regulering: Læsning opleves som en villet og selvvalgt aktivitet, idet eksterne krav og forventninger er fuldt ud integrerede, så de stemmer overens med, hvad læseren oplever som egne ønsker og intentioner.

Den beslægtede og ofte synonyme brug af ordene lyst, motivation og engagement kan forklares med, at der er tale om beslægtede kategorier med gråzoner, der skærper behovet for at skelne og definere den aktuelle begrebsbrug. Motivation bruges ofte bredt om alle typer af drivkræfter, da ordet motivation kommer af det latinske 'movere', som betyder at bevæge eller flytte. Et nyere eksempel er Henriette Romme Lund og Anna Skyggebjerg, der anvender en kortlægning af motivationsforskning til at beskrive børns læselyst. Konsekvensen er, at de oversætter og fortolker intrinsiske og ekstrinsiske motivationsfaktorer som fire aspekter af læselyst: "Indre læselyst, ydre læselyst, tiltro til egne færdigheder og mål for læsningen" (Lund & Skyggebjerg, 2021: 13).

Denne oversættelse er forbundet med en række udfordringer. Begrebsligt forekommer det kontraintuitivt at tale om ”ydre læselyst”, da ekstrinsisk motivation ofte er forbundet med et tab af læselyst i betydningen, at læsning er kilde til en følelses- og oplevelsesmæssig tilstand af glæde, nydelse og tilfredshed. Desuden risikerer vi at overbetone de rationelle aspekter af læsningens drivkræfter og fortolke læselyst i lyset af psykologisk orienteret skoleforskning, der lægger vægt på mål, mestring og selvregulering.

I sin ph.d.-afhandling undgår Lund dette skel mellem indre og ydre læselyst, da hun i stedet skelner mellem læselyst og læseulyst. Læselyst anvender hun som ”samlende betegnelse for intrinsisk motivation samt identificeret og integreret regulering af ekstrinsisk motivation”, mens læseulyst anvendes som ”samlende betegnelse for amotivation samt introjiceret og ekstern regulering af ekstrinsisk motivation” (Lund, 2023: 52-53). På denne måde løser hun delvist udfordringerne ved at beskrive læselyst med termer fra motivationsforskningen, men prisen er, at der er tale om en almen teoretisk bestemmelse, der lægger vægt på menneskets stræben efter kontrol, mestring og samhørighed med andre. Det kræver en ret almen forståelse af de tre grundbehov, hvis de skal kunne forklare menneskers register af lyst, begær og følelser.

Desuden fortolker jeg introjiceret og ekstern regulering af ekstrinsisk motivation som kategorier, der ikke behøver være forbundet med en oplevelse af ulyst. Lunds begreb om læseulyst er egnet til at pointere, at ekstrinsiske former for motivation ofte er forbundet med en eller anden grad af modstand, der kan føre til en decideret ulyst. Hvis mennesker er drevet af en naturlig nysgerrighed og en stræben efter selvbestemmelse, må amotivation være en afvigelse og udtryk for en negation af disse grundlæggende behov. Men jeg har et forbehold over for at kategorisere de andre former for regulering og ekstrinsisk motivation som læseulyst, da et oplevet fravær af intrinsisk motivation ikke nødvendigvis er forbundet med ulyst. Det kan også skyldes selektiv opmærksomhed og mangel på kendskab, der gør, at man er mere optaget af andre ting. Derfor er jeg varsom med

at skelne skarpt mellem lystlæsning og pligtlæsning samt intrinsiske og ekstrinsiske motivationsformer, da pligtlæsning kan være den ydre anledning til, at man bliver inderligt påvirket af det læste, og at man med tiden udvikler lyst, engagement og interesse.

I *Børn og unges læsning 2021* anvendte vi begreberne lav læselyst og lav motivation, fordi der var tale om en gradueret kategori og et empirisk materiale med modsatrettede udsagn, hvor elever i 8. klasse fx både kunne synes, at det var sjovt at læse nyheder på nettet og have direkte modstand mod at læse længere, skønlitterære tekster (Hansen et al., 2022: 37). Vores kvalitative empiri gjorde, at vi var optaget af modsatrettede drivkræfter.

Lunds begreb om læseulyst kan bruges til at beskrive de modvirkende drivkræfter, der står i kontrast til lystperspektivet, hvilket jeg vender tilbage til i en uddybende analyse af den kvalitative empiri fra *Børn og unges læsning 2021*. Men begrebet læseulyst kan ikke anvendes som en samlende betegnelse, da jeg anvender lystbegrebet mere afgrænset og som følge heraf fortolker læseulyst som en betegnelse for modvilje og for en følelse af utilfredshed, misfornøjelse og måske ligefrem væmmelse ved at læse.

Det skal dog tilføjes, at Lunds tætte, kvalitative beskrivelser af seks elevers læselyst og læseulyst i forbindelse med stillelæsning i to 6.-klasser rummer en del nuancer og analyser af modsatrettede drivkræfter, der bruges til at forstå, hvordan deres forhold til læsning udvikler sig over tid, og hvilke faktorer der kan være med til at fremme deres læselyst. Den valgte kontekst med stillelæsning i skolen og den motivationsteoretiske analyseoptik med vægt på autonomi, kompetence og samhørighed betyder, at den kvalitative analyse kommer til at bekræfte den almene motivationsteori. I overensstemmelse hermed peger Lund på tre gennemgående faktorer, der kan fremme læselyst. Fælles er ifølge hendes analyse, at eleverne alle har et potentiale for at udvikle sig i relation til henholdsvis bogvalgsstrategi, syn på læsekompetencer og ”værdi af læsefællesskabet” (Lund, 2023: 192-193).

Styrken ved analysen er, at den tydeliggør forskellige former for regulering. Til gengæld savner jeg analyser af selvforglemmende lystoplevelser og tekstspekifikke appelstrukturer i relation til elevernes udvikling af litteraturengagement og -interesse – eller mangel på samme. Det kan hænge sammen med den valgte skolekontekst, men jeg tolker det også som udtryk for valg af analyseoptik. De interviewede elever angiver ellers flere titler, men Lund afgrænser sine analyser til et spørgsmål om tekstengagement i relation til bogvalg og behov for autonomi. Til det formål anvender hun Rita Felskis fire begreber for tekstengagement: genkendelse, fortryllelse, viden og chok (Lund, 2023: 56). Felskis fire begreber er ikke empirisk funderede, men teoretiske antagelser, som Lund anvender til at iagttage tegn på tekstengagement. I de følgende kapitler vil jeg argumentere for, hvorfor jeg i stedet mener, at litteraturengagement og -interesse bør behandles som selvstændige drivkræfter, der ikke kan beskrives fyldestgørende ud fra Deci og Ryans motivationsteori uden at psykologisere og hermed reducere litteraturens betydning for mennesker.

Det hænger sammen med, at Deci og Ryan er del af en tradition for at fortolke motivation inden for en rationalistisk ramme, der hverken vægter et lystbetonet begær eller mere genstandsspekifikke former for engagement og interesseudvikling, men derimod formål, intention og begrundelse. Schiefele et al. (2012) skelner eksempelvis mellem læsemotivation og læseattitude med den begrundelse, at motivation refererer til intentioner og begrundelser, mens attitude omfatter udtryk for følelser over for læsning. Og Wong (2007) beskriver, i sin kritik af denne tendens til at værdsætte kontrol og rationalitet, Deci og Ryan som et udpræget eksempel på rationalistisk dyrkelse af selvkontrol, men bemærker dog, at selv hos dem finder han tegn på andre typer af drivkræfter, når de nævner ”inspiration” som delelement i en ellers bevidst og målorienteret adfærd (Deci & Ryan, 2000: 68):

The fullest representations of humanity show people to be curious, vital, and self-motivated. At their best, they are agentic and inspired, striving

to learn; extend themselves; master new skills; and apply their talents responsibly.

Deci og Ryans teori om selvbestemmelse har en forholdsvis rationel karakter, men deres begreb om intrinsisk motivation og inspiration peger på, at motivation har sit udspring i basale behov, der er beslægtet med lystperspektivet. Samtidig forholder de sig kritisk til ekstrinsiske motivationsformer og en instrumentalisering af rationaliteten (Deci et al., 1999). I forlængelse heraf vil jeg pege på en særlig udfordring, idet autonomi og kompetencer har en oplagt nytteværdi i et meritokratisk demokrati. Socialisering og internalisering af normer gør det vanskeligt at skelne skarpt mellem at mestre for egen tilfredsstillelse og for at præstere og leve op til faglige forventninger og herigennem opnå social anerkendelse. Derfor er det vigtigt at have kritisk blik for, at en præstationskultur kan medføre, at langsigtede mål bliver suppleret eller erstattet af mere kortsigtede belønninger, fx ros, straf, karakterer og konkurrenceprægede aktiviteter. Problemet er, at ydre motiver i form af straf og belønning ofte underminerer elevernes intrinsiske motivation og demotiverer dem over tid (Kohn, 1993; Kohn, 1999; Kohn, 2010). Belønner vi fx børn og unge for at læse og for at låne bøger på biblioteket med penge, karakterer eller pizza-kuponer, har det ifølge flere studier en negativ effekt (Pink, 2009: 8; Small et al., 2017: 10). De lærer, at læsning ikke primært er lystbetonet, men pligtarbejde, der kræver belønning. Det er dog ikke pligten i sig selv, men måden pligtarbejde bliver forbundet med eksterne motivationsfaktorer på, der har betydning for læseudviklingen.

## Empiriske studier af læsemotivation

Effektstudier af elevers læseudvikling dokumenterer, at rent ekstrinsiske motivationsfaktorer, fx belønning uden indholdsmæssig sammenhæng med læseaktiviteten, i bedste fald er uden effekt eller direkte negativt forbundet med elevernes udvikling af læsekompetencer (Becker et al., 2010). Schiefele et al. (2012) tilføjer imidlertid

vigtige nuancer i deres systematiske review. De konkluderer, at der er brug for yderligere afklaring af forholdet mellem intrinsisk og ekstrinsisk motivation, da flere studier peger på, at ekstrinsisk motivation ikke blot har en negativ indvirkning. Der er også observeret tydelige positive sammenhænge mellem intrinsisk og ekstrinsisk motivation, og samspillet mellem de forskellige motivationsformer afhænger af kontekstuelle faktorer, der gør, at der ikke er en simpel lineær sammenhæng mellem ydre påvirkning og intrinsisk motivation (Wang & Guthrie, 2004; Park, 2011). Forholdet mellem intrinsisk og ekstrinsisk motivation varierer blandt andet med køn, alder, etnicitet og læsekompetencer (Schiefele et al., 2012: 458-459).

Det peger på, at den sociokulturelle kontekst spiller en rolle, som jeg med inspiration fra didaktisk forskning vil fortolke ud fra et skel mellem en præstations- og en mestringskultur (Hansen, 2018; Hansen et al., 2020). Den ydre påvirkning fungerer som rent ekstrinsisk motivation i en præstationskultur, hvor påvirkningen udelukkende har til hensigt at fremme menneskers præstation uden på anden vis at bidrage til, at aktiviteten opleves som meningsfuld, eller at den fremmer interesse for den genstand, de beskæftiger sig med. Kritikken af ekstrinsiske motivationsfaktorer gælder netop eksempler på præstationsorienteret motivation, hvor den pædagogisk ansvarlige straffer eller belønner læsepræstationer med fx ris og ros, uddeling af stjerner, deklarering af karakterer eller udmærkelser og synlig dokumentation af læsetempo, læseomfang eller kendskab til antal genrer. Problemet er, at denne form for ekstrinsisk motivation ofte har en negativ effekt, idet den underminerer den intrinsiske motivation for at mestre læsning som en meningsfuld, kulturbærende praksis. Den fjerner fokus fra læsning og litteratur som noget, der har værdi i sig selv, og fremmer i stedet en konkurrencebetonet kultur, hvor læseren sammenligner sig med andre eller med sig selv ud fra en præstationsorienteret målingslogik. Resultatet er, at læsning og litteratur reduceres til midler, da målet er at perfektionere sin præstation på en synlig måde, der tæller i den gældende præstationskultur.



Alternativet er en mestringskultur, hvor den ydre påvirkning ikke opleves som yderlig, men som en form for indkulturering, fordi den fungerer som en integreret del af en meningsfuld praksis. Eksempler på mestringsorienteret motivation er belønninger, anerkendelse og rammer, der tilskriver den praksis, læseren skal mestre, værdi og mening. Det kan være positiv respons på oplæsninger eller fortolkninger af en tekst, hvor den pædagogiske handling består i at fremhæve, karakterisere og udfolde kvaliteter ved den måde, en elev mestrer en læsepraksis på. Hvis en elev har blik for en særlig situation eller symbolik i en tekst, så hjælper en sprogliggørelse eleven med at værdsætte og videreudvikle kvaliteterne ved sin praksis, samtidig med at det kan motivere andre elever. Det kan også være, at anerkendelsen består i at give elever mulighed for at læse for ældre på et plejehjem eller være del af en læsepatrulje, der skal inspirere og vejlede yngre børn i deres læsning. Har elever læsevanskeligheder, kan det kræve andre tilgange, fx at de stifter bekendtskab med tekstens univers ved hjælp af højtlesning, lydbog, filmatisering, tegneserie eller grafisk roman, afhængigt af hvilke medier, formater og versioneringer af teksten der er tilgængelige. Det kan være med til at fremme glæden ved at læse, at læseren på forhånd kender plot og univers som afsæt for at gøre sig erfaringer med at læse i en tryk, anerkendende og understøttende mestringskultur.

Den pædagogiske udfordring er, at præstation og mestring ligner hinanden til forveksling, da der er tale om læsehandlinger, der vurderes af omgivelserne. Medier, venner, forældre og andre sociale relationer har betydning for, hvordan børn og unge fortolker læsehandlinger. Derfor er det vigtigt at arbejde målrettet med at skabe en synlig læsekultur, hvor synligheden ikke handler om at præstere, sammenligne og rangere præstationer, men derimod om at have synlige rollemodeller og læsemiljøer, der tilskriver litteraturen værdi og gør læsning til en meningsfuld aktivitet i sig selv. Vi kan fx flytte fokus fra præstation til mestring ved at skabe inspirerede rammer med læsehjørner, læsehuler, udstillinger, læseteater, litterære morgensamlinger, dialogisk læsning eller litteratursamtaler.

Beskæftigelsen med litteratur og læsning skal ikke primært handle om hvor hurtigt, hvor længe eller hvor meget, men derimod italesættes og iscenesættes som en mulighed for fordybelse eller fællesskab med andre.

Det handler altså ikke om enten at minimere eller maksimere den ydre påvirkning, men derimod om at kvalificere den og skabe et positivt samspil mellem intrinsisk og ekstrinsisk motivation. Denne pædagogiske udfordring kompliceres af, at det er lettere at måle præstationer, der kan tælles, end mestringserfaringer, som ofte skal beskrives og vurderes kvalitativt. Ifølge Schiefele et al. (2012) er der syv former for motivation, der kan dokumenteres som dimensioner ved læsemotivation på tværs af de kvantitative studier. Af disse er der fire ekstrinsiske: *grades, competition, compliance, recognition*.

Dette kan skyldes flere forhold. Min hypotese er, at det er nemmere at gennemføre valide målinger af ekstrinsiske motivationsfaktorer, der kan gøres til genstand for kontrol og rationalisering. Hvad end årsagen er, peger det på, at det er vigtigt at inddrage kvalitative studier af læseoplevelser. De kan både tjene som kilde til empiri og som grundlag for nye og mere sofistikerede teorier om læsningens drivkræfter og i forlængelse heraf bedre skalaer til måling af de intrinsiske motivationsfaktorer.

Greaney og Neuman (1990) når på baggrund af deres kvalitative interviews frem til i alt seks typer af grunde, der falder ind under mit bud på et motivationsperspektiv. Sammen med de fire ekstrinsiske ovenfor tegner de et forholdsvist nuanceret billede af, hvad der kan fremme og stabilisere glæde ved læsning: generel læring (at blive bedre til at læse og/eller at blive klogere, hvilket er beslægtet med den lystbetonede nysgerrighed), mål (at få sig et arbejde, at hjælpe sin familie og/eller at hjælpe sit land i fremtiden), moral (at lære gode manerer, at lære af ens ældre og/eller at opføre sig rigtigt), selvrespekt (at blive rost af andre og/eller at vinde respekt), bekvemmelighed/fleksibilitet (at det kan lade sig gøre når som helst på dagen og på en selvbestemt måde) og nytte (at forbedre sit ordforråd og/eller at klare sig godt til eksamen).

Også under motivationsperspektivet kan vi udvide med flere prædikater ved at inddrage såvel vores egne interviews med elever i 8. klasse som andre studier af ældre studerende. Vores empiri understøtter således Schiefele og Schaffner (2013a og 2013b), der udvider antallet af begrundelser med følgende kategorier: skoleopgaver (at lave lektier eller løse andre opgaver stillet af læreren), konkurrence (at klare sig bedre end andre elever), social kontekst (at forældre eller



**Figur 2.** Kategorier associeret med læsemotivation.

kammerater værdsætter læsning, og/eller at læsning giver mulighed for at tale med forældre eller jævnaldrende om bøger) samt som hjælp til at sove, hvilket ganske vist overlapper med den lystbetonede afslapning, men her udtrykt med en nyttebetoning, jf. figur 2. Kombinationen af kvalitative og kvantitative studier indkredser en rationelt begrundet motivation, der ikke blot er udtryk for en personlig stræben, men også rummer tegn på, at mennesket er et socialt, moralsk og pligtopfyldende væsen. Fælles med lystperspektivet er et individorienteret fokus på drivkræfter og motiver samt de værdier, læsning tilskrives som aktivitet. Forskellene mellem de to

perspektiver viser sig blandt andet som gradforskelle i artikulation, eksternalisering og selvbevidsthed, men også i børn og unges valg af tekster.

I et nyere skotsk studie undersøger McGeown et al. (2020) sammenhænge mellem forskellige teksttyper og drivkræfter med afsæt i interviews af 33 børn i alderen 9-11 år. På baggrund af induktive tematiske analyser af elevernes tekstvalg peger de ikke overraskende på, at valg af tekst varierer med forskellige drivkræfter og situationer. Børnene valgte romaner og andre æstetiske tekster ud fra et lystperspektiv med vægt på både nydelse, afslapning, spænding og opslugthed, herunder tegneserier for sjov og for deres læsbarheds skyld, mens de valgte lydbøger, når de var trætte. Omvendt valgte de praktiske og informative tekster, men også indimellem romaner ud fra et motivationsperspektiv, når de var drevet af at blive opdaterede, klogere på et emne eller bedre til at læse (McGeown et al., 2020: 597-608).

Der er væsentlig forskel på den intentionaltet, der kendetegner forholdet mellem læser og tekst, afhængigt af om læseren primært er drevet af en selvforglemmende læselyst eller en selvregulerende læsemotivation. Man kan indvende, at også lystdrevet læsning rummer et rationale: ønsket om selv at kunne bestemme og vælge at opfylde lystbetonede behov, der knytter sig til læsning af bestemte typer af tekster. Dette er dog en forholdsvis afgrænset form for autonomi, der ikke nødvendigvis fører til udvikling af kompetencer og forbundethed, hvis fx den primære lyst til at læse udspringer af et individorienteret behov for underholdning og selvforglemmelse, der ikke er kombineret med en motivation for at søge udfordringer.

På baggrund af de teoretiske og empiriske studier definerer jeg læsemotivation som et individorienteret begreb om drivkræfter, der har en subjektiv, rationel og nyttebetonet karakter. De opleves til dels som indre trang og tilfredsstillelse af behov (fx lysten til at ville selv, at kunne selv og at høre til), men også som mere eller mindre betinget og styret af eksterne mål, rammer og rationaler, der kan bruges til at begrunde, regulere og stabilisere læsning som realisering

af mål over tid. Læsemotivation er påvirkelig, men kan reguleres af læseren selv, hvilket ofte kommer til udtryk som målrettet tilegnelse af viden, udvikling af kompetencer og tillid til egne evner, der varierer og blandt andet er afhængig af, om miljø og omgivelser er støttende, anerkendende, konkurrencebetonet, mestringsorienteret og/eller præstationsorienteret.

## 4. Det litterære engagement og handlingsperspektivet

Det tredje perspektiv på læsningens drivkræfter er et handlingsperspektiv, der flytter fokus fra læserens individuelle og subjektive oplevelser af læseaktiviteten til fællesskabet og litteraturens betydning i en social kontekst. Inspiration til dette perspektiv kommer især fra sociologiske, sociokulturelle og sociomaterielle teorier om og undersøgelser af, hvordan mennesker interagerer, forpligter sig socialt og ønsker at gøre en forskel i verden.

### Fokus på situation, kontekst og praksisfællesskaber

En del psykologiske teorier er kendt som socialpsykologi, fordi de også beskæftiger sig med sociale problemstillinger og betydningen af socialisering og intersubjektivitet. Det gælder også Deci og Ryans (1985) begreb om samhørighed, der betoner fællesskabets betydning. Men hvor de med en psykologisk vinkel tager afsæt i individets lyst til at høre til, vægter det sociokulturelle handlingsperspektiv i højere grad situation og kontekst – herunder de måder hvorpå, mennesker forhandler og tilskriver genstande mening og værdi i forskellige sociale praksisfællesskaber.

Denne vægtning af den situerede betydningsdannelse kan være med til at forklare, at forskere er mere tilbøjelige til at bruge begrebet engagement end motivation inden for sociokulturelle tilgange, om end vi også her finder, at begreberne indimellem bliver brugt mere eller mindre synonymt. Den sociale betydning, der bliver forbundet med substantivet *engagement*, kan etymologisk føres tilbage til det oldfranske verbum ”engagier”, der betyder at binde sig til et løfte eller at have et pant i noget. Substantivet ”gage” kan både oversættes til pant og løfte, og denne dobbelthed genfinder vi i sociokulturelle

opfattelser af engagement som en social handling og forhandling, en performativ investering, hvor afkastet afhænger af sociale kontrakter, idet mennesker både engagerer sig i noget og i nogen. Et engagement i litteratur kan i forlængelse heraf fortolkes som et engagement i den betydningsskabende forskel, litteratur gør i den kulturelle offentlighed eller de subkulturer, den engagerede læser deltager i og identificerer sig med. Historisk er der mange eksempler på, at litteratur beriger den kulturelle offentlighed med billeddannelse, der gør det konkret og nærværende at diskutere sociale problemstillinger. Under det moderne gennembrud diskuterede man i slutningen af 1800-tallet de tre k'er – køn, klasse og kirke – med afsæt i litteratur. Selv om blandt andet synet på køn har ændret sig markant, kan vi drage paralleller til i dag, hvor unge engageres af kunst og litteratur med fokus på identitetsdannelse i relation til køn, klasse og klima.

Antallet af empiriske studier, der knytter an til et handlingsperspektiv på litteratur, har ikke nær samme volumen som de psykologiske studier i læselyst og læsemotivation. Mine supplerende søgninger har dog udvidet antallet af studier med fokus på engagement. De kan være med til at nuancere min påstand, men det ændrer ikke ved det generelle billede. Forskellen i omfang kan forklares med de historiske og økonomiske vilkår for de forskellige traditioner, men hænger formentlig også sammen med, hvordan studierne er designet og distribueret, da det har betydning for, om resultaterne er søgbare i databaser. Mange af de psykologiske studier har et kvantitativt design og resultater, der bidrager til en akkumulerende evidensbase. Det samme gælder ikke de sociokulturelle studier, da deres forskningsdesign gør det vanskeligt at generalisere på tværs af studierne.

Som nævnt i kapitel 1 bemærker Schiefele et al. (2012), at deres review primært fokuserer på psykologiske studier frem for sociokulturelle. Begrundelsen er, at de to traditioner stiller forskellige forskningsspørgsmål. Jeg vil her tilføje, at de psykologiske studier stiller mere afgrænsede spørgsmål, der bruges til at igangsætte og indramme vidensproduktion, der lettere lader sig aggregere og akkumulere. I forhold hertil indebærer handlingsperspektivet ikke blot

et skift i fokus, men også en udvidelse af genstandsfeltet til fx at omfatte det socialt situerede engagement i en praksis (Moje et al., 2008; Nolen, 2007), populære medieteksters rolle i unges literacy-praksisser (Alvermann, 2011; Alvermann & Heron, 2001), betydningen af tekstvalg og den didaktiske rammesætning af litteratur (Hansen, 2014; Johansen, 2015; Sønneland & Skaftun, 2017; Sønneland, 2019; Steffensen & Hansen, 2021) samt motivation som en funktion af aktiviteter, der finder sted inden for specifikke scenarier og rammesætninger (Pless & Katznelson, 2019: 64).

### Empiriske studier af engagerende deltagelse

De sociokulturelle studier er ofte kvalitative. En del af dem er mindre casestudier, men der er også longitudinale studier med en mere kompleks og langvarig karakter. Et eksempel er et treårigt Mixed Methods-studie, hvor Nolen (2007) fulgte en stikprøve på 67 børn i to skoler under læse- og skriveaktiviteter i 1.-3. klasse. Hvert år blev de deltagende elever og lærere interviewet om elevernes personlige motivation, men også deres faglige engagement i at læse og skrive. Nolen analyserer interviewprotokollerne og når frem til en række motivationsformer på tværs af klassetrin, der kan sammenlignes med de psykologiske studier (Schiefele et al., 2012: 432), men hun undersøger også disse motivationsformer og deres udvikling i relation til elevernes sociale og faglige kontekst i klasseværelset. Resultatet er kategorier, der rummer lystmotiver, fx at blive grebet af plottet og indleve sig i karaktererne, men også tegn på et dybere engagement og en mere varig interesseudvikling, fx at finde glæde ved bestemte genrer, forfattere og emner samt at finde det sjovt at læse sammen med andre og tale om det læste stof (Nolen, 2007).

Nolens sociokulturelle tilgang kommer til udtryk i analyser af kontekstafhængige forskelle på deltagerbaner og -muligheder. I en klasse blev hastighed fx tillagt en særlig værdi, da eleverne skulle afslutte deres arbejde inden for lektionens rammer, og før de gik til frikvarter. Denne didaktiske rammesætning bidrog til, at langsomme



læsere udviklede et negativt forhold til læsning, og at eleverne i det hele taget blev mere tilbøjelige til at anvende quickfix-strategier. Betydningen af den didaktiske rammesætning bliver tydelig ved sammenligning med en anden klasse, hvor læreren skabte et mere trygt og anerkendende miljø. I stedet for at normen var dikteret af tid og tempo, skabte læreren en inkluderende norm, hvor det ikke handlede om at blive færdig, men om at forstå det læste. Det gav plads til individuelle forskelle og mulighed for tilegnelse af strategier, der støttede udviklingen af en flydende læsning.

Forskelle af denne art gør, at Nolen bliver optaget af kontekstens betydning for elevernes udvikling af socialt konstruerede læser- og skriveridentiteter. Hun når frem til den erkendelse, at den sociale betydning af litterære aktiviteter er situeret og medbestemt af elevens deltagelse i et praksisfællesskab. Begrebet praksisfællesskab spiller i det hele taget en central rolle inden for handlingsperspektivet, da forskerne med inspiration fra især Etienne Wenger (2004) er optagede af, hvordan lærere kan etablere fællesskaber i skolen, der har de samme kvaliteter som fællesskaber i skolens omverden. Det kan fx være et fællesskab på et arbejde eller i en klub, der er karakteriseret ved, at deltagerne er gensidigt engageret, idet de løbende forhandler mening, roller og relationer, at de er fælles om en virksomhedsform, idet de foretager sig noget sammen, og at de har et fælles repertoire af måder at tænke, handle og tale på.

Relevante praksisfællesskaber med fokus på læse- og skrivevirksomhed i skolens omverden er forfatterskoler, anmelderi, redaktioner, litteraturkredse og læseforeninger. De kan spille en større eller mindre rolle i den kulturelle offentlighed, der har betydning for udviklingen af læser- og skriveridentiteter samt performative læse- og skrivekulturer. Forhandling af mening og identitetsdannelse skaber et udtryksbehov og en virketrang, der kan bruges til at inspirere kreativ skrivning, anmeldelser og dialog i skolen, men det er vigtigt at være opmærksom på, at betingelserne for praksisfællesskaber ændrer sig i en skolekontekst, der oftere er styret af læringsmål end gøremål.

Nolens studier underbygges af sociokulturelle studier inden for andre fagfelter, der ligeledes studerer praksisfællesskaber i en uddannelsessammenhæng. Hickey og Zuiker (2005) analyserer praksisfællesskaber inden for blandt andet matematik og naturfag, men deres definition på engagement som en funktion af deltagelse i en social praksis og forhandling af identitet er også relevant for beskæftigelse med læsning og litteratur. De sociokulturelle studier undersøger motivation som engageret og meningsfuld deltagelse i autentiske praksisser, der er konstituerende for deltagerens identitetsdannelse og oplevelse af meningsfuldhed (Boaler & Greeno, 2000; Cobb et al., 2009). Samtidig kritiserer de, hvad de opfatter som en psykologiserende tendens til at reducere sociale handlinger til en sum af individuelle karakteristika (Hickey, 1997; Hickey, 2003; Hickey & Granada, 2004). Det sociokulturelle alternativ er kontekstfølsomme undersøgelser af engageret deltagelse (Hickey & Zuiker, 2005: 283):

Engaged participation is about negotiating one's identity with different and potentially conflicting communities of practice. Necessarily, this participation involves conformity with and alienation from prevailing standards and values because these standards and values are a function of the knowledge communities those practices represent.

Undersøgelsen *Børn og unges læsning 2021* anvender blandt andet redskaber til måling af læseglæde fra PIRLS, der er udviklet med basis i den psykologiske tradition, men kombinerer disse kvantitative metoder med kvalitativ opfølgning. Dette sekventielle design med brug af Mixed Methods gør det muligt først at kortlægge børn og unges læse- og medievaner for dernæst at spørge ind til den kvalitative, kontekstualiserede oplevelse af drivkræfter, og der er flere tegn på nye performative læse- og skrivekulturer. De væsentligste inspirationskilder for børn og unges læsning i 2021 er film, serier og internettet (Hansen et al., 2022: 84-95). Ansigt-til-ansigt-inspiration er trængt i baggrunden, mens særligt sociale medier og streaming har en stigende indflydelse på, hvad de læser.

Når vi kombinerer vores spørgeskemaundersøgelse med kvalitative interviews af elever i 8. klasse med henholdsvis høj og lav læselyst, er det muligt at foretage en analyse, der tegner et billede af, at grad af læselyst og læsehypighed er forbundet med såvel kulturel kapital som forskellige former for socialt og fagligt engagement. De kvantitative resultater dokumenterer blandt andet, at samtaler om litteratur i hjemmet har en tydelig positiv sammenhæng med udvikling af læselyst, mens et højt forbrug af sociale medier omvendt er forbundet med, at børn og unge dels læser mindre, og dels har mere vanskeligt ved at være opmærksomme (Hansen et al., 2022: 114-117):

- Der er en klar sammenhæng mellem fritidslæsning af bøger og tidsforbrug på sociale medier på tværs af klassetrin (fx Instagram, Snapchat, TikTok).
- Andelen, der læser ofte, falder tydeligt, i takt med at de bruger mere tid på sociale medier.
- Der er en klar sammenhæng mellem tidsforbrug på sociale medier og evnen til at være opmærksom. Elever, der bruger lidt tid på sociale medier, svarer i højere grad, at de evner at være opmærksomme.
- Der er stadig en klar sammenhæng mellem tidsforbrug på sociale medier og evnen til at være opmærksom, når vi kontrollerer for køn, højtlesning i hjemmet, tosprogethed og tidsforbrug på henholdsvis computerspil og streaming.

Spørgeskemaundersøgelsen kan ikke bruges til at afgøre, hvad der er årsag og virkning, men de kvalitative interviews kan være med til at belyse nogle af de kontekstuelle faktorer, der ser ud til henholdsvis at hæmme og fremme såvel deres umiddelbare læselyst som deres udvikling af et fagligt og litterært engagement (Hansen et al., 2022: 34-42). De elever, der har vanskeligt ved at læse og koncentrere sig, og som kommer fra hjem med en lav kulturel kapital, foretrækker korte digitale tekster og lader sig i højere grad distrahere af sociale medier. Elever med bedre kognitive og sociokulturelle forudsætning-

ger for at udvikle stabile læsevaner og en interesse for litteratur lader sig derimod inspirere af kulturelle influencere på de sociale medier, der iscenesætter sig selv som læsere. Undersøgelsen dokumenterer samtidig en markant stigning i brug af sociale medier.

Det jeg ovenfor valgte at kalde en performativ læse- og skrivekultur, er ikke et nyt fænomen. Allerede 1700-tallets litterære saloner og fælleslæsning af breve og litteratur var eksempelvis med til at gøre læsning til en social aktivitet, hvor læseren var bevidst om sin egen rolle og iscenesættelse i krydsfeltet mellem intimsfæren og den kulturelle offentlighed (Liebst et al., 1988). Men med de sociale medier ser denne performative forhandling af identiteter ud til at finde sted på nye måder, hvilket blandt andet afspejler sig i, at børn og unges fritidslæsning i 2021 er præget af *fanfiction*, YouTube-stjerner og engelske forfattere.

Ifølge Nolens studie (2007) har læreren afgørende betydning som rollemodel og som ansvarlig for den didaktiske rammesætning, men med de sociale mediers stigende indflydelse ser denne socialt situerede kontekst ud til at have ændret sig. Det skærper behovet for mere specifikke studier af de nye performative læse- og skrivekulturer, hvor kreativitet og virkestrang ser ud til at blive de primære drivkræfter. Det er således ikke blot kulturelle influencere på de sociale medier, men også professionelle formidlere af litteratur, der er begyndt at bruge performative teknikker som fx *booktalk*, *booktast*, *Book Tweet*, *Wrap Back*, og *Snap'n Read* (Irvin, 2015). De sociokulturelle studier er imidlertid stadig forholdsvis generelle i forhold til at forstå, hvad det mere præcist er, de specifikke kvaliteter ved tekster, genrer og praksisfællesskaber betyder for et dybere litteraturengagement, jf. figur 3, s. 56.

En af de få undtagelser, hvor der er et tydeligt tekstfokus, er Margrethe Sønnelands multiple casestudie af tre 9.-klassers engagement i deres møde med litterære tekster iscenesat som åbne faglige problemstillinger (Sønneland, 2018). Studiet hører på flere måder ind under, hvad jeg kategoriserer og behandler som litteraturinteresse og genstandsperspektivet, men bør alligevel også medtages her, da

Sønneland undersøger, hvilken betydning iscenesættelsen af det litterære møde har for elevernes engagement i klasserummet. Med afsæt i Nystrand og Gamoran (1990) skelner Sønneland mellem tre typer af engagement (Sønneland, 2018: 83):

- *Uengagerede* elever er kendetegnet ved, at de ikke beskæftiger sig med den faglige problemstilling. De er *off-task*.
- *Proceduralt engagerede* elever er kendetegnet ved, at de følger fagets og skolens procedurer i det omfang, de er forpligtede til det. De er proceduralt *on-task*.
- *Substantielt engagerede* elever er kendetegnet ved, at de er vedholdende, retter sig mod en faglig substans og involverer sig i det faglige arbejde. De er substantielt *on-task*.

Ifølge Nystrand og Gamoran er det vanskeligt at skelne mellem et proceduralt og et substantielt engagement, men Sønneland udvikler en måde at kode observationer af elevsamtaler på, der gør det muligt at måle graden af engagement i klasserummet på en mere sofistikeret måde. Denne kodning omfatter tre parametre (Sønneland, 2018: 87):

- *Intensitet* i samtalerne kodes som grader af høj eller lav ud fra tegn på energi som fx lydniveau og taletempo.
- *Vurdering* kodes som grader af negativ eller positiv ud fra tegn på, hvordan eleverne positionerer sig i forhold til samtlige aspekter af samtalen som faglig, institutionel og social aktivitet.
- *Stanza* betegner en tematisk afgrænset enhed, og de tematiske enheder navngives ud fra samtalerens skiftende indhold.

Sønneland anvender denne kvalitative kodning til at kvantificere og på baggrund heraf dokumentere en særlig høj grad af engagement i gruppesamtaler, når lærerne anvender friktion som didaktisk greb. Hvordan friktion fungerer didaktisk, bliver behandlet i næste afsnit som en del af litteraturinteresse- og genstandsperspektivet, da ”friktion i fiktion” er et eksempel på, hvordan vi anvender teksters

appelstruktur og æstetiske modstand til at iscenesætte eleverne som selvstændigt udforskende for herved at stimulere interesseudvikling i undervisningen.

Et sidste eksempel jeg vil inddrage, er undersøgelsen *Læsere mellem medier* (2022), hvor Ayoe Quist Henkel et al. i en spørgeskemaundersøgelse med 565 respondenter beder børn og unge i 6.-8. klasse angive den sidste fortælling, de syntes var god, og bagefter begrunde deres valg. De mange svar har de kodet induktivt og analyseret tematisk. Resultatet blev i alt ni overordnede temaer: udgangspunkt i eget liv/hobby/sport, livet som barn/ung og empowerment, relaterbare karakterer og identifikation, personfikseret fremhævelse af gode skuespillere/idoler, fortællingen i sig selv, forbindelsen til virkeligheden, adgang til fantasyverdener, perspektivering og udsyn samt viden og lærdom (Henkel et al., 2022: 20). I *Børnelitteratur i en medietid* (2023) følger Henkel op med en analyse af generelle temaer og tendenser i ungdomslitteratur, der også peger på, at teksterne appellerer i kraft af deres sociale engagement og fremstilling af blandt andet identitetsovervejelser, ambivalens i forhold til fremtiden og kontingenserfaringer (af at alt kan være anderledes) og unge hovedpersoner med mod og handlekraft på trods af vanskelige vilkår (Henkel, 2023: 164). Da elevbesvarelserne i den første undersøgelse minder om boganmeldelser i danskundervisningen, bør de fortolkes med et vist forbehold, da det kræver mere dybdegående interviews af eleverne at komme bag om denne skolastiske genre og undersøge, om teksternes appelstrukturer har en bredere appel, og om eleverne med Sønnelands begreber er substantielt eller blot proceduralt engagerede.

På baggrund af de teoretiske og empiriske studier definerer jeg litteraturengagement som et handlingsorienteret, men også genstandsorienteret begreb om drivkræfter, der har en social og intersubjektiv karakter, fordi læseren tillægger litteratur en særlig værdi som kulturelt betydningsfuld genstand. De engagerende drivkræfter opleves primært som del af en social og performativ praksis, hvor læseren forholder sig og tager aktivt stilling til litteraturen som ud-



**Figur 3.** Kategorier associeret med litteraturengagement.

tryk for værdier og måder at eksistere på. Med begrebet engagement betones læserens deltagelse i en litterær dialog om og forhandling af såvel sociale normer og spilleregler som eksistentielle spørgsmål og personlig identitetsdannelse.

De kategorier, der er associeret med litteraturengagement i figur 3, fremhæver kvaliteter ved et engagerende praksisfællesskab, hvor engagementet er en social funktion og et resultat af et produktivt samspil mellem deltagelse, selviscenesættelse og forhandling af mening på den ene side og en trang til at skabe, virke, udtrykke sig og gøre en forskel på den anden.

## 5. Den litterære interesse og genstandsperspektivet

Det fjerde og sidste perspektiv på læsningens drivkræfter er et interessebåret genstandsperspektiv. Det betoner, at den litterære interesse er domænespecifik og præget af, at den er rettet mod litteratur som en genstand med særlige kvaliteter, læseren er interesseret i og har lyst til at udforske. Den litterære interesse er et resultat af en forudgående interesseudvikling, der typisk beror på en kombination af lyst, motivation og engagement, men den genstandsspecifikke interesse udvider og udfordrer imidlertid også de andre perspektiver og tilføjer en dannelsesdimension. Litteraturen er ikke kun genstand for interesse, dens beskaffenhed er også med til at forme det læsende subjekt, der udvikler sin litterære interesse i mødet med teksten. Denne påstand om en gensidig udveksling mellem subjekt og stof, læser og litteratur, vil jeg forsøge at belægge empirisk, men også begrunde med teoretiske studier.

### Teoretiske studier med afsæt i pædagogisk filosofi

Der er en lang tradition for at tilskrive interesseudvikling en dannelsesfunktion inden for den pædagogiske filosofi, der går tilbage til begyndelsen af 1800-tallet og den tyske filosof Johann Friedrich Herbart. Stoffet og fællesskabet tillægges en dannelsesfunktion, der modvirker den psykologiserende tendens til at reducere drivkræfter til et spørgsmål om individuelle behov og motiver. I min fortolkning er denne dannelsesstradition blevet aktualiseret og underbygget af nyere interesseforskning, der med inspiration fra John Dewey undersøger interesseudvikling som en organisk sammenhængende udveksling mellem miljø, individ og genstand (Hidi & Renninger, 2006; Krapp & Prenzel, 2011; Renninger et al., 2019).



Med genstandsperspektivet og interesseforskningen sker der et perspektivskifte, der markeres sprogligt med et skift i brug af præpositioner. Fokus flyttes fra individets lyst *til* og motivation *for* noget (fx at opfylde behov, realisere mål og være i kontrol) og menneskers engagerede deltagelse i sociale kontekster til en mere selvstændig intentionel interesse *i* noget i verden, der har en bestemt beskaffenhed (fx litterære tekster). Dette lille, men betydende skift i brug af præposition kan bruges som et kritisk korrektiv til psykologiserende tendenser inden for motivationsforskningen. Derfor er det også værd at bemærke, at de forskellige traditioner inden for motivations- og interesseforskning er i dialog med hinanden, og at Schiefele et al. (2012) fx opererer med et skel mellem en aktivitetsspecifik og en genstandsspecifik intrinsisk motivation, hvor henholdsvis glæden ved læsning som aktivitet og litteratur som genstand er i fokus.

Ordet interesse kommer af latin og betyder mellemværende (inter-esse). Begrebet knytter både an til stof og fællesskab, da det bruges om at have et mellemværende med nogen om noget i verden. Den didaktiske interesseforskning er optaget af, hvordan interesse udvikles over tid som et stabilt, varigt og genstandsspecifikt mellemværende med *noget*, den interesserede tilskriver selvstændig værdi. Heri ligger en selvstændiggørelse, der dog er nært forbundet med det omgivende miljø. Når vi tilskriver *noget* en værdi, gør vi det i relation til *nogen*, idet vi inspireres og indkultureres i en tradition, selv om vi ikke behøver at være aktive deltagere i et interessefællesskab med andre. Forskning i udvikling af interesser dokumenterer dog, at miljøets betydning og fællesgørelse ikke står i modsætning til en selvstændiggørelse. Interesser udvikles således under de rette betingelser fra at være afhængige af nogen og noget i det omgivende miljø (situation, stimulering og udløsermekanismer) til i højere grad at blive et personligt tilegnet forhold til noget, der varer ved over tid, og som giver mening på tværs af situationer og kontekster (Hidi & Renninger, 2006; Hidi & Renninger, 2020).

At være interesseret er ikke en moralsk kvalitet i sig selv, da man kan interessere sig for uetisk og problematisk indhold på ensidige

og skadelige måder. Derfor er det vigtigt at bemærke, at allerede Herbart i *Pædagogiske forelæsninger i omrids* fra 1835 fortolkede interessebegrebet som et dannelsesbegreb, idet han tilskrev den efterstræbelsesværdige interesseudvikling bestemte dannelseskvaliteter. Den er ifølge ham almen, alsidig og kendetegnet ved en høj grad af selvvirksomhed (Herbart, 1980: 58). Med inspiration herfra kan vi forstå alsidig interesseudvikling som en kombination af personlig tilegnelse og individuation, engagerende deltagelse og socialisation og alsidig kvalifikation, der bidrager til udvikling af almene interesser med en vis diversitet. Herbart skelner mellem almene interesser, som fx henholdsvis den empiriske og æstetiske interesse, der repræsenterer væsensforskellige forholdsmåder. Den alsidige udvikling bygger på en flerhed af verdensvendte interesser, der gør, at den alsidigt dannede person ikke er ensidigt kredsende og egocentreret, men derimod i stand til at sætte egne lyster, motiver og engagementer i perspektiv.

Ifølge Deweys pragmatiske filosofi er det ligeledes et væsenstræk ved mennesket, at det er disponeret for at udvikle en flerhed af interesser, han beskrev som naturlige på grund af deres medfødte karakter. Mennesket er ikke en tom tavle, en *tabula rasa*, men et interesseret væsen, der har en medfødt tilbøjelighed til at udvikle interesser. Det empiriske spørgsmål, den nyere forskning i interesseudvikling har forsøgt at besvare i forlængelse heraf, er, hvordan man som pædagogisk ansvarlig initierer og stimulerer, hvad vi med Deweys termer kan beskrive som en ”ægte erfaringsituation” og en ”kontinuerlig aktivitet” (Dewey, 1916: 163; Krapp et al., 1992; Hidi & Renninger, 2006; Renninger & Hidi, 2016). Kontinuitet bliver et centralt didaktisk spørgsmål, fordi vi ikke skal skabe interesser fra et nulpunkt og indpode dem i børn, men derimod vække deres nysgerrighed og udvikle deres interesser med afsæt i naturlige impulser og tilbøjeligheder.

De empiriske studier af interesseudvikling belyser kritiske komponenter i en kontinuerlig udvikling, jeg har sammenfattet i nedenstående punkter. Udgangspunktet er basale lyster og præferencer, der

stimuleres, stabiliseres og kultiveres af en række motivationsfaktorer og engagerende deltagelsesformer, som under gunstige betingelser sandsynliggør udvikling af mere varige og dybdeloddende interesser. De kritiske komponenter skitserer en prototype for vigtige pædagogiske handlinger, hvor den pædagogisk ansvarlige:

- er opmærksom på, hvad barnet er disponeret og naturligt vil kunne fatte interesse for (beskrevet med psykologiske termer bliver naturlige interesser opfattet som en slags grundlæggende primitiver, impulser og dispositioner i subjektets udvikling);
- er lydhør over for den egenartede kombination af drivkræfter i den enkelte, der med erfaringsdannelsen fortætter sig og kommer til udtryk som en grundindstilling, der også er blevet kaldt for et sentiment, en tilværelsestolkning eller en eksistensmåde;
- er i stand til at stimulere og vække barnets nysgerrighed over for et interesseskabende indhold, der er tilpas interessant og udfordrende til, at det er meningsfuldt at beskæftige sig med over tid;
- rammesætter aktiviteter, så der er tid og rum til fordybelse og udvikling af et selvstændigt og nysgerrigt udforskende forhold til indholdet;
- sammen med andre interesserede og den omgivende kultur til lægger indholdet værdi i kraft af handlinger, prioriteringer og engagement;
- er bevidst om sin egen konstitutive rolle som kulturbærer og omgivelsernes betydning for barnets udvikling af en identitet, dvs. som en person, der er engageret og interesseret i bestemte genstande og sagsforhold;
- tager hensyn til, at børn og unge udvikler deres interesser over tid, så de bliver stadig mere selvstændige og omvendt mindre afhængige af ydre stimuli, lystbetonede situationer og socialt engagerende kontekster.

## Empiriske studier af interesseudvikling

Den empiriske interesseforskning bidrager til at belyse, hvordan voksne med et pædagogisk ansvar bør håndtere dilemmaer forbundet med elevernes selvstændiggørelse. Det kan forekomme paradoksalt, at værdier og interesser både er en forudsætning for og et resultat af interesseudvikling. Den didaktiske pointe er, at interesseudvikling skal opfattes som en vekselvirkning mellem organisme og miljø, dispositioner og betingelser. Denne opfattelse er beslægtet med, hvad man inden for motivationsforskning betegner som et dynamisk selv og en ”organismisk proces” (Ravn, 2021: 119-130), hvor intrinsisk motivation og integreret regulering er bærende for en organisk udvikling frem mod autonomi.

Påstanden inden for interesseforskning er, at børn er født med dispositioner og tilbøjeligheder. Studier af børns udvikling dokumenterer, at de fra den spæde begyndelse er nysgerrige, fokuserer på bevægelse frem for på stilstand og er særligt opmærksomme på intentionelle handlinger og bevægelsesmønstre i deres omverden (Mandler, 2004). De er disponerede for at blive interesserede og engagerede i situationer og sagsforhold, men den genstandsspecifikke interesse er ikke givet på forhånd. Denne påstand er blevet underbygget af empiriske studier, der peger på, at vi bør skelne mellem nysgerrighed og interesse, da der er en række forskelle i tid, viden og vedholdenhed (Tang et al., 2020; Hidi & Renninger, 2020; Schmidt & Rotgans, 2021).

Nysgerrighed kan defineres som en basal og umiddelbar disposition for, at mennesker retter deres opmærksomhed mod fænomener, de vil vide mere om. Det betyder omvendt, at fravær af nysgerrighed er en afvigelse, der typisk er forbundet med andre affektive og kognitive udfordringer som fx manglende stimulering, et utrygt tilknytningsmønster og problemer med impuls kontrol. Derfor er urformen en alment nysgerrig og udforskende indstilling, der har en momentan og midlertidig karakter, da det ikke er givet, at det nysgerrige menneske finder et fænomen interessant og værd at beskæftige sig med. Det kan få stillet sin nysgerrighed, da denne er

drevet af en mangel på viden. Til forskel herfra bygger en udviklet interesse på en tilstrækkelig grad af viden om et fænomen, der gør, at det interesserede menneske har lyst til at vende tilbage og engagere sig i en aktivitet og beskæftige sig med et indhold igen og igen.

Interesseudvikling kan beskrives som et mellemværende med et genstandsfelt, der forløber som en smagsdannelse og en kultivering af opmærksomheden, idet mennesker under de rette betingelser i et stimulerende miljø udvikler en stadigt mere finkornet, sofistikeret og intelligent måde at sanse, opfatte, bearbejde og omgås feltets indholdsmæssige stof og tekstur. Den pædagogiske udfordring er derfor ikke barnets mangel på lyst og nysgerrighed, men derimod at forstå barnets engagement i verden som kilde til at motivere udviklingen i bestemte retninger og understøtte alsidige, vedvarende interesser.

Den didaktiske interesseforskning er stærk inden for blandt andet naturfag, matematik og læsning. Læseforskningen er dog mest optaget af, hvad Schiefele et al. (2012) betegner som en aktivitetsspecifik intrinsisk motivation. Fokus har primært været på interesseudvikling i relation til det tematiske indhold, man læser om, og til læsning som generel aktivitet (Alexander & Jetton, 1996; Hidi, 2001; Alexander, 2003). Det betyder, at det er begrænset med empiriske studier, hvor mødet med litteratur som en særlig æstetisk teksttype er genstand for interesseudvikling.

Patricia Alexander er en af de forskere, der har bidraget med studier af, hvordan læseinteresse udvikler sig på tværs af teksttyper. Alexander skelner mellem to typer af interesse: ”one related to interest in reading as an activity in which to engage in general, and one related to interest in reading as an object of thought or study” (Fox & Alexander, 2004: 14). Ifølge Alexanders forskning kan læseren udvikle en interesse for læsning i sig selv som en aktivitet, vedkommende begynder at værdsætte, fordi den har værdi som redskab for erkendelse og tilegnelse af viden. Læseren flytter hermed sit fokus fra at lære at læse til at læse for at lære. Den lystbetonede nysgerrighed og motivationen for at udvikle færdigheder og kundskaber kan således ifølge Alexanders studier lede frem imod en interesse i

læsning som aktivitet, der gør, at læseren bliver optaget af at udvikle en faglighed i at omgå tekster.

Roger Schank (1946-1923), der er kendt for sin forskning i kognitive skemaers betydning for tekst- og sprogforståelse, gennemførte ret tidligt studier af indholdets betydning for udviklingen af tekstbaserede interesser (Schank, 1979). Et kognitivt skema betegner et forståelsesmønster for, hvordan mennesker organiserer et mentalt indhold og sorterer og forstår informationer om fænomener og begivenheder i verden på en forholdsvis hurtig, automatiseret og vanemæssig måde. I sit studie fra 1970 undersøgte han teksters ”interessantheit” (”interestingness”) ved at ekstrahere en række interesseskabende indholdselementer, der i særlig grad appellerer til læseren: død, fare, magt, vold og sex. I forlængelse heraf vil jeg pege på studier, der bidrager til at belyse teksters æstetiske interessantheit og appelstruktur, fordi det er samspillet mellem form og indhold, der ansporer den genstandsspecifikke litteraturinteresse.

Nolens (2007) treårige studie producerer, som allerede nævnt, en rimeligt omfattende empiri, der både er relevant for en analyse af den socialt engagerende interaktion i klasserummet og den interesseskabende transaktion i elevernes møde med teksterne. Relevant i denne kontekst er, at det frembringer viden om elevernes perception af plot, karakterer og favoritgenrer over tid. Herudover vil jeg fremhæve en række nordiske studier. Fælles for dem er, at de bidrager til såvel en æstetisk som en didaktisk forståelse af teksters interessantheit som en funktion af forholdet mellem personlige præferencer og forudsætninger, samspil mellem form og indhold samt lærerens didaktiske rammesætning.

Stine Reinholdt Hansens studie, *Når børn vælger litteratur* (2014), undersøger forholdet mellem præferencer, tekstvalg, læsevaner og egenskaber ved den valgte litteratur. På baggrund af en kvantitativ læsevaneundersøgelse gennemfører Reinholdt Hansen kvalitative dokumentstudier og analyser af de appelstrukturer, der kendetegner de tekster, børn på 9-12 år selv foretrækker. Studiet gør det muligt at anvende kognitiv teori om skemaers betydning for læserens recep-

tion til analyse af teksterne og hermed producere empirisk kvalificerede bud på, hvad der ligger til grund for børnenes præferencer. For en umiddelbar betragtning peger børnenes forkærlighed for seriel litteratur på, at de primært er drevet af en subjektiv læselyst, men analyserne demonstrerer en større variation i tekstvalget. På den ene side har de en præference for serielle tekster, der er kendetegnet ved en potentielt uendelig reproduktion af tre typer af kognitive skemaer, der gør handlinger, steder og personer let genkendelige og nemme at konsumere: scripts, scenarier og stereotyper. På den anden side er der også tekster med en sammenhængende værkkarakter og en nyskabende brug af kognitive skemaer, som fx når Manu Sareen i serien om Iqbal Farooq (2006-2009) fremstiller familiens forsøg på at tilegne sig den danske juletradition. Kulturmødet mellem den pakistanske familie og en typisk dansk jul er underholdende, men også tankevækkende, da Iqbals far hverken ved, hvor stort et grantræ han skal købe, eller hvordan han skal pynte det med glimmer (Sareen, 2006: 10-19). Læseren kan grine af det kæmpe træ tiltænkt en plads på Rådhuspladsen, tilpasset deres lille stue og pyntet med bestik og sokker, men Sareens måde at tviste plot og skemaer på har også en æstetisk kvalitet med betydning for plot, stemning og skift mellem perspektiver, der kan bidrage til litterær interesseudvikling blandt børn og unge.

En række nyere nordiske studier i didaktisk brug af komplekse tekster i undervisningen kan supplere med empiri, der udvider perspektivet på betydningen af æstetisk modstand som del af teksternes appelstruktur. Sønneland (2018) er et eksempel herpå, der allerede blev nævnt under litteraturengagement, men der er også andre interventionsstudier, der iscenesætter litterære tekster som åbne faglige problemstillinger, så eleverne får mulighed for selv at erfare æstetisk modstand og fortolkningsåbenhed i mødet med vanskelige litterære tekster. Fx anvender Martin Blok Johansen (2015) Franz Kafkas kortprosatext ”Foran loven” (1933) i 6. klasse, hvilket bryder med gængse forestillinger om valg af aldersvarende litteratur med appel til målgruppen. Som Sønneland gør opmærksom på i en kritisk dis-

kussion af den litteraturdidaktiske tradition, er der en tendens til at ville undgå frustration og kedsomhed, der bygger på en forestilling om, at udviklingspotentialer ligger i mestring, glæde, håb og lyst (Sønneland, 2018: 95). Til forskel herfra ønsker Johansen at vække elevernes interesse ved at eksponere dem for vanskelige tekster, der yder betydelig modstand og skaber en friktion, som ikke lægger op til konsensus om en fælles fortolkning. Aslaug Gourvenec (2017) gennemfører på tilsvarende vis eksperimenter i gymnasiet, og Atle Skaftun og Sønneland foretager en række opfølgende studier på Sønnelands multiple casestudie af tre 9.-klasser (Sønneland, 2019; Skaftun & Sønneland, 2021). Fælles for deres resultater er, at de peger på et øget engagement i elevsamtalerne, når læreren anvender friktion som didaktisk greb. Desuden er der initiale tegn på litterær interesseudvikling, da teksternes friktion gør det muligt at tildele eleverne roller som legitime deltagere i en udforskning af faglige problemstillinger.

Sønneland argumenterer for, at resultaterne er generaliserbare, da hendes didaktiske afprøvning i udskolingen fungerer som en kritisk case med flere cases, der gjorde det muligt at udforske variation i elevernes og gruppernes svar på de åbne opgaver. Sønnelands konklusion er, at elevernes engagement generelt var højt, selv om der var enkelte grænsetilfælde (Skaftun & Sønneland, 2021: 3). Resultaterne er lovende, men dog kvalitative nedslag med forholdsvis afgrænsede casestudier af friktion, som kun udgør et aspekt af en sammenhængende litterær interesseudvikling over tid. De kan tjene som eksistensbeviser på det didaktiske potentiale i at anvende komplekse tekster til at skabe æstetiske chok og initiere og stimulere elevsamtaler, men jeg savner studier, der kan dokumentere den langsigtede værdi af friktion som greb, når det bliver til didaktisk rutine og et greb blandt flere i den litteraturdidaktiske værktøjskasse. Desuden har vi brug for mere viden om, hvad elevernes sociale, sproglige og kulturelle forudsætninger betyder for deres faglige udbytte af at arbejde med friktion i undervisningen.



Teksters appelstruktur spiller også en central rolle i KiDM-projektet, der på beslægtet vis, men dog ud fra lidt andre didaktiske kriterier og metoder, udvalgte og iscenesatte teksterne. De blev ikke valgt og præsenteret som problemer, men derimod som fiktivt skabte verdener, der skulle udforskes. Fælles er en didaktisk brug af æstetiske chok og fortolkningsåbne tekster, men der er også en række forskelle. KiDM havde ikke til hensigt at fremme problemorienteret respons på æstetisk fremmedartede tekster, men derimod en verdensorienteret udforskning med afsæt i en fremmederfaring, der kræver en højere grad af indlevelse i den fiktive verden. Den didaktiske målsætning var ikke, at eleverne skulle forstå den litterære læsning som problemløsning, men derimod som en æstetisk og eksistentiel udforskning, der var åben for fortolkning. Ikke desto mindre kan friktion som didaktisk greb fungere som del af KiDM's undersøgende tilgang. Teksterne var valgt med forskellige grader af appel og friktion, da indsatsen i KiDM strakte sig over et halvt år og skulle dokumentere et sammenhængende bud på en didaktisk tilgang, der både skulle fremme elevernes litterære fortolkningskompetencer og interesseudvikling.

KiDM-projektet opnåede en del positive resultater, men det omfattende empiriske materiale med i alt 4.681 elever peger også på en række didaktiske dilemmaer. KiDM dokumenterer med både kvantitative test af elevernes fortolkningskompetence og kvalitative interviews, at eleverne bliver bedre til at forbinde deres subjektive oplevelser af litteratur med faglige analyser, og at de udvikler kompetencer til at fortolke flertydige tekster, når undervisningen tilrettelægges som æstetisk og eksistentiel udforskning. Disse positive resultater peger på, at det er muligt at udbrede en undersøgende tilgang til litteratur i stor skala, når indsatsen er bygget op af fortolknings-specifikke stilladser, hvor det didaktiske design er udviklet med afsæt i de valgte teksters appelstrukturer (Hansen et al., 2020).

Der var imidlertid også flere tegn på, at det er vanskeligt at indføre en undersøgende tilgang til litteratur på tværs af så mange skoler og didaktiske praksisser. Vi kunne således i kraft af kombinationen af

kvantitative og kvalitative metoder dokumentere et modsætningsforhold mellem elevernes faglige motivation i danskundervisningen og deres litterære interesseudvikling. Ifølge vores spørgeskemaundersøgelse faldt elevernes faglige motivation i den første af de tre forsøgsrunder. Lærerne blev en vigtig kilde til at forstå mekanismerne bag dette fald. De kunne således i en række komplementære fokusgruppeinterviews forklare, at der var en række metodiske udfordringer med at indføre en ny tilgang i et lodtrækningsforsøg. For det første var der risiko for, at undervisningen blev ensformig, da lærerne skulle tage en ny metode i brug og anvende den relativt meget inden for det halve år, indsatsen forløb, og på en stringent og sammenlignelig måde på tværs af mange skoler. For det andet brød den undersøgende tilgang på flere måder med den gængse form for undervisning, hvor de primære motivationsfaktorer er ekstrinsiske: test, træning, præstation og målbart udbytte.

I de følgende forsøgsrunder modvirkede vi dette fald ved at supplere KiDM-materialet med vejledning i at variere og differentiere de enkelte forløb og med faglige fordybelselementer, der kunne bruges til at imødekomme de fagligt præstationsorienterede elever. I den tredje og sidste forsøgsrunde gennemførte vi 25 fokusgruppeinterviews med i alt 28 elever fordelt på ti fokusgrupper fra fire forskellige skoler. Ifølge disse kvalitative interviews var der samtidig tegn på et dybere engagement og en begyndende interesseudvikling. Eleverne blev grebet af teksterne, overrasket og også æstetisk chokeret over brud og perspektivskifte i de valgte tekster samt engageret af de dialogiske og skabende opgaver (Hansen et al., 2020: 167-172; Steffensen & Hansen, 2021: 211-220).

Modsætningen mellem den generelle motivation, i forhold til hvad eleverne opfatter som danskfagets mål og mening, og deres engagement og interesse i den undersøgende tilgang fortolker jeg som udtryk for et didaktisk dilemma. Lærerne skal således balancere forskellige hensyn og navigere mellem et motivationsperspektiv med vægt på rationel målopfyldelse og ekstrinsisk motivation og et gen-

standsorienteret interesseperspektiv med plads til faglig fordybelse og udforskning.

Wong (2007) foregriber på mange måder de positive resultater i storskalaforsøget, men også de didaktiske dilemmaer i sin kritik af den psykologisk orienterede motivationsforskning. Ifølge Wong er en æstetisk erfaring en forudsætning for et dybere genstandsorienteret engagement, fordi læseren har brug for at blive bevæget og grebet på måder, der er vanskelige at begribe med den psykologiske motivationsforskningens rationalistiske forestillinger om mål, kontrol og selvbestemmelse.

### Litteraturvidenskabelige studier af litterær interesse og anknyningsformer

Ud over de empiriske klasserumsstudier har jeg valgt også at inddrage andre typer af humanvidenskabelige studier, der ikke vil fremgå af typiske databasesøgninger efter læsemotivation eller litteraturengagement og -interesse, da de anvender andre termer. Et aktuelt eksempel er Rita Felskis studier af læserens respons. Selv om hun anvender helt andre metoder og begreber i *Hooked. Art and Attachment* (2020), er resultaterne relevante at inddrage og anvende til at kvalificere genstandsperspektivet. Det teoretiske afsæt er Bruno Latours aktør-netværk-teori, der bliver brugt som inspiration til at undersøge de associative bånd mellem mennesker og kunst, der knyttes i en livsverden. Ifølge Felskis netværksanalyse fungerer litterære værker som aktører, vi kan studere og forfølge ved hjælp af essays, erindringer, andre fiktive tekster og inddragelse af etnografiske studier. Hensigten er med Felskis egne ord at indfange den fænomenologiske fylde og *tykthed* ("thickness") i den æstetiske respons (Felski, 2020: 25). Felski deler den sociokulturelle kritik af tendensen til individualiserende psykologisering, men hun har omvendt også forbehold over for en ensidig vægtning af den sociale kontekst. Hun advarer således mod både *overpsykologisering* og *oversociologisering*, som hun forsøger at undvige ved at forfølge aktører på tværs af

måder at blive knyttet, indflettet og indfiltret på. Hun når frem til tre grundformer, som jeg oversætter med begrebet *anknytningsformer* ("attachment devices") for ikke at forveksle det med John Bowlbys "attachment theory" om udvikling af tilknytningsmønstre (Bowlby, 1994).

De tre anknytningsformer er henholdsvis stemthed, identifikation og fortolkning. De kan bruges til at berige de fire perspektiver på drivkræfter med en beskrivelse, der fremhæver andre aspekter af den litterære interesseudvikling. Stemthed og identifikation er beslægtet med lystperspektivets selvforglemmende opslugthed, men de rummer begge ansatsen til en interesse, hvor læseren lader sig stemme af værket og lader identifikation være afsæt for en fremmederfaring. Felskis begreb om stemthed ("attunement") er beslægtet med Husserls begreb om en affektivt farvet horisont, der inden for den fænomenologiske tradition er blevet fulgt med en lang række studier af menneskets stemte og situerede måde at befinde sig i verden på – dets befindtlighed. Felski anvender sit begreb om stemthed til en fænomenologisk analyse af de ofte før-sproglige anknytninger, tilbøjeligheder og berørtheder, der kendetegner en før-refleksiv læsning. De er ifølge Felski umulige at ignorere, men svære at fastholde og kategorisere (Felski, 2020: 41). Identifikation definerer hun som en affinitet baseret på en følelse af lighed (Felski, 2020: 81), mens hun anvender begrebet fortolkning om en eksplicitering, der minder om den fænomenologisk inspirerede udforskning af litteratur i KiDM-projektet som basis for en litterær interesseudvikling. Felski insisterer på, at de to første anknytningsformer ikke må forveksles med eller reduceres til naiv indføling, da de er konstitutive for den æstetiske erfaringsdannelse. Det indebærer, at den tredje anknytningsform ikke består i en kritisk distanceret analyse ud fra et eksternt begrebsapparat (som det er kendt fra sproglige åbninger og strukturalistiske analyser af litteratur inden for nykritik, formalisme, narratologi, ideologikritik og tekstlingvistik), men netop er en eksplicitering, der bygger på en stemt forståelse og følelsesmæssig involvering i tekstens univers.

Felskis studier rummer en skarp kritik af den litteraturvidenskabelige tendens til at distancere sig fra de litterære tekster, der også har litteraturdidaktiske konsekvenser. I *The Limits of Critique* (2015) leverer hun en syrlig kritik af, hvad hun opfatter som en udbredt og overdrevent kritisk indstilling, der benytter sig af analytisk distance-rende og desinteresserede metoder. Problemet er ifølge Felski, at de ikke er egnede til litterær fortolkning, da denne nødvendigvis må være en refleksiv akt, der forholder sig til de stemte anknætninger, som går forud for kritik og analyse. De risikerer derfor at have en negativ indvirkning på interessen for litteratur, fordi de taber deres genstand, det litterære værk, af syne.

Felskis kritiske studier kan være med til at forklare, hvorfor undervisning i litterær metode og analyse kan modvirke interesseudvikling, men de kan også bruges til at pege på, hvordan vi finder alternative tilgange. Det handler om timing og rækkefølge. Udgangspunktet kan ikke være kritisk distance og formfokuseret analyse, hvis vi ønsker, at eleverne udvikler et personligt tilegnet forhold til litteratur og en sans for æstetiske kvaliteter. Derfor er det nødvendigt at prioritere æstetiske oplevelser, følelsesmæssig indlevelse, engagerende samtaler og eksistentielle undersøgelser som grundlag for den faglige undervisning i litteratur.

Felskis pointe er helt i tråd med den fænomenologiske tilgang til litteratur, men også Susan Sontag og Roland Barthes (1915-1980) har beskrevet den særlige anknætning til litteraturen som en form for erotik eller kærlighed, der er beslægtet med den selvforglemmende læselyst, men samtidig rummer en udvidelse og en kultivering af læserens litterære opmærksomhed (Hansen, 2023b: 106; Barthes, 1975; Sontag, 1966). I Barthes' *The Pleasure of the Text* (1975) og Sontags *Against Interpretation and Other Essays* (1966) finder vi en kritik af den analytisk distancerende tilgang til litteratur, der får Sontag til at foreslå, at vi bør erstatte æstetik og hermeneutik med en *erotics of art*. Sontag er inspireret af Simone Weils begreb om opmærksomhed som en grundlæggende form for modtagelighed over for fænomener i verden, der kræver, at vi ikke primært er optaget af at fokusere,

koncentrere os og forholde os analytisk iagttagende, som om vi vil finde et svar, men også og først og fremmest bør lære at indtage en åben og receptiv attitude over for det, der fremtræder. Sontags brug af Weil giver anledning til at pointere, at omdrejningspunktet i en litterær interesseudvikling bør være kultivering af en åben og receptiv opmærksomhed over for litteraturen, der går forud for og fungerer som det æstetiske grundlag for en analytisk og refleksiv opmærksomhed.

Denne pointe vil jeg underbygge med teoretiske og empiriske studier af følelsers betydning for den litterære læsning (Eva-Wood, 2010; Fialho, 2007; Miall & Kuiken, 2002; Nussbaum, 1997; Miall & Kuiken, 1994). Særligt Martha Nussbaum er kendt for sine studier af følelsers kognitive og etiske værdi, herunder ikke mindst litteraturens betydning for en kultivering af den narrative forestillingsevne, der gør det muligt at udforske etiske dilemmaer og udvikle den praktiske fornuft og dømmekraft. I forlængelse heraf vil jeg fremhæve David S. Miall og Don Kuikens empiriske studier af følelsers funktion som drivkræfter i den litterære læsning. De benytter en *read-aloud*-teknik, der gør det muligt at komme tæt på virksomme drivkræfter under læsningen, idet de studerer empiriske læsere, der undervejs sætter ord på deres umiddelbare respons. På baggrund af deres kvalitative analyser skelner de mellem fire følelser med hver deres funktion (Miall & Kuiken, 2002: 223-235):

- **Evaluerende følelser:** Denne type af følelser kommer til udtryk som glæde ved læsning eller mangel på samme. De har betydning for fremdriften i læsningen og er ikke eksklusive for læsning af skønlitteratur.
- **Narrative følelser:** Denne type bygger på empati og følelsesmæssig indlevelse og knytter an til forfatter, fortæller og/eller personer i teksten. Selv om de typisk er forbundet med læsning af narrativ skønlitteratur, er de heller ikke eksklusive for læsning af skønlitteratur.

- **Æstetiske følelser:** Denne type bliver artikuleret som fascination, interesse og spænding, der er forbundet med formelle træk ved teksterne. Selv om disse følelser er karakteristiske for æstetisk læsning af skønlitteratur, adskiller de sig heller ikke fuldstændig fra læsning af andre typer af tekster, men de ligger til grund for den sidste kategori, som er særegen.
- **Selvmodificerende følelser:** Denne sidste type adskiller sig ved sin dannelseskvalitet. Det er ifølge Miall og Kuikens studier et særligt træk ved læsning af skønlitteratur, at den kan forårsage modsatrettede og kontrastfyldte følelser, der har en dybdegående indvirkning på læserens opfattelse af sig selv og sin omverden.

Miall og Kuiken peger på, at evaluerende og narrative følelser fungerer som drivkræfter, der er forbundet med lyst og motivation i relation til forskellige typer af tekster. Selv om de æstetiske følelser heller ikke er særskilte for skønlitteratur, spiller de ikke desto mindre en central rolle for den litterære interesseudvikling, da de skærper læserens opmærksomhed og har en særlig kognitiv funktion. Miall og Kuiken kan med deres nærstudier give eksempler på, hvordan en kombination af narrative og æstetiske følelser hjælper læseren til at bryde med den stereotype og kognitivt begrænsende drejebog ("scripted boundaries"), der kendetegner en rationel og målorienteret læsning. Ifølge deres kvalitative analyser bryder mærkværdige træk ved teksternes form og indhold med læserens fortrolighed og skaber en følelse af *defamiliarisering*, der fremkalder kontrastfyldte følelser. Dette nedsætter læserens tempo og medfører en kognitiv og affektiv bearbejdning, ofte i form af en metaforisk og symbolsk fortolkning, der medfører, at læseren igen kan forbinde sig med tekstens verden og etablere en fortrolighed, en *refamiliarisering*, på et nyt niveau. Ifølge Miall og Kuiken er de græske tragediers klassiske form for renselse og forløsning, den såkaldte *katarsis*, et specialtilfælde af følelsernes generelle kognitive funktion, der dog ikke behøver være så dramatiske og gribe publikum med frygt og medlidenhed for at

fungere som drivkræfter i denne æstetiske form for fordybelse (Miall & Kuiken, 2002: 334).

I forlængelse heraf vil jeg beskrive den litterære interesseudvikling som en udvidet form for fordybelse og opmærksomhed, der bygger på både æstetisk oplevelse og analytisk refleksion, og det kræver en kombination af drivkræfter. For at udvikle sig som læser har man brug for at opleve selvforfølgende lyst (fx kærlighed til stoffet og glæde ved fordybelse), men også selvregulerende motivation (fx disciplinering, vedholdenhed og behovsudsættelse) og selvscenesættende engagement (fx refleksion over ens egen læser- og skriveridentitet og/eller litteraturens betydning i relation til kulturbærende praksisfællesskaber i samfundet).

Læsningens mangeartede drivkræfter bidrager på forskellig vis til udviklingen af et stabilt og selvstændigt forhold til litteratur, der kan kategoriseres som litteraturinteresse, når læseren fatter en varig og alsidig interesse for litteraturens form og indhold i sig selv. Det betyder, at litteraturinteresse er forholdsvis uafhængig af midlertidige og varierende behov for oplevet lyst, ydrestyret motivation og socialt engagement.

På baggrund af de teoretiske og empiriske studier definerer jeg litteraturinteresse som et genstandsorienteret begreb om drivkræfter, der har en inderlig, men samtidig genstandsbestemt karakter, fordi læselyst, læseglæde, læsemotivation og/eller litteraturogagement har vækket en blivende og dybdeloddende interesse for litteratur som selvstændigt genstandsfelt. Litteraturinteresse erfares som varig og vedholdende, idet læseren udvikler sin sans for litteraturens kvaliteter (fx at den kan være æstetisk pirrende, chokerende, fremmedartet, flertydig, indkredse stemninger og sætte ord på komplekse følelser og relationer) og lærer at værdsætte de litterære virkemidler (fx perspektivskifte, flerstemmighed og billedskabende sprogbrug) og mulige fremmederfaringer som et dannelsespotentiale, der kan være med til at forme og udvide læserens forståelseshorisont.

I de kategorier, der er associeret med litteraturinteresse i figur 4, har jeg fremhævet kvaliteterne æstetisk sans, dvælen, stemthed og





**Figur 4.** Kategorier associeret med litteraturinteresse.

formbevidsthed, fordi litteraturinteresse er kendetegnet ved en glæde ved de særlige kvaliteter ved litteraturens form og indhold. Desuden anvender jeg prædikaterne fremmederfaring og selvdannelse, fordi de selvmodificerende følelser og den gentagne beskæftigelse med og fordybelse i litteratur er en form for selvvirksomhed, der er med til at forme det læsende subjekt, og ikke kun som læser, men også som menneske. Fremmederfaring er mit begreb for det forhold, at den interesserede læser værdsætter det æstetisk mærkværdige og eksistentielt selvoverskridende ved at leve sig ind i og udforske mere eller mindre fremmedartede litterære universer.

## 6. Nordiske studier

Eftersom der, som nævnt i indledningen, er forholdsvis få nordiske studier inkluderet i de store systematiske forskningsoversigter, har jeg foretaget en række målrettede søgninger med henblik på at finde og undersøge forskning, der kan bidrage til en nordisk forankret fortolkning af læsningens drivkræfter. Det har været med til at berige de fire perspektiver, men fortjener også en særskilt behandling, der medtager flere af studierne.

Denne særlige interesse for et nordisk perspektiv bestyrkes af, at de nordiske lande scorer lavt målt på spørgsmål til læselyst ifølge den internationale sammenlignende PIRLS-undersøgelse. Det har skabt en del bekymring i den politiske offentlighed, idet forskerne også på baggrund af data fra PIRLS har dokumenteret systematiske sammenhænge mellem elevens baggrund, læseglæde, læsevaner, tillid til egne evner og læseudvikling (Mejdning et al., 2017: 145-147; Fougat et al., 2023: 202-203). Derfor er det et kritisk opmærksomhedspunkt i forhold til såvel elevernes dannelse som deres uddannelse, at læseglæde, højt læsning og uddannelsesniveau i hjemmet er tegn på læse- og mediekulturer, der gør en forskel for deres udvikling. Disse tegn er indikatorer, der både kan bruges til at forudsige, hvor ofte børn og unge læser, og hvorvidt de udvikler de færdigheder og kundskaber og den self-efficacy, der skal til for at opnå fortrolighed med og tillid til egen mestring af læsning (Hansen et al., 2022: 46).

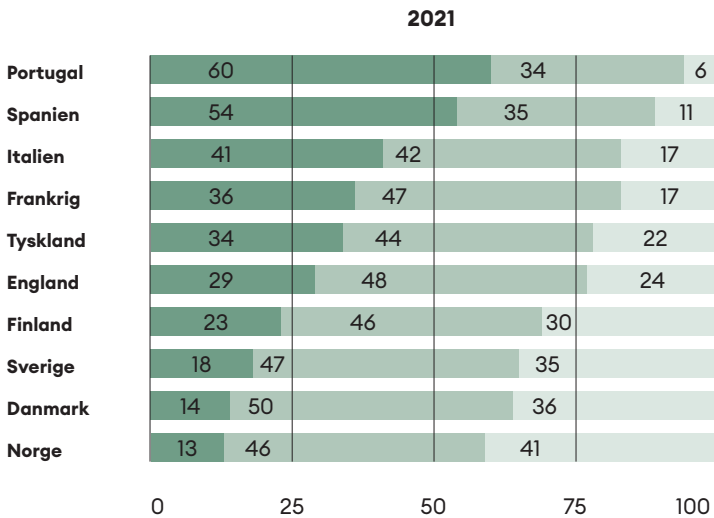
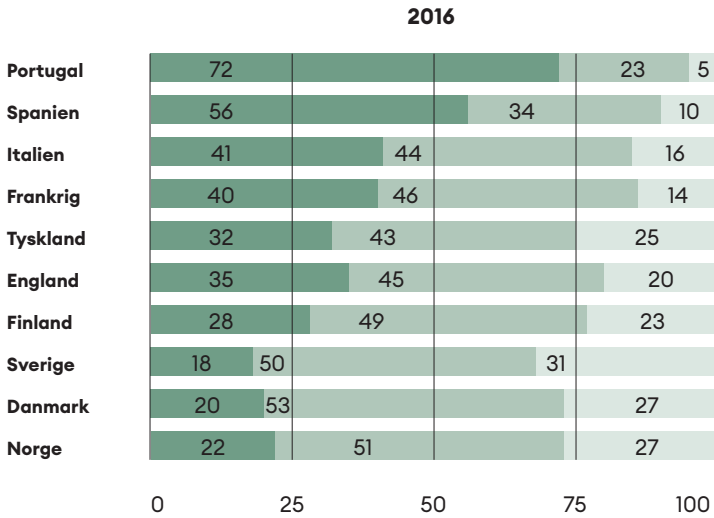
### Et sammenlignende perspektiv på læseglæde i de nordiske lande

Ifølge PIRLS 2016 og PIRLS 2021 scorer Sverige, Danmark, Norge og Finland lavest af samtlige 50 lande og regioner, der indgår i undersøgelsen, når det gælder læseglæde. Derfor har Morten Pettersson og

jeg studeret, hvordan scoren fordeler sig, når vi udvælger og visualiserer data fra 10 af de vesteuropæiske lande, vi ofte sammenligner os med. Resultatet af en sammenligning på baggrund af data fra henholdsvis 2016 og 2021 viser en bemærkelsesværdig stor forskel, der begrundes den politiske bekymring (jf. figur 5).

Læselysten er ifølge figur 5 markant lavere i de nordiske lande, og ifølge vores undersøgelse, *Børn og unges læsning 2021*, falder de danske elevers lyst til at læse for sjov signifikant med alderen på hvert klassetrin fra 5. klasse til 8. klasse. Astrid Roe (2020) supplerer i en diakron analyse af data fra henholdsvis PISA 2000, PISA 2003, PISA 2006, PISA 2009 og PISA 2018 med en faldende kurve for de 15-årige norske elevers læsevaner og holdning til læsning over tid. Deres holdning til at læse har således udviklet sig i negativ retning fra 2000, hvor 45 procent af eleverne ikke læste for deres fornøjelses skyld, mens dette tal i 2018 var steget til 61 procent (Roe, 2020: 112).

Sammenligner vi PIRLS 2016 og PIRLS 2021, er den negative udvikling i Norden accelereret. Der er således sket et signifikant fald på 6 procentpoint i andelen af elever i Danmark, der rigtigt godt kan lide at læse, fra 20 procent i 2016 til 14 procent i 2021. I den anden ende af skalaen modsvares dette fald af en signifikant stigning på 9 procentpoint i andelen af elever i Danmark, der ikke kan lide at læse, fra 27 procent i 2016 til 36 procent i 2021 (Foug et al., 2023: 99). Særligt andelen af piger, der rigtig godt kan lide at læse, er faldet markant med 9 procentpoint fra 25 procent i 2016 til 16 procent i 2021. Sammenligner vi med de andre 65 lande og regioner i PIRLS 2021, scorer Sverige, Danmark, Norge og Finland stadig bemærkelsesværdigt lavt. Sverige og Finland er rangeret som henholdsvis det femte- og det niendedårligst placerede land målt på læseglæde. Det betyder, at Sverige ikke har gennemgået den samme negative udvikling, som de andre nordiske lande, da det fortsat er 18 procent af de svenske elever, der rigtig godt kan lide at læse. Til sammenligning er læseglæden faldet mest markant i Norge med et signifikant fald på 9 procentpoint i andelen af elever, der rigtig godt kan lide at læse, fra 22 procent i 2016 til 13 procent i 2021. Danmark



**Figur 5.** PIRLS 2016 og 2021: Elevers læseglæde i 4. klasse fordelt på lande. Procenterne er afrundet og kan derfor summere til et tal, der afviger fra 100.

ligger stadig næstsidst af samtlige lande og regioner, mens Norge i 2021 er det land, der scorer absolut dårligst målt på læseglæde.

Ingen af de store og repræsentative undersøgelser leverer et datagrundlag, der gør det muligt at forklare de betragtelige forskelle mellem landene og de markante fald med alderen og med den historiske udvikling. Der er tale om tværsnitsundersøgelser, der kortlægger korrelationer, men ikke kausaliteter. Derfor må vi nøjes med teoretiske analyser og argumenter, der gransker mulige forklaringer. Covid-19-pandemien kan være med til at forklare den seneste negative udvikling dokumenteret med PIRLS 2021 og PISA 2022, men der er samtidig studier, der peger på, at vi skal være varsomme med at tillægge nedlukning af skoler en for stor negativ betydning.

Jesper Fels Birkelund og Kristian Bernt Karlson har undersøgt effekterne af nedlukninger på elevers læseudvikling ved at sammenligne testresultater fra de nationale test i 2021 med, hvad der var forventeligt ud fra testresultaterne forud for pandemien (2017-2019). Deres resultater peger på, at der ikke er tegn på, at covid-19 forårsager et større fald i læseudviklingen. Kun blandt de ældste elever i 8. klasse finder de et mindre fald i læsepræstationer. Målt på en skala fra 1 til 100 er der et fald på omkring tre hundrededele af det samlede mål, eller mere præcist 2,8 percentilpoint, mens omvendt de yngste elever, især dem i 2. og 4. klasse, viste fremgang i deres læsepræstation med omkring 5 percentilpoint (Birkelund & Karlson, 2023: 471).

Dette kan forstås som en lille, men trods alt bemærkelsesværdig ændring i præstationerne. Jeg forstår det mere konkret ved at forestille mig en lang række af personer, hvor hver person repræsenterer en score fra den højeste til den laveste. Hvis en person tidligere stod et bestemt sted i denne række, vil et fald på ca. 3 percentilpoint betyde, at personen nu står tre pladser længere tilbage i rækken i forhold til de andre. Dette viser, at præstationerne er blevet en smule svagere for eleverne i 8. klasse, der også var udsat for den længste periode med nedlukning med 22 ugers fjernundervisning, men det er også værd at hæfte sig ved, at den socioøkonomiske baggrund

ikke ser ud til at gøre den store forskel. Der er tegn på, at drenge og lavt præsterende elever bliver hårdere ramt af nedlukninger end piger og højtpresterende elever, men disse forskelle er relativt små.

Mit eget bud på en forklaringsmodel kombinerer de fire følgende argumenter, der er nært forbundne, men samtidig belyser forskellige mulige sammenhænge:

- **Digitaliseringsargumentet:** Vi ved fra andre sammenlignende studier som fx *ICILS 2018* og *PISA 2022*, at Danmark og de andre nordiske lande er langt fremme, når vi måler på børn og unges brug af digitale teknologier, og at eleverne i stigende grad oplever digitale forstyrrelser i undervisningen (Bundsgaard et al., 2019; Christensen et al., 2023). Vi ved desuden fra *Børn og unges læsning 2021*, at der er en sammenhæng mellem et højt forbrug af digitale medier og et fald i fritidslæsning (Hansen et al., 2022: 113-116). Omfattende investeringer i den digitale udvikling har gjort det vanskeligt også at prioritere analoge materialer og tid til vejledning i litteratur. Således har flere skoler og kommuner nedprioriteret bibliotekerne. Nogle skoler har ligefrem nedlagt deres analoge skolebibliotek og udelukkende satset på skærme og digitale klasserum (Hansen & Hansen, 2023: 50). Digitale forstyrrelser, et højt forbrug af digitale medier og en nedprioritering af analoge materialer ser altså ud til at være medvirkende årsager til, at børn og unges lyst til at læse er faldende, men vi kan ikke fastslå, at der er tale om et årsagsvirkningsforhold. Der kan være andre bagvedliggende årsager. Desuden har fx Portugal ligesom Danmark investeret massivt i digitalisering af deres skoler, og det afspejler sig ikke i elevernes lyst til at læse i Portugal.
- **Velfærdsargumentet:** De nordiske lande er kendt for at være rige velfærdsstater, der er kendetegnet ved en høj grad af velfærd målt på blandt andet lykke, tillid og indkomst, fordi staten ikke overlader fordelingen af samfundets goder til markedet alene. Det skaber særlige betingelser for børn og unges fritidsliv med

et bredt repertoire af konkurrerende kulturtilbud og en umiddelbar og lystdrevet incitamentsstruktur. På den baggrund kan vi forklare fravalget af læsning og tilvalget af andre fritidsaktiviteter, herunder de digitale, som et udtryk for, at læselyst ikke kan konkurrere med andre lystbetonede oplevelser, og at dybere interesseudvikling ville kræve en mere varig og vedholdende indsats. Heller ikke dette argument kan stå alene, da fordelingspolitik kun forklarer de materielle rammer for velfærd og ikke den kulturelle variation i børn og unges valg, der også omfatter andre aktiviteter, der kræver interesseudvikling over tid.

- **Kulturargumentet:** Spørgsmålet om læse- og skrivekulturer bliver behandlet i kapitel 7, men det skal allerede nævnes her, da jeg vil argumentere for, at der er en væsentlig kulturel komponent i børn og unges udvikling af behov, vaner og interesse. Den kulturelle kapital – fx om man læser højt i hjemmet, samtaler om litteratur og har et elaboreret sprog – spiller således en central rolle, hvilket også er dokumenteret i en række danske studier (Breinholt & Jæger, 2020; Hansen et al., 2022). Uanset om vi forklarer de nordiske læse- og skrivekulturer med henvisning til særlige historiske, kulturelle eller demografiske forhold i Norden, kan vi konstatere, at den kulturelle offentlighed ikke spiller samme rolle i Danmark som i Frankrig, hvor de fx under covid-19-pandemien valgte at åbne boghandlerne som noget af det første samtidig med apotekerne. I Danmark valgte vi til gengæld at gøre digitale læremidler gratis under pandemien, hvilket er et tegn på, at vi prioriterer, at eleverne skal læse for at lære, også når de modtager fjernundervisning.
- **Didaktiseringsargumentet:** Endelig vil jeg argumentere for, at mål, indhold og metoder i danskfagets læse- og litteraturundervisning skaber modstand mod læsning af litteratur. Der er efterhånden en del studier, der dokumenterer, at der er problemer med kvaliteten i de danskfaglige læremidler, og at store dele af

danskundervisningen er præget af repetitiv træning, reproduce-rende analyser og vidensformidling, der sjældent lader eleverne arbejde selvstændigt undersøgende med sammenhængende tekstfortolkning (Bremholm et al., 2017; Elf & Hansen, 2017; Bundsgaard & Hansen, 2018; Norup, 2021; Oksbjerg, 2021). Samtidig oplever mange elever, at læsning og litteratur er kedelig og pligtbetonet skolearbejde (Hansen et al., 2022). Tilsammen tegner der sig et billede af, at didaktiseringen af litteratur i danskfaget er en medvirkende årsag til, at børn og unge ikke udvikler læseglæde. Dog er der ikke evidens for, at litteraturundervisningen i Danmark adskiller sig fra andre lande i den henseende (Hedemark, 2018; Gabrielsen et al., 2019; Nissen et al., 2021). Det er således snarere en generel problematik på tværs af lande, at litteraturundervisning ikke formår at bryde den sociale arv og imødegå ulighed i elevernes kulturelle kapital.

Min fortolkning er, at de fire argumenter er forbundet, fordi de bagvedliggende årsager hænger sammen og danner en kausal kompleksitet, der gør det vanskeligt at isolere enkelte faktorer. Som eksempel vil jeg pege på vores dokumentation af sammenhænge mellem børn og unges brug af sociale medier, læsevaner og evne til at være opmærksomme (Hansen et al., 2022 16):

De børn, der i vores undersøgelse bruger meget tid på sociale medier, er mindre tilbøjelige til at læse i deres fritid. Af de elever i 5. klasse, som ikke bruger tid på sociale medier, er 59 % ugentlige læsere. Det tal er nede på 39 hos de elever i 5. klasse, som bruger tre timer eller mere på sociale medier. En tilsvarende sammenhæng går igen i 6., 7. og 8. klasse. Brug af sociale medier hænger desuden sammen med en svagere evne til at være opmærksom. For eksempel er der 70 %, der evner at være opmærksomme blandt dem, der bruger lidt tid på sociale medier i 5. klasse, imens dette falder til 60 % blandt dem, der bruger meget tid.



Dette resultat kan både forklares i relation til digitaliserings-, velfærds-, kultur- og didaktiseringsargumentet. Digitaliseringen gør, at danske børn og unge har rig mulighed for at dyrke de sociale medier som alternativ til bøger. Det generelle velfærdsniveau gør, at de ikke har stærke socioøkonomiske incitamenter til at prioritere læsning i deres fritid. Fritidslæsning er blot ét blandt mange mulige tilbud og fritidsinteresser. Omgivelsernes kulturelle prioriteringer og demotiverende didaktisering af litteratur i skolen forstærker denne tendens. Mange skoler har afskaffet deres bogsamlinger, selv om langt de fleste læsere foretrækker papirbøger (Mangen et al., 2013; Mangen & Kuiken, 2014). Desuden prioriterer de ikke biblioteksbesøg i udkolingen, hvilket gør det vanskeligt at modvirke tendensen til, at læselysten falder med alderen. Danske lærere og forældre tager i stadig mindre grad børn og unge med på folkebiblioteket, og hvis de gør, oplever de konsekvenserne af nedskæringerne på personale og tid til vejledning (Hansen et al., 2022: 121-145). Endelig er det vigtigt at tilføje, at eleverne oplever en lav grad af faglig trivsel i undervisningen, og at danskfaget, som tidligere nævnt, er præget af repetitiv træning og lærerstyret formidling, som ikke inspirerer til opmærksom læsning og fordybelse (Bundsgaard & Hansen, 2018; Bremholm et al., 2017; Elf & Hansen, 2017). Jesper Bremholms analyse af det mest udbredte læremiddel til begynderlæsning: *Den første læsning*, demonstrerer en central faglig problemstilling. Læremidlet lægger op til en høj grad af styring, der er kendetegnet ved et udpræget fokus på den tekniske side af læsningen (Bremholm, 2017: 99). Det gør det vanskeligt at skabe en balanceret og inspirerende læseundervisning, som også bidrager til elevernes læseglæde og interesseudvikling.

Dette er blot udvalgte faktorer, der kan være med til at forklare, hvordan årsager og virkninger fletter sig sammen i et multifacetteret miljø, der er begrænsende for den enkeltes udvikling af vaner og interesser. Det kræver koncentration, velholdenhed og opmærksomhed at læse sammenhængende tekster, men det træner også omvendt denne evne til opmærksomhed (Hansen et al., 2022: 150-153).

## Kvalitative nedslag i den nordiske forskning

Den kvalitative forskning bidrager som beskrevet under henholdsvis handlings- og genstandsperspektivet især med indsigter i appelstrukturerens betydning for både litteraturengagement og litteraturinteresse. Et par studier bør her tilføjes, dels Åsmund Hennigs studie af, hvordan selvvalgte tekster fra fritiden kan bidrage til substansen i udforskende elevsamtaler (Hennig, 2020), dels Haakon Halberg, Tove Anita Fiskum og John Brumos studier af, hvordan tværfagligt samarbejde med rovdryret som fælles tema på mellemtrinnet gør, at læsning af tematisk relevant skønlitteratur på den ene side er med til at engagere eleverne i dilemmaer vedrørende en samfundsmæssig rovdysproblematik, og omvendt, at faglig viden om rovdyr er med til at stimulere deres læselyst (Halberg & Brumo, 2021; Halberg & Fiskum, 2022). Disse studier kan inspirere til udvikling af en bredere forståelse af tekstvalg, der varierer med perspektiv. Fx relaterer brug af fritidstekster til lystperspektivet, mens det tværfaglige arbejde styrker læsemotivationen, men i begge tilfælde er der tegn på, at det didaktiske design også bidrager til at fremme elevernes engagement og interesseudvikling.

Da der er tale om mindre casestudier, vil jeg samtidig inddrage nogle af de studier, der giver et bredere empirisk grundlag for at forstå de kontekstuelle mekanismer, der har betydning for, hvorvidt man som pædagogisk ansvarlig kan fremme læsningens drivkræfter. Her vil jeg især fremhæve Anne Nissen et al. (2021), fordi deres studie på baggrund af empiri fra videooptagelser af lektioner fra modersmålsundervisning fra 102 klasseværelser i Finland, Island, Norge og Sverige producerer data om den mest hyppige litteraturundervisning i udskolingen på tværs af flere nordiske lande. Flere fund er relevante i denne sammenhæng: at lærerne på tværs af de fire lande primært vælger og anvender litteratur med henblik på at give eleverne positive læseoplevelser, undgå friktion, favorisere ungdomslitteratur med indholdsmæssig appel samt at fremme deres forståelse og kompetencer. Der er dog også forskelle. Formuleret ud fra de fire perspektiver på drivkræfter vil jeg fortolke deres data på

den måde, at identifikation og læselyst bliver prioriteret i Sverige, mens læsemotivation med henblik på at opnå viden om genretræk bliver prioriteret i Norge.

Kristine Kabels studie af elever i 8. klasses skriftlige respons og fortolkning af litteratur kan supplere med indsigter i de danske klasserum (Kabel, 2021). Kabel analyserer både tegn på faglig diskurs, emotionel sprogbrug, graden af dialogisk refleksivitet og henvisningspraksis. Et væsentligt fund er, at elevteksterne afspejler en kontrastfyldt måde at stille skriftlige opgaver og rammesætte undervisningen på. På den ene side er der tegn på en prioritering af elevernes subjektive erfaringer og valg af tekster med empatisk appel, der fremmer elevernes personlige indlevelse og subjektive positionering. På den anden side er undervisningen domineret af en analytisk og tekstorienteret tilgang, hvor eleverne skal demonstrere deres faglighed. Eleverne ser således ud til at være fanget mellem appel til læselyst og empati på den ene side og fagligt begrundet læsemotivation på den anden, og det gør det vanskeligt for den enkelte elev at afkode, hvad der tæller som en god besvarelse.

Et andet relevant dansk casestudie er Kristiane Hauers ”Romanjagt – et litteraturdidaktisk eksperiment” (Hauer, 2020). Med afsæt i observationer af forløb med værklæsning i tre 8.-klasser designede Hauer et forløb, hvor der blev lagt særlig vægt på at støtte elevernes egne valg af romaner ved hjælp af blandt andet inspiration, vejledning, elev-til-elev-sparring samt brug af læserprofilkort. Desuden fik eleverne hjælp til at skærpe deres opmærksomhed og fordybelse i form af offline læsning med ørepropper, 30 minutter sammenhængende læsning og metakognitive øvelser med individuel og fælles refleksion over deres læseoplevelser. Som en ekstra dimension blev der undervejs udviklet øvelser, der gjorde eleverne bevidste om, hvordan de rammesætter deres læsning. Samtidig blev tilgangen til litteraturen iscenesat som en oplevelsesorienteret strategi, der suspenderede den næranalytiske tilgang, der ellers var normen i deres danskundervisning. Der var flere tegn på, at særligt det personlige tekstvalg og den oplevelsesorienterede litteraturdidaktik bidrog til

en mere engageret, fordybet og sammenhængende læsning, mens refleksionsøvelserne var med til at skabe en bevidsthed om, at dybdelæsning er en praksis, eleverne skal øve sig i at mestre (Hauer, 2020: 229).

Maritha Johanssons (2022) casestudie af svenske 10-12-årige elevers besvarelser (med i alt 58 skriftlige og 13 mundtlige besvarelser indsamlet på to skoler med elever fra i alt fire klasser på mellemtrinnet) på skriftlige opgavestillinger med fokus på narrative tekster peger på en række beslægtede dilemmaer. Eleverne har en tendens til at fokusere på plottet, fortabe sig i detaljer og har vanskeligt ved at identificere, hvad der fra et fagligt synspunkt tæller som de vigtigste narrative elementer, og genfortælle dem. Johansson konkluderer med et begrebspar fra Jerome Bruner, at der er brug for at aktivere to typer af tænkning i undervisningen, der tjener hvert sit formål. På den ene side skal undervisningen relateres til elevernes hverdag og stimulere deres læselyst og interesseudvikling. På den anden side skal de tilegne sig et fagsprog og en fagligt kvalificeret forståelse af litteraturens virkemidler. Da der er tale om henholdsvis en horisontal hverdagsrelateret forståelse og en vertikal faglig fordybelse bruger hun Bruners begrebspar til at beskrive disse som en kombination af en syntagmatisk og en paradigmatisk tænkning og betone behovet for den ”syntagmatiske læsning”, der stimulerer elevernes læselyst.

Den kvalitative forskning bidrager således med indsigter i en dilemmafyldt didaktisk praksis i de nordiske klasserum, der kalder på politiske prioriteringer, pædagogiske tiltag og didaktisk kvalificerede bud på, hvordan vi skaber et bedre samspil mellem de forskellige perspektiver og drivkræfter i klasserummet, men også i børn og unges fritid. På tværs af de kvalitative studier vil jeg opsummere et par didaktiske opmærksomhedspunkter, lærere bør have for øje, når de tilrettelægger en varieret litteraturundervisning:

- **Det varierede tekstvalg:** Valg af tekster tjener flere formål i undervisningen. Hvis vi altid er optaget af at vælge tekster, der appellerer til flest mulige elever i en klasse, risikerer vi, at teksterne

aldrig for alvor griber den enkelte. Derfor er det vigtigt at arbejde med et varieret tekstvalg ud fra forskellige principper og veksle mellem at vægte forskellige kriterier og drivkræfter (Hansen & Gissel, 2021a: 89-107). Nogle gange skal eleverne have et æstetisk chok og opleve modstand. Andre gange skal de kunne identificere sig og have mulighed for at sætte ord på deres følelser og oplevelser. Nogle gange skal teksterne tematisere engagerende udfordringer i samfundet og appellere til dialog i klasserummet. Andre gange skal teksterne appellere til individuel fordybelse.

- **Det varierede formål:** Læsning af litteratur tjener flere formål i undervisningen: Derfor er det vigtigt ikke at ville tjene alle formål og fremme alle former for drivkræfter hver eneste gang. Det varierede tekstvalg afspejler, at vi bruger litteratur til mange ting, og det skal understøttes af en refleksion over og variation af formålet med læsning af litteratur, både i skolen og i fritidslæsningen. På den måde imødegår vi, at eleverne oplever læsning som en ensformig aktivitet, der altid har et bestemt fagligt og analytisk udbytte som sit primære formål.
- **Den varierede rammesætning:** Variation af formål og tekstvalg har også betydning for rammesætningen af elevernes læsning. Læremidler til danskundervisning er typisk bygget op om en analytisk rammesætning, der har bestemte læringsmål for øje. Der er en tendens til, at dansklærere og andre pædagogiske ansvarlige rammesætter læsning for at lære, mens de frisætter eleverne, når de skal læse for at opleve. Det er problematisk af flere grunde. Den læsekultur og kulturelle kapital, eller mangel på samme, eleverne har med hjemmefra, bliver alt for styrende for deres forståelse af formålet med at læse litteratur. Når læsningen ikke er understøttet af et tydeligt analytisk formål og en skolefaglig rammesætning, får ulighed i den sociale og kulturelle baggrund en uforholdsmæssig gennemslagskraft, da mange elever ikke har de kulturelle forkundskaber, der skal til for at tillægge en mere

oplevelsesorienteret læsning værdi (Hansen et al., 2022: 34-42). Derfor er det vigtigt at arbejde med en varieret rammesætning, så børn og unge får et stillads for deres læsning i forskellige situationer og sammenhænge.

- **Det varierede metodevalg:** Endelig kræver det en variation af tilgange og metoder, når de pædagogisk ansvarlige arbejder med litteratur i skolen, men også i andre sammenhænge som fx i SFO'en og på biblioteket. Elever skal lære at analysere litteratur med henblik på at opfylde faglige mål, men det er vigtigt, at analysen er funktionel og integreret med andre formål, så den ikke bliver mekanisk og træningsorienteret. Desuden bør vi arbejde bevidst med andre mere oplevelsesorienterede metoder som fx guidet fælleslæsning. En væsentlig pointe er, at metoder ikke alene tjener analytiske formål. Der er også brug for metoder, der fremmer oplevelse, fordybelse og virkelyst.

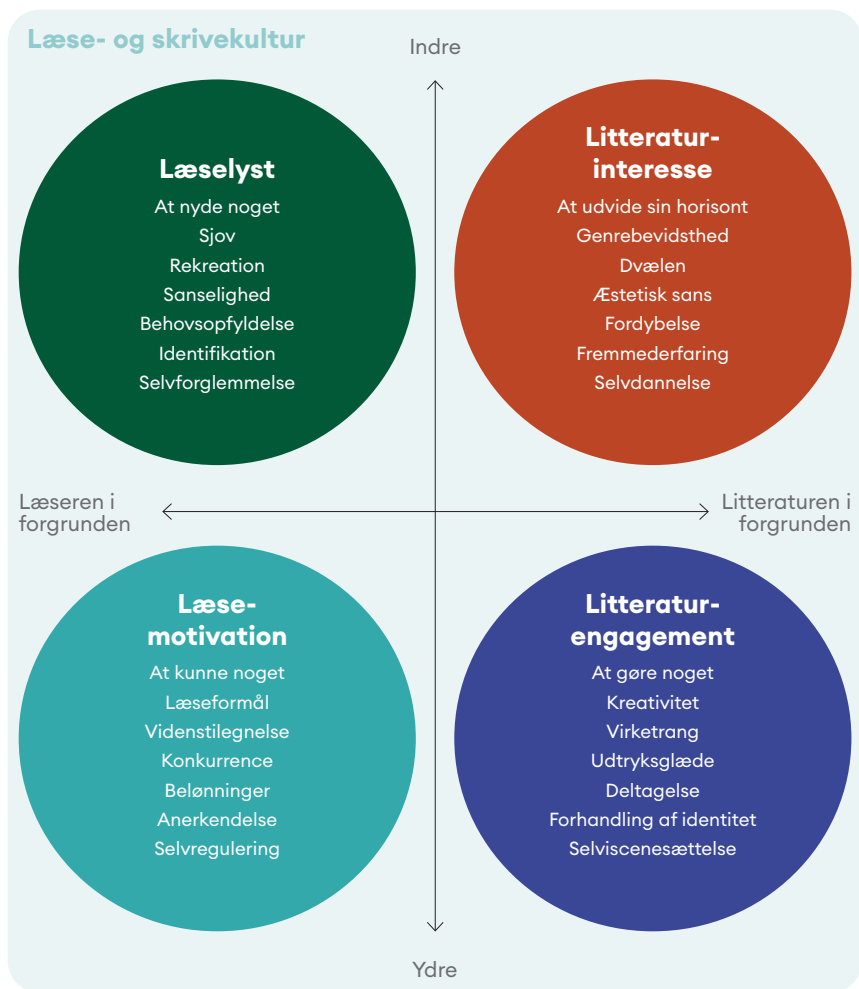


## 7. Model for læsningens drivkræfter

De fire perspektiver og figurer med tegn på typer af drivkræfter har jeg samlet i en firfeltmodel, der tydeliggør det komplementære forhold mellem perspektiverne (figur 6). Modellen er spændt ud mellem to akser, der visualiserer, at læseakten er en dynamisk proces, som er mere eller mindre drevet af forskellige typer af drivkræfter og påvirket af tiltag, vilkår, værdier og andre faktorer i den omgivende læse- og skrivekultur.

Modellen skal læses med forbehold for, at de todimensionelle akser kun i begrænset omfang kan fremstille, at jeg opfatter læsningens drivkræfter som tredimensionelle relationer, hvor de forskellige elementer er mere eller mindre i forgrunden eller baggrunden. Den vertikale akse afbilder, at læseren i forskellig grad er drevet af indre impulser, spontan nysgerrighed, legende udforskning, rationelle motiver, eksplicite begrundelser, fællesskaber og/eller ekstrinsiske motivationsfaktorer. Den horisontale akse fremhæver, at glæden ved at læse knytter sig mere eller mindre til læsning som aktivitet og læserens personlige oplevelse og subjektivitet på den ene side og til litteraturen som en form og et indhold, den engagerede og interesserede læser tillægger æstetisk, eksistentiel og samfundsmæssig værdi, på den anden. Det betyder, at modellens yderpoler ikke findes i ren og isoleret form. I forlængelse af Deci og Ryans begrebspar intrinsisk/ekstrinsisk, og det heraf afledte kritiske forbehold over for at skelne skarpt mellem indre og ydre motivation, skal det understreges, at der er tale om yderpoler, og at interne dispositioner og eksterne påvirkninger, intrinsiske og ekstrinsiske drivkræfter, er vævet sammen i et dynamisk samspil. Læseren og litteraturen kan ligeledes være henholdsvis forgrund eller baggrund, men de er altid forbundet i en vekselvirkning i den transaktionelle læseakt. Til venstre er læserens subjektive behov og motiver i forgrunden, mens





Figur 6. Model for læsningens drivkræfter.

litteraturen fungerer som baggrund, fx som brændstof for lysten eller middel for motivationens realisering af mål. Til højre er litteraturens stofflighed, kvaliteter og beskaffenhed i forgrunden, mens læserens oplevelse fungerer i baggrunden som afsæt for deltagelse i en dialog eller en selvoverskridende fremmederfaring.

De fire felter i modellen er heller ikke eksklusive. De udelukker ikke hinanden gensidigt. Ifølge de empiriske studier i litteraturgen-nemgangen vil den enkelte læser tværtimod typisk være drevet af flere kræfter og påvirket af faktorer, der vil variere og blive vægтет forskelligt afhængigt af såvel det omgivende miljø som læserens temperament, forudsætninger og erfaringer. Det vil derfor være forsimplet at opdele læserne og skelne skarpt mellem den venstre og den højre side af modellen og fortolke forskellene udelukkende som et udtryk for lav- og højkultur. Som Mads Meier Jæger og Stine Møllegaard (2022) dokumenterer med deres tvillingestudier, er et bredspektret kulturforbrug en udbredt måde at orientere sig på, der i højere grad end de traditionelle kulturkategorier (lav- og højkultur) er afhængige af sociale faktorer uden for hjemmet (Jæger & Møllegaard, 2022: 268). Der er således blevet flere kulturforbrugere af musik og læsning, der er, hvad de inden for kultursociologien betegner som *altædende* ("omnivorousness"), da de har et bredt og alsidigt kulturforbrug. Jeg vender tilbage Jæger og Møllegaards tvillingestudier senere i forbindelse med en analyse af den yderste ramme i firfeltsmodellen, der repræsenterer læse- og skrivekulturens kontekstuelle betydning.

De fire felter i modellen kan med begreberne fra den ildmetaforik, der blev præsenteret i indledningen, forklares som et forhold mellem gnist, grund, gejst og glød (Hansen & Vestergaard, 2023). Læsning er som en forbrændingsproces, der kræver litterært brændstof og udvikler sig i kraft af en lystbetonet *gnist* i nuet, en motiverende *grund* under forbrændingen, en engagerende *gejst* og iltning for at flamme op samt ikke mindst en interessebåret *glød*, der gør selve læseprocessen og forholdet til litteratur mere stabilt og vedholdende.

Læselyst er placeret øverst til venstre, fordi den er intrinsisk, umiddelbar, variabel og tydeligt forbundet med subjekt og situation. Den er afhængig af gnist, situation og stimulering, men også af individuelle dispositioner og præferencer. Mange børn og unge har fx en lystbetonet tilgang til serielle kulturprodukter, og det gælder både inden for spil, streaming og litteratur (Hansen et al., 2022). Glæden ved serielle kulturprodukter kan give lysten en vis varighed, men denne lyst er afhængig af den serielle reproduktion, der fungerer som tændsats og brændstof. Ved læsning kommer det til udtryk i et begær efter spændingsfyldte plotstrukturer og genkendelige karakterer, læseren kan spejle sig i. Af samme grund er læselyst sårbar over for forhindringer i form af distraktion, et behov for umiddelbart tilgængelige materialer med appel samt vanskeligheder ved at finde ro, læse flydende, koncentrere sig og lad sig opsluge af tekstens univers. Særligt sidstnævnte er en udfordring, da empatisk indlevelse og følelsesmæssig involvering er en afgørende komponent. Bal og Veltkamp (2013) har med en skala for *affektiv transport* målt, i hvor høj grad læserne bliver opslugte og er i stand til at danne sig indre forestillingsbilleder. Deres studie peger på, at der er signifikante sammenhænge mellem affektiv transport, frustration og empatiudvikling. En høj grad af affektiv transport, hvor læseren er opslugt, selvforglemmende og følelsesmæssigt involveret, er ifølge Bal og Veltkamp en væsentlig forudsætning for udvikling af empati over tid. Omvendt er en lav grad af affektiv transport forbundet med frustration og andre negative følelser over for den læste litteratur. I det lys er spørgsmålet, hvordan vi fremadrettet får skabt stimulerende rammer for at opleve gnist og gentagen læselyst. Det kunne fx være ved at lægge mere vægt på oplevelse og fordybelse og hermed understøtte affektiv transport i mødet med litteratur på tværs af skole, hjem, biblioteker og andre domæner og fritidsinteresser, der har betydning for børn og unges udvikling af læse- og medievaner.

Læsemotivation er også placeret til venstre, da den ligeledes er umiddelbart forbundet med det læsende subjekt. Den bygger også på intrinsisk motivation og drivkræfter som fx behov for at bestemme

selv og opleve samhørighed med andre (Deci & Ryan, 1985). Dog adskiller disse drivkræfter sig ved, at de som beskrevet i kapitel 3 bliver gjort bevidste i kraft af mål, begrundelser og selvregulering. Det er med til at forbinde dem til en ydre kontekst. Derfor er læsemotivation placeret nederst, hvilket bliver tydeligt med begreberne nederst i feltet, der indikerer, at den bliver udvendig og afkoblet, hvis de primære drivkræfter er ydre belønning og anerkendelse. Som det blev beskrevet tidligere, har den didaktiske interesseforskning bidraget til en nuancering af et skarpt skel mellem ekstrinsisk og intrinsisk motivation (Renninger & Hidi, 2022: 210-211). Ved at kombinere flere perspektiver kan det formuleres på den måde, at belønninger både kan være ekstrinsiske og intrinsiske, og at der er en sammenhæng herimellem. Intrinsisk motivation er forbundet med indbyggede belønninger, fx at optagethed giver velvære, men også at evnen til at fordybe sig og frembringe en kvalificeret forståelse og udlægning af en tekst bliver anerkendt af andre. Renninger og Hidi konkluderer, at et samspil mellem ekstrinsisk og intrinsisk motivation kan fremme den intrinsiske motivation og et meningsfuldt engagement. En væsentlig mekanisme i konteksten, der har betydning for dette samspil, er ydre støtte og stilladsering i form af motiverende interaktion med andre og et inspirerende miljø. Det peger igen på, at der er behov for stimulerende miljøer, fx synlig inspirerende litteratur i hverdagen, personlig vejledning, meningsfulde samtaler om litteratur og voksne kulturbærere, der er bevidste om deres betydning som rollemodeller. Der er brug for at styrke en synlig læsekultur på tværs af skole, hjem, biblioteker og andre domæner i børn og unges liv, der har indvirkning på forholdet mellem ekstrinsisk og intrinsisk motivation.

Litteraturengagement er placeret i det nedre felt, fordi flere af studierne i ovenstående litteraturgennemgang peger på, at den sociale kontekst kan fremme et dybere engagement. Og det er placeret til højre, fordi der er tale om et fællesgørende litteraturengagement, hvor læserne begynder at værdsætte kvaliteterne ved den genstand, deres opmærksomhed er rettet mod. De subjektive behov forsvinder

ikke, men transformeres. Behovet for samhørighed hører hjemme til venstre i modellen, fordi det er en væsentlig subjektiv motivationsfaktor, men denne transformeres og bliver til engageret deltagelse og fællesskabende gejst til højre i modellen. Det genstandsspecifikke engagement er med til at præge denne sociale udvikling, idet læseren bliver opmærksom på den forskel, litteratur kan gøre. Det kan godt være, at udgangspunktet er en identifikatorisk spejling, men læseren bliver også udfordret og inspireret til at tage stilling, relatere sig til andre perspektiver og forholde sig dialogisk til den litterære fremstilling. Det kan ske som indre forhandlinger og refleksion over forestillinger om identitet og omverden, men denne dialogiske kvalitet ved litteratur kommer tydeligere til udfoldelse i et fællesskab med andre. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på deltagelsesmuligheder i den omgivende læse- og skrivekultur.

Inden for sociologien er der tradition for at analysere den omgivende kultur som et spørgsmål om kulturel kapital og tillægge den familiære kulturelle kapital en særlig betydning (Chiu & Chow, 2010). Som det blev påpeget tidligere, dokumenterer nyere studier imidlertid, at der også er mange faktorer uden for hjemmet, der spiller en rolle (Hansen et al., 2022), og at miljøet i hjemmet kun er en af flere faktorer (Jæger & Møllegaard, 2022). Modellen kan i forlængelse heraf bruges til at pege på, at der er behov for flere studier af forholdet mellem de sociale interaktioner og miljømæssige betingelser i henholdsvis skole og fritid, da vi ved for lidt om variationer og sammenhænge i den omgivende læse- og skrivekultur i modellen, fx hvad medieforbrug i fritiden eller brug af læsekontrakter i skolen betyder for lysten til at læse.

Litteraturinteresse er det fjerde felt øverst til højre, fordi den er intrinsisk og genstandsrettet. Den er ligesom engagement orienteret mod litteratur som stoflighed, men er kendetegnet ved et mere selvstændigt og genstandsrettet fokus på litteraturen i sig selv. Det betyder ikke, at litteraturinteresse er løsrevet fra de andre drivkræfter. Læselyst, læsemotivation og litteraturengagement er forudsætninger for en stabil interesseudvikling. En varig og vedholdende interesse

udvikles i et samspil mellem ekstrinsiske og intrinsiske, subjekt- og genstandsrelaterede drivkræfter (Hidi, 2016). Den kan motiveres og understøttes af et fagligt interessefælleskab, men den er også kendetegnet ved, at den udvikler sig som en selvstændig motivationsfaktor på grund af den personlige tilegnelse af et stof; en vedvarende indre glød, der ikke så let slukkes (Renninger & Hidi, 2022). Det subjektive tilegnelsesforhold kommer til udtryk i begreber som dvælen, genrebevidsthed, fremmederfaring og udvidelse af læserens horisont. Litteraturinteressen er præget af genstanden, men den udvikler sig over tid som en mere sofistikeret form for læselyst, idet disciplinering og selvdannelse gør, at den interesserede læser kan udsætte sine umiddelbare behov, dvæle ved litteraturen og lære at værdsætte dens æstetiske og eksistentielle kvaliteter, der viser sig over tid. Det indebærer, at læseakten ikke behøver at være lystbetonet i snæver forstand, da den varige interesse gør, at læseren kan lære at nyde det fremmedartede, der udfordrer den umiddelbare læseoplevelse ved at yde modstand, men det kræver kultivering af smag, vedholdenhed og fordybelse fx gennem indkulturering i faglige fællesskaber og et inspirerende samspil mellem de forskellige domæner i læserens liv.

### Sammenligning af ligheder og forskelle

Forholdet mellem de fire felter i modellen kan præciseres med en tværgående sammenligning af typiske indholdselementer inden for de fire felter. I figur 7 er elementerne fra figur 6 gengivet på en måde, der tydeliggør ligheder og forskelle på tværs af de fire perspektiver. Sammenligningen fremhæver, at interesseudvikling er forbundet med, at den interesserede læser kommer til ”at udvide sin horisont”. I en tidlig version af modellen blev dette beskrevet som en stemt forståelse, fordi læseren må lade sig stemme af teksten og være sensitiv over for den affektive horisont i tekstens univers, hvis læseren ønsker at udvide sin horisont. Allerede Søren Kierkegaard kredsede om denne pointe i *Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift* (1846), hvor han lader et af sine mange pseudonymer, Johannes Climacus, reflektere

<p><b>Læselyst</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>At nyde noget</li> <li>Sjov</li> <li>Rekreation</li> <li>Sanselighed</li> <li>Behovsopfyldelse</li> <li>Identifikation</li> <li>Selvforømmelse</li> </ul>	<p><b>Litteraturinteresse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>At udvide sin horisont</li> <li>Genrebevidsthed</li> <li>Dvælen</li> <li>Æstetisk sans</li> <li>Fordybelse</li> <li>Fremmederfaring</li> <li>Selvdannelse</li> </ul>
<p><b>Læsemotivation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>At kunne noget</li> <li>Læseformål</li> <li>Videnstilegnelse</li> <li>Konkurrence</li> <li>Belønninger</li> <li>Anerkendelse</li> <li>Selvregulering</li> </ul>	<p><b>Litteraturengagement</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>At gøre noget</li> <li>Kreativitet</li> <li>Virketrang</li> <li>Udtryksglæde</li> <li>Deltagelse</li> <li>Forhandling af identitet</li> <li>Selvscenesættelse</li> </ul>

**Figur 7.** Sammenligning af ligheder og forskelle.

over, hvorfor det er så vanskeligt at meddele eksistentielle forhold og hermed dele dem med andre og gøre dem til fælles genstand for tanken: ”Overalt hvor det Subjektive er af Vigtighed i Erkjendelsen, altsaa Tilegnelsen er Hovedsagen, der er Meddelelsen et Kunstværk, den er dobbelt-reflekteret” (Kierkegaard, 2002: 79).

Den litterære fremstilling er en indirekte og dobbeltreflekteret eksistensmeddelelse, der gør det muligt at indkredse eksistentielle forhold, som ikke umiddelbart lader sig tænke og forstå med forstandens begreber. Mennesket kan i sagens natur ikke tænke det utænkelige og begribe det ubegribelige, men det kan fornemme det og lade sig gribe af den kunstneriske meddelelse. Derfor kan det ifølge Kierkegaard ikke nøjes med den objektive tænkning og den

direkte meddelelsesform, der kendetegner analytiske og rationelle redegørelser, hvis det vil indkredse det særlige ved sit forhold til sig selv og sine omgivelser. Til det formål har mennesket brug for den kunstneriske meddelelse – herunder litteraturens indirekte, syntetiske billeddannende meddelelsesform, der hentyder, forbinder, udvider og konkretiserer. Med Kierkegaards formulering går billedet ud over tanken, hvilket kan forstås som det forhold, at billedet og den kunstneriske meddelelse har en merbetydning i forhold til det tænkelige, men også at billeddannelsen udfordrer tanken og tildeler den en sekundær rolle som eftertanke.

Litteraturens indirekte meddelelsesform indebærer, at følelser, stemninger og affekter har en central kognitiv funktion i forbindelse med læsning af litteratur, hvilket sidenhen er blevet bekræftet i en række kognitive studier, som Michael Burke (2011) har gennemgået og sammenfattet med sit begreb om den litterære læsnings ”affektive kognition”. Det er denne form for læsningens affektive kognition, jeg placerer under litteraturinteresse som en stemt forståelse, der udvider læserens horisont og herigennem transformerer læsningens drivkræfter, idet læseren i lige så høj grad bliver grebet og drevet af tekstens appelstrukturer og indlejrede horisont som af sine egne forudbestemte lyster og motiver. Læseren er med andre ord ikke alene drevet af at ville ”nyde noget”, ”kunne noget” eller ”gøre noget”, men derimod af at ville ”udvide sin horisont”, hvilket er en mere global erkendeinteresse, der vedrører det hele menneske, end den lokale videnstilegnelse, som er placeret under læsemotivation (jf. figur 7).

Hensigten med figur 7 er ikke her at gennemgå samtlige indholdselementer, men at sætte fokus på sammenhænge på tværs af de fire drivkræfter. Sammenstillingen i den femte række giver fx anledning til at reflektere over ligheder og forskelle i de former for behov og disciplinering, der kendetegner forholdet mellem den umiddelbare behovsopfyldelse under læselyst, ønsket om henholdsvis belønning og deltagelse under læsemotivation og litteraturengagement, som kræver en vis selvkontrol og social tilpasning, samt fordybelse un-



der litteraturinteresse, der kræver en høj grad af vedholdenhed og selvdisciplinering.

Forholdet mellem de fire felter og den intentionaltet, der kendetegner drivkræfterne, kommer særligt tydeligt til udtryk i læserens forhold til sig selv under læsningen. Derfor har jeg i både figur 6 og figur 7 forsøgt at indkredse disse intentionelle forskelle med fire begreber, der præciserer de forskellige selvforhold:

- **Selvforglemmelse:** Læsning drevet af umiddelbar lyst og indre drivkræfter er kendetegnet ved, at læseren bliver grebet af teksten, opslugt og glemmer sig selv og sine omgivelser.
- **Selvregulering:** Læsning drevet af rationelle motiver og begrundelser er kendetegnet ved en høj grad af målrettet impuls kontrol, idet læseren regulerer sine behov og følelser ud fra mål og formål, der stabiliserer læsemotivationen over tid.
- **Selviscenesættelse:** Læsning drevet af deltagelse i sociale praksisser er kendetegnet ved, at læseren forhandler mening og identitet i fællesskab med andre, idet læseren iscenesætter sig selv som en engageret læser, hvor litteratur gør en forskel.
- **Selvdannelse:** Læsning drevet af litterær interesse er kendetegnet ved, at læseren har sans for litteraturens kvaliteter og værdsætter de perspektiver og fremmederfaringer, der er med til at forme læserens selvopfattelse og udvide forståelseshorizonten.

De tre første begreber er almindeligt udbredte, hvorimod det sidstnævnte begreb nok kræver lidt mere forklaring og en præcisering af dets relation til de andre begreber. Som beskrevet i kapitel 5 kræver litteraturinteresse *selvdisciplinering*, men dette selvforhold er blot en forudsætning for den åndelige, dannelsesmæssige aktivitet, der er forbundet med en litterær fremmederfaring og selvdannelse. Der er en dansk tradition for at kalde denne aktivitet for *selvvirksomhed*, der går tilbage til danske filosoffer som Søren Kierkegaard og Harald Høffding, og som i øvrigt også har præget reformpædagogikken. Ikke desto mindre har jeg valgt et andet begreb, *selvdannelse*, da

det fremhæver litteraturens dannelsespotentialer, men jeg fortolker selvdannelse som et resultat af den selvvirksomhed, der kendetegner læserens litterære fremmederfaring. *Selvvirksomhed* er velegnet til at beskrive læserens selvforhold i forbindelse med den litterære interesseudvikling som et forhold, hvor læseren forholder sig til sig selv gennem et litterært møde med det æstetisk og eksistentielt fremmedartede. Det er dette møde, jeg med begreber fra Dewey og Husserl betegner som en transaktion mellem egen- og fremmederfaring. Med begrebet *selvdannelse* flytter vi fokus fra dannelsens virksomhed til dens virkning på selvet. Desuden kommer begrebet fra det tyske *Selbstbildung* og det beslægtede *Selbsterziehung*, og vi finder tilsvarende engelske og franske betegnelser, selv om dannelsesbegrebet er vanskeligt at oversætte: *self-education* og *éducation de soi-même*. Man kan overveje, om den internationale udbredelse af et begreb om selvdannelse er et udtryk for, at dannelsesbegrebet er blevet individualiseret, og ikke alene vedrører den almene dannelse, men en individualiseret *selvdannelse*, som følge af sekularisering og senmodernitet. Uanset hvilket dannelsesbegreb man abonnerer på, er pointen i denne sammenhæng dog, at de teoretiske og empiriske studier peger på, at litteratur har en transformativ dannelsesfunktion. Læserens selvforhold varierer imidlertid og afhængigt af en række faktorer i den omgivende læse- og skrivekultur.

## Læse- og skrivekultur

Den yderste ramme i firfeltmodellen angiver, at læsningens drivkræfter er påvirket af den omgivende læse- og skrivekultur. Læsekultur har jeg i forbindelse med udviklingen af en læsemodel for folkebibliotekerne defineret som et begreb for de værdier, antagelser, forholdsmåder og handlemønstre, der har betydning for menneskers holdninger til læsning i en given kultur. Læsekultur skal ikke forstås som en statisk, men som en dynamisk størrelse, der varierer med en række sociale, historiske og økonomiske betingelser. Derfor er der ikke én, men flere læsekulturer, afhængigt af de miljøer og

sammenhænge, der har betydning for den enkeltes holdningsdannelse, herunder hjem, familie og venner, foreninger, institutioner og politiske og kulturelle offentligheder.

Som allerede Zygmunt Bauman gjorde opmærksom på i *Culture as Praxis* (1973), har en kultur flere funktioner. En kultur fungerer ifølge Bauman på tre måder som henholdsvis:

- **Begreb:** en funktion, der etablerer orden inden for kulturen og afgrænser og udgrænser andre uden for kulturen,
- **Struktur:** en funktion, der i kraft af en implicit struktur og rollesemantik er med til at påvirke og forudbestemme aktører, så de handler på genkendelige måder, og
- **Praksis:** en funktion, der kommer til udtryk som mere eller mindre meningsfulde handlingsmønstre.

En læsekultur fungerer således både som skelsættende begreb (fx når dannelse defineres som belæsthed), som meningsgivende struktur (fx kulturelt overleverede forestillinger om læsesituationer) og som konkret praksis (fx at man som familie udvikler sine egne måder at omgås læsning og litteratur på).

Udviklingen af en læsekultur er nært forbundet med udviklingen af en skrivekultur. Læsning og skrivning blev tidligere undersøgt som selvstændige aktiviteter hver for sig, men i de seneste årtier har der været en stigende interesse for forholdet mellem læsning og skrivning som del af en integreret literacy-forskning (Alves et al., 2020). Læsning og skrivning er sociale praksisser, der er forbundet og påvirker hinanden. Det betyder ikke, at der er en 1:1-udvikling af læser- og skriveridentiteter. Man kan sagtens være glad for at læse, selv om man ikke har udviklet en tydelig skriveridentitet, men ens forhold til læsning vil have betydning for ens syn på skrivning og omvendt. Personlige erfaringer med at mestre skrivning har eksempelvis betydning for, om læseren opfatter en tekst som et produkt af en skabende akt. I Danmark har Torben Spanget Christensen, Nikolaj Elf og Ellen Krogh (2014) studeret elevers skriveudvikling i

9. klasse på tre skoler, og et væsentlig fund er her, at der er flere tegn på, at elevernes udvikling af en identitet som skrivere har afgørende betydning for deres læse- og skriveudvikling, og at der er en sammenhæng mellem læse- og skrivekulturer på skolerne.

Den kulturelt betydende overlevering og tilskrivning af værdi kan belyses med Edgar Scheins organisationspsykologi. Ifølge Scheins studier kan en gruppes kultur defineres som et mønster af fællesgjorte, grundlæggende antagelser, der er definerende for, hvad der inden for gruppen tæller som korrekte måder at forstå, tænke og føle på (Schein, 1994: 20). Schein opererer med tre niveauer, der her bliver præsenteret med eksempler fra udviklingen af en læsekultur:

- **Et materielt artefaktniveau**, fx den måde en læsekultur bliver synlig på, ved at de pædagogisk ansvarlige indretter læsemiljøer med tilgængelige bøger, plakater, læsehjørner, læsebamsere, bogudstillinger, litteraturbegivenheder og litteraturinteresserede rollemodeller.
- **Et ekspliciteret værdiniveau**, fx det forhold, at læseglæde er skrevet ind i fagformålet for dansk, at der er formuleret faglige mål for læseundervisningen, og at mange skoler og biblioteker har en læsestrategi og sætter ord på mål og begrundelser for deres arbejde med at fremme glæde ved læsning og litteratur.
- **De grundlæggende antagelsers niveau**, fx de implicitte bagvedliggende opfattelser af og begrundelser for at læse i en moderne skriftsprogskultur, der er så grundlæggende og naturaliserede, at de ofte er en tavs forudsætning, vi først bliver opmærksomme på, når de bliver udfordret, som det fx sker ved fremkomsten af en visuel og billedbåren kultur eller diverse former for interaktion med computere, hvor tekst ikke spiller den samme centrale rolle.

På den måde kan vi med Scheins begreber analysere læse- og skrivekulturer. De fremtræder og materialiseres i ressourcer og artefakter, og de kommer til udtryk i præferencer, handlinger, holdninger, vaner og ritualer, der kan påvirkes af kulturelle tiltag, tilbud og priorite-

ringer. Med begreberne læse- og skrivekultur flytter vi fokus fra de individuelle drivkræfter til samspillet med omgivelserne og kontekstens betydning for holdningsdannelse. Den kulturelle værdsættelse og holdningsdannelse kan være mere eller mindre positiv eller negativ. Mange børn og unge forbinder læsning og litteratur med pligt og skolearbejde, hvilket også er udtryk for en læsekultur. Udvikler de ligefrem modstand mod litteratur, kan det være udtryk for en modkultur, eftersom læsning og skrivning tilskrives betydning som vigtige kulturteknikker i den dominerende læse- og skrivekultur i et moderne demokratisk videnssamfund.

Inden for den sociologiske forskning er der tradition for at tilskrive familiebaggrund og individuelle erfaringer afgørende betydning for udviklingen af kulturel smag og deltagelse. Jæger og Møllegaard (2022) peger imidlertid på, at vi ikke kender den relative betydning af hver forklaring, eller i hvilket omfang familiebaggrund skal fortolkes som en faktor, der har indvirkning i kraft af fælles gener eller fælles miljøer. På baggrund af deres studier med data fra enæggede og tveæggede tvillinger af samme køn fra Danmark kan de dokumentere, at familiebaggrund forklarer mere end halvdelen af den samlede varians i kulturel smag og deltagelse, herunder om man har en bred smag og konsumerer et bredt udbud inden for musik og læsning. Særligt relevant i denne kontekst er, at de udover at kunne dokumentere, at familiebaggrund har en signifikant betydning, også kan præcisere, at den primært fungerer via fælles gener. Fælles miljø har således ifølge Jæger og Møllegaard en mindre betydning for kultiveringen af smag og deltagelse, end forskerne hidtil har antaget i traditionen fra Pierre Bourdieu (1930-2022) (Jæger & Møllegaard, 2022: 266). Det betyder, at vi har brug for et mere differentieret sprog for at forstå samspillet mellem individ og miljø i læse- og skrivekulturer, hvis vi både skal tage individuelle hensyn og iværksætte fællesskabende tiltag. Børn og unges præferencer er således ikke udelukkende et resultat af miljømæssige faktorer, hvilket ikke er det samme som biologisk determinisme, da individuelle anlæg og dispositioner realiseres forskelligt afhængigt af miljøer.

Denne bio-psyko-sociale fortolkning af kultur peger på, at der er brug for en flerdimensionel tilgang til læsningens drivkræfter, der imødekommer, at der er forskel på læseres behov, ønsker, forudsætninger og potentialer.

## En flerdimensionel udviklingslogik

Modellen for læsningens drivkræfter er tænkt ud fra en flerdimensionel udviklingslogik som en firfeltmodel, der fremstiller de fire drivkræfter som felter med hver deres funktion, formål og legitimitet. Det betyder, at felterne repræsenterer drivkræfter, der hver især har værdi og betydning, fordi de modsvarer en diversitet af behov, ønsker, forudsætninger og potentialer. Det er en væsentlig pointe, at de fleste læsere vil være drevet af flere kræfter samtidigt, og at det er vigtigt at modvirke en lineær og endimensionel fortolkning af drivkræfterne, der gør interesseudvikling til det eneste dannelsesmål, da det vil reducere de andre drivkræfter og tiltag til fremme af lyst, motivation og engagement til midler uden værdi i sig selv.

Firfeltmodellen sammenholder fire komplementære perspektiver, der lægger op til et helhedsblik på drivkræfter, som tjener flere formål inden for forskellige domæner i samfundet. Det kan fx være lystlæsning i privatsfæren, motiveret og målrettet læsning inden for uddannelsessystemet eller arbejdsmarkedet, engagerede litterære diskussioner inden for den politiske og kulturelle offentlighed eller fordybelse i litteratur inden for mere fagligt orienterede interessefællesskaber.

Man kan også anvende firfeltmodellen didaktisk som et bud på en faseindel progression fra lyst over motivation og engagement til interesse på den ene side og som en pædagogisk fortolkning af drivkræfternes potentiale med alsidig interesseudvikling som dannelsesperspektiv på den anden. Til dette didaktiske formål finder jeg støtte og inspiration i beslægtede modeller. Hidi og Renninger (2006) opererer fx med en firefasemodel: 1) trigget situeret interesse,

2) vedligeholdt situeret interesse, 3) opdukkende individuel interesse og 4) veludviklet individuel interesse.

Alexander (2003) skelner mellem tre udviklingsfaser: 1) akklimatisering, hvor eleverne har begrænset domæneviden i bredden og emneviden i dybden samt situationel interesse, 2) kompetence, hvor de har mere viden i både dybde og bredde samt er i stand til at anvende dybde- og overfladestrategier til at bearbejde denne viden, så deres interesse er mindre afhængig af situationen, og 3) dygtighed, hvor en dyb og bred vidensbase samt en høj individuel interesse kommer til udtryk ved, at de selv er i stand til at udvide deres horisont med uddybende spørgsmål og selvstændige fortolkninger.

Firfeltmodellen rummer tilsvarende udviklingslinjer fra en situationel, aktivitetsorienteret læsegåde til en selvstændiggjort, genstandsorienteret litteraturlæde. Fælles for de didaktiske progressionsmodeller er, at de lægger vægt på det langsigtede dannelsespotentiale i en mere varig interesseudvikling, og at faseinddelingen kan bruges til at tilrettelægge forskellige typer af tiltag, afhængigt af hvor læserne er i deres individuelle interesseudvikling. Forslag til konkrete tiltag vil blive præsenteret i kapitel 9, hvor der er fokus på virkninger i praksis. Det er dog vigtigt at holde fast i, at de fire felter er komplementære perspektiver, og at fx læselyst har flere formål og funktioner. Lyst kan med Renninger og Hidis udtryk trigge en situationsbestemt interesse, der kan kultiveres og gøres mere uafhængig af konkrete situationer, men den fungerer samtidig som en basal drivkraft og et læserbehov, der kan vare ved for livet og derfor ikke bør reduceres til en initial fase, læseren lægger bag sig.

Et differentieret begreb om dybdelæsning

Skellet mellem fire typer af drivkræfter kan også bruges til at præcisere, at læsning er forbundet med forskellige typer af fordybelse. Det vil jeg give eksempler på med afsæt i Kristiane Hauers studier af litterær dybdelæsning i tre 8.-klasser, der blev præsenteret i kapitel 6 som et af de kvalitative nedslag i den nordiske forskning (Hauer, 2020; Hauer, 2024).

Begrebet dybdelæsning blev introduceret af Sven Birkerts i *The Gutenberg Elegies* (1994), men det har rødder i en tradition for at læse langsomt med fordybelse, der kan spores tilbage til 1623, hvor læseren i den første udgave af Shakespeares folio (en samling med 36 skuespil) opfordres til at læse dramatikeren ”igen og igen”. Friedrich Nietzsche leverer i et forord han i 1886 skrev til sit værk *Morgenrøde* fra 1881 en af de mest rammende poetiske beskrivelser af det særlige ved den langsomme og kontemplativt fordybede læsning. Ifølge Nietzsche kræver det, at læseren lærer ”at læse langsomt, dybt, se forsigtigt, før og bagud, med forbehold, med åbne døre, med sarte øjne og fingre ...” (Nietzsche, 1954: 1016, min oversættelse).

Nietzsche beskrev sig selv som en underviser i langsom læsning, og det blev en disciplin, Reuben Brower sidenhen dyrkede på Harvard i 1950’erne, hvor han underviste i læsning i *slow motion*. I et essay fra 1959 beskriver han med henvisning til den romantiske digter Samuel Coleridges begreb om den magtfulde fantasi, *indbildningskraften*, hvordan en dyb og langsom læsning udfolder sig som en legende og billedskabende aktivitet, der kræver den højeste grad af sensibilitet, dømmekraft, selvbeherskelse og følelsesmæssigt engagement, fordi den med Coleridges udtryk bringer hele menneskets sjæl i spil (Brower, 1962).

Hauer bidrager med en deskriptiv redegørelse, der blandt andet trækker på den neurokognitive læseforsker Maryanne Wolfs analyser af dybdelæsning som en kognitiv aktivitet, der kræver en del af læserens inferensdannelse, mentale billeddannelse og aktivering af baggrundsviden (Wolf, 2016). Hvor Wolf og Birkerts beskæftiger sig med dybdelæsning af alle typer af tekster, afgrænser Hauer sit fokus til den litterære dybdelæsning og de faktorer, der har betydning for, om børn og unges læseudvikling tager form som en positiv eller en negativ dybdelæsningsspiral (Hauer, 2020: 156).

Vores kvalitative interviews i forbindelse med *Børn og unges læsning 2021* peger ligeledes på et skel mellem en negativ og positiv spiral (Hansen et al., 2022: 34-42). Læsere, der scorede lavt på læseglædeskalaen, var fanget i en negativ spiral. De havde ikke positive



erfaringer med dybdelæsning, fordi de havde vanskeligt ved at fokusere, fordybe sig og læse længere sammenhængende tekster, men også fordi de forbandt dybdelæsning med en analytisk og skoleagtig aktivitet, hvor de skulle grave efter en betydning, læreren gerne ville have frem. Omvendt værdsatte de læsere, der scorede højt på læseglæde, i særlig grad dybdelæsning som en oplevelse, hvor de lod sig gribe og opsluge af et æstetisk dybt univers med flere mulige perspektiver, de ikke umiddelbart blev færdige med og derfor kunne gå på opdagelse i (Hansen et al., 2022: 36).

Ifølge Hauer er oplevelses- og indlevelsesdimensionen central for den litterære dybdelæsning, men hun peger også på en refleksiv dimension ved fordybelsen, som er den, elever stifter bekendtskab med, når de skal analysere og fortolke litterære tekster i skolen. Hun skelner mellem fordybelse som henholdsvis en fokuseret og koncentreret opmærksomhedsform, en opslugt og *immersiv* oplevelsesform samt en analytisk og fortolkende refleksionsform, men understreger samtidig, at der er tale om overlappende kategorier (Hauer, 2024: 70 & 132). Beslægtet hermed peger vores kvalitative interviews på, at eleverne har erfaringer med henholdsvis en æstetisk og en analytisk form for dybdelæsning, og at forholdet imellem disse har betydning for, om de er del af en positiv eller negativ dybdelæsningsspirale. En lille tilføjelse er her, at den fænomenologiske tilgang opererer med en åben og receptiv opmærksomhedsform, der er mere grundlæggende end den analytisk fokuserede og koncentrerede (Hansen, 2023b: 96-107). Den fænomenologiske pointe er, at læseren selvfølgelig skal fokusere og koncentrere sig for at kunne læse, men at denne opmærksomhed gerne skal være automatiseret i en grad, så læseren er i stand til at udvide sit opmærksomhedsfelt og forholde sig åbent og receptivt til det fremstillede univers, så læsningen kan forløbe med fokale skift og en vekselvirkning mellem en global opmærksomhed over for tekstens verden som helhed og analytisk fokusering, når tekstens form og indhold påkalder sig særlig opmærksomhed.

Fordybelse er placeret under litteraturinteresse i firfeltmodellen, fordi fordybelsen fuldbyrdes i den æstetisk interesserede dybdelæs-

ning, der integrerer fordybelse som henholdsvis oplevelses-, opmærksomheds- og refleksionsform. De elever, der i vores kvalitative interviews udtrykte glæde ved læsning og litteratur, mestrede med Hauers begreber fordybelse som opmærksomhedsform. Evnen til fokus og koncentration var en forudsætning for, at de havde gjort sig positive erfaringer med den æstetiske dybdelæsning som både oplevelses- og opmærksomhedsform, der også rummer en refleksiv dimension. Eleverne indkredsede med deres egne ord en alsidig interesseudvikling, der var kendetegnet ved, at de både var i stand til at opleve ud fra et konkret perspektiv (de levede sig ind i et æstetisk univers), sætte deres oplevelse i perspektiv (de havde et reflekteret forhold til, at der var tale om et andet perspektiv end deres eget), og udvide deres perspektiv (de var nysgerrige efter at udforske andre perspektiver på verden, der kunne udvide deres horisont). Tegn på alsidig interesseudvikling kom blandt andet til udtryk i udsagn, der vægtede værdien af en fremmederfaring:

Ja, jeg tror, jeg læser sådan mest for at se anderledes på nogle ting. (Pige i 8. klasse)

Fordi jeg kan fordybe mig i en anden verden på en måde og sådan lidt kommer væk fra hverdagen. (Dreng i 8. klasse)

I kontrast hertil havde de elever, der scorede lavt i læseglæde, vanskeligt ved fordybelse som opmærksomhedsform. De havde ikke positive erfaringer med æstetisk dybdelæsning som oplevelsesform, og de forbandt den refleksive dimension med en analytisk læsning, der var kendetegnet ved en mekanisk brug af spørgsmål og svar i skolen. Problemet var, at de havde negative erfaringer med den analytiske dybdelæsning. De oplevede den som en læseform uden dybde, fordi de udelukkende skulle reproducere, hvad der ifølge lærerne talte som tegn på analytisk dybde. Den negative dybdelæsningsspiral, de satte ord på, er kendetegnet ved, at de som læsere er fanget i en skolelogik, hvor dybdelæsning paradoksalt nok er ensbetydende med

en temmelig overfladisk løsning af analytiske opgaver og spørgsmål. Derfor bliver eleverne ikke fortrolige med litteraturens oplevelses-potentiale, men erfarer længere, sammenhængende læsning som en skoleaktivitet, de er ”tvunget til”, selv om den er ”langtrukken” og ”irriterende”, så det er ifølge dem ”virkelig ikke sjovt at sidde og læse” (Hansen et al., 2022: 39).

## Inferensdannelse og billeddannelse

Baggrunden for min analyse af dybdelæsning trækker på inferensstudier, der har kortlagt en lang række af inferenser, der kan være med til at nuancere, hvad det vil sige at gå i dybden med en litterær tekst. Udgangspunktet er en oversigt over typer af inferens, der første gang blev opstillet af Arthur C. Graesser, Murray Singer og Tom Trabasso med empirisk afsæt i en gennemgang af inferensstudier (Graesser et al., 1994). Denne typologi har jeg udbygget, blandt andet sammen med Stig Toke Gissel, ved at inddrage nyere inferensstudier (Hansen & Gissel, 2021b: 10-15). I denne sammenhæng præsenterer og videreudvikler jeg i figur 8 typologien med H.C. Andersens eventyr ”Hørren” som eksempel.

De forskellige typer af inferenser kan beskrives ud fra deres tekst-funktioner og bidrag til den litterære dybdelæsning. De tre første er lokale forbindende inferenser, der er afgørende for at skabe den absolut basale mening i enhver tekst (nr. 1-3). De kaldes ofte inferenser på et overfladeniveau (”shallow level inferences”), fordi de aktiverer en overordnet bearbejdning af en tekst på et niveau, hvor læseren kan iagttage sammenhænge lokalt i teksten, men ikke forbinde dem med en sammenhængende forståelse af tekstens indhold.

De næste fire typer er globale inferenser, der skaber sammenhænge på tværs af større passager af teksten, fx ved at forklare eller forstå, hvorfor en karakter handler eller reagerer på en bestemt måde (nr. 4-7). De globale inferenser er også nødvendige for at skabe mening i en litterær tekst. Fælles for de syv første former for inferenser, er, at de kræver en vis fordybelse som opmærksomhedsform. Selv

erfarne læsere, der har automatiseret deres afkodning og er i stand til at læse flydende med forståelse, vil have brug for at fokusere og koncentrere sig for at danne inferenser globalt og forstå sammenhængende handlingsmønstre på tværs af større tekstsammenhænge.

Efter de syv første forbindende former for inferens følger fem uddybende, der ikke er strengt nødvendige at danne for at skabe mening i en tekst, men som er afgørende for at læse med fordybelse som oplevelsesform (nr. 8-12). De uddybende inferenser får læseren til at aktivere konkrete semantiske forståelseskemaer og sanselige mønstre, inddrage baggrundsviden og skabe en langt mere fyldig mental repræsentation af teksten.

De sidste fire typer inferens har betydning for at læse med fordybelse som en særlig æstetisk refleksionsform. Læserens umiddelbare følelsesmæssige reaktion kan både have form som fx et æstetisk chok og som en affektiv respons på et perspektivskifte (nr. 14). Forskning i litterære inferenser dokumenterer, at læserens følelse har en kognitiv funktion, fordi det typisk er den affektive respons på overraskende, mærkværdige og fremmedartede elementer i teksten, der sætter en refleksion over og granskning af teksten i gang, som kan have dybtgående indvirkning på læserens selvopfattelse (Eva-Wood, 2010; Fialho, 2007; Miall & Kuiken, 1994; 2002). Derfor har jeg placeret læserens følelse foran de tre fortolkende typer af inferens: den litterære fordobling, forfatterens intention og de æstetiske og stemningsmæssige kvaliteter, der ligger til grund for læserens fremmederfaring og mulighed for selv at skifte perspektiv, udvide sin horisont og sætte sig selv og teksten i perspektiv (nr. 14, 15 og 16).

De oprindelige inferensstudier havde et kognitivt fokus på den sproglige inferensdannelse (Graesser et al., 1994). Til gengæld havde de ikke blik for tekstens topologi, følelsernes kognitive funktion, den litterære fordobling eller de stemningsmæssige kvaliteter. Disse bliver derfor tilføjet oversigten over i alt 16 typer af inferenser i figur 8 nedenfor:

## 1. Referentiel

### Beskrivelse

Et ord eller en frase er referentielt bundet til en forudgående mindstedel eller nødvendig bestanddel i teksten (eksplicit eller infereret).

### Teksteksempler

"Solen skinnede på hørren og regnskyerne vandede den".

### Inferenser

"Hørren" er referent for "den".

## 2. Semantisk rolle

### Beskrivelse

Et eksplicit navneled (nominal) er tildelt en bestemt semantisk rolle, fx agent, patient, objekt, lokation eller tid.

### Teksteksempler

"Solen skinnede på hørren og regnskyerne vandede den".

### Inferenser

Hørren er patient (= genstand for handlingen) for henholdsvis at blive skinnet på og vandet.

## 3. Kausale årsager

### Beskrivelse

Inferensen bygger på en årsagskæde (bro) mellem den aktuelle eksplicite handling, begivenhed eller tilstand og den forudgående passage i konteksten.

### Teksteksempler

"'Nej, det er en overraskelse! Og en dejlig overraskelse!' sagde papiret! 'Nu er jeg finere end før, og nu skal der skrives på mig! Hvad kan der ikke blive skrevet! Det er dog en mageløs lykke!'"

### Inferenser

Hørren er finere end før, da den først har været natur (en blomstrende plante), dernæst forarbejdet kultur (undertøj), inden det som slidt tøj bliver hakket, mast, kogt og transformeret til fint, hvidt papir, der kan bidrage til at udvikle kultur fx ved at bære "glæde og kundskaber ud til menneskene".

#### 4. Overordnet mål

##### Beskrivelse

Inferensen sker i kraft af et mål, der motiverer en agents intentionelle handling.

##### Teksteksampler

”Man kan ikke altid have det godt!” sagde hørren, ’man må prøve noget, så ved man noget!”

##### Inferenser

Hørren opfatter sine lidelser som prøvelser, fordi den fortolker sit liv som en kultiverende udvikling frem mod højere stadier.

#### 5. Tematik

##### Beskrivelse

Den tematiske inferens er overordnet og vedrører en morale eller hovedpointe med teksten.

##### Teksteksampler

Hele eventyret.

##### Inferenser

Man møder verden med et åbent og tillidsfuldt sind, hvis man fortolker sit liv ud fra et dannelseperspektiv.

#### 6. Karakterens emotionelle reaktion

##### Beskrivelse

Inferensen er en følelse erfaret af karakteren, forårsaget af eller som respons på en begivenhed eller handling.

##### Teksteksampler

”Ja, men det er jo velsignet! nu gør jeg gavn i verden, og det er det man skal gøre, det er den rette fornøjelse”.

##### Inferenser

Hørren er fornøjet over at blive til undertøj, fordi den gør gavn i verden.

## 7. Topologi

### Beskrivelse

Inferensen er tekstens skematiske fremstilling af tid og rum, fx før/nu, her/der, ude/inde, oppe/nede, give/modtage.

### Teksteksampler

"Jeg bliver hjemme og holdes i ære ligesom en gammel bedstefader!"

### Inferenser

Papiret kommer ikke ud på rejse. Det bliver hjemme, men bidrager til, at ord og tanker kommer vidt omkring, da det, der er skrevet på det, danner forlæg for bogtrykkeriets sætter.

## 8. Kausale konsekvenser

### Beskrivelse

Inferensen bygger på en forudsigelig kausal kæde, herunder fysiske begivenheder og agenteres nye planer. Disse inferenser omfatter ikke karakterers følelser under kategori 6.

### Teksteksampler

"Det er noget andet end kun at være urter, selv om man har blomst! Man bliver ikke passet, og vand får man kun når det regner. Nu har jeg opvartning! Pigen vender mig hver morgen, og med vandkanden får jeg regnbad hver aften".

### Inferenser

Som plante er hørren afhængig af naturens gang. Som linned bliver hørren passet og plejet som en konsekvens af den daglige husholdning.

## 9. Konkretisering af navneord

### Beskrivelse

Inferensen er en underkategori eller et partikulært eksempel i form af et eksplicit navneord eller en implicit semantisk rolle, der er påkrævet af verbet.

### Teksteksampler

"tolv stykker lintøj".

### Inferenser

Lintøj betegner oprindeligt tøj vævet af hør og bruges her til at fremmane en konkret forestilling om tolv stykker vævet undertøj.

## 10. Instrument

### Beskrivelse

Inferensen er en genstand, del af en krop eller en ressource brugt af en agent, der udfører en intentionel handling.

### Teksteksempler

"Hørren blev knækket og brækket, skættet og heglet".

### Inferenser

Forarbejdningen af hørren sker i kraft af en række redskaber, fx en bryde, en skættefod og -hånd og en hegle.

## 11. Underordnet målhandling

### Beskrivelse

Inferensen er et mål, en plan eller handling, der specificerer, hvordan en agents handling opnås.

### Teksteksempler

"Og år gik, - og så kunne det ikke holde længere."

"Glad, glad, oh!" - og det sagde den endnu da den kom på væven, - og så blev den til et dejligt stort stykke lærred".

### Inferenser

Det vævede undertøj bliver slidt, fordi det bliver brugt dag efter dag. Hørren bliver til et stykke lærred, fordi en kvinde, typisk madmøren, har spundet garn og vævet stoffet til et lærred.

## 12. Tilstand

### Beskrivelse

Inferensen er en aktuel og vedvarende tilstand fra tekstens tidsramme, der ikke er kausalt forbundet med historiens plot. Tilstanden inkluderer agents egenskaber, viden og overbevisninger, genstandes beskaffenhed og den rumlige lokalisering af enheder.

### Teksteksempler

"Ja, men det er jo mageløst! Det havde jeg aldrig troet! Nej, hvor jeg har lykken med mig!"

"Jeg er så stærk, og så blød, så hvid og så lang!"

"En dag blev alt papiret lagt på skorstenen, det skulle brændes".

### Inferenser

Hørren er åben, optimistisk og tillidsfuld, linned er robust kvalitetsstof, og skorstenen er lige ved ildstedet.



### 13. Læserens følelse

#### Beskrivelse

Inferensen er den følelse, læseren oplever under læsning af teksten.

#### Teksteksempler

"alle de skrevne bogstaver blev i et øjeblik ganske røde, og alle ord og tanker gik op i lue".

#### Inferenser

Den følelsesmæssige respons og overraskelse over, at forventningen om en destruktiv forbrænding bliver imødegået af en smuk og billeddannende gestaltning af skriftens virkning.

### 14. Litterær fordobling

#### Beskrivelse

Inferensen er de symbolske merbetydninger, der tilskrives forholdet mellem tekstens elementer.

#### Teksteksempler

Hørrens udvikling fra plante over linned og papir til små bitte væsener, der svæver usynligt for menneskenes øjne.

#### Inferenser

Hørrens transformationer som billede på dannelse og åndelig udvikling fra natur og kultivering til en immateriel sjæl og ånd, men også som et muligt billede på den skabende skrive- og læseakt.

### 15. Forfatterens intention

#### Beskrivelse

Inferensen er forfatterens holdning eller motiv.

#### Teksteksempler

Hele eventyret.

#### Inferenser

H.C. Andersen ønsker at fremstille og undersøge den psykologiske virkning af at tro på en uddødelig sjæl og benytter samtidig eventyret til at reflektere over sin egen æstetiske skaberakt.

## 16. Værkets æstetiske og stemningsmæssige kvaliteter

### Beskrivelse

Inferensen er den stemthed og de æstetiske kvaliteter, der erfares som et samspil mellem tekstens form- og indholdselementer.

### Teksteksempler

Hele eventyret, fx

"Hørren stod i blomster. Den har sådanne dejlige blå blomster så bløde som vingerne på et møl"

"Før havde jeg blå blomster, nu har jeg for hver blomst de dejligste tanker!"

"som tusinde stemmer".

"usynlig for menneskenes øjne, svævede små bitte væsner, lige så mange som der havde været blomster på hørren".

"deres fodspor, det var de røde gnister".

### Inferenser

Hørrens transformationer materialiseres i en æstetisk nyskabende billeddannelse. På tværs af teksten knytter den en mærkværdig, men også sanseligt konkret og bemærkelsesværdig sammenhæng mellem hørrens mangfoldige blomster, dejligste tanker, tusinde stemmer og små bitte væsener med fodspor som røde gnister, der skaber en let, løfterig og opadstræbende stemning i tekstens verden, som reflekterer hørrens holdning og måde at eksistere på.

Figur 8. Typer af inferenser i den litterære dybdelæsning.

Derfor har jeg udvidet typologien med en fænomenologisk fortolkning af netop disse former for globale inferenser, der bidrager til dybdelæsning som en æstetisk og kontemplativ refleksionsform. Det gælder især de stemningsmæssige kvaliteter, Roman Ingarden beskriver som metafysiske, fordi de har åbenbaringskarakter som fx en gribende erfaring af det tragiske, det forfærdelige, det uforklarlige, det chokerende, det dæmoniske, det hellige, det syndefulde, det sørgelige, lykkens ubeskrivelige skær, det groteske eller det fredfyldte (Ingarden, 1972: §48). Ifølge Ingarden kræver det en særlig stemthed i tekstens verden og et samspil mellem tekstens forskellige lag og elementer at fremstille disse kvaliteter, fordi de er som en atmosfære, der svæver henover og gennemtrænger situationer og begivenheder og får dem til at fremtræde på helt bestemte måder. Jeg har forsøgt at indikere en sådan stemthed med henvisning til H.C. Andersens måde at fremstille hørrens transformationer på, men den fænomenologiske pointe er her, at man selv skal læse eventyret og investere sine sanser og følelser i en revitalisering af teksten verden, hvis man for alvor skal erfare dens æstetisk nyskabende billeddannelse i egen person (Hansen, 2023b: 94-95).

Kategoriseringen af inferenser giver os et sprog for, hvordan vi kan forstå den litterære dybdelæsning som opmærksomheds-, oplevelses- og refleksionsform, og den kan blandt andet bruges til at nuancere den udbredte forestilling om, at læsere visualiserer og skaber mentale billeder under læsning af en litterær tekst. Mange læsere har oplevet at blive skuffet over en filmatisering af et litterært værk, fordi karakterernes fysiske fremtoning eller iscenesættelsen af miljøet ikke stemmer overens med deres litterære inferensdannelse. Derfor må de have skabt sig en bestemt forventning om en billeddannelse, men den er sjældent filmisk i sig selv, mens de læser. Studierne af inferens peger på, at læsere som regel ikke skaber tydelige og detaljerede mentale billeder under læsningen, da det ville kræve en del mental energi og i øvrigt ikke være hensigtsmæssigt, da den litterære billeddannelse har en flygtig, foreløbig og flertydig karakter. Læseren må være forberedt på, at den litterære dybdelæs-

ning er en åben og udforskende oplevelsesform, fordi perspektiver kan skifte og betydninger kan forskyde sig. Plot, miljø, karakterer og billeddannelse tager form, udvides, nuanceres og ændres i takt med læserens litterære inferensdannelse.

Det er særligt konkretiseringen af navneord (nr. 9), instrument (nr. 10) og tilstand (nr. 12), der har betydning for læserens aktivering af mentale billeder. Det er uddybende inferenser, som ikke er strengt nødvendige for at skabe mening i en tekst. Ifølge Graesser, Singer og Trabasso dannes disse tre typer af billedskabende inferens typisk ikke *online*, dvs. automatisk under læseakten, men derimod *offline*, dvs. efter at læseren har læst teksten og bearbejder den i eftertanken og måske drøfter den med andre. Læseren kan godt konkretisere fx et navneord under læsningen, og vil ofte gøre det, hvis tekstens stilistiske virkemidler henleder ens opmærksomhed på den sanselige fremtrædelse, som det er tilfældet med de tolv stykker lintøj eller de glødende bogstaver, der i et sanseligt bemærkelsesværdigt øjeblik bliver ganske røde i ”Hørren”.

Studierne i inferensdannelse peger altså på, at læserens *online* forestilling og hermed fordybelsen som oplevelsesform ikke nødvendigvis er så konkret og billeddannende. Det betyder, at læseren under læsningen registrerer, men ofte ikke konkretiserer tegn på dybdeinferens. Det stemmer overens med den undersøgende tilgang til litteratur i KiDM-projektet, der lægger vægt på den litterære oplevelse, men er tilbageholdende med konkret billeddannende øvelser, fordi der er en risiko for en præmatur fiksering af læserens billeddannelse og forståelse af teksten. Den didaktiske pointe er, at den litterære fordybelse som oplevelsesform ofte vil have en flygtig og flimrende karakter, fordi mange aspekter er ubestemte under læseakten. Den undersøgende tilgang dyrker den litterære dybdelæsning som en udforskning af et univers, hvor fordybelsen som *online* oplevelsesform lægger til fordybelsen som refleksionsform, der typisk finder sted *offline* som refleksion over en horisont af mulige fortolkninger. Derfor er det vigtigt, at eleverne lærer at forholde sig åbent og afsøgende til ubestemte ting i teksten, så de er i stand til at

indoptage nye informationer og inkorporere dem i deres samlede forståelse af teksten.

## Dybdelæsning og drivkræfter

Den litterære inferensdannelse kan bruges til at belyse forholdet mellem dybdelæsning og drivkræfter. Fordybelse som opmærksomhedsform er både en forudsætning for og et resultat af litterær dybdelæsning. Det kræver fokus og koncentration at dybdelæse, men omvendt er det også en opmærksomhedsform, læseren træner og udvikler i kraft af de mange forskellige typer af litterær inferensdannelse. Derfor er det helt afgørende, at børn og unge får hjælp og støtte til deres inferensdannelse, så de selv kan erfare kvaliteterne ved at dybdelæse.

Fordybelse som oplevelsesform er især forbundet med læselyst, da lysten typisk beskrives med dybdeerfaringer og beholdermetaforer, der gengiver en oplevelse af at være grebet, indlevet, nedsunket, opslugt, omsluttet og omfattet af et litterært univers. Den *immersive* oplevelsesform og affektive transport ind i et andet univers danner grundlag for at fremstille læsningen med andre metaforer end ild og forbrænding. De forskellige litterære vand-, smags- og fordøjelsesmetaforer har det tilfælles, at de beskriver en sanselig og nærmest osmotisk selvforglemmelse, hvor læseren sluger bøger og selv bliver opslugt, og hvor læseren dykker ned i et hav af følelser og oplevelser.

Intrinsisk motivation *for* og engagement og interesse *i* litteratur vil ofte ligge i forlængelse af en lystbetonet *immersiv* oplevelsesform, men i højere grad været præget af fordybelse som refleksionsform. Læsemotivation er som beskrevet tidligere forbundet med en forholden sig til mål, viden og kunnen og en oplevelse af samhørighed med andre. Lægger læseren vægt på de ekstrinsiske motivationsfaktorer, risikerer det at medføre en overfladisk oplevelses- og refleksionsform, idet læseren bliver mere optaget af at præstere, konkurrere med andre og realisere målbare mål. Litteraturengagement og -interesse kan ligeledes indebære, at fokus forskyder sig mod fordybelse som

refleksionsform, idet læseren bliver mere optaget af den forskel, litteratur gør, og/eller hvordan man skal fortolke dens form og indhold. Det hænger sammen med, at fordybelse som oplevelsesform i højere grad bliver en fordybelse i et praksisfællesskab med andre eller i de forskellige emner og former, litteraturen udforsker og eksperimenterer med.

Ifølge vores kvalitative interviews bliver unge læsere fanget i en negativ dybdelæsningsspiral, hvis de ikke har forudsætninger for eller får hjælp til fordybelse som opmærksomhedsform, og hvis de ikke erfarer de mulige sammenhænge mellem fordybelse som henholdsvis oplevelses- og refleksionsform. De forbinder dybdelæsning med en analytisk og skoleagtig aktivitet, fordi de skal reproducere lærerens fordybelse som refleksionsform og ikke får mulighed for at forbinde den med deres egne læseoplevelser. Derfor er det helt afgørende at støtte en positiv dybdelæsningsspiral ved at bringe flere drivkræfter i spil og give børn og unge mulighed for at træne deres opmærksomhed og erfare en sammenhæng mellem fordybelse som oplevelses- og refleksionsform. På den måde kan vi imødegå et skarpt skel mellem æstetisk dybdelæsning som oplevelsesform for de få, der læser i fritiden, og analytisk dybdelæsning som refleksionsform for de mange, der forventes at kunne analysere lag og dybde ud fra vertikalt organiserede taksonomier og begrebshierarkier i skolen.



## 8. Modellen i brug

Modellen for læsningens drivkræfter tjener flere formål. Den er således både blevet brugt til at kortlægge et forskningslandskab og strukturere en forskningsoversigt (Hansen, 2023a), kortlægge læselystprojekter og tilbud inden for bibliotekssektoren (Vestergaard, 2021) og fortolke empiri. I forlængelse heraf er det folkebibliotekernes hensigt for det første at anvende modellen internt og eksternt til at rammesætte en diskussion af deres arbejde med læsning i bred forstand og en tydeliggørelse af bibliotekets dannelsesfunktion; for det andet som strategisk analyseværktøj, der danner afsæt for refleksion over typer af læseaktiviteter, målgrupper, begrundelser, prioriteringer og strategiudvikling; og for det tredje som et dialogredskab i relation til samarbejdspartnere, fx skoler og uddannelsesinstitutioner, hvor man har brug for at drøfte forskellige perspektiver på læsningens drivkræfter. Erfaringerne med at bringe modellen i spil peger på, at den blandt andet kan bruges fleksibelt, fordi man kan sætte forskellige aktører i centrum, henholdsvis den enkelte læser, et læsefællesskab (fx en klasse eller en læsekreds), en institution (fx en skole eller et bibliotek) eller et samarbejde på tværs af institutioner (fx mellem skoler og biblioteker).

Fælles for de forskellige formål og erfaringer er, at modellens komplementære perspektiver bidrager til en helhedsorienteret tilgang til læseudvikling, der går på tværs af kontekster og institutioner. Den lægger op til at fortolke de forskellige drivkræfter i sammenhæng.

### Modellen som fortolkningsnøgle

De fire felter i modellen fungerer således som fortolkningsnøgle for min kortlægning af positioner inden for forskningslandskabet, men de kan også bruges til at fortolke empiriske fund. Det vil jeg demon-



streere ved at genbesøge og genfortolke modsætningsforholdet mellem elevernes faglige motivation og deres litterære interesseudvikling i storskalaforsøget med undersøgende litteraturundervisning med modellen som fortolkningsnøgle. Ifølge vores elevhenvendte spørgeskemaundersøgelse faldt elevernes faglige motivation i den første af tre forsøgsrunder, mens der ikke var en signifikant effekt i de to sidste runder. Ifølge vores kvalitative interviews med 29 elever i den sidste runde var der tegn på et dybere engagement og en begyndende interesseudvikling. Flere elever gav udtryk for, at de blev grebet af teksterne, overrasket og også æstetisk chokeret over det undersøgende fokus på brud og perspektivskifte samt engageret af de dialogiske og skabende opgaver (Hansen et al., 2022: 211-220). Enkelte elevudsagn og fokusgruppeinterviews med lærerne kan være med til at belyse dette modsætningsforhold. Eleverne oplevede nemlig også, at den undersøgende tilgang var mere kognitivt udfordrende, end de var vant til, og at de ikke kunne springe opgaver over, fordi de var del af en større meningsskabende sammenhæng (Hansen et al., 2020). Ifølge de deltagende lærere var især den første runde for intens og komprimeret, hvilket bidrager til en forklaring på den faldende faglige motivation. I de følgende runder var der dog også tegn på en diskrepans mellem faglig motivation og litterær interesseudvikling. To lærerudsagn fra interviews med i alt 36 lærere i den sidste runde kan her bruges til at illustrere et gennemgående dilemma i den undersøgende litteraturundervisning (Hansen et al., 2020: 167-171):

For nogle elever giver det mening her at læse litteratur, fordi det giver personlig mening at få en oplevelse af en anden verden. De kommer selv og er nysgerrige på, hvad de nu skal i gang med [...] det giver dem en lyst til at læse litteratur på en måde, de ikke har haft før. Det er den undersøgende tilgang, der gør det.

Mange af de her dygtige elever vi har, de blev frustrerede over, at der ikke var ét rigtigt svar, de skulle finde. At det ligesom var væk fra det her gæthvad-læreren-tænker, som de har været vant til i mange år [...] Det her

med, at man tør ligesom at finde sin egen mening frem og argumentere for den. Det synes vi har været enormt givende.

Den didaktiske udfordring er, at elever er kultiveret ind i en præstationsorienteret undervisning med vægt på formidling og træning (Elf et al., 2017). Det kommer til udtryk ved, at de er enten motiverede eller demotiverede af at præstere i forhold til faglige mål. Til gengæld har de ikke erfaring med at være dykket ned i litteraturen for deres egen og litteraturens skyld (Hansen et al., 2020: 169). Derfor er det, som en af lærerne formulerer det, en ”øjenåbner”, at eleverne med den undersøgende tilgang ”lige pludselig er begyndt at læse den tekst, de rent faktisk læser” (Hansen et al., 2020: 172). Det peger på, at forholdet mellem lyst, motivation, engagement og interesseudvikling er et didaktisk dilemma i skolen, men også en almen dannelsesopgave i børn og unges liv, vi bør tage langt mere alvorligt i krydsfeltet mellem skole- og fritidslæsning.

### Modvilje og mangel på lyst, motivation, engagement og interesse

Demotivation defineres i *Den Danske Ordbog* som mangel på engagement, interesse og lyst til at gøre noget i en bestemt sammenhæng. Med modellen for læsningens drivkræfter kan vi præcisere, at der er forskellige former for mangel og demotivation, men også modvirkende drivkræfter afhængigt af den omgivende læse- og skrivekultur, herunder også hvad Henriette Romme Lund betegner som læseulyst (Lund, 2023: 21-22). Denne påstand kan underbygges med de kvalitative studier i *Børn og unges læsning 2021*.

Undersøgelsens sekventielle design medførte, at vi interviewede et udvalg af otte elever i 8. klasse, henholdsvis fire med høj og fire med lav læselyst ifølge vores forudgående målinger. På baggrund af de kvalitative interviews kunne vi konkludere, at eleverne med lav læselyst havde besvær med at holde koncentrationen og let lod sig distrahere af andre digitale aktiviteter. Desuden havde de ikke

positive erfaringer med dybdelæsning, og de havde typisk ikke mødt litteratur, de fandt spændende (Hansen et al., 2022: 36).

Ved at genbesøge den kvalitative empiri med modellen som fortolkningsnøgle er det muligt at udfolde og nuancere denne konklusion. Fælles for de fire elever med lav læselyst var, at de ikke blot havde lav læselyst, men en direkte modstand mod at læse, som de selv forbandt med en række andre faktorer, der kan analyseres med modellen for drivkræfter.

Fra et lystperspektiv kan elevernes modstand mod læsning forklares med, at de hverken har haft lystbetonede læseoplevelser eller fået stimuleret deres læselyst med højt læsning eller samtale om litteratur. Til gengæld er elevernes digitale medieforbrug kendetegnet ved en superstimulering af deres belønningssystemer, der gør, at de har udviklet medievaner, som er præget af helt andre former for stimulering end litteraturens appelformer. Det gælder både spil og sociale medier (Hansen et al., 2022: 37-38):

Altså, en bog, det er sådan en ting ... Inde i et spil, der kan hele tiden ske noget nyt. I en bog står der noget nyt på hver side. Men når du har læst bogen, så kan du ligesom ikke bruge den mere før om noget tid, hvor du har glemt det hele igen, og så læser du den igen. I forhold til et spil, der er jo hele tiden nye opdateringer og så videre. Så der sker noget nyt hele tiden. (Dreng i 8. klasse)

Ja, fordi hvis også ens venner skriver til en, eller der kommer en besked fra *TikTok* eller på *Insta*, så er det tit, at man er sådan; ja, det kan jeg godt lige tjekke, og så læser videre bagefter, og så ender det bare med, at man sidder med sin telefon og ikke rigtig får læst. (Pige i 8. klasse)

Fra et motivationsperspektiv kan modviljen mod at læse forklares med en kombination af læsevanskeligheder, nedsat arbejdshukommelse, problemer med koncentration og opmærksomhed, uinteressante tekster, undervisning med vægt på pligt og ensformig opgaveløsning samt mangel på mestringserfaringer og selvbestemmelse. De

unges tid og opmærksomhed er en begrænset ressource, og mødet med læsning og litteratur bliver ikke iscenesat, så de erfarer kvaliteterne ved dybdelæsning og oplever litteratur som et værdifuldt alternativ til digitale medier (Hansen et al., 2022: 37-38):

Nogle gange kan vi få nogle ting i skolen, som er meget tungt at læse med rigtig, rigtig meget tekst. Omkring sådan, ja, noget vi ikke kommer til at bruge så meget. Ja, vi får nogle gange, hvor vi skal læse en bog, og så skal vi lave nogle opgaver til. Så tror jeg på, man har et dårligt forhold til den. At læse er noget, du skal gøre. Sådan noget du er tvunget til, så du bliver nødt til at gøre det. Og så når man er uden for skolen, så har man jo ikke lyst til at gøre det, man bliver tvunget til. Så vil man bare gerne være sig selv. Og så gider man jo ikke at læse på samme måde. Men jeg synes, at det kan være lidt irriterende, når man skal til at læse, og man skal prøve sådan at forstå det hele, især når det er en bog, man har for til skolen. Nogle gange så ved jeg ikke, hvor langt jeg kan nå at læse og stadigvæk huske den del, jeg har læst, og skrive det ned. (Dreng i 8. klasse)

Det kan være svært at huske noget af det, man har læst, fordi man bare tænker på alt muligt andet, hvis det ikke lige fanger en sådan i denne bog. Jeg oplever tit, hvis jeg læser en bog, at jeg kan læse et stykke, og så er jeg sådan, hvad har jeg egentlig lige læst, fordi man kommer til at tænke på et eller andet, mens man læser. (Pige i 8. klasse)

Fra et handlingsperspektiv kan det manglende litteraturengagement forklares med, at litteratur ikke formidles som en social og fællesskabende aktivitet. Eleverne oplever ikke, at deres lærere anvender de tre vigtigste inspirationskilder til læsning: film, serier og internet. Derimod bliver læsning tilrettelagt som en tavs, stillesiddende og individuel aktivitet, fx stillelæsning i forbindelse med et dagligt læsebånd, hvor der er et begrænset udvalg af tekster. Hvis der er et fællesskab, så handler det om en fælles lærerstyret aktivitet, hvor de skal besvare analytiske spørgsmål til teksten, der ikke knytter an til elevernes læseoplevelse:

Det har været sådan i skolen, hvor vi har skullet læse nogle bøger, hvor man skal svare på spørgsmål bagefter, og man ikke selv [kan] vælge bogen. Det er noget, hele klassen skal læse, og hvis det så virkelig er en bog, der ikke fanger en, så det er virkelig ikke sjovt at sidde og læse. (Pige i 8. klasse)

Altså, jeg tror lige nu – vi går i ottende – så er der ikke rigtig nogen, der godt kan lide at læse hele tiden på den måde, at de gerne vil læse i fritiden og bare gå amok i bøger. Jeg tror, de er mere besatte af spil og være sammen med venner. Der sker noget. Du behøver ikke at læse noget eller sådan tænke. (Dreng i 8. klasse)

Fra et æstetisk genstandsperspektiv kan den manglende litteraturinteresse i forlængelse heraf forklares med, at hverken tekstvalg eller undervisning vækker interesse eller udfordrer. Omvendt oplever elever med litteraturinteresse, at det er vanskeligt at dyrke deres interesse, fordi der ikke er en læsekultur, der understøtter deres interesseudvikling:

For det meste, så er det sådan nogle bøger, der ikke rigtig er interessante for os. Det er nok meget sjældent, vi får en bog [i skolen], som jeg rent faktisk kan lide. Som vi måske ville læse i vores fritid. Ikke fordi jeg læser meget i min fritid. (Dreng i 8. klasse)

Men så ringer mine venner til mig og spørger mig, om jeg vil spille. Og så gør jeg det. Og så når jeg er færdig med at spille, så har jeg ikke fået noget ud af det. Jeg føler sådan, det er lidt ærgerligt. (Dreng i 8. klasse)

Til forskel fra de elever, der har modvilje mod at læse, fremhæver elever med glæde ved læsning og litteratur enten læselystoplevelser (fx fordybelse og adspredelse), motivationsfaktorer (fx videnstilignelse og sprogudvikling), engagerende temaer (fx en overraskende fremstilling af unges oplevelser af præstationspres) eller andre interessekabende træk ved litteratur (fx brud, perspektivskifte og indirekte fremstillingsformer).

De fire perspektiver på manglende og modvirkende drivkræfter tegner et billede af, at modvilje mod at læse ikke blot er et udtryk for manglende lyst eller ulyst. Der er mange faktorer i spil, der har betydning for børn og unges forhold til litteratur. De kan belyses yderligere ved at inddrage en anden form for empiri. I forbindelse med *Børn og unges læsning 2021* spurgte vi eleverne, hvad de havde læst den seneste måned, som ikke var lektier, og de fik mulighed for med egne ord at beskrive, hvad de synes, var godt eller dårligt ved teksten. Det gav os en del kvalitative data, der især fremhæver, hvad der vækker og stimulerer deres læselyst, men også peger på interesseskabende træk ved litteraturen, der kan være med til at informere valg af tekster, og hvordan lærerne kan rammesætte og understøtte elevernes interesseudvikling. Et udsnit af deres udsagn giver et indtryk af, at der er flere drivkræfter i spil:

Jeg kunne godt lide, at det starter med, at den bliver mobbet, men slutter med, at den finder ud af, at den er et smukt dyr. (Elev i 5. klasse om ”Den grimme ælling” af H.C. Andersen)

Jeg synes, den er sjov, fordi der ikke er så meget tekst, og der er billeder i den, og fordi den er nem at læse. (Elev i 8. klasse om ”Den grimme ælling” af H.C. Andersen)

Jeg synes, at det er fedt, at det først er i de tre sidste kapitler, at hele bogen ligesom giver mening, og jeg bliver så glad i min hjerne, fordi det hele bare giver mening, og det er bare fedt. Også fordi jeg ikke læser så meget normalt, men de her bøger er gode, og jeg bliver bare fanget. (Elev i 7. klasse om *Skammerens datter* af Lene Kaaberbøl)

Jeg synes, den er meget spændende, den har en god fortælling om, at lige meget om man er fattig eller rig, kan man godt være god til ting. Spændingen, filmene og bogens forskel, elsker den både på dansk og engelsk. (Elev i 6. klasse om *Harry Potter* af J.K. Rowling)

Der sker så meget hele tiden, og så er det bare en sjov bog med meget humor. (Elev i 5. klasse om *Ternet Ninja* af Anders Matthesen)

Jeg synes, den er god, fordi det er en komedie, og den er sådan lidt anderledes, som fx at der for det meste bruges bandeord. Den er også lidt for ældre børn med krimi/noget med mord og fængsel. (Elev i 8. klasse om *Ternet Ninja* af Anders Matthesen)

Humor spiller en væsentlig rolle, men jeg hæfter mig også ved, at flere elever har blik for andre kvaliteter ved sprog, plot, genre og perspektivskifte. Man kan overveje, om H.C. Andersen virkelig bliver læst af egen fri vilje, men når vi ser elevernes begrundelser, så tyder de på, at eventyrerne stadig har appel. Elevernes egne udsagn peger i det hele taget på, at det er vigtigt at arbejde med flere typer af drivkræfter i skolen. Demotivation og mangel på lyst kan være udtryk for mange forskellige ting. Derfor har vi brug for et udvidet sprog om læsningens drivkræfter, hvis vi skal bryde den negative spiral i børn og unges læsekultur.

## Et udvidet sprog om læsningens drivkræfter

Med afsæt i litteraturgennemgangen og modellen vil jeg sammenfatte mit bud på et udvidet sprog om læsningens drivkræfter. Perspektiverne blev præsenteret og behandlet som prototypiske for at understrege, at der ikke er tale om skarpt adskilte kategorier, der kan defineres alene ud fra adskillende træk. Samtidig blev der gjort en del ud af at give eksempler inden for de enkelte perspektiver og reflektere over forskelle ud fra en række parametre som tid, variation og stabilitet, afhængighed af situation og kontekst, grad af selvstændighed, subjektive læseoplevelser samt betydningen af kvaliteter ved litteratur. På den baggrund er det muligt at skitsere de typiske forskelle og præsentere dem som et udvidet sprog, der giver os flere skel og nuancer, når vi taler om læsningens drivkræfter. I stedet for at bruge begreber som lyst, motivation, engagement og interesse mere eller

mindre synonymt har vi brug for et udvidet sprog, der kan bidrage til en differentieret forståelse og et bredere handlingsrepertoire.

I *Børn og unges læsning 2021* præsenterede vi et første bud på et udvidet sprog, som jeg her har udfoldet med afsæt i de forskellige drivkræfter (Hansen et al., 2022: 149). Hensigten er at skabe en sammenhængende forståelse af såvel den enkeltes forhold til læsning som miljøet og omgivelsernes betydning for et dybere engagement og en alsidig interesseudvikling:

- **Læselyst:** Er et individorienteret begreb om drivkræfter, der har en subjektiv, emotionel og lystbetonet karakter. De opleves primært som indre, impulsiv og sanselig trang og opfyldelse af behov, der i høj grad varierer med tid, sted og omgivelser. Læselyst er påvirkelig og erfares typisk som umiddelbar nydelse, følelsesmæssig indlevelse, spændingsmæssig grebetheid og/eller selvforglemmende opslugthed, der blandt andet afhænger af gnist, inspiration, stimulering og appelstrukturer i såvel tekst og kontekst, men også af individuelle dispositioner og præferencer.
- **Læsemotivation:** Er et individorienteret begreb om drivkræfter, der har en subjektiv, rationel og nyttebetonet karakter. De opleves til dels som indre trang og tilfredsstillelse af behov (fx lysten til at ville selv, at kunne selv og at høre til), men også som mere eller mindre betinget og styret af eksterne mål, rammer og rationaler, der kan bruges til at begrunde, regulere og stabilisere læsning som realisering af mål over tid. Læsemotivation er påvirkelig, men kan reguleres af læseren selv, hvilket ofte kommer til udtryk som målrettet tilegnelse af viden, udvikling af kompetencer og tillid til egne evner, der varierer og blandt andet er afhængig af, om miljø og omgivelser er støttende, anerkendende, konkurrencebetonet, mestringsorienteret og/eller præstationsorienteret.
- **Læseglæde:** Er et aktivitetsorienteret begreb for, hvordan et samspil mellem læselyst og læsemotivation kan bidrage til en mere



varig glæde ved læsning i sig selv som en værdifuld aktivitet, både som lystbetonet tilstand og nyttebetonet middel, fordi læseren gør sig erfaringer med, at læsning kan være forbundet med såvel umiddelbar nydelse som realisering af mere langsigtede mål og motiver. En sådan glæde ved læsning kaldes også ofte for intrinsisk motivation, fordi den bygger på en erfaring af at være i en *flow*-tilstand, hvor der er en tilfredsstillende balance mellem stimuli, udfordringer og forudsætninger. Med begrebet glæde flyttes fokus således fra læserens subjektive lyst og motiver til en øget opmærksomhed over for læsning som en aktivitet, der tilskrives bestemte værdier og kvaliteter.

- **Læseinteresse:** Er et aktivitetsorienteret, men også genstandsorienteret begreb om drivkræfter, fordi læseren gør læsning som aktivitet og disciplin til genstand for en mere blivende og dybdeloddende erkendeinteresse. Det kan fx være i form af interesse for, hvordan man udvikler læsefærdigheder, og hvilken betydning og virkning læsning har som kulturteknik og middel til erkendelse. Med begrebet interesse fremhæves læserens opmærksomhed over for læsning selv som et felt, der tillægges en mere varig værdi som genstand for fordybelse og udforskning af læsningens kvaliteter.
- **Litteraturengagement:** Er et handlingsorienteret, men også genstandsorienteret begreb om drivkræfter, der har en social og intersubjektiv karakter, fordi læseren tillægger litteratur en særlig værdi som kulturelt betydningsfuld genstand. De engagerende drivkræfter opleves primært som del af en social og performativ praksis, hvor læseren forholder sig og tager aktivt stilling til litteraturen som udtryk for værdier og måder at eksistere på. Med begrebet engagement betones læserens deltagelse i en litterær dialog om og forhandling af såvel sociale normer og spilleregler som eksistentielle spørgsmål og personlig identitetsdannelse.

- **Litteraturinteresse:** Er et genstandsorienteret begreb om drivkræfter, der har en inderlig, men samtidig genstandsbestemt karakter, fordi læselyst, læseglæde, læsemotivation og/eller litteraturrengagement har vækket en blivende og dybdeloddende interesse for litteratur som selvstændigt genstandsfelt. Litteraturinteresse erfares som varig og vedholdende, idet læseren udvikler sin sans for litteraturens kvaliteter (fx at den kan være æstetisk pirrende, chokerende, fremmedartet, flertydig, indkredse stemninger og sætte ord på komplekse følelser og relationer) og lærer at værdsætte de litterære virkemidler (fx perspektivskifte, flerstemmighed og billedskabende sprogbrug) og mulige fremmederfaringer som et dannelsespotentiale, der kan være med til at forme og udvide læserens forståelseshorisont.

Det udvidede sprog om læsningens drivkræfter bidrager til, at vi bedre kan skelne mellem de forskellige perspektiver og nuancere vores forståelse af, hvad der driver læsning. Det har som beskrevet betydning for et bredere handlingsrepertoire, men også for, hvordan vi fortolker, hvad der virker i praksis. Derfor vil jeg slutte bogen af med et kapitel om perspektiver på virkning i praksis.



## 9. Perspektiver på virkning i praksis

Modellen for læsningens drivkræfter sætter spørgsmålet om virkning i perspektiv. Den lægger ikke bare op til en instrumentel løsning, der besvarer spørgsmålet om, hvad der virker, men derimod til en drøftelse af, hvad vi ønsker at fremme (værdi), for hvem (målgruppe), hvordan (metode) og under hvilke omstændigheder (kontekst). Som blandt andre Gert Biesta har gjort opmærksom på, har et snævert fokus på evidens og virkning gennem de seneste årtier paradoksalt nok haft negativ indvirkning på praksis på flere niveauer (Biesta, 2007; Biesta, 2010). Det gælder også i forhold til synet på læsningens drivkræfter, hvor de mindste udsving i internationale undersøgelser som PISA og PIRLS typisk afføder heftige diskussioner i den politiske offentlighed og et øget pres for instrumentelle løsninger, der virker universelt på tværs af forskellige kontekster.

Det mest kendte eksempel i en dansk kontekst er formentlig PISA-chokket i 2001, hvor dårlige læseresultater blev den politiske anledning til at indføre flere mål i fagenes læreplaner, skærpe kravene til målstyring af undervisningen og implementere en resultatorienteret skoleudvikling, der kulminerede med Folkeskolereformen i 2014. Konkret kom det til udtryk i danskfaget som et øget fokus på instrumentelle færdigheder, dels i indskolingens begynderlæsning med vægt på afkodning (Bremholm, 2017), og dels i udskolingens og afgangsprøvernes prioritering af genretræk, analysemodeller og lignende formelle egenskaber, der er forholdsvis lette at instrumentalisere og gøre til genstand for læringsmåling (Hansen et al., 2020).

I 2023 var det både PIRLS 2021 og PISA 2022, der påkaldte sig politikernes opmærksomhed. Som beskrevet i kapitel 6 dokumenterer PIRLS 2021 ikke blot et statistisk signifikant, men også et betydeligt og bekymrende fald i læsegåde, men den primære nyhed i offentligheden var, at eleverne ifølge målingen havde de dårligste

læsefærdigheder i løbet af de 15 år, de var blevet målt. At de danske elevers læsefærdigheder var faldet mindre end elevernes i de lande, vi ellers sammenligner os med, var ikke i fokus. Ligeledes var man ikke specielt optaget af, at den digitale hjemmeundervisning under covid-19-pandemien i Danmark kan være med til at forklare, at de danske elevers fald i læsefærdigheder trods alt ikke var så betydeligt som i mange andre lande. I det hele taget forveksler man ofte det statistiske signifikante med det betydningsfulde i den offentlige debat. Det bekræfter Biestas pointe om, at et politisk pres for evidensbaserede løsninger let medfører blinde vinkler. Han peger således på tre områder, hvor det politiske fokus på evidens og som følge heraf evidensstrømningen i uddannelsessystemet kommer til kort (Biesta, 2010):

- **Et vidensunderskud:** Der er ikke et tilstrækkelig informativt og velunderbygget vidensgrundlag, og det er principielt ikke muligt at frembringe et tilstrækkeligt vidensgrundlag, der mere præcist kan forklare og foreskrive, hvordan vi skal handle i praksis. Det skyldes altså ikke alene, at der mangler forskning – herunder ikke mindst skoleforskning. Det er ifølge Biesta ikke et pragmatisk, men et strukturelt gab, der er imellem vores viden om, hvad der har virket i fortiden på den ene side, og hvad der vil komme til at virke i fremtiden på den anden, fordi viden om virkning skal fortolkes og omsættes med særligt blik for den situation og kontekst, hvor man ønsker at handle og bringe sin viden i spil.
- **Et virkningsunderskud:** Dette underskud er også kendt under mottoet, at der ikke er evidens for evidensen. Problemet er, at ønsket om en evidensbaseret praksis ofte fører til instrumentelle løsninger, der er kontraproduktive, fordi man fortolker spørgsmålet om virkning for snævert deterministisk som et spørgsmål om mekanisk kausalitet og tekniske procedurer, som skal sikre maksimal effekt. Dette er tilfældet, når dårlige læseresultater medfører detailorienterede krav om bestemte former for træning af læse-

færdigheder, målstyring af undervisningen eller senest fjernelse af skærme i undervisningen, der har det tilfælles, at de reducerer lærerens handlerum og mulighed for at bruge sin dømmekraft. I praksis er der ifølge Biesta et virkningsunderskud, fordi der ikke er en lineær sammenhæng mellem indsats og effekt, men i bedste fald et sandsynliggjort, men komplekst samspil mellem flere faktorer. Det betyder, at de pædagogisk ansvarlige har brug for et bredere handlerepertoire og en praktisk klogskab, så de er i stand til at håndtere situationens principielle åbenhed og fortolke virkning i lyset af et bredere udfaldsrum.

- **Et anvendelsesunderskud:** Det tredje og sidste underskud, Biesta peger på, ligger i forlængelse af de to første og sammenfatter den problematik, at hvis man ikke er sig bevidst om de principielle underskud i både viden og virkning, så risikerer man at indsnævre sit handlerum. Der er et principielt underskud i et anvendelsesperspektiv, fordi de to første underskud gør, at der er grænser for, hvor specifikke forskrifter og handlingsanvisninger det er hensigtsmæssigt at formulere og anvende. Hertil kommer, at politisk prioritering af en evidensbaseret praksis kan bidrage til blinde vinkler, fordi man ønsker at sikre en bestemt effekt gennem procedurer og anvisninger og som følge heraf forsøger at styre praksis og dermed risikerer at svække brug af dømmekraft i praksis, da handlinger, der ikke er foreskrevet, kommer til at virke som alternative og mindre legitime.

Biestas kritik af evidensstrømningen i det 20. århundrede vil i det følgende blive brugt som afsæt for en kritisk refleksion over, hvad der virker, og hvordan vi kan fremme læsningens drivkræfter i praksis.

## Fra psykologisk motivationsforskning til pædagogisk handling i praksis

I et review fra 2003 giver Paul R. Pintrich et bud på, hvordan vi kan omsætte forskning i læring og motivation til pædagogisk handling og didaktiske principper i klasserummet. Hans bud giver et fingerpeg om, hvordan psykologisk forskning i motivation kan være med til at påvirke udvikling af både politik og praksis. Pintrich når frem til fem faktorer med betydning for elevernes udvikling, som læreren har mulighed for at påvirke (Pintrich, 2003: 673):

- **Oplevelse af mestring og tillid til egne evner (self-efficacy):** Lærere kan styrke elevernes faglige selvtillid ved at give konkret feedback med fokus på deres udvikling af kompetencer, ekspertise og færdigheder. Samtidig pointeres det, at opgaver i undervisningen skal give eleverne mulighed for oplevelser af succes, men også udfordre dem.
- **Oplevelse af kontrol og selvbestemmelse:** Lærere kan skabe et rum af muligheder, så eleverne selv kan træffe valg og opleve kontrol, men læreren bør desuden betone, at læring er en proces, der kræver indsats, anvendelse af strategier og personlig styring.
- **Oplevelse af personlig og situationsbestemt interesse:** Lærere kan sørge for, at der er variation og nyt stof i opgaver og aktiviteter, og at de er tilrettelagt, så de har personlig betydning for eleverne.
- **Oplevelse af værdifuldhed:** Lærere kan tilrettelægge aktiviteter, der er relevante og nyttige, og fokusere på aktiviteternes formål og brugsværdi i dialoger i klasserummet.
- **Oplevelse af mål og ansvar:** Lærere kan strukturere forløb, så de rummer både sociale og faglige mål, og tilrettelægge feedback og

samtaler i klassen, så de fokuserer på mestring frem for på sammenlignende præstationer.

De fem faktorer sammenfatter i alt væsentligt de didaktiske konsekvenser af store dele af den forskning, der blev præsenteret under rationelle begrundelser og motivationsperspektivet, men mangler af samme grund en del pointer fra de tre andre perspektiver. Der er således især vægt på mål- og selvreguleret opgaveløsning og oplevelsen af at kunne og ville. Oplevelsen af interesse er også tematiseret, men der bliver ikke lagt særlig vægt på en genstandsspecifik interesseudvikling og det dannelsespotentiale, der kan være forbundet med at arbejde indgående med et stof. Desuden er der kun begrænset fokus på lyst, gejst, inspiration og deltagelse i praksisfællesskaber. Der er således forskel på, om eleverne oplever værdien af at beskæftige sig med et stof, fordi de taler om dets betydning i klassen, eller fordi de deltager i et praksisfællesskab, hvor deres handlinger har mening, idet de har en bestemt rolle i fællesskabet. Det kan fx være, hvis de skal skrive en anmeldelse til et skoleblad, hjælpe yngre elever med et læseteater, læse en tekst højt i forbindelse med et arrangement eller være med i et skriveværksted. Et praksisfællesskab er ikke en garanti for en oplevelse af meningsfuldhed, men det flytter fokus fra de rationelle begrundelser for at kunne noget til den personlige erfaring af at deltage i og være fælles om noget.

De fem faktorer, Pintrich fremhæver, er et godt eksempel på, at brug af forskningsoversigter og forsøg på at frembringe en solid og transparent evidensbase som grundlag for didaktisk handling er underbestemte. Der er et underskud af viden, virkning og anvendelse. Derfor er det vigtigt at pege på fortolkningsåbenheden. De fem faktorerers fokus på mål, ansvar, feedback og selvkontrol rummer en risiko for, at faktorerne bliver fortolket mekanisk som standarder for målprogression, der fx foreskriver, at lærerne skal:



- indlede alle lektioner med tydelige mål inden for elevernes nærmeste udviklingszone (i Norge også bedre kendt som Oslo-reglen, fordi det har været et krav til skoler i Oslo Kommune)
- give eleverne løbende feedback ud fra de fastsatte mål og motivere dem med henvisning til deres målbare fremgang
- sandsynliggøre, at eleverne får succeserfaringer ved at skabe et stabilt og struktureret læringsrum med mulighed for målopfyldelse
- gøre det muligt for eleverne gradvist at få med- og selvbestemmelse ved at hjælpe dem med at formulere individuelle læringsmål og regulere deres læreproces.

På et overordnet plan stemmer Pintrichs fem faktorer overens med et projekt som KiDM, der er blevet præsenteret tidligere, men de er samtidig forholdsvis abstrakte, og der var mange andre faktorer i spil, som havde afgørende betydning for de positive effekter i KiDM-projektet. Det bliver tydeligt, når vi sammenligner med den standard for undervisning, Undervisningsministeriet lancerede op til KiDM-projektets start i 2016.

KiDM blev iværksat samtidig med, at de gældende læreplaner og vejledninger hertil fordrede en læringsmålsstyret undervisning, der lægger op til en mekanisk fortolkning og snæver standard for målprogression i undervisningen (MBUL, 2016). Udfordringen var, at denne fortolkning af mål, læring og motivation stod i skarp kontrast til KiDM, hvor lærere og elever skulle gå undersøgende til værks, hvilket kræver en mere åben, eksplorativ og mestringsorienteret tilgang til mål, indhold og metoder i undervisningen. Åben og undersøgende undervisning har været kritiseret for at være løst struktureret, overbelaste eleverne kognitivt og ekskludere de fagligt udfordrede elever, der ikke har forudsætninger for selv at strukturere deres arbejde (Loyens & Rikers, 2011; Barron et al., 1998; Kirschner et al., 2006). Derfor er det vigtigt at pointere, at KiDM bygger på forskning, der peger på, at man som lærer bør supplere en åben og undersøgende tilgang med støtte og stilladser (Friesen & Scott,

2013), vejledning (Decristan et al., 2015) og eksempler på mestring og lærerguidede undersøgelser (Minner et al., 2010; Furtak et al., 2012).

Den systematiske tilgang til mål, rammer og strukturer i KiDM kan være med til at forklare de positive resultater, der blev beskrevet tidligere. KiDM-indsatsen hjalp i særlig grad de elever, som ellers ofte er fagligt udfordrede i litteraturundervisningen (Hansen et al., 2020: 20-28). Udover den positive fremgang for alle elevers fortolkningskompetencer var det således især drenge, tosprogede og elever, som i udgangspunktet ikke var motiverede for at læse, der gik frem ifølge vores test af deres læseforståelse.

I indsatserne blev den høje grad af struktur brugt til at ramme-sætte en varieret undervisning, der vekslede mellem formidling og undersøgelse, overblik og fordybelse samt mere eller mindre åbne og lukkede former for mål, indhold og metoder. Et eksempel er, at vi i KiDM skelner mellem forskellige typer af undersøgende tilgange. De strækker sig fra *eksplorative* former: åbne undersøgelser baseret på æstetisk impuls, nysgerrighed og fornemmelser, til *investigerende* former for undersøgende undervisning: målrettede afprøvninger baseret på formulerede teorier, hypoteser og antagelser (Hansen et al., 2020: 46).

Interessant i denne sammenhæng er, at den undersøgende undervisning bryder med de gængse former for undervisning, hvor de primære motivationsfaktorer er ekstrinsiske. Det gælder også i litteraturundervisningen, hvor KiDM erstatter det udbredte præstationsorienterede fokus på genrer, formelle træk, test, træning og målbart udbytte i danskfaget med en mestringsorienteret tilgang, der bringer en flerhed af mulige drivkræfter i spil i elevernes møde med litteraturen. Andre studier peger ligeledes på, at præstationsmotiver har en negativ indvirkning på elevers udvikling sammenlignet med mestringsmotiver (Park et al., 2016). I forlængelse heraf vil jeg som afslutning bruge modellen for læsningens drivkræfter til en differentieret fortolkning af, hvad der virker i relation til henholdsvis lyst, motivation, engagement og interesse.

## Tiltag til fremme af glæde ved læsning og litteratur

Figur 9, s. 140-141 viser en oversigt over tiltag til at fremme glæde ved læsning og litteratur, der er skabt på baggrund af en kortlægning i forbindelse med projektet *Børn og unges læseglæde* (Hansen & Hansen, 2023: 75-82). Der er tale om tiltag, praktikere har gode erfaringer med, men som bør fortolkes i lyset af, hvad vi ellers ved om virkning og drivkræfter, og evalueres i relation til de formål og den aktuelle praksis, man ønsker at fremme. Der er altså ikke evidens for, at de mange aktiviteter virker efter hensigten som isolerede tiltag på tværs af forskellige kontekster.

## En differentieret tilgang til drivkræfter og virkning i børn og unges læseudvikling

Behovet for at skelne og anvende et nuanceret sprog om, hvad der virker, og hvordan vi understøtter læsningens drivkræfter, hænger sammen med, at læsning tjener mange formål. Som beskrevet tidligere dækker både læselyst og læsemotivation over mangfoldige drivkræfter. Læselyst viste sig således i gennemgangen af forskning at være forbundet med flere beslægtede, delvist overlappende formål (Greaney & Neuman, 1990; Guthrie et al., 1996; Schiefele & Schaffner, 2013a; Schiefele & Schaffner, 2013b; Hansen et al., 2022; Steffensen & Hansen, 2021):

- **Nydelse:** at det er sjovt, interessant og/eller spændende
- **Flugt:** at læseren kan trække sig tilbage eller glemme
- **Stimulering:** at læseren kan have en fantasi og involvere sig i karaktererne i en fortælling
- **Håndtering af kedsomhed:** at læseren kan udfylde tiden med en meningsfuld aktivitet
- **Kontemplativ fordybelse og selvforglemmelse:** at læseren bliver dybt opslugt og glemmer alt omkring sig selv og sin omverden
- **Recreation og adspredelse:** at læseren slapper af, finder sin egen rytme og får tankerne afledt og til at strømme

- **Bearbejdning og regulering af følelser:** at læseren lærer at forholde sig til fx sorg, vrede og kærlighed.

Hvis det pædagogiske formål, som det er tilfældet ifølge danskfagets fagformål, er at fremme børn og unges læseglæde, så er det afgørende at anerkende diversiteten af formål som legitimt grundlag for valg af tekster og anvendelse af metoder i undervisningen. Det samme gælder de forskellige formål forbundet med læsemotivation, når blot man husker at undgå en ensidig vægtning af de ydre motiver:

- **Viden:** at læseren bliver klogere
- **Kunnen:** at læseren bliver bedre til at læse og får forbedret sit ordforråd
- **Arbejdsduelighed:** at læseren kan få sig et arbejde
- **Anerkendelse:** at læseren bliver set og rost af andre
- **Respekt:** at læseren vinder respekt
- **Præstation:** at læseren klarer sig godt i test og til eksamener
- **Konkurrence:** at læseren udvikler sig og klarer sig godt i forhold til sine egne tidligere præstationer og i forhold til andre.

Dette flerstrengede formål har betydning for et varieret valg af tekster. Formål kan veksle over tid, og læseren kan være mere eller mindre drevet af forskellige formål. Derfor er det ikke overraskende, at det er med til at fremme børn og unges læsning, hvis de bliver inddraget og får mulighed for at være med til at vælge litteratur og bliver bedt om at argumentere for deres valg. Det har betydning for deres læsevaner, læseglæde, læseforståelse og oplevelse af meningsfuldhed. Det er således dokumenteret, at de både læser mere, forstår mere og i højere grad er vedholdende og tilskriver læsning værdi, når de bliver inddraget og får en høj grad af medbestemmelse og selvbestemmelse i valg af litteratur (Kjer et al., 2018; De Naeghel et al., 2016; Allington, 2011; Mohr, 2006; Gambrell, 1996; Schraw et al., 1998).

Det har medført, at børn og unges valg af litteratur spiller en central rolle i mange læseindsatser. En del børn og unge har brug for

## Tiltag til fremme af læselyst

- Book talks, hvor voksne rollemodeller formidler inspirerende litteratur og sætter ord på deres personlige oplevelser med læsning og læselyst.
- Læsepatruljer, hvor børn og unge formidler litteratur, de er grebet af, og sætter ord på deres oplevelser med læsning og læselyst.
- Guidet fælleslæsning, fortællertimer, højtlesning, readathons og læsefamilier med fokus på læsernes umiddelbare oplevelser.
- Udstillinger med afsæt i oplevelse af litterære universer, indretning af inspirerende læsehjørner og samarbejde med SFO'er og skole- og folkebiblioteker om den fysiske indretning af et læsefremmende miljø.
- Læseteater og kreative aktiviteter med konkrete materialer (pap, papir, tegning eller 3D-print), hvor læserne genskaber og omskaber litterært indhold og transformerer indtryk til udtryk.
- Tematiske præsentationer af de bedste nye bøger, de sjoveste bøger, de mest uhyggelige historier, eller hvad jeg skal læse i min sommerferie.
- Legeaktiviteter og eksperimenter med fokus på sprog og litterære former, herunder rim, røms, poetry slam, spoken word, rap, poesibingo, live-tegneserietegning og morgensang som litterær performance.

## Tiltag til fremme af læsemotivation

- Book talks, readathons og andre læsefællesskaber kan også have en motiverende funktion, hvis de er vinklet med henblik på at få læserne til at mestre en læsepraksis.
- Faglig læsning med mål, støtte og opfølgning, der giver succes- og mestringserfaringer.
- Undervisning i læseforståelsesstrategier, der giver mulighed for at ville og kunne selv.
- Læsekonkurrencer som Smart Parat Svar.
- Udstillinger, formidling og læsefremmende miljøer, der inspirerer og motiverer til koncentration, fordybelse og at blive klogere på et emne.
- Målinger og belønninger af omfang, sidetal og læsehastighed, der motiverer til præstation.
- Karakter, stjerner og andre synlige tegn på præstation.
- Live-tegneserietegning og morgensang som litterær performance.

### Tiltag til fremme af litteraturinteresse

- Litteraturfestivaler, læseklubber, guidet fælleslæsning, litteraturkredse, skriveklubber, forfatterværksteder, levende litteraturmøder og forfatterarrangementer bidrager til litterær interesseudvikling, når der er fokus på kvaliteter ved litteraturens form og indhold.
- Æstetisk pirrende udstillinger, formidlingsformater og læsemiljøer, der inspirerer og vækker interesse for litterære former og indhold.
- Iscenesættelse af æstetiske chok, fremmederfaringer og udforskning af åbne fortolkninger og problemstillinger i litteraturundervisningen.
- Individuel vejledning med afsæt i læserens litterære interessesfære og nærmeste zone for udvikling, træning af elevernes opmærksomhed og rammesætning af læseakten som dybdelæsning.
- Litterære ekskursioner med fokus på perioder, forfatterskaber, strømninger eller værker, fx litterær byvandring, litterær naturvandring eller litterær udforskning af rum og steder kendt fra litteraturhistorien.

### Tiltag til fremme af litteraturengagement

- Litteraturfestivaler (ALBUS, Vi elsker bøger med flere), der inspirerer til en performativ læsekultur med debat, oplæsninger, book camps, læseambassadører og forfatterarrangementer.
- Læsepatruljer, hvor børn og unge formidler litteratur, de er grebet af, og lægger op til deltagelse og dialog om engagerende problemstillinger.
- Formidling af *fanfiction*, kulturelle influencere og book talks på sociale medier, der har en performativ karakter, fordi de sætter gang i sociale forhandlinger af fx køn, identitet og litteraturens rolle.
- Litterære morgensamlinger, der bringer engagerende litteratur i spil.
- Levende litteraturmøder med børn og unge, der er støttet af Statens Kunstfond.
- Læseklubber og litteraturkredse med vægt på dialog og deltagelse.
- Skriveklubber og forfatterværksteder med vægt på kreativ skrivning som engagerende og fællesskabende aktivitet.
- Fokus på rollemodeller og børn og unges udvikling af læser- og skriveridentiteter.

Figur 9. Tiltag, der kan fremme glæde ved læsning og litteratur.

vejledning og hjælp til at vælge tekster. Flere programmer til fremme af læsning og læseglæde forsøger derfor at støtte elevens udvikling af strategier for tekstvalg. Målet er, at de bliver i stand til at vælge tekster, der er afstemt med deres behov og interesser (Bridges, 2018; Miller & Sharp, 2018; Scharer, 2018; Gallagher & Kittle, 2018; Beers & Probst, 2017; Harvey & Ward, 2017; Wilhelm & Smith, 2013; Klein, 2018; Johnston, 2010).

En væsentlig faktor er her, at børn og unge har et alsidigt repertoire af tekster at vælge imellem og en let adgang til tekster, både i skolen og i fritiden. Valget er vigtigt, fordi børn og unge har brug for autentiske og inspirerende læseoplevelser, hvor de bliver grebet, fordi teksternes form og indhold appellerer og modsvarer formålet med at læse. Det er fx direkte kontraproduktivt at anvende konstruerede, pædagogisk tilpassede tekster til børn og unge og motivere dem med henvisning til de voksnes formål med læsning, hvis vi ønsker at fremme deres læseglæde. Det gælder især ud fra et lystperspektiv, men også ud fra et motivationsperspektiv, hvor ønsket er at fremme deres intrinsiske motivation.

De nævnte sammenhænge mellem formål, tekstvalg og læseudvikling kan også være med til at belyse, hvorfor der ifølge flere internationale undersøgelser er en positiv og stærk statistisk sammenhæng mellem børns og unges læseglæde på den ene side og deres udvikling af læsekompetencer på den anden. Jeg vil desuden tilføje, at flere studier peger på, at der ligeledes er positiv sammenhæng mellem lystlæsning og en række andre kvaliteter, herunder generel kognitiv udvikling, sproglig udvikling og matematisk udvikling (Sullivan & Brown, 2013). Også her gælder dog, at selvbestemmelse ikke er ensbetydende med et fravær af voksne og professionelle formidlere. Tværtimod spiller personlig vejledning og en synlig læsekultur en afgørende rolle. Børn og unge har brug for inspirerende rollemodeller, appellerende udstillinger og fysisk tilgængelig litteratur. Den personlige vejledning vedrører heller ikke kun inspiration og tekstvalg. Selve relationen har også betydning. Den understøtter en bedre interaktion, der blandt andet har indvirkning på børns og

unges tillid til den voksne, og ikke kun i forhold til inspiration, men også i forhold til gode råd og støtte til læseforståelse, fx hvordan vi anvender højtlesning, genlæsning samt gætte-, skippe- og skimmestrategier, hvis læseren har vanskeligt ved at læse og fordybe sig (Miller & Sharp, 2018; Scharer et al. 2018; Allington, 2011; Walczyk & Griffith-Ross, 2007).

Udvider vi perspektiverne ved også at inddrage formål forbundet med at engagere børn og unge og skabe betingelser for en alsidig interesseudvikling, bidrager det med flere nuancer og perspektiver på virkning. Udover de individuelle mål er læsning og litteratur også forbundet med almene værdier og dannelseskvaliteter. Der er som nævnt ikke helt samme evidensbase i relation til litteraturrengagement og litteraturinteresse, men sammenholdt med studierne af læselyst og læsemotivation vil jeg pege på en række yderligere faktorer. Den sociale og faglige kontekst spiller en særlig rolle for børn og unges udvikling af et dybere engagement og en vedvarende interesse. De kvantitative læsevanestudier betoner, at samtaler om litteratur i hjemmet allerede fra en tidlig alder er den faktor, der hænger tydeligst sammen med deres udvikling af glæde ved læsning og litteratur. De mange kvalitative studier giver indsigt i, at voksne rollemodeller og deres rammesætning også har betydning for, at læsekulturen og litteraturundervisningen bliver fagligt engagerende og interesseudviklende (Nolen, 2007; Johansen, 2015; Gourvennec, 2017; Sønneland, 2018; Sønneland, 2019; Hansen et al., 2020; Skaftun & Sønneland, 2021).

Samtidig er det vigtigt at være opmærksom på, at der er en performativ læse- og skrivekultur under udvikling. Sociale medier, kulturelle influencere og populære medietekster er således med til at transformere konteksten og tilskrive litteraturen værdi som et omdrejningspunkt for sociale forhandlinger om køn, identitet, klima og andre sociale og eksistentielle temaer, der også har politisk og samfundsmæssig betydning (Alvermann & Heron, 2001; Alvermann, 2011; Hansen et al., 2022; Hansen, 2023a). Derfor er der brug for at følge udviklingen af læsekultur tæt, og det har betydning for profes-



sionelle litteraturformidlere. De kan ikke afvente global evidens, der forsøger at svare på, hvad der virker, men bør selv løbende bidrage til en mere lokal og kvalitativ evidens, så de er sensitive over for det særlige samspil mellem formål, kontekst, tekstvalg og drivkræfter, der kendetegner den specifikke målgruppe, de ønsker at stimulere og støtte i deres læseudvikling. Til det formål kan vi anvende modellen for læsningens drivkræfter, da den lægger op til en dialog om forholdet mellem de forskellige typer af drivkræfter og perspektiver.

# Litteratur

- Alexander, P.A. (2003). Profiling the developing reader: The interplay of knowledge, interest, and strategic processing. I D.L. Schallert, C.M. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch & J.V. Hoffman (red.), *52nd yearbook of the National Reading Conference* (s. 47-65). National Reading Conference.
- Alexander, P.A. & Jetton, T.L. (1996). The Role of Importance and Interest in the Processing of Text. *Educational Psychology Review*, 8(1), 89-121. <http://www.jstor.org/stable/23359271>
- Allington, R. (2011). *What Really Matters for Struggling Readers. Designing Research-Based Programs*. Pearson Education.
- Alvermann, D.E. (2011). Popular culture and literacy practices. I M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje & P.P. Afflerbach (red.), *Handbook of reading research*, vol. 4 (s. 541-560). Routledge.
- Alvermann, D. E. & Heron, A.H. (2001). Literacy identity work: Playing to learn with popular media. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(2), 118-122.
- Alves, R.A., Limpo, T. & Joshi, R.M. (2020). *Reading-writing connections: towards integrative literacy science*. Springer.
- Andersen, H.C. (1844/1845). Grantræet. Det Kgl. Bibliotek.
- Andersen, H.C. (1848/1850). Hørren. Det Kgl. Bibliotek.
- Andersen, H.C. (1829/1986). *Fodreise fra Holmens Canal til Østpynten af Aamager i Aarene 1828 og 1829*. DSL/Borgen.
- Bachelard, B. (2022). *Rummets poetik*. Forlaget Mindspace.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (C. Emerson, red.). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt2272721>
- Bal, P.M. & Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLOS ONE*, 8(1): e55341. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>
- Barron, B., Schwartz, D., Vye, N., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L., Bransford, J. & The Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 7(3/4), 271-311.
- Barthes, R. (1975). *The Pleasure of the Text*. Hill and Wang.
- Bauman, Z. (1973). *Culture as praxis*. Routledge & Kegan Paul.
- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0020084>
- Beers, K. & Probst, R. (2017). *Disrupting Thinking: Why How We Read Matters*. Scholastic.

- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. (2010). Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Stud Philos Educ*, 29, 491-503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Birkelund, J.F. & Karlson, K.B. (2023). No Evidence of a Major Learning Slide 14 Months into the COVID-19 Pandemic in Denmark. *European Societies*, 25(3), 468-488. <https://doi.org/10.1080/14616696.2022.2129085>
- Birkerts, S. (1994). *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*. Faber & Faber.
- Boaler, J. & Greeno, J. (2000). Identity, agency, and knowing in mathematical worlds. I J. Boaler (red.), *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning* (s. 45-82). Ablex.
- Bowlby, J. (1994). *At knytte og at bryde nære bånd*. Det lille Forlag.
- Breinholt, A. & Jæger, M.M. (2020). How does cultural capital affect educational performance: Signals or skills? *British Journal of Sociology*, 71, 28-46. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12711>
- Bremholm, J. (2017). Begynderundervisningens svære balance: Et forskningsblik på ”Den første læsning”. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S.S. Fougth & A.K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 77-102). Aarhus Universitetsforlag.
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougth, S.S. & Skyggebjerg, A.K. (red.) (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag. Didaktiske studier Bind 1.
- Bridges, L. (2018). Why All Children Deserve Authentic Text. Scholastic Edublog: <https://edublog.scholastic.com/post/all-children-deserve-access-authentic-text>
- Brooks, P. (1992). *Reading for the plot: Design and intention in narrative*. Harvard University Press.
- Brower, R.A. (1962). Reading in Slow Motion. I R.A. Brower & R. Poirier, *In defense of reading: A reader’s approach to literary criticism* (3-21). Dutton.
- Bundsgaard, J., Bindslev, S.G., Caeli, E.N., Pettersson, M. & Rusmann, A. (2019). *Danske elevers teknologiforståelse: resultater fra ICILS-undersøgelsen 2018*. Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J. & Hansen, T.I. (2018). Blik på undervisning. I J. Bundsgaard, M. Georgsen, S.T. Graf, T.I. Hansen & C.K. Skott (red.), *Skoleudvikling med IT – Forskning i tre demonstrationsskoleforsøg I* (s. 106-142). Aarhus Universitetsforlag.
- Burke, M. (2011). *Literary Reading, Cognition and Emotion. An Exploration of the Oceanic Mind*. Routledge.
- MBUL, Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). *Arbejdet med læringsmål i folkeskolen. Vejledning*. Undervisningsministeriet.

- Chiu, M.M. & Chow, B.W.Y. (2010). Culture, motivation, and reading achievement: High school students in 41 countries. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 579-592. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.03.007>
- Christensen, T.S., Elf, N.F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Christensen, V.T., Beuchert, L. & Rasmussen, D. (2023). *PISA 2022: Hovedrapport*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and Intrinsic Motivation. *Daedalus*, 119(2), 115-140. <http://www.jstor.org/stable/20025303>
- Cobb, P., Gresalfi, M. & Hodge, L. (2009). An interpretive scheme for analyzing the identities that students develop in mathematics classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 40, 40-68.
- Conradi, K., Jang, B.G. & McKenna, M.C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127-164.
- Craik, K.H., Hogan, R. & Wolfe, R.N. (red.) (1993). *Fifty Years of Personality Psychology. Perspectives on Individual Differences*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2311-0>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and The Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Decristan, J., Hondrich, A.L., Büttner, G., Hertel, S., Klieme, E., Kunter, M., ... Hardy, I. (2015). Impact of Additional Guidance in Science Education on Primary Students' Conceptual Understanding. *Journal of Educational Research*, 108(5), 358-370. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.899957>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?* Verso.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L. & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 232-252.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Dewey, J. & Bentley, A.F. (1949). *Knowing and the Known*. Beacon Press.
- Dickerhoff, H. (2009). *Og vævede noget som aldrig vil dø. Keltiske eventyr*. Forlaget Alfa.
- Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder*. Hans Reitzels Forlag.
- Elf, N. & Hansen, T.I. (2017). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk*. Læremiddel.dk.

- Eva-Wood, A.L. (2010, 2004). How Think-And-Feel-Aloud Instruction Affects Poetry Instruction. *Discourse Processes*, 38(2), 173-192.
- Felski, R. (2011). Critique and the Hermeneutics of Suspicion. *M/C Journal*, 15(1). <https://doi.org/10.5204/mcj.431>
- Felski, R. (2015). *The Limits of Critique*. The University of Chicago Press.
- Felski, R. (2020). *Hooked: Art and Attachment*. Chicago University Press.
- Fialho, O. (2007). Foregrounding and Refamiliarization: Understanding Readers' Responses to Literary Texts. *Language and Literature* 2007, 16(2), 105-123. <https://doi.org/10.1177/0963947007075979>
- Fougst, S.S., Neubert, K., Kristensen, R.M., Gabrielsson, R.G, Molbæk, L. & Kjeldsen, C.C. (2023). *Danske elever læsekompetence i 4. klasse. Resultater af PIRLS-undersøgelsen 2021*. Aarhus Universitetsforlag.
- Fox, E. & Alexander, P. (2004). Reading, interest, and the Model of Domain Learning: A developmental model of interest, knowledge, and strategy use in text comprehension. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Frank, M. (1977). *Das individuelle Allgemeine*. Suhrkamp.
- Friesen, S. & Scott, D. (2013). *Inquiry-Based Learning: A Review of the Research Literature*. Alberta Ministry of Education.
- Furtak, E.M., Seidel, T., Iverson, H. & Briggs, D.C. (2012). Experimental and Quasi-Experimental Studies of Inquiry-Based Science Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 82(3), 300-329. <https://doi.org/10.3102/0034654312457206>
- Gabrielsen, I., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, 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. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gallagher, K. & Kittle, P. (2018). *180 Days. Two Teachers and the Quest to Engage and Empower Adolescents*. Heinemann.
- Gambrell, L.B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Gissel, S.T. & Steffensen, T. (red.) (2021). *Undersøgende litteraturundervisning*. Akademisk Forlag.
- Gourvenec, A.F. (2017). «Det rister litt i hjernen». *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. Universitetet i Stavanger.
- Grabowski, S. (1992). Sjælen på livseventyrets vej – Et trylle-essay om livsrejens og det åbenbaringsromantiskessens i H.C. Andersen og Alexandre Dumas' digtning. *Anderseniana 1992*. H.C. Andersens Hus.
- Graesser, A.C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Greaney, V. & Neuman, S.B. (1990). The functions of reading: A cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 25(3), 172-195. <https://doi.org/10.2307/748001>

- Guthrie, J.T., Van Meter, P., McCann, A.D. & Wigfield, A. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.5>
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L. & Cox, K.E. (1999). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssro303\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532799xssro303_3)
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3 (s. 403-422). Routledge.
- Halberg, H. & Brumo, J. (2021). Ulv engasjerer! Erfaringer med skjønnlitteratur i tverrfaglig arbeid på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 19 sider. <https://doi.org/10.5617/ADNO.8474>
- Halberg, H. & Fiskum, T.A. (2022). Skjønnlitteraturen i det tverrfaglige - Når mellomtrinnsleverer leser skjønnlitteratur og lærer om rovdyr i en uteskole-didaktisk sammenheng. *Acta Didactica Norden*, 16(3), 26 sider. <https://hdl.handle.net/11250/3054463>
- Hansen, R. (2018). *Målstyret kompetenceorienteret matematikundervisning*. DPU, Aarhus Universitet.
- Hansen, S.R. (2014). *Når børn vælger litteratur. Læsevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU.
- Hansen, S.R., Hansen, T.I. & Pettersson, M. (2022). *Børn og unges læsning 2021*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, T.I. (2001). *Tidens øje - rummets blik*. Odense Universitetsforlag.
- Hansen, T.I. (2011). *Poetik og lingvistik: Om forholdet mellem kognitiv lingvistik og fænomenologisk litteraturteori*. Dansk lærerforeningens Forlag.
- Hansen, T.I. (2023a). Lyst, motivation, engagement og interesse: Fire perspektiver på læsningens drivkræfter. *Acta Didactica Norge - nasjonalt tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid*, 17(1). <https://doi.org/10.5617/adno.10062>
- Hansen, T.I. (2023b). Fænomenologisk kritik. I G.B. Lütken, J. Fibiger & N. Mølgaard (red.), *Litteraturens tilgange*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, T.I. (2023c). Phenomenological Exploration in Literature Education. On the theoretical development of a phenomenological approach to inquiry-based literature teaching as a focal point for a large-scale intervention study in Denmark. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), 1-26. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.382>
- Hansen, T.I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S.T. & Lindhardt, B.K. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning*. Læremiddel.dk.
- Hansen, T.I. & Gissel, S.T. (2021a). *Tilbage til teksten*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, T.I. & Gissel, S.T. (2021b). Æstetisk læsning og inferensdannelse - en undersøgende tilgang. *Læsepædagogen*, 3, 10-15. Artikel 3.

- Hansen, T.I. & Hansen, S.R. (2023). *Børn og unges læseglæde: En forundersøgelse af arbejdet med børn og unges læseglæde og læsekultur med særligt fokus på samarbejde mellem folkebiblioteker og skolernes pædagogiske læringscentre*. Tænketanken Fremtidens biblioteker.
- Hansen, T.I. & Vestergaard, L. (2023). Læsnings drivkræfter. En model for folkebibliotekernes læsebegreb. Bibliotekernes Læsespor. Laesespor.dk.
- Harvey, S. & Ward, A. (2017). *From Striving to Thriving: How to Grow Confident, Capable Readers*. Scholastic.
- Hauer, K. (2020). *Læsning og fordybelse: En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læses romanlæsning i faget dansk*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Hauer, K. (2024). *Læsning og fordybelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hedemark, Å. (2018). *Unga berättar. En studie av ungas syn på läsning och bibliotek*. Svensk biblioteksforening.
- Henkel, A.Q. (2023). *Børnelitteratur i en medietid. Mellemværender mellem litteraturteorier, udtryksformer og læsere*. Samfundslitteratur.
- Henkel, A.Q., Pedersen, B.S. & Poulsen, N.J. (2022). *Læsere mellem medier: Silkeborgundersøgelsen. Rapport om læse- og mediepraksis blandt børn i 6. og 8. klasse*. Aarhus Universitet.
- Hennig, Å. (2020). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3).
- Herbart, J.F. (1835/1980). *Pædagogiske forelæsninger i omrids*. Nyt Nordisk Forlag.
- Hickey, D.T. (1997). Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist*, 32, 175-193.
- Hickey, D.T. (2003). Engaged participation versus marginal non-participation: A stridently sociocultural approach to achievement motivation. *Elementary School Journal*, 103, 401-429.
- Hickey, D.T. & Granade, J. (2004). The influence of sociocultural theory on our theories of engagement and motivation. I D.M. McInerney & S. Van Etten (red.), *Big theories revisited: Research on sociocultural influences on motivation and learning*, vol. 4 (s. 223-247). Information Age Publishing.
- Hickey, D.T. & Zuiker, S.J. (2005). Engaged Participation: A Sociocultural Model of Motivation With Implications for Educational Assessment. *Educational Assessment*, 10(3), 277-305.  
[https://doi.org/10.1207/s15326977ea1003\\_7](https://doi.org/10.1207/s15326977ea1003_7)
- Hidi, S. (2001). Interest, Reading, and Learning: Theoretical and Practical Considerations. *Educational Psychology Review* 13, 191-209.  
<https://doi.org/10.1023/A:1016667621114>
- Hidi, S. (2016). Revisiting the role of rewards in motivation and learning: Implications of neuroscientific research. *Educational Psychology Review*, 28(1), 61-93. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9307-5>
- Hidi, S. & Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. I K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (red.), *The*

- role of interest in learning and development* (215–238). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hidi, S. & Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hidi, S. & Renninger, K.A. (2020). On educating, curiosity, and interest development. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 35, 99-103.  
<https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.08.002>
- Ingarden, R. (1931/1972). *Das literarische Kunstwerk*. Max Niemeyer Verlag.
- Ingarden, R. (1968). *Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks*. Max Niemeyer Verlag.
- Irvin, V. (2015). Book Tweets and Snappy Reads: Booktalking to Engage Millennial Teens. *Journal of Research on Libraries & Young Adults*, 6.
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose from Bunyan to Beckett*. Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (red.), *Værk og læser*. Borgen.
- Jang, H., Deci, E. & Reeve, J. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Johansen, M.B. (2015). ”Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås” når 6.A. læser Franz Kafka. *Acta Didactica*, 9(1), 1-20.  
<https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Johansson, M. (2022). ”It was Difficult. And a Little bit Boring.” Swedish Middle School Students’ Reception of Narrative Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042848>
- Johnston, P. (2010). *RTI in Literacy: Responsive and Comprehensive*. Stenhouse.
- Jæger, M.M. & Møllegaard, S. (2022). Where Do Cultural Tastes Come From? Genes, Environments, or Experiences. *Sociological Science* 9, 252-274.
- Kabel, K. (2021). Year 8 students’ interpretations of short stories in the Danish L1 literature classroom: Distinct ways of writing and knowing. Contribution to a special issue: Working with Literature in Nordic Secondary Education, edited by A.F. Gourvenec, H. Höglund, M. Johansson, K. Kabel and M. Sønneland (for the Nordic Research Network on Literature Education) with John Gordon. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-27. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.09>
- Kierkegaard, S. (2002). *Søren Kierkegaards Skrifter – Bind 7 og K7*. Gads Forlag.
- Kirschner, P.A., Sweller, J. & Clark, R.E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)



- Kjer, M.G., Nielsen, C.P. & Friis-Hansen, M. (2018). *De yngste elevers hverdag i folkeskolen. En kvalitativ undersøgelse i folkeskolereformens tredje år*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Klein, A. (2018). *EDGE*. Scholastic.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, Aís, praise and other bribes*. Houghton Mifflin Company.
- Kohn, A. (1999). *The schools our children deserve: Moving beyond traditional classrooms and "tougher standards"*. Houghton Mifflin Company.
- Kohn, A. (2010). How to create nonreaders: Reflections on motivation, learning, and sharing power. *English Journal*, 100(1), 16-22.
- Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K.A. (1992). Interest, Learning and Development. I K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp, *The role of interest in learning and development* (s. 3-25). Lawrence Erlbaum Associates.
- Krapp, A. & Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education*, 33, 27-50.
- Liebst, B., Jensen, M.S. & Povlsen, K.K. (red.) (1988). *Hjertets breve*. Aalborg Universitetscenter.
- Loyens, S. & Rikers, R. (2011). Instruction based on Inquiry. I R. Mayer & P. Alexander (red.), *Handbook of research on learning and instruction* (2. udg.). Routledge.
- Lund, H.R. (2022). Flygtig og foranderlig: Identifikation af en elevs læsemotivationsformer i skolens stillelæsning. *Viden om Literacy*, 31, 6-16.
- Lund, H.R. (2023). *Læselyst og læseulyst ved stillelæsning – Portrætter af seks stillelæsende elever*. Aarhus Universitet.
- Lund, H.R. & Skyggebjerg, A.K. (2021). *Børns læselyst: En forskningsoversigt*. Aarhus Universitetsforlag. Pædagogisk Indblik bind 13.
- Mandler, J.M. (2004). *The foundations of mind. Origins of conceptual thought*. Oxford University Press.
- Mangen, A., Walgermo, B.R. & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper vs. computer screens: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, vol. 58, 61-68.
- Mangen, A. & Kuiken, D. (2014). Lost in the iPad: Narrative engagement on paper and tablet. *Scientific Study of Literature*, 4(2), 150-177.
- Marinak, B.A. & Gambrell, L.B. (2016). *No more reading for junk: best practices for motivating readers*. Heinemann.
- McGeown, S., Bonsall, J., Andries, V., Howarth, D. & Wilkinson, K. (2020). Understanding reading motivation across different text types: Qualitative insights from children. *Journal of Research in Reading*, 43(4), 597-608.  
DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12320>
- Mejdning, J., Neubert, K. & Larsen, R. (2017). *PIRLS 2016: en international undersøgelse om læsekompetence i 3. og 4. klasse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Miall, D.S. & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect response to literary stories. *Poetics*, 22(5), 389-407.

- Miall, D.S. & Kuiken, D. (2002). A Feeling for Fiction: Becoming What We Behold. *Poetics*, 30(4), 221-241.
- Mill, J.S. (1998). *Utilitarianism* (Crisp, R., red.). Oxford University Press.
- Miller, D. & Sharp, C. (2018). *Game Changers! Book Access for All Kids*. Scholastic.
- Minner, D.D., Levy, A.J. & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—What is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474-496. <https://doi.org/10.1002/tea.20347>
- Mitchell, W.J.T. (1992). The Pictorial Turn. *Artforum*, 30(7), 89-94.
- Mohr, K.A.J. (2006). Children's Choices for Recreational Reading: A Three-Part Investigation of Selection Preferences, Rationales, and Processes. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 81-104. [https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3801\\_4](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3801_4)
- Moje, E.B., Overby, M., Tysvaer, N. & Morris, K. (2008). The complex world of adolescent literacy: Myths, motivations, and mysteries. *Harvard Educational Review*, 78(1), 107-154.
- Nietzsche, F. (1872/1996). *Tragediens fødsel*. Gyldendal.
- Nietzsche, F. (1954). *Werke in drei Bänden*. Carl Hanser Verlag.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Nissen, A., Tengberg, M., Svanbjörnsdóttir, B.M.B., Gabrielsen, I.L., Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Function and use of literary texts in Nordic schools. Contribution to a special issue: Working with Literature in Nordic Secondary Education, edited by A.F. Gourvennec, H. Höglund, M. Johansson, K. Kabel & M. Sønneland (for the Nordic Research Network on Literature Education) with John Gordon. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-22. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.10>
- Nolen, S.B. (2007). Young children's motivation to read and write: Development in social contexts. *Cognition and Instruction*, 25(2/3), 219-270. <https://doi.org/10.1080/07370000701301174>
- Norup, M.S. (2021). Læremidler i brug i danskfagets litteraturundervisning: - en empirisk undersøgelse af litteraturanalyse og litteraturfortolkning i udskolingen. *Learning Tech*, 6(9), 40-70. <https://doi.org/10.7146/lt.v6i9.124193>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjghth8>
- Nykvist, K. (2013). Taget af teksten. Den kvindelige læser fra Marias bønnebog til Mummy Porn. *Kritik*, 209, 14-21.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1990). *Student engagement: When Recitation Becomes Conversation*. Washington.
- Oksbjerg, M. (2021). *Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet*. Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/aul.418>
- Pahuus, M. (2021). *Følelsernes filosofi*. Aalborg Universitetsforlag.

- Park, D., Gunderson, E.A., Tsukayama, E., Levine, S.C. & Beilock, S.L. (2016). Young children's motivational frameworks and math achievement: Relation to teacher-reported instructional practices, but not teacher theory of intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 108, 300-313.
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 347-358. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.009>
- Pink, D.H. (2009). *Drive: the surprising truth about what motivates us. First Riverhead trade paperback edition*. Riverhead Books.
- Pintrich, P.R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 673.
- Pless, M. & Katznelson, N. (2019). New Insights into Young Peoples' Motivation in Lower Secondary Education in Denmark. *Qualitative Research in Education*, 8(1), 60-88. <https://doi.org/10.17583/qre.2019.3946>
- Poulet, G. (1969). Phenomenology of Reading. *New Literary History*, 1(1), 53-68. DOI: <https://doi.org/10.2307/468372>
- Poulet, G. (1971). *La Conscience critique*. Corti.
- Ravn, I. (2021). *Selvbestemmelsesteorien: motivation, psykologiske behov og sociale kontekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Renninger, K.A., Bachrach, J.E. & Hidi, S.E. (2019). Triggering and maintaining interest in early phases of interest development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 100260.
- Renninger, K.A. & Hidi, S.E. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Renninger, K.A. & Hidi, S.E. (2022). Interest: A unique affective and cognitive motivational variable that develops. *Advances in Motivation Science*, 179-239.
- Ricœur, P. (1970). *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*. Yale University Press.
- 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). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L.M. (1985). Viewpoints: Transaction versus Interaction: A Terminological Rescue Operation. *Research in the Teaching of English*, 19(1), 96-107. <http://www.jstor.org/stable/40171006>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sareen, M. (2006). *Iqbal Farooq og den sorte pjerrot*. Carlsen.
- Schank, R.C. (1979). Interestingness: Controlling inferences. *Artif Intell*, 12 (1979), 273-297. [https://doi.org/10.1016/0004-3702\(79\)90009-2](https://doi.org/10.1016/0004-3702(79)90009-2)

- Scharer, P. (red.) (2018). *Responsive Literacy. A Comprehensive Framework*. Scholastic.
- Schein, E.H. (1994). *Organisationskultur og ledelse*. Forlaget Valmuen.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2013a). Lesemotivation im Grundschulalter – Ergebnisse einer Interviewstudie [Reading motivation of elementary school students – Results from an interview study]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2013b). Die Lesemotivation von Grundschulereinen und -schülern der sechsten Klassenstufe. Ergebnisse einer Interviewstudie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 0(3), 214-233.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221-237. <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.134>
- Schmidt, H.G. & Rotgans, J.I. (2021). Epistemic Curiosity and Situational Interest: Distant Cousins or Identical Twins?. *Educ Psychol Rev*, 33, 325-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09539-9>
- Schraw, G., Flowerday, T. & Reisetter, M.F. (1998). The role of choice in reader engagement. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 705-714. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.90.4.705>
- Skaftun, A. & Sønneland, M (2021). Cool kids' carnival: Double-voiced discourse in student conversations about literature. Contribution to a special issue Working with Literature in Nordic Secondary Education edited by A.F. Gourvcennec. H. Höglund, M. Johansson, K. Kabel, & M. Sønneland. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-34. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.02>
- Skinner, B.F. (1982). *Skinner for the Classroom: Selected Papers*. Redigeret af R. Epstein. Research Press.
- Small, R.V., Arnone, M. & Bennett, E.K. (2017). A Hook and a Book: Rewards as Motivators in Public Library Summer Reading Programs. *Children & Libraries*, 15, 7-15.
- Sontag, S. (1966). *Against Interpretation and Other Essays*. Farrar, Straus & Giroux.
- Sontag, S. (2008). *On Photography*. Penguin Classics.
- Steffensen, T. & Hansen, T.I. (2021). Motivation i litteraturundervisningen. I S.T. Gissel & T. Steffensen (red.), *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster* (s. 207-222). Akademisk Forlag.
- Steffensen, T. & Hansen, T.I. (2022). Lad litteraturen virke. *Viden om Literacy*, 31, 28-33.
- Stutz, F., Schaffner, E. & Schiefele, U. (2017). Measurement invariance and validity of a brief questionnaire on reading motivation in elementary students. *Journal of Research in Reading*, 40(4), 439-461. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12085>

- Sullivan A. & Brown, M. (2013). *Social inequalities in cognitive scores at age 16. the role of reading*. Centre for Longitudinal Studies Institute of Education.
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem [Inside or outside? A study of engagement from three 9 grade classrooms when the students encounter literary texts as subject-specific problems]. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 80-97. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129>
- Sønneland, M. (2019). Friction in fiction. A study of the importance of open problems for literary conversations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.07>
- Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen» [The text as problem in 8A. Affinity and attraction in conversations about “The Well”]. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.4725>
- Tang, X., Renninger, A., Hidi, S., Murayama, K., Lavonen, J. & Salmela-Aro, K. (2020). The Differences and Similarities between Curiosity and Interest: Meta-analysis and Network Analyses. *Learning and Instruction*, Vol. 80, 1-15.
- Thomsen, H.H. (2003). *Det lukkede rum. Rum og bevidsthed i Herman Bangs og Tom Kristensens romaner*. Syddansk Universitetsforlag.
- Togebj, O. (2014). *Blandt blot genrene – ikke tekstarterne*. Samfundslitteratur.
- Vestergaard, L. (2021). *Kortlægning af læselystprojekter 2014–2019*. Center for Kunst og Biblioteker, Litteratur og biblioteker. Slots- og Kulturstyrelsen.
- Walczyk, J. & Griffith-Ross, D. (2007). How Important Is Reading Skill Fluency for Comprehension? *The Reading Teacher*, 60(6), 560-569.
- Wang, J.H. & Guthrie, J.T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Hans Reitzel.
- Wilhelm, J. & Smith, M. (2013). *Reading Unbound: Why Kids Need to Read What They Want and Why We Should Let Them*. Scholastic.
- Wolf, M. (2016). *Tales of Literacy for the 21st Century*. Oxford University Press.
- Wong, D. (2007). Beyond Control and Rationality: Dewey, Aesthetics, Motivation, and Educative Experiences. *Teachers College Record*, 109(1), 192-220. <https://doi.org/10.1177/016146810710900101>