



Specialeafhandling ved Ilisimatusarfik, Grønlands Universitet
Afdeling for Sprog, Litteratur & Medier

De unges litteraturforståelse

- en undersøgelse af de unges litterære
læselyst og læsevaner

Specialeafhandling udarbejdet af:

Ivalu I. Mathiassen, stud. mag.

Vejleder: Jette Rygaard, lektor

Januar 2015

Specialeafhandling
Ivalu I. Mathiassen

Antal normale sider: 87 eksl. bilag
Antal ord: 30099

De unges litteraturforståelse
- en undersøgelse af de unges litterære læselyst og læsevaner

Indholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Kapitel 1: Indledning | 1 |
| 1.1 Problemformulering..... | 2 |
| 1.2 Baggrunden for emnevalget..... | 3 |
| 1.3 Emneafgrænsning og motivation | 3 |
| 1.4 Undersøgelsens målgruppe..... | 4 |
| 1.5 Opbygning af specialet..... | 5 |
| Kapitel 2: Metoderedegørelse | 6 |
| 2.1 Spørgeskemaundersøgelsen..... | 7 |
| 2.2 Elevinterviews | 9 |
| 2.2.1 Transskriptioner af elevinterviews | 13 |
| 2.3 Begrebsafklaring..... | 14 |
| 2.3.1 Læselyst - en motivation | 16 |
| Kapitel 3: Teorigennemgang | 18 |
| 3.1 <i>Reader-Response Criticism</i> | 18 |
| 3.1.1 Læseren og nykritikken..... | 23 |
| 3.1.2 Dekonstruktion som litterær metode..... | 25 |
| 3.1.3 Afkodningsprocessen..... | 27 |
| 3.1.4 Interaktionelle elementer | 30 |
| Kapitel 4: Analyse af resultater | 33 |
| 4.1 Litterære profiler blandt de unge..... | 33 |
| 4.2 Hvilket sprog foretrækker de unge at læse på? | 37 |
| 4.3 Hvilken læsertype karakteriserer de unge? | 39 |
| 4.3.1 Den reelle læser | 39 |
| 4.3.2 Den virtuelle læser | 41 |
| 4.3.3 Den ideelle læser | 43 |
| 4.4 Delkonklusion | 44 |
| 4.5 Interaktionelle elementer hos de unge..... | 45 |
| 4.5.1 <i>Viden</i> som interaktionelt element..... | 45 |

| | |
|--|-----------|
| 4.5.2 <i>Genkendelse</i> som interaktionelt element..... | 47 |
| 4.5.3 ' <i>Fortryllelse</i> ' som interaktionelt element | 50 |
| 4.5.4 <i>Chok</i> som interaktionelt element..... | 51 |
| 4.6 Delkonklusion | 52 |
| 4.7 Genrebegrebet | 52 |
| 4.7.1 De unges litterære genrepræferencer | 55 |
| 4.8 Glæden ved genlæsningen | 63 |
| 4.9 Rollemodeller som motivationsfaktor | 66 |
| 4.10 Litteraturlæsning eller film? | 69 |
| 4.11 E-bøger: <i>Hot or not?</i> | 71 |
| 4.12 Læselystkampagnen <i>Atua'allak</i> | 73 |
| 4.13 Delkonklusion | 75 |
| Kapitel 5: Perspektivering og diskussion..... | 75 |
| Kapitel 6: Konklusion..... | 80 |
| Anvendt litteratur m.m..... | 82 |

Bilag 1: Spørgeskemaundersøgelsen

Bilag 2: Interviewguide for gymnasieelever

Bilag 3: Interviewguide for "ALLATTA"-vindere

Bilag 4: Oversigt over interviewpersoner – gymnasieelever

Bilag 5: Oversigt over interviewpersoner – "ALLATTA"-vindere

Bilag 6: Transskriptioner af elevinterviews

Bilag 7: Interaktionelle elementer hos respondenterne

Bilag 8: Feltnoter

1.0 Indledning

Denne specialeafhandling sætter fokus på de unges læselyst og læsevaner, og giver en række bud på, hvilke læsevaner der er tilstede hos de unge og hvilke interaktionelle elementer de kendetegner *når* de læser. I dag er ungdomskulturen præget af computerspil, venner, fritidsinteresser som at dyrke sport, fritidsarbejde og ikke mindst de sociale medier. En del undersøgelser har dokumenteret, at rigtig mange børn og unge lægger bogen på hylden og bruger deres dyrebare tid på noget andet. De unge har faktisk masser af læselyst – bare i andre medier. Når de unge bruger tiden på fodbold, venner, computerspil og på at kramme kæresten, bliver der mindre tid til at læse og udvikle læsekompetencerne. Lyst er en meget personlig og individuel drivkraft, og er derfor også en kompleks størrelse.

Mange husker sandsynligvis fra deres egen skoletid, hvordan litteraturundervisningen og litteraturlæsning var, og hvordan læreren greb den an. Jeg husker tydeligt, dengang jeg gik i 5. klasse hvordan jeg glædede mig til at gå i seng så jeg kunne læse *Hodja fra Pjort* (Kirkegaard, 1977). Spændingen, tankerne og ikke mindst fantasien strømmede ind på kryds og tværs og jeg var stolt af mig selv efter at jeg havde læst en *hel* bog færdig. Denne læseoplevelse var styret af nysgerrighed, ikke af pligt. Det var ikke lektielæsning, hvor det forventes den blev læst, men fordi jeg var interesseret i indholdet.

Der er god grund til at læse, hvad enten det er på frivilligt basis eller af forpligtelse.

Internationale litteraturforskere konkluderer, at litteraturlæsning stimulerer vores evne til at forstå andre menneskers følelser og tanker, således at læsning kan gøre os til mere empatiske og bedre fungerende mennesker. Den engelske forfatterinde Virginia Woolf har engang mindet sine læsere om, at der er en dæmon inde i os, der hvisker: 'Jeg elsker, jeg hader', og vi kan ikke få den til at tie.¹ I denne specialeafhandling vil jeg lytte til de læselystne unge hvis deres dæmoner hvisker: 'Jeg elsker' med henblik på at forstå de unges litteraturforståelse og hvad det er, der gør dem til læselystne læsere. De mindre læselystne, som er mere eller mindre læsehadere bliver dog ikke udelukket i specialeafhandlingen. De får plads i afhandlingen med henblik på at afdække de unges "tendenser" til en understimuleret læselyst.

¹ Bloom, Harold: *How to Read and Why*, (2001) pp. 20

Den empiriske undersøgelse af de unges læselyst og læsevaner analyserer interaktionelle elementer med særligt henblik på hvad de unge fremhæver som væsentligt for læseoplevelsen og hvordan den italesættes. Undersøgelsen giver således et indblik i de unges tilgang og forståelse af litteratur, og det er netop specialets formål at bidrage med ny viden om de unges læselyst og læsevaner og læsningens betydning for læseoplevelsen.

Arbejdet med specialeafhandlingen har været en 'no pain no gain'-proces. Det har været udfordrende, inspirerende, underholdende, fantastisk, men også frustrerende og endda irriterende når forvirringen tager over og ambitionsniveauet er lavt. Det ville ikke have kunnet lade sig gøre, hvis det ikke var for min vejleder Jette Rygaard. Du har vejledt med både pisk og gulerod – det skal du have stor tak for.

Jeg vil også benytte lejligheden til at takke GUX Nuuk – Gymnasiet i Nuuk for at åbne felten for mig. Ikke mindst en stor tak til respondenterne for deres åbenhed til at give mig indblik i deres perspektiver på litteratur og på interaktionen mellem tekst og læser. Tak for det store engagement til at gøre det muligt at arrangere interviews – uden Jer var specialeafhandlingen aldrig blevet muligt.

1.1 Problemformulering

Gymnasieelevers hverdagsliv er præget af utallige aktiviteter gennem kommunikationsprocesser af hvert en art. Dagligdagen er i den grad præget af interaktionelle reaktioner mellem medier og forbruger – i dette tilfælde mellem litterære tekster og læser.

Specialeafhandlingens formål er, at besvare følgende empiriske spørgsmål:

- Hvilke læsevaner er tilstede blandt gymnasieelever og hvad er baggrunden for dette?
- Læser de unge for fornøjelsens skyld eller som en forpligtelse? I så fald, hvilke begrundelser tales der om?
- Hvilke interaktionelle elementer kendetegner de unge læsere?
- Hvilke læsertype karakteriserer de unge?

Formålet med min specialeafhandling er derfor, at undersøge de unges læselyst og læseoplevelser gennem den teoretiske baggrund for specialet. Da problemfeltet er ret omfattende, bliver problemet besvaret med en multiperspektivisk tilgang, hvor teorier og metoder som trækkes på i analysen konstrueres ud fra forskellige positioner, således at det passer til formålet med specialeafhandlingen.

1.2 Baggrunden for emnevalget

Baggrunden for emnevalget er novellekonkurrencen *Allatta!* (da. *Lad os skrive!*, egen oversættelse) med temaet *Ung i Grønland, ung i Verden*. Konkurrencen var landsdækkende og var rettet mod alle 15-25 årige unge. De 10 bedste blev udgivet som en novellesamling i juni i 2013 på grønlandsk og dansk. Grundlaget for konkurrencen var mangel på nyere kvalificeret grønlandsk sproget litteratur rettet mod de unge. NAPA² – Nordens Institut i Grønland som har udskrevet og arrangeret konkurrencen mente, at der findes ikke mange grønlandsksproget litteratur på bibliotekerne og langt det fleste er af ældre dato. Det ville de lave om på.³

I forbindelse med metodefaget i efteråret 2013 foretog jeg en pilotundersøgelse som en forberedelse til specialet. Formålet var, at teste udformningen af interviewguide med interviewspørgsmål. På den måde kan fejl opdages før den egentlige undersøgelse sættes i gang. Jeg interviewede 8 af de 10 vindere af novellekonkurrencen⁴, hvoraf 2 var telefoninterviews. To af vindere bor udenfor Nuuk. Det har derfor været hensigtsmæssigt at anvende telefoninterview som en del af metoden i pilotundersøgelsen.

Vinderne af novellekonkurrencen var aktuelle i efteråret 2013 i radioprogrammet '*Atuakkat silarsuaannit*' (da. *Litteraturens Verden*, egen oversættelse), hvor vinderne enkeltvis blev interviewet af en journalist om baggrunden for novellen og i det hele taget om deres forhold til litteraturverden. Udsendelserne vil blive brugt som sekundær data til at belyse og uddybe problemstilling i det omfang de er relevante i denne sammenhæng.

1.3 Emneafgrænsning og motivation

Specialeafhandlingens emneafgrænsning er foretaget ud fra et ønske om at klargøre og redegøre for de unges læselyst og læsevaner og de interaktionelle elementer der skabes *når* der læses. Den unge målgruppe er defineret ud fra to demografiske kriterier: den gymnasiale uddannelse og alder. Aldersgruppen er mellem 16-26 år - en aldersgruppe, hvor der sker en udvikling til at reflektere over hændelser i deres liv og har flere erfaringer med skolelivet og dermed har mere eller mindre erfaringer med læsning af skønlitteratur.

² NAPA står for: Nnani Avannarlerni Piorsarsimassutsikkut Attaveqaat (da. Nordisk kulturinstitution)

³ <http://www.knr.gl/da/nyheder/allatta-'ung-i-grønland-ung-i-verden'> (besøgt 19.05.2014)

⁴ 2 af vindere takkede nej til at blive interviewet

En 17-årig kan befinde sig et helt andet sted i livet end en 38-årig og vice versa, og dermed kan de have forskellige erfaringer inden for læsning af skønlitteratur. Dette giver mig motivation, idet jeg selv er lystlæser og er interesseret i skønlitteratur. Jeg er derfor nysgerrig efter at vide hvad de unge vælger at læse, hvad de tænker og mener om skønlitteratur og hvad de søger efter når de vælger skønlitteratur. Et andet som giver mig motivation er, at jeg underviser på GUX Nuuk – gymnasiet i Nuuk og er således tæt knyttet til de unges livsverden. Begrundelse for valg af netop denne målgruppe er, at jeg underviser og arbejder med de unge, og derfor er relevant i forhold til min nuværende eller kommende karriere. Formålet for specialeafhandlingens empiri er blandt andet at skabe viden og kommunikation, således at de relevante aktører forhåbentlig kan indgå i en aktiv dialog om de unges litteraturforståelse, netop fordi jeg antager at litteraturforståelse er konstrueret individuelt og derfor ikke er let at anskue.

1.4 Undersøgelsens målgruppe

Der er foretaget en række danske og internationale undersøgelser om børns læselyst og læsevaner, men undersøgelserne fokuserer mindre på de unge i dette fagområde.

Baggrunden for den større interesse for børns læselyst og læsevaner i forhold til de unge er, at børnene skal have tilstrækkelige læsefærdigheder til at kunne uddanne og udvikle sig. Betegnelsen 'de unge' er en bred og løs aldersgruppe, og det er ikke alle unge som tager en gymnasial uddannelse. Når jeg anvender betegnelsen 'de unge' er det derfor i betydningen af gymnasieelever.

Hvert femte år foretager *PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study* en international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse. Undersøgelsen giver mulighed for at få et mål for læseniveauet og at sammenligne udviklingen med andre lande⁵.

Ligeledes foretager *PISA – Programme for International Student Assessment* hvert tredje år en international undersøgelse om læsekompetence hos 15-årige unge. Resultaterne bliver sammenlignet med andre lande med henblik på at måle, hvor godt unge mennesker er forberedt til at møde udfordringerne i dagens informationssamfund samt at lære fra andre lande⁶. Danmark deltager i disse internationale undersøgelser, men Grønland

⁵ Kilde: *PIRLS 2011 – En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse* (Mejding og Rønberg 2012)

⁶ Kilde: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Internationale_undersogelser/PISA/PISA_Rapport_WEB.pdf (besøgt 25.07.2014)

deltager ikke i internationale undersøgelser. Der er to faktorer som ligger til grund for, at Grønland ikke deltager. For det første, skal det være politisk bestemt for at deltage. For det andet koster det flere millioner kr. at deltage. Målgruppen for de internationale undersøgelser er folkeskoleelever, for PIRLS' vedkommende svarer målgruppen til 5. klasser i Grønland, dvs. mellemtrinnet, og for PISA's vedkommende svarer målgruppen til 9. klasser i Grønland.

Det forekommer mig derfor naturligt at foretage en mindre lokal undersøgelse om gymnasieelevers læselyst og læsevaner eftersom gymnasieelever generelt bærer en mindre vægt i forhold til undersøgelser om folkeskoleelevers læselyst og læsevaner. De internationale undersøgelser er kvantitative statistiske undersøgelser, hvorimod min undersøgelse er en kombination af en kvalitativ og en kvantitativ undersøgelse.

Målgruppen i min undersøgelse er som nævnt gymnasieelever. I den kvantitative del af undersøgelsen er målgruppen samtlige gymnasieelever, dvs. alle årgange, 1., 2., og 3.g elever, hvorimod målgruppen i den kvalitative del af undersøgelsen er udelukkende 2.g elever. Begrundelsen for, at 2.g elever er udvalgt som målgruppe i den kvalitative del af undersøgelsen er, at andet gymnasieår trækker på første gymnasieår og danner grundlag for den videre gymnasieforløb på tredje gymnasieår, og dermed er centralt i gymnasieuddannelsen. Aldersgruppen er mellem 16-26 år, hvor gennemsnitsalderen er på 19 år.

1.5 Opbygning af specialet

Specialeafhandlingen er bygget op i seks kapitler, og består af underordnede kapitler. Foruden dette indledende kapitel med problemformulering og undersøgelsens formål, gennemgår jeg i kapitel 2 den grundlæggende metodiske tilgang til genstandsfeltet, samt en beskrivelse af dataindsamlingsprocessen. I kapitel 3 redegør jeg for teorigrundlaget for denne specialeafhandling, som består af flere teoretiske perspektiver inden for læserorienterede teorier. I kapitel 4 fremlægger jeg dataanalysen, hvor der er anvendt skema og tabeller for at vise tendenser fra besvarelsene. Dette er for at få et overblik over de unges læselyst og læsevaner. Kapitel 5 er en perspektivering og diskussion der omhandler de aspekter, som specialet ikke er kommet ind på, men som anses som stor relevans for dette. Specialeafhandlingen afsluttes med kapitel 6 som består af konklusion, hvor omdrejningspunkt er, hvorvidt specialet har bidraget til refleksioner i forhold til

problemstillingen og den konkrete problemformulering. Konklusionen bliver efterfulgt af en liste over de anvendte litteratur og en liste over bilag.

2.0 Metoderedegørelse

I denne specialeafhandling er der anvendt to forskningsmetoder i undersøgelsen. Den kvantitative del af undersøgelsen består af en spørgeskemaundersøgelse og den kvalitative del består af elevinterviews af tilfældige gymnasieelever i Nuuk. Jeg har valgt Nuuk som felt, dels fordi jeg bor i Nuuk, dels fordi Nuuk er en uddannelsesby, hvor mange unge vælger at tage en uddannelse. Derudover vil jeg anvende danske og/eller internationale undersøgelser som en del af sekundær data for at give et mere sammensat og dækkende billede af det, specialeafhandlingen har til hensigt. Således bliver metodetriangulering anvendt for at belyse det samme emne med henblik på at afdække problemstillingen. Triangulering indebærer, at man behandler problemstillingerne ud fra forskellige perspektiver. Specialeafhandlingens problemstillinger eksamineres ud fra forskellige teoretiske perspektiver, således at undersøgelsens resultater munder ud i tværteoretiske tilgange og perspektiver. Den kvantitative del af undersøgelsen giver overblik og er åben for en dybere analyse ved hjælp af den kvalitative forskningsmetode. De kvalitative elevinterviews bliver derfor udført med henblik på at tjekke og opveje spørgeskemaundersøgelsen, hvilket gør datamaterialet mere robust (Bryman 2012:635).

En kvalitativ undersøgelse er en livsverdensorienteret tilgang, hvor forskeren tager udgangspunkt i humanistiske fagdiscipliner som f.eks. antropologiske, sociologiske eller samfundsvidenskabelige discipliner. Jeg har overvejende valgt den kvalitative undersøgelse, netop fordi der fokuseres på respondenternes forståelse og mening om litteraturens rolle og betydning. Den kvalitative undersøgelse går således i dybden i konteksten, hvor man forsøger at afdække mønstre i respondenternes forståelser og praksisser og hvordan de hænger sammen med de situationer de kommer frem med (ibid. 399ff).

Kontakten til gymnasiet foregik gennem mails til rektoren, som er *gatekeeper* i denne undersøgelse. Gatekeepers tillader forskeren at få adgang til institutionens ansatte og elever som i dette tilfælde er gymnasielærere og gymnasieelever. Gatekeepers er ofte interesseret i forskerens forskningsmotive som f.eks. hvad institutionen kan opnå ved

undersøgelsen, hvad det vil miste ved at deltage i undersøgelsen i form af personaletid og andre omkostninger. Adgang til respondenterne gennem gatekeepers er næsten altid et spørgsmål om forhandling, og resultaterne af denne forhandling er ofte en form for 'forskningsaftale' (ibid. 151). Undersøgelsen skal med både kvalitative og kvantitative metoder typificere de unges skønlitterære læsevaner og afdække deres begrundelser for, om hvad enten de læser skønlitteratur på frivilligt basis eller ej.

Datamaterialer bliver behandlet manuelt, dvs. der anvendes ikke statistiske programmer såsom SPSS⁷ eller NVivo 9⁸. Grunden til at jeg ikke anvender pc programmer er, at mængden af respondenterne er så lille at databehandlingen kan gennemføres manuelt. Desuden kræves der større kendskab til anvendelse af programmerne.

Jeg vil bevidst anvende begrebet *respondent* frem for begrebet *informant*, idet jeg opfatter disse to begreber forskelligt. Jeg opfatter informant som en person der meddeler eller giver oplysninger om en bestemt sag (jf. det engelske ord *inform* = informere), hvorimod jeg opfatter respondent som én der giver svar eller tilbagemelding ved at reagere på nogle spørgsmål (jf. det engelske ord *response* = tilbagemelding).

2.1 Spørgeskemaundersøgelsen

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen er, dels at få afdækket gymnasieelevers litteraturforståelse og læselyst og deres forhold til skønlitteratur, dels at få bekræftet eller afkræfte de problemstillinger, der kommer frem i den kvalitative del af undersøgelsen.

Undersøgelsen giver et overbliksbillede af gymnasieelevers læselyst og litteraturforståelse i Nuuk og hvordan skønlitteraturens rolle har en indvirkning på de unges skønlitterære verden. Spørgeskemaundersøgelsen har således suppleret den kvalitative del af undersøgelsen, hvor besvarelsener blev brugt til at belyse og uddybe de unges læsevaner og deres litteraturforståelse.

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført i marts 2014. Undersøgelsen er udarbejdet elektronisk ved hjælp af *SurveyMonkey*, som er en software til online spørgeskemaundersøgelser.⁹ Spørgeskemaundersøgelsen er rettet mod alle 347 gymnasieelever i Nuuk og er dermed sendt til samtlige gymnasieelever. 89 elever har besvaret

⁷ SPSS er et statistisk program til databehandling af kvantitative analyser. I dette tilfælde ville programmet være oplagt til spørgeskemaundersøgelsen.

⁸ NVivo 9 er et program værktøj til at systematisere kvalitative analyser. I dette tilfælde ville programmet være oplagt til elevinterviews.

⁹ <https://www.surveymonkey.com> (besøgt 25.03.2014)

spørgeskemaundersøgelsen, hvor kønsfordelingen er på 65 kvinder og 23 mænd.¹⁰ Besvarelsene svarer således til en svarprocenten på 26 %, hvilket vurderes som ikke helt acceptabelt nok for en webbaseret spørgeskemaundersøgelse (Bryman 2012:235). I dette tilfælde vil jeg dog benytte besvarelsene da det er en mindre survey med et lille udpluk af en større mængde af respondenter.

Spørgeskemaundersøgelsen er tosproget, dvs. spørgsmålene er skrevet både på grønlandsk og dansk. Det er for at undgå, dels misforståelser, dels at udelukke det ene eller det andet sprogtalende. Linket til spørgeskemaundersøgelsen blev lagt på *Lectio* – en fælles digital studieadministration,¹¹ hvor alle eleverne fik tilsendt spørgeskemaet som besked i deres indbakke. Årsagen til elevernes lave svarprocent kan være, at opfordringen til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen er gået gennem rektoren som igen har opfordret sine lærere til at opfordre deres elever til at deltage således at den ikke i alle tilfælde er nået frem til eleverne. En anden årsag kan være, det store fravær blandt gymnasieelever som lærerne kæmper for at gøre fraværprocenten mindre. En tredje årsag kan være, at eleverne ikke læser deres beskeder i *Lectio*.¹² For at få så mange besvarelser som muligt har jeg besøgt nogle klasser,¹³ hvor jeg præsenterede mig selv og formålet med undersøgelsen. På denne måde fik jeg motiveret eleverne til at besvare spørgeskemaundersøgelsen. Før jeg besøgte klasserne fik jeg 49 besvarelser, dvs. svarprocenten var kun på 14 %. Efter besøgene fik jeg yderligere 40 besvarelser, som i den sidste ende endte op med en svarprocent på 26 %. Besøgene har således haft en stor betydning under dataindsamlingsprocessen.

På grund af den lave svarprocent skal de resultater, som fremgår af spørgeskemaundersøgelsen tages med forbehold. Da undersøgelsen ikke er repræsentativ for en generel forståelse af gymnasieelevers litteraturforståelse, må man holde sig for øje, at der ikke har angivet nogle specifikke retningslinjer for besvarelsen af spørgeskemaet. Det kan derfor blevet udfyldt på forskellige tidspunkter af en skoledag, der kan være afsat forskellige tid til det og lærerne kan have introduceret undersøgelsen på hver deres

¹⁰ En enkelt elev har ikke oplyst sit køn

¹¹ Kilde: <https://www.lectio.dk/pdf/omlectio.pdf> (besøgt 24.03.2014)

¹² Samtale med to gymnasielærere den 17. marts 2014

¹³ Se feltnoter som foreligger som bilag 8

måde, som kan have betydning for elevernes motivation og koncentration. Desuden kan eleverne have forstået og vurderet deres læselyst- og vaner forskelligt og have forskellige opfattelser, for eksempel når de bedes om at vurdere sig selv som læsere eller angive deres forbrug af forskellige litteratur. Et andet eksempel er, at formuleringerne af spørgsmålene kan være så dårlige eller uklare at eleverne ikke svarer efter hensigten. Dette gør sig gældende for spørgsmål nr. 3, hvor eleverne skal svare 'ja' eller 'nej'. Spørgsmålet lyder: *Læser du bøger for fornøjelsens skyld? Hvis nej, skal du ikke foretage dig noget mere i denne undersøgelse* (se bilag 1 sp. 3). Tallene viser, at mange af eleverne som har svaret 'nej', har alligevel forsat med at besvare spørgeskemaet, trods de blev bedt om at stoppe udfyldelsen hvis de svarer 'nej'. Der er altså flere faktorer, der kan have en indvirkning på resultaterne.

Spørgeskemaet blev pilottestet før den blev sendt ud til målgruppen. For at undgå at besvarelserne fra pilottesten medregnes i den elektroniske spørgeskemaundersøgelse foregik pilottesten på papirform. Pilottest foretages for at minimere fejl i den endelige undersøgelse, som kan være medvirkende til at sikre undersøgelsens validitet. Derudover giver den et indblik i, om spørgeskemaet virker efter hensigten (Bryman 2012:263), det vil sige om besvarelsen svarer til det, der søges efter. Er der fejl og mangler i pilottesten, er det muligt at redigere disse inden den endelige undersøgelse. Er der større ændringer, er det en god ide at lave endnu en pilottest. I dette tilfælde var der dog ikke større ændringer, således at det ikke var nødvendigt at lave en ny pilottest. Selvom spørgeskemaet blev pilottestet, skal resultaterne tages med forbehold.

2.2 Elevinterviews

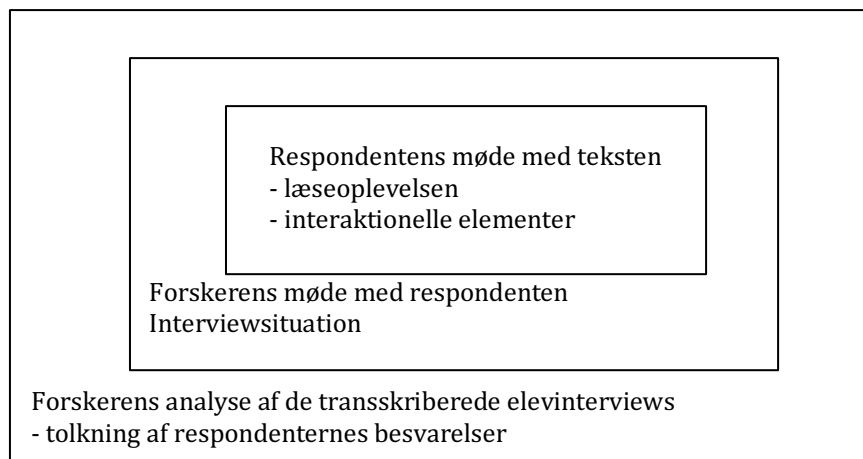
Formålet med elevinterviews er, at klarlægge og uddybe respondenternes læsevaner og hvilke begrundelser der er tale om såvel som deres forhold til skønlitteratur.

Interviewene foregik på Eskimoslottet, som gymnasiets bibliotek bliver kaldt i foråret 2014. 8 gymnasieelever er blevet interviewet, hvor kønsfordelingen er på 6 unge kvinder og 2 unge mænd.¹⁴ Længder af interviews varierer mellem 15 til 40 minutter, jo mere respondenterne er lystlæsere jo længere er interviewene. Udvalgelsen af respondenter skete, dels under frikvarteret, dels ved klassebesøgene. Under frikvarteret gik jeg rundt i

¹⁴ I bilag 4 kan ses detaljerede oplysninger af interviewpersoner

skolens aula og spurgte nogle tilfældige elever om de var interesseret i at deltage i undersøgelsen. Ved klassebesøg skrev de elever der var interesseret i at deltage deres navn og mobilnummer og evt. deres e-mail adresse på et stykke papir. Eleverne blev kontaktet senere, hvor vi aftalte tid og sted. Når respondenterne har givet sit samtykke om at blive interviewet, tilbyder jeg tid og sted eller også tilbyder respondenterne selv hvor interviewet kan finde sted og tidspunkt. For mig har det været vigtigt at imødekomme respondenternes ønsker med hensyn til tid og sted da det er vigtigt at gennemføre interviewene i behagelige omgivelser, hvor respondenterne kan føle sig trygge. Desuden skal jeg som interviewer huske på, at jeg tager respondenternes tid, og derfor er det vigtigt, at jeg indordner mig efter deres ønsker.

I *Researching Audiences*, en metodologisk tilgang til publikumsforskning, opstilles en model til forståelsen af den kommunikationsproces, som medieforskning udgør (Schrøder et al. 2003:18). Modellen tager udgangspunkt i forskning af TV-seerne, men er også relevant i denne sammenhæng. Modellen peger på tre forskellige kommunikationslag, hvor tolkning finder sted i hvert lag. Her gengives modellen som er tilpasset til specialeafhandlingens forskningssituation:



Figur 1: Kommunikationsprocessens tolkningslag (Schrøder et al. 2003:18)

De tre kommunikationslag er indlejret i hinanden, men det skal ikke opfattes som en vindue, hvor forskeren kan få adgang til læserens læseoplevelse. Der er snarere tale om en delvis rekonstruktion, som afhænger af respondenternes hukommelse, oplevelser og

meninger og villigheden til at samarbejde og de fælles kommunikative evner både hos respondenterne og forskeren. Modellen giver et overblik over interviewmetoden, hvor det første kommunikationslag af modellen er respondentens læseoplevelse og dens interaktionelle elementer. Modellens første kommunikationslag går fra respondentens møde med teksten til det andet kommunikationslag af modellen – forskerens møde med respondenterne. Dette kommunikationslag koncentrerer sig om interviewet – om at få besvaret specialeafhandlingens forskningsspørgsmål. Det tredje og sidste kommunikationslag går fra interviewsituationen til forskerens analyse af de indsamlede data, som koncentrerer sig om tolkning af respondenternes besvarelser.

Jeg har valgt, at udføre semistruktureret interviews, da det er én af de interviewformer, som åbner flest muligheder i forhold til ændringer undervejs. Det semistrukturerede interview udføres på baggrund af en eksisterende interviewguide (Brinkmann & Tanggaard 2011:37f). Forud for interviewet har jeg lavet nogle spørgsmål og ridset nogle emner op, som jeg ønsker at spørge ind til. Her er det vigtigt at understrege, at det er en foreløbig interviewguide, som jeg til enhver tid kan ændre på. Dette er på baggrund af tanken om, at der under interviewet kan dukke tanker op om nogle ting, som der er behov for at spørge uddybende ind til som reaktion på det, der betragtes som et signifikant svar med henblik på at jeg opnå større viden om emnet. Det semistrukturerede interview lægger således op til, en fortolkning af de besvarelser som giver mulighed for at opnå indsigt og ny viden på området (Brinkmann & Kvale, 2008).

Udformningen af spørgsmålene afhænger af problemformuleringen. På baggrund af problemstillingen har jeg udformet åbne spørgsmål for at få en dybere forståelse af respondenternes litteraturforståelse, læsevaner og personlighed. Fordelen med åbne spørgsmål er, at respondenterne kan formulere sig detaljeret om deres meninger og følelser. På denne måde kommer subjektiviteten til udtryk, hvor respondenterne svarer med deres egne ord. Spørgsmålene er således ikke forudbestemt som lukkede spørgsmål. Ulempen ved åbne spørgsmål er derimod, at databehandlingen kan tage længere tid da det kræver kodning med udgangspunkt i problemformuleringen (Bryman 2012:247). De kodede tekstpassager, de såkaldte transskriptioner, udpeger årsager og sammenhæng således at de er med til at sætte datamaterialet i system. Man kan opdele de kodede tekstpassager efter temaer, for eksempel om læsevaner spiller en rolle i forhold til

holdningen til litteraturens verden, og på den måde kan man se om kodning skaber et mønster i datamaterialet.

Jeg var særlig interesseret i den åbne fænomenologiske holdning til at lære af respondenterne som Kvale har citeret i sin *InterView*-bog (2009):

"Jeg ønsker at forstå verden ud fra dit synspunkt. Jeg ønsker at vide, hvad du ved, på den måde du ved det. Jeg ønsker at forstå betydningen af dine oplevelser, være i dine sko, føle tingene, sådan som du føler dem, forklare tingene, sådan som du forklarer dem. Vil du være min lærer og hjælpe mig til at forstå" (Kvale 2009:144).

Denne synsvinkel var en øjenåbner for min videre planlægning af interviewet. Det var primært respondenterne, der ud fra mine spørgsmål kunne give mig de informationer, der kunne lede til svarene på mine forskningsspørgsmål. I det omfang det var nødvendigt, blev der stillet uddybende spørgsmål. Når jeg er så tæt på respondenterne og beder dem eller hende huske tilbage i tiden, anvender jeg det narrative interview, da respondenterne fortæller om sit litterære livshistorie. Det narrative interview er karakteriseret ved respondenterens livshistorie eller selvbiografiske historie, som de fleste af mine respondenter åbenlyst fortæller om (Bryman 2012:584).

Det har været nødvendigt at gentage og præcisere mine fokuspunkter under nogle elevinterviews, idet nogle respondenter misforstår mit spørgsmål og dermed er "forkerte" forstået på den måde, at de ikke giver svar på spørgsmålet, jeg egentlig ville undersøge. Det har f.eks. været nødvendigt at understrege, at lektier eller den daglige læsning på internettet og aviser ikke er interesseområdet i undersøgelsen. Ligeledes har det været nødvendigt at forklare hvad begrebet skønlitteratur indebærer, idet det tyder på, at respondenterne har en begrænset viden om begrebet generelt: *"hvad mener du med skønlitteratur?"*¹⁵ eller *"hva' er det nu skønlitteratur er?"*.¹⁶

Interviewene foregik i en afslappet og behagelig atmosfære, og der var ikke tegn på tilbageholdenhed eller upassende handlinger fra respondenternes side. I analysen anvendes citatuddrag fra elevinterviews, som er nummeret efter den rækkefølge

¹⁵ Interviewperson 2, ung kvinde på 19 år, 13. marts 2014 kl. 11:30

¹⁶ Interviewperson 5, ung kvinde på 17 år, 9. maj 2014 kl. 16:00

respondenterne er interviewet i, f.eks. elevinterview 4 (oversigt over interviewpersoner ses i bilag 4). Citatuddrag anvendes til at dokumentere datamaterialet.

2.2.1 Transskriptioner af elevinterviews

Forskere er ofte interesseret i hvad respondenter siger, men også måden det bliver sagt på. Det er derfor vigtigt at transskribere elevinterviews i undersøgelsens sammenhæng for at vise, undersøgelsens værdi og troværdighed. Således bliver datamaterialet gjort let tilgængeligt for læseren og giver mere grundig undersøgelse af, hvad respondenterne siger. Transskriptioner hjælper på hukommelsen og giver nemmere adgang til fortolkning og databehandling. Derudover tillader transskriptioner gentagelser af respondenternes svar (Bryman 2012:482).

Sproget der blev brugt under interviewene var grønlandsk og dansk, således at interviewet foregik på respondentens modersmål eller efter eget ønske. Elevinterviews er transskriberet i det sprog, som samtalen foregik på. De grønlandske transskriptioner er ikke oversat til dansk i sin helhed, men blev oversat i det omfang det var relevant og nødvendigt i dette sammenhæng. Citatuddrag fra de grønlandske transskriptioner anbringes som fodnote og oversættes til dansk i brødteksten.

Spørgsmålene er skrevet på dansk, i tilfælde af at interviewet foregik på grønlandsk, blev spørgsmålene oversat mundtligt i interviewsituationen. Jeg brugte den samme transskriberingsmetode, hvor alt det der blev sagt under interviewene, blev optaget på en diktafon for at give en fyldestgørende beskrivelse af interviews, selvom der kunne være gentagelser i respondenternes svar. Jeg har dog udeladt at nedskrive betoning, gestik og følelsesudtryk i transskriberingen eftersom der ikke tillægges en lingvistisk eller diskursorienteret analyse, men i stedet har fokus været på interviewpersonernes synspunkter og meningen i udtalelserne. Transskriberingen var således præget af hvad der blev sagt og fortalt. Den digitale optagemetode har nogle klare brugervenlige fordele: Det er let at overføre optagelserne direkte til en computer og gemme dem som lydfile. Dette letter databehandlingen for forskeren og gør det nemt at lytte til undersøgelsens datamateriale.

Respondenterne kunne komme til at styre samtalen, fordi de kom ind på deres egne interesser og oplevelser, i forhold til emnet der blev spurgt ind til. Derved var transskriptionerne af elevinterviews vigtige for at få helheden med, fordi de nedskrevne

spørgsmål ikke gav et billede af selve interviewsituationerne. Transskriptioner i sin helhed foreligger som bilag 6.

2.4 Begrebsafklaring

I denne specialeafhandling anvendes en række begreber som rummer undersøgelsens teoretiske omdrejningspunkt, og ikke mindst danske sammensatte begreber som læsevaner, læselyst og litteraturforståelse som er nødvendigt at definere for at opnå en utvetydigt forståelse af begrebet. Begrebet litteratur stammer fra latinsk '*litteratura*' som betyder skriftlig fremstilling. Begrebet er bredt og kan derfor være et problematisk begreb, eftersom de unge læsere sjældent taler om litteratur – de taler om *bøger*. Læsere benytter stort set betegnelsen *bøger* som synonym for litteratur. Når jeg i denne specialeafhandling bruger litteratur som begreb, er det i betydningen af den skønlitterære tekst. Den nemmeste måde at definere begrebet skønlitteratur på, er, at huske forskellen på skønlitteratur og faglitteratur. Forskellen mellem skønlitterær og faglitterær tekster er deres forhold til virkeligheden. Skønlitteratur er opdigtede tekster som forfatteren selv har skrevet, hvorimod faglitteratur indeholder noget sandt om sit emne. Faglitteratur er dermed lukket, da den skal læses faktaorienteret, hvorimod skønlitteratur er åben, da den åbner op for flere fortolkningsstrategier.

Jeg vil undlade at anvende betegnelsen *værk*, som sjældent anvendes af læsere. Betegnelsen knytter til tekstens karakter som en selvstændig helhed og derfor ikke henviser til tekstens litterære kvalitet. Betegnelsen bliver ofte brugt i forbindelse med pensum eller eksamensopgivelser i videregående uddannelser. På et gymnasieår skal eleverne f.eks. læse mindst fire værker i faget dansk: "*Mindst fire værker blandt kategorierne roman, drama, novellesamling, digtsamling og ræsonnerende prosa, heraf mindst et værk fra tiden før 1900*"¹⁷ (mine fremhævelser).

Det er ligeledes vigtigt at skelne mellem begreberne *læseforståelse* og *litteraturforståelse*, da det vil hjælpe med at bane vejen frem til svarene på mine forskningsspørgsmål. Læseforståelse tager udgangspunkt i korrekthed og hastighed og skal opfattes som i en

¹⁷ DANSKA, *Undervisningsvejledning for dansk i Grønland*

Kilde: http://www.iserasuaat.gl/fileadmin/user_upload/GUX/Dansk_A.pdf (besøgt 31.08.2014)

testsammenhæng, hvor man skal finde rigtige svar på fortolknings- og/eller forståelsesspørgsmål (Steffensen 2012:15). Det kan f.eks. være trintest for 3. og 7. klasser, hvor testene er opbygget som *Multiple Choice*-test. Oftest er der fire svarmuligheder på spørgsmålet, hvor én af svarmulighederne er det rigtige svar. Litteraturforståelse kræver derimod fordybelse og virker derfor bedst når læseren er opslugt af teksten (ibid.). Litteraturforståelse tager derfor udgangspunkt i interaktionelle reaktioner, hvor læseren læser mellem linjerne for at forstå tekstens mening og dermed opnå en *læseoplevelse*. I forhold til forskningsspørgsmålene er begrebet litteraturforståelse i fokus i specialafhandlingens sammenhæng. Teorierne er derfor udvalgt med udgangspunkt i litteraturforståelse. For at give et fyldestgørende overblik over forskellen mellem læseforståelse og litteraturforståelse kan begreberne skematiseres således:

| Læseforståelse | Litteraturforståelse |
|-----------------|----------------------|
| Hurtig | Langsom |
| Entydig | Flertydig |
| Overflade | Fordybelse |
| Scanne | Opsluge |
| Fakta | Mening |
| Rationel | Emotiv |
| Faktaforståelse | Emotionel forståelse |

Figur 2: To typer forståelser ved læsning (Steffensen 2010:15)

Først og fremmest skal eleverne være i besiddelse af en funktionel læsekompetence, som defineres af PISA således:

"At være i besiddelse af funktionel læsekompetence vil sige, at man forstår, kan anvende og reflektere over skrevne tekster, så man kan nå sine mål, udvikle sin viden og sit potentiale og kan deltage aktivt i samfundslivet." (PISA, 2009)

Funktionel læsekompetence som hører under læseforståelsen er en del af den almene dannelse og en forberedelse til det videre forløb i uddannelsessystemet og i samfundet, og det vil således være en fordel for gymnasieeleverne, hvis de har læselysten.

Forudsætningen for litteraturforståelsen er derfor, at besidde en funktionel læsekompetence så man kan udvikle sin viden ved hjælp af forskellige læse- og fortolkningsstrategier.

Specialets centrale hovedbegreber som reader-response criticism, nykritikken og dekonstruktion vil blive defineret i teoridelen.

2.4.1 Læselyst – en motivation

Læselyst forbindes ofte med en motivation, hvor de unge oplever glæden ved at læse uanset om det foregår i fritiden eller på skolen. Motivation kan inddeles i to typer: *den indre motivation* og *den ydre motivation*. I den indre motivation opstår selv-motivationen, hvor de unge selv styrer læseprocessen og synes det er sjovt at læse. Den ydre motivation er styret af omgivelserne, f.eks. af læreren der stiller krav i forbindelse med et bestemt fagområde (Tanggaard 2013:106). Den ydre motivation er således præget af at opnå et mål, f.eks. gode karakter eller bestå en eksamen eller test. Dette kommer til udtryk i mine elevinterview, hvor eleverne i høj grad læser på baggrund af den ydre motivation:

I: *"... du læser mere, hvis du bliver kontrolleret? F.eks. for at bestå en eksamen eller for at forbedre dine karakterer?"*

R: *"ja (...)"*

I: *"Hvorfor mon? (...)"*

R: *"(...) hvis jeg ikke læser mine lektier vil jeg sakke bagud så selvfølgelig læser jeg på lektien (...)"¹⁸ (egen oversættelse)*

Eleven her, læser altså mere, hvis der er klare mål og hvis han bliver kontrolleret af læreren. Det bliver således tydeliggjort, at den ydre motivation er dominerende for elevens læsning.

Hvis man knytter de to ovenstående motivationstyper til læselysten, kan man argumentere for, at indre motivation er forudsætningen for læselyst, da den indre motivation netop er præget af lysten og engagement, der kommer indefra og dermed ikke er styret af tvang.

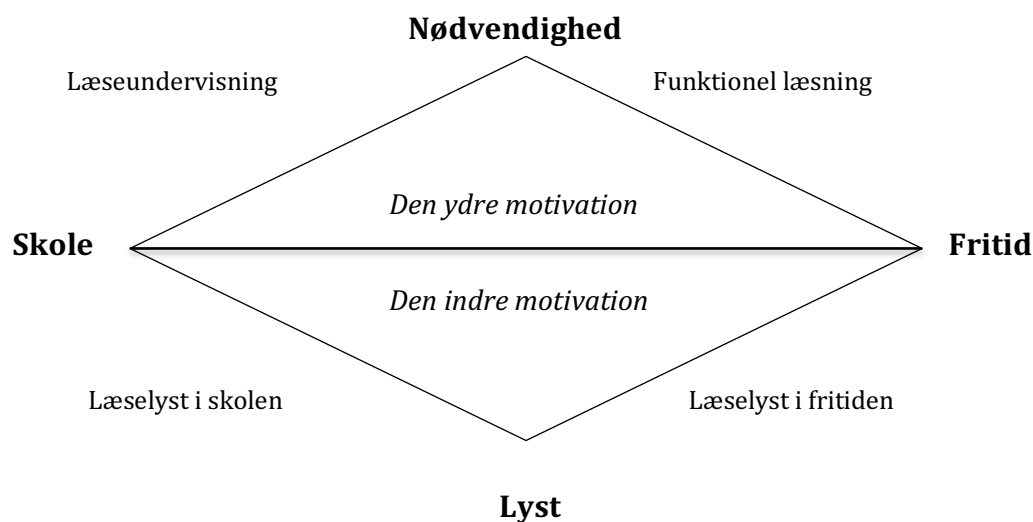
Den indre motivation kommer til udtryk i mine elevinterview, hvor eleverne i høj grad læser på baggrund af læselysten:

¹⁸ Interviewperson 4, ung fyr på 21 år, 2. maj 2014 kl. 14:00:

"(...) atuanngikkukku qimataasussaagama taav soorunami atuartarpara (...)"

R: " (...) jeg kan finde på efter mit humør, og så når det bare mig, så føler jeg bare det kun er mig der skaber mit helt eget univers rundt omkring mig, hvis der nu var stille musik bag på så er det bare sån' noget der forestiller mig det hele sker og sån' noget ting der"¹⁹

Fokus i dette speciale er de indre motiverede elever som er læselystne. Jeg vil benytte mig af Henriette Romme Lund's²⁰ bud på en læselystmodel for at give et fyldestgørende overblik over læselystbegrebet. Modellen fungerer således som en forståelsesmodel, hvor læselystbegrebet bliver simplificeret. Selvom Romme Lund's målgruppe er folkeskoleelever, mener jeg, at læselystmodellen kan i høj grad tilpasses til gymnasieelever.



Figur 3: Læselystmodel (Lund, 2010:81)

Den øverste del af modellen skitserer den læsning eleven foretager af nødvendighed og består af to aktiviteter: skole og fritid. Formålet med den øverste model er, at udøve læseaktiviteten med henblik på læring i skolen og for at begå sig i hverdagen. Den sidstnævnte placeres i den funktionelle læsning, som eleven foretager i sin fritid. Det kan for eksempel være, at læse sit skoleskema eller de daglige nyheder. I læseundervisningen er læring i skolen i centrum, hvor eleven lærer læseteknikker, så hun kan udøve

¹⁹ Interviewperson 2, ung kvinde på 19 år, 13. marts 2014 kl. 11:30

²⁰ Henriette Romme Lund er cand.mag. i Litteraturvidenskab og Kulturformidling fra Syddansk Universitet, Odense.

Kilde: <http://www.videnomlaesning.dk/medarbejder/henriette-romme-lund/> (besøgt 06.05.2014)

læsedisciplin således at eleven er i stand til at udvikle læseoplevelser og dets sprog (Lund 2012:81).

Den nederste del af modellen skitserer den læsning eleven foretager af lyst og består ligeledes af to samme aktiviteter som den øverste del af modellen: skole og fritid.

Formålet med den nederste del af modellen er, at få nye læseoplevelser og dermed udvide sin viden som eleven selv vælger gennem interessen. Nogle elever føler lyst ved de nødvendige læseaktiviteter, men når elevens læseaktivitet er præget af læselyst er den ikke længere præget af nødvendighed, men er præget af lyst. Nogle synes f.eks. det er spændende og interessant at blive indført i iPads- eller iPhone mysterier, andre synes det er spændende at læse selvhjælpsbøger, mens andre igen synes det er spændende at læse biografier af f.eks. deres idoler.

De to omtalte motivationstyper kan sammenstilles med læselystmodellen, hvor den ydre motivation kan placeres i den øverste del af modellen, mens den indre motivation kan placeres i den nederste del af modellen.

3.0 Teorigennemgang

Nedenstående teorigennemgang dækker over den teoretiske baggrund for specialet, som anvendes til at analysere de empiriske data som er indsamlet: spørgeskemabesvarelser og elevinterviews. Da specialeafhandlingens hensigt er, at klarlægge gymnasieelevernes interaktionelle reaktioner som henholdsvis Wolfgang Iser (1978) og Rita Felski (2008) indtager, er det på sin plads at give en præsentation af de litterære teorier, der går under begreberne *reader-respons teori* eller *receptionsteori*. De udvalgte teorier anvendes med henblik på at udmønte svarene på forskningsspørgsmålene i denne specialeafhandling.

3.1 Reader-Response Criticism

Interaktionen mellem læser og tekst kaldes forholdsvis *reader-response criticism* eller *receptionsæstetik*. Det første begreb stammer fra USA, hvor man ud fra en konstruktivistisk tilgang forsker i læserens interaktion og fællesskab med litterære tekster. Det andet begreb stammer fra universitetet i Konstanz i Tyskland, hvor litteraturforskeren Wolfgang Iser forskede i læserens rolle i forhold til fortolkning og fænomenologiske interaktion, dvs. hvordan fortolkninger træder frem i læserens bevidsthed (Fibiger 2012:34).

I dette speciale vil jeg anvende begrebet *reader-response criticism*, idet som begrebet antyder er fokuset rettet mod læserens reaktion og forventninger af en tekst. Begrebet *receptionsæstetik* kan derimod indeholde en tvetydig antydning, hvor fokuset er modtagelsen, hvor modtageren enten kan være læseren og/eller tilskuer inden for medievidenskaben (jf. det latinske *receptio* = til).

Reader-Response Criticism havde sit højdepunkt tilbage i 1970'erne, men havde svage spor meget tidligere i 1920-30'erne. Selv de to store klassiske filosoffer Aristoteles og Platon var opmærksom på tilskuerens reaktioner på et teaterstykke. Aristoteles mente, at tilskueren er passiv og bringer intet eller kun lidt til teksten og dermed giver teksten alt hvad der er nødvendigt for fortolkning (Aristoteles 1992:64). Nykritikkens vigtige pioner I. A Richards (1893-1979) begyndte i 1930'erne at interessere sig for læseprocessen. Han konkluderede at, læseren ikke kun er passiv læser, men at læseren fortolker teksten aktivt. Sagt på en anden måde, erklærede Richards at, læserens aktive læsning skaber tekstens mening (Bressler 2007:78).

Den amerikanske litteraturkritiker Louise Rosenblatt (1904-2005) videreudviklede Richards påstand om læseprocessen i 1930'erne.²¹ Hun erklærede ligesom Richards' forudsætninger hvad angår læseprocessen at, læseren og teksten må arbejde sammen for at skabe mening. Teksten og læseren deler en transaktionel oplevelse ved at teksten stimulerer læseren og dermed former læserens oplevelser. Teksten og læseren skaber sammen en ny kreation, nemlig: 'et digt'. Ifølge Rosenblatt bliver der skabt 'et digt' hver gang læseren har kontakt med en tekst – denne proces kalder hun for 'æstetisk' transaktion.

Den tyske litteraturforsker Wolfgang Iser (1926-2007) er én af hovedpersonerne inden for *reader-response criticism*. I 1978 udgav han den mest indflydelsesrige bog *The Act of Reading*, hvor han forklarer den æstetiske *reader-response* teori. Eftersom bogen udkom før computerens og internettets gennembrud, var hans teorier baseret på de traditionelle trykte tekster som var tilgængelig på det tidspunkt. Trods den digitale tidsalder er Iser's teori stadig brugbar og giver indsigt i, hvordan litteratur har udviklet sig og er stadig under udvikling. Ifølge Iser, er læseren ikke blot en passiv modtager af tekstens budskab.

²¹ Kilde: Louise Rosenblatt: *A Life in Literacy* in: "The Alan Review", sommer 2005, pp. 59-61

Læseren indlader sig derimod på en kommunikationsproces, hvor han i samspil med teksten realiserer tekstens mening – eller for at bruge Iser's terminologi: 'det æstetiske objekt' (the aesthetic object) (Iser 1978:98). Tekstens mening får først mening i det øjeblik, den har en læser – meningen kan dog godt eksistere uden en læser, men så er den ganske ubetydelig. Tekstens mening er således afhængig af læseren. Læseren er ligeledes afhængig af meningen og er fuldstændig frit stillet i sin fortolkning. For eksempel er meningen af teksten "Nivi elsker Malik" afhængig af læserens fortolkning af verbet "elsker", som kan fortolkes som at være forelsket, at holde af eller lidenskabelig kærlighed. Meningen begrænser dog læserens fortolkning, således at den ikke kan betyde for eksempel "Nivi hader Malik".

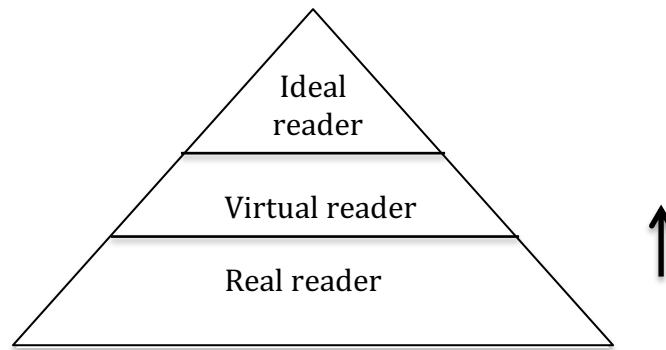
Iser ser teksten som ufærdig hvorfor han brugte begreberne 'blanks' og 'gaps' (tomme pladser), som læseren selv må udfylde hvis teksten skal give mening: "... blanks which the reader is made to fill in by his own mental images in order to constitute the meaning of the work" (Iser 1978:172). Tomme pladser er f.eks. manglende detaljer, spring i tid eller manglende sammenhæng. Udfyldning af tomme pladser sker ved meddigtning, ved billeddannelse, tolkning af personer, miljøer osv. og er afgørende for tekstens mening, som Iser kalder for 'the game of imagination' (ibid. 108). Læseren kan sætte billedernes aspekter i relation til hinanden således at der gives plads til læserens fortolkning. Udfyldning af tomme pladser er en 'leg' mellem forfatter og læser, hvor teksten serverer et sæt af regler, der styrer 'legen', men er ikke bestemmende for tekstens endelige resultat. Iser's tilgang er karakteriseret ved opdelingen mellem subjekt og objekt, som altid tager udgangspunkt i den viden læseren besidder. Han opfatter teksten som et møde mellem en objektivt eksisterende tekst og en subjektivt skabende læser (ibid. 9).

Reader-response kritikere har gennem tiden defineret forskellige læsertyper. Læsertyper indebærer særlige kvalifikationer og teorier om læseren og læsning. Læsertypen 'the mock reader' er f.eks. defineret af Gibson, 'the historical reader' af Jauss, 'the ideal reader' af J. Culler, 'the informed reader' af S. Fish, 'the transactive reader' af N. Holland, 'the implied reader' af Iser osv. Iser skelner mellem to typer læsere. For det første er det læsertypen 'the actual reader', hvor læseren har teksten fysisk i hænderne og læser den. For det andet er læsertypen 'the implied reader', som indarbejder dispositioner, der er nødvendig for litteraturlæsningen til at udøve læseeffekten. Dispositioner er fastlagt hos læseren, ikke af erfaringer fra realiteten, men af selve teksten. Læseren har derfor sine

rødder solidt plantet i tekstens struktur, som hun konstruerer (ibid. 34). Det er en tekstlig læser, som tilbyder en afslørende og latent interaktion, der forårsager en vellykket kommunikation mellem tekst og læser. Det er denne opfattelse af interaktionen om begrebet '*the implied reader*' eller på dansk 'den implicite læser' indebærer. For at kunne forstå læserens reaktioner, må vi derfor tage hensyn til læserens tilstedeværelse uden på nogen måde at forudbestemme hendes karakter eller hendes historiske situation. En anden tilhænger af *reader-response criticism* er Stanley Fish (f. 1938) som udviklede sine synspunkter fra 1960'erne til 1980'erne. Han så læsning som et samspil mellem forfatter og læseren, således at læseprocessen bestod i at gå ind i teksten på forfatterens betingelse. Men Fish's påstand kan sammenlignes med Rosenblatt's erklæring, da Fish ligesom Rosenblatt mener, at teksten bliver til, mens den bliver læst. Teksten har mistet sin autoritet og findes kun som fortolkninger. Der findes ingen fælles entydige forudsætninger for teorier, men der er fælles interesse for læseren blandt *reader-response* kritikere. Deres fælles træk er, at et litterært teksts fortolkning er skabt når læseren og en tekst går i interaktion eller laver en transaktion. Dette kan udtrykkes på denne måde:

Læser + tekst = mening

Læsningen kan opdeles i to processer, dels som en afkodning, dels som en strukturering. Læseren afkoder den betydning der ligger i teksten og strukturerer betydningen når læseren udfylder 'blank spaces' i teksten (Iser 1978:21). Således er der sammenhæng mellem de to processer som udgør et samspil – en transaktion mellem læser og tekst. Læserens ansvar ligger i hans/hendes egen personlighed og hendes/hans sociale status og situation er alt hvad der er nødvendigt for fortolkning som i det hele taget er læserens ansvarlighed, hvorimod tekstens ansvar er at 'lege med ord', sociale holdninger og handlingens moral og etik. I forhold til specialets problemformulering vil jeg inddele læsertyperne i tre kategorier: ***real reader***, hvor læseren faktisk læser teksten; ***virtual reader***, hvor læseren er forfatterens mål med sin skrivning, og ***ideal reader***, hvor læseren eksplicit og implicit fortolker alle nuancer, terminologi og strukturen i teksten (Tompkins 1980:xii). Disse tre læsertyper vil jeg indordne hierarkisk således:



Figur 4: Tre læsertyper i hierarkisk illustration

Jo længere man går op i hierarkiet, jo bedre er man i stand til at fortolke og læse mellem linjerne. Rosenblatt definerer to forskellige måder at læse på: *effe­rent læsning* vs. *æstetisk læsning*. Efferent læsning er interesseret i at opsluge nye informationer, og ikke i selve tekstens mønster. Hensigten med efferent læsning er således at hente informationer som f.eks. fra aviser eller magasiner. Denne måde at læse på, kan placeres i den nederste række i hierarkiet, idet den reelle læser læser efferent. Den virtuelle læser indgår en form for kontrakt med forfatteren, hvor læseren begiver sig ind i en fiktiv univers. Hver genre karakteriseres af bestemte spilleregler, som hver især har specifikke relation til den virkelighed de skrives i. Den virtuelle læser er i stand til at afkode tekstens imaginære univers, hvilket er forfatterens intention med teksten. Den ideelle læser kan derimod relateres til den æstetiske læser, hvor læseren er åben for alle sanserne og dermed opleve tekstens atmosfære undervejs. Æstetisk læsning er således opmærksom på tekstens mønstre, ord og lyd, som i denne sammenhæng er læsningen af 'et digt' (Bressler 2007:49). Det handler om at nyde og opleve det æstetiske udtryk, hvor de unges evne til at opleve teksten bliver styrket og dermed deres æstetiske kompetence.

Den amerikanske professor i engelsk Joseph A. Appleyard har forsket i, hvordan børn socialiseres i at blive læsere. Appleyard har interviewet omkring 60 læsere i alderen 13 til 82 år fra forskellige sociale lag i USA om, hvad de kunne lide og ikke kunne lide at læse, og om hvordan de har udviklet sig som læsere med alderen (Appleyard 1991). I sin konklusion definerer han fem forskellige læsertyper: den legende læser, heltelæseren, den reflekterende læser, den tolkende læser og den pragmatiske læser. Han definerer læsertyperne på baggrund af indføring i majoritetskulturens værdier og repræsenterer kulturelle og sociale forventninger til læsere. De fem læsertyper defineres ligeledes i

forhold til læserens alder og bliver beskrevet efter en kronologisk livsforløb. I forhold til denne specialeafhandlingens problemformulering, hvor målgruppen er de unge, er det derfor relevant at inddrage læsertypen *den reflekterende læser* som netop omfatter den unge læser. Appleyard definerer den unge læser som *den reflekterende læser* således:

"The adolescent reader looks to stories to discover insights into the meaning of life, values and beliefs worthy of commitment, deal images, and authentic role models for imitation. The truth of these ideas and ways of living is a severe criterion for judging them." (ibid. 14).

Den unge læser søger efter livets mening, engagement, identifikation og forbindelse til virkeligheden. Teksten betragtes og bedømmes ud fra flere kriterier og må afspejles med den unges erfaringer således at læseren let kan forestille sig lignende situationer.

Appleyard hævder, at læserudviklingen hænger sammen med den personlige udvikling og den kulturelle opdragelse f.eks. hvordan børn og unge lærer at forholde sig til litteratur i en kulturel kontekst. Udviklingen af læselyst og læsevaner fra barn til voksen påvirkes således af den personlige udvikling, skolegang og uddannelse og socialt tilhørsforhold. I lighed med denne specialeafhandling fokuserer Appleyard på skønlitteratur, og ikke på faglitteratur. Læserens holdning til skønlitteratur udvikles tidligt i barndommen gennem højtlesning og mundtlig historiefortællinger, ofte i børnehvealderen hvor læsefærdigheden endnu ikke er udviklet.

Reader-response teori lægger vægt på, at der foregår en samspil og modspil mellem teksten og læserens forestillinger, forventninger og holdninger. Den kan derfor hjælpe os til at forstå, hvordan tekstens mening skabes gennem interaktionelle elementer i læseprocessen – i dette tilfælde hos gymnasieelever.

3.1.1 Læseren og nykritikken

For at give en historisk rids af reader-response teorien som nu er gjort redt for de væsentligste højdepunkter, er det relevant at inddrage nykritikken. Nykritikken er en litteraturteoretisk tilgang, som er inspireret af den amerikanske digter T. S. Eliots (1888-1965).²² Den fik sit gennembrud i 1920'erne i USA og bredte sig til litteraturforskning og

²² <http://www.biography.com/people/ts-eliot-9286072> (besøgt 27.07.2014)

litteraturkritik uden for USA (Larsen 2008:77). En anden pioner inden for nykritikken var den britiske litteraturforsker I. A. Richards som begyndte at interessere sig for forholdet mellem tekst og læser. I hans bog *Principles of Literary Criticism* (1924) udforsker han læserens reaktion med udgangspunkt i et digt, som en unik udtryksform. Han bygger på psykologiske antagelser, som skaber en bestemt virkning i læserens psyke fra det øjeblik øjet møder ordet til følelses- og viljebetonede holdninger vækkes hos læseren. Richards vurdering af litteraturens værdi er således præget af et humanistisk menneskesyn med særlig vægt på den æstetiske oplevelse. For nykritikken er litteraturens værdi derfor vigtig, idet læsning af skønlitteratur kan få mennesket til at udvikle sig til et frit og erkendende væsen.

Nykritikkens væsentligste pointe er kravet om nærlæsning og den intensive tekstanalyse, således at læseren skulle analysere og vurdere teksten alene som den forelå. Den litterære tekst er i centrum og bliver betragtet som en autonom enhed. Oplysninger om forfatteren som privatperson blev betragtet som irrelevante og uinteressante. Man ser derfor bort fra forfatterens liv, da man mente at den spiller en forstyrrende faktor. Forfatterens intentioner objektiveres i tekstens struktur, så den bliver grundlaget for fortolkningen af teksten. Den objektive tekststruktur er således grundlaget for den tilsvarende objektive fortolkning af den skønlitterære tekst (Iser 1979:15f). Ved at udelukke kendskabet om forfatteren og hans baggrund kan læseren gå glip af tomme pladser og referencer i teksten, som ville give større forståelse af teksten. Teksten analyseres efter hvordan tekstens dele og helhed er struktureret, dvs. man analyserer samspillet mellem tekstens dele og helhed. Den litterære tekst har flere lag, som skal afdækkes i analysen, f.eks. fortællerlaget og det syntaktiske lag. I en roman analyseres delene som komposition, fortællerforhold, personer, sprog og miljø, således at delene udgør den tematiske helhed (Skardhamar 2008:29). Det er vigtigt, at man ikke analyserer slavisk efter en opskrift, men lader tekstens karakteristiske træk styre analysen. En hensigtsmæssig måde at analysere på er, at begynde ved de træk ved teksten, som er mest iøjnefaldende og bevæger sig derefter dybere ned i delene.

Forskellen mellem nykritikkens og reader-response teoriens tilgange kan karakteriseres ved, at nykritikken spørger sine læsere: "Hvad betyder denne sætning?", hvorimod reader-response kritikere spørger: "Hvad gør denne sætning ved læseren?" eller "Hvilken proces sætter den i gang i læserens hoved?". Der er således ikke en specifikt

fortolkningsresultat af læsningen, men derimod en dynamisk proces, hvor læseren er aktiv. Begrebet 'tekstlæsning' anvendes derfor i reader-response sammenhæng frem for 'tekstanalyse' som er nykritikkens kerneelement.

3.1.2 Dekonstruktion som litterær metode

Jeg har valgt at inddrage dekonstruktionen som en del af den underordnede teoretiske baggrund for specialet, som anvendes til at analysere de indsamlede data. Grunden til inddragelsen af dekonstruktionen er, at jeg opfatter *reader-response criticism* som dekonstruktion, fordi den indebærer en opløsning af det traditionelle litteraturforståelse. Dekonstruktion er ligeledes en litteraturteoretisk tilgang som blev grundlagt af den franske filosof Jacques Derrida (1930-2004).²³ Dekonstruktion som har sin udspring fra den strukturalistiske tilgang da Derrida i 1966 deltog i en strukturalistisk konference på Johns Hopkins Universitet i Maryland, USA. Hans foredrag *Structure, Sign and Play in the Discourse of the Human Sciences* danner fundamentet i den poststrukturalistiske tilgang, der hurtigt udvikler sig og definerer dekonstruktionen som en litteraturteoretisk metode. I 1967 udgiver han værket *De la grammatologie* (eng. *Of grammatology*) som får stor indflydelse inden for humaniora.

Jeg har valgt de mest væsentligste dekonstruktivistiske elementer som er relevant for specialets problemstilling. En relevant element er læsestrategien til at analysere tekster med. Derrida har opgivet tanken om tekstens enhed og sammenhæng og søger i stedet efter elementer som får tekstens struktur til at bryde sammen. Dekonstruktionen koncentrerer sig derfor ikke om hvad teksten betyder, men om hvordan teksten opløser betydningen. Derrida definerer sproget som et system af modsætninger: "*Language is a structure – a system of oppositions of places and values*" (Derrida 1997:216f). I kraft af begrebet *différance* er dekonstruktionens hensigt at bryde tekstens eksisterende meningsstrukturer op for at vise og finde andre typiske elementer som kunne være ekskluderende strukturer som f.eks. modsætninger, som er signifikante elementer i dekonstruktionen. Derridas kritik af den strukturalistiske tilgang går således ud på, at organisere meningsstrukturer i hierarkisk ordnede værdier, hvor den ene pol altid er den

²³ Derrida: *Of Grammatology* (1997)

højest prioriterede. Derridas typiske modsætninger er: godt/ondt, forstand/følelse, høj/lav, tale/skrift, liv/død, lys/mørke, kultur/natur, som altså viser en opposition mellem en positiv og en negativ term. Dekonstruktionen kan imidlertid påvise, at ingen af modsætningsstrukturerne er autonome eller fuldstændige, idet de kun kan opnå mening i relation til hinanden (Derrida 1981:20). Den højest prioriterede konstitueres som det privilegerede begreb gennem relation til det underprivilegerede begreb.

Modsætningsstrukturerne fungerer efter hierarkisk ordnede værdier og er derfor ikke logiske. Pointen er, at disse modsætningsstrukturer slet ikke er nødvendige, men i stedet er vilkårlig og indstiftet i en æstetisk læseproces. Tanken om modsætningsstrukturerne udfordrer den traditionelle litteraturteoretisk tilgang, men også i en didaktisk sammenhæng i forhold til litteraturundervisning. At læse dekonstruktivistisk er en måde dobbeltlæsning. Først skal læseren argumentere for modsætningsstrukturen, derefter skal han/hun "vende" eller "dreje" meningen om, således at læseren bytter hele strukturen om. Derrida argumenterer f.eks. for, at skrift kommer før tale og hævder, at skrift og tale begge er skrift, hvor den ene er fonetisk og den anden er ideografisk (Derrida 1997:32f).

Efter dekonstruktionens gennembrud har Derrida's gamle elev Paul de Man (1979) budt på forskellige synsvinkler på litteraturteorien, men egentlig som litteraturkritik. Hos Paul de Man forstås dekonstruktion ikke som en metode, idet han mener, at dekonstruktion allerede er inkorporeret i teksten. Læseren "gør" ikke noget ved teksten, idet dekonstruktion er sprogets retoriske potentialitet der allerede er betonet i teksten: *"The reading is not "our" reading, since it uses only the linguistic elements provided by the text itself; (...) The deconstruction is not something we have added to the text but it constituted the text in the first place."* (de Man 1979:17)

Ifølge Paul de Man er det derfor vigtigt, at læseren må være en streng læser, ligesom forfatteren måtte være en forfatter for at kunne skrive sætningen. Læseren må således forholde sig lige så koncentreret til de enkelte sproglige variationer som forfatteren har gjort. Med andre ord er der ikke forskel på forfatteren og læseren. Dette kan dog diskuteres hvorvidt forfatteren bevidst har konstitueret dekonstruktionen i sin tekst.

Paul de Man koncentrerer sig særligt omkring sprogets epistemologi i forhold til dekonstruktionens traditionelle hierarki. Han udvider begrebet retorik således at han er medvirkende til en fornyet fokusering på retorikken i en mere figurativ forstand. Hos de Man's dekonstruktion spiller symbol og allegori en væsentlig rolle i den retoriske litteraturkritik. Han diskuterer symbol versus allegori, hvor han opprioriterer allegorien og afviser symbolet som en del af metafysikken (de Man 1971:188f). Symbolet er real, fiktiv eller en ting, der har en betydning i sig selv, og samtidig har en overført betydning. Allegorien er derimod kun for at henvise og har dermed ingen selvstændig betydning.

3.1.3 Afkodningsprocessen

Den hierarkiske illustration af de tre læsertyper kan sammenstilles med Stuart Hall's kodnings- og afkodningsproces (*Encoding/Decoding*) i kommunikationsmedierne. Hall er britisk kultursociolog og er for nylig afgang ved døden den 10. februar 2014 i en alder af 82 år.²⁴ Hall tager udgangspunkt i marxistisk teori og semiotikken i sin tilgang til kommunikationsmedier, men er også anvendelig i denne sammenhæng. Han anskuer afkodningsprocessen som cyklisk, som følger: produktion, cirkulation, distribution/forbrug, reproduktion. Hall ser kommunikationsmedier som en diskurs, der må transformeres til social praksis hvis den skal fuldendes og være effektiv. Forbruget skal således give mening for læseren:²⁵ "*If no 'meaning' is taken, there can be no 'consumption'*" (Hall 2003:44), dvs. budskabet må afkodes ind i en specifik kulturel referenceramme, som ikke kan overføres fra forfatter til læser som "rå" information.

Kodning og afkodning sker på baggrund af en given social praksis og giver mening både efter kodningen og afkodningen. Han kalder dem for *meaning 1* og *meaning 2*, hvor *meaning 1* er forfatterens foretrukne kontekst som ikke umiddelbart overføres til læseren. Læseren afkoder budskabet i *meaning 2* med en grad af selvstændighed, som skaber mening for læseren. Disse to 'meninger' er nødvendigvis ikke symmetriske, men er mere eller mindre asymmetrisk i forholdet mellem afsender og modtager. Tekstens budskab udsendes mellem forfatteren som koder og læseren som afkoder.

²⁴ Kilde: <http://www.theguardian.com/education/2014/feb/10/godfather-multiculturalism-stuart-hall-dies> (besøgt 16.05.2014)

²⁵ Jeg erstatter Hall's anvendte målgruppe *audience* til læseren for at gøre målgruppen relevant i mit tilfælde.

Kommunikationen mellem *meaning 1* og *meaning 2* defineres som social konstruktionisme. Forudsætningen for at teksten giver mening for læseren er, at den diskursive domæne indebærer en dominerende eller foretrukne meninger, som stammer fra den sociale, kulturelle og politiske orden i samfundet.

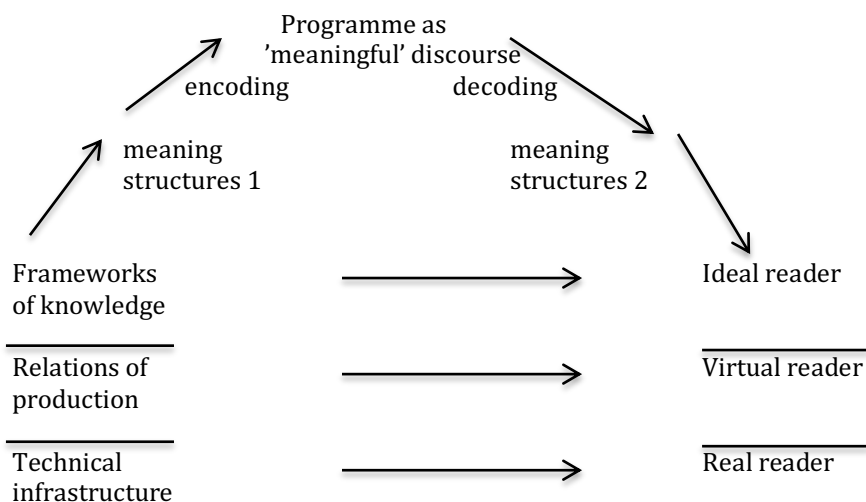
Læsningen foregår således i en kontinuerlig afkodning med udgangspunkt i en dominerende eller foretrukne meninger (ibid.: 49). På baggrund af afkodningsprocessen opstiller Hall tre hypotetiske afkodningspositioner (ibid.: 51f):

Den dominans-hegemonisk position: læseren opererer en dominerende afkodning og afkoder den konnoterede betydning fuldt og helt. Læseren er enig i budskabet og dermed genkender meningen med teksten.

Den forhandlende position: læseren accepterer tekstens budskab, men samtidig skabes der plads til læserens egne regler i afkodningen ved at afvise eller forandre elementer i budskabet.

Den oppositionelle position: læseren anerkender den dominerende afkodning, men afkoder teksten gennem egne briller således at budskabet bliver afvist på grund af politiske, religiøse eller kulturelle antagelser.

Jeg vil sammenstille Hall's afkodningsproces med de tre læsertyper således:



Figur 5: Min sammenstilling af Hall's afkodningsproces (Hall 2003:46)
og de tre læsertyper

Første stadie *Technical infrastructure* er 'mødet' med teksten, hvor læseren faktisk læser teksten. Her er den tekniske læsestrategi der er nødvendig for at læsningen kan fungere optimalt. Det første stadie kan således kategoriseres til læsertypen *den reelle læser*. Det andet stadie *Relations of production* er forholdet mellem forfatteren og læseren – en form for kontrakt, hvor forfatterens intension om en fiktiv verden begiver sig ind i læseren. Den uskrevne kontrakt går ud på, at teksten havde fundet sted i virkeligheden eller også er det det modsatte: en fiktion, hvor læseren går på opdagelse i det fiktive univers på egen hånd. Denne dobbeltkontrakt etablerer et samspil imellem en teksts implicite fortæller og den empiriske forfatter. Det betyder, at teksten spiller på at være fiktion og selvbiografisk samtidigt. Det andet stadie kan således kategoriseres til læsertypen *den virtuelle læser*. Det tredje stadie *Frameworks of knowledge* er afkodningsprocessen, hvor læseren fortolker med udgangspunkt i den viden han/hun besidder. Her er det de dominerende eller foretrukne meninger der spiller en afgørende rolle for fortolkningsresultater. Afkodningsprocessen forudsætter en litteraturforståelse, hvor læseren afkoder ved at fordybe sig i teksten. Det tredje stadie kan således kategoriseres til læsertypen *den ideelle læser*. Forfatteren forestiller sig gerne en ideal læser, som er i stand til at afkode tekstens signaler og samle alle elementer til en forståelse, som nogenlunde ligner det forfatteren opererer med.

3.3 Interaktionelle elementer

Begrebet *interaktionel* er sammensat af to ord: af præfikset *inter-* og *aktion*. Præfikset *inter-* er latinsk og betyder 'mellem-'. Præfikset angiver, at der foregår et samspil mellem to eller flere størrelser, f.eks. international = mellemnational, altså at der foregår et samspil mellem forskellige nationer. Ordet *aktion* er ligeledes latinsk og betyder 'handling', dvs. et samspil, hvor individer gennem deres gensidige handlinger påvirker hinanden. Begrebet *interaktionelle elementer* bliver derfor anvendt i specialeafhandlingen i den forstand, at der foregår et samspil mellem en læser og en tekst. Læseren og teksten udfører gensidige handlinger således at de påvirker hinanden.

Den amerikanske professor i litteratur Rita Felski²⁶ beskriver fire elementer af interaktionsformer mellem læser og tekst i sin bog *Uses of Literature* (2008). I sin introduktion forbinder Felski læsning med fænomenologi, som er en filosofisk retning. Fænomenologi tager udgangspunkt i vores livsverden sådan som vi oplever og opfatter den:

"Phenomenology insists that the world is always the world as it appears to us, as it is filtered through our consciousness, perception, and judgment" (ibid. 17).

Nedenstående fire elementer af interaktionsformer knytter sig til fænomenologien da det indebærer måder at engagere sig på, i den tekst man læser. For det første beskriver hun formen *recognition*, hvor læseren genkender sig selv anderledes ved at dechifrere teksten. Litteraturens rolle i samfundet kommer til udtryk gennem *recognition*, idet læseren reflekterer over sig selv således at han/hun bearbejder bevidstheden. Dette element knytter sig til den viden læseren har i forvejen og de almene hverdagsting som ikke er intellektuelt betinget, men snarere en naturlig opfattelse hos individet. Felski fremhæver, at *recognition* ikke blot er gentagelse som betegner den viden man besidder i forvejen, men at den viden bliver bekræftet (Felski 2008:25).

For det andet beskriver hun formen *enchantment*, som karakteriserer en ontologisk forvirring, hvor læseren er i en forvirring mellem virkelighed og fantasi eller mellem realiteten og tilfredsstillelse af et ønske. I denne form for interaktion bliver læseren opslugt af teksten, så stærkt at han/hun nærmest bliver hypnotiseret og bliver ligeglad

²⁶ Kilde: <http://www.engl.virginia.edu/people/rf6d> (besøgt 18.03.2014)

med omgivelsen, fortiden og hverdagslivet; læseren eksisterer kun i tekstens tilstedeværelse (ibid.:53). Felski eksemplificerer *enchantment* til trylleformularen abracadabra eller hokus pokus, idet der blive åbnet op for en ukendt verden, hvor læseren bliver transporteret ind til et narrativt univers. Felski anvender udtrykket *boosterism* i sin indledning, som kan relateres til *enchantment* idet læseren oplever begejstring i sin læsning og dermed booster sin læselyst. Suffikset *-ism* betegner en holdning, en ideologi eller en tilstand. Når læseren er opslugt af teksten er han/hun i en tilstand af *enchantment*, således at *boosterism* opstår i interaktionen mellem læser og tekst. *Enchantment* som interaktionel element kan relateres til dobbeltkontrakten, idet læseren er i en forvirring mellem virkelighed og fantasi, altså om teksten er fiktion eller selvbiografisk. Læseren er dermed udfordret af to kontrakter, hvor fiktionens kontrakt går ud på, at teksten er fiktion, hvorimod selvbiografismens kontrakt går ud på, at teksten er baseret på virkeligheden. Læseren forbliver således i en usikkerhed og tvivl om teksten er fiktion eller selvbiografisk. Det betyder, at nogle tekster spiller på at være fiktion og selvbiografisk samtidigt.

For det tredje beskriver hun *knowledge* som karakteriserer et læsemotiv i håb om at få en dybere forståelse af dagligdags erfaringer og den sociale verden vi lever i. Teksten overbeviser læseren om "noget om den måde, tingene er". Litteraturens forhold til viden er, at udvide eller ændre viden af vores fornemmelse af, hvordan livsverden og tingene er. Viden refererer således til hvad litteratur afslører om verden ud over læserens egen individuelle opfattelse af verden, til hvad det afslører om mennesker og ting, skikke og manerer, symbolske betydninger og social lagdeling (ibid.:83).

Den sidste og fjerde element Felski beskriver er *shock*, som umiddelbart kan associeres til publikums reaktion af en gyserfilm eller en thriller. Denne association skal dog ikke udelukkes, idet Felski refererer begrebet *shock* til trauma, sublimering eller transgression. Sublimering er en psykologisk proces, hvor seksualdriftens oprindelige formål omdannes til et andet formål. Hvis det f.eks. er umuligt for individet at få opfyldt sin seksuelle behov, kan han/hun i stedet få sin drifttilfredsstillelse ved at udfolde sig i sin læsning, dvs. det oprindelige formål erstattes med et andet. Denne drifttilfredsstillelse kan relateres til Aristoteles' begreb *katharsis*, som er kendt gennem hans poetik (Aristoteles 1992). Begrebet *katharsis* stammer af græsk og betyder 'renselse' og kommer oprindeligt fra Aristoteles' syn på teatrets funktion som er beskrevet i hans poetik.

Begrebet blev senere brugt inden for psykologien af Sigmund Freud og Josef Breuer, hvor behandlingen sker ved at lade patienten afreagere sine indeklemte affekter.²⁷ *Katharsis* kan således kobles sammen med Felski's interaktionelle element *Shock*, idet læseren kan skaffe sig afløb for sine indeklemte følelser som vrede, sorg eller fortvivlelse og dermed kan blive 'renset' gennem læsningen.

Hvad der menes med transgression i dette tilfælde er en overtrædelse af noget, der er imod en kommando eller lov. Uanset om man snyder til eksamen, være sin kæreste utro eller dræber et menneske, begår man overtrædelser, der ikke let bliver tilgivet.

Transgression kan eksemplificeres med krimiromaner, hvor læseren netop nyder sin læsning og er opslugt af spændingsmomentet af f.eks. en forbrydelse og dens opklaring.

Ifølge Felski er nutidens moderne læser præget af, at få boostet adrenalinen; at være *shockaholic*, hvor læseren er afhængig af overraskelse og en kontinuerlig spænding (ibid.:121). Kapitlet om *shock* indeholder interessante bemærkninger omkring skæringspunktet mellem æstetisk chok med race og køn.

Eleverne vil være i stand til at genkende én eller flere af de fire elementer. Jo flere elementer man kan genkende, jo større er læseoplevelsen. Felski tilvejebringer overførelsen fra at være den reelle læser til den ideelle læser (jf. figur 3) ved at flytte fra de "almindelige" reaktioner til en mere subtil bevidsthed om, hvordan litteraturlæsning kan have indvirkning på læseren.

Ved gennemgangen af de fire elementer i interaktionen mellem læser og tekst, kommer Felski løbende ind på intersubjektivitet som et fælleskab gennemtrukket af fornuft og bevidsthed. Et fællesskab, hvor læserne når frem til en enstemmig bevidsthed om det samme, om de samme ting, selv om de kan have forskellige opfattelser. Denne intersubjektivitet kan eksemplificeres til kulturministerens Marianne Jelved's udtalelse i en kronik om dansk litteratur i forbindelse med lanceringen af kampagnen Danmark Læser:

*"Dansk litteratur er med til at binde os sammen som nation. Vi bruger den til at forstå os selv og Danmark lige nu."*²⁸

²⁷ Kilde: Olsen, SDE, bd. 10, 1998:388

²⁸ Thisted Dagblad, mandag 6. januar 2014, s. 8

Dette eksempel på intersubjektivitet sker på grundlag af en fælles forståelse for symboler – en nation, der binder den danske befolkning sammen af en fælles solidaritet. Marianne Jelved's udsagn kan ligeledes relateres til den grønlandske litteratur.

4. 0 Analyse af resultater

I de følgende afsnit vil jeg præsentere og analysere resultaterne. Resultaterne bliver behandlet med udgangspunkt i problemformuleringen således at det passer til specialeafhandlingens formål. For at skabe et overblik og sammenhæng over resultaterne vil de overordnede afsnit opsamles i delkonklusioner.

4.1 Litterær profiler blandt de unge

I bilag 1 ses resultater af spørgeskemaundersøgelsen om de unges læsevaner. 40,23 % af respondenterne har erklæret, at de ikke læser for fornøjelsens skyld. De resterende, dvs. 59,77 % af respondenterne har erklæret, at de læser for fornøjelsens skyld.²⁹ 89,09 % svarer, at de kun læser 1-5 timer om ugen og 3,45 %, dvs. kun 2 respondenter har svaret, at de læser 16 timer eller derover om ugen. I forhold til, at et klart flertal af respondenterne har erklæret, at de godt kan lide at læse, er tallet for, hvor mange der læser mere end 16 timer eller derover om ugen altså lavt. 36,67 % af respondenterne erklærer, at de er ivrige læsere og nyder at læse. Antallet af ivrige læsere er høj i forhold til antallet af respondenter som ikke læser for fornøjelsens skyld, men her er det usikkert om respondenterne opfatter lektielæsning eller avis/internetlæsning som en ivrig læsning.

Ifølge den amerikanske professor i engelsk Joseph A. Appleyard topper læsning for fornøjelsens skyld i slutningen af folkeskolen og falder i løbet af årene på gymnasiet³⁰ (Appleyard 1991:99). Appleyard's påstand bliver bekræftet dels i spørgeskemaundersøgelsen, dels i interviewundersøgelsen. Den største procentdel, hvor eleverne begyndte at læse for fornøjelsens skyld er i 12-14 års alderen med 32,79 % (se bilag 1 sp.

²⁹ Her skal det gøres opmærksom på, at jeg har bedt respondenterne om ikke at fortsætte undersøgelsen hvis de svarer nej på spørgsmål 3, om de læser for fornøjelsens skyld eller ej. Det viste sig, at langt de fleste respondenter har svaret på samtlige spørgsmål selvom de har erklæret, at de ikke læser for fornøjelsens skyld (se bilag 1 sp. 3).

³⁰ Appleyard anvender de engelske termer inden for den amerikanske uddannelsessystem: *junior high school* som svarer til ældstetrinnet og *ninth grade* eller *senior high school* som svarer til gymnasiet i det grønlandske uddannelsessystem.

7). I interviewundersøgelsen oplyser en ung kvinde, at hun begyndte at læse for fornøjelsens skyld i 13 års alderen: "det var først da jeg blev 13 år jeg begyndte at læse rigtig meget".³¹ To andre respondenter siger ligeledes, at de begyndte at læse for fornøjelsens skyld i 13 års alderen. Bekræftelsen på Appleyard's påstand om, at læsning for fornøjelsens skyld falder i gymnasieårene er ikke ensbetydende med at påstanden gælder for alle gymnasieelever. En ung kvinde oplyser netop, at hun for alvor begyndte at læse for fornøjelsens skyld i gymnasieårene: " (...) det var først i 1.g jeg begyndte at læse bøger for alvor (...)"³² (egen oversættelse).

Gymnasieeleverne læser ofte de samme genrer som de læste i folkeskolen, men de unge præsenteres i høj grad for tilværelsens problemer og læser efterhånden også voksenlitteratur. De unge læsere søger engagement, identifikation og forbindelse til virkeligheden, og en god fortælling giver mulighed for eftertanke og refleksion. Appleyard kalder derfor den unge læser for den tænkende eller reflekterende læser. Den unge læser kan blive opslugt af fortællingen netop fordi de har et personligt motiv til at identificere sig med personer eller situationer. Den unge læser foretrækker således at læse de fortællinger som stemmer overens med sine egne erfaringer, hvor de let kan forestille sig lignende situationer. Læseren reflekterer over personernes motiver og følelser og sammenligner med sine egne erfaringer. Læseren betragter personerne og den verden, der skildres gennem teksten, således at teksten bliver som et vindue til denne verden. Den unge læser kan snakke om de litterære tekster, som om begivenhederne og omgivelserne virkelig eksisterede, selv om de ved, at det ikke er tilfældet (ibid.:111). Dette kan eksemplificeres med en mandlig respondents begrundelse for, hvorfor han kan lide bogen: "*Otto Steenholdt's bog er meget spændende fordi den er sket i virkeligheden (...)*"³³ (egen fremhævelse og oversættelse). Til dette må konkluderes, at identifikation med personer eller situationer stimulerer de unges læsning. Derudover tyder det på, at respondenter indgår i en dobbeltkontrakt, hvor han befinder sig i en situation af usikkerhed og tvivl om, hvorvidt teksten er fiktion eller selvbiografi. Han er dog

³¹ Interviewperson 2, ung kvinde på 19 år, 13. marts kl. 11:30

³² Interviewee: Rosine Kreuzmann, 20 år: "(...) 1.g-llunga aatsaat pimoorussilerpunga atuakkamik atuarlunga (...)", KNR udsendelse fra 15.12.2013: "Atuakkat silarsuaat" (da. Litteraturens verden)

³³ Interviewperson 4, ung mand på 21 år, 2. maj kl. 14:00: "*Otto Steenholdt atuakkiaa pissanganaruloorp' piviusooriarmat (...)*" Respondenten snakker om romanen *Inuillisimasup ikioqqunera* (2001 da. *Et råb om hjælp*), hvor forfatteren lægger op til at han er identisk med jeg-fortælleren (forord til romanen).

overbevidst om, at teksten er selvbiografisk, idet forfatteren lægger op til at han er identisk med jeg-fortælleren (Steenholdt, 2001:6).

Ifølge Appleyard fortolker de unge læsere teksten, men uden fortolkningsteori. Oftest diskuterer de unge om fortolkninger er rigtige eller forkerte (ibid.:112). Denne påstand kommer til udtryk i interviewundersøgelsen: "*de (= de unge) skal læse de dér bøger dér for at vide **hvad der er rigtig og hvad der er forkert** (...)*"³⁴ (egen fremhævelse). De unge læsere ser således teksten som færdig i modsætning til Iser, som ser teksten som ufærdig. Når de unge læser teksten som færdig, udfylder de ikke tomme pladser som er afgørende for tekstens mening. Med andre ord læser de unge teksten som noget der har en 'facitliste' – en 'facitliste' om tekstens mening er rigtig eller forkert, og dermed ikke er frit stillet i deres fortolkning. Manglende fortolkningsteori kan skyldes lærerautoriteten i gymnasiet, hvor eleverne efterligner lærerens sprog og dermed ikke ser teksten som et fortolkningsproblem. For gymnasieeleverne er det først og fremmest sjovt at reflektere over personerne og situationer, og hvordan ens eget liv kan afspejles i fortællingen. På denne måde er de unges læsning en personlig udforskning af tanker og følelser og en træning i den sociale proces med udgangspunkt i deres kulturelle og sociale baggrund. Fortolkning af en tekst kræver derimod en dybere litteraturforståelse f.eks. at se teksten som noget problematisk eller kritisk. Læseren i slutningen af den gymnasiale uddannelse og/eller i videregående uddannelse kan derfor karakteriseres som den tolkende læser, idet læseren finder belæg og argumenterer for fortolkninger i teksten. Den voksne læser besidder flere alternative læsestrategier og ved meget mere om hvordan han/hun læser. De læser for fornøjelsens skyld eller bruger litteraturen til afslapning, for at udvide deres forståelse af verden og evt. for at finde begreber, der giver mening i livet. Valg af bøger er således klart begrundet hos de voksne læsere.

Respondenterne blev spurgt ind til, om deres mor eller far læste godnathistorier eller læste højt for dem da de var børn. Formålet med spørgsmålet er, at få et indtryk om højtlesning har haft en indvirkning på elevernes udvikling af læsevaner. Spørgsmålet i spørgeskemaundersøgelsen lyder: "*Læste din mor/far eller andre voksne familie-medlemmer godnathistorier/højtlesning da du var barn?*" (se bilag 1 sp. 8). 85.71% af

³⁴ Interviewperson 2, ung kvinde på 19 år, 13. marts kl. 11:30

respondenterne har tilkendegivet, at de har fået læst op da de var børn. I interviewundersøgelsen har alle, bortset fra en enkelt respondent, svaret at de fik læst op da de var børn. En kvindelig respondent som ikke har fået læst op i barndommen sagde, at hendes far ikke har haft tid til højtlesning: *"nej min far har ikke haft tid... så vidt jeg husker nej"*³⁵ (egen oversættelse) hun tilføjer, at hendes mor ikke er en del af hendes liv: *"hun er ikke i billedet"*.³⁶ Respondenten viser sig at være ordblind og kæmper med at gennemføre gymnasiet. Det tyder på, hendes læsefærdighed er udviklet i en sen alder, idet hun i en tidlig alder ikke er blevet socialiseret ind i en læserrolle hjemme. Respondenten har således ikke udviklet sine holdninger og forventninger til litteraturen som er et vigtigt fundament i udviklingen af læsefærdighed. Hun læser kun sine lektier for at opfylde sine forpligtelser og derfor ikke opfatter sig selv som en lystlæser. Dette hænger sammen med hendes ordblindhed og får egentlig hjælp fra gymnasiet.³⁷ Hvis barnet ikke får læst op i sin barndom kan konsekvensen være, at barnet ikke udvikler sin indre motivation, hvor hun udvider sin viden som hun selv har valgt gennem interessen. Respondenter som har fået læst op i deres barndom har mere eller mindre udviklet deres indre motivation, hvor de få nye læseoplevelser og føler lyst ved de nødvendige læseaktiviteter (jf. figur 3: Læselystmodel pp. 17).

Appleyards beskriver læseudviklingen og mulige læsestrategier i de forskellige aldre, og hvordan læsningen bør udvikles. Nogle læsere kan udvikle sig til reflekterende læser, mens andre kan nå denne læserrolle meget senere. Der er således store individuelle variationer hos læsere som vi også vil kunne se senere i denne specialeafhandling.

Når forståelsen af tekstens indhold eller når tekstens mening bryder sammen, bruger respondenterne forskellige læsemotiver for at opnå forståelse. Hvis læseren ikke kan få mening i tekststrukturen, kan det være nødvendigt at forbinde eller søge informationer for at finde ud af, om f.eks. hovedpersonen i novellen lider af en bestemt sygdom, hvis ikke det står eksplicit i teksten. Man kan forestille sig, at man stopper læsningen hvis forståelsen bryder sammen. Det er derfor nødvendigt at inddrage viden om verden for at

³⁵Interviewperson 1, kvinde på 26 år, 11. marts 2014 kl. 11:30: *"naa ataataga piffissaqarnikuunngilaq atuffannissan... eqqaamasak malillugit naamik"*

³⁶ Interviewperson 1, kvinde på 26 år, 11. marts 2014 kl. 11:30: *"anaanaga (= min mor) hun er ikke i billedet"*

³⁷ På gymnasiet i Nuuk er der ansat en læsevejleder som tester og diagnosticerer elever med mulig dysleksi. Elever med dysleksi behandles dog ikke i denne specialeafhandling da den er irrelevant i forhold til problemformuleringen.

finde ud af, hvad et begreb betyder. Det kunne for eksempel være begrebet marginalisering som læseren ikke forstår i forhold til hjemløshed som en respondent netop har læst om. Hvis forklaringen på marginalisering, ikke findes i teksten er det som regel at læseren søger informationer om begrebet. Denne læsemotiv bekræftes af en respondent: "*jeg hader når jeg ikk' forstår det så prøver jeg nogen gange at læse videre, men det irriterer mig så skal jeg gå tilbage i teksten og finde ordet og så... når jeg forstår det, så kan jeg komme videre rigtigt.*"³⁸

Respondenten her overvåger sin forståelse, hvor han stopper læsningen når forståelsen bryder sammen. Dette kan relateres til Felski's tredje element *knowledge* som netop er et læsemotiv med henblik på at få en dybere forståelse af dagligdagserfaringer og den sociale verden vi lever i. Teksten overbeviser således læseren om "noget om den måde, hjemløse er eller bliver behandlet på", hvor læseren udvider sin viden om de hjemløses livsverden. Respondentens overvågning af egen forståelse kan ligeledes kobles til Rosenblatt's begreb *effe rent læsning*, som netop går ud på at opsluge nye informationer, og ikke nødvendigvis i selve tekstens mønster. Rosenblatt's *effe rent læsning* og Felski's *knowledge* har det tilfælles, at få en forståelse af dagligdagen og den sociale verden vi lever i ved at søge informationer og dermed opnå ny viden. Respondenten læser således *effe rent* for at opnå ny viden.

En ung kvindelig respondent spørger ofte sin kæreste om de ord hun ikke forstår. Problemet er, jo mere hun spørger, jo mere føler hun sig dum. For at ikke spørge for meget, vælger hun at anvende ordbogen frem for at spørge sin kæreste. Dette tyder på en selvstændighed, hvor hun selv er ansvarig for sin egen læsestrategi. Selvstændighed øger selvtilliden som kan have en positiv indflydelse på læselysten. Hun giver dog udtryk for, at hun ikke er særlig god til at læse. Hun vurderer sig selv som en langsom læser, men at læsehastigheden kommer an på hvor opslugt hun er af bogen. På trods af, at hun vurderer sig selv som en dårlig læser, er hun bevidst om de anvendte læsestrategier.

4.2 Hvilket sprog foretrækker de unge at læse på?

Selvom specialeafhandlingen ikke omfatter en sproglig problemstilling er det naturligt og væsentlig/relevant at spørge ind til, om hvilket sprog respondenterne foretrækker at læse, når de frivilligt vælger skønlitteratur. Grunden til spørgsmålet er, at Nuuk er et

³⁸ Interviewperson 3, ung fyr på 18 år, 28. april 2014 kl. 13:00

tosproget samfund, hvor langt de fleste indbyggere, herunder de unge behersker både det grønlandske og det danske sprog. Spørgsmålet kan givet et fingerpeg om udbuddet af litterære tekster i begge sprog som de unge vælger at læse. Spørgsmålet i spørgeskemaundersøgelsen lyder: *"På hvilket sprog læser du?"* med fire svarmuligheder (se bilag 1 sp. 10). Som forventet har 87.50 % af respondenterne erklæret at de læser på dansk, hvilket er den største procentdel af besvarelserne (se tabel 1).

| På hvilket sprog læser du? | |
|-----------------------------------|--------|
| a) Grønlandsk | 37.50% |
| b) Dansk | 87.50% |
| c) Engelsk | 59.38% |
| d) Andet sprog (angiv venligst) | 6.25% |

Tabel 1: De unges sprogpræferencer når de frivilligt vælger skønlitteratur

Det er dog overraskende, at engelsk er den næststørste foretrukne sprogpræference i forhold til det grønlandske sprog som er det officielle sprog i Grønland.³⁹ Dette indikerer, at nutidens unge lever i en globaliseret og kosmopolitisk verden, hvor de behersker flere sprog og dermed verdenssproget engelsk. Den sidste og fjerde svarmulighed, som fik den laveste svarprocent på 6.25 % kunne måske være gæsteelever som kommer uden for Grønland eller elever som bliver undervist i faget fransk eller tysk og betragter derfor fagene som noget de læser.⁴⁰ Dette er blot en mulig forklaring, idet fagene fransk og tysk bliver udbudt på gymnasiet.

I interviewundersøgelsen tegner der sig et lignende billede, idet langt det fleste foretrækker at læse på dansk. Ingen har erklæret, at de læser et andet sprog end de tre svarmuligheder. Den typiske forklaring på, at de unge foretrækker at læse på dansk er, at man læser hurtigere: *"jeg kan bedre lide at læse på dansk fordi det går hurtigere"*⁴¹ (egen

³⁹ Kilde: Inatsisartutlov nr. 7 af 19. maj 2010 om sprogpolitik

Inatsisartutlov om sprogpolitik kan læses på hjemmesiden: www.lovgivning.gl (besøgt 12.09.2014)

⁴⁰ Spørgeskemaundersøgelsen er udarbejdet elektronisk ved hjælp af www.surveymonkey.com, som er et program til online spørgeskemaundersøgelser. For at få adgang til de åbne svarbokse beder programmet om en opgradering mod betaling af et bestemt beløb. Dette er desværre opstået ved en uforudset fejl, hvilket betyder, at jeg ikke har adgang til de åbne svarbokse. De 6.25 % af respondenterne som har erklæret at de læser andet sprog end de tre svarmuligheder svarer til 4 respondenter.

⁴¹ Interviewperson 4, ung fyr på 21 år, 2. maj 2014 kl. 14:00: *"atuaaraangama qallunaatut iluarinerusarpara sukkanerusarami"*

oversættelse), også selvom respondenterne har grønlandsk som modersmål. En enkelt kvindelig respondent giver dog udtryk for, at hun udelukkende foretrækker at læse på grønlandsk. Hun påstår, at hun ikke er særlig god til dansk og når hun møder ord hun ikke forstår, går hun i stå og kan ikke komme videre med teksten. En anden mandlig respondent foretrækker at læse på engelsk, fordi han mener at det danske bøger er dårligt oversatte: "*... jeg har oplevet når jeg har prøvet at læse noget dansk så var det dårligt oversat så prøvede jeg at læse det engelske bagefter så læste jeg noget helt andet...*".⁴²

I en landsdækkende medieundersøgelse fra 1997 om de 12-19 åriges læsevaner blev der ligeledes spurgt ind til de unges sprogpræferencer, hvor man også kiggede på de unges sproglige baggrund. I undersøgelsen blev det ligeledes konkluderet, at dansk var det mest foretrukne sprog de unge vælger at læse (Kleist Pedersen 2004:84). De unges sprogpræferencer har således ikke ændret sig de sidste 17-18 år.

4.3 Hvilken læsertype karakteriserer de unge?

De unge er en gruppe læsere, men de læser ikke de samme litterære tekster og har forskellige holdninger til litteratur. Forfatteren anvender forskellige genresignaler og koder til at finde frem til sine læsertyper. Tekster indebærer spilleregler, som læseren er i stand til at afkode og dermed forstår tekstens mening. I de følgende tre afsnit defineres tre læsertyper med henblik på at kortlægge interaktionelle reaktioner og hvilken indflydelse læsertypen har på læseren. De tre læsertyper er taget afsæt dels fra Bressler's (2007), dels fra Tompkins' (1980) introduktion til *reader-response criticism*.

4.3.1 Den reelle læser

Den reelle læser er, som tidligere fastslået den læsertype som er interesseret i at søge nye informationer, og koncentrerer sig ikke om selve tekstens mønstre. Bressler definerer den reelle læser som: *person actually reading the book* (Bressler 2007:83), hvorimod Tompkins definerer den reelle læser som: *the person who holds the book in hand* (Tompkins 1980:xii). Disse to forskellige definitioner på den reelle læser viser en tendens til at være modsætninger da de antyder en stor semantisk forskel. Der er mere eller

⁴² Interviewperson 3, ung fyr på 18 år, 28. april 2014 kl. 13:00

mindre logisk sammenhæng med Bressler's definition i forhold til Tompkins' definition, for den reelle læser *læser* faktisk teksten, uanset læserens læseforståelse. Tompkins definition derimod, antyder en fysisk tekst som læseren har i hænderne og ikke nødvendigvis med henblik på at læse teksten. Med andre ord indebærer Bressler's definition en interaktionel læseproces, hvorimod Tompkins definition ikke nødvendigvis indebærer en læseproces. Hvis man lægger disse to definitioner sammen bliver "resultatet": den aktuelle læser, idet læseren har teksten fysisk i hænderne OG læser den. Den aktuelle læser, som i princippet er den reelle læser, formår *bare* at komme igennem teksten, uden rigtig at fatte nuancerne i teksten.

Den reelle læsers opmærksomhed er primært fokuseret på, hvad der vil forblive som en rest efter læsningen, altså de oplysninger læseren er nået frem til. De oplysninger, der læses skal erhverves således at den giver en logisk løsning på et problem. Et eksempel kunne være en brugerhåndbog eller guide til Ipad eller MacBook som mange gymnasieelever ejer. Et andet eksempel kunne være at hente nye såsom som gamle informationer på *Lectio*, som er et uundgåelig digital studienetværk. Gymnasieeleverne er afhængige af dette studienetværk, da den driver elevernes gymnasiale hverdag. På *Lectio* kan eleverne se deres skema, aflevere opgaver og se deres karakterer, kommunikere mellem lærerne og eleverne og meget mere. *Lectio* er således en slags guide til studiet som understøtter elevernes motivation og læring. Et tredje eksempel kunne være en lærebog - en opgaveformulering som giver en logisk løsning på et matematisk problem. Alle gymnasieelever eller for den sags skyld alle unge læsere er således reelle læsere uanset om de læser på frivilligt basis eller af forpligtelse.

Den reelle læser er som regel hurtiglæser, hvilket ikke nødvendigvis øger læseforståelsen. Hurtiglæsning kan give en vis oversigt, før man foretager en grundigere læsning. Forudsætningen er derfor ikke nødvendigvis at analysere ved hjælp af analytiske redskaber eller ved hjælp af litteraturteoretiske tilgange. Den eneste betingelse for den reelle læser er, at læse teksten som den foreligger og teksten er nødvendigvis ikke en litterær tekst.

Et eksempel på en reel læser fra en kvindelig respondent er: "*... jeg læser meget magasiner som "iform" og "træn aktiv", men ikke uddybende, mest kostråd og hvilke træningstøj der*

anbefales"⁴³ (egen oversættelse). Respondentens formål med læsning af magasiner er altså at opsluge nye informationer som understøtter læserens motivation til at træne og dermed opdaterer sin sundhedsmæssige baggrundsviden. Et andet eksempel fra en kvindelig respondent er: "*... jeg er meget interesseret i at læse Sermitsiak og AG på grønlandsk altså hva' de indeholder, hva' der sker...*"⁴⁴ (egen oversættelse). Respondentens formål med at læse nyhederne Sermitsiak og AG hvad enten de er i avisform eller på nettet, er ligeledes at opsluge nyheder fra hverdagen og dermed opdaterer sin samfundsrelaterede baggrundsviden. Den reelle læser kan således kobles til Rosenblatt's definition på *effeent læsning* som netop er interesseret i at opsluge nye informationer, og ikke i selve tekstens struktur.

Iser referer den reelle læser til studier af *reader-response criticism* i en historisk perspektiv. Ifølge Iser fokuser den reelle læser på den måde, hvor et litterært tekst er blevet modtaget på. Rekonstruktion af den reelle læser afhænger af overlevelsen af samtidige tekster, og jo længere vi går tilbage i tiden jo mere sparsomme bliver teksterne (Iser 1978:28). Sagt på en anden måde bevarer den reelle læser tekster, således at den reelle læser repræsenterer den læsertype som forfatteren henvender til.

4.3.2 Den virtuelle læser

Den virtuelle læser er, som tidligere fastslået den læsertype, som indgår en form for kontrakt med forfatteren, hvor læseren begiver sig ind i en fiktiv univers. Bressler definerer den virtuelle læser som: *the reader to whom the author believes he or she is writing* (Bressler 2007:83), hvorimod Tompkins definerer den virtuelle læser som: *the kind of reader the author thinks he is writing for, whom he endows with certain qualities, capacities, and tastes* (Tompkins 1980:xii). Disse to definitioner på den virtuelle læser viser en overensstemmelse da de begge antyder læseren som er i stand til at afkode tekstens imaginære univers, hvilket er forfatterens intention med teksten. Den virtuelle læser ligger mellem den reelle læser og den ideelle læser (jf. figur 3: Tre læsertyper i

⁴³ Interviewperson nr. 8, ung kvinde på 19 år, 30. maj 2014 kl. 9:00: "*aviisinik atuartaqaang soorl 'iform' arlaan imaa 'træn aktiv' assigiinngitsunik atuartarpung kisia atuaraangak soorl tigusiiffiorpiarn ajoram kisim soorl anbefalinerusaram suut nerisass atussanerlugit suullu træningstøj*"

⁴⁴ Interviewperson nr. 6, ung kvinde på 23 år, 14. maj 2014 kl. 10:00: "*Sermitsiak AG-kkut atuassallugit soqutigisorujuakka kalaallisoortai taak ilaa qanoq imaqarpat susoqarpa kalaallisuunerusoq atuartarpak*"

hierarkisk illustration pp. 19). Den virtuelle læser er i stand til at forstå fortællerens kodebrug, men ikke nødvendigvis med udgangspunkt i fordybelse. Et eksempel på en virtuel læser fra en kvindelig respondent er: "... *det' kun (...) mig der skaber mit helt eget univers rundt omkring mig, hvis der nu var stille musik bag på så er det bare sån' noget der forestiller mig det hele sker og sån' noget ting dér*".⁴⁵ Respondenten snakker ikke om en bestemt tekst, men fortæller generelt om den interaktionel reaktion hun foretager sig når hun læser et selvvalgt litterært tekst. Som respondenter siger begiver hun sig i et imaginært univers og er dermed i stand til at forstå fortællerens kodebrug. Den virtuelle læser har således karakteristiske træk på nykritikkens elementer, idet læseren analyserer og vurderer teksten alene som den foreligger. Den litterære tekst er i centrum og bliver derfor betragtet som en autonom enhed.

Et andet eksempel ligeledes fra en kvindelig respondent er, at hun er blevet opslugt af romanen *Bussimi naapinneq* (1981, da. *Historien om Katrine*)⁴⁶ og den efterfølgende roman *Ukiut trettenit qaangiummata* (1992, da. *Tretten år efter*), fordi hun mener det er sjovt at følge med i personernes følelsesmæssige tilstand: "... *jeg har læst bøgerne... jeg var opslugt (...) indholdet er sjovt f.eks. at følge med i hvordan personerne føler*"⁴⁷ (egen oversættelse). Respondenten begiver sig i de fiktive personers følelsesliv, således at læseren kommer tæt ind på de indre personskildringer og dermed få et indblik i personernes liv. Forfatterne bestemmer personernes indre og ydre personkarakteristik, f.eks. hvor gamle personerne er, hvilket køn de har og hvilket socialt tilhørsforhold de har. Ud fra personkarakteristikken giver forfatteren personerne personlighed. Respondenten var opslugt af de fiktive personer følelsesliv, hvilket er forfatterens intention med teksten. Respondenten er således præget af et humanistisk menneskesyn, hvor hun bygger på psykologiske antagelser, som skaber en bestemt virkning i hendes psyke fra det øjeblik hendes øjne møder ordet til følelsesbetonede holdninger.

Den virtuelle læser indgå typisk i en dobbeltkontrakt, som etablerer et spil mellem tekstens implicite fortæller og tekstens eksplicite forfatter. Den virtuelle læser forbliver derfor i en usikkerhed og tvivl om, at teksten er fiktion eller selvbiografi. Sagt på en anden

⁴⁵ Interviewperson 2, ung kvinde på 19 år, 13. marts kl. 11:30

⁴⁶ Romanen *Bussimi naapinneq* (møde i en bus) blev oversat til dansk med titlen *Historien om Katrine* af forfatteren selv og udkom i 1982 af Forlaget Høst & Søn.

⁴⁷ Interviewperson 1, kvinde på 26 år, 11. marts 2014 kl. 11:30: "... *atuarnikuuakka... tiguartillunga (...) nuannaralugit soorl' malinnaaffigerujoorlugit kikkut qanoq misigisimanersut*"

måde forbliver den virtuelle læser i en uafgjort situation, hvor læseren ikke kan fastlægge hvor udsagnet udsiges fra: implicitte fortæller eller eksplicitte forfatter. Hvis teksten indgår en dobbeltkontrakt med læseren, vil teksten lægge op til at blive læst som fiktion, men samtidig også som selvbiografisk.⁴⁸

4.3.3 Den ideelle læser

Den ideelle læser er, som tidligere fastslået den æstetiske læser, som er interesseret i tekstens mønstre, ord og lyd, således at læseren er åben for alle sanserne og derved opleve tekstens atmosfære undervejs. Bressler definerer den ideelle læser som: *the one who explicitly and implicitly understands all the nuances, terminology, and structure of the text* (Bressler 2007:83), hvorimod Tompkins definerer den ideelle læser som: *one who understands the text perfectly and approves its every nuance* (Tompkins 1980: xii). Disse to definitioner på den ideelle læser viser en overensstemmelse da de begge antyder læseren som forstår fortællerens kodebrug, således at implicitte og eksplicitte udtryk og syntaks giver mening af tekstens indhold. Vinderen af novellekonkurrencen "ALLATTA!" Mianguaq Olsvig havde begyndt med at skrive sin novelle i jeg-fortæller, men havde ændret fortællertypen til 3. persons fortæller, fordi hun fandt ud af, at hun ikke kan være alvidende fortæller i jeg-fortæller. Forfatteren træffer således en lang række valg vedrørende, hvordan teksten skal fremstilles for læseren, og ved at analysere disse valg kan den ideelle læser søge at afkode, hvilken virkning forfatteren ønsker, at teksten skal have på læseren.

Fortælletyper er nogle af de centrale tekstanalytiske begreber, hvis man skal kunne foretage en kvalificeret analyse af litterære tekster. Læseren bruger de tekstanalytiske begreber til at begrunde hans fortolkning af teksten og dermed forfatterens hensigt. Ifølge Iser må den ideelle læser *not only fulfill the potential meaning of the text independently of his own historical situation, but he must also do this exhaustively* (Iser 1978:29). Det er altså ikke nok at få overblik over handlingen og konflikterne i en litterær tekst. Den ideelle læser tager således udgangspunkt i fordybelse og emotionel forståelse, hvor læseren læser mellem linjerne for at forstå tekstens mening og dermed opnå en læseoplevelse. Et eksempel på en ideel læser fra en kvindelig respondent er: "*... min konklusion af de to ting, er at de begge to har misforstået hinanden og de har ikke*

⁴⁸ Kilde: <http://gymdansk.weebly.com/dobbeltkontrakten.html> (besøgt 30.12.2014)

kommunikeret godt nok".⁴⁹ Det tyder på, at respondenten forstår tekstens indhold ved at afkode fortællerens implicite og eksplicite udtryk således at teksten giver mening og dermed kan give en konklusion på tekstens indhold. Den ideelle læser kan kobles til Rosenblatt's definition på *æstetisk læsning*, som netop er opmærksom på tekstens struktur, nuancer og ordlyd.

Den ideelle læser kan have tendens til at anvende en dekonstruktivistisk tilgang til læsningen, idet læseren kan bryde tekstens meningsstrukturer op for at finde typiske strukturer som f.eks. modsætninger, som er signifikante elementer i dekonstruktionen. Et andet eksempel fra en kvindelig ideel læser med dekonstruktivistiske elementer: "*børn der er strandet i en øde ø efter en flystyrt så... (...) en overlevelse... altså hvordan de organiserer sig hvem er lederen hvem er den svageste selvom de kun er børn uden voksne, den er skrevet efter samfundets love og regler.*"⁵⁰ (egen oversættelse) Den ideelle læser snakker om romanen *Fluernes Herre* skrevet af William Golding, hvor hun organiserer romanens meningsstruktur i hierarkisk ordnede værdier i positive og negative modsætningspar såsom leder, som er den stærkeste og den svageste. Det kan imidlertid påvises, at ingen af de hierarkisk ordnede værdier er autonome eller fuldstændige idet, de kun kan opnå deres mening i relation til hinanden. Lederen konstitueres som den privilegerede begreb gennem relation til det underprivilegerede begreb – svageste.

4.4 Delkonklusion

Gennemgangen af de tre læsertyper med henblik på at karakterisere de unges læsertyper viser, at alle unge læsere har de tre læsertyper i sig. Spørgsmålet er, hvad de skal bruge teksten til. Den unge læser kan sagtens beherske de tre læsertyper på samme tid, det afgørende er, hvilket formål den unge læser har med teksten. Alt efter hvad den unge læser skal bruge teksten til, gør læseren sig klart, hvilken læsertype hun/han skal anvende. Jeg forbinder den reelle læser med læsevaner, idet søgning om informationer og

⁴⁹ Interviewperson 2, ung kvinde på 19 år, 13. marts kl. 11:30

⁵⁰ Niviaq Korneliussen på 23 år, personlig interview den 21. oktober 2013: "*meeqqat timmisartuminngaanniit nakkornikuullutik qeqertamut pisit inersimasortaarullutik taa... (...) overlevelse... qanitut ingerlariaqqinnersut kinaan naalagaaseq kinaan sanngiittuusoq ila uff meeraannaaniarlutik, taan inuiaqatigiit iluani inatsiserisartakkagut assigiinngitsut malillugit allataq.*"

behovet for at blive opdateret indtager en dominerende rolle i de unges gymnasiale hverdag, f.eks. at være på facebook hverdag eller det at læse nyheder hverdag er en læsevane for de fleste. I modsætning til den reelle læser tyder det på, at den ideelle læser er den mindst anvendte læsertype, idet kun få respondenter giver udtryk for at de læser æstetisk, hvor de virkelig er interesseret i tekstens struktur og dermed er åben for alle sanserne. Jeg forbinder således den ideelle læser med læselyst, idet læselysten stimulerer læsningen og skaber læseoplevelse.

4.5 Interaktionelle elementer hos de unge

I dette afsnit analyseres interaktionelle elementer hos de unge og hvad der karakteriserer dem med udgangspunkt i Felski's beskrivelser af de fire interaktionelle elementer mellem læser og tekst. Respondenterne blev spurgt om, hvilken betydning det har for dem at læse og hvad de oplever når de læser. Besvarelsenerne indikerer nogle relevante og spændende elementer, som mere eller mindre kan kategoriseres i de fire interaktionelle elementer. Alle interaktionsformer mellem læser og tekst indebærer en følelsesmæssig dimension. Hvis læseren ikke har et 'begær' efter at forstå f.eks. handlingen i en roman eller opnå viden af en tekst, så vil litteraturforståelsen forringes og dermed vil det være hårdt og kedeligt at læse.

4.5.1 Viden som interaktionel element

Det mest forekommende interaktionelle element er *viden* som karakteriserer et læsemotiv, hvor læseren håber på at få en dybere forståelse af dagligdags erfaringer og den sociale verden læseren lever i. Teksten overbeviser læseren om "noget om den måde, tingene er". Læserens formål med teksten er, at udvide viden og hans fornemmelse af, hvordan livsverden og tingene er. En mandlig respondent siger f.eks. "*... ting jeg ikke helt havde hørt om nogensinde (...) det var meget information på én gang fra den bog hvordan det egentlig så ud nogen steder i verden*".⁵¹ I dette tilfælde tilbyder litteraturen et blik i en anden verden, som læseren opfatter som en konkret udvidelse af hans viden. Respondenten erindrer en passage fra samme bog, som han har indprentet i sin hukommelse: "*det er ret ulækkert men (...) der siger han (= fortælleren) at det bedste ved*

⁵¹ Interviewperson 3, ung fyr på 18 år, 28. april 2014 kl. 13:00

*læderbukser, det er at de er vandtætte så hvis man fryser så skal man bare tis i dem (griner) så får man varmen... ”.*⁵² Bogen han snakker om, er en selvbiografi af *Slash* fra rockgruppen Guns N Roses som er ét af hans musikidoler. Litteraturen afslører således idolets verden ud fra respondentens egen individuelle opfattelse af verden, som gør at han oplever den mentalitet og kultur, som idolet besidder. Litteraturen fungerer dermed som en kilde til viden ud over det underholdende element ved læsningen.

En kvindelig respondent læser bogen *I den bedste mening* (2010) af Tine Bryld med henblik på at udvide sin historiske viden: *”... der vil jeg gerne ha’ mig selv til at læse det fordi **man skal vide** sån’ noget ting”*⁵³ (min fremhævelse). Bogen er baseret på virkelige hændelser og fortæller om 22 grønlandske børn, som blev sendt til Danmark i 1951. De skulle lære det danske sprog og kultur med henblik på at blive gode forbilleder for Grønland. Selv om litteraturen kan fortælle os noget om fortiden, fortæller den nødvendigvis ikke os noget om litteraturens værdi, idet en sådan opgave kan lige så let udføres af historikere (Felski 2008:88). Respondenten forstår denne kolonihistoriske begivenhed som en tragedie, idet hun fortsætter: *”... så skriver hun sån’ noget problemer (...) man ikke snakker om som det der med børnemisbrug og (...) fortæller om de forfærdelige oplevelser hun har haft og sådan nogle ting der...”*⁵⁴ Forfatteren skaber sin fiktive verden igennem genkendelige referencer til virkeligheden, således at læseren forstår fortiden ved at forestille sig en anden tid.

Forfatteren eller historikeren for den sags skyld tager udgangspunkt i ’spor’ og overleveringer og benytter de narrative virkemidler til at skabe en troværdig historisk begivenhed i sin betydningssammenhæng. Historiens rolle i litteraturen er at omforme den abstrakte tid til læserens nutid, således at kolonihistorien repræsenterer livet som det udstrækker sig i tid. I forhold til redegørelsen af historiske hændelser som i dette tilfælde er kolonihistorien mellem Danmark og Grønland, har fiktionen en særlig vigtig funktion, idet historiske hændelser som denne art hverken kan formidles eller forstås objektivt (Madsen 2003:22). Dette blev bekræftet af læseren: *”... det sån’ lidt kedeligt danskere grønlændere (gestikulerer) min konklusion af de to ting er, at de begge to har*

⁵² Interviewperson 3, ung fyr på 18 år, 28. april 2014 kl. 13:00

⁵³ Interviewperson 2, ung kvinde på 19 år, 13. marts kl. 11:30

⁵⁴ Interviewperson 2, ung kvinde på 19 år, 13. marts kl. 11:30

misforstået hinanden og de har ikke kommunikeret godt nok".⁵⁵ Respondenten konstruerer selv teksten inden i sit hoved, hvor hun skaber en subjektiv foreteelse. Symbol- og billedsprog er derfor nødvendigt for at kunne repræsentere historiske hændelsers betydning, der er realitet og mysterium på en gang. Ved at benytte symbol- og billedsproglige virkemidler, kan forfatteren skabe en illusion om nærvær og nutid af de fortidige hændelser, der gør hændelserne mulige at forstå og bearbejde for eftertiden (Madsen 2003:22).

4.5.2 Genkendelse som interaktionelt element

Flere respondenter hævder, at det bedste ved læsning er, når ens eget liv afspejles i fortællingen. Det anden hyppigste interaktionelt element er *recognition*, hvor de unge læsere identificerer sig med fortællingens personer eller situationer. Dette bekræfter Appleyard's teori om, at de unge læsere foretrækker at læse fortællinger som stemmer overens med deres egne erfaringer, hvor de let kan forestille sig lignende situationer. En kvindelig respondent siger f.eks.: "*... jeg kan relatere mig selv i nogle af tingene sån' ungdomsbøger der oplever sån' med fyre...*"⁵⁶, hvor hun genkender sig selv ved at dechifrere teksten. Litteraturens rolle i samfundet kommer til udtryk gennem *recognition*, idet læseren reflekterer over sig selv således at han/hun bearbejder bevidstheden. Dette element knytter sig til den viden læseren har i forvejen og de almene hverdagsting som ikke er intellektuelt betinget, men snarere en naturlig opfattelse hos individet. Læseren skal således vide noget på forhånd: om sprog og i dette tilfælde om kærlighed. Læsningen består i, at man forestiller sig en bestemt og genkendelig kærlighedssituation. Hvis læseren ikke kender til sprogets grammatik, kan hun hurtigt komme til at rode rundt i, hvem der elsker hvem og i hvilken sammenhæng. For eksempel er meningen af teksten "hun elsker ham" afhængig af læserens fortolkning af verbet "elsker", som kan fortolkes som at være forelsket, at holde af eller lidenskabelig kærlighed. Meningen begrænser dog læserens fortolkning, således at den ikke kan betyde det modsatte "hun hader ham". Læsning skal derfor opfattes som en søgen efter mening i teksten. Forforståelsen er dog ikke altid den bedste mulighed til at afkode tekstens mening, idet jeg forbinder forforståelsen med den forhåndsviden læseren har, før han/hun møder den litterære tekst. Forforståelsen er den forventning, som læseren har før mødet med teksten, og kan

⁵⁵Interviewperson 2, ung kvinde på 19 år, 13. marts kl. 11:30

⁵⁶ Interviewperson 2, ung kvinde på 19 år, 13. marts kl. 11:30

dreje sig om f.eks. genre, stil, indhold og viden om den verden læseren befinder sig i. Afkodning af tekstens mening kræver derimod en *fortolkning*, altså en analyse, hvor læseren er i stand til at afkode tekstens imaginære univers. Iser hævder, at dét at forstå en tekst er fortolkning: "*To understand is to interpret.*" (Iser's egen fremhævning, 1979:15). Afkodning består således af to faktorer: forståelse og fortolkning, som jeg vil illustrere således: Afkodning = forståelse x fortolkning, hvor gangetegnet betyder, at de to faktorer ikke kan undvære hinanden eller lig med nul, idet multiplikationen vil give nul, hvilket vil være lig med ingen afkodning. Afkodning er således med til at udfylde tekstens tomme pladser og er afgørende for at teksten skal give mening.

Genkendelsen optræder ikke alene i denne undersøgelse, men også gennem sociale medier som Facebook. Den 13. april 2014 skriver en ung kvinde således i sin statusopdatering: "*Det føles virkelig som om, det er mig som bliver fortalt om i "I voldens magt", jeg kan genkende alle detaljer jeg har oplevet gennem et år. Men nu er jeg taknemmelig over, at jeg har forladt det liv og overlevede.*"⁵⁷ (egen oversættelse). Læseren snakker om erindringsromanen *Naalliutsitaanerup pissaanerani* (2001, da. *I voldens magt*) skrevet af den grønlandske forfatterinde Vivi Lyng Petrussen. Som titlen antyder handler romanen om vold i parforholdet. Hovedpersonen Nina var kun 16 år da hun mødte Karl. Parforholdet udvikler sig hurtigt til et voldeligt forhold med daglige ydmygelser og brutalitet både fysisk og psykisk. Læseren identificerer sig med hovedpersonen Nina, fordi handlingens episoder stemmer overens med læserens egne erfaringer og dermed opererer en dominerende afkodning, som stammer fra sociale og kulturelle aspekter.

En kvindelig respondent fra Uummannaq i Nordgrønland nævner erindringsbogen *Aataa oqaluttuarit* (2012, da. *Fortæl bedstefar*, egen oversættelse) af Pavia Nielsen som også kommer fra Uummannaq. Bogen fortæller om fangersamfundet i bygderne ved Uummannaq og omegn. Bogen er hendes yndlingsbog, dels fordi hun godt kan genkende stedet og forholdene der beskrives i bogen, dels fordi hun gerne vil bevare sin viden om

⁵⁷ Statusopdatering fra Facebook den 13. april 2014: "*Naalliutsitaanerup pissaanerani*" ilumoortumik misigisimanarluni uangarpiaq oqaluttuarineqarlinga tamaqqinnaasa ukiip ataatsip iluani misiginikuusakka ilisareqqissaarligit. Maannakkilli anniarinagit qujamasoqaanga iniineq taanna qimassimagakku annallingalu."

sin hjemby og dens omegn. På grund af, at respondenten kender stedet i bogen, kan hun let forestille sig de situationer som bliver beskrevet i bogen: "*... jeg kan bedre li' bøger som jeg selv kan genkende...*"⁵⁸ (egen oversættelse). Respondenten besidder således en forhåndsviden om stedet og i dette tilfælde om fangersamfundet, så hun let kan forestille sig en bestemt og genkendelige situationer i et fangersamfund. Dette interaktionelle element *genkendelse* indebærer dominerende eller foretrukne meninger, som stammer fra respondentens sociale og kulturelle orden i fangersamfundet. Ifølge Hall kan dette element indkredses til den dominans-hegemonisk position, hvor respondenten opererer med en dominerende afkodning og afkoder den konnoterede betydning fuldt ud. Respondenten er enig i budskabet og dermed genkender meningen i teksten.

Genkendelsen forekommer ligeledes hos vinderne af novellekonkurrencen "*ALLATTA!*". I en radioudsendelse på KNR blev vinderne spurgt om hvad de synes om novellen *Drengen*, som er skrevet af Johannes Lars Therkelsen. Én af vinderne Pivinnguaq Mørch tilkendegiver, at han kan genkende dagens teenageliv i Grønland: "*... da jeg læste den var jeg opmærksom på forfatterens budskab, det at være teenager i Grønland altså det man kan gå igennem og opleve i dagens Grønland som teenager*"⁵⁹ (egen oversættelse). En kvindelig vinder giver udtryk for at hun sagtens kan følge og genkende fortællerens oplevelser selvom jeg-fortælleren er en dreng: "*... selvom det er en dreng, kan det føles som læser, at det er mig det drejer sig om*"⁶⁰ og siger derefter, at drengene kan afspejle sig selv og blive åbne følelsesmæssigt når de læser novellen.

Niviaq Korneliussen udgav sin debutroman "*HOMO Sapienne*" i november 2014. I et interview i radioprogrammet *Skønlitteratur på P1*, siger Niviaq, at formålet med romanen er bl.a. at give de unge noget de kan genkende og identificere med: "*... på den måde prøvede jeg at gi' dem (= de unge) en bog som de ku' genkende og derfor være interesserede i ...*"⁶¹ Niviaq's debutroman er en bekræftelse på Appleyard's teori om, at de unge søger

⁵⁸ Interviewperson 6, ung kvinde på 23 år, 14. maj 2014 kl. 10:00: "*... nuannarinerusarpakka soorl ua nammineerlunga ilisarisinnaasakka...*"

⁵⁹ Pivinnguaq Mørch på 20 år: "*... atuarakku ilaana ullutsin inuusuttunulluunniit imaa meeraanerminngaan inuusuttunut aqutigisinnaasat ulluinnattsinni maani immaa sumiliinniit kisian soorl Kalaall Nunatsinni ila misigineqarsinnaasit maliginiartorujuuara taakkua soorl takitinniarligit allatsimagaa*" KNR udsendelse fra 10.11.2013: "*Atuakkat silarsuaat*" (da. Litteraturens verden). Tre vindere af novellekonkurrencen var i studiet på samme tid.

⁶⁰ Miiinguaq Olsvig på 24 år: "*... nukappiaraagaluartoq misiginarluni atuartuulluni aamma uanga pineqarsinnaasunga*". KNR udsendelse fra 10.11.2013: "*Atuakkat silarsuaat*" (da. Litteraturens verden).

⁶¹ Skønlitteratur på P1: *Seksuelt frustreret i Grønland* (udsendt 26. november 2014)

Kilde: <http://www.dr.dk/radio/ondemand/p1/skoenlitteratur-pa-p1-143#!/00:00> (besøgt 27.12.2014)

identifikation og forbindelse til virkeligheden, hvor fortællinger stemmer overens med deres egne erfaringer, således at de let kan forestille sig lignende situationer.

Genkendelse kan sammenlignes med en *deja-vu*-oplevelse, idet læseren kan opleve episoder som hun/han har været igennem i sit liv. Ifølge Felski betegner recognition ikke blot gentagelsen af den viden man besidder i forvejen, men at den viden bliver bekræftet, som vi ser i citatet ovenfor (Felski 2008:25).

4.5.3 'Fortryllelse' som interaktionelt element

Kun få enkelte respondenter kendetegner 'fortryllelse' som interaktionelt element, hvor læseren er i en ontologisk forvirring mellem realiteten og tilfredsstillelse af et ønske. Det er især respondenter, som læser selvhjælpsbøger, der karakteriserer denne form for interaktionelt element. To kvindelige respondenter tilkendegiver, at de læser selvhjælpsbøger, trods det, at der blev gjort opmærksom på fra starten, at skønlitterære tekster er fokuspunktet i undersøgelsen. Selvhjælpsbøger lover ofte sine læsere om at vise vej til en større succes, lykke og livsglæde. De nævnte selvhjælpsbøger er bl.a. *The Secret*, *The Power*, begge skrevet af Rhonda Byrne og *Personlig Karma* skrevet af Sofia Manning og Christian Stadil. Selvhjælpsbøger er populære, især blandt kvinder, hvilket bekræftes i interviewundersøgelsen. Ifølge Felski er kvinder oftest særligt udsat for skjult manipulation, hvor de er modtagelige og har en let tendens til at blive påvirket af andre menneskers råd eller forslag. Tilbøjeligheden til at blive udsat for manipulation medfører en manglende intellektuel balance og beherskelse over kvindernes følelser, hvilket bliver let fejlet op i en verden af forvirrede illusioner (Felski 2008:53). Det tyder dog på, at respondenterne som læser selvhjælpsbøger ikke læser bøgerne færdige: "*... jeg har læst en bid af The Power The Secret jeg har også læst bagsiden...*"⁶² (egen oversættelse og understregning). De læser måske et uddrag eller et kapitel alt efter deres personlige mål. De fleste selvhjælpsbøger er inddelt i temaer, f.eks. om at få større succes i parforholdet, i helbredet, i økonomien, i karrieren osv., således at læseren kan vælge det mål som hun stræber efter at blive.

⁶² Interviewperson 7, ung kvinde på 18 år, 22. maj 2014 kl. 14:00: "*... ua' atuallannikuullug The Power The Secret aam tunua atuarnikuuara...*"

4.5.4 Chok som interaktionelt element

Det mindst forekomne interaktionelt element er chok, hvor læseren er opslugt af spændingsmoment med følge af en psykologisk reaktion. Dette element kan umiddelbart associeres til publikums reaktion på en gyserfilm eller en thriller. En mandlig respondent har læst romanen *American Psycho* skrevet af den amerikanske forfatter Bret Easton Ellis netop på grund spændingsmomentet på trods af, at gysergenren ikke er hans genrepræference: "... det interesserer mig ellers ikk".⁶³ Respondenten havde læst et uddrag af romanen på skolen og fik lyst til at læse den færdig. Romanen blev således brugt som "lokkemad" til at gøre eleven interesseret i skønlitteratur. Det tyder på, at respondenterne befinder sig i den forhandlende position i forhold til genren, fordi på trods af, at han ikke er interesseret i gysergenren accepterer han genrens budskab, således at han bliver 'fanget' af tekstens indhold. Samtidig skabes der plads til hans egne regler i afkodningen ved at afvise eller forandre elementer i budskabet.

En kvindelig respondent siger, at hun godt kan lide bøger med åndelige elementer og begrundet det ikke andet end: "... jeg synes det' interessant...".⁶⁴ En anden kvindelig respondent giver udtryk for ambivalente følelser overfor gysergenren. For det første siger hun, at hun ikke kan lide gysere, fordi hun føler, at der kan ske hende noget voldsomt. Hun vurderer sig selv som en bangebuks, fordi hun er bange for at der vil ske hende noget lignende som i gyseren og bryder sig derfor ikke om at læse gysere. For det andet siger hun, at hun godt kan lide *qivittoq*-fortællinger⁶⁵: "jeg ka' ikk' li' gysere (...) ah altså jeg er en bangebuks... som om jeg selv skal opleve det så jeg er ikke så interesseret i dem, men *qivittoq*-fortællinger... dem ka' jeg godt li".⁶⁶ Det tyder på, at respondenterne tager udgangspunkt i dominerende eller foretrukne meninger, som stammer fra den sociale og kulturelle baggrund. *Qivittoq* er et kulturelt betinget fænomen, som i øvrigt er populært blandt de unge grønlandske læsere. Når den unge læser *qivittoq*-fortællinger er hun i den dominerende-hegemoniske position, hvor hun opererer med en dominerende afkodning og afkoder den konnoterede betydning fuldt ud. Måske konnoteres *qivittoq*'ken til en

⁶³ Interviewperson 3, ung fyr på 18 år, 28. april 2014 kl. 13:00

⁶⁴ Interviewperson 2, ung kvinde på 19 år, 13. marts kl. 11:30

⁶⁵ En *qivittoq* er en fjeldgænger, som er i stor sorg efter krænkelse eller skuffelse og derfor valgte at leve som eneboer i fjeldhuler. *Qivittoq* udvikler sanser og overnaturlige evner som ofte tilskrives som uforklarlige hændelser. Kilde: Wagner Sørensen, SDE, bd. 15, 1999:586

⁶⁶ Interviewperson 7, ung kvinde på 18 år, 22. maj kl. 14:00: "ersinart (...) nuannarinnginnak ah tassami ersitunerm... soorl nammin naam taamaannialeqaanga soorl taamaattaram taa soqutiginnng... soqutigivallaanngilak kisia qivittulersaarutit ukua... nuannariv nuannarisan aam ilaapput ilaaginnarput"

shaman-lignende eller en monstrøs skikkelse med sælskinstøj sådan som den ofte skildres i *qivittoq*-fortællinger. På baggrund af de kulturelle traditioner og værdier er læseren enig i budskabet og genkender dermed meningen med teksten.

Nogle respondenter besidder ingen af de interaktionelle elementer og reflekterer dermed ikke over den læste tekst. Det tyder på, at de ikke har overblik over teksten eller er ikke rutineret læsere, idet de ikke kan huske eller sætte ord på læseoplevelsen. De "hører ikke efter" hvad de læser, og så kan de ikke deltage i en samtale om teksten og fortolke den. For at få overblik over en tekst skal der læses meget, idet det øger litteraturforståelsen.

4.6 Delkonklusion

Undersøgelsen af interaktionelle elementer bekræfter i store træk, hvad jeg allerede har antaget: at de unge læser for at blive klogere – eller for at blive opdateret, men også at de i høj grad trækker på egne erfaringer og personlige referencer, når de læser. Læsningen rummer således muligheden for, at de unge kan finde bekræftelse i deres eget liv og de valg de foretager. På den måde kan de unge få indblik i alternative valg i deres liv, som kan lære dem noget om livet og dem selv. *Genkendelsen* som et interaktionelt element er derfor en god forklaring på, hvorfor de unge og for den sags skyld de voksne griber en bog.

4.7 Genrebegrebet

Begrebet *genre* stammer fra fransk og er afledt af det latinske 'genus', der betyder slægt eller art. Inden for litteraturen bruges genrebegrebet til at kategorisere tekster med en række fællestræk. Siden oldtiden hos de græske filosoffer Platon (427-347 f.Kr.)⁶⁷ og Aristoteles (384-322 f.Kr.)⁶⁸ har man opereret med tre hovedgenre: epik, som er den fortællende form, lyrik, som er den udtrykkende form og drama, som er den visende form. I oldtiden eksisterede begrebet 'genre' dog ikke, men Aristoteles taler om 'typer', 'arter' og 'slags' i sin opfattelse af kunst og litteratur uden at karakterisere dem i genrebegreber. Til trods for, at Aristoteles ikke definerer genrebegrebet, er det en begyndelse af genrehistorien, hvor genrebegrebet påbegynder sin udvikling (Hejlsted 2012:73). Platon

⁶⁷ Kilde: Olsen, SDE, bd. 15, 1999:296

⁶⁸ Kilde: Engberg-Pedersen, SDE, bd. 1, 1994:586

derimod skelner mellem tre talere ud fra udsigelsespositioner: for det første er det digteren som taler, for det andet er det personerne som taler og for det tredje er det både digteren og personerne som taler.

De tre hovedgenrer er gennem tiden suppleret og udviklet med en række undergenrer, som igen kan inddeles i mere specifikke subgenrer som f.eks. kærlighedsromaner eller erindringsromaner. Inddeling i subgenrer kan bygge på struktur som stil, tema, indhold og målgruppe. Hvis læseren kan se sammenhæng og helhed i teksten, vil hun som regel finde frem til et overordnet tema, som andre elementer i teksten støtter sig til.

Ifølge litteraturforskeren Lars Handesten ved Syddansk Universitet er genrebevidstheden en dybt integreret del af forståelsen og fortolkning af en tekst (Handesten 2002:12). Han har en fagdidaktisk tilgang, hvor han bl.a. mener at genrebegrebet ikke alene bruges til at tænke tekster ind i genrekategorier, men at den også er en bestemt læsemåde og en bestemt brug af teksterne. Hans tilgang til genrebegrebet er således læserorienteret, idet han ligeledes mener, at genrebevidstheden har stor betydning for fortolkningen af teksten. Handesten's tilgang er oplagt i dette tilfælde, i forbindelse med jagten på de unges litterære genrepræferencer. Genren styrer læseren med fordomme eller forventninger med en positiv interesse om teksten og angiver fortolkningsstrategier for læseren. Genre er ikke blot et redskab til afkodning af en tekst eller til at orientere sig i teksten. Med andre ord er genrer et system af konventioner - en form for 'kontrakt' som forfatteren og læseren deler, for at en hensigtsmæssig og meningsfuld interaktion kan finde sted. Denne 'kontrakt' kan knyttes til den virtuelle læser eller til Halls' andet stadie *Relations of production* i afkodningsprocessen, hvor genren karakteriseres af bestemte spilleregler som læseren er i stand til at afkode (jvf. Figur 5: Min sammenstilling af Hall's afkodningsproces og de tre læsertyper pp. 29). Dvs. forudsætningen for at genren styrer læseren er, at teksten indebærer en dominerende eller foretrukken mening, som stammer fra læserens sociale, kulturelle og politiske verden.

Forfatteren vælger at skrive inden for en bestemt genre, men det er ikke ensbetydende med at han eller hun lever op til samtlige konventioner. Forfatteren benytter sig af forskellige genresignaler og koder til at finde frem til tekstens læsertype. Hvis en tekst f.eks. begynder med "Det var en mørk og stormfuld aften", som er en typisk begyndelse på en gys eller en spændingshistorie, så vil tekstens umiddelbare læsertype være en ung

eller en voksen læser, som vil acceptere gysergenrens eller spændingsmomentets spilleregler. Hvis teksten derimod begynder med "Der var engang", som altså er en klassisk eventyrbegyndelse, så vil tekstens umiddelbare læsertype være et barn eller anden person, som vil acceptere eventyrets spilleregler. Et af eventyrets spilleregler er for eksempel, at en frø forvandles til en prins, når den kyskes af en prinsesse. For læsertypen gælder det, at læseren forstår fortællerens kodebrug, således at brugen af udtryk og syntaks giver mening til tekstens indhold. Fortælleren kan dog ændre, forny eller skrive på kryds og tværs af genrer således at i nogle tilfælde kan det være svært at kategorisere hvilken undergenre teksten tilhører.

Handesten sammenfatter to teser om genrebegrebet, hvor han tager udgangspunkt i hermeneutikkens og receptionsæstetikens synspunkter:

- Genren angår tekstens form og indhold, idet teksten angiver handlingen sådan som den bør forstås. Genren er således integreret i tekstens mening.
- Genren er et udtryk for en række karakteristiske træk og for forventninger som læseren holder sig for øje for (ibid. 21).

På baggrund af disse to teser må genrebegrebet forstås på to måder: dels må genren i den gængse opfattelse forstås som en række 'objektive' fællesstræk ved tekster, dels må genren forstås som en læsemåde, som angiver en bestemt fortolkningsstrategi. Genren bestemmes ud fra tekstens stil, struktur, sprog, tema, længde, ideologi og målgruppe. Genrebestemmelse beror således på en tekstanalyse, som inddrager alle eller nogle af elementerne i teksten. Ifølge Handesten er genrebegrebet stadig under udvikling. De tre hovedgenrer: epik, lyrik og drama, som Platon og Aristoteles har opereret med, er komplette og har deres egen motiv, hvorimod en roman kan betragtes som en ukomplet eller en "ufærdig" genre, idet en roman indoptager konstant nye undergenrer og stilarter i sin gestaltning. En roman karakteriserer en rummelig genre, som kan indeles i forskellige undergenrer. Genrebegrebet kan således opfattes som en konstruktion, idet den skaber overblik ved hjælp af mulige inddelinger og dermed skaber sammenhæng. I DR's TV-udsendelse *Danskernes akademi* siger Handesten i forbindelse med sin forskning i forsøg på at definere begrebet 'bestseller': "*Vis mig hvad du læser og hvad du har læst, så skal jeg fortælle dig hvem du er.*"⁶⁹ (*Jagten på bestselleren*' sendt på DR2 30. marts 2011).

⁶⁹ http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Kultur__Sprog/Jagten_paa_bestselleren.htm
(besøgt 16.07.2014)

Dette udsagn kan knyttes til Handesten's tese om genrebegrebet, hvor genren styrer læseren med udgangspunkt i læserens dominerende eller foretrukne meninger.

4.7.1 De unges litterære genrepræferencer

Respondenterne blev spurgt om hvilke genrer de foretrækker at læse og hvilke genrer de ikke bryder sig om at læse. Formålet med spørgsmålet er, at få et indblik i unges genrevalg som de finder læsemotiverende, idet min antagelse er, at selvvalgt genrer øger læsemotivation og engagement i en tekst.

I interviewundersøgelsen tyder det på, at enkelte respondenter ikke kan definere hvilken undergenre bogen karakteriserer. Eksempelvis snakker en kvindelig respondent om romanen *Doppler* (2005) skrevet af den norske forfatter Erlend Loe, som hun har læst i forbindelse med faget dansk på skolen. Da jeg spurgte hende hvilken genre bogen tilhører svarede hun: "*det var bare en fiktionsbog...*".⁷⁰ Dette indikerer, at respondenteren besidder et manglende genrekendskab, som i øvrigt modsiger Handestens tese om genrebegrebet. På grund af læserens manglende genrekendskab, havde hun ikke forventninger som hun kunne holde sig for øje med hensyn til genrens karakteristiske træk. Alligevel angiver hun tekstens mening og en bestemt fortolkningsstrategi, trods manglende genrekendskab. Respondenteren relaterer denne fiktionsbog til en selvbiografisk bog: "*... han (= forfatteren) får det til at lyde som om det er en selvbiografi-agtig men det er om en anden person*".⁷¹ Respondenteren er bevidst om selvbiografien som genre, idet hun giver udtryk for, at romanen indeholder nogle selvbiografiske elementer, men samtidig blander hun fiktionsgenren og virkeligheden sammen, idet selvbiografier normalt ikke regnes som fiktion.⁷² Respondenteren er således en virtuel læser, idet hun indgår i en dobbeltkontrakt. Hun befinder sig i en uafgjort situation, hvor hun ikke kan afgøre om romanen er en fiktion eller om det er en selvbiografi. Hun kan således ikke fastlægge hvor udsagnet udsiges fra – om det er fra den implicitte fortæller eller den eksplicitte forfatter. Det er netop også den eksplicitte forfatter der er med til at skabe dobbeltkontrakten, for uden bevidstheden om den eksplicitte forfatters liv, ville en romans fikcionalitet eller selvbiografisme aldrig blive betvivlet.

⁷⁰ Interviewperson 5, ung kvinde på 17 år, 9. maj kl. 16:00

⁷¹ Interviewperson 5, ung kvinde på 17 år, 9. maj kl. 16:00

⁷² Kilde: Gads litteraturleksikon (1999), pp. 42

Biografien er en meget bred og løs genre, der er karakteriseret ved en skriftlig fremstilling af en persons livshistorie. Biografier forekommer under betegnelser som 'selvbiografi', 'autobiografi', 'erindringer' og 'memoirer'. Derudover forekommer der en række undergenrer, f.eks. den historiske biografi, den politiske biografi og forfatterbiografien. Det gælder om at definere den biograferede person, dvs. om der er tale om en historisk, politisk person eller en forfatter.

Selvbiografi er den genre som respondenten foretrækker mindst at læse, fordi: "*... det lyder egoistisk at lave en selvbiografi fordi det sår mig mig mig mig mig og det ka' jeg ikk' rigtig li' at læse... ogs' fordi hva' ska' jeg med den persons liv?*",⁷³ men hvis det var en person som har haft en stor indflydelse på en ideologisk bevægelse ville hun være interesseret i at læse selvbiografien igennem forfatterens synsvinkel. Her nævner hun Nilson Mandela som et eksempel, der i øvrigt defineres som den politiske biografi. Respondenten modsiger sig selv, idet hun bryder sig ikke om at læse selvbiografier, men alligevel kan hun godt lide romanen *Doppler*, fordi den indeholder nogle selvbiografiske elementer. Modsigelsen kan være et tegn på manglende genrekendskab, hvor respondenten har en tendens til at give udtryk for en misvisende genreopfattelse. Respondenten er ikke en ivrig lystlæser, men dét hun lærer i litteraturundervisningen på gymnasiet, tager hun med over i den selvstændige læsning: "*jeg har fundet ud af at jeg godt ka' li' ham der har skrevet "Doppler" fordi han har skrevet flere forskellige jeg har læst en smule om dem om hva' de handler om og sår noget... så han lød til at være ret sjov*".⁷⁴ Romanen *Doppler* som hun arbejder med i litteraturundervisningen inspirerer hende til at vælge lignende tekster, som hun er rustet til at læse på egen hånd. Inddragelse af god skønlitteratur med appel til gymnasieeleverne i litteraturundervisning kan således bruges som "lokkemad" og gøre gymnasieeleverne interesserede i skønlitteratur. I modsætning til denne kvindelig respondent, som ikke bryder sig om at læse selvbiografier, giver en ung mandlig respondent udtryk for, at han godt kan lide at læse selvbiografier. Han har læst to selvbiografier af rockmusikere, fordi han godt kan lide rockmusik og derfor var interesseret i at læse sine idolars livshistorier.

⁷³ Interviewperson 5, ung kvinde på 17 år, 9. maj kl. 16:00

⁷⁴ Interviewperson 5, ung kvinde på 17 år, 9. maj kl. 16:00

Cand. mag. Maren L. Brandt har netop skrevet en specialeafhandling om livshistorier som selvbiografisk genre.⁷⁵ Hun anvender og definerer begrebet *selvbiografisk pagt*, som er relevant at inddrage i dette tilfælde. *Selvbiografisk pagt* er en anden form for kontrakt mellem forfatter og læser, hvor identiteten mellem forfatter, fortæller og protagonisten ydrer sig ved, at de bærer den samme navn (Brandt 2012:11). Forfatterens og fortællerens navnefællesskabet er således karakteristisk for selvbiografien, hvor forfatteren giver et løfte om virkeligheden og dermed skaber tillid hos læseren som vi ser hos en mandlig respondent: "*jeg har læst to selvbiografier... (...) fordi jeg meget godt kan li' musik og sådan noget...*".⁷⁶ Det er en gensidig aftale mellem forfatter og læser, hvor læseren forudsætter, at aftalen bliver overholdt.

Inden for den selvbiografiske diskurs blandt de unge er det relevant at inddrage Jon Helt Haarder's begreb *performativ biografisme*, som betegner det at forfatteren bruger sig selv og andre virkelige personer i en æstetisk betonet interaktion med læserens og offentlighedens reaktioner. Haarder er lektor i dansk litteratur ved Syddansk Universitet og udgav bogen *Performativ biografisme* i 2014. Haarder definerer begrebet således: "*Performativ biografisme er forsøg på at interagere diskursivt med virkeligheden og læseren gennem brugen af en diskurs der traditionelt har en empirisk og direkte forankring i den*" (Haarder 2014:8). Performativ biografisme kan eksemplificeres med Otto Steenholdt's roman *Inuillisimasup ikioqqunera* (2001, da. *Et råb om hjælp*), som også blev nævnt som selvbiografisk af en mandlig respondent: "*Otto Steenholdt's bog er meget spændende fordi **den er sket i virkeligheden** (...)*"⁷⁷ (egen fremhævelse og oversættelse). Romanens jeg-fortæller bærer forfatterens navn og de faktiske stednavne, således at forfatteren indgår en kontrakt med læseren om, at fortællingen bygger på autentiske forhold. Forfatteren lægger op til, at han anvender sit eget liv og identitet ved at æstetisere fortællingen kunstnerisk, hvor hans performance og tekstens efterliv påvirker læseren.

En vinder af novellekonkurrencen "*ALLATTA!*" Maaliaaraq H. Nielsen anvender

⁷⁵ Brandt, Maren L.: "*Livshistorier – Livshistoriernes fascinationskraft*", 2012 (upubliceret specialeafhandling)

⁷⁶ Interviewperson 3, ung fyr på 18 år, 28. april 2014 kl. 13:00

⁷⁷ Interviewperson 4, ung mand på 21 år, 2. maj kl. 14:00: "*Otto Steenholdt atuakkaa pissanganaruloorp' piviusooriarmat (...)*" Respondenten snakker om romanen *Inuillisimasup ikioqqunera* (2001 da. *Et råb om hjælp*), hvor forfatteren lægger op til at han er identisk med jeg-fortælleren (forord til romanen).

performativ biografisme i sin novelle *"Tanker fra sengen"*. Novellen handler om en ung kvinde, som ligger alvorlig syg på sygehuset. Tankerne og drømmene er det eneste, der holder hende i gang. Hun tænker på livet, sin barndom, sin lillesøster, sin fremtid og sin sygdom. Både i KNR Radio's interview og i min personlige interview med den unge forfatter, fortæller hun, at hun tager udgangspunkt i hendes egne oplevelser i novellen. Det viste sig, at forfatteren selv har ligget alvorligt syg på sygehuset: *"jeg har selv ligget alvorligt syg på sygehuset i flere måneder så mine skrivelser er baseret på faktiske forhold..."*⁷⁸ (egen oversættelse). Når forfatteren inddrager sig selv som i dette tilfælde i novellen leger hun med sin egen rolle, og iscenesætter en version af sig selv i sin fiktive novelle. Denne er tilsvarende til Haarder's definition på performativ biografisme, nemlig at forfatteren forsøger at interagere diskursivt med virkeligheden, hvor der er en del overensstemmelse mellem fortælleren i novellen og forfatterens eget liv.

I spørgeskemaundersøgelsen har 44,26 % af respondenterne tilkendegivet, at de læser biografier (se bilag 1 sp. 18). Dette indikerer, at biografier er en del af de genrepræferencer som de unge vælger at læse. Resultatet af biografi som genrepræference viser dog en uoverensstemmelse med spørgsmålet om hvilken genre de unge *aldrig* læser (se bilag 1 sp. 19). 37,04 % af respondenterne har tilkendegivet, at de *aldrig* læser biografier. Resultatet viser således intet om genrens popularitet. Det kan have noget at gøre med udbuddet af biografiske tekster, især i den grønlandske litteratur da der findes kun meget få biografiske tekster i den grønlandske litterære arena.

I spørgeskemaundersøgelsen scorer kærlighedshistorier højest, hvor 61% af respondenterne har oplyst, at de læser kærlighedshistorier (se tabel 2). Selvom besvarelserne ikke er fordelt efter køn, kan man regne ud, at det er de unge kvinder som læser kærlighedshistorier.⁷⁹ Dette blev bekræftet i interviewundersøgelsen, idet det er de unge kvinder, som oplyser at de læser kærlighedshistorier, hvorimod begge mandlige respondenter giver udtryk for, at de ikke er interesseret i kærlighedshistorier: *"... jeg har aldrig læst sån' noget kærligheds-noget jeg har aldrig haft interessen sån' noget..."*⁸⁰ og

⁷⁸ Interviewee: Maaliaaraq H. Nielsen, 26 år: *"tassa innangaannaavinnikuugam' ua' nammineerlinga qaammatit arlallit napparsimavimmi tassangaanniit tunngavilimmik allappunga tassa piviusumik allappunga"*, KNR udsendelse fra 09.02.2014: *"Atuakkat silarsuaat"* (da. Litteraturens verden)

⁷⁹ 73,86 % af kvinderne har besvaret spørgeskemaundersøgelsen, som svarer til 65 kvinder, hvorimod kun 26,13 % er besvaret af mænd, som svarer til 23 mænd (se bilag 1 sp. 1). På grund af begrænset adgang til softwaren Surveymonket.com, kan jeg desværre ikke se kønsfordelingen i de enkelte besvarelser.

⁸⁰ Interviewperson 3, ung fyr på 18 år, 28. april 2014 kl. 13:00

"... jeg gider ikk' læs' kærlighedshistorier, jeg vil hellere se dem på film"⁸¹ (egen oversættelse). Den sidstnævnte respondent begrundet det med, at kærlighed er et basalt hverdagsbehov. Hvorfor læse kærlighedshistorier når man selv oplever og føler kærlighed til hverdag? Respondenten vil hellere læse filosofisk eller samfundsrelateret litteratur frem for kærlighedshistorier som han har mere eller mindre kendskab til.

| Hvilken slags genre læser du? | |
|--------------------------------------|------|
| a) Biografier | 44 % |
| b) Kærlighedshistorier | 61 % |
| c) Fantasy | 41 % |
| d) Science fiction | 25 % |
| e) Historisk fiktion | 51% |
| f) Gyser/spændingsroman | 46 % |
| g) Porno | 10 % |
| h) Blanding af genre (lidt af hvert) | 44 % |
| i) Andet (angiv venligst) | 10 % |

Tabel 2

Her er det relevant at inddrage professor i amerikansk litteratur ved Duke University Janice A. Radway (1984), som har forsket i kvinders læsning af kærlighedsromaner. Radway har foretaget en grundig spørgeskemaundersøgelse og interviewet 'Smithton women' med henblik på, at undersøge hvorfor kvinderne læser kærlighedsromaner (Radway 1984). Radway opdigtede sine respondenter for 'Smithton women' som er en fiktiv navn på en bydel i New York for at beskytte respondenternes anonymitet (Radway 1984:46). I spørgsmålet om, hvorfor kvinderne læser kærlighedsromaner, udmøntede Radway otte følgende svarmuligheder:

- a. *To escape my daily problems*
- b. *To learn about faraway places and times***
- c. *For simple relaxation***
- d. *Because I wish I had a romance like the heroine's*
- e. *Because reading is just for me; it is my time***
- f. *Because I like to read about the strong, virile heroes*

⁸¹ Interviewperson 4, ung fyr på 21 år, 2. maj 2014 kl. 14:00 "... asanninnilersaarutit atuarnissaat eqiagisarpakka filmik isiginnaarusunnerusarpak tamakkua"

g. *Because reading is at least better than other forms of escape*

h. *Because romantic stories are never sad or depressing* (Radway 1984:61)

Hun kom frem til tre mest forekommende svar, som er fremhævet med fed skrift ovenfor. Radway konkluderer i sin undersøgelse, at kvindelige læsere forlader deres rolle som mor, kone eller omsorgsgiver for at fordybe sig i en kærlighedsroman. Og at de gennem læsestoffet fjerner fokus fra deres forpligtelser og bekymringer i hverdagen. Hun konkluderer ligeledes, at årsagen til fordybelse i kærlighedsromaner er, at kvinderne identificerer sig med heltinden og dermed bliver anerkendt af helten for deres rolle og status. (Radway 1984:204). Undersøgelsens helhedskonklusion kan dog ikke relateres til denne undersøgelsens målgruppe, idet langt de fleste af respondenterne hverken er gift eller har børn. I min spørgeskemaundersøgelse er det muligt at enkelte respondenter har børn, men det viser ikke om de unge mødre læser kærlighedshistorier, idet dette punkt ikke dækker specialets problemstilling. Radway pointerer, at det er kvinden, som er i moder- og hustrurollen der dækker andres behov i det patriarkalske samfund. Hun mener, at læsning af kærlighedsromaner er en handling, der gør kvinderne uafhængige af deres sociale roller. Kvindernes identitet og passive rolle ligger latent i deres bevidsthed som på en måde bliver anerkendt af helten når de læser kærlighedsromaner. Radway's undersøgelse viser generelt noget om kvindernes psykologi og kultur – og giver et udtryk for kvindernes status i samfundet.

I en pilotundersøgelse af 12-19 åriges videobrug og filmpræferencer i Nuuk blev det ligeledes konkluderet, at kærlighedsfilm- og romaner er populære blandt pigerne (Kleist Pedersen 1999:138). I samme pilotundersøgelse blev det konkluderet, at gysergenren var den mest foretrukne genre de unge vælger at læse. I denne undersøgelse tyder det på, at gysergenren ikke er så populært som det var for 15 år siden. I min spørgeskemaundersøgelse ligger gysergenren på 3. pladsen som den mest foretrukne genre, hvorimod gysergenren næsten ikke bliver nævnt som genrepræference i interviewundersøgelsen. Flere af de kvindelige respondenter nævner erindringsromanen *Naalliutsitaanerup pissaanerani* (2001, da. *I voldens magt*)⁸² som deres yndlingsroman da den har haft en indvirkning på læserne netop fordi den er baseret på bekendelser og virkelige hændelser (jf. afsnittet 4.1.2 om *Genkendelse som interaktionelt element* pp. 45). På baggrund af

⁸² *Naalliutsitaanerup pissaanerani* (da. *I voldens magt*) udkom første gang på grønlandsk i 2001, derefter udkom oversættelsen i 2004 af forfatterinden selv.

respondenternes læseoplevelse af romanen, ønsker de flere af denne slags genretypen i litteraturbranchen. Romanens mere eller mindre tabubelagte emner og dens sande beretninger er tiltrækningskraften hos de unge læsere.

En vinder af novellekonkurrencen "ALLATTA!" Rosine Kreutzmann havde endda brugt romanen som inspiration i sin novelle. Novellen *Lyset i mennesket* beretter om en ung pige som møder sin kæreste i efterskoletiden i Danmark. Kæresteforholdet udvikler sig til psykisk og fysisk vold som netop minder om handlingen i romanen *I voldens magt*. Da forfatteren til novellen blev spurgt om hvilken bog der er hendes yndlingsbog, svarede hun: "Jeg ka' godt li' "I voldens magt"... bøger som denne ka' jeg godt li' - barske virkelige hændelser, tabubelagte.... som sker til hverdag"⁸³ (egen oversættelse). Det tyder på, at respondenterne accepterer tekstens budskab, men samtidig skabes der plads til andre, mere eller mindre subjektive kritiske læsninger. Ofte er det ud fra et personligt behov, som i dette tilfælde er problematikken om vold i parforholdet i Grønland.

Flere af respondenterne nævner ligeledes den grønlandske roman *Bussimi naapinneq* (1981, da. *Historien om Katrine*) af forfatterinden Mâliaraq Vebæk. Romanen handler om den grønlandske kvinde Katrine, der gifter sig med en dansk håndværker og flytter til Danmark. Hun lider så mange nederlag i Danmark, at hun ender med at begå selvmord. Romanen fokuserer på både kvindeundertrykkelsen og de problemer, der kan opstå ved et grønlandsk-dansk kultursammenstød. Romanen bliver ikke nævnt som en yndlingsroman, men har alligevel haft en indvirkning på respondenterne på grund af dens sørgelige og barske skildring af sociale problemer og kvindeundertrykkelsen: "... den er lidt barsk og dengang måden man levede på... i forhold til i dag, det sker ikke i dag - det hører vi ikke noget til i dag... det er barsk læsning altså det' ikk' hverdagsting"⁸⁴ (egen oversættelse). Respondenterne befinder sig i den forhandlende position, hvor hun accepterer romanens budskab, men samtidig skabes der plads til hendes egne regler i afkodningen ved at læse mere eller mindre kritisk. Læsningen foregår ud fra et personligt

⁸³ Interviewee: Rosine Kreutzmann, 20 år: "Naalliutsitaanerup pissaanera" nuannarivara... atuakkat taamaattut nuannarisarivakka sakkortuut piviusut nipangiutiinnakkat... ulluinnarni pisartut" KNR udsendelse fra 15.12.2013: "Atuakkat silarsuaat" (da. Litteraturens verden)

⁸⁴ Interviewperson 1, kvinde på 26 år, 11. marts 2014 kl. 11:30: "sakkortulaarnermik taaval soorl' qanga inooriaasiat soorl'... massakkumut naleqqiullugu taamatut pisoqarsinnaanngilaq... tusarn ajukkagut soorl'... atuarlugit sakkortunaarlugit soorl' ulluinnarsiutaanngits"

perspektiv som i dette tilfælde er problematikken om socialt udsatte grønlandere i Danmark. En vinder af novellekonkurrencen "ALLATTA!" Maaliaaraq H. Nielsen nævner dog romanen som sin yndlingsroman og begrundet det med at forfatteren er god til at fange læseren. Læsningen skaber klare billeder at hun endda kan "lugte" beskrivelser af situationer i romanen: "... man kan f.eks. lugte alt ikk' - lugt af tømmermænd..."⁸⁵ (egen oversættelse). Respondenten læser romanen æstetisk, idet hun er åben for alle sanser og dermed opleve tekstens atmosfære undervejs.

En anden kvindelig respondent giver udtryk for, at hun ikke bryder sig om romanen: "... Mâliaraq Vebæk dem ka' jeg ikk' li' (...) fordi jeg syns ikk' der er balance i det gode og dårlige der sker der er ALT for meget dårligt der sker så man blir' helt ked af det... man blir' helt deprimeret det der sker".⁸⁶ Denne respondent kan ikke finde meningsstrukturen i teksten, f.eks. modsætninger som spiller en stor rolle i dekonstruktionen som læsestrategi. Hun finder kun de negative sider af meningsstrukturen og mindre positive sider som hun ellers ville have prioritere højest. Derudover befinder respondenter sig i den oppositionelle position, hvor hun anerkender den dominerende afkodning, men afkoder teksten gennem egne briller således at budskabet bliver afvist på grund af sociale og kulturelle antagelser.

Enkelte nævner grønlandske romaner skrevet af Ole Brandt, som i 1970'erne var en meget populær forfatter. Han skrev om det grønlandske fangersamfund – om de brave og modige forfædre, som klarer sig under hvilke som helst forhold og omstændigheder. En mandlig vinder af novellekonkurrencen "ALLATTA!" Pivinnguaq Mørch nævner romanen *Qooqa* som sin yndlingsroman, fordi han ser fangerne som rollemodeller: "rollemodeller (...) fordi de er kraftige med stærke muskler og er dygtige fangere ikk' ogs"⁸⁷ (egen oversættelse).

⁸⁵ Interviewee: Maaliaaraq H. Nielsen, 26 år: "... soorl' tamarm' tipaluunniit naamasinnaagatsigit ilaa aqagulussunnitsit...", KNR udsendelse fra 09.02.2014: "Atuakkat silarsuaat" (da. Litteraturens verden)

⁸⁶ Interviewperson 5, ung kvinde på 17 år, 9. maj kl. 16:00

⁸⁷ Pivinnguaq Mørch på 20 år: "nuannaartorinakujuuttum (...) soorl suangasoorsuit nukilitsivilliin pinerrarittorujuilliinniit ilaa". KNR udsendelse fra 10.11.2013: "Atuakkat silarsuaat" (da. Litteraturens verden).

Den mindst foretrukne genre blandt de unge er porno med 10 % svarprocent. Med porno som genre menes der skønlitteratur med pornografiske eller erotiske elementer som f.eks. den succesfulde og bestselleren *Fifty Shades of Grey*-trilogien (2012). Trilogien blev kaldt for husmor-porno, *mommy porn*, da den især har fanget de voksne læsere og mere modne kvinder ligesom ingen af de unge respondenter i interviewundersøgelsen ikke nævner et ord om trilogien.

Generelt tyder det på, at de unge foretrækker skønlitteratur med realistiske træk. Realismen skildrer kendsgerningens verden og bestræber sig på at skildre verden objektivt og med så nøgternt blik som muligt. Læseren befinder sig i en univers af fiktion, hvor handlingen mimer virkeligheden. Pivinnguaq Mørch nævner realisme som den mest foretrukne genre: "*jeg kan rigtig godt li' realisme og virkelig.... altså sån' noget alvorlige virkelighedsbaserede dagligdag hva' hedder det... noget vi kan sammenligne med vores dagligdag altså we can relate to this kind of story noget i den stil*"⁸⁸ (egen oversættelse). Romanerne *Naalliutsitaanerup pissaanerani* (2001, da. *I voldens magt*) og *Bussimi naapinneq* (1981, da. *Historien om Katrine*) som indeholder karakteristiske træk på realisme er populære i interviewundersøgelsen, hvilket indikerer, at de unge foretrækker bekendelses- eller socialrealistiske romaner.

4.8 Glæden ved genlæsningen

Respondenterne bliver spurgt til, om de genlæser bøger med henblik på at belyse glæden ved genlæsning. Som regel går man kun tilbage i teksten og genlæser den, hvis man er klar over, at der er noget man ikke helt forstår, som det er tilfældet hos en mandlig respondent: "*(...) når jeg ikk' forstår det så prøver jeg nogen gange at læse videre, men det irriterer mig så skal jeg gå tilbage i teksten og finde ordet...*"⁸⁹ (egen understregning). Formålet med spørgsmålet er, at belyse begrundelser for genlæsning eller om genlæsningen er for fornøjelsens skyld. Respondenterne genlæser bogen måske fordi bogen var noget særlig eller også har den virkelig sagt læseren noget så hun får lyst til at

⁸⁸ Pivinnguaq Mørch på 20 år, personlig interview den 28. november 2013: "*ua' realisme nuannaartorisorjuuv' aam ilimoor ilaa soorl' ilimoortut tamakkua imaa ilumoor saardit ulluinnatsinnut qanormaannaajuna soorl' sanilliussinnaasaratsigit we can relate to this kind of story soorl' taam taa eqqarsarnarsillini taamatukanneq*"

⁸⁹ Interviewperson 3, ung fyr på 18 år, 28. april 2014 kl. 13:00

genlæse den. Ligesom nogle mennesker genser den samme film eller samme tv-serie igen og igen, er der nogle som genlæser bøger. Der er en speciel grund til, at de unge genlæser bøger, men der findes også unge som synes det er åndsvagt at genlæse bøger. I litteraturundervisningen opfatter man traditionelt genlæsningen som den fase, hvor litteraturanalysen påbegyndes. En forberedelse til analysen, hvor læseren har noteret hvad han/hun vil fokusere på i genlæsningen. Formålet med genlæsningen er således at danne en bevidst analytisk forståelse af teksten, der griber i sin helhed. Læserens analytiske tilgange som f.eks. tekstens tema, dens sproglige træk, dens begrebs- og forestillingsverden fastlægges og udfoldes for alvor i genlæsningen. Analysens fokuspunkter udfoldes mere systematisk og struktureret, således at læseren udfolder en overordnet analyse ved genlæsningen af teksten (Davidsen 2011:59). Det er dog den enkelte tekst, der afgør, hvad der er relevant for forståelsen af teksten. Som nævnt blev spørgsmålet om genlæsning af bøger ikke stillet med henblik på at belyse respondenternes analytiske tilgange, men derimod om *glæden* ved genlæsningen.

Spørgsmålet i spørgeskemaundersøgelsen lyder: "*Genlæser du bøger du har læst?*" med fire svarmuligheder. Den største procentdel af besvarelserne, dvs. 44.44 % af eleverne har svaret at de *nogle gange* genlæser bøger de har læst (se bilag 1 sp. 13). Begrundelser for genlæsning af bøger er der ikke spurgt ind til i spørgeskemaundersøgelsen, men genlæsning er mere eller mindre begrundet i interviewundersøgelsen.

Litteraturprofessor Anne-Marie Mai fra Syddansk Universitet giver et bud på hvorfor nogle læsere genlæser bøger: "*Jeg har flere gange lagt mærke til, at hvis jeg vender tilbage til en bog igen, så er det ligesom om, at jeg møder mig selv som læser og møder mig selv som menneske – Jeg kan huske nogle ting om mig selv fra den gang jeg læste bogen, som jeg faktisk har glemt...*"⁹⁰ På den måde kan genlæsning af en bog være med til at udvide læserens erindring om sig selv og samtidig genopfriske minder.

En ung kvindelig respondent har genlæst sin ynglings ungdomsserie *Liv og Alexander* (2007) af Tine Bryld hele seks gange: "*... den er så god! (...) jeg har læst den sån' seks gange nu...*" og begrundet: "*... jeg føler jeg kan relatere mig selv i nogle af tingene sån' ungdomsbøger der oplever sån' med fyre og sån' ting dér, fordi når ens forældre når man*

⁹⁰ Kilde: <https://www.aakb.dk/biblioteker/hovedbiblioteket/blog/derfor-genlaeser-vi-boeger> (besøgt 28.06.2014)

ikke føler at man kan snakke med sine forældre om det der ting dér... ".⁹¹ Genlæsningen har således stærke minder som knytter til sig til hos den unge læser og forbinder dem med en bestemt oplevelse eller en bestemt periode i hendes ungdomsliv. En anden ung kvindelig respondent bryder sig ikke om at genlæse bøger: "... fordi jeg synes det fjerner spændingen af bogen fordi man allerede har læst den så ved man hva' der sker så vil jeg hellere læse en ny bog...".⁹² Der er et kendt engelsk citat som kan relateres til respondentens argument: "*Never go back to an old love; it's like reading a book over and over again when you already know how it ends.*"⁹³

At sammenligne kærligheden til genlæsning er ikke særlig smart i et litterært perspektiv, idet citatet får genlæsning til at lyde som en dårlig læsning. Det er videnskabeligt bevist, at selvom man kender til bogens slutning, kan man opdage nye huller i et nyt perspektiv. Når læseren genlæser bøger, genfortolker hun eller han ofte teksten ved at opdage nogle nye huller som hun har overset i den første læsning. Ved genlæsning læses teksten ofte fra et andet perspektiv således at teksten giver et andet indtryk i forhold til den første læsning. Grunden til dette ligger i læserens egen ændring af omstændigheder. Ifølge Wolfgang Iser skal genlæsning ikke nødvendigvis betragtes som en mere "rigtig" læsning i forhold til den første læsning: *This is not to say that the second reading is "truer" than the first* (Iser 1980:56), derimod etablerer læseren den virtuelle dimension af teksten ved at realisere en ny tidssekvens. En kvindelig respondent giver udtryk for, at genlæsningen af den grønlandske roman *Bussimi naapinneq* (1981, da. *Historien om Katrine*) af Mâliâraq Vebæk gav et mere uddybende forståelse, som tyder på at hun læste romanen fra et andet perspektiv i forhold til hun læste romanen for første gang: "*lidt anderledes mere indhold jeg forstod lidt mere da jeg læste den anden gang...*".⁹⁴ Ved genlæsning vil læserens ekstra viden klart resultere i en anden tidssekvens, hvor læseren har en tendens til at etablere forbindelser ved at henvise til hendes bevidsthed om, hvad der skal ske, således at visse aspekter af teksten vil antage en betydning hun ikke

⁹¹ Interviewperson 2, ung kvinde på 19 år, 13. marts kl. 11:30

⁹² Interviewperson 5, ung kvinde på 17 år, 9. maj kl. 16:00

⁹³ Citatet læste jeg første gang på Facebook, hvor en kvindelig Facebook-bruger havde skrevet citatet på sin statusopdatering (læst 03.07.2014)

Kilde: http://www.searchquotes.com/quotation/Never_go_back_to_an_old_love_Because_it's_like_reading_a_book_over_and_over_again_when_you_already_/354297/ (besøgt 3.07.2014)

⁹⁴ Interviewperson 1, kvinde på 26 år, 11. marts kl. 11:30: "*allaanerulaarp imaqarnerulaarp' soorl' paasisaqarnerulaarpunga siullerminngaanniit... isertitak annikinnerup siullerm atuarak taa aappassaani paasilluarnerullugu*"

tillægger dem på første læsning. Nogle respondenter genlæser ikke hele bogen, men et kapitel eller nogle sider. Hvis der er en sekvens der virkelig har sagt læseren noget, så kunne hun godt finde på at genlæse sekvensen.

Den føromtalte litteraturforsker Janice A. Radway spurgte ligeledes ind til genlæsning af kærlighedsromaner i forbindelse med undersøgelsen af kvinders læsning af kærlighedsromaner. Hun kom frem til, at kvinderne har tendens til at genlæse kærlighedshistorier hyppigst i perioder med stress eller depression. Kvinderne havde givet udtryk for, at de genlæser kærlighedshistorier når de er kede af det eller er ulykkelige, fordi de præcis ved, hvordan den valgte bog vil påvirke deres sindstilstand (Radway 1984:62). Genlæsning af bøger har således også noget at gøre med, hvordan man har det følelsesmæssigt, ligesom en kvindelig respondent udtrykker det: "*når jeg enten er sår mega trist eller har det mega godt så læser jeg eventyrbøger som H. C. Andersen... fordi det gør mig lidt bedre humør*".⁹⁵ Radway mener, at det er muligt, at læserne genlæser for at nyde detaljerne af bestemte grunde, men for '*Smithton women*' som hun kalder sine respondenter, er genlæsning en læseaktivitet som udtrykker en personlig læseoplevelse.

4.9 Rollemodeller som motivationsfaktor

En rollemodel er en person, som gør noget positivt eller bemærkelsesværdigt og som det vil være efterfølgelsesværdigt, som de unge kan lære noget af. Rollemodellen er således et forbillede - det gode eksempel eller idealet, som de unge ser op til. De unge stræber ofte efter at efterligne deres rollemodeller. Undersøgelsen tyder på, at rollemodeller har stor betydning for elevernes læselyst. I undervisningsvejledningen for grønlandsk som begyndersprog for GU står sætningen: "*Læreren indtager (...) den centrale sproglige rollemodel og er det naturlige bindeled mellem elev og stof.*"⁹⁶ Det er en naturlig del af en undervisning, at læreren er en rollemodel for sine elever ved at demonstrere og vejlede i hvordan man f.eks. kan anvende forskellige læsestrategier for at forstå teksten. Derudover er det vigtigt, at læreren er velforberedt og er godt rustet i sit fagområde. I en

⁹⁵ Interviewperson 5, ung kvinde på 17 år, 9. maj kl. 16:00

⁹⁶ GU står for Gymnasiale Uddannelse

Undervisningsvejledning kan hentes på: <http://naalakkersuisut.gl/~media/Nanoq/Files/Attached%20Files/Uddannelse/DK/GU/Undervisningsvejledninger/Undervisningsvejledning%20i%20grønlandsk%20som%20begyndersprog.pdf> (besøgt 02.08.2014)

udsendelse om læselyst⁹⁷ siger lektor Caroline Sehested fra pædagoguddannelsen UCC⁹⁸, at hvis man skal have børn til at læse, så skal man have gode rollemodeller omkring sig. At have rollemodeller gælder ikke kun for børn, det gælder i høj grad også for de unge og for den sags skyld for voksne mennesker. Lærere som rollemodeller kan sammenlignes med trænere og instruktører, idet de ligeledes er rollemodeller for deres hold.

Respondenterne giver dog ikke udtryk for, at de ser lærerne som rollemodeller, men at de ser andre fra deres nære relationer i omgivelsen som rollemodeller. En kvindelig respondent giver indirekte udtryk for, at hun ser sin mor som sin rollemodel, idet moderen læser rigtig meget og "*hun har hundredevis af bøger*".⁹⁹ Respondenten er en lystlæser, som skaffer bøger gennem sin mor. Det var også moderen, som læste godnathistorier eller læste op for hende som barn.

På Tingbjerg skole i København har man lavet et projekt, hvor fædrene er udpeget til at være læseambassadører. Fædrene laver kort film om læsning i samarbejde med kommunikationsbureauet Zoomstory. Filmene viser situationer om fædrenes oplevelser med læsning i deres hverdag.¹⁰⁰ Formålet med projektet er, at skabe læselyst og samarbejde mellem skole og hjem, således at fædrene bliver klædt på til at være rollemodeller for deres børn uanset om de er lystlæsere eller ej. Forældre er barnets mest autentiske rollemodeller, som bør og skal bane vej for det litterære fællesskab, hvad enten de er gode, halvgode eller dårlige til at læse. De repræsenterer først og fremmest en nærhed som barnet har behov for. Nogle lærere oplever at forældrene er analfabeter og dermed slet ikke kan læse. Selvom forældrene er analfabeter eller er læsehadere kan de vise gejsten og lysten til at komme i gang med at læse.

Ved et elevinterview kom det frem, at en ung kvindelig respondent lider af dysleksi, hvor hun oplever læsevanskeligheder siden hun begyndte i skole som barn. Respondenten har fået tildelt en bærbar computer fra gymnasiet som redskab til læseindlæringen. Hun ser sin nye bærbare computer som en motivationsfaktor til at begynde at læse i modsætning til rollemodeller som motivationsfaktor.

⁹⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=rq7dRFVswRw> (besøgt 9.05.2014)
Søgeord på www.youtube.com: Læsemagasinet – Læselyst

⁹⁸ Professionshøjskolen UCC – University College Capital

⁹⁹ Interviewperson 2, 19 år kvinde, Nuuk, 13. marts 2014 kl. 11:30

¹⁰⁰ <http://www.videnomlaesning.dk/2012/10/far-filmmand-og-laeseambassador/> (besøgt 11.05.2014)

Nogle kvindelige respondenter ser deres kæreste som en motivationsfaktor til at begynde at læse, ikke nødvendigvis som rollemodeller, men mere som en inspiration til at begynde at læse. Nogle piger, mellem 16-19 år, som netop i den alder for alvor starter at danne kærestepar, blev ofte motiveret til at læse gennem deres kærester eller også motiverer de selv deres kærester: *"jeg læste den sammen med min kæreste (...) han blev nødt til at læse den selv fordi jeg læste ellers højt for ham (...)"*.¹⁰¹ De unge kærestepar skaber fælles interesser, således at de udveksler hinandens interesser og meninger.

En mandlig respondent derimod giver udtryk for, at han ser sin storebror som sin rollemodel. Han skaffer bøgerne gennem sin bror og snakker kun med sin bror om de bøger han har læst: *"han er den eneste som har et forhold til bøgerne ogs' fordi han har læst de fleste af dem først så kan jeg snak med ham om dem (bøgerne)"*.¹⁰² Respondenten får lyst til at læse de bøger som storebroderen har læst og giver ligeledes udtryk for, at hans storebror har rigtig mange bøger: *"... min bror han har rigtig mange bøger..."*.¹⁰³ Udover at han ser sin læselystne storebror som rollemodel, tyder det også på, at han ser film som en form for motivationsfaktor til at begynde at læse: *"jeg er ikk' så go' til at gå i gang med at læse, det' kun hvis der er en film og så siger min bror jam' den bog har jeg - så læser jeg den"*.¹⁰⁴ Film er således også motiverende, idet det er en genre, som ikke kun lægger op til de litterært stærke elever.

I en radioudsendelse på KNR blev én af vinderne af novellekonkurrencen 'ALLATTA!' spurgt om, hvor hun har sin læselyst fra. Hun svarede, at hun har det fra sin storesøster. Hendes storesøster er en læsehest, hvor hun har oplevet og hørt sin læselystne storesøster under sin opvækst. Hun er overbevidst om, at hun har sin læselyst fra sin storesøster: *"(...) jeg er helt sikker på, jeg har det fra min storesøster"*¹⁰⁵ (egen oversættelse). Dette tyder på, at rollemodeller skaber motivation og giver størst mulig indflydelse på deres nærmeste relationer. I dette tilfælde er det søsteren som har givet størst indflydelse på hendes læselyst.

¹⁰¹ Interviewperson 5, ung kvinde på 17 år, 9. maj kl. 16:00

¹⁰² Interviewperson 3, ung fyr på 18 år, 28. april 2014 kl. 13:00

¹⁰³ Interviewperson 3, ung fyr på 18 år, 28. april 2014 kl. 13:00

¹⁰⁴ Interviewperson 3, ung fyr på 18 år, 28. april 2014 kl. 13:00

¹⁰⁵ Interviewee: Rosine Kreutzmann, 20 år: *"(...) ilimageqqissaarpara angajunninngaanneersoq"*
KNR udsendelse fra 15.12.2013: "Atuakkat silarsuaat" (da. Litteraturens verden)

Generelt får respondenterne inspiration til deres læsning i kraft af deres egne valg og interesser. De giver udtryk for, at de får idéer via de bøger de allerede har læst, idet de enten læser noget der minder om dem selv eller læser for at få viden.

4.10 Litteraturlæsning eller film?

Fællestræk mellem en film og en roman er, at der er en historie, hvor det er muligt at identificere sig med de medvirkende personer. Filmen har dog den force i modsætningen til romanen, at den kan appellere til flere af tilskuerens sanser. Ved hjælp af lyd i form af underlægningsmusik og voice-over sættes høresansen i brug, og samtidig inddrages synssansen i oplevelsen. Hver en scene er nøje udtænkt med hensyn til kamerabevægelse, perspektiver, selve kompositionen og ikke mindst belysningen og farver. I filmen beskrives følelser ofte ved hjælp af filmiske virkemidler, f.eks. at være trist, kan altså vises ved brug af underlægningsmusik, kameraets perspektiv og ikke mindst skuespillerens optræden. Filminstruktøren udfylder alle de tomme pladser ved at udvælge scene eller lokalitet, lave kulisser og ved at udvælge skuespillernes rolle. Filminstruktøren gør således teksten til sin egen ved at medskabe de upræcise eller uomtalte i teksten, som f.eks. kan være manglende detaljer, spring i tid eller manglende sammenhæng. Det er derfor, at tilskuerne ofte bliver skuffede, når de ser en filmatisering af en roman, de har læst. En vinder af novelle-konkurrencen "ALLATTA!" bekræfter denne påstand: "*efter at have læst bogen, kan det være skuffende at se filmen (...) jeg bliver mere opslugt af, at læse bogen fordi jeg kan læse i mit eget tempo i min egen hastighed så kan jeg bedre visualisere ved at bruge min egen fantasi når jeg læser*"¹⁰⁶ (egen oversættelse).

Ved læsning af f.eks. *Twilight Sagaen* har læseren måske ikke en klar opfattelse af, hvordan en vampyr faktisk ser ud, og når læseren ser filmen, kan hun måske sige: "Det var ikke det, jeg havde forestillet mig". Ifølge Iser sker dette på grund af, at læseren er i stand til at visualisere vampyren for sig selv ved at sætte fantasievner på spil.

Visualiseringsprocessen illustrerer tydeligt den vitale rigdom af muligheder der opstår når vampyren i romanen bliver skabt i læserens fantasiverden, og kan dermed ikke ses fysisk. Læseren bruger sine fantasievner til at syntetisere informationer som er givet om

¹⁰⁶Interviewee: Rosine Kreutzmann, 20 år: "*atuagaq atuareerlugu filmi takullugu pikkunaatsoornarsinnaasarpooq (...) nammineq tempo atorlugu nammineq sukkassuseq atorlugu atuakkami tiguartinnarnerutit-tarakku uanga toqqaannartumik uannut qanoq takorluuilersitsinera fantasi atornerusinnaagakku (...) nammineq ilusilersorlugu atuaatigalugu*"
KNR udsendelse fra 15.12.2013: "Atuakkat silarsuaat" (da. Litteraturens verden)

vampyren således at læserens opfattelse samtidig bliver rigere og mere privat. I filmen er vampyren blot begrænset til fysisk perception, og uanset hvad læseren har skabt i sin fantasi, så er hendes fantasi brutalt udlignet i filmen (Iser 1980:58). En kvindelig respondent giver udtryk for, at det er som om at se en film når hun virkelig er opslugt af en bog: "*... når jeg læser er det som om jeg ser en film...*"¹⁰⁷ (egen oversættelse), selvom hun sikkert vil blive skuffet hvis hun så en filmatisering af bogen netop på grund af visualisering af hendes fantasiverden.

Filminstruktører benytter ofte succes historier fra romaner som fundament eller inspiration til deres film og omvendt lever romanen godt af dens filmatiserede udgaves positive omtale, som skaber ny interesse for romanen. Fælles for begge udtryksformer er opbygningen, hvor berettermodellen ofte bliver benyttet og hvor begge har en morale. I og med at filmens varighed er kortere i forhold til at læse romanen, er det ikke nødvendigt at afsætte en dag af til at se filmen, og samtidig er det muligt at lave andre ting imens. Til trods for romanens og filmens forskelligheder, har de begge glæde af hinanden. Ofte læser man først romanen før man ser filmatiseringen. En mandlig respondent gør dog dette omvendt: "*... som regel begynder jeg at læse bogen bagefter efter jeg har set filmen*"¹⁰⁸ (egen understregning). Hvis læseren læser romanen efter at have set filmen, vil læseren ikke være i stand til at visualisere sin fantasiverden, idet billedopfattelsen allerede er skabt i filmen. Evnen til at visualisere de tomme pladser vil derfor være begrænset, da læseren vil være tilbøjelig til at bruge filmen som omdrejningspunkt. En mandlig respondent drømmer om at filmatisere sin yndlingsroman *Inuillimasup ikioqqunera* (2001, da. *Et råb om hjælp*) af den grønlandske forfatter Otto Steenholdt. Han begrundet det med, at romanen er så detaljeret at den let kan filmatiseres: "*... hvis den bliver filmatiseret hvordan det vil være ik' ogs' når han fortæller, er han meget detaljeret hvordan han ser ud hvad han laver så det vil være nemt at filmatisere*"¹⁰⁹ (egen oversættelse). Romanen anvender en del flashbacks som særligt skaber tomme pladser. Et uddrag af et flashback: "*Jeg kom i tanker om min oplevelse i Afrika. En af negrene, som*

¹⁰⁷ Interviewperson 7, ung kvinde på 18 år, 22. maj 2014 kl. 14:00: "*... atuaraangam filmertuusiinnartarlunga...*"

¹⁰⁸ Interviewperson 3, ung fyr på 18 år, 28. april 2014 kl. 13:00

¹⁰⁹ Interviewperson 4, ung fyr på 21 år, 2. maj 2014 kl. 14:00: "*... filmiliarineqarpat qan issava ilaa oqaluttuaraangam eqqartoqqissaartaramiuk qan isikkoqarpa qan isiorpa taa filmiliarinissaanut ajornanngilluni*"

jeg prøvede at kommunikere med, smilede til mig, tog min hånd og begyndte at vende den om, og om igen."¹¹⁰ (Steenholdt 2014:55). Læseren får at vide, at hovedpersonen Otto engang har været i Afrika og mødte nogle negre. Hændelsen i flashbacket viser en sammenhæng med den aktuelle situation i handlingen. Læseren får dog ikke at vide hverken hvor, eller hvorfor hovedpersonen var i Afrika eller hvilken relation han havde til negrene han mødte. Disse tomme pladser vækker læserens nysgerrighed og starter hans fortolkende aktivitet ved at søge efter sammenhæng imellem de løsrevne informationer – en sammenhæng som de tomme pladser samtidig har skabt en forventning om. Flashbacket kaster lys over hovedpersonens oplevelser og gør læseren opmærksom på, at flashbacket ikke giver et objektivt men et subjektivt billede af situationen.

Som filminstruktør vil respondenten dermed udfylde de tomme pladser når han eller hvis han filmatiserer romanen. Film er således også motiverende, fordi det er en genre, som ikke kun lægger op til de læselystne eller litterært stærke elever. Ved filmproduktion vil respondenten værdsætte forskellige ikke-boglige kundskaber, såsom sin tekniske snilde, sin blik for den skarpe replik, det rette lys og lyd osv. På denne måde får respondenten mulighed for at opleve succes, som ellers oftest er forbeholdt de litterært stærke elever. Romanen *Inuillimasup ikioqqunera* (2001, da. *Et råb om hjælp*), som respondenten drømmer om at filmatisere, var skolerelateret læsning, som han har arbejdet med i litteraturundervisningen. Skønlitteratur som inspirerer eleverne i litteraturundervisning kan således bruges som "lokkemad" og gøre eleverne interesserede i skønlitteratur.

4.11 E-bøger: Hot or not?

Vi er midt i en udvikling af et digitalt samfund, hvilket også betyder, at e-bogsmarkedet er i vækst. En e-bog er en elektronisk udgave af en almindelig papirbog, som i princippet blot er en dokumentfil. For at kunne læse e-bøger kræves der et program – en såkaldt e-bogslæser til at læse de elektroniske bøger med. Eksempler på e-bogslæsere på markedet er Kindle, Digital Book Reader og Apple Ipad. Der er både fordele og ulemper ved e-bøger. Fordelen er, at e-bøger fylder meget lidt og man kan rejse rundt med et helt

¹¹⁰ "Et råb om hjælp" er oversættelsen af "Inuillimasup ikioqqunera" af forfatteren selv, Forlaget Atuagkat 2014

bibliotek uanset hvor man befinder sig i verden. Ulempen er, at det ikke er nemt at bladre i e-bøger, det kan f.eks. være besværligt at bladre 100 sider frem. Det kan ligeledes være besværligt at skrive noter i e-bøger. 2-3 % danske bøger sælges som e-bøger i Danmark,¹¹¹ hvorimod næsten ingen grønlandske e-bøger sælges i Grønland. Forlaget milik publishing Aps udgav første grønlandske e-bøger i 2014. Forlagets fremadrettede intensjon er, at nyudgivelser også skal udgives som e-bøger.¹¹²

Respondenterne blev spurgt ind til, om de læser e-bøger. Formålet med spørgsmålet er, at få et indblik i, om de unge er med til at udvikle e-bogsmarkedet ved at anvende e-bøger. Spørgsmålet i spørgeskemaundersøgelsen lyder: "*Læser du e-bøger?*" med to lukkede svarmuligheder: ja eller nej (se bilag 1 sp. 4). 72.73 % af respondenterne har erklæret, at de *ikke* læser e-bøger, hvorimod 27.27 % har erklæret, at de læser e-bøger. I interviewundersøgelsen tegner der sig et lignende billede, idet stort set alle respondenter erkender, at de ikke læser e-bøger. Der kan være flere årsager til, at de unge ikke læser e-bøger. For det første er e-bøger stadig for dyre, idet e-bøger ofte koster det samme som papirbøgerne. For det andet ved de unge ikke hvordan de får adgang til e-bøgerne, ligesom en kvindelig respondent erkender, at hun godt kunne tænke sig at prøve at læse e-bøger, men hun ved ikke hvordan hun får adgang til dem: "*.... Jeg ved bare ikk' hvordan man få fat på dem (= e-bøger)*".¹¹³ For det tredje kan de unge miste den længerevarende koncentrationsevne, som en mandlig respondent siger: "*... jeg kan ikk' koncentrere mig i en længere tid på skærmen, hvis jeg ska' læs' er det vigtigt for mig at bogen er i papirform...*".¹¹⁴ En enkelt kvindelig respondent siger, at hun læser e-bøger og endda frivilligt viste mig e-bøgen under interviewet som hun er i færd med at læse.

Af ren nysgerrighed spurgte jeg respondenterne om de kender eller har hørt noget til den danske e-bogstjeneste *Mofibo*. *Mofibo* blev lanceret i 2013 og er bøgernes svar på *Netflix*.¹¹⁵ Ligesom man kan se alle de film man har lyst til i *Netflix* for 79 kr. pr. måned,

¹¹¹ Kilde: Månedsmagasinet *Samvirke*, Tema: *Læs!* pp. 34, oktober 2011

¹¹² <http://milik.gl/gronlands-forste-e-boger/> (besøgt 10.01.15)

¹¹³ Interviewperson 5, ung kvinde på 17 år, 9. maj kl. 16:00

¹¹⁴ Interviewperson 4, ung fyr på 21 år, 2. maj 2014 kl. 14:00: "*... computerikkut sivoorujussuarmik atuarnissara nuannarineq ajorakku koncentrerernannginnerm atuassaguma atuagaanissaa pingaaruteqarp'...*"

¹¹⁵ <http://politiken.dk/kultur/boger/ECE2012955/boegernes-svar-paa-spotify-er-nu-i-luften/> (besøgt 29.06.2014)

kan man læse alt det man har lyst til i *Mofibo* for 99 kr. pr. måned. Ingen af de interviewede respondenter kendte til eller har hørt om *Mofibo*, hvorimod alle mere eller mindre er *Netflix*-brugere. Nogle uger senere mødte jeg tilfældigvis en kvindelig respondent, hvor hun takkede for, at jeg havde introduceret *Mofibo*. Hun kunne ikke finde bogen som hun desperat ønskede at læse, hverken på biblioteket eller i boghandelen, men havde fundet bogen i *Mofibo*. Dette tyder på, at hun bruger *Mofibo* som plan B, eftersom hun ikke fik noget ud af plan A (biblioteket og boghandelen).

Alt tyder på, at e-bøger ikke er populære blandt de unge – i hvert fald blandt den unge generation. Muligheden for og lysten til at læse e-bøger skal tilsyneladende knækkes, såvel en reel interesse fra forlagenes og forfatterens side for at investere i denne nye litterære trend.

4.12 Læselystkampagnen *Atua'allak*

Læselystkampagnen *Atua'allak* blev oprettet i 2007 af pædagogiske medarbejdere på Inerisaavik, Institut for Læring ved Ilisimatusarfik. På baggrund af en debat i Landstinget på efterårssamlingen i 2006, har Landsstyret ønsket at igangsætte et projekt med det formål, at styrke læselysten hos børn og unge.¹¹⁶ Titlen på læselystkampagnen er sammensat af to grønlandske verbalrødder: (atua-) + (allak) = *atua'allak*

(læs) + (skriv) = læs'skriv

Læsning som skrivning har en afgørende betydning for styrkelse af læsekompetence. Læselystkampagnen var primært rettet mod børn og unge fra 0 – 16 år. Hensigten var, at inspirere alle voksne der har med børn og unge at gøre, til at sætte fokus på læsning og skrivning. Kampagnen var især synligt i foråret 2007, hvor der var mange lokale læse- og skriveaktiviteter. Kampagnen oprettede en hjemmeside med informations- og inspirationsmaterialer til hjælp for læse- og skriveaktiviteter og udgav desuden tre idekataloger om læsning med nyttige og konkrete ideer. De tre idekataloger er rettet mod hjemmet, institutioner og skolen. Projektets endemål var, at hvert eneste barn bliver *atuallammak* dvs. en superlæser, hvorfor kampagnen ligeledes oprettede en læsesæl ved navnet *Atuallammak*, som er en maskot for det gode læsetiltag og den gode læseudvikling.

¹¹⁶ <http://www.inerisaavik.gl/index.php?id=441&L=3%2Fartikel.php%3Fid%3D%27> (besøgt 13.07.2014)

Læseklubber og boganmeldelser var nogle af aktiviteterne – for blot at nævne nogle, og børn og unge kunne tildeles et diplom efter endt læseperiode.

Læselystkampagnen fremhævede løbende hvor vigtigt det er, at læse og kom med vigtige og nyttige informationer om genrer og undergenrer. Disse vigtige informationer kom til udtryk da jeg spurgte en kvindelig respondent om hvad der skal til, for at få de unge til at læse noget mere: "*... få dem til at indse hva' det er der er god ved at læse og måske finde den genre der passer til de unge...*".¹¹⁷ Genrebevidsthed er vigtig, da det kan understøtte litteraturforståelsen, men det er lige så vigtigt, at eleverne er bevidste om, at genrer ikke skal opfattes som kategoriserede kasser uden forbindelser med hinanden (jvf. afsnittet om *De unges litterære genrepræferencer* på pp. 52).

Læselystkampagnen *Atuarta* (da. *Lad os læse*, egen oversættelse) blev dannet i oktober 1996 med det formål at fremme læselysten hos grønlandske børn og unge. I den forbindelse blev der udgivet et debatoplæg i form af en pjeces med henblik på at skabe læselyst. Omfanget af læselystkampagnen *Atuarta* eller hvad der kom konkret ud af det, er uvist, idet informationer om denne læselystkampagne er sparsomme.

Siden 2007 har der ikke været en større læselystkampagne i Grønland som *Atua'allak*. En opfordring til politikere, fagfolk og projektledere kunne derfor være at foretage en lignende læselystkampagne rettet mod børn og unge. Et afgørende spørgsmål i den forbindelse er, om en fokuseret læseindsats vil kunne lykkes i samme omfang. Denne undersøgelse tyder nemlig på, at flere lektier, et udbud af fritidsinteresser, venner og større adgang til digitale mediekultur giver mindre plads til frivillig læsning. Dette kan eksemplificeres med en kvindelig respondents udsagn: "*... hvis jeg ikke havde fritidsarbejde og måske går mindre i skole så havde jeg måske mere tid til at læse bøger (...)* venner og familie tager meget af min tid så jeg har ikke så meget tid til at være alene"¹¹⁸ (egen oversættelse).

I spørgeskemaundersøgelsen blev der spurgt, om respondenterne har et fritidsarbejde netop for at få et indblik i, om fritidsarbejdet har en indflydelse på den frivillige læsning. Spørgsmålet lyder: "*Har du et arbejde ved siden af dit studie?*" med to lukkede

¹¹⁷ Interviewperson 5, ung kvinde på 17 år, 9. maj kl. 16:00

¹¹⁸ Interviewperson 8, ung kvinde på 19 år, 30. maj kl. 9:00: "*suliffeqanngitsuuguma immaa aam atuarpiarnanga taa immaa aam atuarnerusinnaassagaluarpunga atuakkamik... ilaatig massak soorl imaa kammalaatit ilaquuttat piffissam tiguisarnerm taa kisimiinnissan iluam piffissaqarpiarn ajorp*"

svarmuligheder: ja eller nej (se bilag 1 sp. 27). Overraskende nok har 72.73 % svaret, at de ikke har fritidsarbejde, hvorimod kun 27.27 % har svaret, at de har et fritidsarbejde. På trods af, at langt de fleste af respondenterne ikke har et fritidsarbejde, tyder det på, at de ikke læser for fornøjelsens skyld. Som nævnt kan lektier og andre fritidsaktiviteter give mindre plads til frivillig læsning. Det kan således konkluderes at fritidsarbejde eller andre fritidsaktiviteter ikke har en indflydelse på frivillig læsning.

En anden stor udfordring er de 40 %, som har tilkendegivet at de ikke læser for fornøjelsens skyld.¹¹⁹ Hvem er de, og hvilke barrierer oplever de? Det kunne være nyttigt at sætte ekstra fokus på denne forholdsvis store gruppe.

4.13 Delkonklusion

De unge læsere er ligeså forskellige som alle andre mennesker. Dem, der læser kærlighedshistorier har sandsynligvis ikke andet til fælles med dem, der læser biografier, end at de godt kan lide at læse. Den mest almindelige opfattelse af de unge læsere er nok, at der er tale om verdensfjerne og drømmende individer, der i læsningen får en oplevelse, som umiddelbart ikke kan deles med andre. I modsætning til film eller computerspil, hvor selve oplevelsen kan være social, fordi man f.eks. kan gå i biografen sammen eller spille et computerspil online, foregår læseoplevelsen netop i ensomhed. Derfor ligger min opfattelse af de unge læsere som ensomme og tilbageholdende individer.

De fleste litterære tekster som respondenterne taler om, er læst gennem skolearbejdet, hvilket indikerer, at de unge læser af forpligtelse og ikke for fornøjelsens skyld. Jeg vil hermed give Niviaq Korneliussen ret i, i hendes udsagn: "*... der skal rigtig rigtig meget til for at ku' fange de unge grønlanders opmærksomhed med hensyn til litteratur*".¹²⁰

5.0 Perspektivering og diskussion

Dette kapitel omhandler de aspekter, som specialet ikke er kommet ind på, men som anses som stor relevans for dette.

¹¹⁹ Spørgsmål nr. 3 i spørgeskemaundersøgelsen. 35 elever, dvs. 40,23 % af respondenterne tilkendegiver at de ikke læser for fornøjelsens skyld (se bilag 1 sp. 3).

¹²⁰ Kilde: "Skønlitteratur på P1", Overskriften på radioprogrammet er: *Seksuelt frustreret i Grønland*
<http://www.dr.dk/radio/ondemand/p1/skoenlitteratur-pa-p1-143#!/06:38>
(besøgt 27.12.2014)

Lektor ved Det Informationsvidenskabelige Akademi i Københavns Universitet Gitte Balling undersøgte i sin ph.d.-afhandling læseoplevelser og deres kendetegn.¹²¹ Hun kom frem med følgende kendetegn ved den gode læseoplevelse:

- At få viden om verden
- At få viden om sig selv og andre
- Læsning som genkendelse og identifikation
- At blive følelsesmæssigt berørt
- Læsning som virkelighedsflugt
- At det er godt skrevet
- Læsning som billedskabelse

De fleste kendetegn som Balling kom frem med, forekommer ligeledes i denne undersøgelse. De første fire punkter fremtræder i undersøgelsen, hvorimod de sidste tre punkter stort set ikke bliver nævnt i undersøgelsen. Det kan måske have noget at gøre med det sprog som respondenterne er sit eget og det sprog som man læser på. Som tidligere fastslået, foretrækker de fleste af respondenterne at læse på dansk. Læsning på andetsprog som i denne sammenhæng er dansk har generelt et langsommere tempo og sandsynligvis en lavere grad af forståelse end læsning på modersproget. Når de unge grønlandssprogede læsere vælger at læse på dansk, kan de derfor have tendens til, at bruge mere tid på læsningen i forhold til de unge dansksprogede læsere. Denne argumentation holder dog ikke stik når de unge grønlandssprogede vælger at læse på dansk med den begrundelse at de læser hurtigere. Som en mandlig respondent siger: "*jeg kan bedre lide at læse på dansk fordi det går hurtigere*".¹²² Dansk som sprogprefærence har sandsynligvis noget at gøre med typologien mellem den danske og den grønlandske sprogstruktur. Jeg skal dog ikke komme nærmere ind på sprogtypologien, idet den er irrelevant i forhold til specialets problemformulering. En anden mulig årsag til, at de unge ikke oplever sprogets æstetik, kan være at de ikke tager de sproglige briller på når de læser. Når læseren tager de sproglige briller på, er hun/han opmærksom på de sproglige mekanismer som skaber den æstetiske læsning, hvor læseren får en tankevækkende læseoplevelse. De sproglige mekanismer kan f.eks. være symboler, metaforer,

¹²¹ Ph.d.-afhandlingen har titlen: *Litterær æstetisk oplevelse – Læsning, læseoplevelser og læseundersøgelser: en diskussion af teoretiske og metodiske tilgange* (2009)

¹²² Interviewperson 4, ung fyr på 21 år, 2. maj 2014 kl. 14:00: "*atuaraangama qallunaatut iluarinerusarpara sukkanerusarami*"

fortællersynsvinkel, allegori og tekstens mønstre. Som vi har set i analysen, er det den ideelle læser som læser med de sproglige briller. Og som det tyder på i undersøgelsen, er det kun ganske få respondenter der er ideelle læsere, som kan være årsagen til, at kendetegnet ved den gode læseoplevelse *at det er godt skrevet* ikke kommer til udtryk hos respondenterne.

Der er tydelig forskel på interviewbesvarelsenerne fra vinderne af novellekonkurrencen "ALLATTA!" og fra gymnasieelever. Besvarelsener fra vinderne er mere klare, uddybende og indholdsrige i forhold til besvarelsenerne fra gymnasieelever trods den samme aldersgruppe. Gennemsnitalderen for de interviewede gymnasieelever er på 20 år og 21 år for vinderne af novellekonkurrencen. Den formentlige forklaring på forskellen på interviewbesvarelsenerne er, at vinderne af novellekonkurrencen "ALLATTA!" er blevet mere eller mindre "rutinerede" forfattere eftersom de fik stor opmærksomhed i medierne i efteråret 2013 og foråret 2014. De samtlige ti vindere var på skrive-boot camp i Kangerlussuaq, hvor de finpudsede novellerne til udgivelsen i antologien 'Ung i Grønland, Ung i Verden' (2013). Skrive-boot campen blev efterfulgt af en inspirationsrejse, hvor vinderne var på besøg på Forfatterskolen i København, Testrup Højskole og Göteborg Bogmesse, hvor de var med til at promovere antologien "ALLATTA!", der også er blevet oversat til svensk. To af vinderne Sørine Steenholdt og Niviaq Korneliussen fortsatte desuden til bogfestivallen BUK i Finland.¹²³ Ved udpegelsen af vindere skriver juryen: *"Novellerne afspejler tidens tand på godt og ondt. Mange tager traditionelt tabubelagte emner op, og i flere noveller er der en form for selvforløsende proces, som er meget spændende. De er udtryk for en ny udvikling i grønlandsk litteratur"*.¹²⁴ Det er sandt hvad juryen skriver, da det lover godt for fremtidens grønlandsk/dansk litteratur. Én af vinderne af novellekonkurrencen Niviaq Korneliussen udgav sit debutroman "HOMO Sapienne" i november 2014, som fik gode anmeldelser både i grønlandske og danske medier. Romanens store opmærksomhed i medierne kan forhåbentlig give de unge læsere lyst til at gå om bord i romanen, eftersom det er en ung forfatter som de unge kan se som en rollemodel. Romanen blev desuden nomineret til Politikens Litteraturpris 2014.¹²⁵

¹²³ Kilde: <http://knr.gl/da/nyheder/forfatterspirer-på-inspirationsrejse> (besøgt 18.12.2014)

¹²⁴ Kilde: <http://knr.gl/da/nyheder/10-forfatterspirer-udpeget> (besøgt 21.12.2014)

¹²⁵ Kilde: <http://sermitsiaq.ag/homo-sapienne-nomineret-politikens-litteraturpris> (besøgt 11.01.15)

I oktober 2014 udskrev NAPA i samarbejde med Landsbiblioteket, ungdomsorganisationen Sorlak og Forlaget milik publishing endnu en novelle-konkurrence "ALLATTA!", denne gang med fremtids temaet "2040".¹²⁶ Den kommende antologi vil derfor vise hvordan nutidens grønlandske unge ser deres egen fremtid. Princippet er den samme som den første novellekonkurrence, hvor man skal være mellem 15-25 år. Vindernes store opmærksomhed i medierne har gjort, at de er blevet vant til at snakke og diskutere om skønlitteratur under dataindsamlingsprocessen, hvorimod gymnasie-eleverne har mere eller mindre svært ved at sætte ord på deres litteraturforståelse. Medierne får forhåbentlig øjnene op for den grønlandske litteratur i en ny perspektiv. KNR radio udsender programmet "Atuagaq nangeqattaartoq" (da. Bogen som forsætter), hvor man får oplæst fra en grønlandsk roman uden analyse, fortolkning eller diskussion. Disse radioudsendelser er som regel optaget i 1970-80'erne, hvilket måske kan virke umotiverende og uinteressant for nogle lyttere. Udsendelser evt. med en forfatter i studiet og læselystne gæster, hvor man diskuterer skønlitteraturens verden kunne virke mere tiltrækkende og motiverende for lytterne. DR udsender f.eks. radioprogrammet "Skønlitteratur på P1", hvor litterater diskuterer skønlitteratur. Sommetider indeholder radioprogrammet interviews med en forfatter i forbindelse med en ny bogudgivelse, og litterær diskussioner med litterater evt. om et bestemt litterært tema. Den tidligere omtalte Niviaq Korneliussen gæstede radioprogrammet den 26. november 2014, hvor hun blev interviewet om sin debutroman "HOMO Sapienne".¹²⁷

I undersøgelsen spørger jeg, om respondenterne diskuterer med nogen om de bøger de har læst, fordi jeg mener det er vigtigt at diskutere om en læst tekst. Min antagelse er netop, at litterære diskussioner kan udvide læserens perspektiv og kan gøre læseren mere opmærksom i selve læsningen. Desuden fungerer litterære diskussioner som motivationsfaktor i læsningen. Det kræver dog, at deltagerne i diskussionen har læst den samme tekst som lægger op til diskussionen. I interviewundersøgelsen giver respondenterne udtryk for, at de ikke diskuterer om en læst tekst med nogen, enten fordi nogen ikke har læst den samme tekst eller også er der ingen der er interesseret i at læse frivilligt: "*de (= gymnasieelever) læser ikke så mange bøger, fordi de synes de får for meget*

¹²⁶ De ti vindere blev offentliggjort den 1. december 2014, som hver vinder 2500 kroner, en skrive-bootcamp i Nuuk, udgivelse af deres novelle i en antologi og en nordisk skrive-workshop i Reykjavik.

¹²⁷ Overskriften på radioprogrammet er: *Seksuelt frustreret i Grønland*

Kilde: <http://www.dr.dk/radio/ondemand/p1/skoenlitteratur-pa-p1-143#!/06:38>
(besøgt 27.12.2014)

at læse i dansk".¹²⁸ En mandlig respondent diskuterer kun med sin bror om bøgerne: "*kun med min bror... han er den eneste sån'... har et forhold til bøgerne...*".¹²⁹

I spørgeskemaundersøgelsen ser besvarelsene lidt anderledes ud, idet 38.98 % af respondenterne tilkendegiver, at de nogle gange diskuterer med nogen, mens 37.29 % af respondenterne tilkendegiver, at de sjældent diskuterer med nogen (se bilag 1 sp. 23). Dvs. forskellen ligger i, at spørgeskemarespondenterne diskuterer mere eller mindre om de bøger de har læst i forhold til interviewpersonerne. Dette kan skyldes, at respondenterne har forstået og vurderet spørgsmålet forskelligt, f.eks. som en skolerelateret spørgsmål, altså de bøger de diskuterer i litteraturundervisningen.

Noget som måske kunne få de unge og ikke mindst de voksne lyst til at læse grønlandsk litteratur er julekalender for voksne på KNR radio i december 2014. Julekalender for voksne handler nemlig om grønlandsk litteratur, hvor man får læst op og fortalt et uddrag af en roman eller novelle. Hver dag bliver der åbnet en "ny" roman eller novelle, hvor oplæseren analyserer og giver et bud på en samlende fortolkning samt et bud på tekstens budskab.¹³⁰ Indholdet af julekalenderen blev valgt i forbindelse med 100 års jubilæum af den grønlandske litteratur. 2014 er året, hvor det er 100 år siden den første grønlandske roman "Sinnattugaq" af Mathias Storch udkom. I løbet af året har der været forskellige litterære events for at fejre 100 års jubilæum. Opmærksomheden på 100 års jubilæum af den grønlandske litteratur kan få lyttere til at interessere sig og endda få lyst til at læse grønlandsk litteratur.

¹²⁸ Interviewperson 2, ung kvinde på 19 år, 13. marts 2014 kl. 11:30

¹²⁹ Interviewperson 3, ung fyr på 18 år, 28. april 2014 kl. 13:00

¹³⁰ Man kan høre eller genhøre Julekalender for voksne på KNR's hjemmeside (dog kun på grønlandsk).
Kilde: <http://knr.gl/da/knr-radio> (besøgt 23.12.2014)

6.0 Konklusion

Dette speciale har, som beskrevet i problemformuleringen undersøgt de unges læselyst og læsevaner, med henblik på at belyse, dels om de unge læser for fornøjelsens skyld, dels om hvilke interaktionelle elementer der skabes *når* der læses. Som det fremgår i analysen er svaret desværre: nej, for de unge læser ikke for fornøjelsens skyld – de læser mere eller mindre af forpligtelse. De unges læsevaner bliver således styret af gymnasiet, idet læsningen er præget af pligt og lektier. Mange unge forbinder deres læselyst og læsevaner til skolearbejdet og vurderer ofte deres læsekompetence ud fra ordenes sværhedsgrad, læsehastighed og læseglæde. Man kan takke gymnasiet for, at klassiske romaner ikke kommer i glemmebogen, men det er også lige så vigtigt at huske på samtidslitteraturen. De unge er gode til at tage skolens input til sig og bruge det i deres fritid. De læser de bøger, som lærerne anbefaler og kan generelt lide dem. Resultatet må siges at være alarmerende, for som nævnt i indledningen kan læselyst stimulere vores evne til at forstå andres menneskers følelser og tanker, således at læsning kan gøre os til mere empatiske og bedre fungerende mennesker.

Skønlitteratur er konkret og praksisorienteret læsning, men når den bliver genstand for samtaler om genre, fortolkninger, fortællestruktur og følelsesmæssige interaktionelle elementer osv., så forlades det konkrete og bliver mere abstrakt, således at nogle respondenter måske synes det er kedeligt, svært at forstå og uvedkommende, idet samtaler om litteratur er en abstrakt måde at beskæftige sig med litteraturen på. De unges læsevaner er blevet mere anarkistiske og uforudsigelige. Nutidens lærere hvad enten det er folkeskolelærere eller gymnasielærere står over for en stor udfordring. De skal forberede elever, som befinder sig på forskellige læsekompetenceniveauer. Hvis de unge skal have succes i læsning, må de have et højt læse- og litteraturforståelse, således at de selvstændigt er i stand til at skabe mening i det, de læser. Forudsætningen for at udvikle en åben og undersøgende tilgang til verden og blive udfordret er læsning af skønlitteratur, da den kan bidrage en væsentlig måde at blive klogere på. Lærerne skal være bedre til at tage ved lære af, hvad de unge læser og måske den måde, de diskuterer litteratur på. Lærerne må således skabe en ny generation af lystlæsere ved at arbejde med skønlitteraturens indhold i litteraturundervisningen, og ikke mindst i tæt samarbejde med eleverne. For at motivere de unge i læsning, kan man inddrage de mest hyppigste interaktionelle elementer vi har set i analysen: *viden og genkendelse*. Ved hjælp af

interaktionelle elementer, kan lærerne blive bedre til at opfange, hvad der rører sig de unge. Generelt er de unge bevidste om nødvendigheden af skønlitteraturens eksistens og læsningens af disse, og de har så vidt muligt forsøgt at besvare de selvreflekterende spørgsmål.

Det kan konkluderes, at de unge har en bred vifte af læsevaner, både i forhold til hvor ofte skønlitteraturen læses og hvilken genre der læses. Ligeledes er der bred vifte af kriterier der skal indløses for at opfylde kravet om god skønlitteratur og hvad de selv og andre kan gøre for at skabe og øge læselyst. Læselysten har en afgørende betydning for de unges udvikling af en funktionel litteraturforståelse, der er nøglen til at kunne afkode tekstens mening og reflektere over – ikke blot i skoleregi, men også alle de litterære tekster de unge vil møde i samfundslivet og som vil have betydning for den enkeltes udvikling af læselyst og læsekompetence. Vi skal derfor give *alle* unge lyst til at investere i litterær læsning.

Anvendt litteratur:

Appleyard, J. A.:

Becoming A Reader – The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood
Cambridge University Press, 1991

Aristoteles:

Poetik, Hans Reitzels Forlag, 1992
På dansk ved Poul Helms, efterskrift ved Judy Gammelgaard

Bloom, Harold:

How to Read and Why, Touchstone Rockefeller Center, 2001
Preface pp. 19-20

Brandt, Maren L.:

Livshistorier – Livshistoriernes fascinationskraft, Ilisimatusarfik Nuuk,
Grønlands Universitet, Upubliceret specialeafhandling, 2012

Bressler, Charles E.:

Literary Criticism – An Introduction to Theory and Practice
Pearson Education, Fourth edition, 2007

Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (red.):

Kvalitative metoder – En grundbog, Kap. 1. "Interviewet: Samtalen som
forskningsmetode" pp. 29-53, Hans Reitzels Forlag, 2010

Bryman, Alan:

Social Research Methods, Oxford University Press, 4th edition, 2012

Daidsen, Helle Munkholm:

Kognitiv litteraturanalyse. Dansk lærerforeningens Forlag, 2011

de Man, Paul:

Allegories of Reading, New Haven and London, Yale University Press, 1979

de Man, Paul:

"*The Rhetoric of Temporality*" in: *Blindness & Insight – Essays in the Rhetoric
of Contemporary Criticism*, Second Edition, Routledge London, 1971

Derrida, Jacques:

Of Grammatology, The Johns Hopkins University Press, Corrected Edition,
Translated by Gayatri Chakravorty Spivak, 1997

Derrida, Jacques:

Dissemination, Bloomsbury Academic, Translated, with an Introduction and
Additional Notes, by Barbara Johnson, 1981

- Felski, Rita:
Uses of Literature, Blackwell Publishing, 2008
- Fibiger, Johannes og Lütken, Gerd:
Litteraturens veje, Systime, 2013
- Haarder, Jon Helt:
Performativ biografisme – En hovedstrømning i det senmodernes skandinaviske litteratur, Gyldendal, 2014
- Hall, Stuart:
"Encoding/Decoding" in: Television – Critical Concepts in Media and Cultural Studies, Volume IV, kap. 65, Edited by Toby Miller, Routledge, 2003
- Handesten, Lars:
Sæt litteraturen er til – om genre, fortolkning og litteraturpædagogik
Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2002
- Hejlsted, Annemette:
Fiktionens genrer – Teori og analyse, Samfundslitteratur, 2012
- Iser, Wolfgang:
The Act of Reading – A Theory of Aesthetic Response, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London, 1978
- Iser, Wolfgang:
"The reading process: A phenomenological approach" in: Reader-Response Criticism – From formalism to post-structuralism, pp. 50-69
The Johns Hopkins University Press, 1992, Edited by Jane P. Tompkins
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend:
InterView – Introduktion til et håndværk, Hans Reitzels Forlag, 2. udgave, 2011
- Kleist Pedersen, Birgit:
"Medieprofil blandt 12-19 årige i Nuuk, Grønland" in: Børn, unge og medier, s. 125-151, red. Christa Lykke Christensen, NORDICOM, Göteborg University, 1999
- Madsen, Karen Hvidtfeldt:
"Hvad er litteratur?" in: Om Litteratur - Metoder og perspektiver
Systime, Redigeret af Leif Søndergaard, 2003
- Madsbjerg, Sigrid og Lund, Henriette Romme (red.):
Læselyst og læring, Dansk Psykologisk Forlag, 2012

Mejding, Jan og Rønberg, Louise:

PIRLS – En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse,
Aarhus Universitet, Institut for uddannelse og pædagogik (DPU)

Radway, Janice A.:

Reading the Romance – Women, Patriarchy, and Popular Literature
The University of North Carolina Press, 1984

Schrøder, K., Drotner, K., Kline, S. og Murray C.:

Researching Audiences, Hodder Arnold, 2003

Skardhamar, Anne-Kari:

Litteraturundervisning – teori og praksis, På dansk ved Birte Eskelund,
Gyldendal, 2001

Steffensen, Bo:

Om at læse med hjernen eller hjertet – Kognitive og emotive læseformer in:
"Læselyst og læring", Dansk Psykologisk Forlag, Sigrid Madsbjerg og
Henriette Romme Lund (red.), 2012

Tanggaard, Lene:

Kreativitet fremmer motivationen in: "Unge motivation og læring –
12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet"
Kapitel 5, Hans Reitzels Forlag, 2013

Artikler:

Mygind, Liv & Abilgaard, Inger:

"E-bogen er stadig for dyr" in: *Samvirke*, oktober 2011, pp. 34-35

Roen, Duane & Karolides Nicholas:

"Louise Rosenblatt: A Life in Literacy" in: *The Alan Review*, Summer 2005,
pp. 59-61

Encyklopædier:

Engberg-Pedersen, Troels:

"Aristoteles" in: *Den Store Danske Encyklopædi (SDE)*,
Danmarks nationaleleksikon, bind 1, pp. 586, Gyldendalske Boghandel,
Nordisk Forlag A/S, 1994

Olsen, Anne-Marie Eggert:

"Platon" in: *Den Store Danske Encyklopædi (SDE)*,
Danmarks nationaleleksikon, bind 15, pp. 296, Gyldendalske Boghandel,
Nordisk Forlag A/S, 1999

Olsen, Ole Andkjær:

"katharsis" in: *Den Store Danske Encyklopædi (SDE)*,
Danmarks nationalleksikon, bind 10, pp. 388, Gyldendalske Boghandel,
Nordisk Forlag A/S, 1998

Anvendte radioudsendelser:

"Atuakkat silarsuaat" (da. Litteraturens verden), interview med Johannes Lars Therkelsen, Pivinnguaq Mørch og Miiannguaq Olsvig, redigeret og produktion: Henriette Rasmussen, KNR Radio, Nuuk.

Radioudsent: 10. november 2013.

"Atuakkat silarsuaat" (da. Litteraturens verden), interview med Sørine Steenholdt, Redigeret og produktion: Henriette Rasmussen, KNR Radio, Nuuk.

Radioudsent: 17. november 2013.

"Atuakkat silarsuaat" (da. Litteraturens verden), interview med Niviaq Korneliusen, Redigeret og produktion: Henriette Rasmussen, KNR Radio, Nuuk.

Radioudsent: 1. december 2013.

"Atuakkat silarsuaat" (da. Litteraturens verden), interview med Miiannguaq Olsvig, Redigeret og produktion: Henriette Rasmussen, KNR Radio, Nuuk.

Radioudsent: 8. december 2013.

"Atuakkat silarsuaat" (da. Litteraturens verden), interview med Rosine Kreutzmann, Redigeret og produktion: Nuka Alice Lund, KNR Radio, Nuuk.

Radioudsent: 15. december 2013.

"Atuakkat silarsuaat" (da. Litteraturens verden), interview med Paninnguaq Boassen, Redigeret og produktion: Henriette Rasmussen, KNR Radio, Nuuk.

Radioudsent: 12. januar 2014.

"Atuakkat silarsuaat" (da. Litteraturens verden), interview med Gerda Berthelsen, Redigeret og produktion: Lis Lindenhann Jokumsen, KNR Radio, Nuuk.

Radioudsent: 26. januar 2014.

"Atuakkat silarsuaat" (da. Litteraturens verden), interview med Tukummeq Danielsen, Redigeret og produktion: Lis Lindenhann Jokumsen, KNR Radio, Nuuk.

Radioudsent: 2. februar 2014.

"Atuakkat silarsuaat" (da. Litteraturens verden), interview med Maaliaaraq H. Nielsen, Redigeret og produktion: Lis Lindenhann Jokumsen, KNR Radio, Nuuk.

Radioudsent: 9. februar 2014.

Alle KNR radioudsendelser er skaffet som mp3-fil ved henvendelse til KNR Radio.

Internetbaserede kilder:

<http://www.knr.gl/da/nyheder/allatta-'ung-i-grønland-ung-i-verden'>
(besøgt 19.05.2014)

http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Internationale_undersogelser/PISA/PISA_Rapport_WEB.pdf (besøgt 25.07.2014)

<https://www.surveymonkey.com> (besøgt 25.02.2014)

<https://www.lectio.dk/pdf/omlectio.pdf> (besøgt 24.03.2014)

http://www.iserasuaat.gl/fileadmin/user_upload/GUX/Dansk_A.pdf
(besøgt 31.08.2014)

<http://www.videnomlaesning.dk/medarbejder/henriette-romme-lund/>
(besøgt 06.05.2014)

<http://www.theguardian.com/education/2014/feb/10/godfather-multiculturalism-stuart-hall-dies> (besøgt 16.05.2014)

<http://www.engl.virginia.edu/people/rf6d> (besøgt 18.03.2014)

<http://www.lovgivning.gl> (besøgt 12.09.2014)

<http://gymdansk.weebly.com/dobbelkontrakten.html> (besøgt 30.12.2014)

<http://www.dr.dk/radio/ondemand/p1/skoenlitteratur-pa-p1-143#!/00:00>
(besøgt 27.12.2014)

http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Kultur__Sprog/Jagten_paa_bestselleren.htm (besøgt 16.07.2014)

<https://www.aakb.dk/biblioteker/hovedbiblioteket/blog/derfor-genlaeser-vi-boeger>
(besøgt 28.06.2014)

http://www.searchquotes.com/quotation/Never_go_back_to_an_old_love._Because_it's_like_reading_a_book_over_and_over_again_when_you_already_/354297/
(besøgt 03.07.2014)

<http://naalakkersuisut.gl/~media/Nanoq/Files/Attached%20Files/Uddannelse/DK/GU/Undervisningsvejledninger/Undervisningsvejledning%20i%20grønlandsk%20som%20begyndersprog.pdf> (besøgt 02.08.2014)

<http://www.youtube.com/watch?v=rq7dRFVswRw> (besøgt 09.05.2014)
Søgeord på www.youtube.com: Læsemagasinet – Læselyst

<http://www.videnomlaesning.dk/2012/10/far-filmmand-og-laeseambassador/>
(besøgt 11.05.2014)

<http://milik.gl/gronlands-forste-e-boger/> (besøgt 10.01.15)

<http://politiken.dk/kultur/boger/ECE2012955/boegernes-svar-paa-spotify-er-nu-i-luften/> (besøgt 29.06.2014)

<http://www.inerisaavik.gl/index.php?id=441&L=3%2Fartikel.php%3Fid%3D%27>
(besøgt 13.07.2014)

<http://www.dr.dk/radio/ondemand/p1/skoenlitteratur-pa-p1-143#!/06:38>
(besøgt 27.12.2014)

<http://knr.gl/da/nyheder/forfatterspirer-pa-inspirationsrejse> (besøgt 18.12.2014)

<http://knr.gl/da/nyheder/10-forfatterspirer-udpeget> (besøgt 21.12.2014)

<http://sermitsiaq.ag/homo-sapienne-nomineret-politikens-litteraturpris>
(besøgt 11.01.15)

<http://knr.gl/da/knr-radio> (besøgt 23.12.2014)

Liste over bilag:

Bilag 1: Spørgeskemaundersøgelsen

Bilag 2: Interviewguide for gymnasieelever

Bilag 3: Interviewguide for "ALLATTA"-vindere

Bilag 4: Oversigt over interviewpersoner – gymnasieelever

Bilag 5: Oversigt over interviewpersoner – "ALLATTA"-vindere

Bilag 6: Transskriptioner af elevinterviews

Bilag 7: Interaktionelle elementer hos respondenterne

Bilag 8: Feltnoter