



# **SHARED READING i Skandinavia**

**Forskning og praksis**

**Torbjörn Forslid, Anders Ohlsson, Kerstin Rydbeck,  
Kjell Ivar Skjerdingsstad, Mette Steenberg, Thor Magnus Tangerås**



Shared Reading i Skandinavia  
Forskning og praksis



# Shared Reading i Skandinavia

Forskning og praksis

Redaktører:

Torbjörn Forslid, Anders Ohlsson, Kerstin Rydbeck, Kjell Ivar  
Skjerdingsstad, Mette Steenberg og Thor Magnus Tangerås

ABM-media AS

Oslo 2022

© ABM-media AS og forfatterne

ISBN 978-82-93298-21-2 (trykt)

ISBN 978-82-93298-22-9 (digital)

Tryck: Allkopi, 2022

Distribution:

ABM-media AS

c/o Universitetsbiblioteket OsloMet

Postboks 4 St Olavs plass

0130 Oslo, Norge

<https://abm-media.no/kontakt-abm-media/>

[post@abm-media.no](mailto:post@abm-media.no)

Omslaget viser romanske buer og er hentet fra Creative Commons.

(<https://pxhere.com/>)

Omslag: Bård Vammervold

Utformingen av boken: Kerstin Rydbeck

Dette verket er lisensiert under Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International Lise



## Forord

Denne antologien har blitt til gjennom et samarbeid mellom oss seks lese- og litteraturforskere i Danmark, Norge og Sverige. Alle vi arbeider også praktisk med Shared Reading, og vi har vært involverte i utviklingen av Shared Reading virksomheten i våre respektive land.

Boken er et sant skandinavisk prosjekt, også i den grad at alle kapitelforfatterne har skrevet på sine morsmål. Ettersom den blir utgitt av ABM-Media, som er universitetsbibliotekets forlag ved OsloMet – Storbyuniversitetet, har innledningen og de øvrige tekstene som berører hele antologien blitt skrevet på norsk.

Denne antologien kunne ikke ha blitt laget hvis det ikke var for innsatsen til alle de leselederne som aktivt jobber for å utbre Shared Reading i Skandinavia. Det empiriske grunnlagsmaterialet, de praktiske erfaringene og de teoretiske perspektivene hviler på deres innsats. Takk til alle leseledere og deltakere i Danmark, Norge og Sverige.

Vi vil også gi en varm takk til Kungliga Humanistiska Vetenskapssamfundet i Lund for økonomisk støtte til utgivelsen.

Oslo, Aarhus, Lund og Uppsala i november 2022.

Kjell Ivar Skjerdingsstad  
Thor Magnus Tangerås  
Mette Steenberg  
Torbjörn Forslid  
Anders Ohlsson  
Kerstin Rydbeck





# Innhold

## Innledning

|  |    |
|--|----|
| <i>Kjell Ivar Skjerdingsstad, Thor Magnus Tangerås, Torbjörn Forslid, Anders Ohlsson, Kerstin Rydbeck og Mette Steenberg</i><br>Shared Reading i Skandinavia ..... | 13 |
|--|----|

## I. Metodikken

|  |     |
|--|-----|
| <i>Torbjörn Forslid</i><br>Shared Reading i ett litteraturvetenskaplig<br>perspektiv .....   | 33  |
| <i>Anders Ohlsson</i><br>Shared Reading som litteraturperformance .....  | 63  |
| <i>Kjell Ivar Skjerdingsstad</i><br>Opplevelsen av nærvær i Shared Reading<br>– temporale og romlige dimensjoner .....   | 87  |
| <i>Thor Magnus Tangerås</i><br>Samhørighet i Shared Reading:<br>En sosial-hermeneutisk modell for de sentrale affektive<br>og kognitive komponentene i deltakernes opplevelser ..... | 117 |

## II. Leselederens rolle

|   |     |
|---|-----|
| <i>Kerstin Rydbeck</i><br>De litterära texterna till Shared Reading<br>– hur väljer man dem? .....  | 141 |
| <i>Mette Steenberg</i><br>Betydningen af poetisk engagement for<br>transformative processer: Greb til facilitering .....  | 177 |
| <i>Thor Magnus Tangerås</i><br>Leseledelse i et retorisk perspektiv:<br>Essensielle kvaliteter ved leselederens <i>ethos</i><br>i lys av The San Diego Wisdom Scale ..... | 207 |

### III. Shared Reading i utdannelsen

*Lise Majgaard Mortensen*

- Litteraturens præstationsfrie rum:  
Potentialer for Shared Reading i skolen ..... 229

*Katarina Bernhardsson og Anna Clara Törnqvist*

- Obduktion och mjuka texter: Shared Reading  
som metod på universitetet ..... 257

### IV. Shared Reading, medborgerskap og demokrati

*Anna Liv Bolther, Jøke Habben og Anne Line Dalsgård*

- Tilblivelse i Ord: fælleslæsning  
for førstegangsfødende ..... 291

*Åse Kristine Tveit og Cecilie Næper*

- «Fornuft og følelse»: Høytlesning og diskusjon på  
innsida og utsida av murene ..... 311

*Cecilie Fagerlid og Mari Vannes*

- Livskvalitet og lavterskel litteratursamtale i året  
som ikke telte: Digital Shared Reading  
under pandemien ..... 339

*Tove Frankow Crivellaro*

- Att göra en text rolig: Barns upplevelse av  
Shared Reading ..... 373

*Charlotte Ettrup Christiansen*

- Mod det poetiske selv: narrativ og poetisk  
tilblivelse i et etnografisk studie af Shared  
Reading for unge i Danmark ..... 399

*Helene Forsberg-Madsen*

- Skønlitterær infrastruktur: En dansk civilsamfunds-  
løsning på stædige samfundsproblemer ..... 423

**Abstracts in English** ..... 443

**Forfatterpresentasjoner** ..... 455

# Innledning



*Kjell Ivar Skjædringstad, Thor Magnus Tangerås, Torbjörn Forslid, Anders Ohlsson, Kerstin Rydbeck og Mette Steenberg*

## Shared Reading i Skandinavia

Shared Reading er å lese sammen – å oppleve og samtale om skjønnlitteratur med andre i et her og nå. Shared Reading er både en lesepraksis på linje med andre måter å lese romaner, noveller eller poesi på, og en særlig måte å samles sosialt rundt litteraturen. Men som forskning viser er det også en praksis som kan bøte på ensomhet, styrke selvfølelse, bedre kognisjon, stimulere til psykisk vekst, og bidra til felleskap og medborgerskap. I denne antologien gis for første gang på skandinaviske språk en samlet og tverrfaglig inngang til og diskusjon av hva Shared Reading er og kan være. Boken har et dobbelt sikte; dels å vise mulighetene det å lese litteratur *sammen* kan gi, dels også å rette et kritisk i betydningen nyanserende, presiserende, utdypende og spørrende blikk på en praksis som ble til i Storbritannia rett etter årtusenskiftet, som fikk fotfeste i Skandinavia fra 2010 med den danske Læseforeningen og dernest har spredt seg til Norge og Sverige.

### Hva er Shared Reading?

En liten gruppe mennesker møtes rundt et bord. En av dem ønsker velkommen i det som skal være en hyggelig atmosfære – en duk på bordet, kopper å holde i, kaffe eller te, kjeks eller frukt, kanskje et levende lys. Alle presenterer seg, men bare med fornavn. Ingen sier hva de gjør i yrkeslivet eller hvilke interesser de har eller hvorfor de er kommet hit: hit til et *her* som kan være en lesestol i et bibliotek, et rom på en institusjon for eldre eller

unge, en plass en stikker innom eller bor for kortere eller lengre tid, en skole, et sykehus, en helsestasjon, en ungdomsklubb, en kirke. Gruppen møtes for første gang, eller de har møttes jevnlig, noen kjenner kanskje hverandre, andre kan være nye. Enkelte har kommet fordi de har sett et oppslag, andre fordi de har hørt om Shared Reading gjennom kjente, sett en post på Facebook eller har blitt anbefalt det av en terapeut, en veileder, en sosialarbeider eller en bibliotekar.

Den som ønsker velkommen presenterer seg selv som det man i Danmark kaller en leseguide, i Norge en leseleder, i Sverige en läsledare. Leselederen tar fram det som oftest er en kopi av en novelle og deler ut til alle deltagerne. Hun leser høyt. De som er til stede kan bare lytte til stemmen eller de kan følge teksten foran seg om de ønsker. Leselederen pauser et par ganger underveis og åpner for en samtale om passasjen som har vært lest – spør om noe stikker seg ut, om noen første tanker, undrer seg høyt og observerer prøvende; *her* er det noe som gjør inntrykk, betoner og peker, leser gjentagende et ord eller en setning en gang til, stiller prøvende spørsmål om noe er uklart; om hvem vi møter og hva de driver med, er det noe som er gjenkjennelig, og hvor bærer dette? Hvem snakker her, og hva vil han, eller er det en hun eller en han eller en hen, kan leselederen på vegne av alle henvende seg til de andre og til novellen spørre.

Selv om det finnes ulike måter å utøve en slik lesepraksis på, så er det også etablert en norm hvor det først leses en novelle og så et dikt som og leses flere ganger. De som er til stede kan velge hvor de skal rette oppmerksomheten – vil de bare lytte til orda, se på den som leser, lukke øynene eller følge teksten. Igjen stiller leselederen åpne spørsmål og peker på steder i diktet, og igjen kan de som er kommet reflektere med diktet, peke på ord, setninger og passasjer de opplever som fine eller frastøtende, gåtefulle eller opplagte, gjenkjennelige eller fremmede. Igjen blir det (forhåpentligvis) en samtale om teksten, igjen belyses diktet fra ulike hold, men nå med den leste novellen som en felles erfaringsbakgrunn. Som avrundning leses diktet en siste gang – gjerne

av en av deltagerne. Til sammen er normalen å bruke en og en halv time. En lesning av hvordan forløpet kan arte seg finnes i både Cicilie Fagerlid og Mari Vannes' så vel som Kjell Ivar Skjerdingsstads kapitler i denne boken. Sammenhengen mellom novelle og dikt er et av kjennetegnene på selve idealtypen av Shared Reading – sammenhengen i den helt konkrete betydningen at et dikt følger etter en novelle. Selv om de to ofte er valgt ut fordi de er bundet tematisk eller emosjonelt til hverandre, er det primære likevel at når diktet følger etter vil det for deltagerne oppleves som forberedt av novellen som det i sin tur også vil kommentere. Selv om dette åpne komparative rommet mellom to litterære tekster er typisk for Shared Reading som en institusjonalisert lesepraksis, kan man også lese en eller flere andre tekster ut fra det samme metodiske prinsipp: Dersom deltakerne har sviktende kognitive forutsetninger, kan det være nok med et kort dikt. Dersom det er en fast gruppe som møtes over tid, kan man over tid lese en roman sammen.

### Institusjonalisert lesepraksis

Shared Reading er en lesepraksis utviklet av Jane Davis i Liverpool. Opprinnelig het metoden Get Into Reading, og var nært forbundet med et dannelsesideal: alle mennesker, uansett utdanningsnivå, leseferdigheter og sosial klasse, har rett på tilgang til skjønnlitteratur; og skjønnlitteraturen har en vesentlig plass i menneskers liv fordi vi trenger å oppleve mening.

I formative år hadde Davis selv en skjellsettende leseopplevelse med en roman av Doris Lessing (Tangerås 2020). Hun valgte å studere litteratur ved universitet, men opplevde at formelle litteraturstudier hadde en tendens til å forsømme viktige sider ved lesingen: hvordan god litteratur gir næring til både tanker og følelser, og kan fremme personlig vekst og utvikling. Hun fikk etter hvert deltidsjobb som lektor på kveldskurs i engelsk litteratur for voksne mennesker. Mange av deltakerne hadde spesielle forutsetninger og utfordringer: de hadde gjerne mangelfull skoleing og lesekyndighet, men samtidig mye verdifull livserfaring.



Dermed fant Davis det best å bevege seg bort fra forelesninger og heller legge til rette for at læringsfellesskapet leste og fortolket de litterære tekstene sammen. Shared Reading som metode springer ut av denne voksenopplæringen og kombinerer et sterkt engasjement for lesing med et like sterkt engasjement for folkeopplysning.

Deltakere i Davis' voksenopplæring opplevde lesefellesskapet som godt for deres mentale helse, og mente hun burde fått betalt av helsevesenet. Horisonten utvidet seg og metoden ble koblet opp mot en helsemessig kontekst. Navnet ble endret til Shared Reading, for sterkere å betone det sosiale fellesskapet. Forskning på konsekvenser for livskvalitet og psykologisk velvære ble satt i gang. Parallelt med stiftingen av organisasjonen The Reader begynte Davis å utgi magasinet *The Reader*. Etter hvert som man vokste og hadde behov for flere leseledere oppstod behovet for en håndbok. *Read to Lead: Course Handbook* er nå stammen i opplæring av nye leseledere. Organisasjonen står hver uke for mer enn 700 lesegrupper i Storbritannia, når over 10 000 mennesker og har nå et eget hjem i et gammelt herskaps hus i en park i Liverpool, The Calderstones (The Reader Organisation u.å.).

Shared Reading har blitt et internasjonalt fenomen. I de nordiske landene arrangeres ukentlig lesegrupper i folkebibliotek, skolebibliotek, fengsler, psykiatriske institusjoner, sykehus, aldershjem og kulturhus. I dag kan vi si at Shared Reading også i Skandinavia er etablert som en institusjon i sosiologisk forstand – en gjenkjennelig sosial praksis med gjenkjennelige normer og handlingsmønstre med en gjenkjennelig benevnelse. Her er, som også Anders Ohlsson diskuterer i sitt kapittel om det performative, en tydelig struktur som kan minne om et ritual – deltagerne skal helst sitte rundt et bord, ha en kaffe- eller tekopp foran seg som de også kan holde i, og ha tilgang til noe å tygge på. Den nesten insisterende betoningen av det uformelle og uforpliktende er paradoksalt nok kanskje også kjernen i det rituelle rommet.

Shared Reading er likevel ikke noe nytt – mennesker har alltid fortalt hverandre historier og samtalt om det de har sett og hørt. I middelalderens klostre var skikken å lese høyt fra Skriften. I den

kontemplative kristendommen har det eksistert lesepraksiser som har klare fellestrekk med Shared Reading. For eksempel er det i den såkalte Lectio Divina-metoden (Gervin og Regnard 2016) vanlig at man leser tekstpassasjer flere ganger for så å dvele ved partier og relatere disse til eget liv. Og bibelgrupper har vært vanlige i Norden i lange tider. Høytlesing har vært vanlig så vel i skole som i hjemmene. Vi leser høyt for barna våre og snakker med dem om det vi ser i boka, voksne og eldre går for å høre på opplesinger på bibliotek eller i litteraturhus. Litteraturgrupper, lesegrupper, lese-sirkler har vært og er ennå utbredt. Folk lytter til litteratur og snakker om det de har hørt eller lest. Folk møtes rundt litteraturen. Forfattermøter og litteraturfestivaler er også å høre og se poesi, noveller og romanutdrag lest høyt og diskutert.

Shared Reading er ikke noe nytt, men likevel noe annet, eller kanskje bedre noe *mer* om ikke annet fordi det muliggjør frivillig deltagelse og er blitt institusjonalisert som nettopp Shared Reading – i Danmark Guidet Fælleslæsning – en måte å lese *høyt* på sammen i grupper med en leseleder der en som skissert over samtidig kan samtale om teksten og dele erfaringer som aktualiseres av lesningen. En praksis med fire elementer – litteratur, lesere, leseleder, og gruppen som helhet. En praksis guidet av noen prinsipper som at litteraturen skal være i sentrum, som at ingen utenom leselederen er forberedt, som at samtalen er utprøvende og forankret i litteraturen, som at leseledelse er å guide leserne gjennom teksten så vel som gjennom egne og andres tanker, reaksjoner, opplevelser.

Selv om Shared Reading er beslektet med tradisjonelle lese-sirkler, så er det også noe annet. Mens andre lesesirklers forutsetning og modus oftast er at deltakerne først leser noe for seg selv hjemme, for så å komme sammen for å diskutere tema, kvalitet eller litteraritet, hviler Shared Reading på et kom-som-du-er-prinsipp: deltakerne har ikke lest noe på forhånd; man opplever litteraturen der og da og sammen med andre i en samtale. I så måte er det særegent for Shared Reading at med unntak av leselederens forberedelse så foregår all aktivitet under møtet, her og nå. Slik

er Shared Reading også en kontemplativ praksis på linje for eksempel med ”mindfulness”, men oppmerksomheten konsentres primært utad mot litteraturen eller noe i teksten og dernest mot hva det gjør med det egne selvet; affektene, kroppen, tankene.

På den ene siden beskrives Shared Reading ofte som en umiddelbar og følelsesbasert lese måte for eksempel i motsetning til akademias og skoleverkets mer kognitive og analyse-orienterte tilnærminger til litteratur, en lese måte mer orientert mot eksistensielle implikasjoner enn litteraturhistoriske forutsetninger. På den andre siden så har lese måten også klare forutsetninger i det akademiske. Shared Reading bygger også på et spesifikt litteratursyn, noe Torbjörn Forslid diskuterer utførlig i sitt bidrag til denne boken.

Vi kan snakke om Shared Reading som en særegen lesepraksis også fordi det blant annet gjennom håndbøker er etablert en rekke metodiske grep for hvordan en slik samtale kan ledes, fordi det er en omfattende kursvirksomhet først i Storbritannia og siden også blant annet i Skandinavia om hvordan man utøver leseledelse og hvordan samtalen også normativt bør forløpe. I denne boken er flere av kapitlene orientert mot å oppøve kunsten å utøve leseledelse, eller altså guide lesere gjennom teksten og fasilitere en god samtale. Mette Stenbergs kapittel tematiserer selve måten fasiliteringen foregår på, mens Thor Magnus Tangerås beskriver de verdier leseledelsen bygger på. Selve den kunsten det også er å velge ut litteratur, noveller og dikt, som kan egne seg for ulike grupper er tema for Kerstin Rydbeckes kapittel. Når Anders Ohlsson diskuterer ”Shared Reading som litteraturperformance” aktualiseres også det grunnleggende spørsmålet om hva denne lesepraksisen er og gjør.

## Ulike praksiser – et metodisk prinsipp

Samtidig som Shared Reading er en sosial praksis som bygger videre på andre sosiale og individuelle praksiser, og samtidig som det finnes en institusjon som vedlikeholder og utvikler en bestemt lesepraksis, er Shared Reading også et mangfold av ulike

praksiser. Hver gang noen møtes over en novelle og et dikt er det nye mennesker, en ny situasjon og kanskje også andre tekster enn det noen noensinne tidligere har lest sammen. Hver gang noen møtes for å lese sammen er det en ny og unik historisk hendelse som følger sin egen iboende logikk. Shared Reading er derfor alltid også noe *annet*. Likesom det også i mye *annet* finnes trekk som minner om Shared Reading, det kan være i undervisningsformer i skolen, måten tekster studeres på i kollokviegrupper eller for den del i bibelgrupper. På den ene siden er altså Shared Reading en særlig praksis blant andre lesepraksiser, på den andre siden også en måte å forholde seg til litteratur på, en særlig prinsipiell struktur, som er felles med mange andre i andre sammenhenger.

Å ville si noe gyldig om hva Shared Reading er, er altså ikke uproblematisk. Det er også vanskelig fordi fenomenet i seg selv er så mangfoldig. For hvor trekke grensene? Og selv om en ortodoks forståelse kanskje ville sagt at det *ikke* er Shared Reading å kun lese tekster som har et bestemt tematisk fokus slik som Anna Liv Bolther, i kapitlet skrevet sammen med Joke Habben og Anne Line Dalsgård, har gjort med gravide som et fødselsforberedende tiltak, så vil vi hevde at det er det i aller høyeste grad om en legger en mer prinsipiell forståelse til grunn. Denne boken har et slikt prinsipielt og heterodokst utgangspunkt. Det er også mer i tråd med hvordan Shared Reading er anvendt i Danmark, Sverige og Norge. Selv om alle bidrag er skrevet av forfattere som også er utdannede leseledere og har erfaring med å lede lesegrupper, så viser denne boken at det ikke finnes noen entydig og ”riktig” praksis for hva som er rett og galt. Snarere kan denne lesepraksisen inspirere til å tenke nytt og annerledes om litteratur og utvide forståelsen av hva lesing kan være.

Det betyr også at vi utøver Shared Reading på et fritt grunnlag som noen ganger skiller seg fra The Readers synspunkter og praksis. Hvor praksis i Storbritannia for eksempel har vært å særlig anvende den klassiske litteraturen, forholder nordiske praksiser seg annerledes til hvilken litteratur som brukes. En lesegruppe i et norsk kvinnefengsel trenger andre typer tekster. Skandinavisk

kultur er, i det minste ennå, mindre hierarkisk og monolittisk, enn britisk. Mens det å ha lest Shakespeare i Storbritannia så å si er en nødvendig del av en universell kulturell kapital, er skandinavisk kultur mer definert nedenfra. Denne boken er derfor også et bidrag til å oversette en anglosaksisk praksis til en skandinavisk.

Shared Reading er en sosial lesepraksis som kan gi enkeltmennesker noe i ulike sammenhenger. Denne boken forsøker å undersøke hva det kan være og under hvilke forutsetninger. Vårt utgangspunkt er også at selv om Shared Reading er og kan være mye ulikt, så står alltid litteraturen i sentrum. Shared Reading handler om litteratur og leseopplevelser. Det er en lese måte på linje med andre, men også en metode. Eller kanskje bedre, et metodisk prinsipp en kan finne igjen både i og utenfor praksiser som kaller seg Shared Reading. Til sammen innebærer det at i Shared Reading er målet å lese *med*, ikke for, hverandre, at de erfaringer og tanker teksten vekker hos hver enkelt fordøyes sammen i gruppa, at alle kan si noe, men hvor det også er legitimt å trekke seg tilbake og ikke delta utover å være der.

Ingen lesepraksis trenger å begrunnes utover at det er en aktivitet som folk kan ha glede av, finner meningsfull, eller rett og slett syns det er verdt å bruke tid på enten på tross av at livet ellers er så altfor travelt eller nettopp fordi det ikke er det og tiden faller lang. Vi kan nok dokumentere at å møtes og lese høyt sammen kan være positivt for selvfølelsen, bidra til å utvikle selvtillit og kanskje redusere sosial angst. Litteraturen kan være nyttig og brukbar til mangt, ha ulike verdier i ulike settinger, men litteraturen har også egenverdi. Det er utgangspunktet for denne boken: Litteraturen kan fungere både helsebringende og myndiggjørende, man kan få nye venner slik den britiske organisasjonen på sin hjemmeside hevder at 84 % av deltakerne får (!), man kan sitte igjen med en følelse etterpå av å ha fått det bedre, men først og fremst er Shared Reading en måte å lese litteratur på, en litteraturformidlingspraksis, et sted hvor man møter litteratur og kommer litteraturen i møte.

## Shared Reading i bruk – tre sosiologiske kontekster

Til grunn for denne boken ligger erfaringer med, kunnskap om og nysgjerrighet på hva Shared Reading er, gjør og kan gjøre i ulike sosiale sammenhenger. I et sosiologisk perspektiv har Shared Reading slik det har utviklet seg i Skandinavia en plass i tre ulike sosiale kontekster. For det første en helsekontekst hvor aktiviteten brukes for eksempel til forebygging av psykososiale problemer og som helseoppbyggende smertelindring; en sosial og politisk kontekst for å skape tilhørighet, inkludering og toleranse for forskjeller; og en utdanningskontekst hvor Shared Reading begrunnes med å skape en type erkjennelse og dybdelæring hvor fokuset ikke ligger på prestasjon, analyse eller ferdigheter. Samtidig er *tilhørighet* en sammenbindende kvalitet på tvers av helse, demokrati og utdanningsdiskursene. Menneskers møter i, med og gjennom litteraturen, skaper tilhørighet til litteraturen og til andre gjennom deling av erkjennelser og (sam)produksjon av mening. Tangerås utdyper i sitt kapittel om opplevelsen av å delta i Shared Reading betydningen av slik tilhørighet.

### *Helsefaglig og medisinsk kontekst*

Også i de nordiske velferdssamfunnene, uavhengig av om den sosiale og økonomiske tryggheten de skulle støtte opp under er synkende, er den sosiale og psykologiske ensomheten et økende problem i ulike sosiale lag og klasser. Bokens avsluttende kapittel av Helene Forsberg-Madsen tegner opp et bredt lerret av psykososiale utfordringer som Shared Reading kan bidra til å svare på fra et sosialarbeiderperspektiv. Selv om Forsberg skriver om danske forhold ut fra sin posisjon som aktivist, er bildet talende og gjenkjennelig også for norske og svenske forhold. Parallelt ser vi, som Forsberg også er inne på, i hele den vestlige verden en økning i oppmerksomheten mot psykiske lidelser, men også en gryende tendens til å stille spørsmål ved om ikke man her også ser en tendens til overdiagnostisering og sykeliggjøring av eksistensielle problemer som et liv må overkomme og leve med. Sorg



rammer alle, midlertidig utenforskap vil de fleste av oss kjenne på i løpet av livet, og det trenger ikke være sosial angst å engste seg for å tre alene inn i enn ny setting. Det er likevel godt dokumentert at ensomhet, utenforskap, angstlidelser og depresjon utgjør alvorlige trusler for mange menneskers psykiske helse. Cicilie Fagerlid og Mari Vannes' kapittel om hvordan også digital Shared Reading kan bidra til økt livskvalitet under en pandemi, er et bidrag til kunnskapsfronten på dette feltet.

I de seneste årene har det vokst frem økende interesse for og forståelse for å bruke estetiske uttrykk i behandling og som forebyggende "medisin." Både i praksisfelt og i akademiske disipliner og utdanninger er eksempelvis kunst og musikkterapi blitt mer og mer utbredt og tilsvarende studert og forsket på. Vi ser også at litteratur, både lesing og egenskriving, brukes på tilsvarende måter. Katarina Bernhardsson og Anna Clara Törnqvists kapittel viser blant annet hvordan Shared Reading brukes i legeutdanningen som et hjelpemiddel til å bearbeide inntrykk fra obduksjoner. Shared Reading er slik sett en praksis som også berører tradisjoner som narrativ medisin og medisinsk humaniora.

Selv om biblioterapi er et begrep som har vært i omløp siden begynnelsen av det tjuende århundret, har det fått økende interesse de seneste årene. Impulsen til at Jane Davis i sin tid startet opp *The Reader* var som sagt også anerkjennelsen hos dem hun jobbet med av at dette var bra for deres mentale helse og velvære. Samtidig har Davis alltid hatt en holdning om at selv om dette kan ha helsemessige gevinster eller til og med terapeutiske effekter, er Shared Reading først og fremst en måte å lese og møte skjønnlitteratur på. Selv når denne praksisen brukes i for eksempel psykiatriske institusjoner, legges det stor vekt på at lesegruppen er et frirom fra det terapeutiske. Samtidig er det også en praksis som kan ha terapeutiske effekter. Til grunn for slike diskusjoner ligger ofte uuttalte forestillinger om hva man legger i det terapeutiske – terapi som en instrumentell og målrettet handling på linje med medisin som nærmest oppskriftsmessig kan kurere visse til-



stander, eller terapi som bredt livsoppretholdende og dypest sett helsefremmende praksiser.

Det kan være klargjørende å skille mellom medisinske og humanistiske forståelser (Tangerås 2015, 78). Mette Steenberg diskuterer i sitt kapittel om poetisk engasjement også Shared Readings forhold til det terapeutiske, mens Tangerås' modell for interafektive erfaringer fremmer en måte å tenke åpent terapeutisk om Shared Reading på innenfor en ramme av humaniora. Når litteraturen brukes som ledd i å forberede gravide førstegangsfødende kvinner til fødselen slik Anna Liv Bolther, Anne Line Dalsgård og Joke Habben gjør i sitt bidrag til denne boken, er konteksten helsefaglig og intensjonen terapeutisk i den forstand at det er intendert å skulle bidra til å lette fødselen og lindre smerten.

### *Politisk og demokratisk kontekst – myndiggjøring, ansvar og emansipasjon*

Shared Reading framheves ofte som en inkluderende praksis: Det forutsettes ingen forberedelser, ingen spesielle kunnskaper eller ferdigheter. Alles deltakelse er i prinsippet velkommen. Shared Reading inviterer til åpen meningsbrytning, og til dramatisering av forskjellige opplevelser. Det er en vanlig erfaring at andre lesere har andre opplevelser, og at det er rom for at de ulike opplevelsene ikke konkurrerer, men snarere komplementerer hverandre. Litteraturen kan på en personlig engasjerende måte berøre deltakerne og inviterer frem deres stemmer. Hierarkier kan, som Anders Ohlsson viser i sitt kapittel, vendes opp og ned i en særlig feedbackloop. I dette perspektivet er det *lesningen* av litteraturen det handler om – det er i møtet med andres tolkninger og oppfatninger at demokratiet vedlikeholdes.

Også her står Shared Reading i en tradisjon. Å kunne lese har ”alltid” vært en forutsetning for opplysning og politisk deltagelse. I Skandinavia ble lesekyndigheten forholdsvis tidlig utbredt sammenlignet med mange andre land. Utviklingen av lekmannsbevegelsene (väckelsrörelsen) på 1800-tallet fikk her stor betydning. De var tidlig ute sammenlignet med for eksempel arbeiderbe-

vegelsen. På grunn av sine intense studier av litteratur kom medlemmene til å bli kalt for lesere. De utviklet en helt egen reflekterende lese måte. I såkalte konventikler – en form for religiøse bønnemøter – studerte man Bibelen, traktater og andre religiøse småskrifter og samtalte om hva det betydde for de som var med og for måten de levde sine liv på. Konventiklene var forbudt i alle de skandinaviske landene fram til midten av århundret fordi de ble oppfattet som trusler mot den rådende samfunnsorden. Når så opplysningsarbeidet – for Sveriges del først i avholds- eller nykterhetsbevegelsen, men siden som i Norge og Danmark i arbeiderbevegelsen – tok fart rundt det tyvende århundreskiftet, så overtok man lekmannsbevegelsenes reflekterende og resonnerende lesepraksiser. De ble overført også på andre litterære sjangre som skjønnlitteraturen (Ambjörnsson 1998, 119, 249).

De svenske ”studiesirklenes far” Oscar Olsson understreket i sin metodikk for studiesirkelarbeid fra 1902 hvordan dannelses eller opplysning måtte kombineres med sosialt samvær. Han tillot skjønnlitteraturen stor verdi fordi den gjorde det mulig å først lese individuelt og identifikatorisk for dernest å diskutere sine inntrykk og sammenligne i møte med andre. Slik kunne den enkelte ikke bare øke sin selvinnsett, men også utvide forståelsen for andre mennesker og samfunnet som helhet – noe Olsson anså som uvurderlig for demokraties gjennombrudd. Når mennesker skulle delta i styringen av landet, behøvde de ikke bare kunnskap om økonomi og politikk, men også fornuft, dømmekraft, empati og evne til å se verden fra andres perspektiv (Rydbeck 2020, 186–190; Skoglund 2016).

Ved at deltakerne får tid og rom og gjensidig støtte til å sette ord på tanker og følelser som ellers vanskelig lar seg artikulere, kan de oppleve å finne og tydeliggjøre sin stemme. Slik er lesing og felles lesning som i Shared Reading også praksiser som direkte svarer på hvordan bibliotekene i vår samtid har fått en forsterket plikt til å være åpne steder der folk kan møtes (jamfør meråpne bibliotek) – tydeligst kanskje formulert i den norske folkebiblioteklovens formålsparagraf hvor det heter at biblioteket skal være

”en uavhengig møteplass og arena for offentlig samtale og debatt” (Folkebibliotekloven 2014, § 1). Åse Kristine Tveit og Cecilie Napers kapittel om Shared Reading i kvinnefengsel og i folkebibliotek har biblioteket som ramme – for innsatte er biblioteket også et friområde og den opplagte setting for å lese sammen. Biblioteket er også arenaen for de digitale lesegruppene som Cecilie Fagerlid og Mari Vannes undersøker i kapittelet sitt. Felleslesing som i Shared Reading er slik sett også en måte for bibliotekene å realisere sitt mandat på. Det er nok også noe av bakgrunnen for at så mange bibliotekarer særlig i Norge og Sverige har utdannet seg til leseledere (se også Rydbeckes kapittel). Den politiske kraften i Shared Reading er også bibliotekenes, og den resonnerer med en tradisjon i de skandinaviske landenes felles historie. Denne politiske impetus går som en rød tråd gjennom ikke bare bokens del om medborgerskap og demokrati, men er også en underliggende komponent i det metodiske prinsippet i Shared Reading som alle bokens bidrag mer eller mindre eksplisitt forholder seg til.

### *Pedagogisk og andragogisk kontekst*

Utdanningsvesenet har i Skandinavia som i Storbritannia og store deler av den vestlige verden de siste tretti ene blir utsatt for en stadig sterkere målstyring. De rådende pedagogiske regimene kan beskrives som instrumentelle verdsettende det kvantifiserbare, objektive, analytiske og teoretiske. Det er den abstrakte kunnskapens regime på bekostning av de estetiske fagene, opplevelsen, erfaringen og det praksisnære. I dette bildet ser vi en gryende interesse for Shared Reading som en mulig motkraft – kanskje er det verdifullt å bruke tid i undervisning til bare å lytte til litteratur og kjenne etter hva det betyr eller føles som når man leser. Kanskje trenger man ikke forklare teksten, men heller forsøke å oversette den til sitt eget følelsesspråk. Kanskje er det nok å bare lese høyt, kanskje må man ikke nødvendigvis ha skriftlige oppgaver i etterkant av å ha lest en bok, men heller konsentrere seg om selve leseopplevelsen. Slik kan vi kanskje si at Shared Reading svarer på

et behov for noe konkret (se Skjerdingstads kapittel om opplevelsen av nærvær), og er en metode som kan bidra til økt interesse for å lese. Litteraturen kan gi erfaringer av og med noe. Dette er konteksten for hvordan Katarina Bernhardsson og Anna Clara Törnqvist sammenligner måtene Shared Reading brukes i lege og forfatterutdanningene på. Videre handler to av kapitlene om Shared Reading med barn og hvordan metoden kan skape leselyst og grunnlag for læring. Lise Majgaard Mortensens skriver om å fremme leselyst blant barn med leseutfordringer, mens Tove Frankow Crivellaro tematiserer hvordan man kan engasjere barn i møte med litteraturen.

Denne delingen i tre sosiologiske kontekster, psykisk helse, medborgerskap og utdanning, er et analytisk og pragmatisk skille. Kanskje en av styrkene til Shared Reading, og skjønnlitteraturen selv, er at den går på tvers av de eksisterende diskurser og sosiale rom, og at den slik sett nettopp kan være helende for kulturen. Den bringer alle aspektene sammen under en felles horisont: Meningsdannelsen. Et av kapitlene i boken som sterkest peker i denne retning er Charlotte Ettrup Christiansens kapittel om det poetiske selv, basert på en større etnografisk studie hvor hun identifiserer det poetiske selvets tilblivelse og utfoldelse i lesefellesskapet. Meningsdannelsen er også dannelse, og kanskje kan vi med det se hvordan Shared Reading særlig i en nordisk kontekst like mye virker innenfor en horisont av *andragogikk* som pedagogikk. Andragogikken er kunsten og vitenskapen om å legge til rette for voksne menneskers læring, hvor utdanning ses på som en grunnleggende verdi i utviklingen av menneskets personlighet (Knowles, Holton og Swanson 1973/2005, 313). Den hviler på to premisser: en oppfatning av deltakerne som selvstyrte og autonome og læringsfellesskapet som avgjørende; og en oppfatning av læreren som tilrettelegger (fasilitator) i stedet for en som presenterer sannheten (Knowles, Holton og Swanson 1973/2015, 315). Slik peker andragogikken både tilbake til den opprinnelige konteksten Davis utviklet Shared Reading i og fra, og mot metodens sentrale prinsipp.

## Bokens målgrupper og målsettinger – en skandinavisk kontekst

Shared Reading er siden årtusenskiftet gradvis utviklet særlig i en britisk kontekst. Denne boken handler om ulike skandinaviske sammenhenger. Betoningen av og behovet for nordiske perspektiv er ikke bare begrunnet i det språklige. De nasjonale kontekstene er annerledes. Selv om den sosiale fragmenteringen, oppløsningen av mønster og felleskap og trykket på individet om selv å bygge sin identitet som annerledes enn de andre er en overgripende og felles tendens, er den sosiale, kulturelle og økonomiske polariseringen (ennå) mye sterkere i Storbritannia.

Sammenlignet med Storbritannia er de nordiske landene innbyrdes noenlunde like for eksempel med hensyn til utdannings-system, tilgjengelighet til folkebibliotek og velferdsmodeller slik de i hvert fall har vært rådende. Ulike kontekster skaper også behov for ulike praksiser og arbeidsmåter. Eksempler på hva som i en britisk kontekst er best practice, vil ikke nødvendigvis være det i en skandinavisk som følge av at de nordiske samfunn gjennomgående er mer egalitære og anti-autoritære enn de britiske. Hvor det å ha lest Shakespeare i Storbritannia som nevnt er å regne både som en klassemarkør og en bredere sosial inngang, har verken Strindberg, Ibsen eller Ewald samme distingverende verdi i Skandinavia.

For å bidra til utviklingen av det skandinaviske og nordiske praksisfeltet, kreves en gjennomgående teoretisk refleksjon både utfra spørsmål om hva som virker best i de ulike sammenhengene og hvorfor, men også mer grunnleggende refleksjoner over prinsippene og forutsetningene for Shared Reading i en skandinavisk og nordisk kontekst. Slike refleksjoner er nødvendige både for utdanningen av leseledere, men også for å kunne utvikle metoden videre og passe den inn i nye og annerledes kontekster hvor det slett ikke lenger trenger å benevnes Shared Reading. De undersøkelser og utprøvinger som artiklene i denne boken formidler, er alle forankret i og tar, mer eller mindre direkte, sikte mot å videreutvikle praksis og forståelsen av praksis: Å undersøke hvordan

romlige eller institusjonelle forhold spiller inn, hvordan man kan utøve leseledelse og nå og rekruttere fra sosiale grupper som ellers ikke leser, hva slags litteratur som treffer hvem og hvordan. Men vi behøver også tenke oss fram til et vokabular for best mulig å kunne løfte fram og overføre de kunnskaper og innsikter som på ulike nivå manifesteres.

Boken er i sin helhet et bidrag til den vitenskapelige utforskningen av Shared Reading. Den internasjonale forskningen er etter hvert ganske fyldig, men samtidig har den også primært vært orientert mot effekter, gevinster og positive følger. Forskning har vist at Shared Reading kan bidra til økt livskvalitet og bedre psykisk helse eller styrke medborgerskap og myndiggjøring. I Storbritannia er Shared Reading dokumentert å være en low-cost og lavterskel sosial teknologi som med utgangspunkt i den estetiske opplevelsen virker helende, myndiggjørende og livsfremmende – paradoksalt nok (eller ikke) ved *ikke* å ha noe uttalt, eksplisitt mål om å fungere demokratiserende, helsebringende eller pedagogisk. Det finnes omfattende forskning som viser hvordan Shared Reading-grupper i ulike institusjoner som fengsel, psykiatriske daginstitusjoner, smertelindringsklinikker eller sykehus og blant drop-outs fra skolen, arbeidsledige og eldre med en opplevelse av utenforskap, styrker selvfølelse, mestring og livskvalitet, minsker opplevelse av ensomhet, frigjør fra tvang og åpner opp for økt deltagelse på sosiale arenaer (Longden et al. 2015; 2016; Gray et al. 2016). Når Steenberg velger å karakterisere Shared Reading som en sosial teknologi (2016), er det for å framheve nettopp hvordan lesefellesskapene kan bidra til å utvikle intersubjektiv forståelse, nære følelse av tilhørighet og fellesskap, og forstå seg selv bedre i samklang med andre og ta ansvar for seg selv og andre. Denne antologien utforsker i større grad og i dypere forståelse Shared Reading som en estetisk praksis. Med det utgangspunktet forsøker vi i boken å bidra til en kontinuerlig kritisk metarefleksjon omkring hva Shared Reading er og gjør i hvilke kontekster og hvordan denne metoden og tenkemåten kan overføres og brukes, revideres og tilpasses, nye og etablerte kontekster.



## Kilder og litteratur

*Upublisert materiale i forfatternes besittelse*

*Read to Lead: Course Handbook*. 1 utg. 2015. Liverpool: The Reader Organisation. Kursmateriell til internt bruk.

*Publisert materiale*

Ambjörnsson, Ronny. 1998. *Den skötsamme arbetaren: idéer och ideal i ett norrländskt sågverksambälle 1880–1930*. Stockholm: Carlsson.

Billington, Josie, Janine Carroll, Philip Davis, Christine Healey, and Peter Kinderman, 2013. A literature-based intervention for older people living with dementia. *Perspectives in Public Health*, 133 (3): 165–173. <http://doi.org/10.1177/1757913912470052>

Davis, Philip, Fiona Magee, Kremena Koleva, Thor Magnus Tangerås, Elisabeth Hill H Baker og Laura Crane. 2016. *What Literature Can Do*. Liverpool: University of Liverpool and Guys and St Thomas Charity.

Dowrick, Christopher, Josie Billington, Jude Robinson, Andrew Hamer og Claire Williams. 2012. Get into Reading as an intervention for common mental health problems: exploring catalysts for change. *Journal of Medical Humanities*, 38: 15–20. <http://dx.doi.org/10.1136/medhum-2011-010083>

Gray, Ellie, Gundi Kemle, Philip Davis og Josie Billington. 2016. Making sense of mental health difficulties through live reading: An interpretative phenomenological analysis of the experience of being in a Reader Group. *Arts and Health*, 8 (3): 248–261. <https://doi.org/10.1080/17533015.2015.1121883>

Gervin, Karl og P. Joel Regnard. 2016. *Lectio Divina: Langsom, interaktiv bibellesning*. Oslo: St. Olav forlag.

Knowles, Malcolm, E.F. Holton, og R.A. Swanson. 2005. *The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Burlington, MA: Elsevier

Longden, Eleanor, Philip Davis, Josie Billington, Silvia Lampropoulou, Grace Farrington, Fiona Magee, Erin Walsh og Rhiannon Corcoran. 2015. Shared reading: Assessing the intrinsic value of a literature-based health intervention. *Medical Humanities*, 41 (2): 113–120. <http://doi.org/doi:10.1136/medhum-2015-010704>

Longden, Eleanor, Philip Davis, Janine Carroll og Josie Billington. 2016. An evaluation of shared reading groups for adults living with dementia: Preliminary findings. *Journal of Public Health*, 15 (2): 75–82. <http://dx.doi.org/10.1108/JPMH-06-2015-0023>



- Rydbeck, Kerstin. 2020. Läsargemenskaper i det svenska folkhemmet. I Evjen, Sunniva, Heidi Kristin Olsen og Åse Kristine Tveit (red.) *Rød mix: Ragnar Audunson som forsker og nettverksbygger*, s. 185–212. Oslo: ABM-Media.
- Skoglund, Crister. 2016. Oscar Olsson och skönlitteraturen. I Jan Gyllenbok (red.) *Årsskrift 2016 För Oscar Olsson-Museet i Malmö*, s. 9–30. Malmö: Oscar Olsson-museet.
- Steenberg, Mette. 2016. Literary reading as a social technology: An exploratory study on shared reading groups. I Paulette M. Rothbauer, Kjell Ivar Skjerdingsstad, Lynne McKechnie og Knut Oterholm (red.), *Plotting the Reading Experience. Theory/Practice/Politics*, s. 183–197. Waterloo (Can): Wilfrid Laurier University Press.
- Tangerås, Thor Magnus. 2015. Hvordan lesing kan forandre liv: Om litteraturens terapeutiske potensial. I Ridderstrøm, Helge og Tonje Vold (red.), *Litteratur- og kulturformidling: Nye analyser og perspektiver*, s. 77–100. Oslo: Pax Forlag.
- Tangerås, Thor Magnus. 2020. *Literature and Transformation: A Narrative Study of Life-Changing Reading Experiences*. London: Anthem Press.
- The Reader Organisation, <https://www.thereader.org.uk> [Lastet ned 2022-11-10.]

# I. Metodikken



*Torbjörn Forslid*

## Shared Reading i ett litteraturvetenskapligt perspektiv

– ‘The reading groups are a different kind of medicine and it’s through them that I’ve found a way back to life’

Shared Reading group member

[*Read to Lead: Course Handbook* 2019, omslag framsida]

– ‘Read in order to live’

Gustav Flaubert

[*Read to Lead: Course Handbook* 2019, omslag baksida]

### Introduktion

Shared Reading-metodiken (SR), där en grupp människor läser högt tillsammans och under ledning av en läsledare samtalar om litteratur, har sedan några år fått stor spridning i de skandinaviska länderna, först i Danmark, därefter också i Norge och Sverige. Många är intresserade av att delta i eller lära sig mer om denna nya litteraturläsning- och litteraturförmedlingsform. Inte minst gäller detta förstås personer som redan i olika former arbetar med att samtala om och förmedla litteratur av olika slag, exempelvis i skolor eller på bibliotek. Många av dem, kanske rent av de flesta, har sannolikt fått sin litterära skolning vad gäller sådant som texttolkning och litterärt värde genom den akademiska disciplinen litteraturvetenskap. Syftet med detta kapitel är just att granska SR-praktiken i relation till några centrala litteraturvetenskapliga perspektiv på litteratur och bruket av litteratur. Den nykritiska traditionen som utvecklades i Storbritannien under 1920- och 30-talen är den kanske tydligaste av dessa inspirationskällor, men SR anknyter även till – och utvecklar – andra litteraturvetenskapliga synsätt och praktiker. Att SR-metodikens grundare,

Jane Davis, i botten är litteraturvetare och fick inspirationen att utveckla SR medan hon undervisade vid University of Liverpool hör förstås till saken. Likaså att hennes make, Phil Davis, som varit en central person i forskningen om läsmetodens funktion och effekt, har samma litteraturvetenskapliga bakgrund.

I det här kapitlet kommer jag att utgå ifrån tre centrala perspektiv inom SR-pedagogiken – snarare än från den litteraturvetenskapliga teoriutvecklingen – och diskutera hur de förhåller sig till den litteraturvetenskapliga traditionen och praktiken på dessa områden: 1) läspraktiken och litteratursamtalet 2) synen på litterärt värde samt 3) synen på litteraturens funktion och effekt. Det rör sig om grundläggande litteraturteoretiska frågeställningar, där *The Reader* uppvisar en egen tydlig profil.

Rent konkret kommer jag att utgå ifrån *The Readers* kurshandbok – *Read to Lead: Course Handbook* (2019) – vilken används vid utbildningen av läsledare för SR. Det finns givetvis en mängd andra och mer omfattande dokument där *The Reader* presenterar sina tankar och föreställningar om den särskilda läsformen SR. Kurshandboken kan dock sägas ha en särställning i detta sammanhang, då den når ut till och används av i princip samtliga läsledare. I praktiken fungerar den både som en brukarmanual och ett ideologiskt läsarmanifest och reklambroschyr. Att *The Reader* 2019 utkom med en ny och reviderad version av denna kurshandbok är också av intresse. Jag kommer att visa på några av de justeringar och positionsförskjutningar som har gjorts i denna nya upplaga.

## 1. Läspraktiken och litteratursamtalet

### *Högläsning versus ensamläsning*

Att det inom SR handlar om gemensam *högläsning* av skönlitteratur är förstås av stor betydelse i sammanhanget. Därmed bryter man med en länge dominerande syn på läsning som i det närmaste identiskt med tyst ensamläsning. Inte minst har detta varit det dominerande synsättet inom litteraturvetenskapen under 1900-talet. I ett historiskt perspektiv är det emellertid tvärtom

högläsningen som har varit den dominerande läspraktiken. Exempen är otaliga från antikens rapsoder, som reste från plats till plats och muntligt framförde olika verk, över medeltidens klosterkultur, där läsrummen fylldes av munkarnas mumlande högläsning, och 1800-talets salongskultur till dagens många författarframträdanden i olika fysiska och digitala rum. Som Alberto Manguel konstaterar i *En historia om läsning* (1999) var högläsning, oavsett om någon lyssnade eller ej, under många århundraden från litteraturens födelse och framåt den självklara normen för all läsning (Manguel 1999, 111–123. Se även Steiner 2019, 222–224). SR-metoden anknyter tydligt till denna tidigare dominerande orala läspraktik och återinför på sitt sätt denna i den moderna litteraturpedagogiken. Som Walter J. Ong poängterar i *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet* (1990) bidrar det talade ordet till att knyta samman en grupp människor och stärka gemenskapen, medan det skrivna ordet tvärtom har en tendens att separera människor från varandra (Ong 1990, 90).

Liksom i den klassiska retoriken innebär denna muntlighet ett ökad fokus på röstens och uttalets betydelse, det som i retoriken benämns *pronuntiatio* (Johannesson 1998, 188). Det andra kapitlet i kurshandboken – ”Reading aloud” – handlar således om att läsa högt och att använda sin röst:

Your voice is the most important tool for bringing the words to life. If there is a tearful goodbye, your voice will show the emotion being felt. Don't feel you have to 'act' – it shouldn't be overdone. Practice will help (*Read to Lead: Course Handbook* 2019, 15).<sup>1</sup>

Förutom att betona röstens centrala betydelse för gruppdeltagarnas emotionella mottagande av texten synliggör citatet SR-metodens performativa karaktär. Läsledaren ska träna och utveckla sin högläsning men inte ”spela över”. På liknande sätt inskräper den retoriska traditionen betydelsen av att träna och åter träna på

---

<sup>1</sup> Sidhänvisningar till *Read to Lead: Course Handbook* (2019) kommer hädanefter att ges löpande i texten.

ett framförande för att detta i slutändan ska *framstå* som naturligt och otvunget (Johannesson 1998, 184). Handboken ger också mycket konkreta och detaljerade råd om hur läsledare kan förbättra, utveckla och öva sin högläsning. Det handlar exempelvis om att betona vissa ord för att rikta lyssnarens intresse mot detta. Likaså kan man experimentera med olika ansiktsuttryck för att förstärka och tydliggöra innehållet: ”You can use expressions – such as frowning or opening your eyes wide in surprise – to add to the meaning of the words. But don’t worry – it’s not a performance” (16). Läsledarens expressivitet ska med andra ord vara medveten och intränad men framstå som naturlig.

Det kan vara svårt att relatera The Readers föreställning om ett jämbördigt, djupgående litteratursamtal till denna retoriska dimension, där gruppleddaren med olika tekniker på ett indirekt vis lotsar gruppmedlemmarna genom det gemensamma litteratursamtalet. Läsledaren besitter helt enkelt en mer överordnad position i förhållande till gruppmedlemmarna än vad kurshandboken framhåller när den kategoriserar de tre centrala elementet i SR som litteraturen, gruppen och individen (31f). Också läsledaren borde rimligen utpekas som en av läsmetodikens centrala komponenter. Och även om kurshandboken kommenterar att det inte handlar om en ”performance”, dvs att läsledaren inte behöver vara skådespelare, är det likväl rimligt att betrakta en SR-session utifrån ett samtida performance-perspektiv. Det är ett synsätt som också vidareutvecklas av Anders Ohlsson i hans kapitel här i antologin. Den moderna performance-teorin pekar bland annat på ritualen och leken som centrala för förståelsen av människors samspel i olika grupper. I ritualen och leken kan människor under kontrollerade former uppleva och närma sig det som annars är oroande, tabubelagt eller riskfyllt (Schechner 2006, 50). Att läsledaren överdriver sin röst och sitt minspel och därigenom gestaltar en ”larger version of himself” är med andra ord ett för gruppen naturligt inslag i den gemensamma performance en SR-session innebär.

Att inte läsa för snabbt utan tvärtom dra ner på tempot är en annan grundbult i högläsningsspraktiken. Detta underlättar grupp-



ledarens egen läsning men har också andra effekter: ”And it is better for your listeners, who will have time to give the text their full attention” (17). Anders Ohlsson ser i en artikel om högläsningens funktioner i SR denna temposänkning, tillika med om-läsningen av nyckelställen i texten, som en viktig hjälp i tolkningen av denna text. Högläsningsspråket fungerar i detta sammanhang som ett slags *auditiv närläsning* (Ohlsson 2021, 342).

I dagens samhälle läser vi fortfarande högt för barn och unga. I mycket handlar detta förstås om att de inte kan eller har svårigheter att läsa längre texter. Men det handlar också om att med hjälp av röst, gester och minspel göra det lättare för dem att komma in i och ta till sig berättelsen. För vuxna friska läsare är detta en mer ovanlig praktik. Här är det tydligt att SR återknyter till en tidigare muntlig kultur, då högläsning av skönlitterära och andra texter var det självklara sättet att förmedla dessa.

### *Texten i fokus*

No matter how tough the space, we owe it to the people in the group to keep trying to make creative, deep thought possible.

In practice, this means bringing discussion back to the words on the page, noticing and encouraging contributions that are taking us deeper into the literature, re-reading important or difficult lines, holding open powerful moments, making space for people to forge new mental links, to think newly for themselves. (*Read to Lead: Course Handbook* 2019, 11)

I ett litteraturvetenskapligt perspektiv är kopplingen mellan SR och den nykritiska teoritraditionen tydlig. Detta gäller inte minst ambitionen att – som citatet ovan visar – sätta texten i fokus. Nykritiken utvecklades i Storbritannien under 1920- och 30-talen av bland andra T. S. Eliot och litteraturvetarna I. A. Richards och F. R. Leavis. I USA kom denna inriktning att dominera litteraturstudiet från 1940-talet och flera decennier framåt.

Som Johan Fjord Jensen understryker i sin klassiska *Den nykritik* (1962) står *autonomitancken* i centrum för detta teoretiska

perspektiv. Till skillnad mot tidigare historiserande, biografiska och kontextualiserande tolkningspraktiker betraktade nykritikerna dikten som en självständig och avslutad helhet (Fjord Jensen 1962, 92). Man strävade därför efter att avgränsa texten från författarens intentioner och läsarens mottagande, liksom från samhälleliga och ideologiska kontexter av olika slag. Det litterära verket skulle stå i centrum och analysen av denna text blev i praktiken ett mål i sig. Rent metodiskt ledde detta till att *närläsning* av texten blev den etablerade arbetsformen. Robert Eaglestone kommenterar i *Literature: Why it Matters* (2019) om nykritikens strävan efter att öppna upp texten för olika tankar och åsikter: ”Close reading is alive to ambiguity, shifts in meaning, doubling, hints and associations. It is less interested in the historical context or the author’s biography [...] and more interested in the ‘words on the page’” (Eaglestone 2019, 45). För att denna närläsningmetod ska fungera krävs dock – vilket indirekt framgår av Eaglestones kommentar – en relativt komplicerad och mångbottnad text som just innehåller tvetydigheter, olika perspektiv, fördubblingar, antydningar och så vidare. Nykritikerna uppfattade i själva verket dikten som en dramatisk enhet av motsatser. Som Fjord Jensen anmärker innebar detta i praktiken också en värdeteori, där den spänningsfyllda jämvikten sågs som diktningens adelsmärke (Fjord Jensen, 123f).

Att SR-metodiken anknyter till den brittiska versionen av nykritiken är tydligt. Det framgår redan i det första kapitlet i kurshandboken, där läsmetodens värdegrund presenteras genom fem grundpelare: 1) ”Be kind”, 2) ”Care about what you read”, 3) ”Keep it real”, 4) ”Get in and stay in” samt 5) ”Be bold”. Flera av dessa grundpelare har en tydlig koppling till den nykritiska traditionen och praktiken.

Det råder ingen tvekan i kurshandboken om att det önskvärda litteratursamtalet i en läsgrupp ska ha ett tydligt textfokus. Det inledande citatet i detta avsnitt – ”In practice, this means bringing discussion back to the words on the page, noticing and encouraging contributions that are taking us deeper into the literature, re-

reading important or difficult lines” – var hämtat från den fjärde grundpelaren ”Get in and stay in” och betonar just vikten av att som läsledare hela tiden sträva efter att ställa texten i centrum för läsgruppens samtal.

I en bokcirkel, där man samlas kring ett verk man har läst i förväg, finns det en risk att samtalet glider över på olika händelser eller personliga upplevelser utanför den behandlade texten. Detta är förstås helt i sin ordning. Den litterära texten fungerar då som ett nödvändigt nav i en givande social samvaro. I motsats till detta ligger fokus i SR mycket tydligt på det *gemensamma* arbetet med att förstå och göra mening av den aktuella texten. Kurshandboken skriver om ”the joyful, enlargening feeling of having worked hard at something together. / These moments happen when we are immersed in the language and are building meaning together” (11). Som Eaglestone poängterar var det engagerade meningsutbytet kring olika texter också en central aspekt av den tidiga brittiska nykritiken. Kritikern F. R. Leavis och hans hustru Q. D. Leavis betraktade det litterära samtalet som just ”dialogue and dissensus”, ett fortgående resonemang utan något entydigt, slutgiltigt svar men inriktat på den övergripande, existentiella kategorin ”life” (Eaglestone 2019, 27). Det bör dock tilläggas att det här knappast rörde sig om ett muntlig och prestationsfritt gruppsamtal som i SR utan mer om en fortlöpande litteraturvetenskaplig debatt och analys. Eaglestone poängterar likaså att den senare amerikanska nykritiken, vilken fick stort inflytande över skolundervisningen, kom att utvecklas i en helt annan riktning: ”it became less like a constructive, open dialogue and more like a dominating voice which refused to let others speak” (Eaglestone 2019, 91).

I den tidigare versionen av *Read to Lead: Course Handbook* fanns det ett uppslag som presenterade olika ”typdeltagare”, vilka man som läsledare kunde komma att stöta på i grupperna, exempelvis osäkra deltagare som behöver uppmuntran av läsledaren. En annan typisk gruppdeltagare var karaktären ”Neil”. Det framgår av beskrivningen att Neil har alkoholproblem och endast deltar sporadiskt i gruppen. Därtill har han synsvårigheter. Då han tidigare

har studerat litteratur på universitet har han likväl mycket att tillföra diskussionerna. Han har dock en besvärande tendens att *föreläsa* för de övriga gruppdeltagarna om den lästa textens genretillhörighet och litteraturhistoriska bakgrund och så vidare (*Read to Lead: Course Handbook* 2015, 34). Rådet till den blivande läsledaren är i detta fall att vänligt men tydligt återföra diskussionen till texten, exempelvis genom att fråga var i texten han tycker att detta drag blir märkbart. Här blir den bakomliggande nykritiska autonomitanen synlig. I Shared Reading är det texten själv som ska stå i centrum, inte olika historiska och litterära kontexter.

Även flera av de andra grundpelarna kan kopplas till den nykritiska praktiken. Den andra grundpelaren – ”Care about what you read” – betonar således läsledarens engagemang i den text hen har valt att läsa och diskutera i gruppen. Läsledaren fungerar i gruppen som den valda textens ombud.

Den femte grundpelaren ”Be bold” handlar om att läsledaren hela tiden ska utmana sig själv och gruppen. Detta gäller inte minst vilka texter man diskuterar. Helt i den nykritiska traditionen bör dessa verk hålla en viss komplexitetsgrad. Dessa utmaningar kan både gälla språket/formen och/eller den specifika tematiken: ”We invite people to join us in reading something different, something a bit more difficult, together, so that venturing into the new comes to be seen as pleasurable, rewarding and confidence-boosting”(12).

Den första grundpelaren – ”Be kind” – har inte samma nykritiska koppling utan handlar om att skapa en trygg miljö och samvaro i gruppen, där alla deltagare ska känna sig välkomna och uppskattade. Detta perspektiv kan snarare förbindas med det muntliga och performativa perspektiv vi diskuterade i det första avsnittet, där gemenskapen och kontakten inom gruppen är avgörande.

Den tredje grundpelaren, slutligen – ”Keep it real” – handlar om att låta gruppdeltagarnas personliga erfarenheter och känslor vara en del av samtalet. Jag återkommer till detta perspektiv i nästa avsnitt.

*En distanserad, akademisk läsart versus en icke-distanserad, icke-akademisk läsart*

Shared Reading isn't about what you might already know about literature nor is it "literary criticism" of a work of art. It's live thinking and feeling in response to shared and immediate experience – that's what makes it accessible for all. (*Read to Lead: Course Handbook* 2019, 10)

En intressant aspekt av SR-metoden rör graden av distans respektive närhet i samtalen om den litterära texten. Det är tydligt att kurshandboken i citatet ovan tar avstånd ifrån en alltför distanserad och akademisk syn på litteraturens betydelse. Istället handlar det om "live thinking and feeling in response to shared and immediate experience."

The Reader är inte ensamma om att kritisera den akademiska litteraturvetenskapliga praktiken för att vara alltför analytiskt och begränsad. Louise Rosenblatt formulerade redan i *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (1938/2002) sina tankar om litteraturläsningen som ett centralt demokratiinstrument. Hon kritiserar där litteraturundervisningen i skolan, som inte i tillräckligt hög grad underlättar för eleverna att utveckla sin inlevelseförmåga och ta till sig nya och andra perspektiv på tillvaron. Rosenblatt skiljer mellan facklitterära texter, som har funktionen att kommunicera fakta och kunskaper kring ett visst område, och skönlitteraturen som kräver ett helt annat känslomässigt engagemang. Problemet, som hon ser det, är dock att litteraturundervisningen i skolan tenderar att betrakta den skönlitterära läsningen som en uppgift med syfte att nå vissa kunskapsresultat. Följden blir att den distanserade och analytiska läsarten uppmuntras även vad gäller fiktiva texter (Rosenblatt 2002).

På liknande sätt har Rita Felski på senare år, i böcker som *Uses of Literature* (2008) och *The Limits of Critique* (2015), kritiserat den litteraturvetenskapliga analytiskt kritiska och distanserade praktiken:

We are called on to adopt poses of analytical detachment, critical vigilance, guarded suspicion [...]. Problematizing, interrogating,

and subverting are the default options, the deeply grooved patterns of contemporary thought. "Critical reading" is the holy grail of literary studies" (Felski 2008, 2).

I *Uses of Literature* utvecklar hon istället fyra specifika läsreaktioner på en litterär text: igenkänning, förtrollning, kunskap och chock. Det handlar om identifikation (inom kategorin igenkänning) och kunskap, men också till stor del om läsarens emotionella gensvar på en text i kategorierna förtrollning och chock (Felski 2008, 14). Felski förespråkar över huvud taget en mer affirmativ läsning med öppna frågor såsom exempelvis "How do works of art move us, and why" (Felski 2015, 180f).

I detta perspektiv är det tydligt att även *The Reader* profilerar sig emot den traditionella litteraturvetenskapliga distanserade och förment objektiva hållningen. Det gör man genom att i kurs-handboken inta en tydligt anti-akademisk position. I linje med Rosenblatts och Felskis resonemang lyfter man i läsmetodikens tredje grundpelare "Keep it real" just fram den *personliga* kopplingen till litteraturen som ett av de centrala momenten i SR:

What's important is people's personal response to the literature – how their lives and experiences meet and move with the book. This can feel very different to how people experienced literature at school and very different to how it is usually "taught".

[ – – ]

Shared Reading isn't about what you might already know about literature nor is it "literary criticism" of a work of art. It's live thinking and feeling in response to shared and immediate experience – that's what makes it accessible for all. (10)

Det handlar således i SR om "live thinking and feeling" snarare än om distanserad akademisk analys. För detta krävs en trygg grupp miljö ("Be kind"), där deltagarna kan låta sig gripas av texten och känner att de inte ska examineras på sina respektive svar. Denna emotionella inriktning inom SR kan sannolikt också förbindas med läsmetodikens muntliga karaktär. Ong skriver således



om hur man i en muntlig kultur har en mer empatisk och identifikatorisk relation till sin kunskap än i en skriftkultur, där vetandet får en mer objektiv och distanserad karaktär (Ong 1990, 59).

Även tekniken inom SR att arbeta med ”öppna” och ospecifika frågor är av intresse i detta sammanhang. Jämför hur skolans litteraturundervisning ofta utgår ifrån mycket specifika frågor om sådant som exempelvis bildspråk eller berättarteknik. SR-metodiken använder en helt annan frågeteknik för att öppna och utveckla litteratursamtalet.

Questions should always be asked in a “wondering” tone, not to suggest a “right” answer. And, give positive responses to everyone’s view, no matter how far-fetched: “I never thought of it like that before ... thanks for that new insight!”.

You can gently follow a line of discussion and lead people into the text through continued open questions. Just re-reading a line – even a word – and saying “hmmm ...” is often enough to get people to dig deeper for their personal responses. (25)

Även här är det tydligt att läsledaren följer en metod och i praktiken ”spelar” mer oförstående inför texten än vad hen egentligen är. Sannolikt kan The Readers metodik i detta avseende förbindas med Aidan Chambers tankar om hur boksamtal med framför allt barn kan och bör föras. Chambers har alltsedan 1980-talet haft ett stort inflytande på litteraturpedagogiken i Storbritannien. I *Böcker inom oss – om boksamtal* (1994) noterar han problemet med att följa upp en elevkommentar kring en skönlitterär text med ett ”varför”:

Vi lärde oss tidigt under våra boksamtal att bannlysa ordet ”varför” ur vårt lärarordförråd. ”Den här boken var jättebra”, säger en elev, varpå läraren genast säger: ”Tycker du, varför det?”. Till svar brukar läraren få en suck, en plågad min eller en axelryckning: tydliga tecken på entusiasm som släckts. (Chambers 1994, 60).

Det handlar, skriver Chambers, både om att ordet ”varför” har en hotfull och förhörliknande klang och att frågeställningen är

alltför stor och komplex för att kunna besvaras kortfattat. Istället började han och hans kolleger använda den inledande frasen ”Tell me”, vilket i den svenska översättningen blev ”Jag undrar”:

Det vi tyckte om med ’Tell me’ är att uttrycket inbjuder till samverkan, det visar att den som frågar (i de flesta fall läraren) verkligen vill veta vad läsaren tycker, och det är en fras som inleder ett samtal eller en dialog snarare än ett förhör (Chambers 1994, 61).

Till detta fogade Chambers ett antal öppna men ändå relativt konkreta grundfrågor och uppföljningsfrågor, vilka alltså inleddes med frasen ”Jag undrar”. Framför allt betonar han de fyra centrala grundfrågorna: Var det något du gillade i boken? Var det något du ogillade? Var det något du inte förstod eller tyckte var svårt? Lade du märke till några mönster eller kopplingar? (Chambers 1994, 114f). Närheten och kopplingen till SR-pedagogiken är här uppenbar. Precis som Chambers arbetar *The Reader* med öppna och indirekta frågor som lockar läsarna/åhörarna att förmedla spontana tankar, känslor och insikter kring den lästa texten. Vi befinner oss här långt ifrån skolundervisningens eller den akademiska litteraturvetenskapens mer förhörliknande ”varför”.

## 2. Synen på litteraturens värde

### *Great literature*

Föreställningen om vilken litteratur som fungerar bäst och bör användas vid gemensam högläsning är förstås en central fråga för SR-konceptet. Vilka texter ska man välja och varför (se vidare Kerstin Rydbeck's diskussion av denna frågeställning)? Detta är över huvud taget en viktig problematik inom litteraturstudiet. Det gäller även i ett historiskt perspektiv. Litteratur och läsning har i alla tider varit förbundet med urval och värdering, från antiken och framåt. Inte minst urvalsproblematiken är högaktuell i vår tid då bokmarknaden varje år översvämmas av fler böcker än någon rimligen kan hinna läsa. För läsledaren handlar textvalet också om att kalibrera detta i relation till gruppens erfarenheter



av litteratur och läsning. Det framgår tydligt i kurshandboken att läsgruppens sammansättning kan och bör påverka litteraturvalet.

This applies whether it's a picture book for under-fives, a book that taps into the craze of the moment in order to engage a reluctant 13-year-old, a first novel with a strong plot for a group that may never have read a book before, or *Great Expectations*, *Anna Karenina* or *Paradise Lost*. (9)

Olika SR-grupper kan alltså kräva olika slags texter. Redan i detta citat framgår emellertid den bakomliggande och eftersträlvade progressionen mot högläsning av texter som kan räknas till den ”stora litteraturen”, såsom Charles Dickens *Great Expectations*, Leo Tolstojs *Anna Karenina* eller John Miltons *Paradise Lost*. Att SR-konceptet delvis har utvecklats för att nå läsare som inte har så stor litteraturvana innebär alltså inte på något sätt att man kompromissar beträffande vilken litteratur som ska läsas. Alldeles tvärtom konstaterar kurshandboken att SR ”was developed to open up great literature to all” (12). Likaså skriver Jane Davis i förordet till SR-antologin *A Little, Aloud* (2010) att detta högläsningsskoncept inte bara handlar om att få fler personer att läsa utan också om att ”opening access to a great tradition of literature: what Doris Lessing, in her Nobel Prize acceptance speech called ’the great treasure house of literature’”(Davis 2010, 12f).

Det handlar alltså inte om att läsa enklare, mindre komplicerad litteratur för grupper som är mindre litteraturvana. Istället ska man följa den grundpelare som anger att läsledaren ska vara djärv vad gäller valet av skönlitteratur.

Orsakerna bakom denna inriktning på den ”stora” litteraturen är förstås flera. Som framgår ovan handlar det inte minst om att göra kvalitetslitteraturen tillgänglig för alla och därmed möjliggöra ett slags litterär klassresa. Detta är inte minst viktigt i ett så pass klassbundet samhälle som Storbritannien. The Reader strävar efter att inkludera dem som tidigare har varit exkluderade från den stora litterära kanon.

Det handlar förstås också om de särskilda kvaliteter och existentiella dimensioner som den stora litteraturen anses besitta:

But what is “great literature” and why is it important? We believe great novels, plays and poems are a tool for helping humans survive and live well, and so we work to make them part of the fabric of life.

We define “great” as literature that has the power to touch diverse people and illuminate what connects us. It travels across time and space, and speaks across cultural divides to the inner experience of individual humans. It offers truthful accounts of what is private and unvoiced. It’s lived, personal experience that makes readers say: “*I never knew anyone but me felt like that!*” (12)

Med utgångspunkt från den egna praktiken framlägger *The Reader* här en tydlig tes om den stora litteraturens särskilda och tidlösa kvaliteter. Detta är en litteratursyn som har en lång tradition inom litteraturvetenskapen och som de flesta litteraturstudenter någon gång har kommit i kontakt med. Den anknyter också till det tidiga brittiska litteraturstudiet. Peter Barry diskuterar i *Beginning Theory* (2002) framväxten av det engelska litteraturstudiet under ett sekel från mitten av 1800-talet till mitten av 1900-talet. Denna period betecknas ofta med termen ”liberal humanism”. En av de tidiga centrala representanterna för denna hållning var den viktorianske litteraturkritikern Matthew Arnold som betraktade litteraturstudiet som ett slags substitut för religionen. I den tidiga essän ”The Study of Poetry” (1880) skriver Arnold om poesins centrala roll i människans liv:

We should conceive of poetry worthily, and more highly than it has been the custom to conceive of it. We should conceive of it as capable of higher uses, and called to higher destinies than those which in general men have assigned to it hitherto. More and more mankind will discover that we have to turn to poetry to interpret life for us, to console us, to sustain us. Without poetry, our science will appear incomplete: and most of what now passes with us for religion and philosophy will be replaced by poetry. (Baldick 1983, 18f)

Här igenkänner man denna ytterst positiva syn på litteraturläsningens inneboende potential. Dikten ska tolka livet åt oss, trösta oss och bära upp oss ("to interpret life for us, to console us, to sustain us").

Barry försöker i tio punkter sammanfatta några centrala aspekter av och tekniker i det tidiga brittiska litteraturstudiet. Mycket av resonemanget känns igen från *The Readers* kurshandbok. Hans lista innehåller som första punkt inställningen till litteraturen: "good literature is of timeless significance; it somehow transcends the limitations and peculiarities of the age it was written in, and thereby speaks to what is constant in human nature" (Barry 2002, 17; se även Baldick 1983). Punkt två handlar om att textens själv ska stå i centrum för analysen och ej behöver kontextualiseras ytterligare. Det har vi redan diskuterat; det är själva fundamentet i nykritiken. Andra punkter i Barrys lista handlar om att litteraturens syfte är "essentially the enhancement of life and the propagation of humane values" (19) samt om vikten av "sincerity" i litteraturen, en kvalitet som återfinns i språket snarare än i en mer eller mindre sanningsenlig framställning: "sincerity is to be discovered within the text in such matters as the avoidance of cliché, or of over-inflated forms of expression" (Barry 2002, 19). Att det hela tiden handlar om den stora litteraturen är också givet i dessa resonemang, något Arnold framhåller i den tidigare citerade essän från 1880: "But if we conceive thus highly of the destinies of poetry, we must also set our standard for poetry high, since poetry, to be capable of fulfilling such high destinies, must be poetry of a high order of excellence. We must accustom ourselves to a high standard and to a strict judgement" (Baldick 1983, 19).

Det fanns också en märkbar social dimension i det viktorianska litteraturstudiet, noterar Barry: "There was, behind the teaching of early English, a distinctly Victorian mixture of class guilt about social inequalities, a genuine desire to improve things for everybody, a kind of missionary zeal to spread culture and enlightenment, and a self-interested desire to maintain social stability" (Barry 2002, 14). Det är ett resonemang som anknyter väl till *The Readers* ambition att sprida den stora litteraturen till hela befolkningen.

Genomgången och diskussionen av det tidiga litteraturstudiet i England tydliggör den nära relationen till The Readers syn på litteraturens värde och funktion. Den stora litteraturen besitter särskilda och tidlösa kvaliteter, som på ett grundläggande sätt kan hjälpa oss människor. Detta är också ett centralt skäl till varför denna stora litteratur bör spridas till de grupper som står utanför den litterära kanon. Denna föreställning om kvalitetslitteraturens inneboende potential att utveckla människans inre liv är dock långt ifrån unik för The Reader. Tvärtom genomsyrar den litteratordiskussionen från antiken och framåt och återfinns även i samtida offentliga styrdokument som exempelvis den svenska litteraturutredningen *Läsandets kultur* (2012). Denna utredning undviker förvisso att resonera i termer av ”bra” och ”dålig” litteratur men utgår istället ifrån det liknande motsatsparet ”kvalificerade texter” respektive ”mindre komplexa texter” (*Läsandets kultur* 2012, 32).

Även om SR-metodikens fokus således ligger på ”great literature” är denna benämning inte alldeles entydig. Vilken litteratur är egentligen ”stor” – och vem bestämmer det? Kurshandboken ger följande exempel på denna slags texter:

“Great” might be *Anna Karenina*, *I Know Why The Caged Bird Sings*, *Not Now Bernard*, *Jane Eyre*, *Millions*, *Roots*, *Hamlet*, *Fahrenheit 451*, *Collected Poems* by Derek Walcott or *The Collected Poems of Emily Dickinson*. It’s not about a canon, but about the reader’s recognition that a text speaks to them in the heart’s deep core. (12)

Kurshandboken kommenterar således explicit att de litterära texter man använder *inte* behöver handla om kanoniska titlar. Uppräkningen ovan innehåller också två barnlitterära verk – David McKees *Not Now Bernard* (1980) och Frank Cottrell Boyces *Millions* (2004) – Ray Bradburys science fiction-roman *Fahrenheit 451* (1953), liksom två titlar med inriktning på den afroamerikanska historien i USA, Alex Haleys bestseller *Roots* (1976) och Maya Angelous självbiografiska *I Know Why The Caged Bird Sings* (1969). Samtliga dessa verk är likväl moderna klassiker inom respektive genre och kategori och de kompletteras med hänvisningar till verk av tydligt

kanoniska författare som Leo Tolstoj, Charlotte Brontë, William Shakespeare, Derek Walcott och Emily Dickinson.

Går man vidare i kurshandboken och listar de författare och texter som citeras och refereras här får man en ganska tydlig bild av att det är kvalitetslitteraturen som står i fokus. Vad gäller prosalitteraturen finner man citat från verk av bland andra George Eliot, William Shakespeare, Saul Bellow, Charles Dickens, Jeanette Winterson och Alice Munro. De lyriska exemplen i kurs-handboken refererar likaså till prestigefulla diktare som William Carlos Williams, Amy Lowell, William Wordsworth, George Crabbe, Matthew Arnold, Fernando Pessoa och Czeslaw Milosz.

Vad gäller litteraturvalet är således kopplingen mellan The Readers läspraktik och den akademiska traditionen tydlig. Högkulturen står i centrum. Detta är helt i linje med det framväxande engelskämnet i Storbritannien, där inte minst F. R. Leavis propagerade för en undervisning baserad på "the Great Tradition" (Barry 2002, 3).

#### *Frågan om populärlitteratur*

Förvisso nämns Alex Haleys *Roots* i den ovan redovisade uppräkningsen av lämplig litteratur för SR. Man kan ändå fråga sig varför The Reader inte är mer intresserad av att använda sig av populärlitteraturen i sitt läskoncept? Det rör sig ändå om litterära texter som har bred spridning och läses med stor behållning av väldigt många människor. Som framgått anknyter SR-metodiken här till traditionen från det tidiga brittiska litteraturstudiet. Även den litterära modernismen och avantgardet kring sekelskiftet 1900 gjorde en poäng av – och positionerade sig själv genom – att upprätta en absolut och skarp skiljelinje mellan högt och lågt, mellan den seriösa konsten och litteraturen och den som producerades för de breda massorna. Så skapades den diskurs eller föreställning som Andreas Huyssen kallat "the Great Divide", det vill säga ett kategoriskt särskiljande av just högt och lågt (Huyssen 1987). Det nykritiska litteraturstudiet följde i stort denna uppdelning, med F. R. Leavis "great tradition" som ett tydligt exempel. Som litteratursociologen Robert Escarpit visade rörde sig också

kvalitets- och populärlitteraturen tidigare i helt olika kretslopp på bokmarknaden (Escarpit 1970).

Denna absoluta boskillnad mellan kvalitets- och populärlitteraturen har dock efter hand blivit alltmer svår att upprätthålla. Mot modernismens beröringsskräck för det massproducerade står exempelvis postmodernismens lek och spel med populärkulturella genremönster och referenser. Det är också tydligt att böcker kan migrera från lågt till högt. Tänk Edgar Allan Poe, en av deckargenrens ”urfäder”, eller Bob Dylan. I själva verket är kategorin populärlitteratur en både oklar och heterogen beteckning. Jerry Määttä konstaterar i sin diskussion av genren att populärlitteraturen utgörs av de texter som det litterära fältet i en viss tid uppfattar som populärlitteratur (Määttä 2020, 54). På liknande sätt har distributionen av skönlitteratur genomgått en radikal förändring sedan Escarpits undersökning. I bokhandeln idag ligger kvalitets- och populärlitteraturen bokstavligen sida vid sida, den kände svenska deckarförfattaren Leif G.W. Persson bredvid nobelpristagaren Svetlana Aleksijevitj (Forslid et al. 2015, 254–259).

Under senare decennier har forskningen också nyanserat synen på populärlitteraturens funktion. Janice Radway – och i hennes efterföljd bland andra Lisbeth Larsson – har pekat på kvinnors läsning av Romance-genren som en möjlig frizon, vilken genom sin uppvärdering av ett traditionellt kvinnligt livssammanhang kan fungera emancipatoriskt (Radway 1984; Larsson 1989). På liknande sätt argumenterar Malin Alkestrand i *Magiska möjligheter* (2016), med utgångspunkt från bland annat J. R. R. Tolkiens resonemang om hur fantasyllitteraturen låter till synes självklara strukturer och förhållanden träda fram i ett nytt ljus, för fantasygenrens samhällskritiska och didaktiska potential (Alkestrand 2016).

Som framgått betonar kurshandboken både den stora litteraturens existentiella kvaliteter och möjligheten att genom dessa verk göra en ”litterär klassresa”. Ett annat skäl, som inte är lika tydligt uttalat i kurshandboken, har rimligen att göra med populärlitteraturens form- och stil. Dessa texter är inte tillräckligt ”language rich”, vilket kan göra dem svårare att använda i en läsgrupp,



där det gemensamma arbetet att försöka förstå och göra mening av en komplicerad text är en viktig del av processen.

Mot detta skulle man kunna argumentera för att en av SR:s fem grundpelare är att utmana både sig själv och läsgruppen: ”Be bold”. Att högläsa och samtala om Shakespeare och annan äldre kanonisk litteratur för en ovan SR-grupp är förvisso djärvt. Men en sådan pedagogisk djärvhet skulle också kunna vara att diskutera exempelvis en science fiction- eller skräcknovell med personer som aldrig har läst en sådan text och inte är bekanta med genren.

### *Skilda värdekategorier*

Man kan också på en mer grundläggande nivå fundera över vilka kvaliteter som skapar litterärt värde och hur dessa kvaliteter förhåller sig till The Readers föreställning om ”great literature”. Även om litterärt värde är ett svårfångat begrepp – och därför har beskrivits på olika sätt under historiens gång – tenderar likväl, som Anne Sheppard skriver i *Aesthetics: An Introduction to the Philosophy of Art* (1987), vissa synsätt och perspektiv att återkomma genom litteraturhistorien. Det handlar om 1. litteraturens förmåga att efterbilda eller representera verkligheten (vilket Sheppard benämner imitation), 2. dess förmåga att ge uttryck för känslor och emotionellt beröra läsaren (expression) samt 3. dess form- och stilmässiga egenskaper (form).

Inte minst kategori 3 har alltid haft en viktig plats i värdediskussionen. Längre handlade litteraturens formideal om att använda och variera etablerade genrer och grepp. Under romantiken ersattes detta av en strävan efter nya originella uttryckssätt. Formmässig och stilistisk originalitet har alltsedan dess – och inte minst under 1900-talets modernistiska strömning – betraktats som mer eller mindre synonymt med litterärt värde. Under romantiken betonades förstås även den känslomässiga aspekten (kategori 2 ovan). I vår tid har den emotionella kategorin värderats lägre och förbinds ofta med populärlitteraturen. Jämför genrebeteckningar som melodram, spänningslitteratur etc.

Även om SR-metodiken i många avseenden följer den nykritiska traditionen och praktiken med fokus på textens stil och form kan man notera hur *The Reader* i kurshandboken samtidigt *vänder* på denna hierarkisering av de tre historiska värdekategorierna genom att betona den emotionella komponenten. Jämför exempelvis resonemanget om att SR verkligen inte handlar om distanserad och analytisk ”literary criticism”. Den tredje grundpelaren, ”Keep it real”, understryker istället vikten av att låta gruppmedlemmarnas *personliga* erfarenheter och känslor vara en del av och färga litteratursamtalet. Även läsledaren uppmanas att utgå ifrån sina känslomässiga reaktioner på en text när hen förbereder de passager som kan vara intressanta att diskutera i gruppen: ”Your own emotional reactions to the text are the starting point for thinking about the discussion” (22). Kurshandboken uppmanar därtill läsledaren att stryka under intressanta textställen och gärna krafsa ner sina första reaktioner, ”such as ’that’s so brave!’ or ’he could have avoided that!’ or simply ’yes!’”. Dessa noteringar fungerar sedan som läsledarens ”guide to the ’emotional framework’ of the text” (22). De känslor och emotionella engagemang som ofta har tryckts bort i det akademiska litteraturstudiet får i SR-pedagogiken istället en framskjuten roll. I det avseendet anknyter *The Reader* både till den viktorska litteratursynen och till senare decenniers kraftfulla ”affektiva vändning” inom litteraturvetenskap och humaniora (se exempelvis Ahearn 2019; Houen 2020).

Den litterära textens ”innehåll”, eller – för att tala med Sheppard – dess förmåga att efterbilda verkligheten, är självklart centralt i alla litteratursamtal, så även i en SR-grupp. Kurshandboken skriver exempelvis om hur läsledaren kan tänka när hen ska välja mellan olika texter och hänvisar då till SR-antologin *A Little, Aloud* (2010):

In the opening of *A Little, Aloud*, Angie Macmillan describes several kinds of stories that have been included in the anthology. You might think about the age of the characters and what happens to them – is it about a chance meeting or an ongoing



relationship, a particular stage of life, reflecting back, perhaps dealing with grief?

Angie writes that “many of the stories give the reader a problem to grapple with” and some “provide the opportunity to talk about difficult things” (19).

Citatet visar romankaraktärens viktiga roll och funktion i SR-samtalet. Ett av skälen till varför människor över huvud taget läser litteratur är rimligen önskan att reflektera kring romankaraktärernas agerande och utveckling – och därigenom lära sig mer om människan och det mänskliga. Detta var också ett viktigt perspektiv i den tidiga brittiska litteraturkritiken, där inte minst A. C. Bradley argumenterade för att karaktärerna borde ses som de centrala elementen i Shakespeares dramer (Baldick 1996, 44f). Detta synsätt kom dock att betraktas som förlegat under det nykritiska 1930-talet och förlöjligades med frågor som ”Hur många barn fick Lady Macbeth?” (Baldick 1996, 93ff). Under stora delar av 1900-talet kom därför detta identifikatoriska fokus på romankaraktären att betraktas som naivt och ovetenskapligt. Toril Moi skriver i sin essä i *Character: Three Inquiries In Literary Studies* (2019):

When the taboo on treating characters as if they were real hardened into theoretical *doxa*, it incorporated the aesthetic commitments of modernism. The resulting “modernist-formalist” ethos encouraged literary critics to privilege form over subject matter, prefer “literariness” to “literature,” and reject thematic and moral analysis as the expression of naive realism and equally naive humanism (Moi 2020, 30).

Hela poängen i boken *Character*, som Moi författat tillsammans med Amanda Anderson och Rita Felski, är emellertid att kritisera denna distanserade hållning och istället argumentera för ett förnyat och utvecklat litteraturvetenskapligt studium av romankaraktären. Här kan man än en gång se hur SR-metodiken både anknyter till ett tidigare litteraturvetenskapligt fokus på sådant som moral- och utvecklingsfrågor hos romankaraktärerna och

samtidigt ligger i linje med en samtida litteraturvetenskaplig ambition att åter närma sig denna grundläggande litterära kategori.

### 3. Synen på litteraturens funktion och effekt

I likhet med frågan om litterärt värde har diskussionen om litteraturens och läsningens funktion och eventuella effekt på läsaren en lång förhistoria. Redan under antiken ”grälade” man över detta. Platon var generellt skeptisk till diktkonsten och utvisade därför diktaren från sin idealstat. Hans lärjunge Aristoteles såg tvärtom den välkomponerade tragedin som en väg till insikter och kunskaper liksom till en välbehövlig själslig rening (katharsis).

SR-metodiken så som den presenteras i kurshandboken relaterar tydligt till det aristoteliska synsättet vad gäller litteraturläsningens potential att utveckla människan. På kurshandbokens inledningssidor är Jane Davis explicit om SR:s inneboende kraft och grundläggande didaktiska funktion.

“Art”, said the great novelist, George Eliot, in a note to herself, “does nothing if it does not teach”.

[— —]

When we read great literature, we face the complexities of human experience, and in Shared Reading at its very best, we learn from the most complex thinking and feeling that humanity has managed to put into language.

Dessa tankar utvecklas senare i kapitel fem i kurshandboken som handlar om att ”Holding people together and helping them grow” (30). Som framgått har litteraturstudiet i alla tider, från antiken och framåt, gjort anspråk på att utveckla individens inre tänkande och själsliga mognad. I den svenska skolan talar exempelvis styrdokumentet om att litteraturstudiet ger upplevelser och kunskaper, är språkutvecklande, stärker den personliga och kulturella identiteten, ger förståelse för kulturell mångfald samt motverkar odemokratiska värderingar (Persson 2007, 218f). Ofta är emellertid dessa resonemang om litteraturen som en väg till

inre utveckling relativt abstrakta och ospecifika. I *Read to Lead. Course Handbook* utvecklas emellertid en jämförelsevis konkret matrismodell över hur SR-metodiken kan hjälpa människor att utvecklas och växa: ”There are times in Shared Reading when readers experience moments of great clarity, a kind of breakthrough to a different way of being” (34). Jämför gärna Thor Magnus Tangerås diskussion av dessa ”breakthrough moments” i antologikapitlet om samhörighet i SR.

The Readers ”Theory of change” startar med en SR-grupp som möts regelbundet varje vecka och där läsledaren agerar som en läsledare idealiskt ska göra genom att uppmuntra deltagarna att dela sina personliga tankar om den lästa texten samt hjälpa deltagarna att ”gå djupare” och utforska nya tankar och känslor. Dessa SR-sessioner har flera direkta konsekvenser för gruppdeltagarna, exempelvis att de har något positivt att se fram emot, att de träffar och anknyter till nya människor samt får en gemensam känslomässig upplevelse. På lite längre sikt leder detta till mer övergripande effekter hos gruppdeltagarna så som ”Improved social connections”, ”Improved psychological wellbeing” och ”Increased sense of purpose”. I modellens förlängning (”wider ambition”) leder detta fram till att gruppdeltagarna generellt blir bättre på att ta hand om sig själva och andra, vilket i sin tur genererar ”stronger and more supportive communities” (38–39).

The Readers ”Theory of change” framstår i ett både traditionellt och samtida litteraturvetenskapligt perspektiv som ovanligt konkret. De olika positiva effekter som beskrivs är absolut inte orimliga och har därtill stöd i forskningen. Sammantaget är det likväl starka utfästelser som The Reader gör här. Den sammanlagda effekten av organisationens många läsgrupper ska inte bara verka läsfrämjande och föra ut kvalitetslitteraturen till dem som tidigare stått utanför denna. I förlängningen ska dessa läsgrupper även bidra till ett starkare och mer understödande samhälle. Att litteraturläsningen – liksom kulturupplevelser i allmänhet – utvecklar den enskilda individen i positiv riktning, vilket i sin tur påverkar samhället i stort, är likväl ett traditionellt humanistiskt förhåll-

nings sätt till litteratur- och kulturupplevelser. Det är också viktigt att poängtera kurshandbokens *performativa* karaktär i detta sammanhang. Den ställer upp en idealbild av hur SR kan fungera – och utgör därigenom en förebild som läsledarna kan sträva mot.

Resonemanget kring ”Theory of change” understöds i det följande kapitlet, där forskningen om effekterna av SR lyfts fram. Kortfattat presenteras olika forskningsartiklar som belyser SR-interventioner som genomförts i skilda miljöer, exempelvis hos människor som lever med demens eller kvinnor som sitter i fängelse. Särskilt betonas emellertid en studie av SR:s goda hälso-mässiga effekter vid depression. I själva verket är den gemensamma litteraturläsningens potentiella *hälsoeffekter* på gruppdeltagarna ett bärande element i kurshandbokens avslutande delar. Redan på kurshandbokens omslag kan man för övrigt läsa: ”The reading groups are a different kind of medicine and it’s through them that I’ve found a way back to life.” Citatet är hämtat från ett av kurshandbokens avslutande vittnesmål (”reader stories”) från olika gruppmedlemmar. Just denna berättelse handlar om en person som fick ett nervöst sammanbrott och lades in på sjukhus. Efter diverse misslyckade behandlingar kom hen emellertid i kontakt med SR, vilket gjorde hen till en mer levande och engagerad person. En annan gruppdeltagare förklarade att hen ”was on anti-depressants for years but I don’t need them anymore” (52).

Dessa avslutande läsarberättelser skiljer sig från mer traditionella redogörelser för litteraturens utvecklande potential genom sitt fokus på relativt konkreta psykologiska och medicinska hälsoeffekter. Denna tendens har också förstärkts i den senaste versionen av kurshandboken. I en svensk och skandinavisk kontext har vi vanligen inte samma tradition av att betrakta litteratur och läsning som konkret hälsobefrämjande. Det kan därför vara svårt att veta hur man ska förhålla sig och hänvisa till dessa olika ”reader stories”, där SR betraktas som ett slags alternativ medicin. Samtidigt innebär detta hälsofokus förstås också en stor möjlighet för SR:s fortsatta utveckling i Norden. SR är en billig och i hög grad kostnadseffektiv intervention som givetvis är högintressant för

sjukvården om den visar sig ha tydliga hälsoeffekter. The Reader har också på senare år fått anslag från National Health Service (NHS), det vill säga den statliga organisation som ansvarar för den offentliga sjukvården i Storbritannien.

Föreställningen att litteratur och läsning främjar människors hälsa har därtill en lång förhistoria. Shamaner av olika slag har genom historien sjungit poesi för att öka sin stams välbefinnande. Det anrika biblioteket i Alexandria bar inskriptionen ”själens läkehus”. I antikens Grekland var på liknande sätt Apollon både läke- och diktkonstens gud. Här utvecklade Aristoteles katharsis-begreppet för att beskriva den samtida dramatikers renande effekter på teaterbesökarna. Sedan några decennier ser vi också en ökad forskning i interdisciplinära forskningsfält såsom *health humanities* och *medical humanities*, vilka befinner sig i skärningspunkten mellan medicin, humaniora och konstnärliga praktiker. SR-metodiken, så som den beskrivs i kurshandboken, faller tydligt in under dessa forskningsområden. Detta framgår även i Katarina Bernhardssons och Anna Clara Törnqvists antologikapitel. Fokus i SR ligger på såväl bildning och litteraturupplevelser som inre psykologisk utveckling och hälsa. Här finns det mycket för den moderna litteraturvetenskapliga undervisningen och forskningen att fundera över och låta sig inspireras av.

## Avslutande diskussion

Jag har i detta kapitel diskuterat SR-metodiken – som i grunden handlar om att (hög)läsa och samtala om skönlitteratur – i relation till skilda litteraturvetenskapliga perspektiv och praktiker. Som framgått kan SR-metodiken förbindas med flera olika delar och aspekter av den litteraturvetenskapliga ämnestraditionen. I SR sammanförs dessa olika komponenter till en ny sammanhängande metod och helhet.

Den textnära inriktningen à la nykritikens *close reading* är kanske det mest utmärkande draget för SR. Det skönlitterära verket ska hela tiden stå i fokus. Gruppdeltagare som börjar prata om

historiska och andra kontexter bör på ett vänligt men tydligt vis återföras till texten. Läsmetodikens inriktning på komplicerade och ”öppna” texter med stor tolkningspotential kan likaså förbindas med den nykritiska litteratursynen. Att utmana läsgruppen med denna typ av komplicerade texter är en integrerad del av SR-pedagogiken. Att även populärlitteraturen på olika sätt skulle kunna utmana en läsgrupp är likväl givet. Kurshandboken nämner förvisso några populärlitterära titlar, men ger inga vidare instruktioner för hur man skulle kunna arbeta i en läsgrupp med exempelvis en innehållsmässigt utmanande skräck- eller science fiction-novell.

Nykritiken – och överhuvudtaget den modernistiska strömningen i början på 1900-talet – tog avstånd ifrån en i deras tycke naiv diskussion av romankarakters agerande och utveckling. En fiktiv gestalt bör inte förväxlas med en verklig människa. SR återknyter här till en mer rimlig föreställning om hur litteratur kan förstås och diskuteras – och då är givetvis romankaraktererna en viktig aspekt. Denna hållning ligger också i linje med samtida litteraturforskarens ambition att ”återta” romankarakteren till litteraturstudiet.

Den muntliga komponenten är förstås helt grundläggande för SR. Här återknyter SR till en äldre litteraturtradition, där människor samlades i olika grupper för att lyssna på och samtala kring upplästa texter av skilda slag. Även den emotionella aspekten av SR, vilken skiljer sig mycket från den nykritiska mer akademiskt distanserade praktiken, kan sannolikt förbindas med denna muntlighet. Detta eftersom den talspråkliga kommunikationen på ett helt annat sätt än skriftkulturen är förbunden med känslor och emotioner. Det är också genom det talande ordet som gruppens gemenskap formeras. I vår tid sker högläsning framför allt för barn. Det är därför intressant att notera att SR-metodiken sannolikt har inspirerats av Chambers arbete med öppna frågor i hans boksamtal med barn.

Hälsoperspektivet inom SR kan på sätt och vis föras tillbaka till antiken där man på liknande sätt kopplade ihop konst och läkedom. Men detta fokus på hälsa och välbefinnande relaterar också SR till de senaste decenniernas växande forskning kring



medicinsk humaniora. Litteraturläsningens potentiella hälsoeffekter är förstås en central fråga för såväl statsmakterna som litteraturläsare och litteraturskapare. I detta dynamiska fält finns det fortfarande viktiga frågor att utforska och försöka konkretisera.

Utifrån ett svenskt och skandinaviskt perspektiv skulle man avslutningsvis kunna relatera SR-metodiken till den föreställning om *bildning* som utvecklades i Tyskland kring 1800 och därefter spred sig till Norden. Bildningsbegreppet används i många olika sammanhang och får ibland betyda ganska skilda saker. Bernt Gustavsson pekar i *Bildningens dynamik* (2017) på en grundläggande dubbelhet i begreppet. Det handlar både om att ta till sig den normerande traditionen (kulturarvet) och om en individuell och unik utvecklingsprocess. Olika tider tenderar att än prioritera kulturarvet, än den fria utvecklingsprocessen, men i själva verket är balansen mellan dessa poler grundläggande för bildningsprocessen (Gustavsson 2017, 12). SR, såsom denna metod praktiseras av The Reader, faller tydligt in under detta bildningsmönster. Inriktningen på ”great literature” låter tidigare oerfarna litteraturläsare komma i kontakt med den stora litteraturen och klassikerna, liksom med samtida kvalitetslitteratur. De öppna frågorna och sökande samtalen som kontrasterar skarpt mot en mer akademisk, kontrollerad inläring, möjliggör samtidigt en relativt fri utvecklingsprocess. Givet det samtida stora intresset för bildningsfrågor i de skandinaviska länderna ser framtiden ljus ut för ett högläsningkoncept som Shared Reading, vilket i olika avseenden förnyar och utvecklar synen på litteratur och läsning i ett socialt sammanhang.

## Källor och litteratur

*Opublicerat material i författarens ägo*

*Read to Lead: Course Handbook*. 1 uppl. 2015. Liverpool: The Reader Organisation. Kursmaterial för internt bruk.

*Read to Lead: Course Handbook*. 2 uppl. 2019. Liverpool: The Reader Organisation. Kursmaterial för internt bruk.

*Publicerat material*

- Ahern, Stephen (red.). 2019. *Affect Theory and Literary Critical Practice: A Feel for the Text*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Alkestrand, Malin. 2016. *Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Baldick, Chris. 1983. *The Social Mission of English Criticism 1848–1932*. Oxford: Clarendon Press.
- Baldick, Chris. 1996. *Criticism and Literary Theory 1890 to the Present*. New York: Longman.
- Barry, Peter. 2002. *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory*, 2 uppl. Manchester: Manchester University Press.
- Chambers, Aidan. 1994. *Böcker inom oss: om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Davis, Jane. 2010. Introduction. I: Macmillan, Angela (red.), *A Little, Aloud: an anthology of prose and poetry for reading aloud to someone you care for*, s. 7–19. London: Chatto & Windus.
- Eaglestone, Robert. 2019. *Literature: Why it Matters*. Cambridge, UK: Polity.
- Escarpit, Robert. 1970. *Litteratursociologi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Felski, Rita. 2008. *Uses of Literature*. Malden, Mass.: Blackwell Pub. <https://doi.org/10.1002/9781444302790>
- Felski, Rita. 2015. *The Limits of Critique*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fjord Jensen, Johan. 1962. *Den ny kritik*. København: Berlingske.
- Forslid, Torbjörn, Jon Helgason, Lisbeth Larsson, Christian Lennemark, Anders Ohlsson och Ann Steiner. 2015. *Höstens böcker: litterära värdeförhandlingar 2013*. Göteborg: Makadam.
- Gustavsson, Bernt. 2017. *Bildningens dynamik: framväxt, dimensioner, mening*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Houen, Alex (red.). 2020. *Affect and Literature*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Huyssen, Andreas. 1987. *After the Great Divide: Modernism: Mass Culture, Postmodernism*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Johannesson, Kurt. 1998. *Retorik eller konsten att övertyga*, 2 uppl. Stockholm: Norstedt.
- Larsson, Lisbeth. 1989. *En annan historia: om kvinnors läsning och svensk veckopress*. Lund/Stockholm: Symposion.
- Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen*. 2012. Statens offentliga utredningar 2012:65, Stockholm: Fritze
- Manguel, Alberto. 1999. *En historia om läsning*. Stockholm: Ordfront.



- Moi, Toril. 2019. Rethinking Character. I: Anderson, Amanda, Rita Felski och Toril Moi, *Character: Three Inquiries in Literary Studies*, s. 27–75. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Määttä, Jerry. 2020. Populärlitteratur. I: Schottenius Cullhed, Sigrid, Andreas Hedberg och Johan Svedjedal (red.), *Litteraturvetenskap II*, s. 47–68. Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, Anders. 2021. Högläsningens funktioner i Shared Reading. I: Pennlert, Julia och Lars Ilshmmar (red.), *Från Strindberg till Storytel: korskopplingar mellan ljud och litteratur*, s. 327–352. Göteborg: Daidalos.
- Ong, Walter J. 1990. *Muntlig och skriftlig kultur: teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Persson, Magnus. 2007. *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise M. 1938/2002. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Schechner, Richard. 2006. *Performance Studies: An Introduction*, 2 uppl. New York & London: Routledge.
- Sheppard, Anne D. R. 1987. *Aesthetics: An Introduction to the Philosophy of Art*, Oxford: Oxford University Press.
- Steiner, Ann. 2019. *Litteraturen i mediasamhället*, 4 uppl. Lund: Studentlitteratur.



*Anders Ohlsson*

## Shared Reading som litteraturperformance

### Inledning

Flera tecken tyder på att Shared Reading (SR) är ett starkt läsecirkelkoncept. Ett är The Readers utveckling till en välgörenhetsbaserad organisation med omfattande verksamhet i Storbritannien samt spridningen av SR internationellt. Ett annat är deltagarberättelserna. I en sådan berättelse i The Readers utbildningsmaterial för blivande läsledare nämner Paul själva *gruppen* som förklaring till att han mår väsentligt bättre sedan han började delta i SR:

I think one of the main things I get out of the group is meeting people and sharing their opinions and their ideas and listening to them. It makes you feel as though you're in quite an interesting conversation with other people. It's like there's this process that's going on in the group, like an energy that transfers from one person to another. Even when you're not saying something, someone else is, and so there's a sense of things flowing really well. [— —]

From the group, I've gained a lot of confidence. I find that reading together with other people helps me and also reading things that are about people's lives – well, that all helps to bring you out of yourself (*Read to Lead: Course Handbook* 2015, 69).

Genom att delta i SR kommer Paul i kontakt med andra människor och får tillfälle att ta del av deras tankar och funderingar kring den aktuella texten. Samtalen och diskussionerna i gruppen är betydelsefulla för honom. Han använder ordet ”process” för att beskriva hur det som pågår i gruppen aktiverar deltagarna; de är inte passiva deltagare utan delaktiga i ett skeende. För att ytter-

ligare precisera sitt utbyte av att vara en del i denna process använder Paul ordet ”energy”, vilket kan uppfattas som en beskrivning av den positiva kraft som uppstår till följd av gruppinteraktionen och som cirkulerar mellan deltagarna. Hans beskrivning härav aktualiserar även begreppet *energeia* i den aristoteliska retoriken, som där används för att beskriva en livaktig framställning som ett resultat av att en tankes eller föreställnings innebörd aktualiseras eller konkretiseras; enligt Aristoteles genom exempelvis metaforbruk (Westin 2017). För Paul står det slutligen klart att SR har positiva effekter. Det handlar om ökat självförtroende, men också om hälsovinster: genom att läsa och samtala om texter som rör mänskliga livsvillkor mår han bättre. SR utgör enligt detta synsätt ett slags kraftkälla som alstrar positiv energi.

När jag själv första gången deltog i SR i samband med en workshop som The Reader höll i Uppsala 2017 reagerade jag ungefär på samma sätt som Paul. Det var både lustfyllt och energigivande att läsa och samtala om litteratur på ett personligt, icke-distanserat sätt. Som skönlitterär läspraktik var det här något helt annat än de läsecirklar som jag tidigare deltagit i. Kontrasten till litteratursamtalen i de akademiska seminarierummen och i andra utbildningskontexter var ännu tydligare.

Samtidigt föreföll mig de grundläggande inslagen i SR – koncentrerad högläsning i grupp och inträngande, existentiellt inriktade samtal om det lästa i kretsen av en handfull personer som tillsammans skapade mening ur texten – bara alltför välbekanta. SR framstod som ett slags remediering av de så kallade bibelstudiegrupper som var en del av min uppväxt inom den lågkyrkliga väckelserörelsen Evangeliska Fosterlandsstiftelsen (EFS). Dessa sammankomster innebar högläsning av kortare partier med avbrott för undersökande samtal. Interaktionen i gruppen präglades av koncentration och närvaro, av gemenskap och välvilligt samspel mellan deltagarna. Högläsning och kollaborativt meningsskapande är som Todd framhåller i sin avhandling (2009) bärande inslag i den här typen av bibelstudiegrupper. Såväl i SR som i bibelstudiegruppen jag deltog i uppfördes texter genom hög-

läsning och gemensamt meningsskapande; det vi läste övergick från att vara objekt för tyst och enskild begrundan till att utgöra textmaterial för en kollektiv händelse. Det handlar om en samtalsbaserad läspraktik.

Hur kan man beskriva och förstå det som händer i en SR-respektive bibelstudiegrupp? Under 1950-talet började, som Simon Shepherd framhåller i *The Cambridge Introduction to Performance Theory*, forskare inom olika discipliner, däribland sociologi och antropologi, intressera sig för en typ av mänsklig interaktion som varken kan beskrivas som otvunget vardagsbeteende eller traditionell teaterföreställning (Shepherd 2016, 1). Med ambitionen att studera mänsklig interaktion från nya, icke-positivistiska utgångspunkter inleddes en dialog mellan teater- och samhällsvetare (Shepherd 2016, 47, 52). Blickarna riktades mot religiösa ceremonier (som bibelstudiegruppen ovan), festivaler och familjehögtider, mot deras struktur och organisation samt mot hur deltagarna i sådana aktiviteter agerar i enlighet med mer eller mindre explicit formulerade regler eller skript, som de efterhand socialiserats in i. Det kan vidare handla om vardagliga, lek- och spelinriktade aktiviteter, om ritualbetonade verksamheter som till exempel kyrkans konfirmationsakt eller om sådana konstnärliga happenings som Marina Abramovic uppfört, där hon medvetet utsätter sin kropp för olika typer av prövningar och skador. Abramovics typ av performance försätter publiken i ett slags svävande tillstånd. Frågan är om de som sitter i salongen ska ingripa, vilket vore naturligt och etiskt nödvändigt i vardagslivet, eller om de ska förbli sittande på sina platser och endast betrakta hennes självskadebeteende i enlighet med den norm som råder på teatern. Efter en stund ser sig vissa åskådare oftast tvungna att ingripa: de dras därmed in i ett skeende som någon annan har iscensatt. Performancekonstnären har makten att tvinga upp dem på scen där de blir medagerande (Fischer-Lichte 2008, 11f).

Den samlande beteckningen för den här typen av mänsklig kommunikation och interaktion – jämför bibelstudiegruppen och Abramovic föreställningar – i realtid mellan individer eller grupper,

villka befinner sig i samma fysiska rum, blev *performance* (Shepherd 2016, 21). Enligt sociologen Erving Goffman, som spelat stor roll för framväxten av det vetenskapliga studiet av olika typer av *performance*, används termen om ”all the activity of a given participant on a given occasion which serves to influence in any way any of the other participants” (Goffman i Shepherd 2016, 5). Att den inledningsvis citerade Paul i flera avseenden *påverkas* av att delta i SR är tydligt: han har bland annat fått ökat självförtroende och mår bättre i största allmänhet.

Mot bakgrund av ovanstående ligger det nära till hands att beskriva och förstå SR som en *performance*: en grupp individer möts öga mot öga under ledning av en läsledare och interagerar efter hand med allt större eget engagemang med utgångspunkt från en litterär text. Verket *uppförs* på ett slags scen, och detta upp- eller framförande – som omfattar både högläsningen och textsamtalet i anslutning härtill – kan beskrivas i termer av *performance*. Paul lyfter i sin ovan diskuterade deltagarberättelse följdriktigt fram inslaget av *kommunikation* mellan deltagarna – ”sharing their opinions”, ”listening to them” och ”an interesting conversation”.

Det här kapitlet syftar till att fördjupa förståelsen av SR som läspraktik genom att studera den som *performance*. Ambitionen är att genom en distanserande och främmandegörande rörelse öppna för en djupare förståelse av ett särskilt kommunikations- eller interaktionssätt:

Rendering these behaviours as text or drama or ritual is a way not only of de-naturalising them but also, in consequence, of opening them up to a form of scrutiny which can reveal both their values and the nature of their interactions with their contexts (Shepherd 2016, 14).

Förhoppningen är att studiet av SR som *performance* ska skärpa läsledarnas blick och medvetandegöra dem om vad denna läspraktik och deras roll däri innebär.

Med ambitionen att studera SR som en litteraturperformance riktas fokus mot hur denna händelse är inramad och kontextuellt

situerad med avseende på förutsättningar, inriktning och ideologiska premisser. Utgångspunkten är att läsares meningsproduktion med fördel kan undersökas i ljuset av den kontext och i det sociala sammanhang där läsningen faktiskt äger rum (Lang 2012, 1).

I tidigare forskning om SR har bland annat gruppen i sig och de processer som där utvecklas liksom läsledarens agerande pekats ut som ”catalysts for change” (Longden et al. 2015) eller ”verksamma komponenter” (Hodge, Robinson och Davis 2007; Dowrick et al. 2010; Billington et al. 2016). De kommunikativa beteenden som utvecklas i SR-grupper är i behov av fördjupad, teoretiskt grundad förståelse.

Som empiriskt underlag används för det första det av The Reader särskilt framtagna interna kursmaterialet för utbildning av läsledare, *Read to Lead: Course Handbook*, i första upplagan från 2015. Här förmedlas en ideal bild av hur SR ska bedrivas och föras vidare till nya grupper. För det andra används en utbildningsvideo för blivande och verksamma läsledare som finns på The Readers hemsida. Denna innehåller sekvenser från en SR-session på ett äldreboende samt ett efterföljande samtal där läsledaren berättar om sitt sätt att leda gruppen.

## Performance studies

Termen performance har som ovan framgått sedan 1950-talet använts som beteckning på olika gruppbaseade kommunikativa aktiviteter. Det handlar, framhåller Shepherd, inte om traditionell teater, trots att själva termen har starka konnotationer i den riktningen, men om beteenden och kommunikation som tidigare inte ägnats särskild uppmärksamhet, utan betraktats som något vardagligt, naturligt eller okomplicerat (Shepherd 2016, vii). *Performance studies* är ett heterogent forskningsperspektiv som utvecklats och tillämpats inom olika samhällsvetenskapliga och humanistiska discipliner (Shepherd 2016, 183). Fokus är riktat mot en rad olika aktiviteter – performances – där personer som befinner sig på samma plats kommunicerar med varandra i realtid.

En tidig, inflytelserik studie är den ovan nämnde Erving Goffmans *The Presentation of Self in Everyday Life* (1956). Samtidigt började antropologen Milton Singer studera religiösa ceremonier i Indien som ”kulturella performances” med fokus på deras struktur och organisation. Här formulerades de för performance studies centrala, analytiska begreppen *roll* och *sociala ceremonier*. Det kan handla om religiösa ceremonier, festivaler och familjehögtider (Shepherd 2016, 21).

Performance studies har också utvecklats och tillämpats inom cultural studies. Företrädare för den brittiska Birminghamskolan har beskrivit hur vardagligt beteende – att exempelvis gå på en fotbollsmatch – är regelstyrkt och expressivt (Shepherd 2016, 14). På motsvarande sätt har teater- och kulturforskaren Victor Schechner undersökt vardagslivets ”teatralitet” och studerat all dagliga, icke-estetiska händelser – till exempel lek, matlagning, umgänge mellan vänner, idrottshändelser, affärsmöten, rockgalor, sex eller olika typer av ritualer – som performance. Nyckelkategorierna är lek och ritual (Schechner 2002, 30f).

Även inom litteraturstudiet har performativitetsteorin använts, varvid texters handlingsaspekt och verkan – vad de ”gör”, inte deras mening – hamnar i fokus. I likhet med inom receptionsforskningen undersöks litteraturens påverkan på dem som deltar i exempelvis offentliga uppläsningar eller på konserter då litteratur framförs under sång. Fokus riktas här mot hur litteraturen ”formar känslor, bygger (konstruerar) identiteter, skapar rum för fantasier” samt dess transformerande förmåga och möjligheten att ”frambringa mystiska eller extraordinära erfarenheter likaväl som de kan bekräfta rådande, konventionella attityder” (Hættner Aurelius 2013, 21).

För denna studie särskilt relevant är den tyska teatervetaren Erik Fischer-Lichtes forskning om den typ av konstnärlig scenperformance som den ovan nämnda Abramovic iscensätter. Sådan performance skiljer sig på väsentliga punkter från ordinära teaterföreställningar genom den upplösning av traditionella gränser mellan skådespelare och publik som där äger rum. De båda



parterna agerar tillsammans i en konst*händelse* som utmärks av interaktivitet. Publiken betraktar inte ett konstverk (dramat) som objekt, utan deltar aktivt i en estetisk praktik (Fischer Lichte 2008, 22). I en scenperformance förvandlas, som Fischer-Lichte framhåller, ”a work of art into an event” (Fischer Lichte 2008, 23). Texten uppförs gemensamt av de närvarande skådespelarna och publiken, detta i motsats till i den självständiga eller individuella litteraturläsningens ”reading as decoding” under tystnad (Fischer Lichte 2008, 20).

Givet grundsituationen i SR, där det litterära verket genom högläsning och gemensamt meningsskapande blir till en *händelse*, framstår Fischer-Lichtes perspektiv på scenperformance som relevant i det här aktuella sammanhanget.

### Shared Reading som performance

För ett ovant öga kan litteratursamtalen i en SR-grupp framstå som spontana, associativa och i hög grad deltagarstyrda, men också textnära. Som alla läsledare dock vet rör det sig om en praktik omgärdad av en rad rekommendationer och regler, vilka skrivs fram i The Readers utbildningsmaterial och förmedlas i Read to Lead-kurser. De blivande läsledarna förväntas utveckla speciella ”skills” och tillägna sig särskilda ”key techniques and behaviours” (*Read to Lead: Course Handbook* 2015, 4). Det gemensamma meningsskapandet i SR äger rum i det som Skjerdinstad och Tangerås benämner en ”distinct ecology” (Skjerdinstad och Tangerås 2019, 3). Ur deltagarnas perspektiv handlar det om ett kommunikativt och regelstyrt beteende som de efter hand socialiseras in i (Shepherd 2016, 6). Den här typen av regler för deltagarnas agerande och beteende är, som Shepherd framhåller, grundläggande för alla typer av performance:

[...] the individual takes on different, but always role-bound, behaviours according to the networks – or perhaps discursive communities – which they enter. A version of this position is

something that we might now say is a stock-in-trade of thinking about performance (Shepherd 2016, 21).

Den rika floran av bokcirkclar – från sådana som tillkommit på privat initiativ till sådana som initierats i biblioterapeutiskt syfte – kan studeras som performance. Alla litteratursamtal i grupp styrs av mer eller mindre explicit formulerade regler (jfr Peplow 2016).

Grundläggande för performancestudiet är att forskaren *ramar in* och skiljer ut handlande i den empiriska verkligheten och studerar detta *som* performance. Sammanfattningsvis kan man konstatera att det finns strukturella likheter mellan läspraktiken SR och sådana kulturella händelser som beskrivits i termer av performance och beforskats utifrån ett performativitetsteoretiskt perspektiv. SR kännetecknas av samma sorts flyktighet som alla andra performanceaktiviteter. När till exempel den sista repliken fällts på teaterscenen och salongsbelysningen tänds finns det inte längre några materiella spår kvar av föreställningen.

Den beskrivning och analys som nu följer tar sikte på två aspekter av SR som performance. För det första det som Goffman benämner *interaktionsordningen*, det vill säga mer eller mindre explicit formulerade regler för samspelet mellan deltagarna. Det handlar om hur läsledaren och övriga deltagare förväntas förhålla sig till varandra och interagera under sammankomsterna.

För det andra om kärnverksamheten i läspraktiken: högläsningen och det litterära meningsskapandet. Denna ska idealt förbinda deltagarna med varandra och med texten i *en feedback loop* med ständiga återkopplingar mellan de närvarande. Meningsskapandet ska vara dialogiskt och tillförsäkra alla deltagare möjligheten att bidra.

## Interaktionsordningen

Utgångspunkten för att studera SR som performance är att gruppmedlemmarna delar ett fysiskt rum. Det är, understryker Fischer-Lichte utifrån sitt teaterperspektiv, aktörernas och åskådarnas samtidiga kroppsliga närvaro på en plats som konstituerar en performance. Överfört till SR: genom läsledarens och del-

tagarnas möte öga mot öga skapas förutsättningar för de i performancesammanhang typiska och innebördsdigra processer där deltagarna blir ”co-actors” och inbjuds att delta i ”spelet”, något som det finns anledning att återkomma till och diskutera betydelsen av (Fischer Lichte 2008, 32).

Att dela ett fysiskt rum innebär möjligheter och detta utnyttjar läsledaren i klippet från SR-gruppen på äldreboendet i Liverpool. För att skapa en avslappnad stämning innan själva läsningen börjar hälsar han inte bara alla varmt välkomna, utan småpratar otvunget med deltagarna så att det skapas en naturlig plats för ett leende samt tar alla i hand och tackar för att de kommit. Detta har enligt hans egen uppfattning påverkat kvaliteten på textsamtalet på ett positivt sätt.

I motsats till vad som är fallet i ordinära läsecirklar äger SR rum på mer eller mindre offentliga platser, som då är neutrala i förhållande till deltagarna. Detta, framhåller Steenberg, reducerar risken för normativ hänsyn till värden och placerar alla i en mer jämlik position (Steenberg 2017, 187). När deltagarna bildligt talat stiger över den ”tröskel” som skiljer deras vardagstillvaro från det gemensamma tidrum där litteraturupplevelsen kommer att äga rum skapas ökade möjligheter för en sådan förhöjd livskänsla – sådant ”flöde” – som kommer till uttryck i den inledningsvis citerade deltagarberättelsen (Fischer Lichte 2008, 175).

Villkoren för samspelet mellan SR-deltagarna kan belysas med hjälp av Goffmans teori om social interaktion, som tar sin utgångspunkt i den fysiska närheten mellan individer och deras existentiella villkor. Grundläggande är det faktum att varje individ delar sin sociala situation med andra utan att kunna vara säker på att ha ”tillförlitlig kunskap” om dessa, även om hon eller han på olika sätt försöker avläsa personerna i sin omgivning (Persson 2012, 14). Följden blir att all interaktion – också inom ramen för en SR-händelse – samtidigt som den innebär möjligheter också är förbunden med risker: interaktion innebär som Goffman uttrycker det *sårbarhet*. Detta betyder för det första att enskilda individer kan råka illa ut i mötet med andra och uppleva sig som

utsatta för mer eller mindre allvarliga angrepp och kränkningar (Persson 2012, 147). En annan anledning kan vara att de interagerande utsänder motsägelsefulla uttryck. För det andra att individers verklighetsdefinitioner – hur vi ser på, upplever och definierar verkligheten – är sårbara i den meningen att de kan skilja sig från varandra givet de interagerandes skilda livsvillkor i termer av ålder, genus, klass och etnicitet (Persson 2012, 65ff).

Sårbarhet är följaktligen en risk att räkna med i SR, i synnerhet som ambitionen är att verksamheten ska vara inkluderande och möjliggöra också för mindre vana litteraturläsare att ta del av och samtala om språkrik och komplex kvalitetslitteratur. Denna risk adresseras med hjälp av ett inslag i den värdegrund – de ”essential values och behaviours” – som ska prägla verksamheten och som utförligt presenteras i The Readers utbildningsmaterial.

Det första inslaget i värdegrunden är *vänlighet* – ”be kind” – vilket ska prägla allt som sker i gruppen och vara vägledande både för läsledarens och de andra deltagarnas agerande och samspel (*Read to Lead: Course Handbook* 2015, 6). Avsikten är att vänlighet ska sätta sin prägel på vad man med ett begrepp från Goffman kan kalla gruppens *interaktionsordning*. Denna ordning innefattar ”den respekt (aktning) som individer dels visar varandra i socialt samspel, dels visar ordningen genom att låta uppförandet styras av den”. Det handlar alltså om sådana, ofta inte explicit formulerade regler för uppförande och samspel mellan individer i olika situationer – för exempelvis hälsningsceremonier – vilka existerar varje samhälle (Persson 2012, 148f).

I SR är det läsledarens ansvar att ge allt och alla ett vänligt bemötande, alldeles som läsledaren i klippet från äldreboendet gör till exempel genom sin vänliga uppsyn, sitt sätt att uppmärksamma och bekräfta deltagarnas inspel och funderingar och uppmärksamt notera om någon verkar vilja bidra med kommentarer, frågor eller funderingar.

I läsledarens uppgifter ingår dessutom att ”modellera vänlighet” (*Read to Lead: Course Handbook* 2015, 8). Det handlar med andra ord både om att bete sig vänligt och att *samtidigt* göra det

på ett så (över)tydligt sätt att ingen i gruppen undgår att notera att interaktionen styrs av en vänlighetsnorm. Läsledaren handlar – betar sig vänligt – men tänker idealt också på hur hon eller han tar sig ut i rollen som läsledare. Vederbörande försöker styra det intryck andra får av henne eller honom. Läsledaren ägnar sig åt vad Goffman benämner *intrycksstyrning* (Persson 2012, 103ff) och det samtidigt som vederbörande agerar på ett vänligt sätt i gruppen.

Det finns aspekter av läsledarens interagerande med deltagarna i Liverpoolgruppen som kan ses i ljuset av den här typen av styrning. För det första mimiken: han ler ofta och på ett omisskännligt sätt. För det andra kroppsspråket: läsledaren sitter nära nog genomgående lätt framåtlutad, längst ut på fåtöljkanten därmed signalerande både sin iver och vilja att lyssna aktivt samt att intresserat samspela med deltagarna. Vid flera tillfällen använder han sina händer och bjuder in eller uppmuntrar trevande tal som om det gällde att dirigera en kör eller orkester och intonera en ny stämma. Vidare scannar han med blicken ofta av gruppen och vänder sig närmast övertydligt till den som tar ordet. När läsledaren ser sig föranledd att hejda en deltagare som avbryter en annan göra han det på ett finkänsligt sätt: ”I’ll be back with you Conny, go ahead [ohörbart]!”.

I intrycksstyrningen eller modellerandet av vänlighet förstoras det föredömliga beteendet så att ingen ska kunna ta fel på vilka hövlighets- eller vänlighetsnormer som gäller (Persson 2012, 103), för att bruka ännu ett av Goffmans begrepp. Den ofta förekommande uppmaningen från The Readers utbildare till blivande läsledare att försöka vara ”a bigger version of yourself” ligger i linje denna plikt att inte bara vara vänlig utan att också *uppvisa* vänlighet genom hela sitt agerande.

Läsledarens uppdrag att modellera vänlighet – att både vara vänlig *och* att med olika medel visa att hon eller han betar sig vänligt – är en anledning till att den sociala interaktionen i SR kan beskrivas i termer av *performance*. Läsledaren ägnar sig med Perssons ord både åt ”görande och uppvisande av görande” (Persson 2012, 97). Detta i synnerhet som det ju finns ett tydligt uttalat

krav på läsledarens agerande. När handlande på detta sätt är ”påtvingat” har det med Goffmans ord *ritualiserats* och blivit till *performance*. Resultatet är, framhåller Persson, att ”de samspelande individerna använder ett kulturellt utvecklat och rutiniserat signalsystem för att visa upp att framträdandena är inom de ramar som anses lämpliga” (Persson 2012, 62).

I kontrast härtill kan man notera att deltagarna i de fyra läsecirkel som ingår i Peplows undersökning visserligen är uppmärksamma på varandras behov av bekräftelse, men det bestående intrycket är att samtalen är ”competitive and argumentative”. Enskilda individers uppfattningar och omdömen ifrågasätts ofta. Det finns ingen som på samma sätt som läsledaren i SR är *ålagd* att slå vakt om bestämda värden, att upprätthålla en särskild interaktionsordning eller hålla samman gruppen och bereda plats åt alla som vill yttra sig (Peplow 2016, 178). Det händer till och med att bokcirkel kallar in en resursperson eller ”book club therapist” för att hantera sina inre motsättningar och konflikter (Hartley och Turvey 2002, 120).

### Litteratursamtalet mellan läsledarens makt och gruppens feedback loop

Läsledarens roll inskränker sig inte endast till att upprätthålla interaktionsordningen genom att modellera vänlighet. Hon eller han har också avgörande betydelse som ansvarig för högläsningen och det gemensamma litterära meningsskapandet. Läsledarens framträdande roll är delvis underkommunicerad i *The Readers kursbok*. Där uppges SR bestå av ”three interconnecting elements: the **literature**, the **individual** and the **group**” (*Read to Lead: Course Handbook* 2015, 31f). En sådan beskrivning placerar läsledaren på jämställd fot med övriga deltagare. Korrektare vore att beskriva läsledaren som ett fjärde, självständigt element i SR. Även om läsledare kan hålla olika hög profil, kvarstår faktum att det finns förväntningar, formulerade i *The Readers kursbok*, på



hur sådana ska agera, vilket gör att det inte är rimligt att betrakta henne eller honom som en i gruppen.

När läsledaren på detta sätt placeras på jämställd fot med övriga deltagare döljs delvis den grundläggande *maktobalans* som råder i en SR-session, framför allt inledningsvis. Läsledaren förväntas ta ett övergripande ansvar för verksamheten och får därigenom ett i fler avseenden avgörande inflytande över vad som händer i gruppen. Detta kan jämföras med andra typer av bokcirklar, oavsett om de organiseras på bibliotek eller består av en grupp personer som känner varandra på förhand. Som Peplow noterar har vissa cirklar en informell ledare, ibland roterande mellan deltagarna – dock inte om gruppen organiseras av ett bibliotek eller på en arbetsplats – medan andra grupper saknar sådan motsvarighet (Peplow et al. 2016, 20). I SR är läsledarens uppgifter tydligt definierade.

Läsledarens makt handlar för det första om vilka texter som ska läsas och diskuteras i gruppen. Enligt grundkonceptet är det upp till läsledaren att välja litteratur, även om det förekommer att denna princip frångås och enskilda deltagare eller gruppen ges inflytande över litteraturvalet.

Läsledaren ska inte bara välja ut texter utan också fungera som ett slags ”ombud” för dem och genom sitt agerande göra tydligt att den valda texten är värd tid och uppmärksamhet. Läsledaren ska vara ”the books voice – the conduit through which it flows” (*Read to Lead: Course Handbook* 2015, 9). I *The Readers* film från SR på äldreboendet berättar läsledaren i upptakten till själva textsamtalet om egna erfarenheter av den situation som beskrivs i dikten och antyder därmed indirekt att texten är relevant för honom själv. Det handlar om ett barns stolthet när en förälder ser henne eller honom spela fotboll. När det gäller makten över litteraturvalet skiljer sig SR från andra bokcirklar, där ansvaret ofta är kollektivt med möjlighet för enskilda medlemmar att komma med förslag; inte sällan ägnas då litteraturvalet ingående diskussioner (Peplow 2016, 85; Hartley och Turvey 2002, kap. 3).

Läsledaren har för det andra huvudansvaret för själva högläsningen; hon eller han inleder och fortsätter om inte någon av



gruppmedlemmarna vill bidra. Utbildningsmaterialet uppmanar de blivande läsledarna att förbereda sig genom att läsa den utvalda texten högt, antingen för sig själv eller för någon i sin nära omgivning före mötet med gruppen (*Read to Lead: Course Handbook* 2015, 15). Eftersom deltagarna inte har denna möjlighet är steget för dem att läsa högt större; de måste göra det helt utan den typ av förberedelse som läsledaren haft möjlighet att ägna sig åt. Enskilda deltagare har därmed inte samma möjlighet som läsledaren att styra tolkningen, att utnyttja högläsningen i hermeneutiskt syfte och exempelvis betona vissa ord eller fraser (Ohlsson 2021).

Läsledaren har för det tredje ett försprång när det gäller det litterära meningsskapandet eftersom hon eller han inte bara har valt ut texten utan också haft möjlighet att fundera igenom dess innebörd i förväg. Till förberedelserna hör inte endast träning i att läsa den utvalda texten högt. Det handlar också om att notera nyckelställen, så kallade *pulse points*, i texten för att sedan genom den speciella samtalsmetodiken säkerställa att gruppen får ut så mycket som möjligt av den (*Read to Lead: Course Handbook* 2015, 9). I detta avseende skiljer sig SR radikalt från andra bokcirkelar där läsandet och meningsskapandet är separerat i tid, vilket teoretiskt ger alla deltagare likvärdiga möjligheter inför träffarna. Läsledaren har möjlighet att utnyttja sin förförståelse genom att bjuda in till inträngande samtal om speciella textställen.

För det fjärde har läsledaren i vissa avseenden makten över själva diskussionen. Det är möjligt för henne eller honom att styra diskussionen med hjälp av olika indirekta metoder, till exempel omläsning eller direkt utpekande av passager som hon eller han själv funderar över och brottas med. Läsledaren i gruppen på äldreboendet arbetar genomgående på detta sätt och riktar uppmärksamheten mot enskilda diktrader, exempelvis passagen "Who finds no path where the path should be" varpå han frågar hur det talar till "vår erfarenhet". Efter några sekunders tystnad följer ett flertal inlägg där deltagarna ger raderna mening genom hänvisning till personliga minnen och erfarenheter av avsked och uppbrott, av att tvingas orientera sig i nya sammanhang. Vidare

är det läsledaren som fördelar ordet och ansvarar för att förbinda de enskilda deltagarnas inlägg med varandra, vilket ger möjlighet att styra hur länge gruppen ska ägna sig åt en speciell aspekt av texten. Läsledaren på äldreboendet tar tydligt denna roll och orkestrerar samtalet med hjälp av fraser som ”I’ll be back to you” eller ”Go on ...”. Man kan konstatera att läsledaren har makt över och kan styra det sociala samspelet i SR-gruppen.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att läsledaren på ett mycket påtagligt sätt sitter på makt: hen har valt eller godkänt platsen och tidpunkten där SR-gruppen träffas, väljer och delar ut texten, hälsar välkommen och styr gruppen genom att läsa högt och leda samtalet. Läsledaren är ett slags regissör. Men liksom i exempelvis Marina Abramovic framträdanden ”provoceras” publiken med olika medel så att den griper in i och tar aktiv del i framträdandet: SR-deltagarna sitter inte passivt begrundande utan övergår till att bli medagerande (Fischer Lichte 2008, 11–14).

Samtidigt som det alltså råder maktobalans i en SR-grupp är läsledaren en viktig resurs i kraft av sina förberedelser och sitt sätt att leda det meningsskapande samtalet. Här finns det vissa likheter med den roll som externa resurser – olika typer av dokument – för att stödja och underlätta boksamtalen som används i de fyra bokcirklar som Peplow undersökt. Det kunde röra sig om särskilda handledningar för bokcirklar, förslag till frågor att samtala om, recensioner samt andra typer av texter om den aktuella boken. Inte minst frågorna fungerande som ”a powerful structuring force” i grupperna, och kan jämföras med frånvarande deltagares diskussionsinlägg (Peplow 2016, 57). Motsvarande resurs finns i SR i form av de generella frågor av öppen karaktär som listas i *The Readers utbildningsmaterial (Read to Lead: Course Handbook 2015, 26f)*.

Även om läsledaren spelar en i långa stycken avgörande roll i SR ligger det i själva formatet att hon eller han *inte* ska utnyttja sin faktiska större förförståelse under gruppsessionen till att påföra gruppen sin egen tolkning av texten. Tvärtom. Deltagarna ska få möjlighet att ta en aktiv roll både när det gäller högläsning

och meningsskapande. Målet med läsledarens makt är att redistribuera detta maktförhållande så deltagarna själva får möjlighet att styra samtalet. Makt är ur detta perspektiv ingen destruktiv kraft. Det handlar om att en vertikal maktordning ska brytas och ersättas med en ordning där deltagarna själva har makten över meningsskapande i en horisontell maktordning.

Trots skillnaderna mellan scenperformance och SR är det tydligt att snarlika processer förekommer i den sistnämnda läspraktiken. I kraft av sina förberedelser och den därmed följande, initiala maktobalansen kan läsledarens roll jämföras med regissörens och skådespelarnas i performance-föreställningar; men i båda fallen med det uttalade uppdraget att dela med sig av ansvaret, att bjuda in till kollektivt meningsskapande (*Read to Lead: Course Handbook* 2015, 47). Deltagarna i SR begrundar lika lite som publiken på en scenperformance endast ett objekt – det litterära verket respektive föreställningen – utan blir delaktiga i en *konsthändelse* bestående av uppläsning och meningsskapande (Fischer Lichte 2000, 22). SR bygger på en likartad grundförutsättning som de performanceföreställningar Fischer Lichte studerar: alla parters samtidiga, kroppsliga närvaro i ett särskilt rum (Fischer Lichte 2008, 54). Läsledaren och deltagarna blir idealt, med Fischer Lichtes uttryck, ”co-actors” och deltar i ett *spel* styrt av ett antal regler. Regelstyrt spel (agerande) är grundläggande i alla typer av performance (Fischer Lichte 2008, 32). Mot bakgrund av dessa likheter på strukturell nivå mellan scenperformance och SR är det möjligt att ytterligare fördjupa förståelsen av SR genom att beskriva och förstås denna läspraktik i ljuset av de begrepp som Fischer Lichte introducerar i studiet av scenperformance.

Grundläggande för en scenperformance är det som Fischer Lichte benämner ”role reversal” – omkastningen eller upphävandet av de initiala rollerna. De i kraft av sina förberedelser ledande aktörerna – skådespelaren i en scenperformance respektive läsledaren i SR – bjuder med olika medel in publiken eller deltagarna att ta en allt större del i den pågående konsthändelsen. Det handlar, framhåller Fischer Lichte, i grund och botten om ett avstående

av makt genom en rörelse mellan ”disempowerment and empowerment”. De som initialt är placerade i åskådarnas position blir medagerande genom att performanceaktören avstår sin maktposition och delar ansvaret för den pågående konsthändelsen. I en SR-session accentueras detta över tid. De initialt, av naturliga skäl inte så aktiva deltagarna bidrar efter hand till högläsningen och blir allt aktivare i det gemensamma litterära meningsskapandet. Detta är tydligt i äldreboendegruppen där den första deltagarrepliken är ”this is not an easy poem, it takes a few readings to understand it”. Däremot har läsledaren inte något monopol på textuell mening, utan måste dela med sig av den auktoritet som är resultatet av hennes eller hans förberedelser (Fischer Lichte 2008, 40ff).

Även om läsledaren har identifierat vad hon eller han uppfattar som textens *pulse points* och vill dela dem med gruppen, är det inte möjligt att förutse hur enskilda deltagare reagerar på och tolkar det lästa. I likhet med under en scenperformance är det i SR nästan omöjligt att i detalj planera och förutse vad som kommer att utspela sig: ”It thus becomes difficult to speak of producers and recipients”, konstaterar Fischer Lichte (2008, 50). Enskilda gruppdeltagare kan bidra till meningsskapandet på sätt som inte läsledaren rimligen kan förutse. Den välförberedda läsledaren hamnar då i rollen som ”lyssnare” utan meningsauktoritet, en position som är tydligt definierad och framskriven i The Readers utbildningsmaterial. Läsledaren på äldreboendet är en aktiv och intresserad lyssnare. Han inte bara vänder sig till den talande och ler tillmötesgående utan använder också enkla stödjande impulser som ”mm” och ”yes”. Läsledaren nickar bekräftande och genom korta invitationer av typen ”carry on” uppmuntrar han den talande till att säga mer. Läsledaren både lyssnar uppmärksamt och visar att han är en uppmärksam lyssnare. Vid några tillfällen när en deltagare har ordet spelar han med blicken över gruppen för att upptäcka potentiella inspel från övriga. Att lyssna eftertänksamt och uppmärksamt hör till de ”regler” som kännetecknar SR som performance och läspraktik (*Read to Lead: Course Handbook* 2015, 28f). I ett sådant läge blir gruppdeltagarna i högsta grad ”producers” och

inte bara närvarande mottagare av mening. Ambitionen i SR kan jämföras med vad som idealt händer under en scenperformance där alla deltagare involveras för att, med Fischer Lichte's ord, "create a reciprocal relationship of influence" (Fischer Lichte 2008, 50). Meningsskapandet under en SR-session syftar lika lite som i en scenperformance till att ge uttryck åt en på förhand fastställd mening.

Omkastningen eller upphävandet av de initiala rollerna under en scenperformance är ett resultat av samspelet mellan de inblandade parterna. Det uppstår en "autopoietic feedback loop", för att tala med Fischer Lichte (2008, 50). Det är läsledarens uppdrag att skapa förutsättningar för sådan återkoppling, genom att dels förbinda de meningsskapande deltagarna med varandra, dels förbinda meningsskapandet med konkreta passager ur den aktuella texten (*Read to Lead: Course Handbook* 2015, 11–13). I en sekvens i slutet av samtalet på äldreboendet med utgångspunkt från den ovan diskuterade textpassagen "finding no path, where the path should be" flyter samtalet till synes fritt mellan deltagarna. Den ena efter den andra relaterar egna erfarenheter under instämmande ord och nickningar från övriga; läsledaren behöver inte fördela ordet eftersom deltagarna samtalar direkt med varandra, han reduceras nu till att vara en i gruppen.

Feedback loopen i en SR-grupp är ett resultat av de regler som styr SR och när den väl initierats hämtar den sin energi inifrån – den är *autopoietic* – genom att ett inspel genererar ett annat. Man kan i sammanhanget hänvisa till Paul i den inledningsvis i detta kapitel diskuterade deltagarberättelsen, som bland annat fäste uppmärksamheten på den process eller energi som kunde förmärkas i SR-gruppen. När deltagarna på detta sätt går från att inledningsvis vara styrda av läsledarens regisserande agerande till att delta i en gemensam litterär performance får de också känna på och erfara själva rörelsen in i denna gemenskap. Ur detta perspektiv har den ovan diskuterade maktförskjutningen från läsledaren till deltagarna ett värde i sig. De får tillfälle att erfara hur det är att ha inflytande, att vara medverkande.

## Avslutning och diskussion

SR bygger på principer för en typ av mellanmänsklig interaktion som också möter i en rad olika religiösa, kulturella men också vardagliga sammanhang, vilka syftar till att påverka deltagarna på ett sätt som ligger i linje med det aktuella sammanhanget. Det rör sig om ett mer eller mindre explicit reglerat kommunikativt handlande, som trots individuella särdrag delar ett slags grammatik och utgör en grund utifrån vilken deltagarna iscensätter eller agerar fram den aktuella situationen.

Mot bakgrund av den idealt rådande interaktionsordningen och det eftersträvade meningsskapandet som *feedback loop* kan SR beskrivas som en litteraturperformance. Det handlar om en genomreglerad läspraktik, vars bakomliggande ideologi och principer explicit kommuniceras till verksamma läsledare, som i sin tur med hjälp av direkta och indirekta metoder ska se till att deltagarna socialiseras in i detta bokcirkelformat.

Det är principerna för interaktionsordningen och det litterära meningsskapandet som skapar förutsättningar för de positiva erfarenheter som enskilda SR-deltagare kommunicerar; jämför detta kapitelns inledning. Shepherd pekar på hur det i olika typer av performance sker en intensifiering av mänsklig interaktion som går ut över det vardagliga, men som heller inte är slumpartad. Varje performance har

[...] understood, if not necessarily conscious rules, and second, they all operate as modes of *communication*. What they communicate is the sense of selves of those participating in the activity. Because these are modes of communication, which work specifically to communicate *ideas of self*, it seems reasonable and convenient to group them as forms of non-theatrical performance (Shepherd 2016, 10).

Ur detta perspektiv sker det inte bara en iscensättning av den litterära texten i SR; det handlar också om deltagarnas självscensättning i samtal med andra och genom texten.



Eftersom SR är en regelstyrd verksamhet har läsledarens agerande avgörande betydelse; hon eller han bär ansvaret för att de grundläggande principerna i SR verkligen får prägla sessionerna. Det gäller inte minst den interaktionsordning som vill undanröja de hot som mänsklig interaktion potentiellt innebär, genom tillämpning av den värdegrund som ska ligga i botten på verksamheten. Vidare ska deltagarna ges utrymme till gemensamt meningsskapande utan förklarande pekpinningar från läsledarens sida. I viss mening konstrueras den ideala SR-praktiken som ett slags socialt frirum bortom vardagslivets oberäknlighet. Strävan är att upp-  
rätta gemenskap och samhörighet, vilket kan ge positiva hälsoeffekter bland deltagare som frivilligt sökt sig till den aktuella aktiviteten kännetecknad av kollektivt handlande och gemensamma upplevelser. Detta träffar något centralt i alla typer av performance. Målet är, enligt Schechner, att det i en performance ska skapas en "community that respected the individual, i.e. a community of co-subjects became possible only for very short periods at a time". I en sådan tillfällig och i tid begränsad aktivitet vill man åstadkomma en förening av det estetiska och det sociala: "The community is based on aesthetic principles but its members experience it as a social reality" (Schechner 2002, 53, 55).

I den typ av konstnärlig scenperformance som SR här relaterats till infinner sig inte sällan kortare eller längre stunder av intensifierad gemenskap, då de närvarande enligt Fischer Lichte övergår från att vara deltagare till att också bli medagerande, "co-player" (Fischer Lichte 2008, 53). I sådana gemenskaper mellan skådespelare och åskådare sker det en sammansmältning av det estetiska och sociala. Under sessionen på äldreboendet i The Readers utbildningsvideo kan man urskilja sådana temporära gemenskaper när det litterära meningsskapandet är särskilt inträngande och intensivt samt engagerar flera av deltagarna. Ambitionen att i SR förena det estetiska och det sociala återkommer vid ett flertal tillfällen i handboken för läsledare: "SR enables people to connect through great literature" (*Read to Lead: Course Handbook* 2015, 4). Fischer Lichtes påpekat att sådana ögonblick i den typ



av scenperformance som hon studerar ”occur due to the specific turns the autopoietic feedback loop takes” (Fischer Lichte 2008, 55). Detta är en beskrivning som är giltig också för vad som händer i SR-gruppen på äldreboendet.

I sin ovan nämnda avhandling lyfter Todd fram att det finns ett påtagligt samband mellan att deltagarna känner varandra och att de ”känner” texten (”knowing the text”) genom varandra. Han introducerar begreppet ”relational knowing” för att karaktärisera hur kunskap formuleras i bibelstudiegruppernas läspraktik (Todd 2009, 274). Det handlar om ett vetande som växer fram ur och genom mellanmänniska relationer. Mediet för detta vetande är ”talk-in-interaction” mellan dem som deltar och delger gruppen sina reaktioner och kommenterar, inte sällande grundade i de egna livserfarenheterna, dels på textens röst som förkroppsligas genom högläsningen, dels på andra gruppdeltagares tal.

I The Readers instruktionsvideo avslutas sessionen med att läsledaren bjuder in samtliga deltagare att tillsammans läsa dikten högt ännu en gång tillsammans, vilket tas emot med entusiasm av gruppen. Det förefaller som om samtliga deltar i körläsningen av dikten, något som kan uppfattas som en konkret manifestation av hur det estetiska och sociala går hand i hand. Deltagarna blir här ”co-actors” och förenas med läsledaren och varandra i uppförandet av texten. Det handlar om ”bringing people together and books to life” (*Read to Lead: Course Handbook* 2015, 2), som ambitionen beskrivs i handboken för läsledare.

## Källor och litteratur

*Opublished material in the author's possession*

*Read to Lead: Course handbook*, 1 uppl. 2015. Liverpool: The Reader Organisation. Kursmaterial för internt bruk.

*Publicerat material*

- Billington, Josie, Ann Louise Humphreys Andrew Jones and Kate McDonell. 2016. A literature-based intervention for people with chronic pain. *Arts & Health*, 8 (1): 13–31.  
<https://doi.org/10.1080/17533015.2014.957330>
- Dowrick, Christopher, Josie Billington, Jude Robinson, Andrew Hamer och Clare Williams. 2010. Get into Reading as an intervention for common mental health problems: exploring catalysts for change. *Med Humanit* 38 (1): 15–20.  
<https://doi.org/10.1136/medhum-2011-010083>
- Fischer-Lichte, Erika. 2008. *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*, trans. Saskya Iris Jain. London: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203894989>
- Hartley, Jenny och Sarah Turvey. 2002. *The Reading Groups Book*. (2002/2003 ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Hodge, Susanne, Jude Robinson och Philip Davis. 2007. Reading between the lines: the experiences of taking part in a community reading project. *Medical Humanities*, 33 (2): 100–104.  
<https://doi.org/10.1136/jmh.2006.000256>
- Hättner Aurelius, Eva. 2013. Litteraturen som händelse och handling. Litteraturens performativitet i Sverige 1800–2008. *Reception: tidskrift för nordisk litteratur*, 2013 (1): 102–111.
- Lang Anouk. 2012. Introduction. Transforming Reading. I: *From Codex to Hypertext: Reading at the Turn of the Century*, s. 1–24. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Longden, Eleanor, Philip Davis, Josie Billington, Sofia Lampropoulou, Grace Farrington, Fiona Magee, Erik Walsh och Rhiannon Corcoran. 2015. Shared Reading: assessing the intrinsic value of a literature-based health intervention. *Med Humanit*, 41 (2): 113–120.  
<https://doi.org/10.1136/medhum-2015-010704>
- Ohlsson, Anders. 2021. Högläsningens funktioner i Shared Reading. I Pennlert, Julia, och Lars Ilshammar (red.), *Från Strindberg till Storytel: korskopplingar mellan ljud och litteratur*. Göteborg: Daidalos.
- Peplow, David. 2016. *Talk About Books: A Study of Reading Groups*. London: Bloomsbury Academic.  
<https://doi.org/10.5040/9781474295437>
- Peplow, David, Joan Swann, Paola Trimarco and Sara Whiteley. 2016. *The Discourse of Reading Groups: Integrating Cognitive and Sociocultural Perspectives*. New York: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315850900>

- Persson, Anders. 2012. *Ritualisering och sårbarhet: ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*, 1 uppl. Malmö: Liber.
- Schechner, Richard. 2002. *Performance Studies: An Introduction*. London: Routledge.
- Shepherd, Simon. 2016. *The Cambridge Introduction to Performance Theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139600194>
- Skjerdingsstad, Kjell Ivar och Thor Magnus Tangerås. 2019. Shared Reading as an affordance-nest for developing kinesic engagement with poetry: A case study. *Cogent Arts & Humanities*, 6 (1): 1–15.  
<https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1688631>
- Steenberg, Mette 2017. Guidet Fælleslæsning: litterær-æstetisk sundhedsfremme. I: Jensen, Anita. (red.), *Kultur og sundhed: en antologi*, 1 uppl. Aarhus: Turbine Akademisk.
- The Reader. Utan år. Elderly Care Home (video), <https://www.youtube.com/watch?v=wrGbt2a2pMw&list=PLTYNSOWxCb-tiR8WqvFHEYXLnvwSDhGtsB> [nedladdad 2022-05-16].
- Todd, Andrew John. 2009. The talk, dynamics and theological practice of Bible-study groups: A qualitative empirical investigation. Opubl. diss. Cardiff University: School of Religious and Theological Studies.
- Westin, Monica. 2017. Aristotle's Rhetorical Energeia: An Extended Note. *Advances in the History of Rhetoric*, 20 (3): 252–261.  
<https://doi.org/10.1080/15362426.2017.1384769>



*Kjell Ivar Skjerdingsstad*

## Opplevelsen av nærvær i Shared Reading

– temporale og romlige dimensjoner

En av deltakerne på et leselederkurs arbeider på et dagtilbud for voksne. S er med for å få et større repertoar, «for å finne noe å samles rundt som utvider, for det blir så trangt for så mange, det blir så mye sykdomsprat». Hun underbygger med sin personlige erfaring: «Jeg finner liksom ikke dette rommet lenger – rommet rundt litteraturen som samler meg». Etter å ha lest Roy Jacobsens novelle «Tegningene» (1989) og diktet «Romanska bågør» av Tomas Tranströmer (1989) etter Shared Reading metoden sier hun:

Jeg sliter med konsentrasjonen, å sette meg ned med en bok er blitt vanskelig. Men å oppleve andres synspunkter som her, den utdypningen og fordypningen som det gir, det gjør teksten større og da blir det også mer plass til meg.

Deltageren kjenner at atspredt uoppmerksomhet har blitt en stadig mer dominerende tilstand i livet. Hun opplever det privat, men også i sitt profesjonelle virke. Det poengteres flere ganger at det var annerledes før. Hun finner ikke «lenger» dette rommet, og det å lese en bok «er blitt» vanskelig. For henne synes Shared Reading å være forbundet først med et håp om, og dernest en erfaring av, å kunne samle seg fordi andres utdypende synspunkter gjør teksten større så det blir mer plass til henne: Teksten pluss de andres muntlige «tekster» skaper et rom hvor det er mulig å være til stede nærværende. I dette kapittlet forsøker jeg å beskrive hvordan denne leseopplevelsen arter seg og hvordan den produseres. Er det mulig, så å si, å nærme seg nærværets virkemåte eller fysiologi?

Den Shared Reading-hendelsen S snakker om, hvor jeg var med som observatør, og som danner det empiriske materialet for denne artikkelen, kan innledningsvis beskrives som en samtale rundt høytlesing av to litterære tekster.<sup>1</sup> Tekstene leses høyt, men leselederen avbryter også seg selv og litteraturen i pauser på stasjoner hvor deltagerne samtaler rundt det de har lest i lys av sine egne erfaringer. Til sammen danner de litterære tekstene og stasjonene en *utvidet* tekst. Samtalen gjør som S sier at «teksten blir større». Selv opplevde jeg at de litterære tekstene kunne oppleves sterkere når andre delte sine tanker under opphold på disse stasjonene. Det er erfaringen av denne utvidete teksten som undersøkes her.

I boka *Production of Presence: What Meaning Cannot Convey* er Hans Ulrich Gumbrecht opptatt av hvordan opplevelser med litteratur og kunst, men også med mennesker eller natur, gir mening ikke fordi det betyr eller kan tolkes som uttrykk for noe annet, men simpelthen gir en fornemmelse av nærvær og tilstedeværelse; de griper eller berører der og da. Når vi oppsøker kunst og litteratur, sier han, så er det også som en motkraft mot det flyktige og bortvendte, og for å komme i kontakt med noe i oss selv hvor vi berøres og blir berørt, kjenner oss nærværende og til stede:

Rather than having to think, always and endlessly, what else there could be, we sometimes seem to connect with a layer in our existence that simply want the things of the world to be close to our skin (Gumbrecht 2004, 106).

Dette at det i kroppens møte med noe fysisk produseres *nærvær*, er den fenomenologiske kjernen i Gumbrechts tenkning. At noe kan tas på med hendene, kjennes på huden, er dypt meningsfullt

---

<sup>1</sup> Denne samtalen var et ledd i den norske organisasjonen Leserne sin opplæring av leseledere. Det var 12 deltagere med ulik bakgrunn – alle hadde høyere utdanning og alle hadde et forhold til litteratur og lesning. Noen betalte kurset selv, andre fikk betalt av arbeidsgiver. Jeg var selv en deltagende observatør, en som også tok del i samtalen. Samtalen ble tatt opp på bånd og transkribert av meg i etterkant. Deltagerne ble informert om og ga sitt samtykke til at materialet i anonymisert form kunne brukes i forsknings og undervisningsøyemed. Alle sitater er fra den samme samtalen rundt de to tekstene av Jacobsen (1989) og Tranströmer (1989).

i seg selv. Men dette nærværet har også en metaforisk betydning som å bli berørt av en roman eller et kunstverk. Når vi blir (be)rørt av hvordan jeget i et dikt av Tomas Tranströmer blir omfavnet av en ansiktsløs engel er det også fordi teksten, engelen og katedralen «omfavner» som i en faktisk berøring, som i en vesentlig romlig relasjon (Gumbrecht 2004, xiii; 28). Når S sier at hun på nytt får noe ut av litteraturen, hun føler igjen at noe kan finne sted i møte med den, og at hun finner seg til rette, knytter hun det til at Shared Reading holder henne fast: Noe har berørt henne som i et fysisk forhold. Gumbrecht argumenterer for at denne umiddelbare opplevelsen må tas som utgangspunkt også for refleksjon rundt kunstneriske eller litterære opplevelser. For å kunne forstå hvordan vi tilskriver noe mening – ifølge Gumbrecht bredt forstått som måten vi gjør oss opp en idé om noe og relaterer oss til det (2004, xiv) – må vi arbeide og tenke videre *med* den umiddelbare opplevelsen av nærvær eller tilstedeværelse. Nøkkelen i det fortolkende arbeidet er å ikke forlate, men forbli forankret i verket og dets objektive struktur (ord, skilletegn, setninger, slik det står skrevet på papiret).

Hvor Gumbrecht betoner hvordan nærvær er et fenomen som produseres i det *romlige* forholdet mellom for eksempel leser og tekst, så vil jeg i dette kapitlet også forsøke å nærme meg nærværet mot en temporal horisont. Fordi han velger å se bort fra det temporale (2004, xiii), kan Gumbrecht identifisere nærværet som «moments of intensity», *øyeblikk* av «intensitet» eller nærvær, uten å diskutere premissene for dette (2004, 97–99). Jeg argumenterer for at det kan være fruktbart å heller forstå dette som *stunder* av tilstedeværelse. Følelsen av nærvær og berøring kan nok komme og gå, men er også noe som varer ved. Tar tid. En slik tilnærming bryter i noen grad også med den etablerte terminologien rundt Shared Reading. Både kursmateriale (*Read to Lead: Course Handbook* 2019) og leselederkurs, så vel som forskning (Davis et al. 2016) har vært orientert mot det mer øyeblikksnære «break-through moments».



Hvor S fremhever at Shared Reading skaper et rom av nærvær, bidrar Gumbrecht til å se at opplevelsen av nærvær også varierer med en mer distansert bevissthetstilstand: Jeg opplevde den samtalen jeg var med på, som at tiden på den ene siden løp mens jeg halvt oppmerksom og distansert fulgte med, på den andre siden så ble jeg med ett koplet på en mer intens opplevelse av den litterære teksten og det som ble sagt og delt av andre. Det er disse stundene av nærvær jeg identifiserer og beskriver som *stasjoner* i artikkelens første del. På den ene siden så betegner stasjonene altså opphold i lesingen hvor deltagerne kontemplerer og samtaler over det de har lest så langt, og kanskje også forventer videre, på den andre refererer de til det jeg har trukket ut av materialet: Det som produserer nærvær. Det jeg har valgt ut og betont i utvalget fra transkripsjonen er det som belyser min interesse her – produksjonen av nærvær slik den imidlertid kun eksisterer i ettertid som erindringer og spor. I ettertid kan jeg gå tilbake i transkripsjonen og i minnet og si at *der, der* skjedde det noe slik også forskning omkring «breakthrough moments» har brukt videoopptak (Davis et al. 2016). Slik er det også en åpenbar affinitet til andre begreper som har vært anvendt for å åpne opp det vi bredt kan kalle de estetiske erfaringer i Shared Reading. Psykologen Daniel Sterns Moments of Meeting eller Now Moments (Tangerås 2022), eller det å bli beveget – being moved (Skjerdingstad og Tangerås 2019) – er eksempler på innganger som søker å forstå dette at der og da stakk noe seg ut som åpenbart berørte flere deltakere. Det særlige med Gumbrecht er at han *åpner* for å kunne se spillet mellom tid og rom i slike erfaringer og dermed komme tettere på hvordan de virker. Også Charlotte Ettrup Christiansen utfolder i sitt kapittel i denne boken en forståelse av det poetiske selvet som bygger på en beslektet tankegang (se også Christiansen 2021).

Hvor artikkelens første del er en fenomenologisk kartlegging av min erfaring med teksten som et produkt også av andres verbaliserte opplevelser med den, er andre del en hermeneutisk lesning av den første. Slik speiler artikkelens struktur Gumbrechts skille mellom produksjonen av nærvær (fenomenologi) på den

ene siden og av mening – meaning effects – (hermeneutikk) på den andre. I den andre delen skiller jeg ut to teoretiske, generiske, perspektiv på nærvær – et romlig og et temporalt: Dels dreier det seg om å ta opphold i språket, dels blir tidens fylde skapt som fortykninger gjennom en viss varighet.

## DEL I

### Første stasjon

Omdreiningspunktet i Roy Jacobsens novelle «Tegningene» (1989) er den nye gutten i klassen, Sam. For den implisitt voksne jeg-fortellerens retrospektive blikk kommer han inn som annerledes, selvstendig, og med en utilnærmelig autoritet. Han er den han er; han er ikke å nå. Sam forundrer. Leselederen tar første pause etter setningen «Han var rett og slett ikke til å forstå» (1989, 148). 13 sekunders stillhet. Hun følger opp: «Noen som har noen tanker om Sam? Noen som forstår ham?» 15 sekunders taushet. Den påtagelige stillheten brytes av at K deler en erfaring:

Man kan kjenne seg igjen selv om det ikke er en situasjon som i dag ..., og jeg jeg husker når vi fikk en ny gutt i klassen, og at det var ..., han var uforståelig og ..., liksom, han var fra ... aaaaa og .... [uklart] og vi bodde ute på bygda ... han var et fremmedelement i den klassen, på en måte, for han var så ... han kom fra noe finere, noe mer sofistisert, han var flinkere på skolen, han var, annerledes og så løp vi etter han og så, ... prøvde å få kontakt på en måte ... [...] så vi liksom ertet han litt da, du er allergisk mot Timotei og jenter, og så blei han veldig sånn, men det var jo fordi at, vi ville liksom forstå, vi ville ha kontakt, og så fikk vi på en måte ikke kontakt da, og det var veldig sånn rar følelse da ... Det var ikke sånn at vi var slemme, vi ville bare ha kontakt, liksom, og så visste vi ikke hvordan vi skulle få det da ...

K formidler her en erindring om noe som så åpenbart minner om eller sågar er analogt med novellens sentrale topos. Det er en strukturell likhet mellom grunntekst og erindring. Hun synliggjør

at selve denne forbindelsen handler om å ønske seg kontakt. Det er også først når hun deler dette minnet at novellen – eller rettere den utvida teksten – berører meg, og skaper en synlig kontakt i og mellom deltagerne: Minnet hennes blir en sentral referanse i den videre samtalen. Gjennom måten hun utvider teksten på involveres også de andre deltagerne sterkere.

Det er to aspekter ved dette svaret som er særlig relevante. Det første er strukturelt. Det handler om hvordan den påfallende tausheten som høytlesingen følges av så å si gjentas i Ks svar. Hun snakker sakte, bruker lang tid, og pauser hyppig. Det er noe prøvende ved det hun sier, som om minnet langsomt fremkalles. Det oppleves ikke som avbrudd eller stopp, men snarere som at ordene og tankene hun formidler næres av stillheten og ettertenksomheten som den oppleves å manifestere. Stillheten gir det rom tanken trenger for å bli til ord. Kanskje kan vi si at det fravær av ord som er taushetens kjennetegn, forvandles til en type stillhet som verken er lammende eller larmende, men heller kontemplativ og dvelende.

Når stillheten først er etablert og akseptert som del av samtalen er det også lettere for andre å tillate seg å si det som ikke er ferdigtenkt, men må artikuleres langsomt, prøvende og i en viss forstand nettopp stille for å kunne formidles. Stillheten manifesterer en lyttende tilkplingsmodus hvor en dels hører sine egne tanker, dels opplever at hørselen aktiveres som sans. Det første skaper et tid-rom som gjør det mulig å søke seg bakover i minnet, det andre skjerper den lyttende oppmerksomheten og er dermed kanskje en betingelse for det første, at tanken skal finne orda. Stillheten forsterker inntrykket av at her er noe på spill. Oppmerksomheten skjerpes – vi blir medopplevende også i minnet som deles. Samlet gjør stillheten meg som deltager oppmerksom på meg selv som (mulig) lyttende.

Det andre aspektet ved svaret vedrører hvordan erindringen som gradvis påkalles tematiserer forsøk på å få kontakt. I tråd med at forholdet mellom mellommenneskelig avstand og nærhet er et tematisk omdreiningspunkt i novellen, følges passasjen

ovenfor opp av en annen deltager. T sier, i en lavmælt og tenksom tone som i denne sammenhengen også må ses (høres) som en videreføring av stillheten:

Ja det var bare, jeg tenkte litt på det du sa med kontakt, om, at når de ikke klarer å, når de ikke vet hva de skal spørre han om, de vet ikke hva de, hvordan de skal forstå han, så for å få en reaksjon, så vekker de disse, eller liksom begynner å tenke hvordan er det de vil forstå hvem han, hvordan skal man få han til å være noe annet enn bare helt naturlig, det er en måte å bli kjent med han på da, å få han til å reagere på et vis [anerkjennende mmm, fra andre], det er jo litt det samme, hvis du er den nye, du, eller, jeg fikk i hvert fall den følelsen av å sitte og høre på, liksom, du blir liksom nervøs selv, fordi, jeg tenkte på å være den som blir gransket, uansett, om det er en ny klasse eller en ny gruppe, at du liksom har alle, alle sitter der og lurere på hvem du er ...

Tonen her preges av å bevege seg overlappende liksom to steg fram og ett tilbake. Det er som om denne bevegelsen i måten hun snakker på reflekterer eller foregriper også den tanken hun undrer seg fram til. For slik T hele tiden gjentar noe av det foregående før hun prøver seg fram igjen, vender og utvider hun Ks utsagn fra å betone ønsket om kontakt i betydningen offensive bevegelser mot en annen, til en mer sårbar posisjon hvor engstelsen for å bli sett som noe annet enn det man vil bli sett som, er framtrepende. Vendingen er forankret i novellen – fra å lese lojalt med fortelleren til å lese med blikket til karakteren Sam som (med ett unntak helt mot slutten) knapt selv kommer til orde. Slik sett kan vi forstå T dithen at hun faktisk lytter til det som ikke sies i novellen – Sams taushet.

Samtalen om novellen åpnes igjen opp når en deltager deler et minne forankret i den. Teksten utvides i dobbel forstand. Dels spatialt ved at den dekker både novellen og det som sies av oss som er samlet rundt bordet, dels temporalt: Metaforisk åpnes et resonansrom mellom den litterære lesingens nå og deltagerens historie som også erfares av oss andre som er med. Parallelt med lesningens tid åpnes dessuten novellens egen temporalitet. Den

er også en retrospektiv fortelling som nettopp deler et minne. Slik foregriper den samtalen rundt bordet.

Slik kommer i det minste seks lag av tid til å nære og belyse hverandre – novellens der og da, dens ettertid og utsigelsesposisjon, dens tilkomsttid (skrevet, eller i hvert fall utgitt i 1989), samtalen i Shared Reading rommet her og nå (der og da), erindringen som K deler, samt også de motsvarende erindringer som vekkes hos oss andre. Det er som om tiden gradvis konsentreres i det vi forsøksvis kan betegne som tidens fortykninger eller bare tidens fylde.

## Andre stasjon

Resten av novellen leses. Den slutter med en oppklaring for novellens jeg. Nå følger en stillhet som varer i *førti* sekunder. Leselederen spør så «Hva forstod han?». M føyer til, «'endelig forstod jeg det' ... må åpenbart ha strevd da. Hva forstod han?» Ny stillhet i over *tretti* sekunder. Til sammen er dette veldig mye stillhet. Leseleder våger seg frampå med et «... det skjer noe ...» som besvares av et slags kollektivt «... hmmm ...». V peker forsiktig, «det skjer noe på side 103», det søkes, blas i boka, leselederen svarer med å parafasere, «... når han ser at han [Sam] tegner en bue ...» og leser:

– og idet buen var fullført så jeg at sånn hadde ingen annen tegnet en bue før, den passet til de første tegnene, og til sammen ble det en vinge – det lignet i hvert fall en vinge, selv om jeg ikke hadde sett en sånn vinge før, jeg visste bare at dersom en slik vinge fantes så ville den se akkurat sånn ut (Jacobsen 1989, 103).

Leselederen er stille i ti sekunder, før hun fullfører setningen sitatet slutter med, «den var perfekt.» (ibid.) I samtalen som følger er det også mye nøling og stillhet. Tidvis oppleves stillheten trykkende, som om deltagerne føler de må si noe, men at det ikke er noe å si. De ulike deltakerne prøver liksom å bidra fra hver sitt hold, på hver sitt vis, men det oppleves mindre inspirert. Sitatet gir likevel et forankringspunkt for den videre samtalen. Det er da

også novellens klare vendepunkt. Samtalen får en underlig dynamikk, den pulserer mellom energiske forsøk på å trenge inn i og forstå, men slurer også idet de ulike innspillene i liten grad følges opp av andre. Den oppleves energifattig, som at lufta er gått ut av ballongen og deltagerne trekker seg tilbake. Så hender det igjen noe, som om tannhjulene med ett griper tak i hverandre; G forløser:

Sam har vært en observatør tydeligvis når han tegner disse, så han observerer og deltar på en måte ikke da, og jeg-fortelleren er også en veldig sterk observatør da, for det er han som gjenforteller ... på en måte den historia, og som ser alle disse tinga ... eller det er selvfølgelig forfatteren som gjør det, så han gutten som forteller ... han er en voksen gutt på en måte ... som ser tilbake og forstår mer av det den lille gutten gjør ... på en måte ... så det som blir sett og forstått her ... det blir jo forstått på en måte ... på en veldig sånn ... kroppslig måte, en sanselig måte, en litt sånn ubevisst måte tenker jeg, ... som kan tas og hentes igjen når man blir eldre og kan reflektere rundt det.

LL: (bryter inn) og analysere det:

G: ... ikke sant, så den historien hvis han hadde fortalt den ... som barn, som gammel, så ville det jo blitt en helt annen historie, på en måte, så det er noe med den derre, ... hvordan ... minner ... bearbeides i ... gjennom tid da, som gjør at ... det blir ... sånn historie som får flere lag da, tenker jeg ... når du leser det ... som får den derre ekstra ... erkjennelsen av ... det som er skjedd som du ikke ville fått der og da gjennom et kamera eller et opptak eller noe sånt da ... for det er de utvalgte måtene å gjengi det på som blir så sterkt da, på en måte ...

Når denne refleksjonen liksom nærer opp under samtalen sånn at det blir mer energi i den, så handler det om flere forhold som alle vedrører tid. For det første formulerer G med sitt metablikk hvordan erkjennelsen får en ekstra dimensjon av at tider foldes i og bak hverandre. Tidsavstanden gjør det mulig for flere tidligere erfaringer å legge seg på og komme i kontakt med hverandre. For det andre så bygger en slik hypotese på noe allment – tidsavstanden gjør noe med fortiden. Noe av det den gjør er å skille noe ut

som eget minne, som et avgrenset felt i tiden. Slik gjør tidsavstanden det også mulig å få kontakt med minnet. Noe annet er at tiden som går endrer minnet. Og det er vel noe av det som skjer i novellen, at jeg-fortelleren først etter at så mye tid er gått kan se *denne* betydningen av det han opplevde *den* gangen. For det fjerde, så peker G på at forståelsen aldri kan bli fullstendig, ikke kan oppsummeres fyllestgjørende som endelig og avslutta. Det innebærer også at fortiden nødvendigvis åpnes.

Om vi så går tilbake til hvordan jeget i novellen ser Sam tegne en bue, så skildrer den også en estetisk opplevelse som får ham til å se Sam, og dermed også seg selv, i et nytt lys. Konteksten for sitatet er en religionstime som ifølge jeg-fortelleren selv omhandler det uforståelige – prologen i Johannesevangeliet.

Nå måtte vi også lære den første delen av Johannesevangeliet, enda ingen visste hva det betydde – «I begynnelsen var Ordet, og Ordet var hos Gud, og Ordet var Gud. Han var i begynnelsen hos Gud. Alt er blitt til ved ham, og uten ham er ikke noe blitt til av alt det som er [...]» (Jacobsen 1989, 103).

Novellen skaper en forbindelse mellom Sam og Gud: Gud har det skapende ordet, Sam viser fram den streken som er under tilblivelse. Det er den streken som er på vei mot noe annet som vises fram her – liksom Guds ord for Johannes er det som gjør at noe kan bli til. For jeget, observatøren, slik han minnes i ettertid, så forsvinner imidlertid magien idet Sam må lese høyt og ikke lenger tegner – beveger blyanten. «Den [tegningen] var ikke så fin lenger, den forestilte ingenting egentlig, eller for mye, som om den var ferdig på den måten et menneske er når det er gammelt og skal dø [...]» (Jacobsen 1989, 104). For jeget forsvinner magien i det tegningen ikke lenger er på vei mot noe annet, som om det da ikke lenger er noe *mer*. Problemet er kanskje at tegningen er ferdig i betydningen å ikke ha mer å gi.

Som en sterk observatør tar det fortellende jeget del i Sams måte å føre blyanten på med sitt blikk. Øyet hans tilegner seg bevegelsen henimot noe. Sam tegner da også på et senere tidspunkt hoved-



personen: «Jeg så på strekene i tegningen, de var akkurat som andre streker på et papir, men sammen var de skumle, sammen var de meg. Jeg orket ikke se på det lenger» (Jacobsen 1989, 103). Jegets ubehag oppstår i møte med det som samlet sett forestiller ham som bokstavelig talt ubevegelig – ferdig uten mer å gi.

Og så er det vel det G her peker på: at også vi som lesere opplever og gjenkjenner dette. Vi (gjen)opplever dette øyeblikket på vår måte. Som en erfaring av at når noe er ferdig så dør det i den forstand at det ikke lenger er noe mer å si. For først etter lengre tids famling fra de fleste, eller nødvendig sontring fordi det orienterer de ulike bevissthetene i teksten og liksom kartlegger den, så klarer G å formulere en oppklaring av oppklaringen: Hun famler seg fram i og mot det kroppslige og sanselige som en annen forståelsesmodus enn det rent intellektuelle. Og i tråd med Johannes' prolog sier hun at vi må prøve å forstå og akseptere uvissheten i at det vi ser alltid er valgt ut og derfor foreløpig. Tegningen, som skaperverket og ordet og jeget, er uferdige og uavklarte. Og det er som det skal og må være. Men likesom den påpekningen nok kan være ganske triviell, så er nettopp erfaringen av det som vi her med jeget og deltagerne gjenlever, absolutt ikke det. Det ligger allerede i, og gjentas av, dette blikket tilbake mot fortida som også styrer både novellen og samtalen: bilder fra fortida endres for hver gang man strekker seg mot dem. Og det blikket som vil erfare selve den bevegelsen må med nødvendighet fare varsomt fram. Det andre blikket som leter etter noe spesifikt tvinger seg fort på. Det er en iboende engstelse i tonen til G for at det blikket prøver å vende seg mot, og fremkalle, minnet; det vil gå i stykker om du ser for hardt etter. Det er noe nesten orfisk i dette – å snu seg med et begjærlig blikk og se at hun du lengter mest etter, forsvinner tilbake i mørket. Men kanskje handler det også om at dersom man vender seg brått mot et av de temporale lagene så vil de andre lagene forsvinne. Stillheten og nølingen uttrykker varsomheten det fordrer å nærme seg og forsøksvis fremkalle det uavklarte og uferdige. Å erkjenne.

## Tredje stasjon

Jeg har forsøkt å vise hvordan en novelle åpner seg når en deltager deler et minne om å søke kontakt. Minnet blir en referanse i samtalen om novellen, et vesentlig topos i den utvida teksten. En hendelse fra en annen tid både utvider teksten og bidrar til å skape en tidens fylde som deltagerens ytterligere innspill så styrker eller fortetter. Spørsmålet om kontakt, og dets implisitt negative avtrykk i mulig ensomhet og det å være alene, forbindes med å skape og å bli til: å tegne en bue, å bli seg selv mer ved å tøye buen sånn at forbindelsen kan ses uten å låses, som noe uavslutta en må fare varsomt fram mot. Det er følelsen av dette uavslutta som gir inngangen til lesningen av diktet som avrunder denne Shared Reading: «Romanska bågar» av Tomas Tranströmer. Diktet leses på svensk:

Inne i den väldiga romanska kyrkan trängdes turisterna  
i halvmörkret.  
Valv gapande bakom valv och ingen överblick.  
Några ljuslågor fladdrade.  
En ängel utan ansikte omfamnade mig  
och viskade genom hela kroppen:  
«Skäms inte för att du är människa, var stolt!  
Inne i dig öppnar sig valv bakom valv oändligt.  
Du blir aldrig färdig, och det är som det skall.»  
Jag var blind av tårar  
och föstes ut på den solsjudande piazzan  
tillsammans med Mr och Mrs Jones, Herr Tanaka och  
Signora Sabatini  
och inne i dem alla öppnade sig valv bakom valv oändligt.  
(Tranströmer 1989)

Likesom diktet avrunder ved både tematisk og visuelt å være formet rundt toposen hvelv og buer i noe mørkt og uoversiktlig, også uttrykt i den varme omfavnelsen fra den ukjente engelen, så kommer det også til å åpne for en bue i samtalen tilbake til det minnet om å søke kontakt som først ble delt. Diktet leses som sedvanlig to ganger – samtalen begynner, igjen nølende og famlende, med at A sier: «Jeg tenker på at man tenker på en slags ny verden som er

overveldende, man kommer til en erkjennelse.» Og igjen er det som om samtalen vikler denne estetiske erkjennelsen langsomt ut.

C: Disse buene, disse hvelvene, altså sånn, tenker sånn, kirker, altså holdt på å si disse hvelvene, disse overveldende ... de blir et slags bilde på menneskene, altså alle følelsene, på alle lag, altså hvor komplisert, altså ... uendelig vanskelig kanskje det er ... å forstå liksom, ja alle disse menneskene da, [...] fra forskjellige deler av verden ... hvor, hvor, ... hvelv etter hvelv, i menneskene åpna seg ... ja, det er den opplevelsen kanskje, kanskje de har av det, det, den kirken, eller ja katedralen, ja ...

Fra at A kort understreker det overveldende kan vi her formelig kjenne hvordan C nesten fysisk beveger seg fram mot en sanselig forståelse hvor hun formidler at hun liksom kjenner at «ja, sånn må det være», en like fysisk analogi eller speiling der alle kirkens hvelv utover speiler lagene innover mellom menneskene og i hvert av dem. P bygger videre på en av kvalitetene i de rommene som da åpner seg i denne dobbeltheten av det ukjente mellommenneskelige og det iboende menneskelige, det individuelle og gjenkjennelige:

Jeg tenkte litt at .... Måten det skrives på er så ... som om dette her er veldig skummelt, altså det er halvmørkt, det er ikke noe, man har ikke noe overblikk og ... beveger seg ... og at man kanskje, ja ... kanskje man ikke skal tenke ... ikke være så redd for å ikke vite hvem man selv er heller ... eller, vet ikke om det ga mening ... men ... at ... hvis man hele tiden ... vil vite akkurat hvem man er, så er det ikke sikkert du vet det, og det er ikke så farlig. Man blir aldri ferdig, [LL: avbrudd: og det er som det skal.] Selv om det er litt vagt, og det ... og uoversiktlig, og det ja, så gjør det ingen ting. Og også det der om at, vi er alle sånn ... Så det var liksom litt skummelt dikt ...

Hvor C lar sammenhengen mellom kirkens romlige hvelv og menneskets indre lag bli nesten fysisk påtagelig, så opplever P disse rommene som mørke og dystre – oversikten mangler. For henne så henger denne ytre mangelen på overblikk sammen med en indre, den speiler følelsene og den begynnende erkjennelsen

av ikke helt å vite eller kunne vite hvem man er. Slik tegner også hun en vakker bue (over den utvida teksten) til noe av det mest sentrale i den foregående samtalen om novellen. P både avfinner seg med at sånn er det, «det gjør ingen ting», og uttrykker at det er en «skummel» erkjennelse. Og kanskje henger dette sammen med hvordan erkjennelsen strekker seg mellom det fysiske og konkrete, sanselige og kroppslige på den ene siden, og det språklige, abstrakte og bevisste på den andre. A griper fatt i og tenker videre i dette mellomrommet. Også for henne er erkjennelsen fundert i det overveldende, og hun formulerer det som om den er estetisk heller enn kognitivt fundert:

Jeg fikk en veldig sånn kroppslig følelse, jeg så for meg å gå inn i Peterskirken i Roma hvor det er ekstremt mye turister og du har kanskje stått og ventet lenge på å få komme inn, og så kommer du inn der og så er det bare et sånt rom som åpner seg og det overgår alle andre følelser, men det er en setning her: «En ängel utan ansikte omfamnade mig och viskade genom hela kroppen:» ... Man blir liksom på tross av alle ... alt det som først er skremmende og alle folkene så finner han en slags ro da, ... en kontemplativ tilstand som åpner stadig nye rom.

A deler et minne om en erfaring som er analog med den diktet formidler hvor følelsen av overveldelse konkretiseres av en klaustrofobisk trengsel som både er temporal og romlig; å vente i køen og å trykkes sammen av massen rundt. Dette å kjenne seg innestengt i dobbel forstand, peker A implisitt på, forsterker overveldelsen en kan se for seg at rammer i det en faktisk makter å vende blikket opp og ut av seg selv. Selve opplevelsen forsterkes av at diktet også, med en slags tilbakevirkende kraft, uttrykker dette som en slags blindhet. Å være blindet av tårer er en fordobling av den første forvirrende tilstanden Tranströmer skriver fram her. Men A griper også tak i det som er diktets sentrale bue, en bue som også er den sentrale referansen den utvida teksten viser til: å bli omfavnet av en ansiktsløs engel. Det er denne innerste buen K nå griper fatt i og forstår og forklarer gjennom nok en

erindring som gir en sterk resonans tilbake til det første minnet om å søke kontakt.

For det er liksom noe med at, ... man føler seg jo egentlig litt ubekvem i begynnelsen her, føler seg, og så ... så skjer det noe magisk, og bare så kom jeg til å tenke på en situasjon jeg var i på matvarebutikken [latter] med to små gutter, eller, ja, som var helt ville liksom, mine egne barn da ... de løp alle veier, og skrek og ... og det er noen år siden, og jeg ble stresset, så utrolig stresset altså, av den situasjonen. Så jeg ble litt sånn ååååhhhh [sukkende, oppgitt]. Og så var det en dame som så det, en eldre dame. Så kom hun bort til meg, og så gir hun meg plutselig en sånn skikkelig klem da ... og det var litt sånn overveldende, men samtidig veldig fint egentlig. Hun sa: «Gud så skjønne barn du har! [latter]; du må bare ta det helt med ro. Det går så fint. De barna er så skjønne ... De skal være så ville, skjønner du, sa hun [latter] Det er helt som det skall» Og så bare ... liksom, jeg ble litt sånn ... men. Hvordan plutselig hele situasjonen på en måte ble helt sånn annerledes for meg da .... Fra [puster heseblesende] sånn ikke sant, og jeg nærmest hyperventilerte i butikken fordi du ikke har kontroll, til du bare, plutselig bare [puster lettet ut] sånn. Så hun var på en måte en engel da, men med ansikt på en måte. Men, jeg tenkte på henne etterpå. At hun var en slags engel i den situasjonen. For hun utstrålte en sånn utrolig kjærlighet og ro da. Til et fremmed menneske på en måte. Det var utrolig fint. Jeg kjente ikke henne, men hun hadde en sånn utrolig kjærlighet og ro og bare ga meg den klemmen og så bare ... Jeg husker det ennå liksom, selv om det er mange år siden. For det var så spesielt på en måte. [...]

Jeg bare tenkte på, for det er så stressete, når han bare går inn på en måte ... han ... han, og så plutselig kommer det en engel og omfavner han, og hvisker gjennom hele kroppen hans på en måte, ja hvisket ikke bare inn i øret hans, men hvisket gjennom hele kroppen ... at det var ikke noe han søkte selv, men det var noe som skjedde, ... noe som ... skjedde med han plutselig, som nesten oppsøkte ham. Han opplever at det oppsøkte han, ikke at han oppsøkte det liksom. Og noen ganger, så kan det være sånn i livet at du føler at noe fint skjer uten at du selv har søkt det ... at det skjer noe på en måte ... og spare på det, og huske på det ...

Der K i begynnelsen av samtalen fortalte om et minne om å søke kontakt, forteller hun nå om å bli kontaktet, omfavnet og akseptert. Det andre minnet vender det første fra aktiv til passiv så å si. Samtidig er det først gjennom diktets gestaltning av det ubehagelige at det nye minnet kan bli påkalt. Engelens omfavnelse minner så tydelig om det som skjedde i butikken hvor en annen ukjent engel med ett går inn i en situasjon av kaos og mangel på mestring og anerkjenner vilterhet som noe uferdig og vakkert. «Du blir aldrig färdig, och det är som det skall». Slik den utvida teksten her veves fram er det som om Tranströmers engel har gått tilbake i tid så K kan minnes episoden med de samme orda: «Det er helt som det skal».

På et vis er det som om K her beskriver essensen ikke bare i den utvidete teksten vi har gått gjennom, men i Shared Reading generelt så vel som den mer individuelle leseopplevelsen. For det første så deler hun ikke bare et minne, men gir noe til oss andre som er med. Vi opplever ikke med henne, men vi opplever hennes meddelelse som avklarende.

For det andre så er det åpenbart at dette øyeblikket, denne hendelsens estetiske pregnans, nærværet, henger sammen nettopp med en så sterk resonans fra både diktet og med det minnet som ble delt i første stasjon.

For det tredje så henger dette like åpenbart sammen med at den sterke gjennomgående fortellingen om å lengte etter og å få kontakt med andre avrundes. K deler noe som dermed gir en gjennomgående følelse av at nå er alt avklart. Buen er fullført.

Men, for det fjerde, og det tror jeg er grunnen til at dette ikke oppleves som en lukkende og stengende avrunding: Ja, vi sitter igjen med en slags følelse av at alt er avklart, men vi blir fortalt og vi erkjenner og tar også med oss det uforutsigbare i denne avrundingen. Dette at vi kan aldri vite når eller om engelen vil åpenbare seg. Dette er ikke noe som kan oppsøkes; man blir rammet: Når dette kan skje, er det nettopp fordi det er utenfor vår kontroll. Engelens omfavnelse, enten det er i kirken eller i butikken, er da også i en viss forstand tvingende. Den holder deg fast og

skaper på det viset den roen som konsentrasjon og oppmerksomhet krever. Vi kan tenke det analogt med hvordan et skrikende og sprellende småbarn må tvinges til ro med et sterkt favntak.

For det femte så blir da den ansiktsløse engelen som omfavner ikke bare en metafor for Shared Reading, men kanskje også for det å lese: Når vi åpner boken og holder den fast foran oss kan den minne om vinger som åpner og omfavner og til overmål lik-som forlenges i leserens armer. At denne engelen også er ansiktsløs, er vel unødig å si. Eller, dens ansikt er uferdig som at det blir levende i lesernes forestillinger slik også novellen kan leses som et vart forsøk på å ta opp pennen der Sam la den ned, og fortsette å skrive fram den pågående betydningen av at ansikt fra barn-dommen ikke (lenger) er klare.

## DEL II

### Å dvele i språket – nærværets romlige dimensjon

Shared Reading er en stedsbasert aktivitet. De fysiske rammene er sentrale. Deltagerne sitter halvt beskyttet rundt bordet – å feste øynene på arket foran, å kunne trekke stolen tilbake og holde rundt kaffekoppen bidrar sammen med legitimiteten av å være stille til det. Selv om stillheten kan oppleves både trykkende og larmende, så trekker tilstedeværelsen av leselederen den mot ro og trygghet – hun har ansvaret. Når S forklarer sin erfaring er det med henvisning til det romlige, til at «teksten blir større», «at det blir mer plass til henne» og at det «samler henne». Hvor motivasjonen hennes for å bli kjent med Shared Reading bunner i at hun ikke finner plass til litteraturen i livet sitt lenger, så er erfaringen hennes med Shared Reading at litteraturen åpner et rom hvor det er plass for henne. Slik antyder hun også en vending i sitt eget perspektiv: Problemet er kanskje likevel ikke å finne plass til litteraturen i livet, men til livet (leseren) i litteraturen.

Kanskje kan en i ettertid også si at de stasjoner jeg her har beskrevet, er steder som tillater deltagerne å oppholde seg i litteraturen, å *dvele* ved teksten, dvele som å fortsette å oppholde seg



i og være lenger, men også som å holde igjen, bli holdt igjen. Å dvele ved noe er å stoppe opp og sanse, men som ordets norrøne etymologi sier også å bli sinket, hindret (Bjørvand og Lindeman 2007). Slik er stasjoner steder på veien videre, men også forsinkende opphold. I den lille teksten «Bauen Wohnen Denken» (1954, engelsk oversatt til «Building Dwelling Thinking», 2001) undersøker Martin Heidegger den indre sammenhengen mellom å bygge, bo og tenke i det å være. For meg handler den om å dvele – det norske ordet er prosodisk tettere på det engelske dwelling enn det tyske Wohnen. Men som Heidegger viser i sitt prosjekt, hvor språket er inngangen til å forstå tingenes og fenomenenes natur, så er ordet bak både dwell og dvele, «dvelja» også opprinnelsen til å bo, wohnen. Eldre germansk *buan* betyr å dvele ved noe, slik det også henger sammen med å bygge. Det norske dvele rommer Bauen, Wohnen og Denken.

Når jeg i det foregående har stoppet opp ved stasjoner hvor deltagerne dveler, er det som om vi sammen bygger opp noe hvor vi om ikke akkurat bosetter oss, i hvert fall kommer til å slå leir sammen for et kortere opphold. Når Heidegger undersøker betingelsene for betydningen av å være gjennom språket og hva ordenes historie forteller, så er det nettopp, som han sier, fordi språket ikke betraktes som menneskets konstruksjon eller bilde av virkeligheten, men som noe vi er underkastet og må tilpasse oss – «in fact *language* remains the master of man» (2001, 144). Barn trer inn i språket, toåringen imiterer lyder og kjenner gradvis igjen ord og fraser som hun så å si går inn og finner nye måter å uttrykke seg på og gi seg til kjenne gjennom. Det er først når frasen «bære meg» har åpnet seg for henne at viljen får retning og mening og blir mulig å kommunisere. Ordet åpner og bærer muligheten for å ville. Ordene kommer da til å fungere som det aristoteliske tegnet der formen bærer substansen og substansen er inkarnert i formen. Det er også et poeng for Gumbrecht at i nærværet forsvinner avstanden som tegnet er konstituert av – forskjellen mellom tegnbarerne så vel som mellom ord og innhold eller mening. Gumbrecht eksemplifiserer med hvordan

brødet og vinen i den katolske kommunionen ikke representerer eller symboliserer, men rent faktisk forvandles til Kristi legeme og blod (2004, 28ff).

Kanskje er det også noe av dette som blir så klart i Shared Reading. Språkets herredømme og iboende mulighet både til å romme og til å bære noe fram, forsterkes av at tekster både leses høyt av en annens stemme og er tilgjengelige på bordet foran øynene våre, og av pauser med samtaler hvor teksten er så ferskt i minne.<sup>2</sup> Det gir et kommunikativt rom hvor fornemmelser og affekter, emosjoner og tanker, lettere kan komme til orde. Og slik sett er det kanskje bedre å si at de opplevelsene som vi her får – kognitivt, emosjonelt, sanselig; altså estetisk – skjer ved at språket bygger noe vi kan gå inn og være i. Det språklige byggverket (Tranströmer bygger bokstavelig talt en katedral), den forsterka tilgangen til grunnteksten; dialogen med andre, de andres stemmer, tankene vi formulerer innenfra som tidvis også kommer til uttrykk ved at vi sier noe, fasiliterer eller muliggjør en slik tilstedeværelse i språket. Språket blir da selv som et rom hvor deltagerne kan oppdage følelser, fornemmelser og tanker. Det gjør plass til livet. Men som Heidegger viser, buan, eller å bo, betyr også å ta vare på eller ha omsorg for. Så de språklige bygg som litteratur og samtale sammen reiser på de stasjonene vi oppholder oss har på sitt vis også omsorg for oss slik hjemmet i hvert fall ideelt sett tar vare på oss. Og kanskje er det også denne følelsen av å bli tatt vare på eller holdt oppe i språket som dypest sett skaper den tryggheten som gjør det mulig å kjenne på følelser og å tenke. Denne tilretteleggingen av mulighetene for å kunne bebo og leve i språket som S etterlyser, men òg gjenfinner, er likevel altså ikke noe særegent for Shared Reading. Kanskje kan det heller forstås som litterært språk.

Som Heidegger viser henger å bo, dvele, tenke og bygge sammen med å være beskyttet og fri fra fare. Å være fri slik han utlegger det er å skåne – ikke som å la være å skade, men som å

---

<sup>2</sup> For en systematisk studie av hvordan Shared Reading fasiliterer en undrende, oppdagende og oppmerksom lesemodus, se Skjerdingsstad og Tangerås 2019.

komme noes egen natur i forkjøpet. Å skåne er altså en langt mer proaktiv enn defensiv og beskyttende handling. Slik sett handler det å dvele ved noe dypest sett om aktivt å sørge for at livet får utløp for sine muligheter. På den ene siden kan dette synes både romantisk-idealistisk og abstrakt, på den andre så kan vi også kjenne igjen konkrete manifestasjoner av det i det foregående: Når jeg dvelte ved hvordan S deler sin erindring som en resonans av novellens underliggende søken etter kontakt, så vi også hvordan gruppen sammen bygget opp et språklig rom som tok vare på og skånet de følelser av lengsel, avvisning, ensomhet eller felleskap som ble vekket også i oss andre når deltakeren tok ordene fra novellen og bygde sine egne oppå på dem. Det ble, kunne vi også si, skapt et rom hvor også andres følelser og tanker kunne bli satt fri. Følelsene fikk et sted å være, hvor de kunne begynne å være. Som deltager opplevde jeg hvordan andres ord i forlengelsen av tekstens gradvis løste ut også mine egne følelser, følelsene til den som «bare» følger med, men som dermed blir lyttende. Kanskje kan vi også si at leselederens primære oppgave er å skåne teksten, beskytte og ta vare på dens muligheter. Det vil i så fall også innebære en omsorg for den, både i opplesingen og i form av å sørge for at samtalen er forankret i teksten og ikke trenger seg inn på den enten det er gjennom å feil-lese eller forsvinne i det private og slik usynliggjøre den.

### Varigheten – nærværets temporalitet

Hvor Gumbrecht betoner nærværets ganske strikt romlige karakter som en fysisk berøring, så lar Heidegger oss presisere berøringen som en kontakt i og med språket som *også* avhenger av tiden. Å dvele ved noe har opplagt en temporal komponent. Via forestillingen om å skåne, argumenterer Heidegger da også for at å dvele ved noe er å frelse eller å sette fri – «To save really means to set something free into its own presencing.» (2001, 148) Å dvele ved er å ha så stor omsorg at noe begynner å være på sin egen måte. Det handler igjen, slik også Gumbrecht betoner, om

å produsere noe – om techne eller å la noe komme til syne eller altså *begynne* å være (Heidegger 2001, 157). Allerede Gumbrechts «production» forutsetter altså noe prosessuelt. Det er to sider ved denne temporaliteten som jeg vil gripe fatt i her.

### *Brytninger i tiden – avstand og lede*

På den ene siden så *bryter* stasjonene opp tiden. Stasjonene er steder hvor noe stanser opp, og noe annet begynner. Å dvele ved noe er også å komme *fra* en annen tid hvor man kanskje haster, flakker eller leter hvileløst. Å delta i Shared Reading er å komme inn i et rom hvor en leseleder ønsker velkommen, deler ut tekster, skjenker kaffe, begynner å lese, pauser, snakker, lar andre snakke, lytter og spør og leser på nytt i en repeterende rytme som varer jevnt over halvannen time. Vi går inn i noe annet, hvor vi kan bli med på noe nytt som bryter med hverdagen. I dette rituelle rommet (se også Ohlssons kapittel) kan vi komme til å dvele ved passasjer i teksten hvor kontakten så blir sterkere, dels med selve den litterære teksten, men også med gruppa gjennom det som blir sagt og delt av andre, og i måten det gir en resonans med egne tanker og minner.

Men, som nevnt innledningsvis, opplevelsen varierer også med tiden det tar. Tidvis dominerer følelsen av å være distansert og å følge likegyldig med. De massive stillhetene jeg påpekte i det foregående er ikke bare produktive ubestemmelighetssoner hvorfra noe blir til, noe oppleves også som kjedelig. Hvorvidt også andre kjeder seg er selvsagt ikke mulig å avlese med sikkerhet, men en kan som indikert over, se at kropper blir urolige, blikk flakker – kjenne at intensiteten i rommet reduseres. I det foregående har jeg utelatt det som ikke engasjerte. Følelsen av utålmodighet hvor en kanskje bare ønsker å komme videre, gjøre noe annet, bryte av eller gå. Da avfinner jeg meg ikke med å vente tålmodig; rolig og i likevekt, men erfarer heller min egen manglende utholdenhet. Symptomatisk smugkikker jeg på klokka for å se hvor mange minutter som er igjen. Tiden går uten at det blir noe av noe, og oppmerksomheten har liksom ikke noe sted å gjøre av seg eller noe å knytte seg til. Erfaringen av å være med på Shared Reading

er *også* å oppleve den løpende og målbare tiden hvor det ikke skjer noe særlig. På et vis er det som om tiden sanses som en ødeleggende kraft som bare bryter ned og stykker opp. Jeg kunne kalt det tidens egen rastløshet.

Med filosofen Henri Bergson kan tilstanden sammenlignes med å bli stående på utsiden av tiden og observere den. I *Tiden og den frie vilje: En undersøkelse av de umiddelbare indre kjensgjerninger* (1889/1990) betegner han det vi da blir vitne til som homogen tid. Her blir de enkelte øyeblikkene oppfattet som fremmede for hverandre eller som punkter og intervaller på en linje. Det er en tid vi observerer, kartlegger formene av og kanskje vurderer, som når vi gremmes over å måtte være med på noe. Bergson viser hvordan dette henger sammen med en tilsvarende ytre måte å erfare på, hvor fenomenene en omgis av forsøkes ordnet og strukturert som om de eksisterer utenfor en. En tilstand av atspredt likegyldighet innebærer å ikke komme inn i noe, og at tanker og affekter flytter seg mellom ulike elementer uten å feste seg, uten at noe tar tak eller at en får kontakt. Kanskje er det også denne rastløse sondringen etter noe å feste seg ved som ligger i dagligspråkets uttrykk om å være utenpå seg selv eller ikke komme inn i litteraturen som S henviste til. Bergson omtaler det som en bevissthetstilstand der bevisstheten overstyrer snarere enn føyer seg etter det som hender. Han sammenligner med abstrakt tenkning hvor begreper og definisjoner settes opp mot og i relasjon til hverandre som om de er avgrensede og sammenlignbare numeriske størrelser. Som den abstrakte tenkningen er erfaringen av *ikke* å ta del i det som skjer også i seg selv fremmed for en dypere forståelse av bevisstheten.

Med Bergson kan erfaringene fra Shared Reading ses under denne dobbelte bevissthetsoptikken. På den ene siden denne detasjerte holdningen hvor en observerer og leter og uvegerlig også kommer til å se og sammenligne det en er med på med andre erfaringer, og på den andre den dypere opplevelsen av å være med i det som hender. På den ene siden en bevissthetstilstand der man

kan ordne og systematisere og betegne, på den andre en dypere emosjonell, sanselig og kognitiv:

Betraktet i seg selv har de dypere bevissthetstilstander intet med kvantitet å gjøre; de er ren kvalitet; de blander seg på en slik måte med hverandre at man ikke kan si om de er én eller flere, likeså lite som man kan undersøke dem med hensyn til dette uten straks å øve vold på deres natur (Bergson 1990, 104).

Bergson tilbyr her en begrepslig måte å tenke på som i større grad er i kontakt med og følger temporaliteten i disse dypere erfaringene, i den følelsen av påkobling og nærvær vi fader inn og ut av.

### *Varigheten – fortykninger i tiden*

For Bergson er «varigheten» nøkkelbegrepet til å forstå hvordan vi erfarer verden umiddelbart og nært. Det som da kjennetegner nærværet er at det varer ved. Nærværet innsetter en type temporalitet og bevissthetstilstand der det strekker seg ut i tid. Sentralt i hans bok *Tiden og den frie vilje: En undersøkelse av de umiddelbare indre kjensgjærninger* er som tittelen forteller også å begrunne denne erfaringens status som et legitimt grunnlag for empiriske psykologiske analyser. Slik leverer han også et argument for den metode som ligger til grunn for denne artikkelen.

I det foregående har jeg forsøkt å vise hvordan ulike tider foldest inn i hverandre – novellens utsigelsesposisjon og det søkende handlingsplanet, de egne minnene som vekkes, de andres historier og selve situasjonen deltagerne er samlet i. Her fornemmes nærværet nærmest som en slags fortykninger i tiden, som om disse temporale vendingene – som sfærer av minner over minner, lag på lag av temporale refleksjoner, tid på tid på tid – bidrar til tidens fylde eller til å produsere nærvær. Som om nærværet oppstår i koblingen mellom ulike tider og så varer ved i det koblingen utvikles og utvides – som om vi kan oppleve det Anne Line Dalsgård kommenterer som at tiden tykner til:



When a passage in a book is savored, the reader may deliberately pay intense attention to details and hence perceive slowing, or “thickening” of time. Slow reading for the sake of relaxation thus depends as much on the density of impressions of a text of a condensed nature as on the reader’s willingness to pay attention to them. (Dalsgård 2021, 218)

Dalsgård viser til tidens fortykninger i persepsjonen, den mer eller mindre bevisste senkningen av tempoet sånn at inntrykk får tid til å virke. At tempoet senkes når tanken søker har vi sett i det foregående. Det gir, som hun sier, bedre tid til å ta inn alle detaljene. Det å erfare tidens fylde, for å bruke det uttrykket, handler da dels om hvor inntrykksfull teksten er, og dels om hvor oppmerksom leseren er. I det foregående har jeg imidlertid vist hvordan også andre erfaringer fra andre tider legges til det som er. Hvor Dalsgård implisitt betoner forsinkelsen i tidens likevel fremadskridende gang (kronologien) og slik holder fast på en lineær forståelse av tiden og på et vis gir leseren ansvar for å følge nøye med, så tilbyr Bergson med varigheten et perspektiv hvor mer og mer av det som har vært blir med i det som er og slik nesten bokstavelig bidrar til at tiden blir tykkere ikke ved at en skjerper oppmerksomheten, men hengir seg til tidens egen dynamikk. Vi opplever heller at tiden gjør noe med eller i bevisstheten. I den egne leseopplevelsen kan nærvær og påkobling oppstå i det setningene følges, mens minner og assosiasjoner føyer seg inn og til hverandre i et skiftende spill. Ulike tider blandes inn i hverandre på en måte som gjør at man, slik Bergson sier i sitatet over, ikke kan skille dem fra hverandre «uten å øve vold på deres natur».

Først kan det virke litt fremmed at Bergson anvender ordet varighet, på fransk *durée*, om denne måten å erfare på. For dels betyr varighet nettopp at noe tar en viss mengde tid som når vi sier at Shared Reading varer i en og en halv time. Dels betyr det imidlertid også, som dets etymologiske opphav i det middelnedertyske «være» viser, at noe varer og ikke slutter, men holder det gående. Fortsetter å være. Hos Bergson handler det grovt sagt om at den umiddelbare væren, eller det vi opplever som nærvær,



kjennetegnes av at ulike tidligere tider er til stede i det nåværende. Nået holder et mangfold av tidligere tilstander. Han bruker begrepet varighet som et grunnlag for å forstå hele vår væren på den umiddelbare erfaringens premisser. Det nærværsbegrepet som jeg hentet fra Gumbrecht kan da forstås ut fra tidens eksistensielle betydning.

Den absolutt rene varighet, er den form som våre bevissthetstilstanders suksessjon antar når vårt jeg umiddelbart hengir seg til sine opplevelser, når det avholder seg fra å opprette noen form for skille mellom den nåværende tilstand og de tidligere tilstander (Bergson 1990, 79; se også Kolstad 1990, 264).

Om vi betrakter stasjonene vi har sett på i det foregående som steder der det produseres nærvær i en flom av homogen tid, åpner Bergson opp for et temporalt perspektiv på hva som skjer inne i dem: Når jeget hengir seg til opplevelsene av det som sies og leses antar bevisstheten en særlig temporal form der skillene mellom tilstander opprinnelig hjemmehørende i ulike tider oppheves. Varigheten innebærer «en mangfoldighet av 'gjensidig gjennomtrengning', en mangfoldighet som er helt forskjellig fra den numeriske – forestillingen om en heterogen, kvalitativ og skapende varighet» (Bergson 1993, 23). I motsetning til den homogene tiden som vi ser utenfra, kartlegger formene av og gremmes over, antar varighetens tid en form for bevissthet som ikke kan skilles fra at den har et innhold. Tiden gjør noe. Tiden produserer bevissthet. En essaysamling om Bergson på norsk har da også tittelen *Den skapende varighet* (Kolstad og Aarnes 1993).

Gjentatte ganger har jeg i det foregående forsøkt å vise hvordan tilstanden av påkobling til noe varer ved gjennom å koble sammen ulike bevissthetstilstander fra ulike tider. Kontakten som begjæres i novellen åpner for et minne en deltager deler – som igjen åpner mot egne minner for de andre deltagerne. Fornemmelser og tanker løftes fram og flyter av gårde som en mangfoldig masse som både har en konsistens og er foranderlige ettersom nye bilder eller inntrykk sklir inn og fader ut – «en heterogen, kvalitativ og skapende varighet». Det vises allerede i måten deltagerne famler seg

fram i sine egne erindringer og nølende formidler i det de påminnes av det som skjer i novellen eller av hva andre sier. Det er som om vi kan se hvordan det nølende trer så varsomt fram i det som har vært for å forsøke å bevare det i det værende uten å miste det kommende. Nølingen foregriper fremtiden. Det er som om deltaerne strever etter å unngå å la bevisstheten overstyre i sine forsiktige sonderinger etter å begripe en tilstand før den forsvinner, strever etter å begripe med ord som ikke bestemmer og definerer ved å skille ut eller holde fast. Alt synes å være fundert i en underliggende intuitiv orfisk erkjennelse av at å holde fast på noe uten å miste det ikke lar seg gjøre.

Bergson sammenligner flere ganger en slik bevissthetstilstand med hvordan tonene føyes sammen når vi oppfatter en melodi. Selv om tonene følger etter hverandre så oppfatter vi dem som en helhet hvor den tonen som til enhver tid er sist både bærer alt det foregående i seg og skaper en forventning som foregriper den neste. Fylden i tonen, klangen og dybden, framkommer ved at den fører videre og har tatt opp i seg alle de foregående tonene. Forsøker vi så å holde en tone fast så forsvinner melodien. Kuns-ten er i så måte å følge melodien med øret uten å henge seg opp i en enkelt frase, uten å avgrense den og dermed gjeninnsette den homogene tiden. Denne skapende helheten i musikken sammenligner Bergson med en levende organisme «hvis deler, skjønt de tydelig fremtrer hver for seg, likevel nettopp på grunn av sin sam-hørighet gjennomtrenger hverandre» (Bergson 1990, 79–80). Det er nærliggende å tenke metaforen om tannhjulene som en mindre musikalsk måte å nærme seg dette på.

Hvor Heidegger hjelper oss å dvele i tilstedeværelsen som språklige byggverk eller mikrostrukturer, hjelper Bergson oss å forstå hvordan opplevelsen av nærvær og tilstedeværelse på disse stasjonene varer ved. Nærværet har også en uomgjengelig temporal dimensjon, ikke bare som avbrudd i tidsstrømmen, men som skapende tid over tid. Tiden blir til, den gjør noe med oss. Den skaper i en viss forstand bevisstheten vår. Asbjørn Aarnes viser med grunnlag i Bergson hvordan den eksempelvis kan «melde

seg» når vi «fordyper oss i selvet, tenker over vårt liv gjennom fortiden opp mot nuet», eller når vi erfarer for eksempel et landskap: Når vi ikke bare ser, men legger inntrykk til inntrykk og «bygger opp et rom av 'stansede' øyeblikksbilder [hvor] den umiddelbare fornemmelse av stedsnærver forløper i tiden som ikke er stykket opp, dvs. i varigheten.» (Aarnes 1993, 67) Å hengi seg til varigheten som tenkningens begynnelse er imidlertid, som Aarnes også skriver, et risikoprojekt fordi det innebærer «å tenke i flukt med livet.» (Aarnes 1993, 69) Ingenting er forutsigbart, vi kjenner ikke målet. Det gir også et fint blikk inn i nølingens språklige mikrostrukturer.

### Shared Reading som en utvidet fortelling

I Shared Reading er det vanlig praksis at to litterære tekster leses høyt – først en novelle, så et dikt. Lesningen avbrytes av samtale med pauser; typisk et par-tre ganger i novellens forløp, en gang etter slutten og en gang etter høytlesingen av diktet som leses to ganger og så en tredje til slutt for å runde av. Denne praksisen kan også ses som en palimpsest av en samtale over to tekster. En samtale hvor grunntekstene liksom skinner gjennom. En i dybden, vertikalt utvidet tekst. Men teksten er også blitt «større» som S sier, som at den har vokst i omfang i horisontalplanet. Samtalen har bokstavelig talt gitt oss mer tekst. En fullstendig transkripsjon skulle dekket alt som ble sagt, og selve de litterære tekstene. Det hadde også gjort den temporale utvidelsen manifest. Det tar tid å lese en novelle og et dikt, det tar lenger tid om en også skal pause og samtale rundt dem og dessuten også lese noe flere ganger, diktet gjentas slik også passasjer kan bli gjentatt. Teksten utvides også i tid. I det foregående har jeg forsøkt å trekke ut det vesentligste i dette forløpet for produksjonen av nærvær; først i form av en beskrivelse av horisontalplanet, dernest i to forsøk på å beskrive utvidelsen som dybde – som å bygge opp og bebo språkets mikrostrukturer og som en bevissthetstilstand der mangfoldet av alt det ulike som har vært tas med inn i nået uten å brytes

fra hverandre, samtidig som forskjelligheten også tas vare på. Kanskje kan vi til sist forsøke å forstå Shared Reading med den homogene temporalitetens perspektiv, som en utvidet *fortelling*.

Noe av det mest slående ved den Shared Reading jeg har fortalt om er hvordan den ble avrundet, hvor helhetlig erfaringen til slutt ble opplevd. På den ene siden handler det om den tematiske buen som ble slått bakover i tid fra det siste minnet hvor K deler sin erindring av å ha blitt holdt i butikken, til det minnet om å søke kontakt som kobler oss på i den første stasjonen. Med Bergson vil jeg beskrive det som at de ulike lag av tider som fortellingen har ledet oss gjennom her liksom holdes fast av denne buen. Buen blir ikke bare et bilde, men en konkretisering av innholdet i Bergsons begrep om varigheten som innhold. På den andre siden, eller som en forutsetning for dette, så handler det om at vi så å si kommer til å oppdage og se selve fortykningene eller varigheten som en slags palimpsest. Tranströmers dikt tegner et bilde av en katedral som holdes oppe av romanske buer – avrunda og måteholdne i motsetning til de spisse og himmelstrebende gotiske buene. Mot denne bakgrunnen ser vi hvordan det rastløse jeget holdes fast av en usynlig engel. Om fortellingen skriver narratologen Peter Brooks med henvisning til Walter Benjamin og Frank Kermode at «the end writes the beginning» (Brooks 1984, 22). Tydeligst i kriminalromanen er det som om slutten kaster et oppklarende lys tilbake på midten og begynnelsen og gjerne setter alt i et nytt lys.

I vårt tilfelle handler det mer om at diktet til Tranströmer blir et avsluttende bilde som gjennomlyses av erindringen fra butikken, Ks første erindring om å ville ha kontakt og ikke minst av at lengselen etter kontakt er gjennomgående i novellen. Slik kommer diktet som en tydelig slutt lest til slutt både til å forsterke varigheten av kontakt, men også til å viske ut alt det vi følte vi ikke var delaktige i. Slik sett etablerer det slutten på en fortelling som også er en fiksjon. Hvis vi med Brooks skulle forsøke å oppsummere selve syntaksen eller logikken i det som gir fortellingen form, retning og mening, altså plottet slik han definerer det (Brooks

1992, xi), så kan vi kanskje beskrive det som en pulserende bevegelse mellom å søke kontakt og å føle seg utenfor. Det er kan hende den enklest mulige oppsummeringen av plottet i den utvida fortellingen som S gjør oss oppmerksom på at Shared Reading vever fram.

## Kilder og litteratur

### *Upublisert materiale i forfatterens besittelse*

*Read to Lead: Course Handbook*, 2 utg. 2019. Liverpool: The Reader Organisation. Kursmateriale for intern bruk.

Transkripsjoner fra deltakerobservasjoner ved leselederkurs i Oslo 2019.

### *Publisert materiale*

Bergson, Henri. 1990. *Tiden og den frie vilje: En undersøkelse av de umiddelbare indre kjensgjerninger*. Oslo: H. Aschehoug & co.

Bergson, Henri. 1993. Brev fra Henri Bergson til Harald Høffding. I: Kolstad, Hans og Asbjørn Aarnes (red.), *Den skapende varighet: En essaysamling om Henri Bergson*. Oslo: H. Aschehoug & co.

Bjorvand, Harald og Fredrik Otto Lindeman. 2007. *Våre arveord: Etymologisk ordbok*. Oslo: Novus.

Christiansen, Charlotte E. 2021. Does Fiction Reading Make us Better People? Empathy and Morality in a Literary Empowerment Programme. *Ethnos: Journal of Anthropology* (online first): 1–20. DOI: 10.1080/00141844.2021.2007158

Brooks, Peter. 1992. *Reading for the Plot: Design and Intention in Narrative*. Harvard, Ma. og London, En.: Harvard University Press.

Dalsgård, Anne Line. 2021. Temporalities and Time Work in Current Everyday Reading Practices. *Poetics Today* 42 (2): 207–227. <https://doi.org/10.1215/03335372-8883220>

Davis, Phil, Fiona Magee, Kremena Koleva, Thor Magnus Tangerås, Elisabeth Hill, Helen Baker, og Laura Crane. 2016. *What Literature Can Do*. Liverpool: University of Liverpool and Guys and St Thomas Charity.

Gumbrecht, Hans Ulrich. 2004. *Production of Presence: What Meaning Cannot Convey*. Stanford, Ca.: Stanford University Press.

- Heidegger, Martin. 2001. Building Dwelling Thinking. I *Poetry, Language, Thought*, s. 141–159. New York: Harper
- Jacobsen, Roy. 1989. Tegningen. I: *Det kan komme noen*, s. 145–152. Oslo: Cappelen.
- Kolstad, Hans. 1990. Efterord: Henri Bergson og den indre erfarings metafysikk. I: Bergson, Henri. 1990. *Tiden og den frie vilje: En undersøkelse av de umiddelbare indre kjensgjerninger*, s. 239–299. Oslo: H. Aschehoug & co.
- Kolstad, Hans. 1993. Tiden som handling i Bergsons filosofi. I: Kolstad, Hans og Asbjørn Aarnes (red.), *Den skapende varighet: En essaysamling om Henri Bergson*, s. 26–65. Oslo: H. Aschehoug & co.
- Skjerdingstad, Kjell Ivar og Thor Magnus Tangerås. 2019. Shared reading as an affordance-nest for developing kinesic engagement with poetry: A case study, *Cogent Arts & Humanities*, 6 (1): 1–15. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1688631>
- Tangerås, Thor Magnus. 2022. Moments of meeting: A case study of Shared Reading of poetry in a care home. *Frontiers in Psychology*, 13:965122. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.965122>
- Tranströmer, Tomas. 1989. Romanska bågar. I: *För levande och döda*. Stockholm. Bonniers förlag.
- Aarnes, Asbjørn. 1993. Bergson ved kildene. I: Kolstad, Hans og Asbjørn Aarnes (red.), *Den skapende varighet: En essaysamling om Henri Bergson*, s. 66–88. Oslo: H. Aschehoug & co.

*Thor Magnus Tangerås*

## Samhørighet i Shared Reading

en sosial-hermeneutisk modell for de sentrale affektive og kognitive komponentene i deltakernes opplevelse

Innledning: behovet for å forske på selve den umiddelbare opplevelsen av Shared Reading

softly step  
over the boundaries  
in sunshine  
without fear<sup>1</sup>

Shared Reading er en spesifikk litteraturbasert praksis utviklet av The Reader Organisation i Liverpool, hvor små grupper fasilitert av en kvalifisert leseleder møtes for å lese litteratur sammen, og dele personlige opplevelser knyttet til denne litteraturen. Deltakerne blir engasjert i en dialog hvis fremste kjennetegn er at den utspiller seg rundt litteraturen som «a live presence and emotional centre (as opposed to merely objects of analysis)» (Longden et al. 2015, 113). Shared Reading anvendes i ulike institusjonelle sammenhenger som folkebibliotek, sykehus, psykiatriske avdelinger, fengsler, eldrecentre og i undervisningssammenheng (Billington et al. 2013).

Det har blitt dokumentert en rekke gevinster for livskvalitet og psykisk helse av å delta i slike grupper over tid – som f.eks. forbedret selvtillit, sosial trygghet, empowerment og styrket kognisjon (Longden et al. 2015; 2016; Gray et al. 2016). Videre

---

<sup>1</sup> Hver av vignettene i dette kapitlet er dikt hentet fra Thomas A. Clarks diktsamling *A Farm by the Shore*, 2017.



har forskning dokumentert produktive kognitive og emosjonelle prosesser som utspiller seg i møtet mellom litteratur og deltakere, slik som «creative inarticulacy» og «breakthrough moments» (Davis et al. 2016) og «vicarious experiences of being moved» (Skjerdingsstad og Tangerås 2019). For at slike gevinster og dype prosesser skal kunne iverksettes er det en forutsetning at deltakerne selv opplever at det å være med på Shared Reading er en givende og verdifull aktivitet. Derfor er det verdt å forske på hvordan det føles å delta i en Shared Reading økt. I en gjennomgang av forskning på Shared Reading konkluderer Dowrick et al. med at Shared Reading «not only harnesses the power of reading as a *cognitive* process, but also acts as a [...] *socially* coalescing presence, allowing readers a sense of subjective and shared experience [our italics].» (Dowrick et al. 2012, 16; se også Longden et al. 2015, 113).

Shared Reading utgjør altså en gestalt hvor enten det sosiale aspektet kan settes i forgrunnen (forstått som en sosial teknologi, e.g. Steenberg, 2015), eller hvor det estetisk-hermeneutiske aspektet fremtrer (Shared Reading forstått som litteraturformidling). Imidlertid har det hittil ikke vært foretatt noen kvalitative studier av hva som kjennetegner den typiske opplevelsen av å være til stede som deltaker. Studier av de affektive aspektene av deltakelse har betydning så vel for videreutvikling av metodikken som for den teoretiske forståelsen av de underliggende kollektive mekanismer som samvirker i å gjøre Shared Reading til en litteraturterapeutisk praksis.<sup>2</sup> Siktemålet med studien er derfor å utvikle en modell for de nødvendige og tilstrekkelige kognitiv-affektive komponentene i Shared Reading, samt å utdype og forklare betydningen av disse.

Dette kapitlet presenterer og drøfter resultatene av post-session fokusgruppeintervjuer med 140 deltakere fra tolv ulike Shared Reading-grupper hovedsakelig bestående av deltakere uten tidligere erfaring med Shared Reading. Kapitlet vil først

---

<sup>2</sup> Jeg har bevisst unnlatt å bruke termen «biblioterapeutisk» her. «Biblioterapi» er et ladd begrep med konnotasjoner i retning instrumentalisering av litteraturen. For en utfyllende diskusjon av biblioterapibegrepet, se Steenbergs kapittel i denne antologien. Litteraturterapi, derimot, er en mer åpen term.

identifisere de seks viktigste temaene fra intervjuene og utdype det teoretiske grunnlaget for disse. Dernest vil en heksagonal modell for en fellesskapshermeneutikk presenteres.

## Metode

how did you get here  
your mind wandering  
what grace guided your steps

En kombinasjon av kvalitative metoder bestående av fokusgruppeintervju, observasjoner og analyse av lydopptak av økter ble benyttet. Studien springer ut av leseledelseskursene beregnet på bibliotekarer i Norge. Disse kursene åpner med en standard Shared Reading-økt slik at de prospektive leselederne kan få kjenne på kroppen hvordan det er å være en av deltakerne i en gruppe på 10–12 personer. Etter at denne økten er over, ber vi alltid deltakerne om å si noe om hvordan det føltes å delta. Over tid ser vi da at de samme responsene går igjen. Med det som utgangspunkt bestemte jeg meg for å systematisere disse svarene og formalisere konteksten for spørringen ved å benytte en kombinasjon av fokusgruppe som ble audio-recorded og individuelle refleksjoner som både ble lest og opp og sendt inn. Responsene ble dokumentert, analysert, sammenliknet og fortolket. Fokusgruppeintervjuet benyttet et sentralt element av Wengraffs narrative metode, Single Question Induced Narrative Enquiry (Wengraff 2001). Det vil si at deltakerne bare fikk ett spørsmål: «Hvordan opplevdes det for deg å være med på Shared Reading i dag?» Spørsmålet ble stilt i plenum, og alle svar notert både på tavle og lagret digitalt. I noen grupper ble så deltakerne bedt om å levere individuelle svar på dette spørsmålet etterpå. I andre grupper ble spørsmålet stilt individuelt og svarene ble gitt skriftlig. Til sammen er deltakere fra 12 lesegrupper (totalt omlag 140 deltakere) intervjuet.

Det ble identifisert seks typiske hovedkategorier av opplevelser. For å komme fram til disse ble en abduktiv hermeneutisk

tilnærming (Tangerås 2020) benyttet. Gjennom å sammenlikne svarene utledet forskeren tentative kategorier. Det neste trinnet var at disse ble utprøvd på/med deltakerne i gruppe 7–12, for å etablere om de var dekkende og passende. På basis av denne dialogiske, iterative hermeneutiske prosedyren ble det laget en heksagonal modell for intersubjektive affektive og kognitive komponenter i Shared Reading. Dernest ble det brukt en retroduktiv strategi for å utdype og teoretisere rundt de typiske kategoriene. Denne strategien innebærer «supplementing understanding derived from the social actor's point of view with further input from the researcher's point of view» (Blaikie 2010, 90–91), and the use of theory as «guiding frameworks for interpretation» (Danermark et al. 2002). I praksis betyr det at kategoriene er avledet fra deltakernes respons og bekreftet i dialog med deltakerne, og deretter supplert med teoretisk viten fra psykologisk forskning. For å etablere hvilke mekanismer som er aktive i å frambringe disse affektive opplevelsene, ble forskerens observasjoner analysert og fortolket i lys av en revidert versjon av The Reader sitt Venn-diagram for Shared Reading, hvor aktiviteten forstås som et samvirke mellom tre faktorer: litteraturen, leselederen og gruppedynamikken.<sup>3</sup>

På basis av denne fortolkningen forsøkes den intersubjektive opplevelsen av Shared Reading forklart som et resultat av samspillet mellom tre distinkte mekanismer.

---

<sup>3</sup> I den opprinnelige versjonen av diagrammet er de tre faktorene litteraturen, gruppa og individet. Se *Read to Lead Course Handbook* 2015. I utviklingen av leseledelseskurset i Norge (og også i Sverige) har vi funnet det hensiktsmessig å endre diagrammet for tydeligere å gjenspeile leselederens betydning. Sirkelen for gruppedynamikk inneholder da dialektikken mellom hensynet til individet versus hensynet til gruppa.

## Resultat

a breeze that stirred  
a word you heard  
shifting the balance

Responsene på undersøkelsen kom i ustrukturert rekkefølge, og noen ganger ble de utdypet eller supplert fra andre deltakere. Her presenteres et utvalg av de vanligste og mest typiske svar på spørsmålet «Hvordan opplevdes det for deg å være med på Shared Reading i dag?»:

Beroligende, trygt, avspennende, deilig med den myke, varme leserstemmen, det var veldig godt å bli lest høyt for, det var sakte tempo, pusterom, trygt med bordene mellom oss, herlig å kunne lene seg tilbake og slappe av, balsam for sjelen, spa for hjernen, prestasjonsfritt, ikke truende, må ikke si noe.

Rom for alle å bli sett og hørte, plass for ulike synspunkter og meninger, ingen fasit, ikke noe rett eller galt, berikende å høre andres opplevelser, trengte ikke å være flink.

Følelse av samhörighet, være en del av noe viktig, mitt bidrag og min tilstedeværelse ble verdsatt.

Litteraturen ble levende, diktet åpnet seg for oss, fint å kunne gå tilbake og lese om igjen, lett å følge med, man kunne lukke øynene.

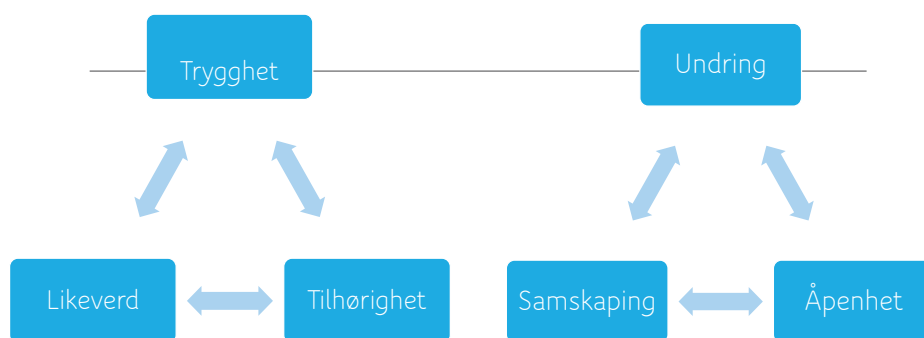
Jeg ble veldig engasjert, det utvidet oppmerksomheten, lett å konsentrere seg, glemte alt annet, ble rørt av det andre sa, andres respons hjalp meg til å forstå, overrasket over at vi ikke skulle analysere, fikk tid til å fordøye, vi oppdaget ting i lag, stille pauser, rom for ettertanke.

Sterk følelsesmessig opplevelse, oppløftende, oppkvikkende, det åpnet noe i meg, får lyst å være med flere ganger.

Disse responsene ble sortert og delt inn i seks kategorier: Trygghet, Likeverd, Tilhörighet, Undring, Samskaping og Åpenhet. Dernest ble disse satt inn i en heksagonal bestående av to overlappende triangler: det sosiale triangelet (bestående av komponentene trygghet, likhet, tilhörighet) og det hermeneutiske triangelet

(bestående av komponentene undring, samskaping og åpenhet). Deretter ble disse to trianglene satt sammen til en heksagonal modell over de intersubjektive komponentene (som både er affektive og kognitive) i Shared Reading-opplevelsen, illustrert i form av to overlappende triangler: det sosiale triangelet og det hermeneutiske.<sup>4</sup> Denne modellen kan illustreres slik:

*Figur 1: Modell for intersubjektive komponenter i Shared Reading-opplevelsen.*



*Basert på informasjon fra deltagende observasjoner ved 12 ulike Shared Reading-sammenkomster i Norge.*

Denne overlappingen av det sosiale og det hermeneutiske kan sammenfattes i termen samhörighet: vi hører sammen, og vi lytter sammen. Modellen viser at de seks komponentene avhenger av hverandre og er gjensidig forsterkende.

En grunnleggende opplevelse av at man er trygg og føler seg ivaretatt, at man er et verdifullt medlem av gruppa, at fortolkningsfellesskapet gir en opplevelse av samhörighet (den sosiale triaden, oppsummert i den overordnede kategorien tilhörighet) muliggjør opplevelsen av å tillate seg undring, å bli beveget, å konsentrere

<sup>4</sup> Kjell Ivar Skjerdingsstad har spilt en vesentlig rolle i utviklingen av selve modellen. Skjerdingsstad har vært observatør i noen av disse intervjuene. Gjennom diskusjoner og gjentatte fortolkninger har vi sammen kommet fram til de mest hensiktsmessige kategoribetegnelsene, og utformingen av de to overlappende trianglene som i realiteten overlapper hverandre. Kanskje bør modellen framstilles som et heksagon, all den tid de sosiale, affektive kvalitetene ved Shared Reading er uadskillelige fra de kognitive, fortolkende prosessene som utspiller seg. Men denne gestalten viser også at i noen sammenhenger er det de sosiale aspektene som er i forgrunnen når vi diskuterer Shared Reading, andre ganger de hermeneutiske.

seg, lete etter mening og gjøre oppdagelser sammen hvor de ulike perspektiver utfordrer og komplementerer hverandre. Hva som menes med kjernetilstand vil bli forklart senere i artikkelen. Vice versa vil andres meningsskapning og erfaringsdeling utvide sonen for trygghet og for at ulike perspektiver kan tåles og rommes.

Denne gestalten viser at man i kontekstualisering og tematisering av Shared Reading kan vektlegge metoden som en sosial teknologi eller som en litterær formidlingspraksis, men at disse er uløselig forbundet med hverandre. Som nevnt kan dynamikken i Shared Reading illustreres ved hjelp av et Venn-diagram bestående av tre delvis overlappende sirkler: litteraturen, leselederen og gruppedynamikken. I en annen artikkel (Skjerdingstad og Tangerås 2019) bestemmes spesifisiteten i disse tre sirklene slik: det spesielle ved litteraturen i Shared Reading er den doble modaliteten – at deltakerne samtidig kan lese teksten og lytte til høytlesingen. Det spesielle ved leselederens rolle er at hen er en «ignorant schoolmaster» som ikke har svarene, men som bidrar til å holde og flytte oppmerksomhet. Det spesielle ved gruppedynamikken er det vi kaller et transpersonlig rom hvor grensen mellom litteratur og liv oppheves eller suspenderes.

Hva er det som gjør at nettopp disse seks aspektene ved opplevelsen er så framtreddende og så viktige?

## Teoretisk utdypning av de seks affektive komponentene

something only  
glimpsed is something  
  
something barely  
discerned is something  
  
something hardly  
there is something

### *Trygghet*

Det var overraskende for meg hvor mange deltakere som brukte ordet «trygt» for å beskrive opplevelsen, at hver gang var det noe

av det første som ble nevnt. I sin teori om hvordan nervesystemet fungerer, den såkalte Polyvagal Theory, understreker Stephen Porges betydningen av den fysiologiske tilstanden for vår evne til sosial samhandling med andre. Han hevder at behovet for trygghet både har blitt neglisjert og misforstått i læringssammenhenger. Bedømmelse og karakterer gjør noe med læringen: bedømmelse «shift physiological states to support defence. The physiological states that support defence are incompatible with those that support creativity and expansive theories» (2018, 39).

Det å føle seg trygg er, i følge Porges, «dependent on unique cues in the environment and in our relationships that have an active inhibition on defence circuits and promote health and feelings of love and trust» (2018, 43). Gjennom en prosess han kaller nevrosepsjon, som foregår utenom bevisstheten, kan vi erfare en fysiologisk tilstand som kjennetegnes av at hjertet slår langsommere. Når vi kjenner denne tryggheten blir det han kaller vårt sosiale tilknytningssystem aktivert, og vi er i stand til å lytte dypt og konsentrert til andre. Tryggheten blir skapt via flere faktorer: leselederens beroligende stemme under høytlesingen, friheten til selv å kunne regulere blikk-kontakt med de andre grupped medlemmene, det å sitte bak en pult og at man sitter med teksten foran seg er som en beskyttelse. Grupped medlemmer har ulike måter å være oppmerksomme på under høytlesingen: noen lukker øynene, andre har blitt festet på leselederen, men de fleste leser teksten samtidig. En bestemt stemmekvalitet kjennetegner selve høytlesingen, og denne har klare likhetstrekk med det Gafni og Tsur (2015) beskriver som «softened»: lav intensitet, sakte tempo og lavmælt. Stemmebruk er en av menneskets beste måter for å berolige andre. Christine Estes, språkpatolog ved Weill Cornell Medicine, sier at en stemme som signaliserer både innlevelse og intimitet oppleves som beroligende og trygghetsskapende. En slik stemmekvalitet avhenger av både riktig pusteteknikk, rolig tempo, passe volum og en varm tone: «Usually a softer volume tends to calm people down and give them a feeling of relaxation» (sitert i Dahl 2021).



Det er helt legitimt i Shared Reading å *ikke* si noe, og det virker helt tilforlatelig om noen har blikket festet rett foran seg, fordi det også kan handle om å studere teksten. Det at man også kan ha en kopp med varm drikke å holde i, bidrar til å regulere fysiologisk tilstand. I en studie i *Science* (2008) rapporterer psykologene Williams og Bargh om sitt eksperiment som viser at forsøkspersoner som har fått en kopp med varm kaffe å holde i, opplever andre mennesker som vennligere og snillere enn forsøkspersoner som har fått en kald kopp. Og mennesker er mer tilbøyelige til å dele noe med andre dersom de nettopp har holdt noe varmt i hendene.

### *Likeverd*

Måten samtalen rundt litteraturen organiseres på i Shared Reading er designet for å utlikne forskjeller i sosial status, forkunnskaper og utdannelse. Det finnes ingen fasit og ingen læringsmål som skal oppnås. Ingen fagterminologi anvendes, og kunnskaper om historisk kontekst eller intertekst er ikke viktige. Det er den *spontane* ytringen (se også Rydbeck's kapittel i denne antologien om det spontane ved Shared Reading) og meddelelsen det inviteres til. Personlige minner og assosiasjoner ønskes velkomne, og nye perspektiver tas imot som berikende. Fokuset flyttes fra prestasjon til deling av opplevelse. Noe av det aller viktigste for mennesker i sosialt samspill er å bevare ansikt. Dersom vi føler oss avvist eller truet reagerer vi med skam (Nathansson 1992), og vi får behov for å dekke oss til. Mange deltakere i gruppeaktiviteter kan ha høy skamberedskap, men Shared Reading er velegnet for å få deltakere til å føle seg møtt, respektert og validert. Den spørrende og undrende holdningen som ligger til grunn for leseledelsen og som modellerer hvordan samtalen skal foregå, signaliserer aktelse for den enkeltes bidrag og væremåte, slik at deltakere kan få *erfart likeverd* (Farstad 2020).<sup>5</sup> Det er ikke til å undervurdere at leselederen qua leder besitter definisjonsmakt. Mange deltakere kan ha negative erfaringer med lærere og andre autoritetspersoner. Dermed

<sup>5</sup> Se også Forslids kapittel i denne antologien hvor han i lys av Aidan Chambers (1994) diskuterer betydningen av å stille åpne spørsmål.

vil Shared Reading-opplevelsen kunne endre maktbalansen, ettersom leselederen verken besitter fasit eller avfeier noens bidrag.

I Shared Reading fasiliteres samtaler hvor «ansiktstruende handlinger» sjeldent forekommer. De primære kommunikasjonsstrategiene til leselederen i ivaretagelsen av gruppas dynamikk er respekt og validering. For eksempel henvender leselederen seg til gruppa og spør om det er noen som ønsker å lese diktet/novellepassasjen høyt. Men det er alltid som en invitasjon og ikke et krav. For at følelsen av likeverd skal bli en realitet, må deltakerne kjenne på at andres perspektiver ikke er konkurrerende, men kompletterende for forståelsen og opplevelsen. Skjerdingstad og Tangerås (2019) beskriver dette som et vesentlig tegn på gode samtaler i Shared Reading, at deltakerne blir beveget eller forundret av andres respons, snarere enn truet. Ettersom leseleder på en myk og ikke-obtrusiv måte vender fokuset tilbake på teksten dersom deltakerne «sporer av» eller sier noe irrelevant, er behovet for reparasjoner minimalt. Ifølge kommunikasjonsforsker Jan Svennevig er «korrigerende den mest ansiktstruende formen for reparasjon, ettersom den helt eksplisitt indikerer at samtalepartnern har sagt noe «feil» (Svennevig 2008). Dermed kan vi med Goffman kanskje si at deltakerne kan være «backstage», de kan glemme å ivareta vante roller og status. Eller kanskje det er riktigere å si at de får muligheten til å tre fram på en ny scene.<sup>6</sup> Det kan høres selvfølgelig ut, men erfaringen av at jeg, og mine ytringer, verken er mer eller mindre verdt enn dine, uavhengig av status utenfor gruppa, er en grunnleggende erkjennelse av stor betydningen enten konteksten er empowerment, medborgerskap eller terapi. Som et alternativ til Goffmans scene-metafor kan man kanskje bruke det greske begrepet *temenos*, et helliggjort sted som opererer i en sone utenfor agora og det dagligdagse, et rom for kontemplativt formål.

Deltakerne kommer med ulik bagasje og ulike forventninger, men her legger vi bort eller til side våre roller i samfunnet

---

<sup>6</sup> Se Ohlssons kapittel i denne antologien om det performative ved Shared Reading for en utdyping.

utenfor. Temenos var også en form for *sanctuary*, et sted hvor man var beskyttet fra krav utenfra.

### *Tilhørighet*

Det å kjenne tilhørighet er et grunnleggende menneskelig behov, og innebærer mer enn summen av trygghet og likhet. Det handler også om å føle at man er del av, og i kontakt med, noe større enn en selv. En mye rapportert opplevelse fra deltakerne er at samtalen rundt litteraturen skiller seg fra de samtalen man kan ha i andre sammenhenger, og at litteraturen blir levendegjort på en bedre måte enn i andre formidlingssammenhenger. Filosofen Martin Buber skriver i sitt berømte verk *I and Thou* at

[...] true community does not come simply from people having positive feelings about each other, but by people standing in a living relation to a *living centre*, and through that in relation to each other (Buber 1923/2013, 8).

I Shared Reading utgjør litteraturen og det litterære verket det levende sentrumet, og det er gjennom den felles relasjonen til dette at relasjonen mellom deltakerne oppstår. Én ting er at mange deltakere opplever det som frigjørende å kunne snakke om en karakter i en fortelling heller enn å snakke om seg selv og eget biografiske materiale eller sykdomshistorie, en annen ting er at når mennesker kommer sammen og vier all sin oppmerksomhet til verket, investeres dette med mening og verdi, som igjen gir gruppas samspill verdi. Ved at litteraturen opphøyes får også gruppa følelsen av å være med på å skape noe sammen. Gruppa konstitueres gjennom et felles formål: å lese litteratur, og gjennom en felles verdi: at litteraturen kan tilby oss noe vi ikke kan få andre steder: en form for konsentrasjon om det allmenn-menneskelige, det eksistensielle og de ultimate spørsmål. Uten at dogmatiske og normative oppfatninger skal av- eller bekreftes. Dessuten er det slik at følelsen av samhörighet kan transcendere den aktuelle gruppa og bli til en tilhørighet til Shared Reading-fellesskapet.

Fandrem et al. (2020) fant i en studie av elever med innvandrerbakgrunn at det var en klar sammenheng mellom manglende opplevelse av tilhørighet og problemer med psykisk helse. Kanskje har behovet for tilhørighet aldri vært større enn i dagens samfunn. Bortfallet av en felles offentlighet, samt en tiltagende tendens til at man søker seg til de som er like en selv, og utstrakt bruk av sosiale media, skaper fremmedgjøring, isolasjon og ensomhet.<sup>7</sup> Shared Reading er et lavterskeltilbud som ikke koster noe og ikke krever forarbeid. Det er også inkluderende for personer som har norsk som andrespråk. Her er ett eksempel på et slikt narrativ fra en deltaker på en åpen gruppe på folkebiblioteket:

Jeg visste ikke noe om Shared Reading da jeg begynte min arbeidstrening på Deichman Nydalen. Jeg hadde ikke noen forventninger, men jeg var nysgjerrig og sjenert. Det eneste jeg ville var å øve på språk. Tekster fra vanlige bøker var veldig god trening for meg. Også at nesten alle var nordmenn. Det var også en fin måte å kjenne litteratur på fordi jeg elsker å lese. Men det ble noe annet enn jeg trodde i begynnelsen. Det ble en stor og fin opplevelse. Shared Reading åpnet for meg nye veier. Det åpnet meg mer. Jeg måtte sette ord på det jeg har lest om, men mange ganger måtte jeg sette ord på mine indre meninger. Jeg begynte å forstå meg mer. Jeg fikk mer selvtillit. Jeg var veldig overrasket over hvordan et møte med andre mennesker over ei bok kan forandre et liv. Fordi det sikkert forandret mitt. Mari – du har veldig fin stemme, du kan lage koselig stemning, og du ikke sier at noe er galt eller riktig. Jeg setter stor pris både på din innsats og din personlighet. Med din holdning at det er ikke noe fasit, ga du oss frihet til å være oss selv. Jeg lærte mye fra alle deltakere. Hver eneste gang. Og jeg lærte mye fra tekster også. Jeg kjente meg igjen i dem. Jeg følte tilhørighet. Jeg hørte på visdom, erfaringer, følelser og andre synspunkter. [...] Mange takk at dere både aksepterte, støttet og oppmuntret meg.

---

<sup>7</sup> Det faller utenfor dette kapittels siktemål å gå nærmere inn på disse sosiologiske sammenhengene. For en diskusjon av forholdet mellom utenforskap og det moderne samfunnet, se Forsberg-Madsens kapittel i denne antologien.

*Undring*

Alle samtaler i en Shared Reading økt begynner med undringen: hva skjer her? Hva er dette for noe? Hvordan skal vi nærme oss dette? Igangsettende spørsmål signaliserer at her står vi ovenfor noe som er verdt å utforske, men som vi må nærme oss med oppmerksomhet, åpenhet og aktelse. Som beskrevet i avsnittet om undring i Tangerås kapittel om leseledelse, var undringen for grekerne utgangspunktet for all visdomssøken. I dagligtalen betegner det en tentativ holdning hvor vi etterstreber å se nærmere, lytte dypere, kjenne bedre etter på hva noe er og hva det gjør med oss.

Descartes har definert undring som «a sudden surprise of the soul that brings it about that the soul goes on to consider with attention the objects that seem rare and extraordinary to it» (sitert i Fisher 1998, 55). Imidlertid trenger det ikke være så veldig overraskende eller ekstraordinært for at vi skal undre oss. Undringen fordrer verken den store overraskelsen, det ekstraordinære eller det epifaniske. For Spinoza var undring det å forestille seg eller stå overfor noe vi ikke har møtt før, noe som bare trer fram som påfallende og som vi må vie hele oppmerksomheten til: «this imagination of a singular thing, insofar as it is alone in the mind, is called wonder» (1996, 97). I sine laboratorieundersøkelser av undring og ærefrykt har Gallagher et al definert undring som en både affektiv og refleksiv erfaring «motivated when one is unable to put things into a familiar conceptual framework – leading to open questions rather than conclusions» (2015, 22). I undringen involveres altså både hode og hjerte, og vi må lete etter nye begreper for å forstå. Selv om vi ikke kan komme forbi at vi står i en I–it relasjon til teksten foran oss, er det også et I–Thou element ved undring: noe vekkes til live i oss uten at vi har bedt om det eller lett etter det. Som Buber uttrykker det: «The Thou meets me through grace – it is not found by seeking» (2913, 8). Undringen er selve øyeblikket før et spørsmål, en tanke kan formuleres, og er nært forbundet med det Longden et al kaller «creative inarticulacy», eller det Van Morrison kaller «the inarticulate speech of the heart». Tegn på slik undring i Shared Reading samtaler kan være

i form av interjeksjoner som «hmmm ...», nøling, stillhet og kvalifikasjoner som «jeg vet ikke, men...» (se Skjerdingsstad og Tangerås 2019). Det at Shared Reading gjør det lett å følge med, at tempoet er rolig og man stadig vender tilbake til spesifikke passasjer i teksten er med på å fasilitere undringen og fordypningen i det litterære verket.

*Samskaping: Fordypning og avdekking av mening som en form for synesis*

I leselederhåndboka fra The Reader beskrives dynamikken i utforskningen av litteraturen som en tre-stegsprosess: først å åpne opp teksten (getting in), dernest fordypning og leting etter eller skaping av mening (staying in) og til sist eventuelle innsikter eller erkjennelser («breakthrough moments», *Read to Lead Course Handbook* 2015) som får levende betydning for personen etter at økten er over. Fordypningen understøttes av at deltakerne bygger på hverandres utsagn, at et dikt leses høyt flere ganger, at man blir beveget av andres respons og at det langsomme tempoet gir tid til å fordøye. Den første fasen preges av at deltakerne er engasjert i en pendelbevegelse mellom immersjon i og refleksjon over det som har blitt lest, den andre fasen av at temaer fremtrer og begynner å resonneres med deltakernes personlige erfaringer og affektive skjema, mens den siste fasen handler om at noe har blitt satt i bevegelse. Denne prosessen fordrer en forståelsesakt som er intersubjektiv og handler både om inntoning på teksten og på hverandre.

Et begrep som kanskje kan være nyttig for å betegne en slik prosess hvor inntoningen på verket og hverandre utfolder seg og det skapes kontakt, er det greske *synesis*. I Odysseen, brukes dette ordet om elver som flyter sammen. Etymologisk er det forbundet med å forstå og oppfatte. I Platons dialog *Kratyllus* får det betydningen «å komme sammen om noe». For Platon handler det om en dyp intuitiv form for erkjennelse. I den greske oversettelsen av Det nye Testamentet blir *synesis* omtalt som en av den hellige ånds syv gaver. I en filologisk analyse av en tekst av Aristoxenus finner Flora Levin at denne er noe annet og mer enn hva vi vanligvis mener med forståelse. Hun mener at *synesis* også innbefatter en



slags musikalsk intuisjon som hviler på en kroppslig erfaring av resonans. Ifølge Levins utlegning av Aristoxenus er synesis «something hidden deep down in the soul, and is not palpable or apparent to the ordinary man» (1972, 211).

Utviklingspsykologen Daniel Stern har i sin forskning på affekt-inntoning vist hvordan affektene som kommer til uttrykk i det lekende samspillet mellom mor og barn ikke kan fordeles eller plasseres hos den ene eller andre parten (1985:132), men springer ut av mellomrommet eller den boblen subjektene er hensunken i. I dette mellomrommet oppstår det Stern (2010) kaller «vitality affects» eller konturer av vitalitet, deling av tilstander som oppleves gjennom «inter-bodily affection». Det kan virke som et langt sprang fra mor-barn relasjonene til gruppedynamikken i Shared Reading, men Fuchs et al. påpeker, i sin diskusjon av fenomenet interaffektivitet, at i andre kulturer er det mindre vanlig å se på affektive opplevelser som intrapsykiske, «but rather as bodily, expressive, interpersonal, or even atmospheric processes» (2014, 1). Deres begrep om *interaffektivitet* dekker prosesser hvor det er en resonans mellom to som beriker dem begge.

Når vi holder disse betydningene av synesis opp mot hverandre: konfluens, resonans, intuitiv innsikt, viten gjennom og sammen med andre, kan dette begrepet holde sammen viktige aspekter ved fordypningen i kommunikasjonen mellom litteraturen og deltakerne – intersubjektivitet og interaffektivitet. I dette kontemplative rommet skjer erkjennelse ikke primært gjennom introspeksjon, men i rommet mellom tekst og deltaker eller mellom deltakerne når de inntones på hverandre og resonanser skapes.

#### *Kjernetilstand: åpenhet*

Det siste trinnet i The Reader's modell er *breakthrough moments* (for forskning på slike øyeblikk, se rapporten What Literature Can Do, 2016).<sup>8</sup> Det er ikke alltid slike transformative øyeblikk

<sup>8</sup> Slik disse er definert er de nærmest å forstå som intrasubjektive og private opplevelser. I en annen artikkel (Tangerås 2022) foreslår jeg at dette begrepet kan suppleres med Sterns intersubjektive begrep Moments of Meeting. Det



forekommer eller lar seg identifisere. Men ofte sitter deltakerne på slutten igjen med en følelse av at de har ankommet på et nytt sted, at noe har åpnet seg, at de føler seg løftet opp, at det er som å komme til en lysning i skogen, eller at de hviler i en stillhet etterpå. Jeg velger å forstå dette som en kunsterfaring som både er estetisk, hermeneutisk og sosial. Som Gadamer sier om kunstverkets fullbyrdelse:

[T]he work of art is not an object that stands over against a subject for itself. Instead the work of art has its true being in the fact that it becomes *an experience that changes the person who experiences it* (2003, 103).

Det er altså en form for avdekkingens hermeneutikk hvor noe har fått lov til å tre fram for oss, og gradvis klargjøres. Etter å ha analysert deltakernes responser og observert gruppene, mener jeg at det er hensiktsmessig å snakke om en kjernetilstand av åpenhet deltakerne ofte sitter igjen med ved øktens slutt.

Psykologen Diane Fosha vektlegger hvor sentrale affektene er i transformative prosesser:

Affects develop in the transitional space between self and other. There, they gain meaning and texture through being reflected by the self's other and enriched by complementary response (2000b, 22).

Disse affektene kan internaliseres og bli en del av den psykiske strukturen som «an internal affective holding environment». Slike opplevelser, som Fosha beskriver som både intrapsyriske og intersubjektive, kan lede fram til erkjennelser som endrer selvbildet. Når vi erfarer tryggheten til å kjenne etter, og likeverd nok til at vi ikke må beskytte oss, kan affektive kjerneopplevelser kjennetegnet av «a subjective, personally elaborated experience; some change in bodily state; and the release of an adaptive tendency» (2000b,

---

trenger ikke å være gjennombruddsøyeblikk, men at affektive møter mellom deltakere, mellom leseleder og deltaker eller mellom deltaker og tekst får pregnans og virker positivt på begge parter.

15) utspille seg. Dette trenger ikke å handle om tydelige uttrykk eller emosjoner, noe vi sjelden ser i Shared Reading.

I stedet involverer disse mer subtile eller diffuse affektive erfaringer. Fosha skiller mellom kategoriske emosjoner og selv-afektive opplevelser på denne måten:

[...] categorical emotions are the self's reactions to events; *self affective experiences* however, are the self's reading of the self, and *relational affective experiences* are the self's reading of the emotional status of the relationship (Fosha 2000a, 71).

I følge Fosha vil det, når slik affective opplevelser blir prosessert, føre fram til en «core state». I denne kjernetilstanden har personen(e) en subjektiv følelse av å ha oppdaget en «sannhet», og de har en forsterket følelse av ekthet og vitalitet. Det er ikke bare deltakerne i Shared Reading som kan oppleve denne kjernetilstanden, det samme kan leselederen. Kjernetilstandsopplevelsen kulminerer i en erkjennelse av å ha avdekket/oppdaget noe verdifullt og at ens selv har blitt styrket. I kjernetilstanden opplever personene en følelse av utvidelse og frigjøring, såvel som åpenhet og evne til kontakt:

The core state refers to an altered state of openness and contact, where the individual is deeply in touch with essential aspects of his own experience. The core state is the internal affective holding environment generated by the self. In this state, core affective experience is intense, deeply felt, unequivocal, and declarative; sensation is heightened, imagery is vivid, pressure of speech is absent, and the material moves easily. Effortless focus and concentration are also features of the core state. Relating is deep and clear, as self-attunement and other-receptivity easily coexist (Fosha 2000b, 20–21).

Jeg har for enkelhets skyld valgt å betegne denne kjernetilstanden slik den åpenbarer seg i Shared Reading for *åpenhet*, selv om den, slik Fosha har vist, rommer mange kvaliteter. Jeg vil hevde at denne kjernetilstanden også kan kjennetegne gruppa som sådan, når vi sammen har funnet fram til eller avdekket mening, og gruppa føler at noe er oppnådd. Foshas begrep om kjernetilstand

kan virke diffust for den som ikke har opplevd det. Men det er et påtakelig fenomen for deltakere i SR-grupper. Deltakerne føler at de har vært gjennom en prosess og kommet fram til et nytt «sted», ikke at et definitivt svar eller påstandssannhet er etablert, men en forståelse av at et samarbeid er gjort. I denne tilstanden er det ikke nødvendig å si noe mer, man kan hvile i en åpen ro, og deltakerne føler at prosessen har vært (liv-)givende.

## Implikasjoner

Here is what there is  
the sure and present  
sense of what there is

Denne modellen kan ha nytteverdi for alle leseledere, og den kan ha overføringsverdi til andre gruppeaktiviteter og læringssammenhenger. Som Porges (2018) hevder, er deltakeres behov for trygghet i skole og høyere utdanning underkjent. Modellen for de interaffektive komponentene i Shared Reading-opplevelsen framviser de typiske kjennetegnene. Det er selvsagt ikke slik at alle deltakere opplever disse kvalitetene hver gang. Mange bruker lang tid på å bli trygge i settingen eller legge fra seg behovet for raskt å konkludere. Det er snarere snakk om det Fosha kaller *transformance*: at man kjenner det i glimt, eller at man kjenner en økt grad av trygghet, likeverd etc. Samtidig bør det påpekes at det er først når dette blir gjenstand for metakognitiv refleksjon, at deltakerne setter ord på disse opplevelsene, at disse kvalitetene trer fram. Når en annen deltaker eksplisitt sier at hen kjente seg trygg, kan det få andre til å bli klar over at de også kjente det slik, men ikke hadde vært bevisste på det. Et mulig postulat er at disse komponentene er nødvendige og tilstrekkelige betingelser for at terapeutiske effekter av Shared Reading skal realiseres. Men dette fordrer altså at deltakerne er bevisst på disse aspektene av opplevelsen. Det er bare på selve leselederkursene og i forskningssammenheng at deltakerne blir spurt om hvordan det følte å delta.

Det reiser også muligheten for en videreutvikling av selve metodikken: hvordan ville det vært om økten alltid ble avsluttet med dette spørsmålet til deltakerne: «hvordan opplevde dere å være med på dette i dag?» Ville dette ha styrket gevinsten ved å delta? Psykoterapeuten Fosha har gjort metaterapeutisk refleksjon til en integrert del av sin transformasjonsorienterte psykoterapipraksis. Hun hevder at dette er med på å styrke det transformative potensialet og effektene av terapien:

When successful therapeutic experiences themselves become the focus of therapeutic inquiry and work, it becomes possible to deepen and broaden the treatment's effectiveness. The systematic exploration of phenomena associated with therapeutic change – through exploring the patient's experience of having a therapeutic experience – activates *meta-therapeutic processes* associated with characteristic *affects of transformation*. (Fosha 2000b: 21).

Det finnes forskning på Shared Reading hvor metarefleksjon har blitt brukt. Forskerteam har studert video-opptak for å identifisere mulige *breakthrough moments*, for så å spille disse videoøyeblikkene for deltakeren for å finne ut mer om den subjektive opplevelsen. Som intervjuer i dette teamet erfarte jeg at flere deltakere syntes at selve samtalen om disse øyeblikkene var med på å befeste og styrke betydningen av dem (Davis et al. 2016). Og i min studie av transformative leseopplevelser fikk jeg uoppfordret tilbakemelding fra flere informanter som sa at selve dialogen om den transformative opplevelsen hadde vært berikende og endrende (Tangerås 2020).

Dette er jo kun anekdotiske bevis på betydningen av metarefleksjon i Shared Reading, men det neste trinnet vil være å teste dette ut systematisk. Et enkelt eksperiment vil være å kjøre to parallelle Shared Reading-grupper i den samme settingen, for eksempel et folkebibliotek, med samme tekstutvalg og leseleder, hvor deltakerne i den ene gruppen ved slutten av hver økt blir spurt om å reflektere over hvordan de opplevde det å være med denne gangen. En slik endring eller videreutvikling av metoden vil kunne være anvendbar såvel innen en biblioterapeutisk kontekst

som i empowerment-sammenheng. Metodikken bør kunne romme slike videreutviklinger. Shared Reading vil uansett aldri kunne stivne til ortodoksi, all den tid leseledere kommer fra ulike erfaringsbakgrunner og bruker metoden i nye transdisiplinære settinger.

## Kilder og litteratur

### *Upublisert materiale i forfatterens besittelse*

*Read to Lead Course Handbook*, 1 oppg. 2015. Liverpool: The Reader Organisation. Kursmaterieell for internt bruk.  
Utdrag fra fokusgruppeintervjuer med 140 deltakere fra tolv ulike Shared Reading-grupper i Norge, 2019–2020.

### *Publisert materiale*

- Billington, Josie, Philip Davis, and Grace Farrington. 2013. Reading as participatory art: An alternative mental health therapy. *Journal of Arts and Communities*, 5 (1): 25–40.  
[https://doi.org/10.1386/jaac.5.1.25\\_1](https://doi.org/10.1386/jaac.5.1.25_1)
- Blaikie, Norman. 2010. *Designing Social Research: The Logic of Anticipation*. 2. Utg. Cambridge: Polity Press.
- Buber, Martin. 1923/2013. *I and Thou*, overs. Ronald Gregor Smith. London: Bloomsbury Academic.
- Clark, Thomas A. 2017. *Farm by the Shore*. Manchester: Carcanet Press.
- Danermark, Berth, Mats Ekström, Liselotte Jakobsen og Jan C. Karlsson. 2002. *Explaining Society: Critical Realism in the Social Sciences*. London and New York: Routledge.
- Davis, Philip, Fiona Magee, Kremena Koleva, Thor Magnus Tangerås, Elisabeth Hill, Helen Baker og Lura Crane. 2016. *What Literature Can Do*. Liverpool: University of Liverpool and *Guys and St Thomas Charity Report*. Liverpool, UK: University of Liverpool and Guys and St Thomas Charity.
- Dowrick, Chris, Josie Billington, Jude Robinson, Andrew Hamer og Clare Williams. 2012. Get into Reading as an intervention for common mental health problems: Exploring catalysts for change. *Journal of Medical Humanities*, 38: 15–20. <http://dx.doi.org/10.1136/medhum-2011-010083>
- Fandrem, Hildegunn, Brit Oppedal, og Thormod Idsoe. 2020. Reactive and Proactive Aggression among Immigrant and Non-

- Immigrant Early Adolescents in Norway: The Relations to Emotional and Conduct Problems. *Adolescent Psychiatry*, 10 (3): 219–230. <https://doi.org/10.2174/2210676610666200327165927>
- Farstad, Marie. 2020. Skam og eksistens. I: Rykkje, Linda og Anne Austad (red.), *Eksistensielle begreper i helse- og sosialfaglig praksis*, s. 59–70. Oslo: Universitetsforlaget, 59–79. <https://doi.org/10.18261/9788215035697-2020-04>
- Fisher, Philip. 1998. *Wonder, the rainbow, and the aesthetics of rare experiences*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Fosha, Diane. 2000a. Meta-therapeutic processes and the affects of transformation: Affirmation and the healing affects. *Journal of Psychotherapy Integration*, 10 (1): 71–97. <https://doi.org/10.1023/A:1009422511959>
- Fosha, Diane. 2000b. *The Transforming Power of Affect: A Model for Accelerated Change*. New York: Basic Books.
- Fuchs, Thomas. 2013. Depression, intercorporeality, and interaffectivity. *Journal of Consciousness Studies*, 20 (7–8): 219–238.
- Gadamer, Hans-Georg. 2003. *Truth and Method*, 2. utg. Overs. Joel Weinsheimer og Donald G. Marshall. New York: Continuum.
- Gafni, Chen and Reuven Tsur. 2015. 'Softened' voice quality in poetry reading and listener response. *Scientific Study of Literature*, 5 (1): 49–83. <https://doi.org/10.1075/ssol.5.1.03tsu>
- Gallagher, Shaun, Bruce Janz, LLauren Reinerman-Jones, J Trempler, and Patricia Bockelman Morrow. 2015. *A neurophenomenology of awe and wonder: Towards a non-reductionist cognitive science*. Springer.
- Gray, Ellie, Gundi Kiemle, Philip Davis og Josie Billington. 2016. Making sense of mental health difficulties through live reading: An interpretative phenomenological analysis of the experience of being in a Reader Group. *Arts & Health*, 8 (3): 248–261. <https://doi.org/10.1080/17533015.2015.1121883>
- Levin, Flora R. 1972. Synesis in Aristoxenian theory. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, 103: 211–234. Johns Hopkins University Press.
- Longden, Eleanor, Philip Davis, Josie Billington, Sofia Lampropoulou, Grace Farrington, Fiona Magee, Erin Walsh og Rhiannon Corcoran. 2015. Shared reading: Assessing the intrinsic value of a literature-based health intervention. *Medical Humanities*, 41 (2): 113–120. <https://doi.org/10.1136/medhum-2015-010704>
- Longden, Eleanor, Philip Davis, Janine Carroll og Josie Billington. 2016. An evaluation of shared reading groups for adults living



- with dementia: Preliminary findings. *Journal of Public Health*, 15 (2): 75–82. <https://doi.org/10.1108/JPMH-06-2015-0023>
- Nathanson, Donald L. 1992. *Shame and pride: affect, sex, and the birth of the self*. New York: Norton.
- Porges, Stephen W., and Deb Dana. 2018. *Clinical Applications of the Polyvagal Theory: The Emergence of Polyvagal-Informed Therapies*. New York: WW Norton.
- Skjerdingsstad, Kjell Ivar, og Thor Magnus Tangerås. 2019. Shared reading as an affordance-nest for developing kinesic engagement with poetry: A case study. *Cogent Arts & Humanities*, 6 (1): 1–15. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1688631>
- Spinoza, Benedict de. 1996. Of the origin and nature of the affects. I: *Ethics*, overs. Edwin Curley. London: Penguin Books.
- Steenberg, Mette. 2016. Literary reading as a social technology: An exploratory study on shared reading groups. I: Rothbauer, Paulette M., Kjell Ivar Skjerdingsstad, Lynne McKechnie og Knut Oterholm (red.). 2016. *Plotting the reading experience. Theory/Practice/Politics*, s. 183–197. Waterloo (Can): Wilfrid Laurier University Press.
- Stern, Daniel N. 1985. *The Interpersonal World of the Human Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books, 132.
- Stern, Daniel N. 2010. *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology and the Arts*. Oxford: Oxford University Press.
- Svennevig, Jan. 2009. Forståelse og sociale relasjoner i håndtering av språkproblemer i andrespråkssamtaler. *Nordand – Nordisk tidskrift for andrespråksforskning*, 4 (2): 35–64.
- Tangerås, Thor Magnus. 2020. *Literature and Transformation: A Narrative Study of Life-Changing Reading Experiences*. London: Anthem Press.
- Tangerås, Thor Magnus. 2022. Moments of Meeting: A Case Study of Shared Reading of Poetry in a Care Home. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.965122>
- Wells, Adrian. 2009. *Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression*. New York and London: The Guilford Press.
- Wengraff, Tom. 2001. *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-structured Methods*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage.
- Williams, Lawrence E. og John A. Bargh. 2008. Experiencing Physical Warmth Promotes Interpersonal Warmth. *Science*, 322 (5901): 606–607. <https://doi.org/10.1126/science.1162548>



## **II. Leselederens rolle**



*Kerstin Rydbeck*

## De litterära texterna till Shared Reading – hur väljer man dem?

### Inledning

En grundförutsättning för Shared Reading (SR) är de skönlitterära texter som grupperna läser och reflekterar över under sina möten. Utan texter som engagerar och lockar till diskussion fungerar SR inte. Frågan är då, hur man gör i de lokala grupperna för att hitta lämpliga texter. Eller med en annan formulering: hur löser man textförsörjningen inom SR?

Under senare år har en del forskning gjorts om SR, framförallt i Storbritannien. Mycket av den fokuserar på upplevelsen eller effekterna hos deltagarna av att delta. När det gäller hur man går tillväga för att säkra textförsörjningen och hur man rent allmänt resonerar kring valet av texter, finns ännu inga studier. Det övergripande syftet med detta kapitel är därför att titta närmare på just textförsörjningen, utifrån en svensk kontext.

### Teoretiska utgångspunkter

Oftast brukar SR beskrivas som en arbetsmetod för läsning i grupp. Jag tar mitt avstamp i praktikteori och menar att SR också kan beskrivas som en speciell form av socialt läsande, knutet till en *praktikgemenskap* (community of practice). Detta begrepp utvecklades ursprungligen av antropologerna Jean Lave och Etienne Wenger i *Situated Learning* (1991), som del av en sociokulturellt förankrad modell kring förståelsen av formellt och informellt

lärande, och har senare vidareutvecklats av Wenger i olika sammanhang, t.ex. i *Communities of Practice* (1998).

Wenger definierar en praktikgemenskap som en grupp människor vilka delar ett intresse och ett engagemang för något de gör och som de successivt lär sig att göra allt bättre eftersom de regelbundet kommunicerar och interagerar med varandra. Praktikgemenskapen hålls samman av tre olika komponenter, där den första är intresseområdet deltagarna delar (the domain) – dvs. i detta fall området litteratur och läsning. Den andra komponenten är gemenskapen (the community). När medlemmarna i gruppen utövar sitt intresse gör man det tillsammans, genom gemensamma aktiviteter. Den tredje komponenten är just aktiviteterna eller praktiken (the practice). Gruppen utövar en praktisk verksamhet tillsammans där olika handlingsmönster utvecklas, kopplade till olika förväntningar, normer, och sociala spelregler. Genom att medlemmarna förhåller sig till dessa förväntningar och normer reproduceras handlingsmönstren – eller vad som sammantaget utgör en gemensam praktik (Wenger 1998).

Eftersom SR-verksamheten fokuserar på litteraturläsning definierar jag den som en *läspraktik* (reading practice), i bemärkelsen läsning som handling i ett specifikt socialt sammanhang (Bergman och Persson 2013, 123). Ett handlingsmönster i läspraktiken handlar alltså om *vad* man läser – dvs. valet av texter. Ett annat handlar om *hur* man läser, dvs. läsarten. Det finns många sätt att definiera begreppet läsart (Tengberg 2011), men vad jag avser här är sättet att förstå eller förhålla sig till den litterära texten vid läsningen och diskussionen av den. SR-praktiken bygger på de normer och förväntningar om detta som finns inbyggda i SR-metoden, så som den utvecklats av litteraturvetaren Jane Davis och The Reader Organisation i Liverpool (hädanefter kallad The Reader). Detta innebär konkret en läsart som fokuserar på de *spontana tankar och känslor* som dyker upp i vars och ens medvetande under den gemensamma högläsningen i SR-gruppen. Denna emotionellt inriktade läsart har historiskt sett betraktats med ett visst förakt inom litteraturvetenskapen, men har på senare år uppvär-

derats bland postkritiska forskare som exempelvis Rita Felski och Toril Moi i takt med ett ökat intresse för läspraktiker bland ”vanliga” människor (Felski 2008; 2020; Moi 2017). Nolan et al. (2021) använder begreppet *vernacular criticism* om denna typ av läsning.

Man kan beskriva varje lokal SR-grupp som en praktikgemenskap. Men man kan också, som jag kommer att göra här, betrakta all läspraktik i olika länder vilken säger sig bygga på de normer och principer som förmedlas av *The Reader*, som delar av en enda stor praktikgemenskap. Även *The Reader* ingår i den och organisationen har en central roll genom sin utbildningsverksamhet och genom att man formellt äger rätten till benämningen SR som varumärke.

En praktikgemenskap innebär således en institutionalisering av olika kunskaper och färdigheter, där medlemmarna i gemenskapen socialiseras in i en social praktik. För SR sker detta allra främst via den utbildning alla läsledare måste genomgå innan de börjar leda egna grupper, den så kallade Read-to-Lead-kursen där man lär sig metoden med de normer som den bygger på. Men ordningen inom praktikgemenskapen är inte helt given utan måste ständigt förhandlas och upprätthållas. Praktikgemenskaper är därför inga fixa eller statiska storheter utan kan snarare betraktas som processer präglade av dynamik och förändring, baserade på människors interaktion (Säljö 2010, 46–49). Det betyder också att en praktik som börjar avvika kraftigt från de handlingsmönster som internt inom praktikgemenskapen uppfattas som centrala – dvs. när vissa grundläggande normer för praktiken är hotade – förstås kan orsaka diskussioner och ifrågasättanden. Hur stora avvikelser från den grundläggande SR-metodik som förmedlas av *The Reader* i Read-to-Lead-kursen kan exempelvis accepteras, för att läspraktiken i en lokal grupp fortfarande ska betraktas som SR inom hela praktikgemenskapen? Detta är en intressant fråga, också i diskussionen kring valet av texter.

För SR-metoden finns en norm som säger att läsledaren väljer de litterära texterna. Detta måste göras utan hjälp från de övriga i gruppen, eftersom det också är en norm att inte avslöja i förväg

för dem vilka texter man ska läsa och diskutera. De strategier eller handlingsmönster som läsledaren sammantaget utvecklar för att lösa textförsörjningen kan, utifrån ett praktikteoretiskt synsätt, beskrivas som en informationspraktik (Information Practice).

Informationspraktiker återfinns såväl inom professioner som i vardagliga sammanhang i privatlivet och i hobbysammanhang, och kan kortfattat definieras som de handlingsmönster människor skapar för att söka reda på och hantera de olika typer av information som behövs i ett givet sammanhang samt vilka resurser man då har tillgång till och väljer att använda. Informationspraktiken styrs av den sociala och kulturella kontexten (Tuominen, Savolainen och Talja 2005; Savolainen 2007). När det gäller SR får man anta att eventuella normer för textval hos The Reader är centrala. Det kan också vara sådant som exempelvis läsledarens allmänna kunskaper och personliga uppfattning om litteratur, den lokala gruppens deltagarsammansättning, möjligheten att delta i nätverk med andra läsledare för att bistå varandra i textförsörjningen samt vad som rent konkret finns att tillgå av de texter man skulle vilja pröva.

Sammanfattningsvis kan man säga att hur en lokal SR-grupp fungerar som läspraktik delvis är förbundet med den informationspraktik som utvecklas i sökandet efter texter. Den lokala SR-gruppen skapar handlingsmönster baserade på egna interna önskemål och behov, men även relaterade till vad som sker i andra SR-grupper och inte minst till normerna och instruktionerna från The Reader. Handlingsmönstren i de enskilda grupperna kan därför bli rätt olika – beroende på grupsammansättning, vem som är läsledare och valet av texter – även om man följer de centrala normerna inom praktikgemenskapen. Något som också väl illustreras, genom beskrivningarna här i antologin av SR-verksamhet i olika nordiska sammanhang.

## Frågeställningar

I denna undersökning är syftet alltså att se hur man löser textförsörjningen inom den praktikgemenskap som SR-grupperna sammantaget utgör, avgränsat till ett svenskt sammanhang. För att få en bild av detta har fem konkreta frågeställningar formulerats.

1. Vilka normer kring textval ger The Reader uttryck för, som svenska läsledare måste förhålla sig till?
2. Eftersom läsledarna väljer texterna är de centrala i diskussionen kring textförsörjning. Vad går att säga på grupp-nivå om dem som utbildat sig till läsledare i Sverige?
3. Vad kännetecknar de informationspraktiker läsledarna utvecklat för att klara textförsörjningen?
4. Vilka gemensamma nämnare finns för de texter läsledarna angivit att de använt och som de tycker fungerat speciellt bra i läspraktiken: kan man tala om något slags svensk SR-kanon?
5. Vilka eventuella problem identifierar läsledare verk-samma i Sverige ifråga om textförsörjningen och hur kan de hanteras?

## Källmaterial och metod

Det viktigaste källmaterialet för undersökningen utgörs av svaren på en enkät riktad till alla utbildade läsledare i Sverige, som genomfördes digitalt via Uppsala universitets enkätverktyg ”Kurt” under två veckor i slutet av februari 2021. Information om enkäten gick ut via olika e-postlistor för läsledare i Sverige och publicerades även på *Facebook*, i den slutna gruppen för Nätverket Shared Reading Sverige. Den första Read-to-Lead-kursen för svenska läsledare genomfördes under hösten 2016. I början av 2021, då enkäten genomfördes, hade ca 150 personer i Sverige genomgått utbildningen och av dessa deltog 85, eller ca 57 procent, i undersökningen. Det hade förstås varit bra om den nått en större andel



av läsledarna men bedömningen är att det externa bortfallet inte beror på att många läsledare knutna till ett specifikt sammanhang (t.ex. en viss organisation eller en viss del av landet) saknas, vilket kunde ha skapat speciellt stor risk för skevhet i resultaten.

Frågeformuläret bestod totalt av 33 frågor som besvarades anonymt. Vissa hade förformulerade svarsalternativ, i de flesta fall fanns dock möjlighet att komplettera även med egna kommentarer. Med avsikt var många frågor också helt öppna; här går det alltså inte att göra någon sammanställning av kvantitativa data. Däremot har det möjliggjort en mera kvalitativt inriktad analys av svaren.

Information samlades även in under ett halvdagsmöte som Regionbibliotek Uppsala arrangerade den 2 maj 2022 i Uppsala, för utbildade läsledare inom regionen. Mötet syftade till att diskutera hur man väljer texter till SR och jag var en av de totalt tio läsledare som deltog. De övriga var bibliotekarier anställda vid olika folkbibliotek i regionen samt cirkelledare vid ett studieförbund i Uppsala. Åtta var kvinnor och en man, de flesta i medelåldern eller yngre medelåldern och en var pensionär. Sammantaget fanns här en bred erfarenhet av olika typer av SR-grupper. Inför mötet var vi instruerade att välja ut ett par texter var som fungerat särskilt bra i en SR-diskussion, och någon som vi tyckte fungerat mindre bra. Vi gick igenom vilka texterna var, vilka typer av grupper de hade använts i och varför vi trodde att de fungerat bra eller dåligt. De övriga deltagarna var positiva till att jag använde tillfället även för att samla information till denna undersökning, genom att föra anteckningar. Dessa anteckningar från diskussionen kompletterar således datan i enkätsvaren. Identiteten hos mötesdeltagarna har anonymiserats i excerpter och analys.<sup>1</sup>

Svenska läsledares tankar kring vilken litteratur som lämpar sig för SR förhåller sig bland annat till vad som tas upp om detta under den inledande utbildningen; under Read-to-Lead-kursen

---

<sup>1</sup> När jag i texten använder ordet enkätinformanter refererar det till uppgifter från enkätundersökningen. När jag skriver om mötesinformanter refererar det till uppgifter som framkom vid läsledarmötet i Uppsala.

förmedlas SR-praktikens grundläggande normer för textval. Analysen omfattar därför också en granskning av det utbildningsmaterial som The Reader producerat för kursen, för att få en bild av vad som här lyfts fram som viktigt vid valet av texter. Materialet ifråga är *Read to lead: Course Handbook* dels i den version som trycktes 2015, dels i den nya, reviderade version som används sedan 2019. Kortfattat granskas även de svenska resurser som hittills utvecklats för textförsörjning, och vilka ståndpunkter de förmedlar kring valet av texter.

## Analys

### *Vad säger The Reader?*

I Storbritannien har SR praktiserats i uppemot två decennier, och under den tiden har olika resurser tagits fram av The Reader för att hjälpa läsledarna med texter. Genom att ansluta sig till The Readers ”Community hub” får man som nyutbildad läsledare också möjlighet att ladda ned en mängd noveller, romaner, lyrik och utdrag ur pjäser som redan använts och testats av SR-grupper, och nya texter tillkommer löpande (The Reader u.å.). The Reader har även gett ut en rad tryckta antologier med texter som bygger på tidigare provat material, till exempel serien *A Little, Aloud* (2011–2016). Gemensamt för dessa resurser är emellertid att de enbart förmedlar tips om texter på engelska och en del av materialet får av upphovsrättsliga skäl inte användas utanför Storbritannien.

SR är ännu en ganska ny företeelse i Sverige och verksamheten kan fortfarande beskrivas som under uppbyggnad, vilket gör situationen lite annorlunda här. Till en början var den information som muntligt förmedlades under Read-to-Lead-kursen, de litterära texter man läste då samt det engelska kursmaterialet vad de svenska läsledarna hade att stödja sig på när de skulle starta egna grupper och behövde hitta texter. Men efter hand har alltså även ett par svenska resurser för läsledare skapats, som jag strax återkommer till.

De första svenska läsledarna utbildades alltså 2016 och använde den version av kursboken som trycktes 2015. Den är

ganska kortfattad och här finns ytterst lite om just valet av texter – det diskuteras eller problematiseras över huvud taget inte. Här fastslås att ”... great literature is the key element of our DNA”,<sup>2</sup> men ingen definition finns av vad som menas med ”great literature” utan här konstateras bara att ”[g]reat literature is full of the stuff that makes us human” (*Read to lead: Course Handbook* 2015, 8).

Vad som förmedlas muntligt under kursen och som därför är implicit underförstått i kurshandboken är att SR endast handlar om läsning av skönlitteratur. Några diskussioner om vilka genrer som lämpas sig finns inte i kursboken, men vad som lärs ut under kursen är att fokusera på nya texter till varje möte. I praktiken handlar det därför om korta skönlitterära texter, dels om prosa-texter – noveller eller utdrag ur romaner – dels om lyrik. I 2015 års kursbok finns också ett avsnitt som beskriver värdet av att under samma möte kombinera en prosatext och en dikt med ett gemensamt tema, för att skapa en givande diskussion. (*Read to lead: Course Handbook* 2015, 34) En norm är dock att läsledaren *inte* bör välja teman som fokuserar på specifika problem eller sjukdomar hos gruppdeltagarna, så som ofta görs inom biblioterpi (Pettersson 2020, 21–32).

I den nya, omarbetade versionen av kursboken som används sedan 2019 fastslås att ett grundläggande syfte med utvecklingen av SR-metoden varit att ”open up great literature to all”. (s. 12.) Här förs en betydligt utförligare diskussion om de litterära texterna och här definieras också vad som läggs i begreppet ”great literature”.

We define “great” as literature that has the power to touch diverse people and illuminate what connects us. It travels across time and space, and speaks across cultural divides to the inner experience of individual humans. It offers truthful accounts of what is private and unvoiced. It’s lived, personal experience that makes readers say: “I never knew anyone but me felt like that!”  
(*Read to Lead: Course Handbook* 2019, 12)

---

<sup>2</sup> En svensk översättning av ”great literature” skulle kunna vara ”stor litteratur” i positiv bemärkelse – eller kanske till och med ”storartad litteratur”.

Implicit i begreppet ”great literature” ligger att det handlar om litteratur som gärna blivit vad vi kallar klassiker, för att den på ett estetiskt tilltalande sätt berör vad det är att vara människa. Den beskriver allmänmänskliga situationer eller känslor som vi alla kan relatera till eller känna igen oss i oberoende av tid och rum. Det bekräftas även av de konkreta exempel på litterära verk som beskrivs som ”great” i handbokstexten: Leo Tolstoys *Anna Karenina* (1878), Maya Angelous *Jag vet varför burfågeln sjunger* (1969), Charlotte Brontës *Jane Eyre* (1847), Alex Haleys *Rötter* (1976), Shakespeares *Hamlet* (1603), Ray Bradburys *Fabrenheit 451* (1953), samt lyrik av Emily Dickinson (1830–1886) och Derek Walcott (1930–2017). Här nämns även två verk ur den brittiska barn- och ungdomslitteraturen: Frank Cottrell Boyces ungdomsroman *Miljoner* (2004) och David McKees bilderbok *Not Now Bernard* (1980) (*Read to Lead: Course Handbook* 2019, 12).

Som synes handlar det om verk från vitt skilda tider och sammanhang, men som alla blivit välkända och fortfarande läses av många. Betonandet av människors *rätt* till litteraturen är en viktig idé bakom SR-metoden och därför finns också ett stort fokus på den klassiska litteraturen och på vad som brukar förknippas med begreppet ”kvalitetslitteratur”. Titlarna ovan, liksom en del litteraturförslag på The Readers webbplats, (The Reader, u.å.) låter också ana dels att högläsning även av längre prosaverk förekommer i Shared Reading-sammanhang – texter som tar flera möten i anspråk att läsa – dels att man genremässigt inte bara fokuserar på prosa och lyrik utan även på dramatik.

Att great literature är synonymt med kanonlitteratur stämmer dock inte nödvändigtvis. Great literature handlar om verk som läsarna gett sitt erkännande därför att texten talar till dem ”in the heart’s deep core” (*Read to Lead: Course Handbook* 2019, 12). Great literature är alltså texter som väcker känslor – som lockar till en känslolinriktad läsning. Det är detta som gör den ”great”.

Som läsledare uppmanas man att vara kreativ i valet av texter, att söka bortom det man själv läser efter sådant som kan stimulerar fantasin hos andra. Det ska vara ”literature that you can

trust, that has something human to say, that is language-rich” (*Read to Lead: Course Handbook* 2019, 13). Språket i litteraturen är alltså också viktigt.

Det måste understrykas att det inte står någonting i kursboken om litteratur som absolut *inte* bör användas i SR. Däremot betonas att man som läsledare inte bör begå misstaget att välja texter därför att man själv tycker mycket om dem eller för att man tror att deltagarna kommer att tycka om dem. Det viktiga är att hitta texter som ger deltagarna möjlighet att upptäcka någonting om sig själva genom läsningen. Här betonas även vikten av att läsledaren hela tiden försöker tänja på gränserna vid valet av texter. ”Be bold” – var djärv – är rubriken till avsnittet just om textval. Texterna ska innebära utmaningar inte bara för gruppdeltagarna utan även för läsledaren, som vid läsningen och diskussionen bör framstå som en medlärande och inte en expert beredd med den ”rätta” tolkningen. Men även om kursboken alltså betonar vikten av djärvhet, understryks samtidigt att litteratur kan var utmanande på olika sätt – inte bara för att den använder ett komplicerat språk utan för att den exempelvis tar upp känslomässigt svåra saker eller för abstrakta resonemang (*Read to Lead: Course Handbook* 2019, 12–13). Det krävs en lyhördhet hos läsledaren för detta.

Sammanfattningsvis kan man säga att vad The Reader lyfter fram som lämplig litteratur är sådana texter som fungerar väl för den läsart som SR-metoden bygger på och explicit uppmuntrar – läsarten ska vara känslomässigt inriktad och den syftar till att få deltagarna att knyta an till sina egna erfarenheter och liv.

Visserligen pekar man också på klassikernas värde i det sammanhanget, och ger några konkreta exempel på kända verk, men generellt förhåller man sig alltså ganska försiktig ifråga om konkreta råd om vad som är bra eller mindre bra. Läsledaren har stor frihet och det gäller att hitta en nivå som fungerar i den aktuella gruppen. I uppmaningen om att vara djärv och alltid försöka tänja på gränserna ligger dock den implicita ambitionen att successivt ta sig an alltmer avancerad litteratur.

*Svenska resurser – så här långt*

Vad kommuniceras då om textvalet i de svenska resurser som utvecklats för SR? Studieförbundet Vuxenskolan (fortsättningsvis benämnt Vuxenskolan), som 2018–2020 genomförde ett SR-projekt i Jönköpings län, särskilt riktat till personer i psykisk ohälsa och med medel från Allmänna arvsfonden, sammanställde ett tryckt häfte, *Shared Reading: textsamling för läsledare* (2019) med fem korta prosatexter och nio dikter i fulltext. Främst finns här svensk originallitteratur men även några översättningar – äldre texter som inte längre är upphovsrättsskyddade och som därför kan fritt kopieras. De är tänkta som stöd framförallt i början, för läsledare som känner sig osäkra och vill använda texter de vet fungerat tidigare i SR-sammanhang, men materialet är bara tillgängligt för SR-grupper knutna till Vuxenskolan. I häftet finns också förteckningar över andra prosatexter och dikter på svenska som man arbetat med inom projektet. Inledningsvis ges även några allmänna råd om textvalet och här förmedlas ungefär detsamma som i det engelska utbildningsmaterialet, nämligen att litteratur bör användas som öppnar för samtal där deltagarna knyter an till sina egna liv – som tar upp existentiella teman och fokuserar på vad det innebär att vara människa. Läsledarna uppmanas också att utgå ifrån ”god litteratur/klassisk litteratur”, vilket här definieras som texter med ett rikt språk, visst läsmotstånd, som innehåller ovana tankar och uttryckssätt och där det finns ”luckor” och underliggande betydelser (*Shared Reading: textsamling för läsledare* 2019, 3).

Under 2020 skapade Litteraturbanken en webbaserad resurs specifikt för SR-verksamheten. Här finns en rad förslag på texter, kombinerade två och två – en novell och en dikt – i olika teman och med länkar direkt till texterna. Under 2021 utökades antalet till nästan hundra textförslag med uteslutande svensk, företrädesvis något äldre originallitteratur. Förslagen har sammanställts av litteraturvetaren Immi Lundin, som i en kortare introduktion beskriver metoden och bland annat pekar på praxis i Storbritannien att ofta kombinera en novell och en dikt, ”vars litterära uttryck får spela mot varandra”. Texterna måste visserligen vara korta



men bör samtidigt kännetecknas av viss komplikation och ge utrymme för olika tolkningsmöjligheter eftersom det gynnar diskussionen, menar hon. Alla texter här är inte upphovsrättsligt fria, men får ändå kopieras av läsledare på vissa villkor (Litteraturbanken – Shared Reading u.å.).

Sammanfattningsvis kan konstateras att de svenska resurserna förmedlar ett budskap som ligger helt i linje med vad The Reader förespråkar, med en förkärlek för ganska kända författarskap och texter som lämpar sig för en känslomässigt inriktad läsart. Med andra ord följer man de normer som finns inom praktikgemenskapen. Också dessa svenska resurser är viktiga att minnas, när vi nu går vidare till frågan om vilka de svenska läsledarna är och hur deras informationspraktiker ser ut.

### *Läsledarna*

Baserat på resultaten från enkäten utgör bibliotekarierna den utan jämförelse största gruppen bland de svenska läsledarna, vilket knappast är förvånande då de flesta kurstillfällen som genomförts när enkätundersökningen gjordes hade initierats och bekostats av regionbibliotek i olika delar av landet (och så är det fortfarande idag). Den näst största gruppen utgörs av pedagoger, vissa fortfarande professionellt verksamma lärare inom det offentliga skolsystemet, vissa lärare och forskare knutna till universitet och högskolor. En rätt stor andel är dock pensionerade och leder istället SR-grupper på frivilligbasis, exempelvis genom ett studieförbund.

Läsförmedling är ett av folkbibliotekens kärnuppdrag; här finns alltid intresse för nya metoder i läsfrämjandearbetet, särskilt sådana som fokuserar på grupper man traditionellt haft svårt att nå från bibliotekens sida. Det finns ett stort tryck på folkbiblioteken idag att legitimera sin verksamhet genom att nå ut till nya grupper som inte tillhör de traditionella kärnanvändarna, att betona biblioteket som plats för olika typer av aktiviteter som ger utrymme för diskussioner och gemenskap och, ytterst, stärker bibliotekets roll i demokratiarbetet (Larsen, Kann-Rasmussen



och Rivano Eckerdal 2022). Socialt läsande i olika form är en viktig del i detta (Rydbeck et al. 2022).

Även många lärare har förstås ett stort intresse för läsförmedling och ser arbetet med att stärka läsningen som en del av yrkesrollen. Under senare år har det minskande läsandet bland främst yngre ofta påtalats i Sverige som ett problem (Hedemark och Jonsson 2021), exempelvis i litteraturutredningen *Läsandets kultur* (2012) och i läsdelegationens uppföljande rapport *Barns och Ungas läsning* (2018). Lässtimulerande insatser har fått öronmärkta medel från regeringen inom det så kallade "Läsllyftet", som främst riktar sig till skolan men även haft visst fokus på folkbibliotek och folkbildning och som förlängts flera gånger (Utbildningsdepartementet 2013). Kulturrådet ger stöd till olika lokala läsprojekt inom ramen för satsningen "Stärkta bibliotek" – däribland även projekt med fokus på SR. (se t.ex. Statens kulturråd 2021) Det är i det sammanhanget man måste förstå det stora engagemanget bland regionbiblioteken och kommunbiblioteken för SR.

Ganska många enkätinformanter var också anställda direkt av ett studieförbund. Detta var väntat, eftersom minst tre av de tio studieförbund som finns i landet (Vuxenskolan, Folkuniversitetet och ABF) driver SR-grupper. Vuxenskolan organiserar numera även Read-to-Lead-kurser med svenska kursledare. Studieförbundens skönlitterärt inriktade cirkelverksamhet har aldrig varit stor; sedan mitten av 1960-talet har andelen litteraturcirkel aldrig överstigit 1,8 procent av den totala volymen studiecirkel (Källsammanställning över studieförbundsstatistiken). Men intresset för verksamheter och metoder som gör att man når nya målgrupper är stort även här, och en liten andel av statsbidraget till folkbildningen öronmärktes 2014 för läsfrämjandearbete inom ramen för Läsllyftet (Folkbildningsrådet 2014). Det är bland annat mot den bakgrunden man ska se intresset inom Vuxenskolan, Folkuniversitetet och ABF för SR.

Ganska många enkätinformanter var också yrkesmässigt verksamma inom hälso- och sjukvårdsområdet, exempelvis som skötare inom psykiatrisk vård, men här fanns även några fysioterape-

peuter, en arbetsterapeut och en logoped. Hur dessa rekryterats till Read-to-Lead-kursen är lite oklart, men vissa är sannolikt verksamma inom den psykiatriska vården och kan ha rekryterats genom regionkanslierna, för projekt med fokus på kultur i vården. Andra kan ha kommit med genom Vuxenskolans treåriga arvsfondsprojekt där man samarbetade med olika typer av frivilligorganisationer i Jönköpings län, för personer drabbade av psykisk ohälsa och deras anhöriga.

Slutligen fanns även en grupp läsledare som kan beskrivas som fria utövare eller företagare inom kultursektorn i bred bemärkelse. En uppgav författare som yrke och här fanns även en sångare, en skådespelare och en arrangör av yoga- och meditationsgrupper. Vissa av informanterna i denna grupp har själva tagit direktkontakt med The Reader och varit i Liverpool för att genomgå Read-to-Lead-kursen där. Den stora majoriteten läsledare har annars fått sin utbildning i Sverige vid ett utbildningstillfälle anordnat antingen av ett regionbibliotek eller av Vuxenskolan och oftast med en svensktalande lärare.

Den allt övervägande delen av läsledarna i enkätundersökningen, 89 procent, var kvinnor. Många av dem var pensionärer eller befann sig i den övre medelåldern och nästan inga var under fyrtio år. Detta är knappast ett förvånande resultat, då majoriteten av lärarna och folkbibliotekarierna i Sverige är kvinnor. Kvinnor generellt läser också mera skönlitteratur än män och engagerar sig oftare i aktiviteter kopplade till läsning – inte minst gäller det medelålders och äldre kvinnor. Resultaten rörande ålder, kön och professionell bakgrund hos läsledarna visar stor överensstämmelse med vad som framkommit i studier av deltagande i bokcirkelverksamhet i Sverige (Rydbeck 2016).

### *Läsledarnas informationspraktiker*

Vad kännetecknar då de informationspraktiker som utbildade läsledare utvecklat för att klara textförsörjningen i sina SR-grupper? Informanterna i enkäten ombads att utifrån en lista med elva olika alternativ välja de tre strategier de själva uppfattar som vik-

tigast, för att hitta idéer och uppslag till nya texter. Bibliotekarier och lärare är yrkesgrupper som genom sin utbildning och yrkesverksamhet har en förhållandevis god allmänskunskap om litteratur och även goda kunskaper om hur man söker och finner information. Därför är det knappast förvånande att ganska många informanter just lyfter fram sin professionella erfarenhet av läsfrämjandearbete (33 procent) eller undervisning om litteratur (21 procent) som viktig när man letar texter. Man använder sådana texter man är väl bekant med sedan tidigare eller söker i olika antologier man känner väl till. Det svarsalternativ som fått ojämförligt flest markeringar är ”Jag botaniserar själv på biblioteket och i bokhandeln”, en metod som används av 77 procent av respondenterna. Ungefär 43 procent använder sig av Litteraturbankens textförslag och lika många sina personliga läsledarnätverk – vilket i praktiken betyder de mer eller mindre informella e-postlistor som skapats av deltagarna i samband med Read-to-Lead-kurserna. I några fall finns även mera formaliserade nätverk för utbildade läsledare inom en viss geografisk region, till exempel i region Uppsala och inom det regionala läsfrämjandeprojektet ”Smultronstället – Shared Reading Skaraborg”, som under 2021–2023 drivs med ekonomiskt stöd från Statens kulturråd. I Skåne gick man ytterligare ett steg och bildade 2021 Föreningen Shared Reading Skåne. I fritextsvaren till flera frågor framgick också att det häfte med texter som Vuxenskolan sammanställt varit viktigt för vissa läsledare.

Vad informanterna uppenbarligen inte använder sig av alls är sociala medier eller bloggar om litteratur, med undantag för Facebook-gruppen ”Nätverket Shared Reading Sverige” där frågor om tips på texter förekommer ibland. 21 procent av enkätinformanterna markerade facebook-gruppen som ett av sina tre viktigaste sätt att hitta nya texter. Medelåldern bland läsledarna är, som framgått ovan, tämligen hög. Kanske hade sociala medier spelat en viktigare roll för kommunikation om textförslag ifall medelåldern varit lägre, men om detta kan man bara spekulera.

Enkätinformanterna uppmanades även att beskriva sina strategier i fritextsvar. Här framkommer olika sätt. Ett sådant är att ”om jag läser en bok som jag gillar, googlar jag för att se om författaren också skrivit några noveller”. En annan informant konstaterade att ”mitt personliga bibliotek av lyriksamlingar har vuxit”. En tredje menade att ”jag gillar att låna olika samlingar med noveller, t.ex. *Noveller för världens barn*, och tittar i dem för att få idéer.

Mötesinformanterna var inne på liknande resonemang som enkätinformanterna, men betonade betydligt starkare de informella nätverk med andra läsledare som man ingår i; de är viktiga och man får många bra tips därifrån. Det var också påtagligt under mötet hur engagerade alla var. Man antecknade flitigt de titlar som nämndes och ställde frågor om hur långa texterna var, i vilken textsamling de fanns, varför de fungerat bra, hur grupperna reagerat, etc.

Också mötesinformanterna använder Litteraturbankens textresurs ibland, men konstaterade att eftersom dessa texter nyttjas av många behöver man även hitta annat material; det är viktigt att inte samma texter återkommer för ofta i grupperna. Dessutom är Litteraturbankens texter i allmänhet av lite äldre datum, man behöver också hitta mera nyskriven litteratur som fungerar. På min fråga om man har texter man helst inte vill informera andra om, för att vara säker på att ingen annan använder dem, såg de andra dock ganska förvånade ut och sa att nej, så tänker man inte. Alla är måna om att dela med sig av sina erfarenheter och texter till varandra.

På frågan om vad enkätinformanterna anser svårast med att hitta bra texter betonade många att det är bedömningen av vad som passar den enskilda gruppens förutsättningar. En informant söker hantera det genom att uppmuntra förslag från övriga i gruppen, på författare som de gillar. Informanter som arbetar med gruppdeltagare med andra modersmål än svenska betonade att man har stora svårigheter att hitta texter som inte är för språkligt svåra.

Att hitta noveller som är tillräckligt korta framhöll många enkätinformanter också som en stor svårighet och man tycker det generellt är svårt att hitta kortare passager i romaner som är användbara. Av de förslag som informanterna ombads ge i slutet

av enkäten på konkreta texter som fungerat bra återfinns således få utdrag ur längre prosatexter som romaner. Däremot framkommer indirekt att ganska många använder noveller från Novellix, ett förlag som specialiserat sig på separatpublicering av enskilda noveller i fickformat – både nyskrivna och klassiker (Novellix.se). Många av dessa noveller är dock väl långa för att hinnas med i sin helhet under ett SR-möte och av kommentarerna förstår man att det förekommer i en del grupper att texter används som tar flera möten att läsa klart. Några exempel finns också i enkätsvaren, där en grupp läst en hel roman. Framförallt handlar det då om förkortade ”Läsa Lätt”-versioner av kända verk, som sannolikt använts i grupper där deltagarna har begränsade kunskaper i svenska.

Hur får man då fram de texter man hittat och skulle vilja använda? De allra flesta enkätinformanter (90 procent) lånar ofta vad de läser på biblioteket – inte så konstigt kanske, många är ju folkbibliotekarier. Men även för övriga är folkbiblioteket med sina öppna hyllor viktigt, det inbjuder till att gå runt och leta i lugn och ro. En mötesinformant sa att hon även botaniserar i bokhandeln då och då, men hittar hon något nytt och intressant där söker hon sedan låna det på biblioteket. Ganska många enkätinformanter (47 procent) använder också Litteraturbanken och 30 procent letar mera generellt på webben och skriver ut texter direkt därifrån. Men det händer även ganska ofta att organisationen som är huvudman för den lokala gruppen köper in litteratur och att ledare letar i sina privata bokhyllor eller köper litteratur privat, för att använda i sina SR-grupper. En enkätinformant läser även egna dikter i sina SR-grupper.

Sammanfattningsvis får man säga att läsledarnas informationspraktiker präglas av att många är vana att söka efter information, läser mycket själva och har en allmänt god litteraturkännedom. Och kanske är det i sig en viktig orsak till varför man från början ville bli läsledare. Av enkätsvaren framgår att läsledarna ständigt letar efter nya texter varhelst man kommer åt – man går ständigt med radarn på. Samtidigt påpekas att det tar väldigt mycket tid att leta och välja texter. Det kan vara svårt att hinna

med detta, även om man tycker det är en rolig del av läsledaruppdraget. Vidare framstår folkbiblioteken som något av ett nav i textförsörjningen för att man här kan botanisera förutsättningslöst och för att texterna är gratis att låna. Antalet utbildade läsledare i Sverige har ökat kraftigt sedan enkäten genomfördes under vårvintern 2021, eftersom många omgångar av Read-to-Lead-kursen genomförts digitalt under 2021–2022, vilket betyder att läsledarnätverken är större nu. Det kan vara förklaringen till att informanterna vid mötet i Uppsala i maj 2022 betonade vikten av dessa nätverk med betydligt större emfas än vad informanterna i enkäten gjorde ett år tidigare.

### *Vad gör en bra text – hur väljer man?*

Nästa fråga är hur svenska läsledare omsatt Read-to-Lead-kursens råd om ”great literature”. Vad är det som gör en bra SR-text? Enkätinformanterna ombads att i fritextsvar beskriva sina viktigaste kriterier vid valet av texter och många betonade här vikten av att försöka hitta texter som är tillräckligt krävande utan att bli *för*krävande. Här finns alltså en balansgång som är svår men samtidigt viktig att lyckas med. Man pekar i svaren på vikten av att texterna väcker intresse och engagerar, och att de är öppna för olika tolkningar. Igenkännande nämns också som viktigt. Livet, döden, kärlek, vänskap, ensamhet, lycka och sorg är känslor vi alla kan relatera till, och existentiella frågor kopplade till mänskliga relationer och livserfarenheter är teman som fungerar bra i SR-grupper. Många informanter nämner familjerelationer, barndom, föräldraskap och genusroller.

Längden på SR-mötena varierar mellan enkätinformanternas grupper, men normalt är den mellan en och en halv timme och två timmar. De flesta läsledare läser två texter under denna tid, ett prosastycke – oftast alltså en novell – och en dikt. Många menade också att de lägger ned mycket tid på att hitta texter med ett gemensamt tema, medan andra uppgav att de inte alls bryr sig om det. Här skiftar handlingsmönstren. Samtidigt spelar diskussionens intensitet också en stor roll för hur många texter det i



slutänden blir. Ibland hinner man bara med en text. Och det finns alltså även grupper som läser en och samma längre text över flera möten. I vissa grupper läser man bara lyrik, eftersom deltagarna tycker att längre texter blir för svårt. Men det finns också grupper som bara fokuserar på prosa. Även här skiftar alltså handlingsmönstren. Ibland visar det sig att en text läsledaren trodde skulle fungera jättebra och leda till mycket diskussion inte fungerar alls, och när så sker är det bäst att helt enkelt bara lämna den och läsa en ny istället, menade enkätinformanterna. En mötesinformant undrade hur man egentligen ska mäta framgång i SR kopplat till texterna. Även om diskussionen i SR-gruppen är trög kan texten väcka känslor och tankar efteråt hos dem som deltagit.

Många tycker det är svårt att bestämma vilka texter man ska använda innan man träffat gruppen och lärt känna den. Ett sätt att hantera den situationen är att alltid använda en och samma text när man träffar en ny grupp – det är en strategi som vissa läsledare tillämpar. Det är också vanligt bland informanterna att man förbereder flera olika texter till varje möte, så att det finns plats för viss improvisation, beroende på hur gruppens ”dagsform” verkar. De flesta avslöjar inte namnet på författaren förrän efter diskussionen av texten, eftersom man anser att den informationen riskerar att styra diskussionen. Målsättningen är ju att diskutera deltagarnas spontana tankar och känslor inför texten, och inte fastna på sådant som hur författarens biografi avspeglas i den.

De flesta enkätinformanter föredrar också att blanda klassikerlitteratur och välkända författarskap med mera okända författare och texter. Vad de flesta pekar på är vikten av att söka undvika texter som många deltagare känner till sedan tidigare, eftersom detta riskerar att påverka diskussionen negativt. Ifråga om prosatexter delar man ju i allmänhet upp läsningen och diskussionen, och tar en bit av texten i taget. Många noveller blir dock ointressanta att diskutera om man redan från början känner till hur de slutar. Därför kan det vara bra att undvika alltför välkända författarskap och texter om man har många erfarna läsare i gruppen, menar informanterna.



På frågan till mötesinformanterna om vad de tänker rent allmänt om valet av texter, eftersom det ges ytterst lite konkreta instruktioner om det i The Readers utbildningsmaterial, betonade nästan alla att vad man framförallt tagit fasta på är att man måste våga och vara lite djärv. Människor, särskilt äldre, har varit med om de mesta och klarar därför av att läsa även om svåra saker. Några informanter sa att det enda man egentligen väljer bort är rent pornografiska skildringar. En del kan ta anstöt; andra kan triggas. En informant berättade om ett SR-möte på ett kombinerat äldreboende/demensboende, där en man i gruppen plötsligt ställde sig upp under en textdiskussion och började sjunga en mycket ”snuskig” sång. Men de andra brydde sig inte så mycket eller verkade ta illa upp. Läsledarens reflektion var att man kan råka ut för mycket, och även oväntade saker vid SR.

I övrigt sa både enkät- och mötesinformanter att på något vis måste man som läsledare uppskatta de texter man väljer. Texten måste väcka något i en, det behöver inte vara så att man direkt gillar den, men man måste bli berörd. Någon menade att det är bra att läsa texten högt för sig själv för att bedöma om den kan fungera. Att den berör universella känslor som alla kan känna igen sig i på något sätt, oberoende av ålder, kön, bakgrund, är bra. Då spelar det inte så stor roll om texten är ny eller gammal.

Representationen är också viktig, betonade flera mötesinformanter. Man vill helst ha olika typer av texter – från olika språkområden och kulturella sammanhang och gärna variation ifråga om teman. Som den grundläggande normen inom praktikgemenskapen fastslår är det fiktion som gäller, även om det finns något exempel bland enkätinformanternas textförslag på mera essäliknande text – exempelvis ett utdrag ur Jujja Wieslanders trädgårdsbok *Sent i september* (2014).

Ett tema som nämndes som generellt bra var föräldraskap. Några mötesinformanter ville hitta texter om förlossningar och pröva det som tema. En sa att hon några gånger frågat gruppen om det var några speciella teman man gärna ville ta upp. Det framgick också av diskussionen om de konkreta texterna, att man

måste anpassa sig lite till vilken typ av grupp man har. Stökiga ungdomar kräver till exempel andra typer av texter än äldre, både ifråga om teman och framställningssätt. Särskilt i början innan man kommit igång på allvar måste man ha mycket tålamod om man har läsovana deltagare i gruppen. Vissa kanske inte ens klarar att sitta stilla mer än korta stunder. Vissa tycker det är svårt om texterna är för abstrakta eller långa.

En mötesinformant berättade att hon ibland väljer texter genom att söka fram en författare som hon känner till och tycker är läsvärd, men sedan använder en text av denna författare som hon ännu inte har läst och heller inte läser före SR-mötet. Hon tycker detta sätt att arbeta ger bra diskussioner eftersom man som läsledare blir mera jämlik i samtalet när man vet lika lite om texten som de övriga i gruppen. Hon har provat detta även då hon mött en grupp för första gången och alltså inte känt deltagarna alls. Detta är hennes sätt att undvika rollen som ”expert”. Samtidigt avviker det från den norm inom SR som säger att förberedelse viktigt – läsledaren uppmanas att läsa texten noga i förväg och fundera över naturliga stopp, där man kan pausa i läsningen, reflektera och diskutera. De övriga mötesinformanterna såg därför lite förvånade ut när hon berättade, men ingen ifrågasatte arbetssättet.

### *Författare och texter*

Avslutningsvis ombads enkätinformanterna att ge tre exempel vardera på prosa och lyrik som man ansåg fungerat speciellt bra i de SR-grupper man lett. Helst skulle man även motivera sina val och beskriva vilken typ av grupp texten passar för; många informanter gjorde dock inte det och alla redovisade inte tre texter utan vissa nöjde sig med en eller två. Totalt inkom tillsammans med de förslag som redovisades vid läsledarmötet i Uppsala 228 förslag på olika texter. Svaren uppvisar en stor blandning av nyskriven och något äldre litteratur, manliga och kvinnliga författare samt välkända och mindre kända författarskap.

Vissa namn och texter nämns speciellt många gånger och på något vis verkar ett slags svensk SR-kanon vara på väg utvecklas,

där en grupp författare och texter – både svenska originaltexter och översättningar – återkommer bland förslagen därför att de uppenbarligen fungerar bra och i flera olika typer av grupper. Här spelar förstås läsledarnätverken en viktig roll. Den litteratur några börjar använda sprider sig snabbt, andra tar efter och vill också pröva den. Litteraturbankens förslag är också viktiga. Vissa av de texter som informanterna nämner återfinns här. Genremässigt håller sig de svenska läsledarna uteslutande till prosa och lyrik. I The Readers förslag på texter till SR-verksamheten förekommer även dramer, men på listan över textförslag från enkät- och mötesinformanterna finns inga sådana med.

Vilka språkområden som finns representerade bland förslagen framgår nedan av tabell 1. Som synes är dominansen av författare som skriver på svenska mycket stor, framförallt bland lyrikförslagen. Tittar man på antalet föreslagna *texter* blir den svenska dominansen ännu påtagligare. Av informanternas 228 föreslagna texter har 159 svenska som originalspråk. Till det kommer att samma text kan ha föreslagits av ett flertal informanter.

Samtidigt bör noteras att två utländska författare finns bland de lyriker som lyfts fram oftast, nämligen polska Wisława Szymborska och amerikanska Louise Glück. Bägge finns på förslagslistan med fem dikter vardera. Av Szymborska finns bland annat ”Frågor ställda till mig själv” (1954) som berör oviljan förstå och engagera sig i sina medmänniskor och ”Terroristen ser på” (1976), där en terrorist placerat en bomb i en bar. Den ska detonera vid ett visst ögonblick och Szymborska låter tiden ticka på i dikten medan människor passerar ovetande in och ut ur baren. Att Glück föreslogs av många läsledare hänger med största sannolikhet samman med hennes Nobelpris 2020, som alltså var ganska aktuell då enkäten genomfördes i början av 2021. Hennes diktsamling *The Wild Iris* (1992) hade också utkommit i svensk översättning 2020, och flera av de föreslagna dikterna kommer därifrån. I diktsamlingen får läsaren följa ett jag som arbetar i sin trädgård och på ett djupare plan berör dikterna döden och livets villkor.

Bland de prosaförfattare som skriver på svenska är Jonas Karlsson, välkänd svensk skådespelare och författare som framförallt specialiserat sig på novell-genren, utan tvekan en av de mest uppskattade bland läsledarna. Under de senaste 15 åren har han utgivit fyra novellsamlingar med många ganska korta noveller skrivna i jag-form, där mänskliga relationer, inre tankar och känslor står i centrum och där slutet ofta framstår som öppna. Ett flertal av hans texter används frekvent inom SR. Läsledarna nämner framförallt novellen ”Den perfekte vännen” (2009), där det manliga medelålders berättar-jaget möter en annan man som felaktigt tar honom för en gammal bekant, med den glädje det innebär att plötsligt ha fått en manlig bekant han för vardagliga samtal med över en öl, parat med förvirringen över att han inte lyckas erinra sig att han någonsin träffat den andre tidigare. Ett annat exempel är novellen ”Követt” (2007), som skildrar berättar-jagets irritation över en person i snabbköpskän, som han tycker tränger sig före.

Tove Jansson nämns också många gånger i enkätsvaren, och även av informanterna vid mötet i Uppsala. Fem olika texter finns med bland förslagen, både sådana med anknytning till berättelserna om Mumindalen och andra noveller. Allra mest uppskattad förefaller ”Berättelsen om det osynliga barnet” (1962) vara. Den handlar om en liten flicka som blivit osynlig på grund av brist på uppmuntran och självförtroende, men som får tillbaka detta genom kärlek och omsorg från Mumin-mamman.

Karin Boye tillhör också tättgruppen. Hon finns representerad på förslagslistan med hela 8 olika dikter, men vad som framhävs allra främst är novellen ”Snäckorna” (1941) som många enkätinformanter ser som en mycket bra text för SR. Den handlar om en liten pojke vars mamma dör, hans känslor inför det och inför att pappan så småningom gifter om sig. Selma Lagerlöf är ett annat viktigt namn; *Kejsarn av Portugallien* (1914) nämns speciellt ofta, och då framförallt första kapitlet i romanen – både för att det tematiskt är en tacksam text och för att den finns i en bearbetad, särskilt lättläst utgåva som fungerar bra i även grupper där deltagarnas kunskaper i svenska är begränsade. Om barn-

föräldrarelationen ur barnets perspektiv är det centrala i Boyes novell, är det föräldraperspektivet som står i fokus hos Lagerlöf. Just familjen och relationen barn–föräldrar är ett tema som berörs på olika sätt i många av de föreslagna texterna, ett annat exempel bland läsledarnas förslag är utdraget ur *Tjänstekvinnans son I* (1886), om Johan och muttrarna, av August Strindberg. Hjalmar Söderbergs novell ”Pälsen” (1908) är en annan favorit hos många enkätinformanter, men här är temat ett helt annat: svek och otrohet.

Bland författarna till lyrik på svenska finns en rad kända författarnamn representerade med ett flertal dikter – både sådana som är välkända och mindre kända. En stor andel av lyriken torde kunna beskrivas som centrallyrik. Karin Boyes namn har redan nämnts och bland de åtta dikterna av henne på förslagslistan finns ”Du är min renaste tröst” (1922), ”Trädet” (1924) och ”Jag vill möta ...” (1927).

Av övriga lyriker som debuterade under 1900-talets första hälft återfinns bland andra Harriet Löwenhjem med två dikter, varav den ena är den kända ”Tag mig – håll mig – Smek mig sakta” (1927), Edith Södergran med fem, däribland ”Jag” (1916) och ”Landet som icke är” (1925), Nils Ferlin med sex, bland annat ”I livets villervalla” (1930) och ”Av ständig oro” (1933). Av Gunnar Ekelöf finns sex dikter bland förslagen, däribland ”Böljeslag” (1932) och ”Jag tror på den ensamma människan” (1941). Anna-Greta Wide finns representerad med fem, däribland ”Främmande” (1942) och ”Du har ett liv” (1944).

Vissa författare har bidragit med både prosatexter och lyrik. Förutom Boye hör bland andra Pär Lagerkvist till den gruppen. Bland förslagen finns novellen ”Far och jag” (1924) samt dikterna ”Ångest, ångest är min arvedel” (1916) och ”Det är vackrast när det skymmer” (1919). Även Stig Dagerman hör hit och här finns bland annat hans välkända novell ”Att döda ett barn” (1948) och dikten ”Birgitta svit” (1949). Som synes finns både utpräglade modernister och mera traditionellt inriktade lyriker bland informanternas förslag.

Bland de lyriker som debuterade under andra halvan av 1900-talet återfinns bland förslagen först och främst Tomas Tranströmer, med fyra dikter. Tranströmer är en mycket uppskattad och använd

författare inom SR och inte minst gäller det hans dikt ”Romanska bågar” (1989) – vilket för övrigt framgår i flera andra kapitel i denna antologi. Kristina Lugn finns representerad med två dikter: ”Jag ville jag vore frimärkt” och ”Du ska få ett panoramafönster” (bägge 2003) och Bodil Malmsten med tre, däribland den diktsamling hon skrev i slutet av sitt liv då hon var svårt sjuk: *Det här är hjärtat* (2015). Bland lyrikförslagen finns även några texter som brukar framföras tonsatta, exempelvis folkvisorna ”Uti vår hage” och ”Vem kan segla förutan vind?” som använts i grupper med SFI- och SPRINT-elever med begränsade kunskaper i svenska språket. Här finns även Beppe Wolgers svenska text till den amerikanska jazzmelodin ”Sakta vi gå genom stan” (1961).

En stor andel av författarna tillhör som synes moderna svenska klassiker. 1900-talslitteraturen dominerar mycket stort, även om Strindberg, Heidenstam och Lagerlöf finns med bland förslagen, liksom helt moderna texter publicerade under de allra senaste decennierna. Litteraturbanken har uppenbarligen en viktig funktion på så vis att förslagen härifrån kan bidra till att lyfta fram författarskap som inte tillhör de allra mest kända bland den breda allmänheten, men som uppenbarligen fungerar väl i SR-sammanhang. När läsledarna insett det har man ibland sökt vidare efter fler texter av samma författare; därigenom bidrar SR-verksamheten till att sprida kunskap om dessa författare och öka läsningen av deras verk. Lyrikern Anna Greta Wide får sägas tillhöra denna kategori och återkommer alltså med ett flertal dikter i svaren från läsledarna.

Det engelska språkområdet är överlag mycket starkt representerat bland de utländska författarna på informanternas förslagslista och främst handlar det om prosa. Kanske är en delförklaring till engelskans dominans att läsledare inspirerats av förslag på texter från *The Reader*, men det är också en generell trend i Sverige att mycket av den utländska litteratur som översätts och utges av svenska förlag har engelska som originalspråk (Kungliga biblioteket 2021, 19).



Tabell 1: Originalspråk för de texter som föreslogs av läsledarna.

| Textens<br>originalspråk | Antal författare |       | Antal texter |       | Tot. antal<br>texter |
|--------------------------|------------------|-------|--------------|-------|----------------------|
|                          | Prosa            | Lyrik | Prosa        | Lyrik |                      |
| Svenska                  | 47               | 57    | 64           | 95    | 159                  |
| Engelska                 | 20               | 4     | 27           | 8     | 35                   |
| Norska                   | 2                | 4     | 3            | 3     | 6                    |
| Danska                   | 2                | 2     | 2            | 3     | 5                    |
| Isländska                | 1                | 0     | 2            | 0     | 2                    |
| Lettiska                 | 1                | 0     | 1            | 0     | 1                    |
| Tyska                    | 2                | 1     | 2            | 1     | 3                    |
| Franska                  | 2                | 0     | 2            | 0     | 2                    |
| Polska                   | 0                | 2     | 0            | 6     | 6                    |
| Ungerska                 | 1                | 0     | 1            | 0     | 1                    |
| Ryska                    | 1                | 0     | 1            | 0     | 1                    |
| Hebreiska                | 1                | 0     | 1            | 0     | 1                    |
| Arabiska                 | 3                | 0     | 3            | 0     | 3                    |
| Persiska                 | 0                | 1     | 0            | 1     | 1                    |
| Japanska                 | 2                | 0     | 2            | 0     | 2                    |
| Totalt                   | 85               | 71    | 111          | 117   | 228                  |

Källa: ifyllda enkäter från svenska läsledare samt anteckningar från läsledarmöte i Uppsala.

Den amerikanske science fiction-författaren Ray Bradbury uppskattas i SR-sammanhang och finns med bland förslagen med tre noveller, däribland ”Picknick på mars?” (1950), liksom även amerikanske Raymond Carver som är känd för sina vardagsrealistiska skildringar på korthuggen prosa av den amerikanska arbetarklassen och lägre medelklassen; ett exempel här är novellen ”Grannar” (1971). Noveller ur amerikanska Lucia Berlins vardagsrealistiska *Handbok för städerskor* (på svenska 2016) fungerar uppenbarligen också bra. Även andra kända författare som Virginia Woolf, John Steinbeck, Ernest Hemingway, Doris Lessing och Alexander McCall Smith finns med bland förslagen.

Här finns även en rad noveller av en äldre författargeneration, som de amerikanska författarna Emily Dickinsons ”Hjärnan är vidare än himlen” (1896), Charlotte Perkins Gilmans ”Den gula tapeten” (1892), Kate Chopins ”En timmes historia” (1894), O. Henrys (pseud. För William Sidney Porter) ”Det sista bladet”



(1905) liksom den nyzeeländsk-brittiska författaren Katherine Mansfields ”Kanariefågeln” (1923). Sammantaget måste dock konstateras att huvuddelen av de anglosaxiska texterna utgörs av 1900-talslitteratur. Endast några få ytterligare exempel finns på texter publicerade före sekelskiftet 1900: ett utdrag ur George Eliots roman *Silas Marner* (1861) och Charlotte Brontës roman *Jane Eyre* (1847). Den äldsta texten på förslagslistan är Edgar Allen Poes novell ”Den svarta katten” (1843). Inga texter från det engelska språkområdet publicerade efter millennieskiftet finns bland förslagen.

En blick på andra språkområden visar att det också finns en grupp texter från de övriga nordiska länderna, exempelvis noveller av de norska författarna Kjell Askildsen och Ingvild Rishøi samt dikter av Jan Erik Vold och Bente Bratlund. Här finns också noveller av danska Ida Jessen och Dorte Nors samt lyrik av Ingrid Christensen och Yahya Hassan. Isländska Gyrðir Elíasson bidrar med två noveller.

Det måste slutligen konstateras att textförslagen sammantaget domineras helt av bidrag ur den västerländska litteraturen. Det finns inte många förslag från världen i övrigt, vilket är något förvånande med tanke på läsledarnas uttalade strävan efter variation och kulturell mångfald. Bland de få förslagen kan nämnas en novell av nigerianska Chimamanda Ngozi Adichie (som dock skriver på engelska), tre noveller av författare som skriver på arabiska: sudanesiske Tayeb Salih, libanesiska Hanan Al-Shaykh och egyptiska Somaya Ramadan, liksom två noveller av japanska författare: nobelpristagaren Yasunari Kawabata och Haruki Murakami.

Sammanfattningsvis är textförslagen i enkätsvaren sannolikt påverkade av att många informanter fortfarande hade hållit på ganska kort tid med SR när studien gjordes. Så länge man känner sig ny och osäker kan det vara tryggt att hålla sig till texter från Litteraturbanken eller Vuxenskolans texthäfte som man vet fungerat i andra grupper. Kanske vågar man trots allt inte vara så djärv när man testar nytt material, om man fortfarande känner sig osäker i sin läsledarroll. Kanske är man också mån om att hålla sig till de normer man fått med sig från Read-to-Lead-kursen speciellt i

början. Det skulle vara intressant att göra om studien om några år, för att se på vilka sätt textrepertoaren i de svenska SR-grupperna förändrats och utvecklats när läsledarna hunnit skaffa sig mera erfarenhet.

### *Upphovsrättsfrågan – ett problem*

En fråga som inte alls berörts hittills men som spelar en central roll för läsledarnas informations- och läspraktik är upphovsrättsfrågan. I slutet av enkäten efterfrågades om det fanns några speciella problem med textförsörjningen som informanterna ville lyfta fram, och väldigt många pekade då på upphovsrättsfrågan. Hur ska man hantera den när man väljer texter? Läsledarna vill göra rätt men tycker reglerna är svåra att överblicka. Samtidigt är det begränsande att bara använda äldre texter som inte längre är upphovsrättsskyddade. Det fungerar inte alltid.

Upphovsrättsfrågan *är* komplicerad av flera skäl, och det finns inga enkla regler som alla läsledare kan följa i alla lägen. Lag 1960:729 om upphovsrätt till litterära och konstnärliga verk gäller förstås alltid. Bonus Copyright Express (hädanefter benämnd Bonus), som företräder upphovspersoners, förläggares och utgivares rättigheter ifråga om kopiering av text i Sverige, har dock tecknat olika avtal med aktörer som behöver använda upphovsrättsskyddat material i sin verksamhet. Kommunernas skolverksamhet, universitet och högskolor, studieförbund och folkhögskolor har som regel ingått sådana avtal liksom även många privata skolor. De innebär att man betalar en fast summa per år för att sedan kostnadsfritt kunna kopiera upphovsrättsskyddat material, enligt de villkor som står i avtalet.

Biblioteken har inget sådant avtal med Bonus. I upphovsrättslagen, 16 §, fastslås att de har rätt till viss kopiering på papper av material ur samlingarna, men reglerna är restriktiva och fokuserar främst på att tillgodose individens behov av texter som inte kan tillgängliggöras på annat sätt än genom just kopior. Folkbiblioteken har under de senaste decennierna ökat den programförda verksamheten kraftigt och olika former av socialt läsande är

vanligt förekommande här (Rydbeck et al. 2022), med bland annat SR-grupper. Sagostunder för barn är ett annat exempel på socialt läsande, sannolikt den form som förekommit längst. Sagostunder arrangerades redan i folkbibliotekens barndom under början av 1900-talet (Hedemark 2017). Under covid19-pandemin 2020–2021 när biblioteken tvingades dra ned på sina lokalbundna aktiviteter flyttade man istället ut en del av dem i digitala medier. Bland annat förekom att bibliotek streamade sagostunder för barn, där anställda bibliotekarier läste högt ur upphovsrättsskyddade litterära verk i bibliotekets samlingar.

Detta skapade reaktioner bland författarna som hävdade rätt till ersättning vid uppläsning av deras verk i digitala medier. Ganska snabbt vidgades diskussionen till uppläsningar över huvud taget av upphovsrättsskyddat material i folkbiblioteken – alltså även inom den platsbundna verksamheten i själva bibliotekslokalen. Förhandlingar inleddes mellan ALIS (Administration av litterära rättigheter i Sverige) som är en upphovsrättsorganisation för textskapare och SKR (Sveriges kommuner och regioner) för att möta författarnas krav på kompensation, men har i skrivande stund ännu inte lett till något avtal.

Folkbiblioteken i Sverige har visat stort intresse för SR och en stor andel av de utbildade läsledarna finns, som redan redovisats, bland folkbibliotekarierna. Så länge ALIS och SKR inte lyckas komma överens om ett avtal måste de lokala folkbiblioteken begära tillstånd och betala för varje enskild upphovsrättsskyddad text man vill använda i sina SR-grupper – något som folkbibliotekarierna vid Uppsalamötet uttryckte viss frustration över. Det innebär en mycket tidskrävande administration, eftersom man läser en eller flera nya texter till varje möte.

Ska man sammanfatta situationen måste konstateras att villkoren för läsledare ser olika ut, beroende på vilken huvudman den lokala SR-gruppen har, som läsledaren leder. Är gruppen exempelvis knuten till ett universitet har läsledaren att förhålla sig till villkor som ser ut på ett visst sätt. Är gruppen knuten till ett folkbibliotek har läsledaren andra ramar att följa. Detta är viktigt att

inse och alla läsledare måste kontrollera vad som gäller i deras specifika fall, så att man gör rätt. Det framstår som högst rimligt att den organisation som lokalt bestämmer sig för att börja arbeta med SR går igenom vilka kopieringsavtal man ingått och ger sina läsledare tydlig information om vad som gäller på basis av dem.

## Slutsatser och slutdiskussion

Som redan nämnts finner många informanter att sökandet efter texter är en mycket tidskrävande sysselsättning för en läsledare. Men samtidigt är just detta sökande något som de flesta också verkar uppskatta väldigt mycket – att leta nya texter utgör helt enkelt en väldigt rolig del av uppgiften att vara läsledare. Så problemet har också en viktig positiv sida. Mötesinformanterna beskriver en informationspraktik som innebär att man ständigt är på jakt efter nya texter, som samlas till egna textbanker. Några menar att engagemanget som läsledare fått dem att lägga om sina egna läsvanor och att man rent allmänt läser mera noveller och lyrik nu än man gjorde tidigare, för att se om man också hittar något bra för SR. Förändrade personliga läsvanor är alltså också en konsekvens av informationspraktiken och frågan om huruvida de litterära texter man stöter på skulle passa för SR finns ständigt med.

Men samtidigt är det tidskrävande sökandet efter texter sannolikt en viktig orsak till att ganska många enkätinformanter som gått Read-to-Lead-kursen – framförallt bibliotekarier – ännu inte haft några egna grupper. Man säger sig inte ha tillräckligt med utrymme för detta under arbetstid. Den situation som biblioteken nu har att hantera ifråga om upphovsrätt och programverksamhet ökar dessutom det problemet.

En viktig fråga är hur svenska läsledare förhållit sig till de övergripande normerna inom praktikgemenskapen, ifråga om valet av texter. Svaret är att man lagt sig nära normen och ganska ofta använt det material som finns i de två svenska textresurserna, framförallt i Litteraturbanken. Man kan också av enkätsvaren se att en del läsledare utnyttjat sådana texter som använts på engelska

under Read-To-Lead-kurserna eller som finns i de antologier som *The Reader* utgivit, om texterna funnits i svensk översättning.

Läsledarna har i stor utsträckning fokuserat på välkända svenska klassiker, med tyngdpunkt på 1900-talslitteraturen, och det går att urskilja vissa centrala författarskap som tillsammans kanske kan beskrivas som början till ett slags svensk SR-kanon. Men litteratur från tiden före det moderna genombrottet saknas fullständigt bland läsledarförslagen, vilket är värt att notera. Kända namn i den äldre svenska litteraturhistorien, som till exempel Wivallius, Lenngren, Bellman eller Tegnér, finns alltså inte med. Detta utgör en stor skillnad mot engelska SR-sammanhang, där även äldre litteratur som exempelvis Shakespeare och inte minst 1800-talets stora kvinnliga romanförfattare förekommer ofta. Vi har en annan litterär tradition i Sverige och över huvud taget en annan och kanske svagare relation till vår inhemska litteraturhistoria än vad man har i Storbritannien. Detta slår igenom även i läsledarnas val av texter. Också bland de texter som ursprungligen publicerats på engelska har de svenska läsledarna främst valt sådana som tillkommit under 1900-talet.

Praktikgemenskaper är, som betonades inledningsvis, inte statiska utan utvecklas och förändras över tid, ofta i små steg i takt med att normer och handlingsmönster successivt omförhandlas och därigenom förändrar praktiken. Några tecken på att läs- och informationspraktiken inom de svenska SR-grupperna tagit en sådan utveckling att de grundläggande normerna inom praktikgemenskapen utmanats har dock inte gått att finna, även om man alltså kan ana att textvalen hos de svenska läsledarna avspeglar en relation till den inhemska litteraturen och dess historia som skiljer sig från den som finns i Storbritannien.

Vissa läsledare har – lite i strid med normen – på olika sätt sökt föra en dialog med sina grupper i processen med att välja texter, sannolikt för att det rimmar bättre med svensk studiecirkeltradition, där den interna demokratin och kommunikationen inom gruppen är central och där ledaren normalt inte har en lika framträdande och stark position som inom SR. Den svenska

studiecirkeltraditionen avspeglar i sin tur en egalitär kulturtradition som utvecklats i Norden under det senaste seklet, till följd av en kulturpolitik som starkt värnat alla medborgares lika rätt till kultur (Duelund 2003). Kanske kan osäkerheten många informanter upplever inför att ensamma bedöma vilka texter som kan fungera i relation till grupp sammansättningen och den allmänna läsvanan, också spela in här.

Visserligen har denna undersökning visat att många av dem som nu är läsledare genom sin profession har goda kunskaper både om litteratur och hur man söker information. Man klarar sig trots allt ganska bra och tycker alltså att själva letandet efter nya texter är en av de roligaste delarna av läsledaruppdraget – även om det tar tid och det finns många svårigheter med de upphovsrättsliga aspekterna. Men en viktig tanke med SR, så som det fungerar i Storbritannien, är också att rekrytera läsledare bland dem som börjat som deltagare i en grupp, och som definierade sig som icke-läsare innan man hittade till litteraturen genom SR. Få läsledare i Sverige har ännu rekryterats den vägen, men kanske kommer det att förändras om några år, då SR fått bredare fäste här och fler deltar i verksamheten. Det är inte självklart att den kategorin har goda kunskaper om litteratur och informationssökning att luta sig mot, och sammanställningar av färdiga textförslag blir då extra viktiga.

Som visats fyller Litteraturbankens och Vuxenskolans resurser en viktig roll här redan idag, men det räcker inte; fler textförslag måste till. Enkla förteckningar är den snabbaste och billigaste lösningen. På senare tid har Föreningen Shared Reading Skåne på sin webbplats börjat bygga en sådan resurs; här kan läsledare lämna tips om texter man använt, information som sedan lagras i ett öppet digitalt arkiv. (Föreningen Shared Reading Skåne u.å.). En lista över föreslag på texter kommer också att sammanställas och publiceras separat, utifrån den information som samlades in i arbetet med detta kapitel.

Ännu bättre vore förstås om texter som föreslås också kunde bli tillgängliga i fulltext, ungefär som i de antologier *The Reader*



utgivit i Storbritannien, så att läsledarna bara behöver skriva ut dem och slipper processen med att först leta fram dem. Detta skulle också underlätta situationen för läsledarna på folkbiblioteken. Dock skulle ett sådant projekt sannolikt bli både komplicerat och dyrt ur upphovsrättssynpunkt. Samtidigt utgör just den snåriga upphovsrättsituationen för läsledarna ett viktigt argument för en sådan resurs.

## Källor och litteratur

### *Öpublicerat material i författarens ägo*

85 enkäter från svenska läsledare, ifyllda i februari 2021.

Anteckningar från möte arrangerat av Regionbibliotek Uppsala 2 maj 2022 för läsledare verksamma inom Region Uppsala, om val av texter till Shared Reading.

Källsammansättning över studieförbundens studiecirkelstatistik, med fokus på litteraturcirkel 1950–2020.

*Read to lead: Course Handbook*. 1:a uppl. 2015. Liverpool: The Reader Organisation. Kursmaterial för internt bruk.

*Read to Lead: Course Handbook*, 2 uppl. 2019. Liverpool: The Reader Organisation. Kursmaterial för internt bruk.

*Shared Reading: textsamling för läsledare*. 2019. Jönköping: Studieförbundet Vuxenskolan. Kursmaterial för internt bruk.

### *Övrigt material*

ALIS (Administration av litterära rättigheter i Sverige).

<https://www.alis.org/> [nedladdad 2022-08-31].

Bergman, Lotta, och Magnus Persson. 2013. Läsningens scener i skolan – om författarbesök i skolan. I: Björkman, Jenny och Björn Fjæstad (red.) *Läsning: RJs årsbok 2013/2014*, s. 122–34. Stockholm: Makadam förlag.

Bonus Copyright Access. <https://www.bonuscopyright.se/> [nedladdad 2022-09-10].

Duelund, Peter. 2003. The Nordic Cultural Model: Summary. I: Duelund, Peter (red.) *The Nordic Cultural Model*, s. 479–581. Köpenhamn: Nordic Cultural Institute.



- Felski, Rita. 2008. *Uses of Literature*. Malden USA och Oxford UK: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781444302790>
- Felski, Rita. 2020. *Hooked: Art and Attachment*. Chicago och London: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226729770.001.0001>
- Folkbildningsrådet. 2014. *Läslust – läsfrämjande insatser inom folkbildningen 2014*. <https://www.folkbildningsradet.se/globalassets/rapporter/regeringen/2015/lasframjande-folkbildningen-2014.pdf>
- Föreningen Shared Reading Skåne. <https://www.sharedreadingskane.se/> [nedladdad 2022-09-10].
- Hedemark, Åse. 2017. Sagostunders samtal: om läspraktiker och barnsyn i folkbibliotekets sagostund. I: Hedemark, Åse och Maria Karlsson (red.), *Unga läsare: läsning, normer och demokrati*, s. 233–248. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Hedemark, Åse och Ellen Jonsson. 2021. Läsning för framtidens samhällsmedborgare: en studie av dåtidens och nutidens kulturpolitiska debatter om barns läsning. *Nordisk kulturpolitisk tidskrift*, 24 (2): 120–138. <https://doi.org/10.18261/issn.2000-8325-2021-02-03>
- Kungliga biblioteket. 2021. *Nationalbibliografen i siffror 2020*.
- Lag (1960:729) om upphovsrätt till litterära och konstnärliga verk.
- Larsen, Håkon, Nanna Kann-Rasmussen och Johanna Rivano Eckerdal. 2022. Contemporary Scandinavian LAMs and legitimacy. I: Hvenegaard Rasmussen, Casper, Kerstin Rydbeck, och Håkon Larsen (red.), *Libraries, Archives and Museums in Transition: Changes, Challenges and Convergence in a Scandinavian Perspective*, 173–186. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003188834-16>
- Lave, Jean och Etienne Wenger. 1991. *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Litteraturbanken – Shared Reading. <https://litteraturbanken.se/bibliotekariesidor/shared-reading/> [nedladdad 2022-09-10].
- Moi, Toril. 2017. *Revolution of the Ordinary: Literary Studies after Wittgenstein, Austin and Cavell*. Chicago: Chicago University Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226464589.001.0001>
- Nolan, Maggie, Robert Clarke och Rebekah Brown. 2021. Reading Fiction, Talking Reconciliation: Australian Book Clubs, Book Talk and the Politics of History. I: Moser, Doris och Claudia Dürr (red.), *Über Bücher reden: Literaturrezeption in Lesegemeinschaften*, 231–41. Göttingen: V&R unipress.
- Novellix. <https://novellix.se/> [nedladdad 2022-09-10].

- Pettersson, Cecilia. 2020. *Biblioterapi: hälsofrämjande läsning i teori och praktik*. Stockholm: Appell förlag.
- Rydbeck, Kerstin. 2016. Sheriffens vänner, befrielsegruppen och det namnlösa sällskapet: om läsargemenskaper i Uppsala idag. I: Furu-land, Gunnel, Andreas Hedberg, Jerry Määttä, Petra Söderlund, och Åsa Warnqvist (red.), *Spänning och nyfikenhet: festskrift till Johan Svedjedal*, 396–410. Möklinta: Gidlund förlag.
- Rydbeck, Kerstin, Jamie Johnston, Ágústa Pálsdóttir, Mahmood Khosrowjerdi, Andreas Vårheim, Ragnar Audunson, Casper Hvenegaard Rasmussen och Henrik Jochumsen. 2022. Social Reading and the Public Sphere in Nordic Public Libraries: A Comparative Study, *Information Research* 27 (Special issue). <https://doi.org/10.47989/ircolis2234>
- Savolainen, Reijo. 2007. Information Behaviour and Information Practice: Renewing the ”Umbrella Concepts” of Information-seeking Studies. *Library Quarterly*, 77 (2): 109–32. <https://doi.org/10.1086/517840>.
- SOU 2012:65, *Läsandets kultur: litteraturutredningen*. 2012. Stockholm: Kulturdepartementet.
- SOU 2018:57, *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället: betänkande av Läsdelegationen*. 2018. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Statens kulturråd. 2021. Genom att läsa tillsammans blir fler delaktiga. <https://www.kulturradet.se/hitta-inspiration/genom-att-lasa-tillsammans-blir-fler-delaktiga/> [nedladdad 2022-09-10].
- Sveriges kommuner och regioner (SKR). 2022. Avbrutna förhandlingar med ALIS. <https://skr.se/skr/skolakulturfritid/kulturfritid/nyhetsarkivkulturochfritid/nyheterkulturfritid/avbrutnaforhandlingarmedalis.61870.html> [nedladdad 2022-06-10].
- Säljö, Roger. 2010. *Lärande & kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*, 2 uppl. Stockholm: Norstedts.
- Tengberg, Michael. 2011. *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Diss. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- The Reader. <https://www.thereader.org.uk/> [nedladdad 2022-09-10].
- Tuominen, Kimmo, Reijo Savolainen, och Sanna Talja. 2005. Information Literacy as a Socio-Technical Practice. *Library Quarterly*, 75 (3): 329–45. <https://doi.org/10.1086/497311>
- Utbildningsdepartementet. 2013. Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling – Läslyftet: regeringsbeslut U2013/7215/S.

Wenger, Etienne. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

*Mette Steenberg*

## Betydningen af poetisk engagement for transformative processer

Greb til facilitering

### Fælleslæsning som biblioterapi – eller de ikke-intenderede konsekvenser af læsegruppedeltagelse

Interessen, såvel den forskningsmæssige som den praktiske brug af fælleslæsning, har fra de tidligste studier og interventioner været fokuseret på de mulige terapeutiske effekter af læsegruppedeltagelse.

Af samme grund er fælleslæsning ofte blevet opfattet som en form for biblioterapi. Fælleslæsning adskiller sig imidlertid fra biblioterapien på punkter, som jeg med dette afsnit ønsker at gøre opmærksom på, her vigtigst i selve formålserklæringen.

PubMed definerer biblioterapi som ”en form for støttende psykoterapi ifølge hvilken patienten læser nøje udvalgt litteratur” (Medical Subject Headings u.å.). Denne definition kommer ud af en biblioterapeutisk tradition, som går tilbage til Caroline Schrodes afhandling om biblioterapi (1949) og finder sin endelige definition hos Katz og Watt (1992): ”den guidede brug af læsning, altid med et terapeutisk sigte” (”the guided use of reading, always with a therapeutic outcome in mind”, citeret fra Bhattacharyya 1997, 14). Som i alle former for terapi er den tilsigtede virkning af interventionen en remediering af deltagernes mentale sundhedsproblemer. Biblioterapien repræsenterer således en instrumentaliseret form for læsning, karakteriseret ved et af terapeuten defineret udbytte, såsom indsigt i egen diagnose og eller følelsesmæssig og adfærdsmæssig tilpasning, altså mål, der ligger udenfor selve

læseoplevelsen.<sup>1</sup> Fælleslæsning, som den praktiseres i en dansk kontekst, adskiller sig fra biblioterapien ved to væsentlige aspekter; formålet med læsegruppedeltagelse er ikke terapi, men læsning af skønlitteratur, og læseguidens rolle er ikke at facilitere en terapeutisk proces, men at facilitere læsernes engagement i skønlitteraturen. Dette er en væsentlig pointe al den stund, at formålsbestemmelsen har indflydelse på såvel rekruttering af deltagerne og deres motivation for at deltage, som for læseguidens rolle. Det kan synes som en uvæsentlig skelnen, eftersom den ”kreative” biblioterapi, sådan som den eksempelvis aktuelt defineres i Norden af Cecilia Pettersson (2018), har mange lighedspunkter med fælleslæsning, men adskiller sig, som det fremgår af hendes seneste studie, på netop dette afgørende punkt; at deltagerne rekrutteres på baggrund af en defineret problematik (efterfødselsdepression) og med et intenderet terapeutiske udbytte i sigte (remediering af depression), og at det er læseguidens rolle at understøtte den terapeutiske proces, hvorfor også interventionerne ledes af en psykolog (Pettersson 2022).

At fælleslæsning praktiseres med litteraturlæsning og ikke det terapeutiske udbytte i sigte betyder imidlertid ikke, at forskningen i fælleslæsning ikke er optaget af de mulige terapeutiske effekter af læsegruppedeltagelse, men at undervisningen i metoden guidet fælleslæsning har til formål at træne læseguiderne i at facilitere læsegrupperne ud fra den grundantagelse, at effekterne opstår i fraværet af terapeutiske intentioner, som ikke-intenderede konsekvenser af at være investeret med sit selv i den litterære læsning.<sup>2</sup> Deraf følger mit nærværende fokus på at definere på hvilke måder læseren er investeret i læsningen, det jeg i dette kapitel

---

<sup>1</sup> Herved adskiller biblioterapi sig fra vores gængse forståelse af litteraturlæsning, som en lystdrevet, non-telic aktivitet, jf. Rosenblatts skelnen mellem æstetisk og efferent læsning.

<sup>2</sup> Det er på sin plads i denne antologi, hvor flere artikler forholder sig eksplicit til The Reader Organisations kursusmateriale og den der ekspliciterede hypotese om ”breakthrough moments” at pege på, at undervisningen af læseguidere i en dansk kontekst tager udgangspunkt i materialer udviklet på baggrund af forskningen på dansk grund og har særligt fokus på læseguiden som facilitator af læseengagement.

kalder et ”poetisk engagement”, samt hvornår og hvordan det opstår, da min hypotese er, at engagementet er medierende for effekten, og videre at engagementet bedst opstår, når læseguiden har fokus på at facilitere engagement uden skelen til eventuelle sundhedsfremmende effekter eller andre former for udbytte.

For at overkomme denne skelen mellem interventionsstudierne intenderede fokus på sundhedsfremme og fælleslæsningens praksisfokus på litteraturoplevelsen, foreslår jeg en bredere ramme for såvel praksis- som forskningsfeltet, der giver mulighed for at definere de mulige sundhedsfremmende effekter af læsegruppedeltagelse, samtidig med at praksis er orienteret mod litteraturoplevelsen. I de studier, der har været bedrevet indenfor fælleslæsning i Danmark på tværs af Aarhus Universitet og Læseforeningen, såvel som den forskning, der er udgået af forskningsmiljøet på CRILS i samarbejde med The Reader Organisation, har Carol Ryffs og Corey Lee Keyes seks-faktormodel for psykologisk velvære (1995) udgjort en teoretisk ramme for konceptualisering af det sundhedsfremmende udbytte. Når denne model er valgt, er det fordi de seks faktorer, som Ryff og Keyes peger på, alle vurderes at være komponenter som læsegruppedeltagelse styrker:

- **Livsformål:** evnen til at skabe mening og retning i sit liv,
- **Autonomi:** selvstændighed og evnen til at vurdere sig selv ud fra personlige standarder og ikke ud fra andres accept,
- **Selvaccept:** den fulde accept af personlige svagheder og styrker – inklusive de ”sorte” sider af ens personlighed,
- **Personlig udvikling:** fortsat udvikling og evne til at imødegå de udfordringer forskellige perioder af livet byder på,
- **Positive relationer til andre:** evnen til at indgå meningsfulde, tætte og længerevarende relationer til andre mennesker,

- **Bemestring af omverdenen:** evnen til at vælge eller skabe en omverden, der passer til den enkeltes mentale tilstand og deltage aktivt i denne.

Ryffs og Keyes model er baseret på en teori om, hvilke faktorer der tilsammen betegner et menneskes oplevelse af livskvalitet. Til baggrund for den antagelse ligger et stort anlagt kohortstudie, som viser, at mennesker, der oplever en høj grad af livskvalitet, alle ”scorer” højt indenfor de seks dimensioner. I relation til fælleslæsning er hypotesen, at disse dimensioner praktiseres i fælleslæsning, når læseguiden med skønlitteraturen formår at skabe et rum, hvor den enkelte læser kan engagere sig i teksten på egne præmisser og i dialog med de øvrige deltagere.

Ryffs og Keyes faktorer er ikke ulig WHO-styrelsens brede definition af mental sundhed ”som en tilstand af velbefindende, hvor individet kan udfolde sine evner, håndtere dagligdags udfordringer og stress samt indgå i fællesskaber med andre mennesker”. I en dansk forskningskontekst har vi desuden været optaget af Paulo Freires Empowerment-begreb (Freire 1973/2017) samt Banduras teori om ”self-efficacy” (Bandura 1997), og fokuseret på, hvordan fælleslæsning som praksis *muliggør agens, skaber relationer og bidrager med en oplevelse af meningsfuldhed.*

Når jeg insisterer på vigtigheden af, at fælleslæsning praktiseres med fokus på litteraturoplevelsen og ikke på det mulige terapeutiske udbytte, er det for ikke at gentage historien. Biblioterapiens udvikling faldt på godt og ondt sammen med konsolideringen af det evidensbaserede medicinske paradigme, som op igennem det 20. århundrede har krævet, at effekten af alle interventionsformer i sundhedssektoren dokumenteres gennem randomiserede, kontrollerede forsøg. Det, der startede som skønlitterære læsegrupper afholdt af bibliotekarer på hospitalernes biblioteker, i begyndelsen af det forrige århundrede som respons på et behov; de tusindvis af hjemvendte soldater med granatchok blev, paradoksalt nok og pga. af interventionens gode resultater, taget ud af hænderne på det litteraturfaglige personale og overgivet til den



medicinske og lægefaglige verden med henblik på evidensbasering. Eftersom forskningen indenfor den medicinske verden ikke besad faglig viden om litteratur, antog man uden videre, at de terapeutiske effekter opstår som følge af ”tematisk lighed” mellem værket ”emne” og læserens ”problem” (lavt selvværd, mobning, fedme, sorg og andet). Denne antagelse ender, ironisk nok, med at have som konsekvens, at skønlitteraturen og den kvalitative forskning i selve læseprocessen glider helt ud af såvel praksis som forskningsforsøgene for at sikre mindst muligt ”støj” i de empiriske forsøg. I stedet stiller den medicinske forskning op gennem 1980’erne og 1990’erne skarpt på at evidensbasere det, der i dag kaldes kognitiv biblioterapi, bestående af faktabaserede selvhjælpsbøger og psyko-edukation, der i fagsprog adresserer modtagerens ”problem” med det formål, at patienten får indsigt og redskaber til at mestre sin sygdom.

På den måde er biblioterapiens historie både en succeshistorie, der handler om, at man kan remediere alvorlige traumatiske hændelser gennem læsegruppedeltagelse, og en tragisk historie om, hvad der sker, når man i den gode sags tjeneste ender med at skylle barnet ud med badevandet. Det er samtidig en historie om rivalisering mellem faggrupper, som peger på, hvor vigtig forståelsen af formålet med læsegruppedeltagelse er for aktivitetens udøvelse. Er formålet behandling/terapeutisk udbytte og skal interventionen dermed varetages af sundhedsfagligt personale, eller er formålet at skabe engagement i litteraturen og skal dermed varetages af litterater? Når jeg fortæller biblioterapiens historie her, er det fordi, den er vigtig at have med i det videre arbejde med fælleslæsning indenfor en kontekst af sundhedsfremme for at sikre, at den litteraturdidaktiske faglighed ikke glider ud til fordel for en udelukkende sundhedsfaglig og behandlingsorienteret tilgang til litteratur, men at de to fagligheder indgår i et frugtbart tværdisciplinært samarbejde, der er i stand til at håndtere det paradoks, at litteraturen ”virker”, når den fritages et virkningsformål.

## Identificering som central virkningsmekanisme. Tema versus facilitering

Der hvor det for alvor giver mening at sammenligne biblioterapien og fælleslæsningen, er i det fælles fokus på identificering som den centrale virkningsmekanisme.

I 1950'erne formulerede Caroline Schrodes på baggrund af en ph.d.-afhandling (1949) og efterfølgende artikler hypotesen om den biblioterapeutiske virkningsmekanisme som:

[...] en dynamisk proces bestående af en interaktion mellem en læsers personlighed og litteraturen – en interaktion, der kan blive brugt til personlig refleksion, tilpasning og udvikling.<sup>3</sup>

Denne teori blev, som det ses af sprogbrugen, formuleret under indflydelse af Rosenblatts interaktionsteori fra 1938 og placeret indenfor en psykodynamisk forståelsesramme, der definerer den terapeutiske proces bestående af 1) identifikation, som inkluderer projektion og introjektion, 2) katarsis, og 3) indsigt, der leder til selv-erkendelse (Shrodes 1955, 24). Med introduktion af katarsisbegrebet introduceres samtidig en god portion aristotelisk tankegods.<sup>4</sup>

Den centrale virkningsmekanisme i den biblioterapeutiske proces er, ifølge Shrodes, identificering, att:

[...] biblioterapi er en proces, hvor læseren identificerer sig med en fiktiv karakter eller gruppe på en sådan måde, at læseren gennem en følelsesmæssig bevidsthed får indsigt i motiver og rationaler for hans eller hendes adfærd (Russell og Shrodes 1950, 336–337).

---

<sup>3</sup> "[A] process of dynamic interaction between the personality of the reader and literature – an interaction which may be used for personality assessment, adjustment and growth" (Russell og Shrodes, 1950).

<sup>4</sup> I Christiansens kapitel i denne antologi redegøres for den narrative medicins relation til en aristotelisk lineær forståelse af fiktion og dets begreb om selvet, konstitueret som en kohærent og kausal fortælling, som såvel mit som Christiansen kapitel i særdeles søger at nuancere ved at pege på forbindelser mellem poesens sanselige og mere fragmenterede modus operandi og selvets performative og situerede karakter.

Denne proces igangsættes af, hvad Shrodes kalder a "shock of recognition" (1955, 24), som finder sted på baggrund af observation af "virkelige ligheder" (1955, 26) mellem de fiktive karakterer og læseren selv.

Der hvor biblioterapien og fælleslæsningen imidlertid adskiller sig, er i hypotesen om betydningen af litteraturens temaer versus guidens rolle for identificeringsprocessen.

Til trods for den tidlige hypotese om identificering som den centrale virkningsmekanisme er der i den efterfølgende biblioterapeutiske litteratur ingen forsøg på at undersøge, hvornår og hvordan identificering finder sted. Det forbliver gennem biblioterapiens historie en uanfægtet hypotese, at hvis der optræder en "lighed" på et tematisk niveau mellem de fiktive karakterers og læserens problemer, så vil læsningen resultere i identificering og den deraf følgende oplevelse af katarsis og indsigt. På baggrund af denne antagelse produceres en omfangsrig litteratur som består af lister med litteraturanbefalinger for specifikke problemer.

Zaccaria et al. 1968 udgør et klassisk eksempel herpå. Bortset fra de første mere generelle introducerende kapitler om biblioterapiens historie og overblik over dens litteratur og forskning, herunder en beskrivelse af dens teoretiske fundament (igen Shrodes 1949) samt principperne for dens brug, består hovedparten af bogen af en lang tema-baseret anoteret bibliografiliste, der spænder fra aldring, amputation, giggt over epilepsi og cancer til sex, uddannelse og parforhold. Et andet lignende eksempel er Pardeck og Pardeck (1993), som har sat standarderne for biblioterapeutisk arbejde med børn indenfor klinisk praksis. I deres bog omhandler kun det første kapitel generelle aspekter såsom historie og principper for biblioterapi (igen med reference til Shrodes 1949), før den kaster sig ud i en omfattende anoteret bibliografi omhandlende potentielle problemer for udsatte og sårbare børn, såsom skilsmisse, sammenbragte familier, overgreb og angst. I afsnittet om kliniske aspekter ved "rette bogvalg" understreger forfatterne, at det allervigtigste er, at bøgerne "repræsenterer børnenes problemer" (1993, 9) og videre, at "det er essentielt, når man

bruger fiktion, at bogen indeholder troværdige karakterer og situationer, som tilbyder realistisk håb for børnene” (1993, 29).

Som det ses af ovenstående, har fokus historisk set indenfor biblioterapien primært været på det tematiske indhold af de læste tekster fremfor facilitering af selve læseoplevelsen. Dette skyldes formodentligt, at biblioterapien hviler på klassisk biblioteksfaglighed, som kommer til udtryk i standardformuleringer såsom ”rette bog til rette læser”, og ser litteraturformidling som en opgave, der handler om at matche bog og læser ud fra bibliotekarens kendskab til litteraturens emner og læserens interesser. I den formidlingstradition spiller bibliotekaren ingen rolle som facilitator af selve læseoplevelsen, i det formidlingsarbejdet foregår forud for læsningen.

Går vi tilbage til Shrodes ser vi imidlertid en antagelse om, at den terapeutiske proces sker ”under guidning af en trænet hjælper” (Russel og Shrodes 1950, 335). Man kan efterfølgende gruppere biblioterapien i to skoler: den ”interaktive, eller kreative biblioterapi”, som er den skole Cecilia Petterson indskrives i (2018; 2022), som har fokus på guidens rolle, og en mere klassisk form for ”læseterapi”, der har fokus på værketets rolle. ”Interaktiv biblioterapi” defineres som ”en familie af teknikker, der strukturerer en interaktion mellem *en facilitator og en deltager*, baseret på deres fælles læseoplevelse” (Berry i Rubin 1978, 186, Berrys kursivering). Som kontrast hertil definerer Hynes og Hynes-Berry (1994) ”bogterapi”, som tildeler terapeuten en mere klassisk bibliotekarrolle, der guider læseren til materialerne, men ingen rolle spiller under selve læsningen. Indenfor den interaktionistiske tilgang ses terapeutens rolle som central for, at det terapeutiske potentiale realiseres (Pardeck og Pardeck 1993). Denne antagelse går igen i Katz and Watt, der ser terapeutens rolle som essentiel ”a *sine qua non*, eftersom terapeuten faciliterer ”retention and change” og diskuterer patientens reaktioner på det læste” (1992, 175). Andre igen, såsom Cohen (1994), definerer ”terapeutisk læsning” som ”the use by a self-guided reader of literature described as helpful in a difficult situation” (1994, 428). Hun argumenterer for, at biblio-

terapeutens rolle er at guide læseren til litteraturen, uden at diskutere læserens responser (1994, 427). Til trods for dette standpunkt interviewede hun i sit 1994-studiedeltagerne både før og efter endt læsning med det formål at afgøre, hvorvidt litteraturen havde været hjælpsom, hvorved interviewet i sig selv kom til at fungere som en faciliteret samtale af læserens responser, som man må antage har haft betydning for deres oplevelse af udbytte.

Opsamlende kan man konstatere, at biblioterapien deler sig i to skoler, alt efter hvilken rolle læseguiden versus bogen formodes at have for den terapeutiske proces:

1. Guidens rolle som terapeut er essentiel. Bogens rolle er primært at mediere en relation mellem terapeut og patient og skabe adgang til det terapeutiske materiale.
2. Bogen, eller det skønlitterære værk, er terapeuten. Guidens rolle er udelukkende at anbefale hvilke bøger og temaer, der kan hjælpe patienten.

Fælleslæsningen siger hverken eller, men både-og. Læseguiden faciliterer en interaktion mellem værk og læser, som gør det muligt for læseren at engagere sig i den skønlitterære tekst på en måde, som kan have terapeutiske effekter.

### Det poetisk engagement – en definition

Når det er så vigtigt for mig i denne sammenhæng at flytte fokus fra litteraturen som objekt til den måde, hvorpå man som læser er investeret i en litterære læsning; fra det som litteraturen *er* til det, den *gør* og *kan*, er det fordi mit arbejde med *guidet fælleslæsning* bygger på en hypotese om det poetiske engagement som medierende for fælleslæsningens mulige terapeutiske effekter. Den hypotese deler jeg med den øvrige forskning i *guidet fælleslæsning*. Philip Davis har i en årrække forsket i skønlitteratur og læsning, med særlig fokus på fælleslæsning og dens relation til mental sundhed (Davis 2013; 2020). Han fremhæver det, han kalder ”emergent

thinking” (Longden 2016), som den særlige form for skønlitterært engagement, der kan skabe transformative oplevelser. Emergerende tænkning er en måde at beskrive læserens kreative engagement i betydningsdannelsen; altså det forhold, at tænkning opstår, eller emergerer. En proces, der er kendetegnet ved at koble, hvordan noget føles, og hvilken betydning det har for en. I forskningen har man dokumenteret den proces gennem en række lingvistiske indikatorer, eksempelvis manifesteres emergerende tænkning ved ”kreativ in-artikulation” (Longden et al. 2015, se også Skjerdingstad og Tangerås 2019). Kreativ in-artikulation opstår i fælleslæsningen, når læserens ”følelse af uafgjorthed/forsøgsvis tilnærmelse af teksternes betydning gennem diskussion af disse ikke udgør en forhindring, men snarere en kanal eller en optakt til komplekse og stimulerende gennembrud for ideer” (min oversættelse af Steenberg 2019, 203–207).

Min egen forskning har dokumenteret den samme kreative in-artikulation, som jeg på dansk kalder ”aktiv tænkning”, kendetegnet ved ”famlende sprog” (Steenberg et al. 2021), som en indikator på, at den tænkning, læseren er engageret i, ikke udgør en præfabrikeret mening eller holdning, noget normativt eller allerede erkendt, men tværtimod vidner om en proces, hvor læseren må søge i teksten og i selv for at fokusere på den specifikke fornemmelse af, ”hvordan noget føles” og derfra klatre op af abstraktionsstigen mod begreberne og det, der kan siges. Det er sådan jeg forstår poetisk engagement. Som en måde at være investeret med sit selv i betydningsdannelsen, der involverer de sanselige og kropsforankrede aspekter af læsningen samtidig med de mere kognitive og reflektive processer. Det er selvfølgelig ikke hver gang vi læser, eller alle læsere, der er engageret i en sådan form for skønlitterær ”aktiv tænkning”, og det i sig selv er med til at bekræfte hypotesen om, at litteraturens potentiale og dens virkningsmekanismer ikke ”bor” i værket, men realiseres i transaktionen med læseren. En anden måde at formulere samme grundtanke på er ved kort og godt at sige, at det litterære er ikke udelukkende en kvalitet ved teksten, men ved engagementet.



Præmissen for min forståelse af det litterære som en særlig form for engagement, en bestemt måde at være investeret med og opleve sit selv på, baserer sig på en basal litteraturdidaktisk indsigt formuleret af den amerikanske litterat Louise Rosenblatt (1904–2005). Rosenblatt er i min optik en central skikkelse for fælleslæsningens virke, fordi hun ikke blot interesserer sig for den individuelle læser, men med læsningen som en social og demokratisk praksis. Rosenblatt skriver som professor i litteraturdidaktik i en tid, hvor der var en tæt forbindelse mellem uddannelse og dannelse, og et af hendes budskaber i det grundlæggende hovedværk fra 1938, *Literature as Exploration*, er at litteraturens virkeområde er ikke mindre end ”alt hvad mennesket har tænkt, følt og skabt” (1938/1995, 5). I samme værk formulerer hun den for datiden radikale hypotese, at litteraturen ikke eksisterer i sig selv, men skabes i interaktion, mellem tekst og læser. Teksten er, som Rosenblatt formulerer det, ret beset ikke andet end sorte pletter på hvidt papir. Det er læseren, der bringer følelsesmæssig og tankemæssig betydning ind i tekstens ord. Ord som ved deres organisering, grafiske udtryk og lyde er med til at aktivere læserens tanker, følelser erindringer, og ”ud af dette kompleks opstår en mere eller mindre organiseret imaginær oplevelse” (1938/1995). I Rosenblatts senere hovedværk, *The Reader, the Text, the Poem* (1978), tager hun skridtet videre og bytter interaktion ud med begrebet ”transaktion” for at påpege, at der ikke er tale om en interaktion mellem to selvstændige entiteter, værket og læseren, men om en ”performance”, som hun kalder det; et ”DIGT”, der skabes i det nu det læses og består af lige dele læser og tekst.

Det er en grundlæggende fænomenologisk pointe, at verdens gestaltning også omfatter subjektets væren-i-verden; at objekt og subjekt udgør et oplevelsesmæssigt hele på en sådan måde, at når vi læser, er det ikke muligt at drage en skarp skillelinje mellem på den ene side værkets tone og på den anden side den stemning, læseren oplever. Det er denne ide, der ligger til grund for hypotesen præsenteret af Christiansen (2021) om *Det Poetiske Selv*; at



den skønlitterære læsning muliggør tilstedeværelsesformer, som er betinget af interaktionen med litteraturen.

Aktiv tænkning og famlende sprog: at gå fra følelsen til tanken via abstraktionens stige

Lad os se et eksempel på, hvordan poetisk engagement faciliteres. Uddraget, der følger, er et eksempel på, hvad jeg kalder poetisk engagement; en æstetisk betydningsdannende proces, hvor læsningen gennem ”famlende sprog” tænker sig frem til hvad ”en egenskab, som kendetegner det djævelske, er uvirkeligheden” betyder. Læsningen fandt sted indenfor forskningsprojektet *Fra deltager til læseguide*, hvor deltagerne udgjorde en gruppe af unge psykisk sårbare i alderen 18–35 år, der mødtes en gang om ugen af 1,5 timers varighed gennem et år for at læse sammen. Litteraturen var valgt med henblik på at præsentere deltagerne for så bred en vifte af litteratur som muligt, såvel genremæssigt (romaner, noveller, digte) fra så forskellige verdensdele og historiske perioder, og med så repræsentativ en vifte af fortællerstemmer som muligt, uden skelen til målgruppen og dens ”problemer”, idet vi ønskede at sætte litteraturen i centrum som det fælles tredje, fremfor at skabe et fokus på, hvad vi kunne forestille sig de unge måtte slås med af problemer.

Tredje mødegang læste gruppen *Emma Zunz*, (1948), en på en gang kølig og passioneret novelle af den argentinske forfatter Jorge Luis Borges, der beskriver, hvordan en datter motiveret af hævnthørst, slår den mand hun opfatter som årsagen til faderens (selv)mord ihjel. Forinden gennemfører hun en minutøs plan, der involverer et samleje med en ukendt sømand, hvis sæd hun skal bruge for at bevidne, at hun handlede i nødværge, da hun slog sin fars formodede plageånd ihjel. Som Borges lakonisk ender novellen, handlingen var sand, blot var nogle få egenavne ændret ...

Uddraget, der følger her, er interessant, fordi det viser engagementet i teksten og den ”aktive tænkning” faciliteret af læseguiden:

**LG:** Men hvad tænker I at dét – om dét overhovedet altså ”en egenskab, som kendetegner det djævelske, er uvirkeligheden” ...

(Tavshed, 10 sek.)

**LG:** Jeg ved ikke, om jeg forstår det

**Karoline:** Nææh.

**LG:** Altså- fordi at- altså jeg kunne forstå det, hvis det var sådan noget med de sagde, at ... altså- ... hvis man gør et eller andet forfærdeligt. At det så *føles* uvirkeligt bagefter. Men jeg tror egentlig mere, *jeg ville tro, at det føltes* sådan, *overvirkeligt*.

**Hannah:** (overvejende) hmm.

**LG:** Men det ved jeg ikke.

**Mathilde:** (ser ned i teksten, sidder med hånden tænksomt op for munden, fremadlænet).

**Mathilde:** (fjerner hånden, ser på læseguiden) Jeg tror da godt – jeg kan da godt *forestille* mig, at hvis man ... hvis- at hvis man gør noget der er ... altså tilpas ... – eller sådan, forfærdeligt ... at sååå øhhh ... -at så ens hjerne sådan ... (gestikulerer ivrigt, ryster på hovedet, levende ansigtsmimik) altså – glemmer det. Altsååå ...

**LG:** (nikkende) mmmm.

**Mathilde:** at ma- altså sådan- altså hvis det er s- slemt nok at den så bare fortrænger det, og altsååå det står der jo så også her, at øhm... (leder i teksten) ”en egenskab, som syntes at ville formilde” ... ”dets rædselsgerninger, men som måske gør dem endnu værre” (taler hurtigt), og det giver jo god mening, at det gør det jo bare endnu værre, at man ikke vil stå ved det på en eller anden måde, og man ikke for eksempel kan sige undskyld for det.

**LG:** (forstående) mmmm!

**Mathilde:** (almindeligt tempo) Men, men ... (gestikulerer, udtryksfuldt ansigt).

**LG:** (samtidig med Mathilde) nåååårh ja!

**Mathilde:** (samtidig med LG) (taler hurtigt) altså egentlig talt så tror jeg godt det kan- eller jeg synes godt, at- (almindeligt tempo)

jeg kan godt *forestille* mig, at det kan ske. At øh... - altså – sådan... hvis man har gjort et eller andet meget forfærdeligt, man så ikke *kan* ... (gestikulerer, vrider ansigtet sammen i en udtryksfuld grimasse, ryster på hovedet) altså man nærmest bare ikke *KAN* se det i øjnene, fordi at hvis man skal se det i øjnene så... så ville man måske dø – altså fordi man- det v- fordi det *kan* man bare ikke eller sådan

**LG:** (indover) mmm. ja

**Mathilde:** og så er det bare som om ens krop eller ens hjerne bare ikke... (vifter hånden fra side til side foran sig) (med latter i stemmen) ligegyldigt, hvor mange der siger til én (gestikulerer insisterende med knyttet hånd frem for sig) sådan 'kan du ikke høre det' eller 'kan du ikke se det' så øh, bare... (ryster på hovedet, smiler, læner sig tilbage) det ved jeg ikke, det kan jeg bare godt *forestille* mig.

**LG:** ja ...

Matildes emergerende læsning frem mod forståelse af et begreb, hun ikke er stødt på før ”en egenskab som kendetegner det djævelske, er uvirkeligheden” kommer primært ved at indleve sig i følelsen og derfra danne en forestilling af, hvordan ”djævelsk uvirkelighed” kan opleves. Det som er fascinerende ved at følge Matildes proces fra undren til erkendelse, er at hun dels føler, dels tænker sig frem via teksten og sine egne mere eller mindre lignende erfaringer, uden nogen form for reference. Der er bare Matilde og teksten. Hun er fuldstændigt opslugt af at ville forstå det ”djævelske”. Efter i første omgang at søge en forståelse gennem det psykologiske begreb ”fortrængning”, vender hun tilbage til teksten og finder et citat med hvilket hun forsøger at gengive sin egen tekstforståelse ”en egenskab, som syntes at ville formilde” ... ”dets rædselsgerninger, men som måske gør dem endnu værre”. Men hun er ikke helt tilfreds endnu, og bliver ved med at prøve at forestille sig, hvordan det djævelske kan være kendetegnet ved uvirkeligheden og er først tilfreds, når hun faktisk kan forestille sig det. Så kan læsningen gå videre. Jeg har taget eksemplet med her, fordi det er eksemplarisk for poetisk engagement

defineret ved en kreativ, emergerende tankeproces, som viser transaktionen mellem tekst og læser i betydningsdannelsen. Matilde har ved hjælp af tekstens ord følt og tænkt sig frem til noget, hun aldrig har tænkt før, og teksten har fået liv og betydning på ved at blive investeret med Matildes evne til indlevelse og forestillingen af, at hvis man havde gjort noget så forfærdeligt, som greb så afgørende ind i andres liv, tog deres liv, ja så ville man måske selv dø i erkendelsen, men at der netop i den manglende erkendelse er en uvirkelighed, som er djævelsk, (som var den erkendt måske ikke blot var djævelsk, men virkelig ondskab ...).<sup>5</sup>

Det, jeg har ønsket at vise ved dette eksempel, er, at det poetiske engagement i den litterære læsning ikke opstår af sig selv. Det er i første omgang skabt af teksten, dens ordlyd, dernæst udfoldet af læseguidens vedvarende vendte tilbage til teksten. Derved ønsker jeg at gøre opmærksom på, at Mathildes indlevelse og identificering kommer med engagementet, og at dette er faciliteret af læseguiden. Det er læseguiden, der initierer processen ved at pege ned i teksten og spørge, ”hvad tænker I, at det ...” uden i øvrigt at fuldføre spørgsmålet, altså et genuint åbent spørgsmål, som først og fremmest blot er en pegegen noget ud for fælles opmærksomhed. Faciliteringsprocessen involverer tre faser. Først holder læseguiden en pause, der hvor hun synes, der er noget på færde i teksten. Så læser hun passagen højt, og derefter er det læseguidens eksplicite ”ikke-viden”, som understøtter Matildes eksplorative undersøgelse af teksten. Selve tekstens ordlyd har også en fundamental betydning i forhold til at skabe Matildes engagement. Matildes proces drevet frem af en iver efter netop at forstå en særlig litterær konceptualisering af en ellers ikke begrebsliggjort fænomenologisk tilstand (det djævelske ved uvirkeligheden), og det er tekstens eksakte ord, som Matilde vender tilbage til for at finde støtte til betydningsdannelsen. Men at Matilde investerer sit selv i læsningen af den passage og herigennem

---

<sup>5</sup> Dette og flere lignende eksempler er analyseret i artiklen ”Facilitating reading engagement” (Steenberg et al. 2021), her uddybes også de lingvistiske faktorer, som optræder som sproglige indikatorer på den emergerende proces.

identificerer sig med fortællerens beskrivelse af det ”djævelske”, er i en første instans faciliteret af læseguidens pegen ned i teksten, og efterfølgende bragt videre gennem gentagelse: ”jeg forstår det stadig ikke”, for derefter at følge og understøtte Matildes proces med et ”nikkende mm”, så et ”forstående mmm” efterfulgt af et ”mm ja”, og endelig igen et ”ja”, da Matilde kommer frem til noget, som giver mening for hende.

Lad os se endnu et eksempel fra samme læsegruppe på, hvordan facilitering understøtter en kreativ og aktivt involverende læsning:

**Guiden:** Hvad tænker I andre? Om fuglen kan dø?

[Stilhed]

**Læser:** Øh. Risiko. Ved friheden. Hvis vi holder fast i det her med at flyve, og fuglen er... er en eller anden form for metafor for frihed. Så kan der være en risiko ved den. Ved friheden også. Det tænkte jeg først, tror jeg. At ... at der er en risiko ved, at gøre alting frit. Eller at tage frie valg. Eller en konsekvens.

**Læseguide:** At tage frie valg?

**Læser:** Jeg ved ikke ... jeg jeg tror måske, at der er et par ... at der er en hel del, øh ... sådan. Umiddelbart, øh ... er der sådan en melankoli eller en.. øhm... jeg har taget ved lære af et eller andet. Hjertesorg. Mit hjerte er trist. Og nu står jeg så her, på verandaen, og tænker ...

**Læseguide:** Stryger fingrene hen over nattens udspændte hud.

**Læser:** Nemlig.

I en første instans gentager læseguiden en sætning udtrykt af en af læsegruppedeltagerne og fokuserer derved de øvrige deltagere på dette indhold. Derefter holder guiden en lang pause, hvor deltagere har mulighed for at reflektere over spørgsmålet. Da en af læsegruppedeltagerne endelig svarer, er sproget karakteriseret ved det, jeg overfor kaldte ”famlende sprog”, som udtryk for, at læseren er i gang med en aktiv, kreativ tænkende proces. I det her tilfælde, som kontrast til det foregående, går processen fra begrebet frihed til ”famlen”. Fra det affirmative ”jeg tænker”, ”jeg tror” til ”jeg

tror måske”, som ender i et forsøg på at beskrive kvaliteten ved begrebet frihed gennem dets oplevelsesdimensioner; ”melankoli”, hjertesorg” og ”mit hjerte er trist”. Denne proces eller bevægelse fra et begreb til begrebets følte kvaliteter er understøttet næsten umærkeligt ved, at læseguiden gentager, nu spørgende, hvad læseren lige har formuleret. Gentagelsen bliver en åben invitation til at kaste sig ind i det uvisse. Til sidst samler læseguiden op, ikke ved en ny formulering, men ved at vende tilbage til tekstens eksakte ordlyd. Læseren bekræfter, at det var netop de ord, han ledte efter med et ”nemlig”.

Således er guidet fælleslæsning en metode til at komme dybt ind i den proces, det er at skabe DIGTET, uden andre værktøjer end opmærksomhed og koncentration, samt vilje og mod til at bringe sine egne erfaringer og fornemmelser ind i læsningen og på samme tid åbne sig for de stemninger, som ordene, deres lyde, rytme og konnotationer skaber.

Hvis jeg skal give en samlende beskrivelse af faciliteringens greb, så handler det dels om at pege noget ud for fælles opmærksomhed, dels om at bringe det i spil, som den enkelte læser bliver optaget af. For at nå dertil må læseguiden stoppe op, pege ud og vise nysgerrighed i forhold til den enkeltes bidrag. Det er af uhyre vigtighed, at læseguiden for at facilitere denne åbne proces ikke styrer mod et facit eller en ambition om at nå frem til en udtømmende eller bestemt læsning af værket. Det er dette aspekt ved metoden, at den genuint er optaget af læserens oplevelse af teksten, som gør, at metoden kan blive et brugbart greb indenfor læring, fordi metoden understøtter en proces, som tager udgangspunkt i det læseren finder interessant og bemærkelsesværdigt, der som stipuleret i selvbestemmelsesteorien (Ryan og Deci 2020) er altafgørende for, at de tre fundamentale psykologiske behov for oplevelsen af autonomi, relationer og kompetencer, grundpillerne for selvbestemmelse og læring, kan bringes i spil.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Det aspekt kommer jeg desværre ikke til at kunne forfølge yderligere her i kapitlet, men for den interesserede læser kan jeg henvise til artiklen ”Facilitating Engagement in Shared Reading” (Steenberg et al. 2021), hvor jeg med

Som læseguide forbereder man sig omhyggeligt. Man udvælger tekster med udgangspunkt i tekster man selv finder interessante eller betydningsfulde, og som man har lyst til at dele med andre. Et kort prosastykke af 5–15 sider (novelle eller uddrag, eller et kapitel i en roman) og et digt til at komplementere og udvide prosastykket. Dernæst noterer læseguiden de steder i teksten, hvor man selv som læser bliver nysgerrig, det kan være egne følelsesmæssige reaktioner eller der i teksten, hvor man ser et billede for sig, eller det sted, der fremkalder en erindring eller association. Så overvejer man, hvordan disse reaktioner kan ”oversættes” til genuint åbne spørgsmål, som har til formål at give andre læsere plads til at udfolde deres egne nysgerrige undersøgelser af tekstens betydningsunivers og deres reaktioner herpå. Læseguidens fokus er således altid centreret omkring en facilitering af det den enkelte læser lægger mærke til i teksten.

På den ene side kan det synes som om læseguiden ingenting gør, fordi man som guide blot understøtter en proces og faciliterer, at deltagerne kan blive ved med nysgerrigt at undersøge, hvad de lægger mærke til. På den anden side kan det synes som en meget kompliceret og krævende rolle, fordi man som guide kun kan forberede sig med henblik på at kende sin egen tekstoplevelse, men på ingen måde kan forudsige, hvordan læsningen kommer til at udfolde sig. I undervisningsøjemed kalder jeg det ”at gå med det, der er i rummet”, eller ”bygge videre på det, som læseren kommer med”, som udgør metodens pragmatiske brug af Bruner’s stilladseringsbegreb.

Det er selvfølgelig umuligt at afgøre, i hvilken grad læserens engagement, uagtet facilitering, er motiveret af vedkommendes eget erfaringsrepertoire, som gør det muligt for læseren at indleve sig i og forestille sig de følelser, der beskrives i teksten. Det som for mig er vigtigt at pege på i en sammenhæng, der handler om betydningen af værkets tema versus facilitering af læseoplevelse, er, at ligheden mellem tekst og læser ikke nødvendigvis skal

---

lignende og flere eksempler etablerer en kobling mellem metoden og dens læringspotentiale.



findes på tematisk, men på fænomenologiske grund. Når læseguiden faciliterer en relation mellem tekst og læser med udgangspunkt i den fænomenologiske lighed mellem kropsforankrede erfaringer, åbnes en mulighed for involvering og identificering, som ikke nødvendigvis er til stede på et rent tematisk niveau, men som kan skabes gennem en stadig udfoldelse af kvalitative momenter i læseoplevelsen.

### Et fænomenologisk ståsted for tesen om poetisk engagement

I den forskningsmæssige forankring af metoden guidet fælleslæsning har jeg igennem en årrække arbejdet med inspiration fra det mikro-fænomenologiske interview, dels som en måde at konceptualisere den åbne, undersøgende tilgang til facilitering, jeg her beskriver, dels som en måde at træne læseguider i at facilitere og understøtte deltagernes udforskning af kvalitative momenter i læsningen (Steenberg 2019).

Det mikro-fænomenologiske interview er udviklet af Claire Petitmengin (Petitmengin 2006; 2007; 2011; Petitmengin et al. 2018) med det formål at gøre interview-personen bevidst om og i stand til at beskrive pre-refleksive dimensioner af kognitive processer og bruges i dag indenfor kognitionsforskningen, så denne på fænomenologisk grund minutiøst kan beskrive kvalitative momenter af detaljerede kognitive processer, så som meditative tilstande eller øjeblikkene for en indsigt eller videnskabelig aha-erkendelse.

Det mikro-fænomenologiske interview består af en gentagende spørgeteknik, baseret på det Petitmengin kalder ”Ericksonian langauge”, som gennem ”ikke-viden” bringer interviewpersoneren tilbage til en fortsat udfoldelse af mikro-momenter af det subjektivt fornemmede (hvad føler du, når du ikke ved, hvad du føler, og hvad ved du, når du ikke ved, hvad du ved).

I det følgende vil jeg vise, hvordan den mikro-fænomenologiske metode kan bruges som fordybelsesteknik til at styrke engagementet i læsningen. Eksemplet stammer fra et interview med en

af deltagerne i en fælleslæsning af Tomas Tranströmers digt "De romanske buer" (1989) og indgik i et studie som havde til formål at definere de kvalitative dimensioner af fælleslæsning.<sup>7</sup> Jeg har medtaget eksemplet her, fordi det illustrerer, at identificering ikke udelukkende opstår ved et match mellem værkets "tema" og læserens "problem". Tværtimod demonstrerer eksemplet, at identificering muliggøres, når læseguiden gennem facilitering fokuserer på de kropsforankrede dimensioner af læsningen.

Interviewet tog udgangspunkt i læserens oplevelse af i mødet med "englen" "at blive en anden". Med læserens egne ord føltes det som at "komme på en form for rutsjetur" ... "til et andet følelsesmæssigt sted i min bevidsthed", og endeligt som et "black-out" og en følelse af "ikke længere at være mig selv".

Med det formål at udfolde de kvalitative momenter i læsningen spurgte jeg: "når du har en oplevelse af at sidde i en rutsjebane, hvad oplever du så", og "hvordan ved du, at du er kommet til et andet sted i din bevidsthed" og videre "kan du beskrive dette sted for mig?" "hvordan opleves det fysisk"? På den måde blev læseren ført tilbage til det sted under de romanske buer, hvor digtets jeg og med ham læseren mødte englen:

[...] der sker et eller andet, det gir sådan en øhm, det er ligesom at komme på sådan en form for rutsjetur, det er ligesom jeg kan mærke at komme et eller andet, et eller andet sted hen følelsesmæssigt i min bevidsthed [...].

Det er interessant at bemærke at læseren, som aldrig har haft samme oplevelse som digtets jeg; at møde en engel, i stedet trækker på lignende kropsforankrede erfaringer for at leve sig ind i oplevelsen: "den er rimelig velkendt, man oplever det for eksempel, når man bliver forelsket eller oplever noget stor kunst, meget, meget bevæget, en bevægelse". Denne indlevelse via den krops-

---

<sup>7</sup> For en mere udførlig beskrivelse af den mikro-fænomenologiske metode i forskningsøjemed, se Steenberg 2019.

forankrede erfaringsdimension danner udgangspunkt for den efterfølgende identificering, som beskrives således:

Der sker et skift her, han er jo i stand til at få mig ind i hans, eller han skriver mig ind i en ind i en .... eller hvad skal vi sige, den der fortumlethed, som forfatterjeg 'et beskriver, at han har, efter han har mødt den her engel, den føler jeg også jeg selv har, jeg oplever sådan en ... jeg oplever det ikke udefra, som noget en forfatter beskriver, jeg er med i en oplevelse af, at efter jeg har mødt den her engel og fået den her besked, som englen har givet mig eller ham, så er jeg simpelthen fortumlet på samme måde, som han beskriver i digtet, og jeg ved ikke mere, om jeg er den samme ... på en måde er jeg ikke længere den samme og det kan man vel sige er en anden bevidsthedstilstand ... jeg er ikke den samme som jeg var før.

Læseren beskriver identificering som at være ”inde i forfatterjeget”, og det er herfra læseren bliver skubbet ud på den solsydende piazza:

[...] så blir han skubbet ud, han deler med mig, Tranströmer deler med mig oplevelsen af altså at have fået en meget spirituel oplevelse i den her kirke, og da han har fået det, så skal han simpelthen ud af klappen, så blir han skubbet ud af kirken ud på den her plads. Der er jeg egentlig glad for, at jeg har forfatteren med og kan støtte mig til linjerne, for ellers var jeg måske ikke kommet ud af den kirke (latter), så var jeg blevet derinde (latter) ... Der er en form for blackout, jeg får en form for blackout.

Identificeringen går således via det fænomenologiske niveau, hvor det at møde en engel, blive forelsket og opleve stor kunst deler kvalitative dimensioner, hvad angår deres kropsforankring, uagtet deres tematiske forskellighed. Dette understreger min hypotese, at det ikke, udelukkende er det skønlitterære værks tema, der igangsætter en identifikatorisk proces, men også faciliteringsprocessen, som bringer tekstens sansemodaliteter i spil på en måde, så de indgår i resonans med læserens kropsforankrede erfaringer.

Et meget tidligere eksempel på dette stammer fra mit allerførste forskningsprojekt med guidet fælleslæsning, hvor jeg læste med

en gruppe kvinder, alle over 60 år, alle med en historie med depression, der mødtes hver onsdag i over et år og læste sammen. Til trods for den fælles forhistorie talte de aldrig om deres baggrund for at deltage, om deres liv med depression. Indtil den dag de læser "Jens Thorstensens andet liv" (2000) af Hans Otto Jørgensen. Det er en surrealistisk historie om Jens Thorstensen, der under en malkning på mirakuløs vis bliver svanger og siden plages af, hvordan han skal få det fortalt til sin kone. Under aftenkaffen hos naboen må han flere gange gå på toilettet for at pøse koldt vand i ansigtet og se sig selv i spejlet, spejdende efter om hans hemmelighed er synlig. Pludselig siger en af kvinderne i gruppen: "Det er sådan, det føles at have en depression". Og de andre istemmer. "Ja, det er sådan det er. Man går med denne enorme hemmelighed og byrde inden i sig, og den bare vokser og vokser, og ingen kan se det, og man kan ikke dele det". For lige så lidt som Jens Thorstensen vil kunne gøre det begribeligt for Kamma, at han er svanger og skal nedkomme, lige så lidt kan man forklare et andet menneske, der ikke kender det, hvad det vil sige at have en depression.

Det er med Philip Davis ord ikke muligt at forudsige, hvornår litteraturen "finder" en. I en biblioterapeutisk tematisk orienteret tilgang til litteratur er det vanskeligt at forestille sig at terapeuten ville have valgt netop denne novelle til en kvinde, der led af depression, men det viste sig at være netop den fænomenologiske beskrivelse af det at være "svanger" og skulle nedkomme i dølgsmål, som "fandt" kvinderne.

Denne fænomenologiske indfaldsvinkel til facilitering har også betydning for, hvordan og hvornår det poetiske engagement kan være medierende for terapeutiske processer.

Tilbage i 1980'erne opdagede de to Oxford-baserede psykologer Mark J. Williams og Keith Broadbent at depressionspatienter, der havde et eller flere selvmordsforsøg bag sig, havde en mere generaliseret form for kognition, som kom til udtryk i det, der siden indenfor depressionsforskningen er blevet kendt som en "ruminerende" tankegang, der udover at være karakteriseret ved en tilbagevending til de samme episoder også har karakter af

at være kognitivt ufleksibel, hvilket kommer til udtryk rent sprogligt i det abstraktionsniveau, hvorpå oplevelser lejes i hukommelsen. Eksempelvis vil mennesker, der lider af depression, oftere gengive hændelser på det hukommelsesforskningen kalder et ”generisk” niveau (hunde i al almindelighed), fremfor et specifikt niveau, (den hund, på det tidspunkt) (Williams og Broadbent 1986). Ud af Williams og Broadbents arbejde voksede ikke blot hukommelsesforskningen, hvordan vi lagrer og genkalder episoder af vores liv,<sup>8</sup> men også en interesse for, hvorvidt det er muligt at skabe en mere fleksibel form for kognition, der er i stand til at stille ind på mere specifikke og oplevelsesmæssige dimensioner af vores erfaringer, da specificitet har vist sig at være en beskyttelsesfaktor mod depression. Denne forskning har resulteret i udviklingen af interventionsformen MBCT (Mindfulness Based Cognitive Therapy).<sup>9</sup>

Denne indsigt fra den psykologiske hukommelsesforskning fører mig til formuleringen af hypotesen, at i hvert fald en af de aktive ingredienser i fælleslæsning i forhold til mental sundhed er, at litterær læsning ”træner” evnen til at bevæge sig fleksibelt på den kognitive abstraktionsstige fra de mest deskriptive, sansemættede detaljer; hvordan noget føles og opleves, til de helt abstrakte størrelser som liv, død, kærlighed, sorg, tab, identitet osv. og udvikler hos læseren en kapacitet til at integrere den kropsforankrede, oplevelsesmæssige dimension af erfaringen med den mentale og fortolkende.

En anden inspirationskilde til udviklingen af denne hypotese stammer fra Eugene Gendlins eksistentielle psykologi (Gendlin 1996) som opstod på baggrund af en række studier, han udførte op gennem 1960’erne, som viste, at terapi først bliver virknings-

---

<sup>8</sup> Den auto-biografiske forskningstradition er særligt stærk forankret på Aarhus Universitet på forskningscentret CON AMORE under ledelse af Dorthe Berntsen, hvis tidlige forskning omhandlede relationen mellem skønlitteratur og erindring baseret på resultater i Seilman og Larsens forskning (1991), der viste at et særkende ved den litterære læsning, fremfor faglitteratur, netop er at den fremkalder specifikke, autobiografiske erindringer.

<sup>9</sup> Williams i samarbejde med John Teasdale, Zindel Segal og Jon Kabat-Zinn.

fuld i det øjeblik, det lykkes for terapeuten at bringe klienten i kontakt med, hvad han benævner en "felt sense". Det vil sige, at den kognitive indsigt ikke kan stå alene i det terapeutiske arbejde, men skal kobles med den "føjte betydning" af en given hændelse.

Disse to indfaldsvinkler, den autobiografiske hukommelsesforskning og den eksistentielle psykologi, blev på hver sin måde afgørende for udviklingen af min teori om "poetisk engagement", som jeg præsenterer her.

Teorien udgør et supplement til de narrativt inspirerede tilgange til sundhedsfeltet ved sin fænomenologiske og situationsforankrede tilgang til forståelsen af transformationsprocesser. Med en tanke tilbage til Rosenblatt kunne man sige, at det vitterligt ikke blot er digtet, der performes under læsningen. Det er selve selvet. Denne fænomenologiske tilgang til selvet peger på, at der udenom det narrative selv, udenom de fortællinger, vi lever med og i, og som udgør de fortællinger, som andre ser os igennem, også er et poetisk sprog, hvor helt nye aspekter af selvet og verden kan træde frem, og at det sandsynligvis er i dette litteraturrens poetiske mulighedsrum, at fælleslæsningens transformative potentiale skal findes (Dalsgård og Christiansen 2022). Det er samme fænomenologiske pointe som fører Charlotte Christiansen til at formulere hypotesen om *Det Poetiske Selv*. Christiansen definerer i sin afhandling læsegruppen som et "skønlitterært frirum" (Christiansen 2021) og har beskrevet, hvordan man som ung psykisk sårbar i dette rum kan praktisere *poetisk-i-verden være*. Det er i selve det skønlitterære frirum, i de situerede transformative momenter, at mennesker, uanset hvilket sygdomsnarrativ, de har med sig, kan få en mulighed for at træde frem for sig selv og for andre på "poetisk" vis. På dansk grund vil mange læsere se inspirationen fra Løgstrups *Kunst og Erkendelse* (2018) og særligt hans teori om "det poetiske hukommelsestab", i øvrigt ikke ulig de russiske formalisters "estrangement", gennem hvilket det skønlitterære sprog i sin genskabelse af sansningen giver mulighed for at erfare og erkende verden på ny. Opsummerende tilskriver jeg således de mulige terapeutiske effekter af fælleslæsning den



”transaktion”, som skabes mellem tekstens beskrivelser af den menneskelige erfaringsverden i al dens kompleksitet og læserens kropsforankrede erfaringer, en transaktion baseret på fænomenologisk resonans, som læseguiden er med til at facilitere ved at stille spørgsmål, der ikke udelukkende handler om, *hvad* der sker og *hvorfor* det sker, men *hvordan* det sker.

Det er mit håb, at teorien om det poetiske engagement som medierende for fælleslæsningens transformative potentiale kan være til inspiration både for de læsere, der er nysgerrige på, hvordan og hvornår fælleslæsning kan skabe forandring for den enkelte, og for de fagpersoner, som arbejder mere bredt med litteratur og kultur som interventionsform og savner en teori om, hvorfor det at være aktivt deltagende i æstetiske processer kan styrke den mentale sundhed. Endelig håber jeg, at biblioterapiens historie og dens skønlitterære endeligt indenfor det medicinske paradigme har belyst vigtigheden af, at man ikke, i den bedste mening af alle, hugger en hæl og kapper en tå for at få litteraturen til at passe ind i det traditionelle medicinske forskningsdesign med dens før- og eftermål, men sikrer, at tværdisciplinære og innovative metoder bringes i spil for at dokumentere effekterne af det situerede her & nu-engagement i æstetiske processer.

## Konklusion

Jeg har i dette kapitel med udgangspunkt i biblioterapiens historie og dens hypotese om identificering som en proces, der finder sted på baggrund af et match mellem litteraturens ”temaer” og læserens ”problemer”, samt dens fokus på kognitiv indsigt som interventionens væsentligste udbytte, analyseret en række eksempler for at vise, at identificering foregår på et fænomenologisk niveau. Endvidere har jeg defineret begrebet poetisk engagement, og præsenteret en hypotese om fælleslæsningens mulige transformative potentiale baseret på dels mikrofænomenologien, dels den psykologiske hukommelsesforskning og den eksistentielle psykologi.



Jeg har i den forbindelse særligt fokuseret på læseguidens rolle i forhold til at facilitere et poetisk engagement.

Når jeg har trukket biblioterapiens historie frem, er det for at gøre opmærksom på vigtigheden af, at fælleslæsning, også når den indgår som intervention i sundhedsfremmende og læringsorienterede kontekster, fastholder sin stærke litteraturredidaktiske faglighed.

Fælleslæsningens mulige transformative processer er ikke udelukkende et spørgsmål om, *hvad* man læser, men om *hvordan* man læser. Det, der gør en god fælleslæsningstekst, er derfor ikke dens tema, men dens sproglige kapacitet for nuancering og præcisering af det menneskeligt erfarede. Desuden er det ikke muligt at forudsige, hvilke tekster, der bevæger hvilke læsere hvordan. Derimod er det muligt som læseguide at facilitere engagement i tekstens sanselige dimensioner, som fordrer, at læseren møder teksten med udgangspunkt i egne kropsforankrede erindringer og bringer dem i spil i refleksionen af teksten. Og det er denne proces, den emotionelle dimension bragt i spil sammen med den refleksive proces, som kan skabe transformation.

Når det har været vigtigt for mig at præcisere læseguidens rolle og betydningen af det poetiske engagement for transformative processer er det med henblik på udviklingen af fælleslæsning som sundhedsfremme indenfor en kontekst af kultur og sundhed. Her er det særligt vigtigt at understrege, at virkningen ikke bor i værket. Den bor i interaktionen mellem værk og læser, og det kræver skønlitterær didaktisk faglighed dels at vælge litteratur, der sprogligt er nuanceret og præcist nok til at favne komplekse dimensioner af den menneskelige erfaringsverden og dels at facilitere engagementet i litteraturen gennem åbne, undersøgende og nysgerrige spørgsmål, der stilles på læserens og tekstens fremfor på det intendere udbyttes præmisser.

## Kilder og litteratur

*Upubliceret materiale i forfatterens besiddelse*

Uddrag fra interviews med deltagere i fælleslæsning i Danmark, 2018.

*Publiceret materiale*

- Bandura, Albert. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Basingstoke: W.H. Freeman & Co Ltd.
- Bhattacharyya, Amit. 1997. Historical backdrop. I: Dwivedi, Kedar Nath (red.), *The Therapeutic Use of Stories*, s. 1–18. London: Routledge.
- Billington, Josie og Mette Steenberg. 2021. Literary reading and mental well-being. I: Kuiken, Donald og Arthur M. Jacobs (red.), *Handbook of Empirical Literary Studies*, s. 393–420. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110645958-016>
- Bruner, Jerome. 1991. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18 (1): 1–21.
- Christiansen, Charlotte Ettrup og Anne Line Dalsgård. 2022. The Day We Were Dogs: Shared Reading, Mental Illness, and Moments of Transformation. *Ethos: Journal for the Society for Psychological Anthropology*, 49 (3): 286–307. <https://doi.org/10.1111/etho.12319>
- Christiansen, Charlotte Ettrup. 2021. Literary Free Spaces: Vulnerability, Shared Reading and Selfhood in Denmark. Opubl. diss. Aarhus University.
- Cohen, Laura J. 1994. The experience of therapeutic reading. *Western Journal of Nursing Research*, 16 (4): 426–437. <https://doi.org/10.1177/019394599401600407>
- Davis, Philip, Fiona Magee, Kremena Koleva, Thor Magnus Tangerås, Elisabeth Hill, Helen Baker og Laura Crane. 2016. *What Literature Can Do*. Liverpool: University of Liverpool and Guy's and St Thomas Charity.
- Davis, Philip. 2013. *Reading and the Reader – The Literary Agenda* (paperback). Oxford: Oxford University Press.
- Davis, Philip. 2020. *Reading for Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Francisco J. Varela. 1996. Neurophenomenology: A Methodological Remedy for the Hard Problem. *Journal of Consciousness Studies*, 3 (4): 330–349.
- Freire, Paulo. 1973/2017. *Pedagogy of the Oppressed*, overs. Myra Bergman Ramos. London: Penguin Books Ltd.
- Gendlin, Eugene T. 1996. *The Practicing Professional: Focusing-oriented Psychotherapy: A Manual of the Experiential Method*. New York, NY, US: Guilford Press.

- Hynes, Arleen McCarty og Mary Hynes-Berry. 1994. *Biblio/Poetry Therapy: The Interactive Process: A Handbook*. St. Cloud, MN: North Star Press.
- Jørgensen, Hans Otto. 2000. Jens Thorstensens andet liv. I: *Mænd: Noveller og skitser*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Katz, Gilda og John A. Watt. 1992. Bibliotherapy: the use of books in psychiatric treatment. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 37 (3): 173–178. <https://doi.org/10.1177/070674379203700305>
- Larsen, Steen F. og Uffe Seilman. 1989. Personal resonance to literature: A study of reminders while reading. *Poetics*, 18 (1–2): 165–77. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(89\)90027-2](https://doi.org/10.1016/0304-422X(89)90027-2)
- Lenkowsky, Ronald S. (1987). Bibliotherapy: A review and analysis of the literature. *Journal of Special Education*, 21 (2): 123–132. <https://doi.org/10.1177/002246698702100211>
- Longden, Eleanor, Philip Davis, Josie Billington, Sofia Lampropoulou, Grace Farrington, Fiona Magee, Erin Walsh og Rhiannon Corcoran. 2015. Shared Reading: assessing the intrinsic value of a literature-based health intervention. *Journal of Medical Humanities*, 41 (2): 113–120. <http://doi.org/10.1136/medhum-2015-010704>
- Longden, Eleanor, Philip Davis, J. Carroll and Josie Billington. 2016. An evaluation of shared reading groups for adults living with dementia: Preliminary findings. *Journal of Public Health*, 15 (2): 75–82.
- Løgstrup, K.E. 2018. *Kunst og Erkendelse: Metafysik II – kunstfilosofiske betragtninger*. København: Klim.
- Medical Subject Headings (MeSH). Bibliotherapy. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/mesh/?term=bibliotherapy> [Downloadet 2022-11-15.]
- Pardeck, John T. og Jean A. Pardeck, (red.). (1993). *Bibliotherapy: A Clinical Approach for Helping Children*. Yverdon, Switzerland: Gordon and Breach Science Publ. <https://doi.org/10.4324/9781003243212>
- Petitmengin, Claire. 2006. Describing one's subjective experience in the second person: An interview method for the science of consciousness. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 5: 229–269.
- Petitmengin, Claire. 2007. Towards the source of thoughts: The gestural and transmodal dimension of lived experience. *Journal of Consciousness Studies*, 14 (3): 54–82.
- Petitmengin, Claire. 2011. Describing the experience of describing? The blind spot of introspection. *Journal of Consciousness Studies*, 18 (1): 44-62.
- Petitmengin, Claire, Anne Remillieux og Camila Valenzuela-Moguilansky. 2018. Discovering the structures of lived experience:

- Towards a micro-phenomenological analysis method. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 18: 691–730.  
<https://doi.org/10.1007/s11097-018-9597-4>
- Pettersson, Cecilia. 2018. Psychological well-being, improved self-confidence, and social capacity: bibliotherapy from a user perspective. *Journal of Poetry Therapy*, 31 (2), 124–134.  
<https://doi.org/10.1080/08893675.2018.1448955>
- Pettersson, Cecilia. 2022. Another way to talk about feeling bad: Creative interactive bibliotherapy – A complement to treatment for women with mental illness after childbirth. *Journal of Poetry Therapy*, 35 (1): 1–12. <https://doi.org/10.1080/08893675.2021.2004369>
- Rosenblatt, Louise M. 1938/1995. *Literature as Exploration*. New York: Appleton-Century/Modern Language Association.
- Rosenblatt, Louise M. 1978. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rubin, Rhea Joyce, (red.). 1978. *Using bibliotherapy: A guide to Theory and Practice*. Phoenix: AZ: Oryx Press.
- Russell, David H. og Caroline Shrodes. 1950. Contributions of research in bibliotherapy to the language-arts program, 1. *The School Review*, 58 (6): 335–342.
- Ryan, Richard M. og Edward L. Deci. 2020. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61 (101860).  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryff, Carol D. og Corey Lee M. Keyes. 1995. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4): 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Shrodes, Caroline. 1949. *Bibliotherapy: A Theoretical and Clinical-experimental Study*. Diss. California: University of California.
- Shrodes, Caroline. 1955. Bibiotherapy. *The Reading Teacher*, 9: 24–30.
- Shrodes, Caroline. 1960. Bibliotherapy: An application of psychoanalytic theory. *American Imago: A Psychoanalytic Journal for the Arts and Sciences*, 17 (3): 311–319.
- Sikora, Shelley, Don Kuiken og David S. Miall. 2011. Expressive reading: A phenomenological study of readers' experience of Coleridge's 'The rime of the ancient mariner'. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5 (3): 258–268.  
<https://doi.org/10.1037/a0021999>

- Silverberg, Lawrence I. 2003. Bibliotherapy: The therapeutic use of didactic and literacy text in treatment, diagnosis, prevention and training. *The Journal of American Osteopathic Association (JAOA)*, 103 (3): 131–135.
- Skjerdingsstad, Kjell og Thor Magnus Tangerås. 2019. Shared Reading as an affordance-nest for developing kinesic engagement with poetry: A case study. *Cogent Arts & Humanities*, 6 (1): 1–15. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1688631>
- Steenberg, Mette. 2019. The Micro-Phenomenological Interview as a Methodology for Analysing and Enhancing Reading Engagement. I: Billington, Josie (red.), *Reading and Mental Health*, 203–207. Cham: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-21762-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-21762-4_10)
- Steenberg, Mette, Charlotte Christiansen, Anne Line Dalsgård, Anne Maria Stagis, Liv Moeslund Ahlgren, Tine Lykkegaard Nielsen og Nicolai Ladegaard. 2021. Facilitating literary reading engagement. *Poetics Today*, 42 (2): 229–251. <https://doi.org/10.1215/03335372-8883234>
- Tranströmer, Tomas. 1989/2011. Romanske buer. I: *Samlede Tranströmer*, overs. Peter Nielsen. København: Rosinante.
- Williams, Mark G., John D. Teasdale og Zindel V. Segal. 2014. *Mindfulness-baseret kognitiv terapi mod depression*. København: Gyldendal.
- Williams, Mark J. og Keith Broadbent. 1986. Autobiographical memory in suicide attempters. *Journal of Abnormal Psychology*, 95 (2): 144–149. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.95.2.144>
- Zaccaria, Joseph S. og Harold A. Moses. 1968. *Facilitating Human Development Through Reading: The Use of Bibliotherapy in Teaching and Counseling*. Champaign, IL: Stipes.

*Thor Magnus Tangerås*

## Leseledelse i et retorisk perspektiv

Essensielle kvaliteter ved leselederens *ethos* i lys av The San Diego Wisdom Scale

Innledning: leseledelsens grunnlag og betydning i utfoldelsen av Shared Reading

Only connect (Forster 1910).

Hvilke komponenter bidrar til at Shared Reading både oppleves som en verdifull aktivitet og kan føre til positiv kognitiv, emosjonell eller sosial utvikling? Dette spørsmålet står sentralt i all forskning på Shared Reading. Josie Billington et al. (2010) framsetter fire signifikante komponenter eller «mechanisms of action»: hvilket litterært materiale som benyttes, leselederens rolle, gruppedynamikken og miljø/kontekst. Hvorav de første tre beskrives som «essential in its success» og den fjerde som viktig. I en kritisk drøfting av disse faktorene framhever Troscianko et al. (2022) at det er vanskelig å isolere betydningen av hver enkelt faktor, og at det trengs mer forskning på hver av variablene. Et tankekors i forskningen på Shared Readings gunstige virkninger på mental helse, livskvalitet, empowerment med mere, er at Shared Reading implisitt behandles som en stabil størrelse som er *uavhengig av kvaliteten på selve leseledelsen*, og dennes innvirkning på prosessen og resultatet.

Når vi ser på forskningen samlet så langt, har det vært fokus på litteraturens betydning (blant annet gjennom studier hvor kontrollgruppen har hatt en annen aktivitet enn lesing) og gruppedynamikken. Imidlertid har det vært lite belyst hvilken rolle leselederens bidrag, dennes valg, inngriperer og innstilling, har å si for



prosessen og resultatet. Hvorvidt deltakerne erfarer SR-opplevelsen som preget av trygghet, likeverd, samhørighet, felles undring, fordypning og erkjennelse (se Tangerås kapittel i denne antologien, om deltakernes opplevelser), og derigjennom økt selvtillit, skjerpet kognisjon og bedre sosiale ferdigheter (se for eksempel Longden et al. 2015; 2016), må nødvendigvis henge sammen med kvaliteten på selve leseledelsen. Dette har ikke vært særlig tematisert i forskningen, noe som naturlig henger sammen med at det er en variabel som vanskelig lar seg kontrollere og en kvalitet som ikke uten videre er målbar. Hvilken forskjell utgjør «the good enough» leseleder for deltakernes opplevelse og effektene av Shared Reading? Hvordan kan denne ledelsen optimaliseres?

Dessuten er det et viktig spørsmål, ikke minst i empowerment-sammenheng, hvordan Shared Reading kan bidra til bedre psykisk helse eller selvutvikling ikke bare for deltakerne, men også for *leselederen*. (For en grundigere forståelse av utviklingen fra å være deltaker til selv å bli leseleder, se Helene Forsberg-Madsens kapittel i denne antologien.) Uten at det er foretatt systematiske undersøkelser av leselederes erfaringer, tyder alt på at rollen som leseleder oppleves som berikende. Likefullt er det et faktum at mange av deltakerne på leseledelseskursene sliter med å komme i gang med lesegrupper eller å holde disse gående. Leseledelsens betydning for kvaliteten på Shared Reading, både hva angår opplevelsen av å delta og virkningene av å delta, er underbelyst i forskningen. Det er heller ikke forsket på mulige terapeutiske effekter av å være leseleder, hvordan det oppleves å være leseleder, eller hvorfor noen av kurs-deltakerne ikke kommer i gang med grupper. Hva er leseledelsens essensielle kvaliteter?

Sammen med Linda Schade Andersen har jeg siden 2018 kurset over hundre bibliotekarer, samt helsearbeidere, teologer og lærere i metoden. Vår felles oppsamlede erfaring har vist at i kursingen av leseledere har «the 5 essentials», slik de beskrives i *The Readers Read to Lead: Course Handbook* (2019, 7–12), «be bold», «be kind», «keep it real», «care about what you read», «getting in, staying in», blitt oppfattet som upresise og ikke optimalt egnede for å gi nye



leseledere et styringsverktøy for god leseledelse. De er heller ikke velegnede som et selv-evalueringsverktøy som hjelper leseledere til å monitorere egen utvikling og framgang. Denne artikkelens premiss er at i tillegg til nødvendig forskning på leselederens rolle som en variabel i effekt-studier av Shared Reading, er det hensiktsmessig med en praksis-basert tilnærming hvor man utprøver og finstemmer hvilke essensielle kvaliteter, eller verdier, opplæringen av leseledere skal baseres på. Dersom man kan bestemme disse, kan det også gi deltakerne meta-kognitive verktøy for livslang læring. Fokuset i denne artikkelen er således ikke primært på kunnskaper og ferdigheter knyttet til leseledelsen, men hvilke verdier, kvaliteter, holdninger, eller *dyder*, som må prege leseledelsen. Problemstillingen er: hvilke essensielle kvaliteter er nødvendige og tilstrekkelige som ledestjerner så vel for nye som for erfarne leseledere?

### Tilnærming

Hva kjennetegner god leseledelse? Denne komplekse praksisen, som innbefatter litteraturformidling, gruppeledelse så vel som idealisme krever et sett med holdninger, kunnskaper og ferdigheter som det, selv om ingen formell utdanning er påkrevd, kan ta lang tid å opparbeide seg. Hva motiverer leselederen? Selvfølgelig ønsker hen å dele gleden ved litteratur og gode samtaler, men samtidig har kanskje leselederen et ønske om å utvikle seg selv som menneske. Å gå fra å være deltaker til selv å bli leseleder kan skape empowerment (se Helene Forsberg-Madsens kapittel i antologien). Dessuten kan leseledelse ha stor overføringsverdi til andre kontekster. Hvordan kan man finne fram til kjerneverdier som både kan fungere som ledestjerner for selve leseledelsen, og være mål for livslang læring og selvutvikling? Denne artikkelen har ikke til hensikt å studere hvordan leseledelse utspiller seg i praksis, ei heller analysere virkninger av ulike intervensjoner en leseleder gjør. Den tar snarere sikte på å undersøke grunnlaget for god leseledelse.

Jeg vil i det følgende drøfte de kjerneverdiene som er nedfelt i *Read to Lead Course Handbook* (2019) og kurset, og hvordan disse i norsk sammenheng har blitt videreutviklet og utvidet. Jeg vil deretter sammenligne disse med komponentene i det vitenskapelig etterprøvde visdomskonstruktet San Diego Wisdom Scale (Thomas et al. 2021). Jeg vil argumentere for hvordan en dialektisk videreutvikling av denne modellen, her kalt Leseledestjerner, prøvd opp mot erfaringen med kursing av nye leseledere, kan være nyttig for leseledere både med tanke på å lede Shared Reading-grupper, og for å kunne utvikle seg som leder og medborger. Dette vil kunne bidra til å skjerpe leselederens blikk for de grunnleggende kvaliteter som kjennetegner god leseledelse, og det vil samtidig kunne løfte fram betydningen av leseledelse som en egen kompetanse som kan ha overføringsverdi tili andre sammenhenger.

I Ohlssons kapittel i denne antologien drøftes Shared Reading i lys av performativitetsteori. Det performative er et sentralt aspekt i retorikken. Det er nærliggende å forstå leseledelse som en form for retorisk praksis: man må ha et publikum, man må ha noe på hjertet («care about what you read»), man velger ut egnede tekster, og man ønsker at mottakerne blir følelsesmessig engasjerte. Erfaringsmessig er det to hovedutfordringer i utdanningen av nye leseledere: for det første at de får de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som trengs, og for det andre at de er motiverte til å komme i gang med egne grupper og til å opprettholde praksisen over tid.

### Leseledelse i et retorisk perspektiv: ethos-dimensjonen

Shared Reading illustreres i håndboka med et Venn-diagram bestående av tre overlappende sirkler som betegner samspillet mellom litteratur, deltakere og leseleder. I lys av retorikkens appellformer (Kjeldsen 2015) kan vi se på dette som et samvirke mellom *logos* (teksten og samtalen), *pathos* (deltakernes følelser, opplevelser og behov), og *ethos*: leselederens holdning og ferdigheter. Ethos-

dimensjonen av retorikken omfatter tre ulike aspekter: *evnoia*, *fronesis* og *arete*. Disse er alle høyst relevante for leseledere:

1. *Evnoia* betegner deltakernes opplevelse av leselederens velvilje. Det handler om at leselederen ikke har en personlig agenda eller har til hensikt å oppnå noe bestemt, hverken spesielle terapeutiske effekter eller pre-definerte læringsmål, men simpelthen ønsker å dele gode litteraturopplevelser. Dette er et grunnleggende premiss for Shared Reading. Deltakerne skal føle seg trygge på at de ikke må prestere noe, og at de kan få være seg selv.
2. *Fronesis* dreier seg om leselederens praktiske klokskap, kunnskaper og ferdigheter: vedkommende må ha nok litteraturkompetanse til å velge gode tekster, hen må vite hvordan gode samtaler fasiliteres og må ha erfaring med mellommenneskelig arbeid.
3. *Arete* omhandler de personlige egenskaper og kvaliteter leselederen har – at hen selv har opplevd at Shared Reading er givende og at hen selv er et menneske i utvikling og vekst. Arete-dimensjonen er det sentrale for denne artikkelen, da det handler om de grunnleggende holdninger og verdier som leselederen navigerer utifra.

Vi kan si at leselederkurset som The Reader har utviklet, og som er et ufravikelig krav for å kunne lede Shared Reading grupper, i bunn og grunn handler om å sikre at leselederen har god nok ethos. Dette oppnås ved å sette prospektive leseledere i stand til å styrke sin ethos gjennom erfaring og utprøving. Håndboka og kurset har som mål å gi leseledere de nødvendige og tilstrekkelige egenskaper og ferdigheter som skal til for å realisere Shared Readings mange mulige beskaffenheter (se Skjerdingsstad og Tangerås 2019). Kurset fokuserer på hvordan man skal ta dristige valg av tekster og hvordan intervensjoner når, hvordan man skal reflektere over egen pågående tankeprosess, være vennlig og empatisk og

bistå mennesker i deres vekst, godta ulike meninger og etablere dyp kontakt med litteraturen.

Sentralt i håndboka og kurset er at leselederne gis en innføring i *The 5 Essentials*, altså leseledelsens *kjernerverdier*. Dette er verdier som alltid må prege leseledelsen, uavhengig av Shared Readings kontekst (bibliotek, fengsel, psykiatri, skole etc.) og deltakernes alder og forutsetninger. Disse er: 1) vær vennlig, 2) vær dristig, 3) hold samtalen erfaringsnær, 4) vær fortrolig og begeistret for teksten du bruker, og 5) få folk inn i teksten, og la dem fordype seg. Alt dette er selvfølgelig riktig og viktig. Men når vi ser nærmere på disse fem, ser vi raskt at de er uensartede. De to første er verdier eller personlige kvaliteter leselederen skal etterstrebe, og del av *arete*-dimensjonen. De er det man i retorikken vil anse for å være sentrale dyder.

De tre andre berører sentrale aspekter ved selve *fronesis*, den praktiske kunnen relatert til både litteraturen og samtalen rundt den. Å holde samtalen erfaringsnær handler blant annet om å kunne oversette det fremmedartede i teksten til en virkelighet deltakerne kan relatere til, det Jauss kaller «Selbstgenuss im Fremdgenuss» (Jauss, 1984), altså det å finne seg selv igjen i det fremmede. Fortrolighet med, og begeistring for, teksten handler både om å velge gode tekster, basert på kunnskaper om litteratur, som er egnede for nettopp denne gruppa i denne konteksten, og at man velger tekster som man selv er berørt av.<sup>1</sup> Dessuten handler det om at gleden ved denne teksten formidles gjennom høytlesningen og hvordan man fasiliterer samtalen rundt den, for eksempel at leselederen klarer å modellere undring. Den siste essensielle kvaliteten dreier seg om ulike stadier i prosessen: hvordan få deltakerne til å engasjere seg i teksten og åpne seg for den sammen, for så å gå dypere inn i materien og kanskje nå fram til nye erkjennelser og utvidelse av selvforståelsen eller handlingsrepertoaret.

De siste tre er dermed viktige praktiske bestanddeler av kurset som deltakerne får opplæring i, og må øve seg på. Hovedbolkene

---

<sup>1</sup> For en grundig diskusjon av tekstvalg, se Rydbecks kapittel i denne antologien.

i kurset handler jo om å øve på høytlesing, velge ut høvelige tekster, rekruttere deltakere og forberede møtet, igangsette samtalen og fasilitere den, samt ivareta gruppedynamikken. Det betyr at det bare vektlegges to kjerneverdier leselederen kan ha som idealer: *vennlighet og dristighet*. Etter å ha ledet kurset gjentatte ganger, og gradvis tilpasset det til deltakernes forutsetninger og videreutviklet det i en norsk kontekst, er det vår erfaring at disse hverken er presise nok eller dekkende for ethos-dimensjonens arete. Samtidig er det behov for å belyse verdigrunnlaget leseledelse hviler på, og ikke bare øve på ferdigheter. Følgelig har vi over tid funnet det nødvendig å utvide leseledelsens kjerneverdier.

Dette har blitt gjort gjennom en form for aksjonsforskning. Denne typen forskning «aims at changing three things: practitioners' *practices*, their *understandings* of their practices, and the *conditions* in which they practise» (Kemmis, 2009). Den er dermed både informert av praksis og praksisformende (Candy, 2006). I dialog med deltakerne, som svar på deres spørsmål og gjennom diskusjon av casemateriale, har det over tid utkrystallisert seg noen sentrale kvaliteter. Basert på utprøvinger og diskusjoner med deltakerne, har jeg sammen med Linda Schade Andersen gjennom en iterativ prosess identifisert syv essensielle kvaliteter. I den norske kursmodellen har vi innført disse verdiene som kjernen i leselederens holdning til litteraturen og deltakerne: undring, empati, toleranse, tålmodighet, metabevisssthet, besluttsomhet og åpenhet. Her følger en kort redegjørelse for disse verdienes relevans.

### Kjerneverdier i det norske leselederkurset

*Undring*: Det er svært viktig at leselederen er opptatt av å undre seg sammen med deltakerne. Selv om leselederen kjenner teksten svært godt fra før, bør hen etterstrebe en tilnærming til teksten som samsvarer med det vi med Rancierre (1991) kan kalle *The Ignorant Schoolmaster*. En dobbel utsettelse er følgelig nødvendig: leselederen må sette til side egen kunnskap og (for)forståelse, og leselederen må ikke være opptatt av å oppnå spesielle mål for

læring eller vekst. Leselederen har ikke svarene, men har de gode spørsmålene. Denne undringen utvides også til å gjelde responsen på deltakernes ytringer. Til grunn for denne verdien ligger at selv om leselederen er fortrolig med teksten på forhånd, sågar kanskje ekspert på den, må vedkommende spille en undrende rolle: lese tekstbrokker på nytt, peke på fenomener i teksten, spørre på en åpen måte om hva som står på spill i teksten. Det er altså både snakk om forundring og en utprøvende undersøkelse. Samtidig kan leselederen avklare konkrete ting hen på forhånd vet. Hvis leselederen tar pause i høytlesingen for å samtale om det som har skjedd, må hen foregi å ikke vite noe om hva som skal skje videre. Grunnholdningen er det vi med Ricoeur (1995) kan kalle en *hermeneutics of faith*: Vi nærmer oss tekstene som om de inneholder noe veldig verdifullt for livene våre, et erkjennelsespotensiale som kan framkalles og som vi kan tilegne oss dersom vi er oppmerksomme nok og spørrende nok.

*Empati*: Empati handler om noe mer enn bare å være sympatisk. Leselederen må kunne se og kjenne at hver deltaker har sin bagasje med seg inn i gruppa, og at det f.eks. kan være mange grunner til at den enkelte tar stor plass eller liten plass. Videre handler empati om en inntoning på, og oppmerksomhet omkring, de verbale og ikke-verbale tegn deltakeren sender ut. Leselederen må både ha empati og medfølelse med deltakerne, og med karakteren i teksten. Det er forskjell på disse to egenskapene. Vi har medfølelse med deltakerne når de gir uttrykk for en vanskelig livssituasjon. Og vi forsøker å være empatisk ved å inntone oss på, og leve oss inn i, hva som foregår i den enkelte bak fasaden. Empati er et begrep som forstås på mange ulike måter, men det rommer både kognitive og affektive kvaliteter. Denne definisjonen av Carl Rogers er nyttig: «to sense the other's private world as if it were your own, but without ever losing the 'as if' quality» (Rogers 1975, 1). Denne definisjonen vektlegger «som om»-kvaliteten ved empati, og har dermed klare likheter med skjønnlitteraturen selv: det er *som om* de personene vi leser om er av kjøtt og blod.



*Toleranse:* Toleranse er en meget viktig egenskap all den tid ulike meninger og perspektiver brytes mot hverandre og komplementerer hverandre. Leselederen må kunne innta ulike perspektiver og gi uttrykk for at flere sannheter kan få sameksistere – dette som vi med den norske forfatteren Tarjei Vesaas kan oppsummere med «det er slik óg» (Vesaas 1961): Det er liksom ikke grenser for hva virkeligheten kan romme. Toleranse forstås herved ikke bare som negasjon. At man tåler at andre har et annet synspunkt, men også at man aktivt og positivt imøtekommer nye synspunkt og andre virkelighetsoppfatninger. En kjerneoppdagelse i Shared Reading prosessen er nemlig at ulike oppfatninger kan sameksistere uten at det er truende, men heller berikende. Samtidig må leselederen være våken for at intolerante ytringer kan komme fram i gruppa – diskriminerende, misogyne, rasistiske eller nedsettende kommentarer om andre. Da må leselederen tydelig vise at det ikke er akseptabelt.

*Tålmodighet* er en kjernedyd i leseledelse. Det kan ta tid både å etablere en gruppe, få en samtale i gang, eller få involvert bestemte enkeltpersoner i prosessen. Og deltakere må få nok tid og rom til å famle seg fram, lete etter ord eller våge å framsi det de strever med å artikulere. Det kan ta tid å starte opp en ny gruppe, enten det gjelder å få innpass i en institusjon eller å rekruttere deltakere til en åpen gruppe i folkebiblioteket. Når deltakerne er på plass, må man være forberedt på å gå sakte fram. Noen deltakere ønsker ikke å si noe, eller bruker lang tid på å bli trygge. De kan signalisere med kroppsspråket at de synes det er kjedelig eller kleint. Det må leseleder akseptere. Noen deltakere bruker lang tid på å lete etter ordene når de vil si noe. Leselederen må tåle at vanskelige følelser kan dukke opp, både hos seg selv og hos deltakere. Og leselederen må være komfortabel nok med at deltakerne kan være stressede, eller at det er «pinlige» stillheter i gruppa. Leselederen må tåle at det i Shared Reading kan være snakk om ørsmå bevegelser og langsom utvikling, at denne ledelsen derfor er rettet inn mot mikrotransformasjoner. Leselederen må altså utvise tålmodighet både med deltakerne og med seg selv.



*Selv-refleksivitet:* Selv-refleksivitet, en form for meta-kognisjon (se for eksempel Wells 2009) kommer til uttrykk gjennom at leselederen er bevisst om at hen har egne fordommer, at det er særlige ting som er viktige i teksten, at vedkommende har sine egne triggerpunkter etc. Denne verdien handler både om leselederens selv-refleksivitet før, under og etter økten. Underveis monitorerer leselederen egne reaksjoner på teksten og på samtalen, og i etterkant reflekterer hen over hvordan det gikk og hvilke valg som ble tatt. Dette er selvfølgelig et krevende ideal å leve opp til, men leselederen må altså ha et trippel-fokus: hen må følge med på deltakernes reaksjoner, tekstsamtalen og sine egne reaksjoner.

*Besluttsomhet:* Leselederen må evne å være besluttsom: når skal hen lede oppmerksomheten fra samtalen tilbake til teksten, når skal hen prioritere en deltaker framfor hensynet til hele gruppa, og når må det settes grenser der en deltaker kan komme med ytringer som oppleves som støtende. Noen ganger kan det også være nødvendig at leselederen forlater rommet sammen med en deltaker som trenger time-out etter å ha blitt dypt berørt av litteraturen.

Det er ikke nødvendigvis det å være aktiv som er viktig. Man skal ikke nøle for lenge med å intervensere, men man skal heller ikke være impulsiv og for rask til å avbryte eller tro at noen er ferdige. En del av besluttsomheten i leseledelse går på å vurdere hvorvidt man skal holde stillheten. Vi bruker en 2x2-matrise, *tale-taushet*, *prate-stillhet*, for å belyse hvordan leselederen må være observant på å skille mellom gode og vonde pauser (se for øvrig Skjerdingsstads kapittel, hvor han diskuterer de ubehagelige stillhetene som kan oppstå), og hvorvidt samtalen har «sporet av», eller om det kan være en produktiv sidevei. Skillet mellom tale og prat går på hvorvidt det deltakeren sier er relatert til litteraturen eller ei. Og skillet mellom taushet og stillhet går på hvorvidt samtalen har gått i stå eller om nye tanker og følelser inkuberes i mellomrommet mellom talehandlingene.

*Åpenhet:* Til sist vektlegger vi åpenhet for det spirituelle ved Shared Reading: at vi i møtet med litteraturen og hverandre kan komme i kontakt med noe som er større enn oss selv.

Denne verdien handler ikke primært om at leselederen skal være åpen med deltakerne om egne personlige utfordringer. Noen ganger kan det være hensiktsmessig å dele av personlige erfaringer som et ledd i å gjøre litteraturen erfaringsnær for deltakerne. Men overordnet er verdien åpenhet ment å skulle vise en åpenhet for at litteraturen kan ha transformativ virkning på mennesker, at den kan være en kraftkilde og et åndelig kraftsentrum. Og at i Shared Reading kan det også oppstå genuine dialogiske møter mellom deltakerne. Slike møter er det psykologen Daniel Stern kaller «moments of meeting». Slike øyeblikk kjenntegnes av at ett subjekt når en erkjennelse eller opplever en affekt som blir anerkjent og bekreftet av et annet subjekt. (For en grundig redegjørelse og eksemplifisering av slike øyeblikk, se Tangerås 2022.) Slike øyeblikk kan oppstå mellom deltaker og leseleder, deltaker og tekst, eller mellom deltakerne. Vi må være åpne for at det vesentlige ved Shared Reading forblir et mysterium, at det er uartikulerbart.

Disse kjerneverdiene i de norske leselederkursene har vokst fram gjennom dialog med kursdeltakerne og gjennom kontinuerlig selv-evaluering som leseledere.<sup>2</sup> De har erfaringsmessig vist seg å være nyttige i å hjelpe deltakerne til å bli klar over de grunnleggende holdningene som må foredles. Over tid har disse verdiene utkrystallisert seg og fått mening i bruk. De er presise nok til å at leselederen har noe å styre etter, og «høye» nok til at hen har noe å strebe mot for stadig å bli bedre og også kunne utvikle seg selv. Og de kan sies å være dekkende. Samtidig er det avgjort krevende å skulle etterleve disse verdiene.

## The San Diego Wisdom Scale

I de senere år har det vært fornyet vitenskapelig interesse for forskning på visdom. Vitenskapelig etterprøvbare mål på visdom blir i økende grad brukt for å studere faktorer som fremmer psykisk helse og sunnhet. Skåren på visdomstester har blitt påvist å

---

<sup>2</sup> En norsk håndbok er under utarbeidelse. Erfaringen viser at det ikke er nok å oversette den engelske håndboka, men at denne må tilpasses og videreutvikles.

ha sammenheng med en rekke positive gevinster som økt livslykke og velvære, samt økt følelse av mestring (Ardelt og Jeste 2016; Ardelt 1997; Etezadi og Pushkar 2013; Grossman et al. 2020; Jeste og Lee 2019). I den iterative prosessen med å fastslå og finslipe leseledelsens kjerneverdier gjorde jeg en interessant oppdagelse: disse kjerneverdiene synes i stor grad å være i samsvar med de syv komponentene i den vitenskapelig validerte San Diego Wisdom Scale: Selv-refleksivitet, beslutningsdyktighet, toleranse, mentorering, empati, affektregulering og spiritualitet. Thomas et al. (2021, 2) definerer disse slik:

*Den selv-refleksive komponenten* «måler viljen og evnen til å forstå seg selv og ens handlinger på et dypere nivå. Det vurderer tilbøyeligheten til å være bevisst på egne tanker, beveggrunner og atferd.»

*Den prososiale adferdskomponenten* «inkluderer empati, medfølelse, altruisme og rettferdighetsans. Den evaluerer ens evne til å opprettholde positive sosiale bånd og forbindelser, i tillegg til hjelpsomhet og samvittighetsfull atferd.»

*Affektregulering* «måler evnen til å regulere vanskelige følelser som virker negativt inn på beslutningstaking. Det evaluerer ens opplevelse av å være i stand til effektivt å beherske negative følelser og psykisk stress, samt til å kjenne på positive følelser.»

*Aksept for ulike og divergerende perspektiver* «undersøker hvorvidt personen evner å respektere andre verdisystemer enn sitt eget, og kan vise interesse for å tilegne seg andres perspektiver. Det måler ens åpenhet for verdier og synspunkter som divergerer fra de man selv forfekter.»

*Beslutsomhetskomponenten* «evaluerer evnen til å fatte beslutninger til passende tid og på høvelig vis. Det måler også hvor komfortabel personen er med å ta valg.»

*Rådgivingskomponenten* «viser til evnen til å lytte til og rettlede andre mennesker.»

*Spiritualitetskomponenten* «måler hvorvidt personen har en følelse av nær tilknytning til naturen eller til det transcendentet forstått som ånd eller det guddommelige.»

Utfra denne oversikten ser vi umiddelbart at noen av komponentene i større grad enn andre er jevnførbare med de syv kjerneverdiene som er etablert i leseledelseskurset. Toleranse tilsvarende aksept for ulike og divergerende perspektiver. Besluttsomhet er del av begge modeller. Empati kan sies å være essensen i den prososiale komponenten. Det jeg har kalt «meta-bevissthet» overlapper med den selv-refleksive komponenten. Det helt sentrale her er at leselederen evner å monitorere egne reaksjoner på både tekst og deltakernes atferd, og sette parentes rundt egne fordommer og preferanser. Jeg vil hevde at verdien tålmodighet og komponenten affekt-regulering samsvarer, fordi med tålmodighet må også forstås evnen til å tåle egne negative følelser i møte med deltakerne. Spiritualitetskomponenten handler om å være forbundet med noe større og en følelse av tilhørighet i en overgripende sammenheng, å være i kontakt med en kilde til mening. Dette er kompatibelt med verdien åpenhet, som også handler om at både leseleder og deltaker kjenner på å være i kontakt med noe viktig gjennom litteraturen.

Den verdien som i minst grad synes å være kompatibel med visdomskomponentene, er undring. Hva har undringsevne med det å gi råd å gjøre? I Shared Reading etterstreber vi ikke å fortelle deltakerne hva de bør gjøre. Snarere avstår vi fra det å gi råd eller ville lede noen til bestemte valg. Men undring har alltid vært en viktig del av visdom, og ble av de greske filosofene sett på som filosofiens begynnelse og forutsetning. Rådgivingskomponenten kan også fortolkes som at det handler om evnen til å lytte, like mye som å gi råd. Leselederens undring handler nettopp om å kunne lytte til tekstens iboende visdom, en hermeneutisk bue fra forundring via undring til *etterundring*. Og at det kanskje viktigste leselederen har å gi deltakerne, er undringens gave: evnen til stoppe opp og feste seg ved noe, evnen til å være oppmerksom og til å oppdage ting, viljen til undersøke nærmere og stille spørsmål ved ting, evnen til leve seg inn i fantasiens verden.

For grekerne markerte *thaumazein* – som både betyr undring og ærefrykt – begynnelsen på så vel filosofien som den vitenskapelige tenkemåten. Men undring, slik det anvendes i dagligtalen, betegner

en åpen og tentativ holdning hvor subjektet hengir seg til å se nærmere etter, lytte mer varsomt eller øke oppmerksomheten omkring et fenomen. Undring er dermed nærværets kvalitet, hvor man holder mulighetene åpne uten å konkludere. I tråd med Heidegger kan vi si at denne undringen ikke er en form for forbløffelse der vi er ute av stand til å forklare noe, som når vi ser en tryllekunstner utføre et triks; ei heller er det snakk om grenseløs beundring for noe eller noen. Det forutsetter således ikke noe ekstraordinært. Heidegger setter opp nysgjerrighet som en motsats til undring, hvor nysgjerrighet betegner en rastløs leting etter svar på noe bestemt. (Heidegger 2007, 193). Slik kan vi si at leselederen ikke er den rådgivende, men modellerer en undring på hva teksten kan inneholde av kvaliteter.

Det at visdomsskalaen og de syv kjerneverdiene imidlertid ikke er identiske, kan være et godt utgangspunkt for en dialog mellom dem. Hvis vi ser nærmere på de syv visdomskomponentene vil vi oppdage at også disse nødvendigvis må forstås dialektisk. For eksempel kan komponenten selv-refleksivitet, det å forstå egne tanker og motivasjon, bli et problem dersom personen blir for opptatt av introspeksjon, av å analysere egne tanker og følelser. Det må være snakk om en bevisst prosess hvor leselederen analyserer i etterkant av sesjonen hva som hendte. Målet er en form for metakognisjon (Wells 2009).

### *Leselederens selvevaluering og utviklingsverktøy*

Kurshåndboka inneholder et selvevalueringsskjema som leselederen oppfordres til å bruke i etterkant av hver Shared Reading-økt. Skjemaet inneholder en rekke spørsmål om hvorvidt det var et godt valg av tekster, om man hadde forberedt seg godt nok, om høytlesingen fungerte, om man fasiliterte samtalen på en god måte og fulgte opp deltakerne godt nok. Dette er et verdifullt verktøy hva angår *fronesis*-aspektet ved leseledelsen. Men det mangler et tilsvarende selvevalueringsskjema for *arete*-dimensjonen. Nå som vi har slått fast at de dialektisk utviklede kjerneverdiene i påfallende stor grad samsvarer med visdomskomponentene, foreslår jeg at en bearbejdet versjon av det forkortede visdomsskjemaet i San

Diego Abbreviated Wisdom Scale (Thomas 2021, 5) kan benyttes for leseledere. Testen er utformet slik at hvert spørsmål besvares på en skala fra 1–5 hvor 1 er «sterkt uenig» og 5 er «sterkt enig». Jeg har gjennom en dialektisk fortolkningsprosess tilpasset disse spørsmålene slik at de mer presist kan svare på leselederens utfordringer. Følgelig framsetter jeg følgende versjon av visdomstesten som egnet for leselederes selv-evaluering:

Jeg synes det er vanskelig å være tydelig og sette grenser  
Jeg vet når jeg må ta styring over situasjonen og samtalen  
Jeg nøler for lenge med å gripe inn når det trengs  
Jeg foretrekker at noen andre griper inn for meg når jeg er usikker

Jeg sliter med å tenke klart når jeg er opprørt eller stresset  
Jeg beholder roen i pressede situasjoner  
Jeg gjenvinner raskt likevekten når jeg blir utsatt for stress – eller  
blir personlig truet/berørt  
Jeg klarer ikke å filtrere negative følelser, og blir fanget av den  
indre kritiker

Jeg tar meg tid til å reflektere over egne tanker og følelser før,  
under og etter  
Jeg unngår å kjenne etter hva som skjer inni meg  
Jeg forstår hvorfor jeg tok de valgene jeg gjorde, men ser at jeg  
også kunne gjort annerledes  
Jeg analyserer, uten å gruble over, egne valg underveis

Jeg har vanskelig for å etablere trygghet i gruppa  
Jeg unngår å bekrefte/validere deltakernes følelser  
Jeg forsøker å sette meg inn hvorfor deltakeren er som hun/han er  
Jeg er god til å oppfatte hvordan andre har det, og til å lytte

Jeg er god til å modellere undring på vegne av teksten  
Jeg er god til å få andre til å undre seg  
Jeg har en undrende holdning også til deltakernes ytringer  
Jeg vet ofte ikke hva jeg skal si når folk deler noe personlig

Jeg liker å høre andres innspill  
Jeg godtar at andres moralsyn og verdier er ulikt mitt  
Jeg lærer noe av alle mennesker jeg møter  
Jeg liker å bli eksponert for ulike og motstridende synspunkter  
og perspektiver



Jeg tror at teksten rommer en dypere visdom  
Litteraturen setter oss i kontakt med noe større eller høyere  
Jeg føler at vi alle sammen er forbundet med hverandre på et  
høyere plan  
Det finnes ingen større mening med livet

Dette selvevalueringskjemaet skal i første omgang inkluderes i håndboka, deretter skal det innhentes feedback fra leseledere på hvorvidt de finner det som et nyttig verktøy.

Foreløpige indikasjoner, basert på én gruppe med deltakere, er at som helhet er det et nyttig skjema. Intensjonen er at leseledere skal oppleve at de overtid scorer bedre på skjemaet, og at de opplever utvikling. At målet for leseledelse overordnet defineres som visdom er høvelig, ettersom det både kan innbefatte empowerment, psykisk vekst og økt psykologisk velvære, og ikke privilegerer noen av disse framfor de andre. Det innebærer også at leseledelse ikke bare ses på som en aktivitet som kun har relevans innen Shared Reading, men at det er en vesentlig del av all ledelse som innbefatter å lede mennesker til å oppdage sannhet og mening.

## Leseledelse som psykagogisk praksis

The soul is cured by means of certain charms,  
And these charms consist of beautiful words.  
(Platon 2009, Charmides. 157a)

Utgangspunktet for denne artikkelen var et retorisk perspektiv på leseledelse som utfoldelse av *evnoia*, *fronesis* og *arete*, og hvis overordnede verdi og mål er danning av visdom. Dette er å forstå Shared Reading som realiseringen av idealer som går helt tilbake til antikken. I Platons dialog *Faidros* forekommer begrepet *psykagogia* ved to anledninger. Den første gangen Sokrates bruker det er det i betydningen «fortryllelse», og da er holdningen til retorikk er nedsettende. Men neste gang han anvender det har det blitt et positivt begrep som betegner det å lede noen til sannheten, og Sokrates fastslår at dette er den ekte retorikkens egentlige oppgave.



Elizabeth Asmis, i sin analyse av denne transformasjonen av psykagogiens rolle hos Platon, skriver: «as the argument of the *Phaedrus* proceeds, a new meaning unfolds. Socrates gradually develops the view that genuine rhetoric is an art by which a speaker guides another to the truth by adjusting his words to the other's soul» (Asmis 1986, 156). Platon har annektert begrepet fra den mytiske litteraturen og opphøyet det til filosofiens mål. Asmis fortolkning er at psykagogi dermed er kunsten å få *logos* til å samsvare med *psyche* for å lede tilhøreren til *visdom*. Hun sier også at *logos* funksjon nå blir definert som psykagogi: å lede sjelen hjem til visdom ved hjelp av ord. Den gode psykagogen må derfor «know the various types of soul, as well as recognize particular souls, in order to be able to know what type of speech is suitable for a particular person» (Asmis 1986, 169). Psykagogen skal altså ikke overbevise noen om noe, og heller ikke oppnå en bestemt hensikt, men skal snarere bistå noen til å oppdage sin sannhet i møtet med *logos*.

Dermed kan vi kanskje forstå Shared Reading som en prosess som leder fram mot tilegnelse av visdom forstått som psykisk og sosial vekst, og leselederen som en psykagog hvis mål er å skape broer mellom tekst og leser, og leser og leser. For at leselederen skal kunne klare det, må hen være både undrende, empatisk, tolerant, selv-reflektert, tålmodig, besluttsom og åpen. Dette er idealer man strekker seg mot. En av Shared Readings mange beskaftenheter er at den muliggjør kultivering og utvikling av disse egenskapene. Å bli leseleder er å ville gjøre noe godt for andre, samtidig som man får muligheten til å øke sin egen visdom. Kanskje er det slik at visdom også kan utgjøre Shared Readings horisont, et paraplybegrep som kan romme såvel biblioterapi og mental helse som medborgerskap og empowerment.

## Kilder og litteratur

### *Upublisert materiale i forfatternes besittelse*

*Read to Lead: Course Handbook*, 2 utg. 2019. Liverpool: The Reader Organisation. Kursmateriell for internt bruk.

### *Övrigt material*

- Ardelt, Monica og Dilip V. Jeste. 2016. Wisdom and hard times: the ameliorating effect of wisdom on the negative association between adverse life events and well-being. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 73 (8): 1374–1383. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbw137>
- Ardelt, Monica. 1997. Wisdom and life satisfaction in old age. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 52B: 15–27. <https://doi.org/geronb/52B.1.P15>
- Asmis, Elizabeth. 1986. Psychagogia in Plato's *Phaedrus*. *Illinois Classical Studies*, 11 (1/2): 153–172.
- Billington, Josie, Christopher Dowrick, Andrew Hamer, Jude Robinson og Clare Williams. 2010. *An investigation into the therapeutic benefits of reading in relation to depression and well-being*. Liverpool: The Reader Organization, Liverpool Health Inequalities Research Institute.
- Brodley, Barbara Temaner. 2006. Observations of Empathic Understanding in a Client-Centred Practice. I Haugh, Sheila and Tony Merry (red.), *Empathy*. Vol. 2 av *Rogers' Therapeutic Conditions: Evolution: Theory and Practice*. Ross-on-Wye, Herefordshire: PCCS Books.
- Candy, Linda. 2006. *Practice based research: A guide*. CCS Report: 2006-V1.0 November. Sydney: University of Technology, Creativity & Cognition Studios.
- Cloninger, C. Robert., Dragan M. Svrakic and Thomas R. Przybeck. 1993. A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, 50 (12): 975–90. <http://doi.org/10.1001/archpsyc.1993.01820240059008>
- Etezadi, Sarah og Dolores Pushkar. 2013. Why are wise people happier? An explanatory model of wisdom and emotional well-being in older adults. *Journal of Happiness Studies*. 14: 929–950. <http://doi.org/10.1007/s10902-012-9362-2>
- Forster, Edward M. 2002 (1910). *Howards End*. Devon: Dover Publications.
- Frankl, Viktor E. 1984. *Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy*, 3. New York, NY: Simon & Schuster.

- Grossmann, Igor, Nic M. Weststrate, Monica Ardelt, Justin P. Brienza, Mengxi Dong, Michael Ferrari, Marc A. Fournier, Chao S. Hu, Howard C. Nusbaum og John Vervaeke. 2020. The science of wisdom in a polarized world: knowns and unknowns. *Psychological Inquiry*, 31 (2) 103–133.  
<http://doi.org/10.1080/1047840X.2020.1750917>
- Heidegger, Martin. 1995. *The Fundamental Concepts of Metaphysics: World, Finitude, Solitude*. Overs. William McNeill og Nicholas Walker. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Heidegger, Martin. 2007. *Væren og tid*, overs. Lars Holm-Hansen. Oslo: Pax.
- Jeste, Dilip V. og Ellen E. Lee. 2019. The emerging empirical science of wisdom: definition, measurement, neurobiology, longevity, and interventions. *Harvard Review of Psychiatry*, 27 (3): 127–140.  
<http://doi.org/10.1097/HRP.000000000000205>
- Jauss, Hans Robert. 1984. *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kemmis, Stephen. 2009. Action research as a practice-changing practice. *Educational Action Research*. 17 (3): 463–474.  
<http://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Kjeldsen, Jens. 2015. *Retorikk i vår tid: En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Longden, Eleanor, Philip Davis, Josie Billington, Silvia Lampropoulou, Grace Farrington, Fiona Magee, Erin Walsh og Rhiannon Corcoran. 2015. Shared reading: Assessing the intrinsic value of a literature-based health intervention. *Medical Humanities*, 41 (2): 113–120. <http://dx.doi.org/10.1136/medhum-2015-010704>
- Longden, Eleanor, Philip Davis, Janine Carroll, Josie Billington and Peter Kinderman. 2016. An evaluation of shared reading groups for adults living with dementia: Preliminary findings. *Journal of Public Health*, 15 (2): 75–82. <https://doi.org/10.1108/JPMH-06-2015-0023>
- Platon. 2009. *Meno and Other Dialogues*. Oxford: Oxford University Press.
- Ranciere, Jacques. 1991. *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Ricoeur, Paul. 1995. *Hermeneutics and the Human Sciences*. Overs. John B. Thompson. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skjerdinstad, Kjell Ivar och Thor Magnus Tangerås. 2019. Shared Reading as an affordance-nest for developing kinesic engagement with poetry: A case study. *Cogent Arts & Humanities*, 6 (1): 1–15.  
<https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1688631>

- Tangerås, Thor Magnus. 2022. Moments of Meeting: A Case Study of Shared Reading of Poetry in a Care Home. *Frontiers in Psychology*, (Special issue): 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.965122>
- Thomas, Michael L., Barton W. Palmer, Ellen E. Lee, Jinyuan Liu, Rebecca Daly, Xin M. Tu og Dilip V. Jeste. 2021. Abbreviated San Diego Wisdom Scale (SD-WISE-7) and Jeste-Thomas Wisdom Index (JRWI). *International Psychogeriatrics*, 34 (7): 617–626. <http://doi.org/10.1017/S1041610221002684>
- Thomas, Michael L., Katherine J. Bangen, Barton W. Palmer, Averria Sirkin Martin, Julie A. Avanzino, Colin A. Depp og Dilip V. Jeste. 2019. A new scale for assessing wisdom based on common domains and a neurobiological model: The San Diego Wisdom Scale (SD-WISE). *Journal of Psychiatric Research*, 108: 40–47. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2017.09.005>
- Troscianko, Emily T., Emily Holman and James Carney. 2022. Quantitative methods for group bibliotherapy research: a pilot study [version 1; peer review: 1 approved with reservations]. *Wellcome Open Research*, 7:79. <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.17469.1>
- Vesaas, Tarjei. 1961. *Brannen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wells, Adrian. 2009. *Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression*. New York og London: The Guilford Press.

### **III. Shared Reading i utdanning**



*Lise Majgaard Mortensen*

## Litteraturens præstationsfrie rum

### Potentialer for Shared Reading i skolen

Der er en hel masse, der tænker, det er sjovt at læse, og jeg tænker nogle gange, at de er blevet tabt under fødslen, for jeg vil gerne vide, hvorfor det er sjovt.

Sådan beskriver Karoline på 12 år sit forhold til det at læse litteratur. Karoline går i 6. klasse på en folkeskole i Aarhus, og hun er en af klassens såkaldte svage læsere. Karoline er én af hovedpersonerne i dette kapitel, fordi hun er repræsentant for den store gruppe af børn omkring 11 år, der er ved eller har mistet lysten til at læse, blandt andet fordi de ikke mestrer læsning eller har fået erfaringer med gode læseoplevelser.

Karoline er barn i en verden, hvor gaming er noget, man må, og læsning er noget, man skal. Som mange andre danske børn og unge forbinder Karoline læsning med noget gammeldags og pligtfyldt, der kræver en indsats og udholdenhed, som hun ikke nødvendigvis har. Hun er også elev i en skole præget af læringsmålsorientering og en gennemgribende test- og præstationskultur, og hun har nogle lange skoledage, som ikke efterlader hende meget tid og lyst til at fritidslæse (se Balling og Vestergaard 2022; Bremholm og Bundsgaard 2019; Mejding et al. 2017). Karoline er desuden vild med at være på sociale medier: ”Jeg synes, det er kedeligt at læse, fordi der er den fantastiske opfindelse: telefonen!” – siger hun. Det er egentlig ikke et overraskende udsagn, for seneste kortlægning af danske børn og unges læse- og medievaner understreger, at børn, der tilbringer meget tid på sociale medier, læser mindre (Hansen et al. 2022). Der er altså mange odds imod,



at Karoline og hendes jævnaldrende udvikler det, der populært kaldes *læselyst*: ”[N]år forudsætninger som læsekompetence (flydende og automatiseret læsning) og positiv indstilling udgør læsningens udgangspunkt” (Nell i Trasmundi et al. 2022, 19).

Karoline er én blandt 16 elever, der har deltaget i et intensivt Shared Reading-forløb, som søgte at undersøge, om læsning efter denne metode og i fællesskab kan være med til at fremme elevernes motivation for læsning. Karoline var et interessant bekendtskab, fordi hun på én gang var så åbenmundet omkring sin aversion mod læsning, men hun deltog åbenlyst engageret i læsningerne. I Karolines vennekreds er det ikke *cool* at være én, der læser. Men i hendes lille læsegruppe – med max. otte elever og en læseguide – var kulturen en anden. Her læste hun – og andre – gladeligt højt og deltog flittigt i samtalerne. Efter forløbet gav hun ganske vist ikke udtryk for, at hendes holdning over for litteraturen havde ændret sig spor. Men som jeg vil illustrere i dette kapitel, oplevede hun og hendes kammerater noget andet i interaktionen med litteraturen i det præstationsfrie rum: Noget vægtigt, noget dannende, båret frem af fællesskabet og af en *stemthed* i læseoplevelserne.

Jeg vil i dette kapitel præsentere observationer, erfaringer og erkendelser fra dette arbejde med at afprøve Shared Reading (SR) – eller som det også kaldes i Danmark: Guidet fælleslæsning – i en dansk skolekontekst med denne 6. årgang. Jeg vil beskrive initiativer og overvejelser omkring etableringen af læsegruppen som et præstationsfrit rum og som et positivt supplement til mere målorienterede undervisningsformer og skolens andre læsetilgange. Undervejs inddrager jeg egne erfaringer og lader eleverne selv komme til orde, og derigennem undersøger jeg det engagement – og mangel på samme – der opstod under fælleslæsningerne med to meget forskellige grupper elever.

Som vi skal se her, fandt vi ikke mange tegn på vedvarende læsemotivation hos eleverne. Til det var projektet for kortsigtet. Men når man leder efter én ting, finder man ofte (også) noget andet. Det viste sig, at elevernes motivation for at deltage i SR, og den kompetence, eleverne trænede her, handlede mindre om

afkodning og mere om relationer, (selv)forståelse og selvoverskridelse. Dette dannende andet, som Karoline og flere af hendes jævnaldrende oplevede og udtrykte i deres møder med skønlitteraturen, antyder, at SR – også i skolen – kan være med til at understøtte deltagernes personlige og demokratiske udvikling.

### Guidet fælleslæsning i en skolekontekst

Lysten til at læse hænger uløseligt sammen med læsekompetence i et ”hønen eller ægget”-agtigt forhold: For at kunne lide at læse skal man have kompetencerne til det, men for at få kompetencerne til det, skal man læse. Så hvor starter man? Læselyst står højt på den skolepolitiske agenda i Danmark, og argumenterne bag er mange: Børn skal læse, fordi 1) barnet gennem læsning udvikler sin identitet, dannelse, empati og forestillingskraft; 2) læseoplevelser, særligt af skønlitteratur, bidrager til det gode liv; 3) læsning bidrager til demokratisk sammenhængskraft gennem udvikling af kritisk tænkning og refleksion (Balling og Vestergaard 2022, 95).

Projektet ”Motivation for fortsat læsning hos læsesvage elever” blev sat i søen for at imødekomme problemer og bekymringer forbundet med elevernes fald i læsekompetence og -lyst fra 4. til 7. klasse. Det blev udført i skoleåret 2021/2022 på en folkeskole i Aarhus, støttet af Børne- og Undervisningsministeriet i Danmark og udviklet og gennemført af aktører fra Aarhus Kommune, VIA University College og Læseforeningen.

Den største indsats i projektet lå i at udvikle og afprøve SR med 16 elever fra 6. årgang. SR er i stigende grad udbredt i social- og sundhedsområdet i Danmark som litterær-æstetisk sundhedsfremme, men har ikke før nu været afprøvet i en skolekontekst. SR er en fælles og dialogisk tilgang til skønlitteratur, der har vist sig at have positive effekter på voksne og unge deltageres mentale sundhed, trivsel og livskvalitet (se Steenberg og Ladegaard 2017). En læseguide deler *god* litteratur, som læses højt sammen med en læsegruppe – og hvad *god litteratur* er her er afhængigt af konteksten og gruppesammenhængen. Det er læseguidens opgave at facili-

tere gruppemedlemmernes personlige tekstoplevelse og de forskellige læsninger og erkendelser, der bliver bragt sammen, ved at stille åbne, erfaringsbaserede spørgsmål og lade deltagerne deltage på deres egne præmisser.

De styrende spørgsmål for projektet var, om man med et intenst SR-forløb kan bidrage til, at eleverne udvikler deres læsekompetencer (afkodning og forståelse) og læsemotivation? Hvad sker der med læsemotivationen, når/hvis de oplever, at litteratur er noget, vi har sammen og deler i samtaler med hinanden og med læseguiden som stillads, i et trygt rum, hvor alle bidrag er lige gyldige og ingen læseoplevelser er forkerte? Projektet er evalueret på baggrund af kvantitative og kvalitative spørgeskemaer (baseline før og efter), deltager- og videoobservationer fra læsningerne samt kvalitative interviews med udvalgte elever i ugerne efter projektets afslutning. Jeg vil i denne overordnede analyse af indsatsens udbytte løbende inddrage elevernes egne udsagn, da elevperspektivet er centralt for forståelsen af, hvordan SR kan fungere i skolekonteksten.

## Læsning i en 6. klasse

Børnene i disse to 6. klasser går i biografen sammen, de gamer sammen, de ser Netflix sammen, og de ser TikTok sammen. Men læsning er ofte noget, de gør alene. I takt med, at elevernes læsekompetencer automatiseres i løbet af indskoling, bliver læsning individualiseret og kommer i højere grad til at hænge på elevernes eget initiativ og ansvar. I den danske skole ser vi det i den praksis, der ofte kaldes ”læsebånd”: ”Et stykke tid (15–45 minutter) i en klasse, på en årgang eller på hele skolen, hvor eleverne over sig i at læse” (Rydén 2011). Der er stor forskel på, hvordan læsebåndet forvaltes: Nogle steder har læsebåndet karakter af lærerstyret læseundervisning, andre steder som makkerlæsning, hvor eleverne læser sammen (Geer og Brøk 2018).

På denne 6. årgang forstås læsebånd dog som stillelæsning – fælleslæsningens diametrale modsætning. Her læser eleverne indi-

viduelt i bøger, de ofte selv har været med til at vælge, og læsebåndet varer et kvarter hver dag fra 8.00 til 8.15. Målet med deres stillelæsning er, at eleverne skal koncentrere sig og fordybe sig i teksten, men i mine samtaler med eleverne sagde de blandet andet, at de ikke tilskriver værdi til læsebåndet. En elev sagde: ”Når folk er stille, føler jeg stadig, at der er larm”. Hun understreger altså, at det er svært at finde den nødvendige ro til dybdelæsning. Andre fortæller, at de bare lader som om, de læser, eller kommer for sent med vilje for at slippe for læsebåndet. Dette er i tråd med evalueringer, der peger på, at læsebånd i sig selv ikke har betydning for elevernes udvikling af læsekompetencer på mellemtrinnet (Danmarks Evalueringsinstitut 2013, 156).

I sin forskning af læsemotivation ved stillelæsning peger Henriette Romme Lund på, at elevens indre læsemotivation primært spores, når der føres dialog om bogen, og at ”et rigtigt bogvalg samt dialog” er betydningsfulde faktorer i at gøre stillelæsning til et læselyststimulerende initiativ (Romme Lund 2022, 14). Undersøgelser fortæller os, at det er omkring de 11 år, at børn begynder at læse mindre, og det er også der, i takt med at læsningen bliver automatiseret, at forældre og lærere holder op med at læse højt for børnene. Det er en ærgerlig udvikling, for faktisk viser det sig, at elever på mellemtrinnet, der ofte får læst højt, er mere tilbøjelige til at sige, at de oplever læselyst, og det samme gælder elever, der ofte taler sammen med familien om læsestoffet (Hansen et al. 2022).

I projektet her har SR haft art af en slags læsebånd for eleverne, hvor både dialog og det rigtige bogvalg har været centrale. Der er altså argumenter, der peger på, at en målrettet SR-indsats med denne målgruppe, som supplement og/eller alternativ til stillelæsningen, kan bidrage til at forebygge elevernes frafald og fastholde, styrke og udvikle de læsesvage elevens motivation for læsning på længere sigt. SR tilbyder desuden en rammesætning, som tillader os at arbejde videre med højtlesning som aktivitet, også hos elever i udskolingen.

## Læsemotivationen hos børnene i det gule felt

Når man gennemfører SR med en gruppe *preteens* er der mange psykologiske behov og komplekse relationer at tage hensyn til. Elever på 6. årgang står på kanten af ungdomslivet og søger hele tiden efter den rette plads i skolen, efter at opleve at høre til og blive set og anerkendt af både klassekammerater og lærere (Pless 2019). Og som jeg vil beskrive nedenfor, var det tydeligt, at elevernes forudsætninger og indbyrdes relationer spillede en afgørende rolle for deres motivation og mulighed for at involvere sig i læsningerne.

SR-indsatsen bestod af et intensivt forløb, hvor eleverne deltog i en læsegruppe én gang om ugen i 13 uger. Hver læsning varede 90 minutter og foregik i det tidsrum, hvor resten af klassen havde danskundervisning. De 16 elever var inddelt klassevis i to grupper på otte elever, som var udvalgt, fordi de placeres i kategorien ”gul” i den nationale ordblindetest: Elever med vanskeligheder med fonologisk afkodning og sikkerhed. De ”gule” elever kommer fra blandede baggrunde, og mange fra ”læsefattige” hjem, hvilket gør, at de ikke er socialiseret ind i en læsekultur, og deres forbindelse til denne skal komme gennem professionelle relationer, digitale medier eller kammerater. De har ofte svært ved at vælge de rette bøger, når de skal læse, fordi indholdsmæssigt alderssvarende bøger er for svære for dem at afkode.

Inden projektet gik i gang, undersøgte vi elevernes holdning til læsning og opfattelse af egne læsekompetencer. Her erklærede størstedelen sig ”næsten enig” i udsagnet ”Jeg kan lide at læse”, de fleste betragtede sig som ”god” eller ”rimelig god” til at læse, og mange angav, at de kan lide at læse ”sammen med andre” og ”læse alene”. Mange af eleverne angav, at de læser ”for at lære noget nyt” og ”læser mest, når min lærer siger, jeg skal” eller ”jeg læser mest, når mine forældre siger, jeg skal”. Læsning er altså blevet en pligt, de er underlagt gennem pres eller kontrol fra sociale kontekster. I SR-forløbet forsøgte vi derfor at fremlægge tilbudet som frivilligt, og eleverne kunne til enhver tid vælge at stoppe. Eleverne selv beskrev det som at være ”fritaget” fra danskunder-

visningen, altså et attraktivt alternativ, men stadig et, de var underlagt som elever i skolen.

Cirka halvdelen af deltagerne lå i det midterfelt af elever med fluktuerende læsemotivation, ”der nogle gange forholder sig positivt til læsning og bruger tid på at læse, andre gange ikke” (Romme Lund 2022, 6). Dette gjorde sig især gældende i den ene gruppe, gruppe Y, hvor niveauet af læsekompetence også var nogenlunde homogent, og hvor især to drenge, Erik og Mehmet, ansvarfuldt førte an i etableringen af en positiv og produktiv fælleslæsningskultur.

Den anden læsegruppe, gruppe X, blev mere heterogen end først planlagt, da læreren havde udpeget to elever med ordblindediagnoser, og spændet i elevernes faglige og deraf også motivationelle forudsætninger var større. Én af dem var eleven Danny, som gav udtryk for, at der skal ”alt” til for, at få ham til at læse, og han kan kun lide ”at læse undertekster på film”. Han udtrykker her læsemotivationens direkte modsætning: Læseamotivation, der defineres af Romme Lund og med inspiration fra Ryan og Deci som en tilstand, hvor individet ikke værdsætter læsning, føler sig ikke læsekompetent og forventer ikke, at læsning som aktivitet vil understøtte ham socialt (Romme Lund 2022, 7). Under flere læsninger spurgte han: ”Er vi snart færdige?” – ”Hvor mange gange mere skal vi gøre det her?” Han signalerede ofte modvilje i sit kropssprog ved at rykke sig langt væk fra bordet eller lægge sig ned på bordet med hovedet gemt i armene og sukke højlydt. Hans holdning havde ofte en afsmittende effekt på kulturen i resten af gruppen.

Men Danny deltog alligevel aktivt og velvilligt i samtaler, der var tilpas tekstperifære og ikke krævede direkte interaktion med litteraturen, for eksempel ved personlige spørgsmål om kæledyr eller computerspil. Det tyder på, at han var motiveret for at deltage i læsegruppens fællesskab, men han følte sig usikker i forhold til den konkrete tekstlæsning. Det var en ambition i projektet at afprøve forskellige gruppestrukturer på tværs af klasserne, inddelt i drenge og piger, interessefællesskaber, osv., men dette var ikke



muligt pga. de Covid-19-restriktioner, som skolen var underlagt i perioden. Det er dog sandsynligt, at en anderledes gruppesammensætning, hvor man f.eks. tager hensyn til elevernes læseniveau og interne relationer, kunne have gjort en forskel – f.eks. for en elev som Danny, som dermed kunne få flere vægtige succesoplevelser, hvor han oplever at læsning er noget, han mestrer.

At være motiveret for noget vil sige, at man bevæges (af noget eller nogen) til at gøre noget (Ryan og Deci 1999). Formålet med SR var at bevæge eleverne til 1) at bidrage mundtligt til højtlesning og dialoger, dvs. et engagement afgrænset til de enkelte læsninger; og 2) fatte interesse for læsning som aktivitet ved at erkende værdien deri og udvikle længerevarende læsemotivation. I teorien understøtter SR de tre psykologiske behov, der ifølge Richard M. Ryan og Edward L. Deci (2017) udgør grundlaget for udvikling og vedligeholdelse af motivation: 1. Deltagerne bliver en del af et socialt fællesskab og skaber relationer omkring et fælles tredje (*samborighed*); 2. De åbne spørgsmål og den ikke-præstationsorienterede men erfaringsbaserede tilgang og højtlesning kan give dem en mestringsoplevelse i forhold til læsning og det at udtrykke sig mundtligt (*kompetence*). 3. De kan opleve ejerskab og selvbestemmelse, idet der i den dialogiske tilgang ligger princippet om, at alle svar er lige gyldige (*autonomi*).

Afledt af Ryan og Deci peger den danske uddannelsesforsker Mette Pless (2019) på skoleelevers meget forskellige former for motivation for at deltage i læringsprocesser. Hun inddeler motivationsorienteringen i fem kategorier: I den ekstrinsiske ende af spektret ligger *vidensmotivation* og *præstationsmotivation*, som vi så hos eleverne i forundersøgelsen, som primært læser for henholdsvis at indhente viden og/eller præstere. Men det var håbet, at disse elever i SR-forløbet også ville vise tegn på de mere intrinsiske – og måske langtidsholdbare – motivationsorienteringer, som *mestringsmotivation*: At eleverne oplever at mestre opgaven, dvs. læsningen og samtalerne i læsegruppen, og dermed motiveres til yderligere at deltage i læsegruppen og på sigt også i andre individuelle og kollektive læseaktiviteter. Dernæst *relationsmotivation*:



Eleverne oplever, at læsningen faktisk understøtter noget socialt, sådan som Danny oplevede i eksemplet ovenfor, og de motiveres til læsning af at være en del af fællesskabet i læsegruppen og føler et tilhørsforhold til noget større. Og endelig *involveringsmotivation*: Eleverne får lov at udtrykke sig kreativt, eksperimentere med sprog, udtryk og fortolkninger og være skabende sammen – og vil være optaget af læsning, hvis de føler, at de spiller en rolle (Pless 2019).

Fordi læsning og samtale er så tæt sammenflettet som i SR, har det været svært at afgøre, hvor motivationen til deltagelse i højtlesning og dialog kommer fra: Er det fra teksten, emnet, relationerne, samtalen eller det hele på samme tid i den samlede læseoplevelse? Samtidig er hver enkelt læsning en afgrænset oplevelse af et værk, og det er derfor svært at afgøre eller forudsæ, om en elevs engagement i én læseoplevelse udmønter sig i længerevarende læsemotivation. Dertil kommer, at der i SR også ligger muligheden for ikke at bidrage mundtligt i dialog og oplæsning. Nogle elever forholdt sig stille og passive i alle eller flere læsninger, men det vil være forkert at antage, at disse elever ikke var deltagende eller ikke var motiverede.

## Teksterne: Fremmedhed og genkendelighed i form og indhold

I SR er teksten en vigtig agent i etableringen af en læseoplevelse, der er både subjektiv og fælles (Steenberg et al. 2014, 357), og i skolen er teksten en vigtig agent for motivation og succes i elevernes sproglige og kulturelle læring. Så forud for projektet har en stor del af arbejdet ligget i at udvælge en række skønlitterære tekster, der både var sprogligt og kulturelt tilgængelige, men også diverse i form, genrer og indhold.

Det har også været et mål at udfordre børnenes syn på, hvad læsning er, ved at give dem adgang til læseoplevelser, de ikke selv ville have opsøgt, og interagere med teksterne på en måde, de ikke er vant til og ikke kan gøre alene. Jeg bruger ordet *adkomst* her, frem for *adgang*, for at understrege, at den litterære oplevelse i SR

ikke er én, eleverne selv skal bevæge sig hen imod, men det er noget, de bliver givet (Johansen 2019, 101–102). Den forudsætter ikke nødvendigvis aktiv deltagelse, men, som jeg fortæller nedenfor, gives der mulighed for, at passiv deltagelse kan blive aktiv over tid.

Udvalget af tekster spændte fra klassiske digte som f.eks. John Donne, ”Intet menneske er en ø” (1624) og Naja Marie Aidt, ”Bryllup”(2008) til sangtekster som TV2, ”Vi er verden” (1982); fra monomodale noveller som f.eks. Ernest Hemingway, ”Indianerøen” (1924) og Cecil Bødker, ”Døvens dør” (1967), og romanuddrag, f.eks. ur Suzanne Collins, *Dødsspillet* (2014) og Ida-Marie Rendtorff, *Den druknede soldat* (2012) til multimodale grafiske romaner som Mette Hegnhøj Mortensen, *Møgungen* (2010) og Kim Fupz Aakeson og Rasmus Bregnhøj, *I love you Danmark* (2012); og endelig – et eksperiment – læsning af en helt ordløs billedroman: Shaun Tans, *Ankomsten* (2006).

Mødet med skønlitteraturen var for mange af eleverne et møde med noget fagligt og æstetisk fremmedartet, og denne litterære fremmederfaring udgjorde nogle vigtige kulturmøder, som kan bidrage ikke blot til bedre sproglige kompetencer, men, som jeg vil vise her, også at eleverne spejler sig og lærer at se og erfare det velkendte på nye måder.

### Læseguiden: Deltagende facilitator i en demokratisk proces

I projektet blev læsningerne varetaget af to faste læseguides: Undertegnede, som intet forkundskab havde om eleverne, samt en lærer fra skolens Pædagogiske Læringscenter (skolebiblioteket), som kendte til eleverne, men ikke var lærer i klasserne til daglig. Dette for at undgå faglige og personlige forudindtagedheder imellem læseguide og elever, og for at markere læsegruppen som et frirum frigjort for læringsmål og præstationskrav. For nogle elever var det betydningsfuldt, at læseguiden var ukendt: ”Hun [læseguiden] var ny, så vi tiede stille, hvor oppe i klassen siger vi nogle andre ting ... Med en man ikke kender, så hvis man nu siger et eller andet forkert, så sker der ikke noget ved det.” For

andre var den manglende relation med til at skabe utryghed: ”Det var lidt mærkeligt med en udefra ... Mærkeligt at skulle svare andre mennesker, som man ikke kender så godt.”

For læseguiden i skolen, hvad enten man kommer inde- eller udefra, ligger der altså et vigtigt relationsarbejde, der handler om at (gen)opbygge tryghed og tillid for at opnå et præstationsfrit rum i den skole, der jo helt naturligt opfattes af eleverne som et læringsrum, hvorfra de forventer præstationskrav. I et læringsrum, hvor alle input er lige gyldige, skal eleverne gives mere frihed, end de antageligt har i deres almindelige klasserum. Denne frihed blev i projektet signaleret i den fysiske rammesætning: I begge grupper sad eleverne rundt om et aflangt bord, der gjorde det muligt for alle at se og høre hinanden lige godt. I rundkredsen var ingen i centrum, heller ikke læseguiden, hvilket skulle vise eleverne, at de har autonomi til at mene og tænke noget selvstændigt om teksten og i samtalerne.

Det var et fokuspunkt i læsningerne, at læseguiden sørgede for at dele kontrollen med eleverne, så vi undgik en læsning båret af kontrollerende spørgsmål, der netop kan være med til at avle en præstationsorienteret kultur, som kan have stor negativ betydning for elevernes læring, motivation og selvbilleder (Tolstrup, 2020). Men som én af de to læseguides, og som én der underviser til daglig, erfarede jeg, at det var udfordrende at balancere i rollen som en *guide* og ikke lærer. Det krævede øvelse at vende sig fra den klassiske lærercentrerede undervisning – læreren initierer, modtagerne responderer, læreren evaluerer – hvor læreren har kontrollen over både spørgsmål og svar.

Heldigvis har den norske uddannelsestænker Olga Dysthe foræret os en række konkrete greb – blandet andet *autentiske spørgsmål, høj værdisætning og optag* – til at fremme det dialogiske og flerstemmige rum, der i højere grad end et traditionelt monologisk læringsrum understøtter elevernes mestringsoplevelse. Det flerstemmige og dialogiske klasserum er, siger Dysthe, et ideal at stræbe efter – en nødvendighed, ”ikke kun for at lære fag og lære at tænke selvstændigt, men som en model for, hvordan mennesker

fungerer i et demokratisk samfund” (Dysthe 1999, 243). Denne didaktiske tilgang understøtter den åbne, dialogisk-demokratiske form i SR, der netop bygger på anerkendelse og åbne spørgsmål.

I gruppe Y opstod hurtigt en kultur for deltagelse, hvor eleverne ønskede at læse højt, indtage en aktiv holdning til stoffet, indgå i direkte dialoger med emnet, samtidig med at de mødte andres forståelse. Her kunne læseguiden indtage en rolle som faciliterende deltager. I gruppe X lykkedes det læseguiden i de første uger at opbygge en god relation til eleverne og en produktiv kultur. Men, som jeg vil beskrive nedenfor, bar eleverne nogle relationer og gruppedynamikker med sig fra klassen ind i læsegruppen, der påvirkede deres deltagelse og udbytte.

### Autentiske spørgsmål, optag og høj værdi

Centralt for SR er, at læseguiden stiller åbne spørgsmål. Men, som nævnt ovenfor, krævede det både mod og rutine for læreren – nu læseguiden – at vænne sig til at dele kontrollen over læringens mål netop ved at stille erfaringsbaserede og autentiske spørgsmål, dvs. spørgsmål uden på forhånd givne eller kendte svar (Dysthe 1997, 62). Læseguiderne valgte ofte i starten af læsningen at stille lukkede, opklarende spørgsmål for at redegøre for handlingen og stilladsere elevernes forståelse – f.eks. ”Hvor er vi?” eller ”Hvem har vi mødt?”. Eleverne kender denne type spørgsmål fra deres almindelige undervisning, og i gruppe Y reagerede de positivt og opfattede spørgsmålene som åbnende for dialogen om det læste. Men eleverne i gruppe X reagerede med modstand ved at vise uvillighed i deres kropssprog, at undgå øjenkontakt, og mange ønskede ikke at bidrage til samtalen. På spørgsmålet ”Tror I, det er vigtigt for ham, at den går i stykker?” reagerede eleven Danny med at sige ”Ja, det er det jo nok, siden du spørger”. For at imødekomme eleverne i gruppe X yderligere forsøgte læseguiden at stille færre lukkede og pseudoautentiske spørgsmål.

Eleverne i begge grupper motiveredes især af spørgsmål, hvor læseguiden udstillede sin egen uvidenhed omkring noget i elevernes

egen kulturhorisont, f.eks.: ”Hvad er det, der sker her, for jeg forstår det ikke helt? Hvad gør man i GTA [Grand Theft Auto]?” De bidrog også gerne med svar på mere tekstperifære, personlige spørgsmål, f.eks.: ”Er der nogen af jeres forældre, der har fået en ny kæreste? [...] Hvordan har man det, når ens mor finder en ny kæreste?” Eller mere sansede spørgsmål: ”Hvordan føles det, når man holder vejret under vand?” Denne type spørgsmål satte gang i længere samtaler, som eleverne ofte selv medierede.

Det var også befordrende for elevernes mundtlige deltagelse, at læseguiderne lavede bevidste *optag* på deres udsagn, dvs. brugte elevens svar ind i gruppens indbyrdes dialog og refleksion (Dysthe 1997, 227). I gruppe X sad Linda som eneste pige i en drengegruppe. Når hun bidrog, oplevede Linda at blive overhørt af drengene, og hun trak sig gerne væk fra bordet for undgå at sidde ved siden af dem. Læseguiden søgte derfor en særlig relation til Linda, for at hun skulle føle samhørighed, ved at lave bevidste optag og høj værdisætning af Lindas bidrag til læsningerne, f.eks.: ”Hørte I lige, hvad Linda sagde? Det er altså spændende. Hvad tænker I andre om det?” I løbet af nogle uger begyndte Linda at ville læse lange passager højt og bidrog med personlige fortællinger og modige fortolkninger. I slutevalueringen gav hun udtryk for, at hun opfattede læsegruppen som et trygt alternativ til undervisningen i klassen:

**Linda:** Hvis man udtaler et ord forkert, så griner de – og det gør, at man ikke siger så meget i klassen. [...] Her [i læsegruppen] tog de det meget seriøst, at man ikke måtte grine ad de andre [...] Jeg tror, det handlede om, at vi skulle føle det behageligt bare at tale og snakke så meget. [...] Det er lidt lettere at række hånden op [...] hvis man gerne vil læse til det der læsegruppe [...] og det er små grupper.

Selvom læseguiderne indimellem havde svært ved at honorere idealet om det dialogiske rum, var det tydeligt i læsningerne og evalueringerne med begge grupper, at rammesætningen og læseguidens uformelle, ikke-evaluerende sprog havde betydning for

elevernes mundtlige deltagelse. I slutevalueringen påpegede flere elever, at de opfatter SR som noget andet og ”bedre” end dansk-undervisningen, som er befordrende for deres lyst og mod til at udtrykke sig selvstændigt:

**Viggo:** Når vi plejer at få læst en historie op i klassen, så spørger de ikke, hvad synes du om den eller noget, det er bare, sådan læser vi den, og så er det videre.

**Linda:** Hvis man skal give et svar på noget [...] så vælger jeg bare det, læreren vil sige [...] [I SR] tænkte jeg ikke rigtigt over de andre, jeg talte bare.

**Erik:** Man kunne sige, hvad man tænkte og hvad man havde lyst til at sige. Ikke sådan, at man var forpligtet til at sige noget, som man ikke rigtigt tænkte.

Inspireret af Thomas Ziehe (1996) kan man sige, at SR udgør ”en god nok anderledeshed” (*good enough strangeness*) – et supplement til de mere læringsmålstyrede aktiviteter, eleverne også skal deltage i på en skoledag. Begrebet indeholder et produktivt element, idet man med god nok anderledeshed kan ryste det, som eleverne betragter som visheder – f.eks. i forhold til personlig motivation eller kompetence: ”Læsning er ikke noget, jeg kan finde ud af eller gider” og ”De andre griner ad mig, hvis jeg siger noget højt” – eller relationer: ”Hende kan jeg ikke lide.” I SR, når læsningen faciliteres trygt og dialogisk, kan læserne sammen undersøge tekstens konstruerede univers, følelser og situationer, og de får et frirum til at afprøve en række hypoteser og prærefleksive reaktioner og erfaringer på hinanden (Trasmundi et al. 2022, 20).

Som læringsaktivitet kan SR knyttes an til den hollandske uddannelses tænker Gert Biestas tre domæner i skolens opgave: 1) Eleverne opnår *qualification* gennem læsning og samtale, tilegner sig viden, færdigheder, værdier og dispositioner); 2) De opnår *socialisation* gennem læsning og samtale, møder og oplever fremmede og kendte måder at gøre og være på; og 3) De oplever mulighed for *subjectification* gennem læsning og samtale, udvikler ”subjekthed”, emancipation og frihed og det ansvar, der følger med (Biesta 2014, 20).



Efter en årrække, hvor læringsmålsstyring og evidensstækning har været dominerende, kan vi i Danmark spore en drejning mod et paradigme, hvor dannelsen står i centrum – blandt andre anført af Biesta, der betragter uddannelse som et spørgsmål om demokrati. Uddannelse er en dialogisk proces, en langsom tilgang, en vanskelig tilgang, den frustrerende tilgang – ”ikke den mest populære tilgang i et utålmodigt samfund” (Biesta 2014, 19). Sådan en tilgang er SR, og nedenfor beskriver jeg, hvorledes det kom, eller kan komme, til udtryk i læsningerne.

### Gruppe X: Litterært engagement i nuet

Som beskrevet tidligere var gruppe X og Y meget forskellige og deres udbytte ligeså. I begyndelsen ønskede ingen elever i gruppe X at læse højt, men lyttede opmærksomt til læseguidens oplæsning og fulgte med i teksten så godt, de kunne. Det ændrede sig ved den tredje læsning, hvor eleven Danny førte an, da gruppen indførte et belønningssystem: ”Hvis jeg læser tre linjer, må jeg så få en småkage?” Pludselig ønskede alle at bidrage med at læse først tre, så fem, så ti linjer højt, forudsat at de fik en småkage. Nogle af eleverne læste til sidst hele sider, mens de andre fulgte med i teksten, og alle deltog velvilligt i diskussionerne. Her synes i første omgang at være tale om en ekstrinsisk *præstationsorientering*, men efterhånden som eleverne kom længere ind i teksten, og vi løb tør for småkager, traf de bevidste valg om at læse, fordi det havde værdi i sig selv.

Deres selvbestaldede behavioristiske belønningssystem udgjorde en indgang til læsningen, men teksten spillede også en central rolle i at fastholde elevernes motivation. *Hest, Hest, Tiger, Tiger* af Mette Eike Neerlin (2015) var først og fremmest sprogligt tilgængelig for eleverne, med korte kapitler med sigende titler til at stilladserer både deres afkodning og forståelse. Genren er humoristisk socialrealisme med en hovedperson, Honey, som var genkendelig for dem men alligevel fremmed. Teksten gav eleverne en struktur



til både individuation og synkronisering (Steenberg et al. 2014), som var befordrende for gruppens samhørighed.

Da læseguiden, foranlediget af tekstens tematik, spurgte, om eleverne samler på noget, fortalte eleven Hamid, at han og hans mor samler flasker om lørdagen for at få pant-penge til at købe det, han kalder ”vigtig mad”. Det var en betydningsfuld indrømmelse og et afgørende øjeblik for Hamid. De andre syntes overraskede, men anerkendte ham, kaldte ham ”sej”, og vi talte om, hvad ”vigtig mad” er for ham og for andre. En ny adfærdsnorm etableredes pludselig iblandt eleverne, de lyttede og talte med respekt og empati, og de viste tegn på både *sambørigheds-* og *involveringsorientering*. De hjalp hinanden, både til afkodning og betydningsforhandling, de observerede og kopierede hinandens læsestrategier, og koncentrerede sig i et langt stræk.

Senere i teksten, da Honey uforvarende ender på et hospice og bliver venner med den kræftsyge Maurice, drejede samtalen sig ind på, hvordan det føles at vente på døden og om stemninger, lugte og lyde på et hospice. Hamid fortalte senere i forløbet, at han havde mistet en forælder til kræft, og det lader til, at han i *Hest, Hest, Tiger, Tiger* fandt en form for personlig eller eksistentiel resonans – en tilstand, der ikke findes begreber for i motivationspsykologien. Her må jeg låne fra postkritikken, fra Rita Felski, til at beskrive Hamids interaktion og erfaringer med teksten. Hans engagement lignede en tilstand af stemthed, eller *attunement*: En følelsesmæssig, affektiv involvering i og følelse af nærvær med et værk (Felski 2020; Henkel 2022, 40). Her i læsningen fandt især Hamid, men også hans kammerater, *genkendelse* eller måske ligefrem *anerkendelse* (engelsk: *recognition*); de oplevede *fortryllelse*, en tilstand af behagelig selvforglemmelse; fik tilfredsstillet et *videbegær*, og oplevede *chok* i både det, der blev læst og det, der blev sagt (Felski 2008).

Til slut bad flere elever, anført af Hamid, om, at vi læste videre i denne tekst næste gang, og han bragte bogen op flere gange i de følgende uger. Gruppen oplevede her en kollektiv læselystoplevelse, der kan avle flere af sin slags. Men der skete mere end det. Jeg vil vove pelsen og sige, at eleverne i denne læsning udvik-

lede sig i deres evner til at forholde sig til sig selv, andre og verden på, hvilket er indbegrebet af dannelse: En form for overskridelsesproces, der kan finde sted, når man oplever noget, der ændrer én, og det kommer til udtryk i måden, hvorpå man forholder sig til sin omverden og til sig selv (Hammershøj 2017). Der fandt en *socialisation* og *subjektifikation* sted, især i Hamid, idet han følte sig anerkendt men også i stand til at frigøre sig fra de dominerende holdninger i gruppen. I slutevalueringen udtrykte Hamid, som den eneste dreng i gruppen, at han er begyndt at læse mere efter forløbet.

I de efterfølgende ugers læsninger opstod der desværre et narrativ om, at SR var kedeligt og ikke længere udgjorde et attraktivt alternativ til danskundervisningen. Flere elever undlod helt at åbne bøgerne og var utålmodige og urolige. Ifølge eleverne skyldtes det, at formatet var for ensformigt og forløbet for intenst: ”Til sidst så var det lidt kedeligt at komme herved, for så havde vi gjort det så mange gange.” Under særligt én læsning var eleverne mere end almindeligt urolige, og læseguiden valgte at regulere og irettesætte flere elever for uhensigtsmæssig opførsel. Denne ”skæld-ud” virkede som et brud på den kontrakt, der i SR etableres mellem læseguide og elever, og begge parter mistede trygheden i eller tilliden til det dialogiske rum, hvilket kan have påvirket gruppens kultur og motivation for at deltage i læsninger og dialoger efterfølgende. Denne observation understreger vigtigheden i læseguidens gode, venskabelige relation til deltagerne, men også vanskelighederne ved at opretholde den, fordi der netop i denne skolekontekst – i spændingsfeltet mellem frivillighed og tvang, lyst og disciplin – findes en asymmetri mellem børn og voksne.

I gruppe X fandt vi altså ikke den vedvarende motivation, vi håbede på. Men vi fandt noget andet, noget dannende, som også oplevelserne med gruppe Y peger på.

### Den ordløse roman: Et litterært frirum i gruppe Y

Cirka midt i forløbet læste vi den ordløse billedroman *Ankomsten* af Shaun Tan (2006). Dette valg fordrede en udvidelse af det

læse- og tekstsyn, der præger en traditionel SR-praksis: Fra et snævert blik på tekster som primært monomodale (ord på en side, der skal afkodes) til inklusion af flere modaliteter i teksterne, og i dette tilfælde udelukkende billeder. Det var vores formodning, at denne type tekst kunne udjævne vilkårene, så alle elever havde samme forudsætninger for at deltage i læsningen, når de svære ord ikke er der til at kræve afkodning.

*Ankomsten* er oplagt til fælleslæsning, fordi den udfordrer den klassiske magtrelation mellem billede og ord: Uden ordene er der flere og større tomme pladser, man kan fylde, og man må forlade sig helt og holdent på billederne og deres kronologi samt den individuelle og kollektive forestillingskraft for at skabe mening (Jacobsen et al. 2021, 60). Det er også et værk med en helt særlig æstetik: Monokrome blyanttegninger med et sepia-skær. Historien om den rejsende, der ankommer til en meget fremmed verden, er fortalt langsomt og i minutiøse detaljer, som kræver tid og opmærksomhed fra læseren. Det er en bog, der læses bedst sammen med andre, da man dermed er flere om at gå på opdagelse i de visuelle detaljer.

Da de fik den udleveret, var eleverne straks tiltrukket af bogens taktilitet og begyndte hurtigt at udforske dens ”bookishness” (Pressman 2020): Måden hvorpå den er bog, men samtidig udfordrer hvad eleverne normalt forbinder med *bogbed*. Karoline spurgte: ”Man kan da ikke læse en bog uden ord. Hvordan gør man det?” – og læseguiden forklarede:

Billederne i bogen er symboler, og ligesom i tegneserier sidder billedpanelerne i en rækkefølge, der kan læses fra venstre mod højre, præcis ligesom bogstaver i en almindelig bog. Forskellen er bare, at her har vi ingen ord til at fortælle os, hvad vi ser. Det skal vi finde ud af sammen.

Læsningen foregik derefter sådan, at eleverne ved hvert nyt opslag fik tid til at kigge på billederne og inferere mening, og en elev fik lov til at ”læse højt”, dvs. fortælle handlingen ud fra det set. Derefter kunne hver elev bidrage på skift med det, de lagde

mærke til. Der opstod hurtigt diskussioner og forhandlinger, og bogens fremmede univers og uforudsigelige fortælling ansporede eleverne til kreativt gætværk.

Eleven Saffana havde endnu aldrig læst højt eller bidraget til samtalerne, og der var et narrativ blandt lærerne omkring hende: ”Saffana siger aldrig noget”. Men fordi læseguiden ikke havde en relation til eleven og klassen på forhånd, blev dette narrativ ikke overført til læsegruppen. Og pludselig, ved denne læsning af *Ankomsten*, begyndte hun at tale. Noget tydede på, at tekstens totale åbenhed gav hende modet, fordi læsningen krævede en anden form for afkodning, som hun følte sig hjemme i:

Da vi læste den der bog uden ord, det var sjovere, fordi så kunne man selv bestemme sine egne tanker. [...] Jeg sagde bare det, som jeg troede. Jeg tænkte ikke så meget over det.

Den ordløse roman var en trigger, der gav Saffana mod og motivation til mundtlighed, endda også til at kræve sin plads i samtalen over for gruppens mest højrøstede dreng: ”Jeg skal sige noget nu!” Hendes følelse af kompetence og motivation fortsatte i efterfølgende læsninger, hvor hun bidrog på lige fod med de andre i gruppen, uanset hvilken teksttype, der var tale om. Hun har siden også udviklet modet til mundtlighed foran resten af sin klasse:

Her [i læsegruppen] var vi kun seks personer, og der snakkede jeg lidt mere, og så har jeg øvet mig i det, så jeg godt kan finde ud af at sige noget foran hele klassen.

Gruppens frappante møde med *Ankomstens* ordløshed var med til at ryste elevernes tekstsyn og syn på, hvad det vil sige at læse og hvad der er værdigt at læse. Og I gruppe Y's tilfælde blev læsegruppen et *litterært frirum* (Christiansen 2021), hvor Saffana (med flere) fandt modet til at ytre sig.

## Empati og perspektivbevidsthed

I læsningen af *Ankomsten* lagde elevernes forskelligartede fortolkninger grundlag for den kollektive meningskabelse, som var udviklende for de enkelte elever og var med til at give gruppen endnu mere sammenhæng (jf. Steenberg 2014, 361–362). Her gav fælleslæsningen og samtalerne eleverne et stillads til selvoverskridelse, der tillod dem at øve sig i at føre den samtale, som de senere skal have med sig selv, når de læser selv. Argumentationen er inspireret af Suzanne M. Miller, som i sit etnografiske studie af litterære klassesamtaler pointerer, at den litterære samtale spiller en central rolle i elevernes udvikling af selvstændig tænkning: Det begynder som social interaktion, men flytter sig indad og bliver psykologiske værktøjer til at håndtere verden med (Miller 2003, 290).

I læsningen af *Ankomsten* begyndte eleverne at forholde sig reflektivt og kritisk til det at mene noget om noget. På et sidespor under hele læsningen kørte en intern diskussion mellem eleverne på et kritisk, metasprogligt niveau, der handlede om, hvordan man kan udtrykke respekt for andres perspektiver:

**Anisa:** Det er hans familie.

**Simon:** Ved du det?

**Anisa:** Det ligner det.

**Simon:** Så lad være med at sige, det ER hans familie. [...] Det kunne være hans bedsteforældre. [...] Du udlægger det bare som om, at du ved det.

Senere i læsningen, efter flere lignende diskussioner, forsøgte Anisa igen at beskrive, men øvede sig her i at vise sin perspektivbevidsthed i de verber, hun brugte: ”Jeg kan se ... eller jeg tror, at de går afsted” og ”Jeg tror nok, det er en person, der har siddet og tegnet sin fantasi.” Metadiskussionen fyldte meget i læsningen, men eleverne gav udtryk for, at de kunne lide det. Som Simon sagde: ”Man får ikke noget ud af livet, hvis man ikke diskuterer.”

På gruppeniveau skete en faglig og interkulturel *kevalifikation* og *socialisation* hos eleverne, idet de forhandlede om og etablerede en social orden, der er i tråd med demokratiske samfundsnormer. Omvendt skete der også en *subjektifikation* hos den enkelte elev, både Anisa og Simon, fordi de i det trygge rum i gruppen kunne handle som subjekter med plads til at udtrykke individuelle perspektiver.

Samtalerne var med til at udvide snævre blikke, men flere elever blev også overvældede af det mangfoldige kalejdoskop af perspektiver, forventninger og erindringer, der kom til udtryk, når læserne mødte teksten sammen og bragte værket til eksistens (jf. Iser 1972). Emma, en meget stille elev, sagde: "[Ankomsten] var kedelig, fordi der ikke var noget, så'r'n, der gav mening." Og Karoline: "[At vi skal snakke sammen] ødelægger bare lysten endnu mere, for så kan man ikke bare holde det for sig selv og få det hurtigt overstået." Det var altså ikke alle elever, der brød sig om litteratursamtalerne, fordi de blev tvunget til at lytte til andre og nogle gange måtte tæmme deres egne holdninger.

Men i flere læsninger med gruppe Y arbejdede de alligevel hver især på at udvikle og udtrykke holdninger, øvede sig i at værdsætte og respektere andre og gå på opdagelse i egen og andres identiteter og kulturer med åbenhed og nysgerrighed. Her vil jeg eksemplificere gennem eleven Erik. Han havde på forhånd en kompliceret relation til Anisa, og de to havde ofte kontroverser. Men under en læsning af Henrik Nordbrandts digt "Lille krigsbarn – hvor går du hen?" skete der noget. Jeg vil lade Erik selv fortælle:

Jeg lærte folk bedre at kende, også deres liv uden for skolen. Der var nogen, jeg aldrig snakkede med, de fortalte om, hvad lavede de i deres fritid, som jeg slet ikke vidste og troede, de lavede eller kunne. [...] Der er én, der hedder [Anisa]. Hun er ikke den mest populære. [...] Men det var faktisk spændende at høre hendes historier. Hun er flygtet fra et andet land. Jeg syntes, det var rigtig spændende at høre om, fordi det er jo ikke det, man selv er vant til, at der er krig.



Selvom Erik havde gået i klasse med Anisa i to år, vidste han ikke, at hun var flygtet hertil fra Syrien. Erik oplevede i denne læsning en verdensvendthed eller decentrering, da han fattede empati og respekt for Anisa. Heri ser vi tydeligt potentialet i SR for at arbejde med elevernes mentalisering såvel som deres indbyrdes relationer.

Et tredje eksempel på selvoverskridelse så vi tidligere i samme læsning med gruppe Y. Her drejede samtalen sig om et oversvømmet land i romanen *Den druknede soldat* af Ida-Marie Rendtorff (2012). Læseguiden spurgte: ”Hvorfor tror I, landet er oversvømmet?” Flere elever bød ind med logiske forklaringer (klimaforandringer), men Karoline ytrede: ”Jeg har en lidt dum idé [...] Der kom simpelthen så mange hvaler, og vandet begyndte at stige”. Læseguiden svarede ved at le højt, anerkendte hendes ”lidt dumme idé” som sjov men urealistisk, og færdiggjorde så hendes tankestrøm for at komme videre. Men videre mod hvad?

I dette litterære frirum burde læseguiden undlade at dosere elevernes standpunkter eller udsagn og give plads til og forfølge denne ”lidt dumme” idé – denne uforudsigelige, fantasifulde og forestillingsrige læsning, der er udtryk for et af eleven personligt selekteret opmærksomhedspunkt, hvormed hun tager selvstændigt stilling til teksten (Trasmundi og Godsk Nielsen 2022), dog vel vidende at hendes perspektiv er kontroversielt. Denne elev udviser her *involveringsorienteret motivation*. Hun lytter til og anerkender det sandsynlige svar, men betragter tydeligvis også fælleslæsningen af teksten som en form for legeplads, hvor hun ikke bare skal imitere nogle kulturelle koder og sandheder, men også har lov til at udfordre dem. Det er i sådanne læringssituationer, at eleverne gennem forestillingskraften kan udvikle sig til autonome, handlekraftige individer (Jovchelovitch et al. 2017, 111).

Disse tre eksempler på selvoverskridelse – Anisas, Eriks og Karolines – viser, hvorledes vi med SR og læseguidens åbne facilitering kan give eleverne muligheden for at undersøge alle udsagns gyldighed og konsekvenser, og gennem samtalen nå frem til et ”indre overbevisende ord”, der måske er mere levedygtigt end



lærerens ”autoritative ord” (Dysthe 1997, 240–241). Måske vil det også gøre læsemotivationen levedygtig på sigt.

### Frihed, fællesskab, dannelse og måske læselyst

Karoline fortalte os i indledningen, at hun ikke kunne forstå, hvorfor læsning skulle være sjovt. Men som jeg har forsøgt at illustrere i dette kapitel, kan læsning være meget mere og andet end blot sjovt. Det kan være fortryllende, chokerende og selvoverskridende, men også frustrerende, kedeligt og svært. Alt dette oplevede Karoline i forløbet, også de gode ting, selvom hun måske ikke helt vil være ved det. Hun var én af de flittigste oplæsere og deltagere i gruppe Y og også én af de modigste fortolkere. For Karoline handler det blandt andet om, at det ikke er *cool* at sige, at man er sådan én, der læser. Modsat Hamid står hun ikke ved, at de læseoplevelser, hun har haft i forløbet, har sat spor hos hende. Alligevel fortæller hun, at hun siden midten af forløbet har haft en lille orange lap papir med et digt fra en af læsningerne i sin skoletaske. Hun har lært det udenad og kigger tit på det.

I starten af projektet, og i starten af dette kapitel, handlede det om læselyst. Men i løbet af projektet, og artiklen, har det altså vist sig, at der er mere og andet end blot læselyst at hente, hvis man lykkes med at implementere og facilitere SR i en skolekontekst. Indsatsens succes var meget forskellig i de to grupper, X og Y, og udbyttet var individuelt hos hver enkelt elev. Dette skyldes en række kontekstafhængige og sammensatte faktorer:

1. Tekstens kvaliteter, blandt andet en passende balance mellem relaterbarhed og fremmedhed, konkrete holdpunkter og tomme pladser.
2. Læseguidens ledelse og relationskompetence samt facilitering, særligt øvelse i autentiske, erfaringsbaserede spørgsmål.
3. Elevernes erfarede tryghed i læringsrummet, der blandet andet påvirkes af elevernes interne relationer og gruppedynamikker.

4. Elevernes personlige, sociale og faglige forudsætninger – og deraf deres kommunikations- og læringsparathed.
5. Forløbets længde og frekvens.

Det er måske ikke motivation for videre læsning, Karoline og vennerne har udviklet (endnu), men mange af dem har haft vægtige læseoplevelser, som de har deltaget i med et engagement, der var præget af en mestringsoplevelse og lyst til involvering og samhørighed. Flere elever har haft meningsfulde læseoplevelser med personlig resonans, mens andre har oplevet autonomi og kompetence i mødet med litteraturens mange former og stemmer, som har påvirket deres adfærd positivt i andre skolesammenhænge.

SR giver skolen, lærerne og eleverne et præstationsfrit rum, som der er brug for. Her har vi mulighed for at gøre læsning til noget, eleverne også gør sammen, ikke kun hver for sig. Kan bogen ligefrem blive til en form for analogt socialt medie, der giver eleverne gode oplevelser, som træner og giver dem den lyst til fordybelse og koncentration, som de (måske ikke ved, at de) savner? Når eleverne i SR får rum til selvoverskridelse, kan vi håbe, at de udvikler samhørighed gennem mentalisering, kompetence gennem mangesidig interesse og øver sig i at udtrykke indre overbevisende ord og dermed opnår en følelse af autonomi. Når de tre behov er på plads, og motivationen kommer indefra, vil læsemotivationen måske blive levedygtig. Spiren har vi set, men hvorvidt den vil gro sig stor nok til at fastholde, styrke og udvikle Karolines motivation for at læse mere på længere sigt, det er uvist.

Motivation for læsning kan være en af mange afledte effekter af SR, og jeg har i dette kapitel peget på nogle potentialer og faldgruber, der bør undersøges nærmere i mere langsigtede indsatser. Det er håbet, at de beskrevne erfaringer fra dette pilotprojekt kan danne bag- og grobund for mere målrettet forskning i, hvordan vi med SR også kan påvirke elevernes sproglige og faglige kompetencer, indbyrdes relationer og mentale trivsel.

## Kilder og litteratur

*Upubliceret materiale i forfatternes besiddelse*

Uddrag fra observationer af læsegrupper blandt danske skoleelever i 6. klasse, 2021–2022.

*Publiceret materiale*

- Balling, Gitte og Lisbet Vestergaard. 2022. Børns læselyst – aktuelle kulturpolitiske tiltag og anbefalinger. *Viden om literacy*, 31 (maj 2022): 92–99.
- Biesta, Gert J.J. 2014. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315635866>
- Bremholm, Jesper og Jeppe Bundsgaard. 2019. Danske elevers læsning i danskfaget, i skolen og i fritiden. I: Christensen, Vibeke Tornhøj (red.), *PISA 2018 – Danske unge i en international sammenligning*, 72–113). Aarhus: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Christiansen, Charlotte E. 2021. Does Fiction Reading Make us Better People? Empathy and Morality in a Literary Empowerment Programme. *Ethnos: Journal of Anthropology*, Online first. <https://doi.org/10.1080/00141844.2021.2007158>
- Danmarks Evalueringsinstitut. 2013. *Læseudvikling på mellemtrinnet: Faktorer forbundet med læsefremgang fra 4.–6. klasse*. [https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-07/Laeseudvikling\\_paa\\_mellemtrinnet.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-07/Laeseudvikling_paa_mellemtrinnet.pdf)
- Dysthe, Olga. 1997. *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*, overs. Ib Høy Hansen. Aarhus: Klim.
- Felski, Rita. 2008. *Uses of Literature*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1002/9781444302790>
- Felski, R. 2020. *Hooked: Art and Attachment*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226729770.001.0001>
- Geer, S.L. & Brok, L.S. 2019. Læsebånd på dansk grund. I: *Nationalt Videncenter for Læsning*, februar 2019. <https://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2019/laesebaand-paa-dansk-grund/>
- Hammershøj, Lars Geer. 2017. *Dannelse i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, Stine Reinholdt, Tomas Illum Hansen og Morten Pettersson. 2022. *Børn og unges læsning 2021*. Aarhus Universitetsforlag.

- Henkel, Ayoe Quist. 2022. H.C. Andersen og Harry Styles – om (læse)lyst til fortællinger i forskellige formater. *Viden om literacy*, 31 (maj 2022): 36–47.
- Iser, Wolfgang. 1972. The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History*, 3, (2): 279–299.  
<https://doi.org/10.2307/468316>
- Johansen, Martin Block. 2019. *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv*. København: Akademisk Forlag.
- Jovchelovitch, Sandra, Jacqueline Priego Hernandez og Vlad Petre Glăveanu. 2017. Imagination in children entering culture. I: Zittoun, Tanja og Vlad Petre Glăveanu (red.), *Handbook of Imagination and Culture*, 111–136. Oxford University Press.
- Jacobsen, Juljana Gjata Hjort, Nadia Mansour, Lise Majgard Mortensen og Søren Iversen Hansen. 2021. At dyrke forestillingskraften på tværs af sprog og sprogfag med billedromanen *The Arrival*. *Liv i skolen*, 23 (3): 58–67.
- Mejding, Jan, Katja Neubert og Randi Larsen. 2017. *PIRLS 2016: En international undersøgelse om læsekompetence i 3. og 4. klasse: Rapport*. Aarhus Universitetsforlag.
- Miller, Suzanne M. 2003. How literature discussion shapes thinking. I: Kozulin, Alex (red.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, 289–316. New York, NY: Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511840975>
- Neerlin, Mette Eike. 2015. *Hest, hest, tiger, tiger*. København: Høst & Søn.
- Pless, Mette. 2019. Unges motivation i udskoling. I: Rasmussen, Torben Nørregard og Anne Søndberg (red.), *Motivation: i klasseledelse, relationer og didaktik*, 235–252. Aarhus: Kvan.
- Pressman, Jessica. 2020. *Bookishness: Loving Books in a Digital Age*. New York: Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/pres19512>
- Rendtorff, Ida-Marie. 2012. *Kloden under vand 1: Den druknede soldat*. København: Gyldendal A/S.
- Romme Lund, Henriette. 2022. Flygtig og foranderlig – identifikation af en elevs læsemotivationsformer i skolens stillelæsning. *Viden om literacy*, 31 (maj 2022): 6–17.
- Ryan, Richard M. og Edward Deci. 2017. *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Rydén, Mette-Maria. 2011. Læsebånd – en fælles læsesatsning på tværs af skema og fag. I: Daugaard, Line Møller og Mette

- Vedsgaard Christensen (red.), *Sprog på spil: At Sætte Viden Om Sprog i Spil i Profession og Uddannelse*, 123–141. København: Via Systime.
- Steenberg, Mette, Pernille Bräuner og Sebastian Wallot. 2014. Text Technology: Building Subjective and Shared Experience in Reading. *Journal of Cognition and Culture*, 14 (5): 357–372.  
<http://doi.org/10.1163/15685373-12342131>
- Steenberg, Mette. 2016. Literary Reading as a Social Technology: An Exploratory Study on Shared Reading Groups. I: Rothbauer, Paulette, Kjell Ivar Skjerdingsstad, Lynn McKechnie og Knut Oterholm, *Plotting the reading experience: Theory/Practice/Politics*, 183–198. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- Steenberg, Mette og Nicolai Ladegaard. 2017. Guidet fælleslæsning: Litterær-æstetisk sundhedsfremme. I: Jensen, Anita (red.), *Kultur og Sundhed – en antologi*, 175–190. Aarhus: Turbine Akademisk.
- Tan, Shaun. 2006. *The Arrival*. Melbourne: Hodder Children's Books.
- Tolstrup, Marianne og Lea Lund (red.). 2020. *Lærers spørgsmål er et vigtigt didaktisk redskab*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.
- Trasmundi, Sara Broh, Camille Munk Holmstedt Jakob Godsk Nielsen. 2022. Den fantasifulde læser: Uddannelsesmæssige implikationer. *Viden om literacy*, 31 (maj 2022): 18–27.
- Ziehe, Thomas. 1996. God anderledeshed. *BUKS Tidsskrift for børne- & ungdomskultur*, 39: 64–76. Odense Universitetsforlag.



*Katarina Bernhardsson och Anna Clara Törnqvist*

## Obduktion och mjuka texter

Shared Reading som metod på universitetet

### Inledning

Urbilden av en universitetsstuderande är en ensam person som sitter med travar av böcker runt sig i en tyst läsesal och kanske studerar för en tentamen eller skriver på en uppsats. Även om universitetsutbildningen har utvecklats på många viktiga sätt mot en undervisning där studenter samarbetar i studiegrupper, samtalar med varandra parvis och får uppgifter att lösa tillsammans där de sociala aspekterna av lärandet tas tillvara, finns det fortfarande i den akademiska världen en slagsida mot den enskilda insatsen, både från studentens och lärarens sida. Genom att vid Lunds universitet i Sverige prova Shared Reading (SR) som metod på två universitetsutbildningar, och därmed bredda metodens målgrupp, har vi velat utmana den normen genom att undersöka vad som händer om vi med hjälp av SR stället riktar uppmärksamheten mot den delade erfarenheten och uppmärksamheten. Metoden har alltså använts utifrån en pedagogisk grundsyn, att vi lär oss i och av sociala och kulturella sammanhang.<sup>1</sup>

Det här kapitlet behandlar två olika universitetsutbildningar där vi har lyft in SR som en metod för att få studenterna att just dela upplevelser och tankar med varandra. Det pedagogiska incitamentet har här varit att ge studenterna utrymme att uppmärksamma skönlitterära texter på ett för dem nytt sätt, att komma

---

<sup>1</sup> Det kan också tilläggas att det sociokulturella perspektivet länge dominerat den pedagogiska forskningen. En viktig förgrundsgestalt är här den ryske pedagogen och psykologen Lev Vygotskij. Se exempelvis Bråten 1998; Säljö 2014.



nära dem i tolkningsarbetet och, kanske framför allt, låta olika förståelser brytas mot varandra. Genom våra erfarenheter från två i grunden väldigt olika utbildningar vill vi visa hur metoden är överförbar till andra sammanhang än de ursprungliga och givna, alltså till utbildningar på universitetsnivå. I våra två exempel handlar det om utbildningar som båda klassas som professionsutbildningar, där inte bara den teoretiska utan också den praktiska kunskapen har stor betydelse. Genom att lyfta in metoden i ett akademiskt sammanhang där den enskilda prestationen ofta står i fokus kan både studenter och lärare få syn på hur delade erfarenheter berikar den individuella inlärningen och utvecklingen.

Det ena exemplet vi utgår från är läkarprogrammet, en professionsutbildning som är naturvetenskapligt grundad men förbereder för ett yrke som även är i högsta grad mänskligt inriktat. Här finns det behov för studenterna att förstå människan inte bara som en biologisk utan också som en kulturell och samhällelig varelse. Att läsa skönlitteratur, och att använda SR-metoden för att mötas kring text, ger ett utrymme på utbildningen för att reflektera kring mänskliga, relationella och känslomässiga aspekter av yrket.

Det andra exemplet är Författarskolan, en tvåårig konstnärlig utbildning i litterär gestaltning som också kan ses som en praktiskt inriktad professionsutbildning, om än på ett annat sätt än läkarutbildningen. Målet är att utvecklas som författare och att kunna ha det skönlitterära skrivandet som yrke. Många hävdar att skrivande är en ensam syssla där det handlar om relationen mellan den som skriver och den enskilda texten, men SR riktar ljuset mot både skrivandets och läsandets betydelsefulla sociala aspekter.

I dessa två exempel koncentrerar vi oss alltså inte i första hand på metoden som hälsobefrämjande eller läsbefrämjande, vilket ofta varit fallet inom SR, även om båda dessa dimensioner finns närvarande. I stället är det centrala hur SR kan användas som ett sätt att skapa en fördjupad förståelse för såväl texter som andra människor och sig själv, och som ett sätt att låta olika perspektiv och tolkningar träda fram och bli viktiga i samtalet. I det ena fallet är det en studentgrupp som inte aktivt valt att studera litteratur,

utan litteraturen kommer in som ett material för diskussion där det delade läsandet ger grund för en delad yrkesrelaterad reflektion. I det andra fallet är det studenter som aktivt valt att studera litteratur, men inte med målet att bli litteraturvetare utan för att utveckla sitt eget skrivande, alltså med fokus på ett konstnärligt praktiserande. I båda dessa fall sker alltså en utvidgning av vad SR är och vad det kan bidra med. Genom att lyfta in metoden på universitetsutbildningar tas några av dess grundvärden tillvara, medan andra tonas ned. Det som särskilt tas tillvara är metodens utforskande, gemensamma reflektion som betonar å ena sidan det *personliga* mötet med texten, där deltagarnas egna perspektiv och egna erfarenheter får ta plats i diskussionen, och å andra sidan det *sociala* i mötet med både texten och gruppen. Mindre vikt läggs vid metoden som ett sätt att lyfta självförtroende och förmåga hos ovana läsare, även om den dimensionen också finns med.

SR skiljer sig från det förhållningssätt till litterär text som litteraturvetenskapen etablerat på universitetsnivå, där en mer distanserad, teoretisk och historiskt orienterad läspraktik dominerar och där personliga infallsvinklar på en text och hur den kan användas för reflektion inte ges särskilt mycket utrymme. Vårt arbete med läsande har på ett liknande sätt tagit ett steg bort från litteraturvetenskapen, men i kontrast till SR-metodens ursprung vill vi visa hur metoden kan spela en viktig roll även i sammanhang som är akademiska, teoretiska och målorienterade. På detta sätt skulle man kunna säga att ytterligare dimensioner öppnas för litteraturläsning på akademisk nivå, där utforskandet av det mänskliga på personlig, social och professionell nivå står i centrum. SR-metoden har inte tidigare använts inom professionsutbildningar på universitetsnivå i någon större utsträckning, och i detta kapitel argumenterar vi för metodens potential i detta sammanhang. Vi diskuterar två så skilda exempel som läkarutbildningen och Författarskolan för att visa hur potentialen inte är begränsad till en enskild utbildning.

## Litteratursamtal som uppmärksamt utforskande

En av de största fördelarna med SR är att metoden är enkel samtidigt som den öppnar upp för en komplex och avancerad process. Det enda som behövs är en text, en läsledare och en grupp som läser. Kravet på förarbete hos deltagarna tas helt bort eftersom utgångspunkten är att de tillsammans möter texten för första gången på plats, i högläst form och på papper framför sig. Principiellt betyder det att studenterna står inför texten på ett likvärdigt sätt; ingen har haft mer chans att förbereda sig än den andra. Det sker en sorts avdramatisering av hela situationen; den öppna läsning som SR gagnar tar bort aspekter som att ha varit duktig och gjort läxan eller att kunna svara rätt, och uppmuntrar den typ av prövande, tentativ utforskning av texterna som ger träning i både uppmärksamhet och tolkning som praktik. Genom den långsamma läsningen får läsarna tillsammans syn på såväl tolkningsmöjligheter som språkets olika nyanser.

Metodens sätt att inte kräva förberedelser från studenterna, utan att i stället fokusera på en omedelbar närvaro, kan också ha pedagogiska effekter på en universitetsutbildning som ofta hanterar stora mängder stoff, vilket markerar att det här är något distinkt annat.<sup>2</sup> Viktigast är dock metodens möjlighet att skapa en rörelse in i och ut ur texten, där gruppen genom sin uppmärksamhet på texten får en samtalsgrund som öppnar för olika perspektiv, dels mellan texten och läsaren, men också – lika viktigt – mellan de olika läsarna. Uppmärksamhet är ett nyckelord här, liksom det utforskande draget i det gemensamma läsandet. Den sociala sidan av läsningen ger insikter om olika sätt att förstå och tolka, och insikter om hur förståelse av en situation successivt byggs upp genom en text. Detta utforskande kan ha olika mål, förutsättningar och placeringar inom en utbildning, samtidigt som det handlar om samma metod. SR ger deltagarna ett förhållningssätt

---

<sup>2</sup> Det finns också praktiska fördelar. Läkarutbildningen i Lund är schematekniskt komplicerad och undervisningen sker i en mängd olika lokaler utspridda på tre studieorter. Att inte behöva teknisk utrustning innebär att metoden är möjlig att genomföra på många olika platser.

som går att ta med in i andra sammanhang; det blir en sorts generell kompetens och erfarenhet. På detta vis går det att göra en koppling mellan reflektion över litteratur och yrkesreflektion.

Vår diskussion här är baserad på pedagogiska erfarenheter, hämtade från vårt arbete som universitetslärare vid Lunds universitet, där en av oss är lektor i medicinsk humaniora och undervisar på Läkarprogrammet, medan den andra är lektor i litterär gestaltning och undervisar på Författarskolan. Dessa erfarenheter rör inte enskilda dokumenterade tillfällen utan är en reflektion som bygger på en större mängd seminarier under flera år. I diskussionen står våra erfarenheter, val och avvägningar som läsledare i centrum. Vi är båda, utöver att vara universitetslektorer och disputerade litteraturvetare, också utbildade läsledare inom SR. I det följande ger vi var sitt exempel ur vårt arbete, och i detta kapitel kommer ”jag” i texten att syfta på Katarina Bernhardsson i avsnittet om poesi och obduktion på läkarutbildningen och på Anna Clara Törnqvist i avsnittet om SR inom litterär gestaltning. Efter dessa två avsnitt följer en gemensam avslutande reflektion.

### Poesi och obduktion: Shared Reading i läkarutbildningen

Sedan ett drygt decennium har medicinsk humaniora, särskilt litteratur, getts utrymme på läkarutbildningen i Lund. Studenterna har vid ett antal tillfällen obligatoriska litteraturseminarier där perspektiv, tolkning och kulturella och sociala dimensioner av sjukdom, patientskap, läkarroll och mänskliga villkor diskuteras. Seminarierna är invävda i studenternas vanliga kurser, vilket innebär att det dyker upp litteraturläsning i en kurs som handlar om något annat, exempelvis om patologi eller psykiatri. Seminarierna ges inom den strimma på utbildningen som kallas Professionell utveckling.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Det finns också möjlighet att skriva uppsats inom medicinsk humaniora och på sista terminen ges en valbar fördjupningskurs där studenterna möter inte bara litteratur utan också flera andra humanistiska vetenskaper.

Det finns flera anledningar till att introducera litteratur i undervisningen för läkarstudenterna.<sup>4</sup> En är att litteraturen innehållsligt tar upp teman som är relevanta för dem, som sjukdomsupplevelser, patientmöten och läkarerfarenheter. En annan att litteraturen ger utrymme för olika tolkningar och perspektiv, och också ger möjlighet att tänka kring själva tolknings- och förståelseprocessen. Skönlitteratur är, till skillnad från exempelvis fall som används i så kallad *case*-pedagogik, inte skriven för att vara pedagogisk, utan den tas in i ett pedagogiskt sammanhang med sin potential att kunna läsas på olika sätt och ges olika tolkningar (Bernhardsson, Lundin och Stenbeck 2021). Det är denna komplexitet som gör den så fruktbar i sammanhanget. Detta är en grundtanke som metoden SR delar med mycket av arbetet inom fälten medicinsk humaniora och narrativ medicin. *Medicinsk humaniora* är ett interdisciplinärt forsknings- och undervisningsfält som utforskar kontexter, upplevelser och erfarenheter samt kritiska och begreppsliga frågor inom medicin och vård, samtidigt som den stärker studenternas professionella identitetsformation (Cole, Carlin och Carson 2015, 12). Inom inriktningen *narrativ medicin* är det särskilt litteraturens och de andra konstarternas bidrag som sätts i centrum, och insikten att läkare på många sätt hanterar, och behöver kunna hantera, berättelser och berättande. Rita Charon, amerikansk läkare och litteraturvetare som myntat beteckningen, betonar att litteraturläsningen är en kliniskt relevant aktivitet, ”a mainstream, ongoing part of the training of clinicians”, och det går att se om ett led i att stärka den medicinska professionalismen (Charon 2005, 156; Shapiro et al. 2015). Charon betonar särskilt hur tränandet av uppmärksamhet är en viktig del av arbetet (Charon 2005; Charon et al. 2017). Ett sätt att träna denna uppmärksamhet och tolkningsförmåga är att ha SR med studenterna.

---

<sup>4</sup> I det följande kommer jag att beskriva arbetet i jagform, utifrån min roll som lärare och ansvarig för medicinsk humaniora på utbildningen. I praktiken är det dock inte ett arbete jag gör på egen hand utan vi är flera kolleger som leder dessa seminarier.

## Poesiläsning utifrån en gemensam erfarenhet

Ett seminarium där studenterna får möta SR sker på kursen *Patogenes*, alltså ämnesövergripande sjukdomslära, under den fjärde terminen. Seminariet ges efter att studenterna har varit med om sin första hela obduktion av en människa. Den första obduktionen är en upplevelse som är omskakande för många. För en del av studenterna är det första gången de ser en död människa, och detta sker då vid ett tillfälle när kroppen öppnas och organ plockas ut på ett sätt som kräver en hel del kraft och brutalitet i hanteringen. Studenterna är med och lägger det första snittet över bålen och är med när organen tas ut, för att sedan dissekera dem och leta efter förändringar som kan förklara dödsfallet. Obduktionen görs för att försöka fastställa dödsorsaken och för att ge kunskap om hur kroppen ser ut inuti, både friska och patologiskt förändrade organ. Under tiden som studenterna genomför obduktionen under handledning sker också andra, vanliga obduktioner parallellt i samma lokaler.

Ett par dagar efter genomförd obduktion har studenterna en så kallad återkoppling, en amanuensledd diskussion av upplevelsorna av obduktionen och det specifika fallet. Denna övergår sedan till ett SR-seminarium där en litteraturvetare och en läkare läser poesi tillsammans med studenterna. När studenterna kommer till seminariet har de alltså en delad erfarenhet med sig, och det finns ett mål i att gemensamt tänka kring denna erfarenhet. På så sätt har momentet vissa likheter med biblioterapi, som på ett annat sätt än SR traditionellt arbetar med texter som tematiserar vissa tillstånd eller erfarenheter (Pettersson 2020; Ström 2021).<sup>5</sup> Seminarierna skiljer sig därmed från den norm som finns inom SR, där texter oftast inte väljs så konkret för att passa gruppens behov. Däremot finns i dessa seminarietexter en rörelse ut från det specifika och kroppsliga sammanhanget mot det mer allmän-

---

<sup>5</sup> Pettersson diskuterar olika typer av biblioterapi och den typ som ligger närmast vårt arbete är den som kallas kreativ biblioterapi. Hon omnämner även SR som metod, se Pettersson 2021, 21–34.



mänskliga. De erfarenheter som gruppen diskuterar sträcker sig från konkreta obehagskänslor inför själva obduktionssituationen, via tankar om patienten som både en person och en kropp att hantera, till tankar om döden i allmänhet och om processen att bli läkare och att därmed bli en person som förväntas kunna hantera människors kroppar, lidande och dödlighet i bred bemärkelse.

Poesiläsningen på seminariet har mellan en och en och en halv timme till sitt förfogande, och inramas med en kommentar om varför vi läser litteratur tillsammans på en professionsutbildning som annars inte har poesi som grund för sitt lärande. Grundtanken här är att genom läsning och diskussion av dikter å ena sidan öppna för samtal om dikten som text, där val av ord och perspektiv ger olika känslor inför texten, och å andra sidan ge utrymme för samtal om liv och död, om människosyn och attityd till döden, och om de konkreta känslor och sinnliga upplevelser studenterna hade under obduktionen. Målet är att låta samtalet vara så öppet och fritt som möjligt.

Kontrasten mellan att fysiskt vara med på en obduktion och att sitta runt ett bord och läsa dikter tillsammans är stor, och ännu mer så med tanke på att studenterna inte är speciellt vana vid att läsa och diskutera litteratur. Denna kontrast är i sig en poäng, och blir ett sätt att betona hur erfarenheter kan bearbetas med språk, att väga ordval och finna de rätta formuleringarna för att göra rättvisa åt och hantera en upplevelse. Samtidigt med kontrasten finns här också likheter: dikten ligger framför oss på bordet på ett liknande sätt som den döda kroppen gjorde några dagar tidigare, och även texten dissekeras och sönderdelas i strävan efter att förstå helheten bättre och se vad det är som får helheten att fungera.

Vilka texter som används på seminariet kan variera, och här finns utrymme för olika val av olika läsledare. Målet med tillfället är inte att ha ett pensum av specifika texter som alla studenter ska läsa, utan att genom litterära texter ge tillfälle till en öppen och utforskande diskussion. I grunden utgår diskussionen från dikter som diskuterar kropp, liv och död, och flera av dem använder sig av obduktionen antingen som metafor eller som



konkret händelse, samtidigt som de lyfter fram aspekter bortanför kroppen. Korta dikter läses i ett stycke och diskuteras sedan, gärna genom att gå tillbaka och läsa delar igen, medan diktsviter delas upp med stopp för diskussion vid lämpliga ställen. Som ledare strävar jag efter att fungera mer som en *facilitator* som hjälper gruppen än som en lärare, det vill säga att bjuda in till tolkning, diskussion, självreflektion och individuella erfarenheter med nyfikna frågor om deras upplevelse av texten.

Dikterna blir genom läsningen en delad erfarenhet och metoden att läsa högt uppmuntrar att tänka på detaljer, nyanser och ordval, och att sätta dessa i relation till vad studenterna själva upplevt. Frågorna är öppna och för diskussionen är det lika intressant att ta avstamp i en students igenkänning i en formulering som i en annan students avståndstagande från, eller tveksamhet inför, vad som står skrivet. Genom att uttala sig inte om den egna upplevelsen utan om i vilken grad en annan persons formuleringar stämmer med den egna upplevelsen får diskussionen en annan karaktär än vid den tidigare återkopplingens direkta frågor om det upplevda. Min upplevelse är att när diskussionerna fungerar som bäst når studenterna verkligen en annan nivå i att tänka kring sina upplevelser och formulerar nya insikter i hur de själva och andra förhåller sig till andra människor. Diskussionerna blir ett sätt att tänka tillsammans, att i den egna tolkningen bygga vidare på vad andra personer ser både i dikten och i den gemensamma upplevelsen.

### Obduktionen i elegisk form

Under seminariet läser vi flera dikter och ibland också prosatexter, men för att konkretisera vad som händer i seminarierummet kommer jag att särskilt gå in på två dikter, som i diskussionen kompletterar varandra och tillsammans skapar en större helhet i seminariet. En dikt jag gärna börjar med är John Stones ”Autopsy in the form of an elegy” från 1990. Det är en kort, på många sätt enkel dikt, som i fyra strofer fångar in ett diktjags tankar om en person – och om en kropp. Titeln elegi, en sorgesång om de

döda, kombineras här med obduktion, men det är en metaforisk obduktion, en sönderdelning genom ögat och tanken snarare än genom handen. I centrum står den dödes hjärta och bröstorg. I Stones korta rader är sista ordet i varje rad betydelsebärande, och den första strofens avstamp i det kroppsliga och konkreta övergår i den andra till att bli mer abstrakt, för att sedan återigen röra sig mot det kroppsliga och också mot vad det var som kroppsligt gick fel:

In the chest  
in the heart  
was the vessel  
  
was the pulse  
was the art  
was the love  
  
was the clot  
small and slow  
and the scar  
that could not know  
  
the rest of you  
was very nearly perfect.  
(Stone 1990)

Som lärare är det lite av en utmaning att börja med en dikt som är så enkel, egentligen bara en enda mening, vilket gör att det kan vara svårt för studenterna att riktigt förstå vad det är de förväntas tolka. Men med tålmod, och med utrymme för studenterna att börja var de vill i diskussionen, ger det i många fall väldigt fina resultat. I samtalen frågar jag gärna efter vilka känslor studenterna får av dikterna vi läser – är det sorg, lugn, ilska, glädje, förundran, eller annat? Känner de igen sig i dikten, eller känner de sig tvärtom främmande för den? Svaren är många och skilda, men vissa gemensamma drag finns. Tonen, det sorgesamma i dikten, griper tag. Många gånger förundras studenterna över att så mycket blir sagt med så få ord. Studenterna fångar rörelsen i dikten, från det konkreta till det abstrakta, och funderar kring detta med pulsen, konsten och kärleken. Passar det in att tänka sig att de finns

på samma plats, nästan som i olika lager? På vilket sätt är bröst-korgen, hjärtat, pulsen och kärleken begrepp på olika nivåer? Olika känsla inför orden gör diskussionen dynamisk. Är det rimligt att säga att kärleken sitter i hjärtat? Intressant nog är det många som inte tycker det, utan som hellre vill förlägga den i hjärnan. Man kan fundera på vad det är som gör att det känns som det ena eller det andra. Håller den kulturhistoriskt starka bilden av att känslor sitter i hjärtat på att ersättas av en bild där all personlighet sitter i hjärnan, och att hjärtat ”bara” är en pump? Vad i deras förståelse av människan är färgat av att de är läkarstudenter?

Antydning till personifiering i dikten, eller kanske snarare motståndet mot personifieringen – att proppen och ärret inte kunde veta vad som skulle hända – kommer ofta upp. Varför vill vi tänka i orsak och intention? John Stone var både poet, essäist och läkare och jag brukar fråga om studenterna kan gissa vilken specialitet han hade; väldigt ofta gissar de rätt att han var kardiolog.

Diktens insikt om hur något mycket litet kan fälla en hel person är något som ofta diskuteras. Beroende på vem som obducerats och hur den kroppen såg ut kan den raden ge upphov till olika stark igenkänning. Känslomässigt påverkas studenternas position utifrån vad som föregått seminariet: om den döda varit en ovanligt ung eller frisk person där kroppens innanmäte såg fint ut fäster de sig mer vid hur liten den där proppen i dikten, som förefaller ha orsakat dödsfallet, är. Den sista radens ”very nearly perfect” är betydelsefullt och säger mycket om hur kroppen fungerar – både i relation till kroppen på obduktionsbritten, som varit ”nästan perfekt” i så måtto att personen levt och klarat av sitt vardagsliv i många år trots de brister obduktionen avslöjat om kroppens inre organ, och i relation till oss själva som också, hur friska och kapabla vi än känner oss, också bara är ”nästan” perfekta.

Att laborera med de två perspektiven av närhet och distans till den döda är ett fint sätt att försöka fånga upp hur det kändes att stå inför en död människa som man förväntas skära i: på vilka sätt är det likhet och allmänmännisklighet som kommer upp i mötet med den döda kroppen, på vilka sätt är det i stället distinkt olikhet

och kanske fjärmande från den döda? På vilket sätt orkar man alls sätta det som händer i relation till sig själv, kanske till sina anhöriga? Obduktionen är ett slags extremfall när det gäller att objektifiera en annan person, men i olika nyanser gäller det för alla patientmöten att läkaren stundtals förväntas behandla en annan persons kropp som ett objekt. Här ställs det på sin spets, i en situation när patientens subjektiva position inte längre finns. Stones dikt ger utrymme för att fundera på känslor inför både andras kroppar och den egna kroppen, vilket för diskussionen tillbaka till den specifika upplevelsen av obduktionen. Det är en oerhört speciell verksamhet, där sådant som annars är förbjudet plötsligt är påbjudet, utifrån positionen att vara läkarstudent på termin fyra – att skära upp en annan människas kropp och att sönderdela och dissekera organ samtidigt som den dödas kropp är närvarande, öppnad och oskyld, i rummet. Utifrån den situationen kan tankar om kroppens övergång från levd kropp till dött objekt lyftas fram, och frågan om det är en omedelbar händelse eller en process. Kan man säga att studenterna möter den döda när hen är mitt i den processen, och att de genom obduktionen hjälper till att skynda på den? Finns det detaljer i det som skett som tvingar studenten att växla mellan att se kroppen som ett stycke natur och som en person, och hur känns det i så fall? Det kan handla om en detalj som att den döda hade målade, manikyrerade tånaglar, som påminner om hur personen har levt och tagit hand om sin kropp, eller att rester från tidigare sjukdomar märkt de inre organen så mycket att studenterna funderar på hur de klarat av att leva i sin vardag. Ofta kommer någon student på den omskakande tanken att när de schemalades för att genomföra en obduktion så levde personen fortfarande och hade inte en aning om att hen skulle bli föremål för den.

Ett ord som ofta blir relevant i samtalet är begreppet tabu, att studenterna har gjort något som i alla andra situationer utom just den de varit med om skulle vara otänkbart, och dessutom olagligt, att göra. Att detta framkallar känslor är inte konstigt, och seminariet ger utrymme för att både synliggöra de känslor studenterna haft

och lyfta fram hur de – oavsett vilka de varit och oavsett om obehag eller nyfikenhet dominerat – är både rimliga och relevanta. Sådana tankar som studenterna haft, ofta kanske vaga och inte färdigformulerade, kan ges uttryck och få form i relation till de olika blickarna i dikterna, deras stämningslägen och utmaningar. Hur ger orden dem associationer som går in i deras egen upplevelse, eller ut ur den och mot större frågor om liv och död och hur en nyligen död kropp behandlas? Hur kändes det ingreppet mot en människokropp som de varit med om, sinnligt likaväl som känslomässigt? Vilka detaljer – ljud, lukt, känsel – bär de med sig? Man kan säga att samtalet i viss mån lyfter fram en antropologisk dimension i det de varit med om – närvaro, *embodiment*, och att reflektera över sin egen plats och position – vilket får dem att notera och tänka kring sina egna reaktioner, känslor och sinnesupplevelser.

### Blicken från den obducerade

En fin kontrast till Stones dikt finns i en dikt av Åsa Mohlin, läkare och poet, som skrev sin dikt ”Patologen” (publicerad i Bernhardsson, Lundin och Stenbeck 2021) när hon gick kursen i patologi som student. Här vänds perspektivet: jaget i dikten är inte den som betraktar den döda kroppen, utan det är den döda kroppen själv som betraktar ett du, sin patolog. Just kombinationen av de här två dikterna hjälper ofta gruppen att kunna fundera över perspektiv och över hur läkarens roll ser ut – den öppnar så att säga upp för hela spektrat av synvinklar och känslor inför proceduren.

Ett levande hantverk  
blir min död i dina händer

Mitt inre böljande landskap  
är ditt kartlagda fält

Min sista vända anar du inte  
Stilla är jag under dina händer

Du förråder min bräcklighet  
Tror dig se mitt hastiga slut

Fast sanningen om mitt innersta  
finner du aldrig  
i min uppfläkta kropp

Det finns en ilska och frustration i Mohlins dikt – en sorts kamp om vem som sitter inne med sann kunskap om en människa. Läkaren tillskrivs ett förräderi gentemot patienten, och jaget protesterar mot tanken på att den kunskap som står att finna i kroppens inre, och som kan struktureras och tämjäs till ett kartlagt fält, på något meningsfullt sätt skulle kunna förklara hens liv, död eller identitet. Dikten utnyttjar dubbeltydigheten i vad som är en människas inre – vad som är inne i bålen vid en obduktion respektive vad det inre betyder allmänspråkligt. Viljan att förstå dödsorsaken och förmågan att förstå en människa ställs emot varandra.

Jag har många gånger noterat hur befriande det varit att diskutera ”Patologen” för de studenter som själva varit frustrerade under obduktionen – ibland kan till och med frustrationen vara så stark att vi inleder med Mohlins dikt, för att studenterna är närmare den än Stones mer sorgsna iakttagelse. Studenterna kan ha varit frustrerade över på vilket sätt någon del av arbetet genomförts, över att de alls behövt vara med på en obduktion eller över det obehag de kände inför den döda kroppen. Energin i dikten förefaller ge utrymme för negativa känslor att få ta plats i rummet, för ifrågasättanden – ibland nästan som en sorts ”äntligen!”, att en typ av reaktion man haft faktiskt får finnas. Beroende på hur studenterna upplevt obduktionen kan det vara en viktig del av seminariet att kunna ventileras dessa känslor, eller en mindre del som diskuteras mer neutralt. Reaktionen inför dikten spänner från ett obehag inför tanken att den döda kroppen skulle kunna *se* – och att den skulle kunna se en själv, där man står och försöker hantera inälvor och organ – till en förundran över tanken eller en uppskattning av det humoristiska i att vända på perspektivet.

Utifrån dessa två diktexempel – som bara är två av flera som läses under seminariet – har jag försökt att visa hur diktläsning i SR-form kan bli en del av en yrkesreflektion, där tänkandet kring

känslor och den egna hållningen i relation till yrket, utbildningen och patienter är viktig. Det finns också andra tillfällen där studenterna får reflektera över yrkesroll eller patientroll i relation med hjälp av litteratur, och både i SR-seminarierna och de mer traditionella litteraturseminarierna är grundhållningen densamma: att lyfta fram vad texterna ger både emotionellt och kognitivt, att ge utrymme för studenterna att tentativt pröva sina reaktioner och förhållningssätt, och att sätta det vi når fram till genom den utforskande läsningen i relation till begrepp som ger ytterligare mening till upplevelser och erfarenheter. Inte sällan används också reflekterande och kreativt skrivande som en kompletterande metod, både av oss och generellt i det pedagogiska arbetet inom narrativ medicin (Bernhardsson, Lundin och Stenbeck 2021; Charon et al. 2017). Målet här är alltså att läsa litteratur för reflektion och en stärkt yrkesroll, inte att öva sig för att bli just litteraturläsare eller, när det kreativa skrivandet inkluderas, för att bli författare. I det andra exemplet i detta kapitel är målet ett annat, att läsa just med skrivande som mål.

### Professionella läsare och mjuka texter – Shared Reading inom litterär gestaltning

På den officiella hemsidan för SR – The Reader Organisations webbsida – kan man 2022 läsa att det behövs en ”Reading Revolution”, en läsrevolution: ”Today, many of us don’t have the time, concentration or inclination to read” (*The Reader* u.å). Detta kan ses som ursprunget till SR, att nå ut med läsning och litteratur till människor som kanske inte vanligtvis läser. Med detta i åtanke kan det kanske verka som att slå in öppna dörrar att introducera metoden i undervisning i ett ämne som litterär gestaltning. För att bli antagen till Författarskolan på Lunds universitet behöver man visserligen inte ha studerat på högskolenivå tidigare – antagningskrav är två års andra studier *eller* två års arbetslivserfarenhet – men det krävs att den sökande lämnar med ett arbetsprov, en skönlitterär text, som bedöms av en urvalsgrupp. Med andra ord:



de som söker har redan på ett eller annat vis en relation till skönlitteratur, skrivande och läsande, och målet är inte så omvälvande som en läsrevolution. Ändå har det visat sig att SR är en givande metod också bland dessa studenter och de har mött erfarenheten med stor entusiasm, ibland rentav förvåning över hur annorlunda upplevelsen varit jämfört med andra sätt att tala om text. En av studenterna uttryckte det skämtsamt efteråt som att jag som läsare för gruppen var som ”allas vår mamma som läste högt för oss barn”. Det är lätt att dra lite på munnen åt en sådan kommentar, men egentligen uttrycker den något av kärnan i SR: den delade uppmärksamheten som ligger i en delad läsupplevelse och hur detta både väcker känslor och skapar nya upptäckter.

Denna delade uppmärksamhet är i grund och botten den ständiga pedagogiska utgångspunkten på Författarskolan: från sin allra första dag på utbildningen skriver studenterna tillsammans i olika kortare skrivövningar, de delar texter med varandra och de läser upp dem högt både parvis och gruppvis, och redan några veckor in på första terminen har de också sitt första textsamtal, alltså ett samtal som helt kretsar kring den mindre gruppens inlämnade texter där de ger respons och samtalar om hur de upplevt texterna. Den där delade uppmärksamheten kring en text är, skulle jag vilja säga, den viktigaste delen av deras professionsutbildning. Studenterna söker till utbildningen för att de vill ha skrivande som yrke, och tänker förstås att det är att utveckla skrivandet som är deras främsta mål, men det går inte att utveckla sitt skrivande utan att först utveckla sitt läsande. På många sätt är Författarskolan en professionsutbildning för läsare.

”Mjuk text” – att samtala om text som är i vardande

Grunden för undervisningen inom Litterär gestaltning är studenternas egna texter i process, det som inom ämnet ofta kallas för *mjuk text*. En mjuk text är, till skillnad mot den som är publicerad, en text som är formbar, en icke-färdig text. Den förutsättningen gör att läsaren närmar sig texten på ett annat sätt än en text som

är ”stelnad”, alltså en text där alla val är gjorda och som är tryckt och publicerad. Läsning och samtal om skönlitteratur är alltid en grundläggande del i utbildningen i litterär gestaltning, och det är tydligt hur studenterna talar om stelnade texter på ett annat sätt än om mjuka texter. Detta beror förstås också på graden av personligt engagemang; när det handlar om att tala om mjuka texter är både den som läser och den som skrivit texten närvarande och samtalet är på många sätt personligt för båda parter. I det fallet handlar det om att tala om en texts potential och möjligheter med författaren som åhörare, i stället för att granska en publicerad skönlitterär text med distans och med en diskussion utifrån textens befintlighet. Att tala om mjuk text är på många sätt att gå in i en affektiv läsart, en personlig läsning, något som berör både läsare och författare i samtalet på ett personligt plan. Det intressanta med SR-passen på Författarskolan är att studenterna tar med sig förhållningssättet de har inför mjuk text också in SR-samtalet, trots att det handlar om ”stelnade texter”, i detta fall publicerade texter av etablerade och icke-närvarande författare. SR-metoden skapar med andra ord en mer affektiv och utforskande läsart än när vi läser skönlitteratur på andra sätt.

Det är Fredrik Nyberg, lektor i litterär gestaltning vid Akademin Valand vid Göteborgs universitet, som har myntat termen mjuk text för den text som är föremål för textsamtal och mitt i en pågående process. Denna text är ”möjlig att närma sig och också komma riktigt nära för att utifrån denna anpassbara position ge författaren ytterligare möjligheter att utforska denna textens mångfacetterade mjukhet innan den stelnar” (Nyberg 2016, 8). Den mjuka texten är i vardande, alltid möjlig att samtala om – och på skrivartutbildningar ofta till och med skriven just *för* att samtalas om.

Textsamtalen är en grundstomme i så gott som alla utbildningar som handlar om skönlitterärt skrivande, ett samtal där studenter i förväg lämnar in texter som sedan diskuteras i gruppen.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Intressant nog använder Författarskolan vid Köpenhamns universitet sig av metoden *prima vista* – det betyder att ingen läser texterna före textsamtalen utan att den som skrivit den läser upp den för gruppen och sedan följer samtalet på

Det vanligaste i den här modellen är att den som skrivit texten inte deltar i samtalet, utan sitter tyst och lyssnar in den övriga gruppens samtal med möjlighet att ge en avslutande kort kommentar efter samtalet. Anledningen till detta är att det inte ska uppstå diskussion, debatt, försvar eller förklaringar gällande den inlämnade texten: det finns inget ”rätt” om texten och den som skrivit den sitter inte inne med sanningen eller den riktiga tolkningen. I textsamtalet brukar samtalet om texten just därför beskrivas med ordet *respons*: läsarna svarar på texten, tolkningarna och tankarna är svar på vad texten väckt hos läsaren, oberoende av författaren och endast baserat på texten.<sup>7</sup>

Formen för textsamtalet är alltså enkel: en text i taget diskuteras av en mindre grupp där alla lämnat in text, den som skrivit sitter tyst och lyssnar in och de som läst samtalar om textens möjligheter. I vissa fall har man en ”runda”, i andra fall ett öppnare samtal, men oavsett är det deltagarnas tankar som är viktigast och får plats. Lärare som deltar uttalar sig för det allra mesta sist i rundan, i vissa fall kanske bara helt kort och sammanfattande. På många sätt liknar lärarrollen i textsamtalet rollen som läsledaren har i Shared Reading – det handlar om att skapa förutsättningar för ett samtal i gruppen om texten, inte om att vara undervisande, styrande eller normativ. I ett textsamtal ska allas röster väga lika tungt. Som Nyberg skriver: ”Då ett textsamtal i hög grad är en kollektiv handling blir också andra studenters och kollegors tänkande kring fenomenet viktiga moment i arbetet” (Nyberg 2016, 3). Nyberg menar att samtalet utgör en värdegrund på skivutbildningar. Han pekar särskilt ut demokratiska och feministiska värderingar som centrala: ”Denna mångbottnade värdegrund är viktig också då ämnet – samtalet – inlemmas i en akademisk struktur

---

det. Detta ligger på det sättet ännu närmare SR, men det är inte en särskilt spridd och använd metod. För mer om prima vista-läsning se Lind 2020.

<sup>7</sup> Ibland benämns det i stället responsamtal, och i vissa fall görs det skillnad mellan textsamtal och responsamtal (Hoel 2001). I den här texten ser jag dock begreppen som synonyma. Däremot är det en skillnad mot den enskilda handledningen, som visserligen också baserar sig på ett samtal om en text, men i handledningen är författaren en aktiv del av samtalet om texten.

och det är och förblir en stor uppgift att denna princip inte reduceras och glöms bort. Rundorna måste ha sin gång. Samtalen måste upprätthållas” (Nyberg 2016, 11).

Samtalen måste upprätthållas – men de måste också grundas och förberedas. Både att ge och få respons i ett textsamtal är en färdighet som behöver övas och utvecklas för att samtalet ska bli givande, respektfullt och öppet (Mikaelsson och Törnqvist 2020). Här blir SR en metod för att öka sin läsförmåga, en övning i att tillsammans möta skönlitterär text på ett likvärdigt sätt och hitta olika sätt att uttrycka och samtala om en omedelbar och delad textupplevelse. SR skapar förutsättningar för ett textsamtal som mer traditionella litteraturvetenskapliga metoder inte gör genom att ge utrymme för det spontana, det personliga och det känslomässiga.

”Mjuk läsning” – att tala om text som författarskolestudent

Jag vill här pröva beteckningen ”mjuk läsning” för vad som händer när SR introduceras som metod inom ämnet litterär gestaltning. Jag har erfarenhet att studenterna på Författarskolan på ett annat sätt än andra deltagare jag mött på SR-pass dröjer sig kvar vid textens möjligheter, trots att texterna i SR skiljer sig från textsamtalens texter eftersom texterna här är stelnade texter, de presenteras som färdiga artefakter.

Studenterna möter texterna i en mjuk läsning, det vill säga, de behandlar texterna på samma sätt som de gör med sina egna och sina medstudenters texter, en läsning där de utforskar textens möjligheter snarare än textens konsekvenser. De talar i större utsträckning än andra grupper om författarens val, om vad i texten som styr vad de tror ska hända i nästa avsnitt och hur de tror att författaren kommer lösa det dramaturgiskt eller språkligt. De uppmärksammar dialogers konstruktion och de lägger märke till ”planteringar”, alltså detaljer i texten som finns där för att senare få betydelse. De tenderar också att tala mycket om det som inte finns i själva texten, de läser textens tomrum och ställer frågor kring dem. Detta visar att studenterna i hög grad är medvetna

om den rad av konstnärliga val som står bakom en färdig text, det vill säga: de vet om att det funnits en mjuk text i många olika skepnader innan den stelnade till artefakt och i samtalet går de ofta tillbaka till den mjuka text som den stelnade texten en gång varit. Det är lite som att de slår på ”spåra ändringar” när de läser texten för att kunna se alla olika val, tidigare versioner och bortklippta partier snarare än att se på den text som faktiskt existerar framför dem. I jämförelse med traditionell SR, är studenternas engagemang i högre grad placerat på en metanivå, där de engagerar sig och sympatiserar med den skrivande författarens position snarare än med gestalterna i texten. Läsningen är dock fortfarande både affektiv och känslomässigt engagerad. Eftersom de själva hela tiden sitter med frågor och val när det gäller skrivande så möter de författaren och texten utifrån den utgångspunkten. På det viset öppnar metoden för en personlig läsning där text, eget skapande och den egna identiteten sammanfaller.

Under den första terminen på Författarskolan har jag använt SR som inledning till den del i utbildningen som handlar om litteratur, läsning och tolkning. En pedagogisk grundtanke i utbildningen är att läsandet är lika viktigt som skrivandet och att det ena inte kan existera utan det andra. Med andra ord: att läsa skönlitteratur kommer att vara en central del av studenternas kommande profession. De har olika bakgrund, olika ålder och olika relationer till läsning; en del läser mycket, andra lite, någon läser en viss genre men inte en annan, någon är ung och har inte hunnit läsa så mycket, någon säger att hen alltid velat läsa men faktiskt inte gör det, en annan närmar sig pensionen och har många år som hängiven läsare bakom sig. Men oavsett detta går alla in i ett nytt sätt att läsa när de påbörjar utbildningen. Att de kommer att läsa skönlitteratur i egenskap av studenter i litterär gestaltning förändrar mycket. De ställer krav på sig själva att leva upp till att ha kommit in på utbildningen och de vill visa upp vad de kan. Det är lätt att i en sådan heterogen grupp skapa prestationsångest eller bildningskomplex (eller i värsta fall både och!) om läraren i ett tidigt skede börjar tala om tolkning och litteratur utifrån litteratur-

vetenskapliga begrepp. SR är därför en utmärkt introduktion till att börja läsa genom att vi gör det tillsammans, i ett långsamt tempo och utan förberedelser. På det viset får ”mjuk läsning” en dubbel betydelse: det är dels läsningen som fokuserar på författarens val och den text det skulle kunna ha varit, dels ett sätt att läsa som är tryggt och inte skapar onödig ängslan hos studenterna.

Jag har provat två olika noveller med olika grupper under ett antal tillfällen, dels Raymond Carvers numera näst intill klassiska novell ”Grannar” (”Neighbors”, första gången publicerad 1971), en text med många tomrum och gåtor, dels en novell av Anna-Karin Palm från 2014, ”Amelia”, som arbetar med handling på två plan och som bygger på en tydlig frihetsmetaforik. Båda novellerna har fått studenterna att reflektera över författarnas val, men på olika vis. När det gäller ”Grannar” samtalar studenterna i hög utsträckning om varför texten fungerar så bra, när det gäller ”Amelia” funderar de över varför den inte gör det. Men frågorna de ställer är de samma till båda texterna. Hur har författaren gjort här? Varför har hen gjort dessa val? Vad kan jag lära mig av det som gynnar mitt eget skrivande?

Carver arbetar med det utsagda i sin novell, och därför väger det som faktiskt skrivs ut så mycket tyngre. Redan första meningen kittlar (skrivar)sinnet hos författarskolestudenterna: ”Bill och Arlene Miller var ett lyckligt par” (Carver 2013, 89). Att det skrivs fram allra först att de är ett lyckligt par måste betyda något! Gruppen talar om ”show, don’t tell” och att eftersom det är ”tell” i stället för show så sticker det ut extra mycket, och det, menar de, vet författaren om. Överhuvudtaget handlar samtalen i pauserna under läsningen av ”Grannar” om att ingenting i den här texten står där i onödan eller utan avsikt. En student lyfter fram ett textparti ur novellen som en bild för just detta: ”Han tittade ut genom fönstret och sen gick han långsamt från rum till rum och betraktade eftertänksamt varje föremål som blicken föll på, ett i taget. Han såg askfat, möbler, husgeråd, klockan. Han såg allting” (Carver 2013, 92). Just så detaljrikt arbetade författaren, menar studenten, ”han såg allting” men skrev inte allt.



Studenterna fäster också uppmärksamheten vid dialogen, ett område som många funderar över i sitt eget skrivande och som kan göras på många olika sätt. Ofta talar de om dialogen i form av trovärdighet. Tillsammans diskuterar gruppen länge det inledande samtalet mellan de båda paren som står i centrum för handlingen:

Jim blinkande åt henne. ”Hej då Arlene. Ta väl hand om gubben nu.”

”Det ska jag göra”, sa Arlene.

”Ha det så kul”, sa Bill.

”Det kan du skriva opp”, sa Jim och gav Bill ett lätt slag på armen. ”Och tack än en gång för hjälpen.”

(Carver 2013, 89)

Varför pratar de sådär, är det för att skapa en tidskänsla, finns det ett genusperspektiv i hur de yttrar sig, hur lyfter dialogen fram karaktärerna? Studenterna samtalar mer om hur dialogen *fungerar* i texten än egentligen vad den tillför handlingen.

En annan sak som de också är uppenbart medvetna om är att allting i en text står där som en konsekvens av ett val av författaren och att författaren på det sättet styr läsarnas förväntningar. Carvers novell är full av så kallade ”planteringar” som aldrig får sin förklaring. Mannen provar grannfruns kläder. Kvinnan står och håller i en duk hon fått av grannfrun. Frun i paret hittar något hemligt inne i grannarnas lägenhet: ”Hon väntade tills han hade stängt och låst deras dörr, och sen tog hon honom om överarmen och sa: ’Jag måste berätta en sak. Jag hittade några foton.’” (Carver 2013, 94). Vi läsare får aldrig veta vad det är för foton. På samma sätt slutar novellen utan någon tydlig upplösning, paret har låst sig ute från grannarnas lägenhet och novellen avslutas: ”De stod kvar där. De höll om varann. De samlade krafter och stödde sig mot dörren som om de lutade sig mot en stark vind” (Carver 2013, 95). I samtalet efter att vi läst klart novellen kommer ännu fler kommentarer av det här slaget fram, alltså sådana som handlar om hur texten är skriven, vilka val författaren gjort, hur den är komponerad och så vidare. En student konstaterar efter avslutat pass att hen aldrig i sitt liv läst en text så här noga och långsamt.



Med några andra studentgrupper men med samma upplägg och vid samma tid på terminen, läser vi i stället novellen ”Amelia” (Palm 2014). Också denna gång talar studenterna om att erfarenheten att läsa tillsammans så koncentrerat är en stark och ny upplevelse, men här finns under samtalspauserna fler kommentarer av sådant som de upplever ”skaver” i texten – val författaren gjort, stilistiska eller språkliga, sådant som de inte tycker ”fungerar” litterärt. Palm varvar två berättelseplan i novellen. Huvudhandlingen utspelar sig vid en provhytt där en mamma väntar på sin tonåriga dotter som provar kläder, men på ett annat plan finns mammans fantasier om att flyga:

Händerna på spakar och reglage, snart är du uppe, högt upp ovan dis och lera, framrusande och fri, planets skugga följer dig långt där nere men du har blicken i luften och farten i kroppen och inget kan stoppa dig nu.

”Du kan titta nu. Hallåååå, mamma, kolla då!”

Hon öppnade ögonen, blinkade häftigt mot det kalla ljuset.  
(Palm 2014, 225–226)

I samtalet om den här novellen ligger tyngdpunkten på hur långt man kan dra en metaforik utan att den blir ”sökta”. Någon menar att man förstår det redan tidigt i novellen, ”liksom, jag fattar, det handlar om kvinnor, om frigörelse, om att vara tonåring och om att vara medelålders och sen händer det inte mer”. En annan blir förvirrad över du-tilltalet i flygpartierna, vem riktar sig det till? Någon tolkar tidigt titeln ”Amelia” som en referens till flygaren Amelia Earhart men tycker ”ändå inte att det håller”. Samtalet om Palms novell handlar framför allt om vilka val studenterna tycker att författaren inte borde ha gjort och de talar om hur de själva skulle ha skrivit i stället. Med andra ord: de undersöker textens potential för bearbetning och förändring, snarare än att acceptera den som en stelnad text.

Det är svårt att säga vilken eller vilka faktorer som är viktigast och gör att de talar så här om Palms novell och inte om Carvers, att de i ena fallet fokuserar på brister och i den andra på

förtjänster, men det är nog inte så enkelt som att den ena texten är bättre än den andra. Texternas tematik och stil, gruppen som läser, vilka ställen jag som läsare valt att pausa på är också faktorer att väga in. Men det som är tydligt är, att oavsett vad de tycker om novellerna har studenterna uppskattat samtalet de gett upphov till och vad de har fått syn på genom det. Det är också tydligt att de i första hand går in i texterna med en förförståelse som skrivande snarare än som läsande. Om jag skulle väga mig på att slå samman studenternas kommentarer och reaktioner och dra en slutsats utifrån dem skulle jag vilja uttrycka det som att den största upptäckten bland dessa studenter är att SR skärper blicken för text på ett för många av dem helt nytt sätt. I den delade läsningen framträder detaljerna och tillsammans lyfter studenterna fram dem och synar dem i ljuset av det gemensamma samtalet.

## Delandet som grundhållning

När studenterna på Författarskolan möter texter i ett SR-sammanhang är det tydligt att de i stor utsträckning drar slutsatser som landar i skrivandet, i att vara författare och i erfarenheten av att själv skriva, och endast i liten grad reflektera kring sitt eget liv eller sina egna livserfarenheter. De är helt enkelt väldigt medvetna om att det finns någon bakom texten, en författare som gjort många olika val, strukit, redigerat, arbetat, skrivit och skrivit om, och det är där deras tankar och associationer ligger. Samtidigt kan man förstås hävda att detta just nu, under den tid de är studenter på Författarskolan, mycket *är* deras liv och tillvaro. De håller på att forma en identitet som skrivande individer, i bästa fall som professionella författare, och de tillbringar större delen av sin studietid med att just skriva. Det är givet att deras tankar kretsar mycket kring skrivande.

Jag tror också att studenternas vana att ge respons i textsamtal formar deras samtal om texterna. Ibland talar vi om responsen som *framåtsyftande*; samtalet handlar mer om vad som kan finnas i den där mjukheten hos texten, vad den kan formas eller om-

formas till efter samtalet. Det vill säga man talar om vad texten kommer att bli, mer än om den text som faktiskt föreligger. Med samma blick går studenterna in i SR-metoden och låter texten de läser där bli mjuk igen, texten återöppnas för val och omformande. Studenterna ställer sig sida vid sida med författaren och delar också skrivakten, inte bara läsakten. Kanske skulle man kunna formulera det som att studenterna på Författarskolan under ett SR-pass skriver sig igenom texten tillsammans snarare än läser sig igenom den.

Läsning av skönlitteratur är ett ständigt inslag i författarskolestudenternas utbildning, och de läser texter utifrån olika utgångspunkter, där SR är en. Naturligtvis finns det också inslag av litteraturvetenskapliga teorier och begrepp gällande tolkning och text i deras utbildning, och många upplever också detta som givande för skrivandet. Men för att det verkligen ska bli en del av deras praktik, måste begrepp upplevas och erfaras, de kan inte stanna vid att bli begrepp och teori. Termen *fokalisator*, narratologins benämning på den person i texten som ser, hör, minns och förstår, kan till exempel vara en viktig upptäckt för någons skrivande, men teorin måste bli till praktik för att bli synlig. Också i detta fall är SR en metod för att gå in i texten med ett engagemang och en uppmärksamhet som gör att textens olika litterära grepp upplevs snarare än teoretiseras kring.

Fredrik Nyberg citerar en annan lärare i litterär gestaltning i sin text, poeten Jenny Tunedal, som sagt att ”Var för sig skriver vi. Tillsammans läser vi, och pratar” (Nyberg 2016, 6). Jag skulle, med SR på Författarskolan som erfarenhet, vilja modifiera det uttalandet. Jag tror nämligen inte att studenter på utbildningar i litterär gestaltning skriver var för sig, jag tror att de skriver tillsammans. De påverkas av varandra, de påverkas av textsamtal och respons, de påverkas av vad de läser och hur de samtalar om det lästa. Kanske skulle denna praktik till och med kunna diskuteras vidare som ”Shared Writing”. I detta sammanhang ser vi hur SR passar in i och berikar en professionsutbildning som på många sätt redan arbetar med delade erfarenheter.

## Shared Reading på universitetet: avslutande reflektioner

Vi har med våra två exempel velat ge en inblick i hur vi arbetat med SR-metoden inom två på många sätt olika professionsutbildningar på universitetet. Läkarutbildningen kan med sin inriktning mot medicin tyckas stå längre från skönlitteratur och läsning än Författarskolan. Samtidigt möts de båda utbildningarna i människan, i olika aspekter av människoliv, och att försöka förstå människor – en egenskap väl så viktig för en författare som för en läkare. SR riktar blicken mot detaljer, nyanser och motsättningar – och den riktar inte bara blicken mot texten, utan också inåt mot deltagaren själv och utåt mot det sociala samspelet. Det som vi vill lyfta fram som den främsta insikten i vårt arbete är hur metoden SR fungerar i skilda kontexter och med olika resultat, utan att själva metoden förändras väsentligt. Detta vill vi visa genom att titta närmare på läsledarens roll och uppgift.

Läsledaren har inom SR några riktlinjer att förhålla sig till, ”the five essentials”. Två av dem formuleras som ”Be kind” respektive ”Be bold”, alltså var vänlig och var djärv (*Read to Lead: Course Handbook* 2019, 8).<sup>8</sup> De ger tillsammans ett grundläggande förhållningssätt som skapar en trygghet i gruppen. Det gör också att läsledaren blir en tydlig ledare, men utan att ta över helt eller bli undervisande. I våra grupper har studenterna kommit fram till många spännande och insiktsfulla tankar i samtalet om texterna, och det är lätt att tänka att det är vi som läsledare som styr samtalet åt det hållet. Men faktum är att vi båda har en hållning där vi inväntat gruppen, ställt öppna frågor, varit tysta. Vi har haft en i förväg tänkt riktning och syfte med samtalet, men det har inte helt i förväg artikulerats för gruppen och det kan också justeras utifrån hur samtalet går. De viktigaste faktorerna är inte vad läsledaren säger, utan vad texterna ger, och vad de ger i den specifika kontext som de presenteras i. Läkarstudenterna går in i texten utifrån sin läkarprofession och låter den spela roll i

---

<sup>8</sup> De tre andra riktlinjerna är ”Care about what you read”, ”Keep it real” och ”Get into the reading and stay in”.

läsningen av dikterna, författarskolestudenterna går in i texterna utifrån sin författarprofession – metoden SR är densamma. Det är kontexterna som förändrar samtalet, inte en förändrad metod.

I seminariet på läkarutbildningen som beskrivits finns ett outtalat behov hos studenterna att samtala om erfarenheten av en obduktion. Upplevelsen ligger nära i tid, och därför går också associationerna och tankarna dit. Att i den kontexten presenteras för texter som på olika vis berör ämnet öppnar för ett sådant samtal, som rör frågor om människosyn och yrkesroll också bortom den enskilda obduktionen. Läsledaren kan visa på ord, meningar, dra uppmärksamheten mot texten, men insikterna kommer från studenterna själva. På det sättet är samtalet medvetet lärarlett, men inte lärarstyrt. På samma sätt är det givet att studenterna på Författarskolan styrs av sin skrivande kontext. Det är inte läsledaren som ställer frågorna om vilka val författarna har gjort i novelerna, de frågorna kommer från studenterna själva som står inför liknande val och situationer. Eftersom de håller på att forma en identitet som författare tänker de mer på författaren bakom texten än vad andra läsare gör, och kopplar det också till sig själva som författare under utveckling. Jämfört med andra litteraturseminarier finns i SR en samtidighet i upplevelsen av texten som förstärker uppmärksamheten på detaljer, nyanser och motsättningar i det gestaltade, vilket gynnar både förståelsen och den gemensamma dimensionen i utforskandet. Gemensamt för båda fallen är att när texterna står i centrum är det lättare för studenterna att tala om personliga tankar, erfarenheter och farhågor. I en prestationsinriktad och akademisk miljö som universitetet får inte alltid den formen av reflektion utrymme.

I det här kapitlet har vi framför allt relaterat vårt arbete med SR till å ena sidan medicinsk humaniora och narrativ medicin och å andra sidan litterär gestaltning. SR-metoden är specifik men inte helt unik – förutom ovanstående har den också släktskap med en hel del andra fält. Det gäller litteraturvetenskapliga områden som receptionsteorins fokus på läsarens mottagande av texten, narratologins förståelse av berättarstrukturer och litteraturvetenskapens

klassiska närläsningmetod liksom nyare diskussioner om läsningens effekter hos Rita Felski (Felski 2020; Felski 2008). Ännu mer gäller det litteraturredidaktiken, särskilt hos teoretiker som Judith Langer och hennes förståelse av litteratursamtal som ett sätt att bygga litterära föreställningsvärldar, Louise Rosenblatt och hennes syn på olika typer av läsning (Langer 2005; Rosenblatt 2002). Vi har inte här utrymme att gå in på djupet på dessa olika teorier, men vi ser SR som en metod bland flera som bidrar till förståelsen av läsning som en social praktik och som en praktik som har betydelse för läsaren.

När vi beskriver arbetet kan det se ut som om vi i vår roll som läsledare är aktivare än vi faktiskt är under själva textdiskussionen. En stor del av vårt arbete sker i förberedelserna och i att sätta själva ramarna innan samtalet sätter i gång. Sedan är vi samtalsledare som också praktiserar konsten att hålla tyst. Här ger SR också universitetsläraren en pedagogisk erfarenhet och roll som är viktig att ta vara på: att gå från den aktiva föreläsaren till den aktiva lyssnaren. Som framgår av beskrivningarna av de olika samtalen gäller detta i högre grad för arbetet på Författarskolan än på läkarprogrammet, men det är också så att studenterna allteftersom de kommer längre på läkarutbildningen får en allt aktivare roll i seminarierna, och obduktionsseminariet är det första seminariet de har med SR som metod.

I vår inledning skriver vi om att erfarenheten av SR kan ge studenterna en generell kompetens, ett förhållningssätt att ta med sig in i både utbildningen och det kommande yrkeslivet. Vi skulle säga att kärnan i den kompetensen är vad läkaren och forskaren Sayantani DasGupta i en artikel benämnt *narrative humility*, alltså en ödmjukhet inför andras berättelser och upplevelser som går steget längre än att endast besitta *narrative competence* (DasGupta, 2008). Det handlar i seminariesituationen inte bara om ett perspektivbyte, i relation till texten, utan om upptäckten av ett flertal olika perspektiv inom den läsande gruppen. Det öppnar för läkarstudenterna för en ödmjukhet inför möten med andra människor – vare sig det handlar om patienter, läkarkolleger eller kolleger



från andra yrkesområden. För författarskolestudenterna öppnar det för en insikt att ta med sig in i textsamtal och olika möten med text: det finns inte *en* text, inte *en* läsning, utan det finns flera och dessa kan – och måste få – existera parallellt. Det handlar dels om öppenheten för olika perspektiv, dels om vad texten hade kunnat vara eller hade kunnat bli – det som vi försöker komma åt med uttrycket ”mjuk läsning”.

Det är denna förståelse av berättelser och perspektiv som ligger bakom de där budorden inom SR som gärna skrivs ihop till att vara ”kind but bold”.<sup>9</sup> Detta är ett förhållningssätt vi har sett fungera väl i professionsutbildningar för att ge utrymme för både yrkes-, själv- och textreflektion. Vi tror alltså med vår gemensamma erfarenhet i botten att det finns många möjligheter att arbeta med SR också i helt andra kontexter och utbildningar än metoden ursprungligen utformades för: SR ger plats för samtal och diskussioner på ett sätt som kan spela en roll för många.

## Källor och litteratur

### *Oppublicerat material i författarnas ägo*

*Read to Lead: Course Handbook*. 2 uppl. 2019. Liverpool: The Reader Organisation. Kursmaterial för internt bruk.

Anteckningar från observationer vid seminarier i Shared Reading-grupper inom läkarprogrammet (2017–2022) och Författarskolan (2020–2022), båda vid Lunds universitet.

### *Publicerat material*

Bernhardsson, Katarina, Immi Lundin och Eva Stenbeck. 2021. *Litteratur och läkekonst: nio seminarier i medicinska humaniora*. Göteborg: Makadam.

Bråten, Ivar (red). 1998. *Vygostskj och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Carver, Raymond. 2013. Grannar. I: *Där jag ringer ifrån*, övers. Kerstin Gustafsson, 89–95. Stockholm: Norstedt.

---

<sup>9</sup> The Reader Organisation. <https://www.thereader.org.uk/about-us/our-values/>



- Charon, Rita. 2005. Narrative medicine: Attention, Representation, Affiliation. *Narrative*, 13 (3): 261–270. <https://doi.org/10.1353/nar.2005.0017>
- Charon, Rita, Sayantani DasGupta, Nellie Hermann, Craig Irvine, Eric R. Marcus, Edgar Rivera Colón, Danielle Spencer och Maura Spiegel. 2017. *The Principles and Practice of Narrative Medicine*. Oxford: Oxford University Press.
- Cole, Thomas R., Nathan S. Carlin och Ronald A. Carson. 2015. *Medical Humanities: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DasGupta, Sayantani. 2008. The Art of Medicine. Narrative Humility. *The Lancet*, 371 (9617): 980–981. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)60440-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)60440-7)
- Felski, Rita. 2008. *Uses of Literature*. Malden, Mass.: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444302790>
- Felski, Rita. 2020. *Hooked: Art and Attachment*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226729770.001.0001>
- Hoel, Torlaug Løkenstgard. 2001. *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*, övers. Sten Andersson. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, Judith A. 2005. *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*, övers. Anna Sörmark. Göteborg: Daidalos.
- Lind, Hans. 2020. Kritik som omsorg eller Hvad skriveværkstedets tilknytningmønstre lærer os om at være gode (nok) læsere. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 50 (4–5): 21–32.
- Mikaelsson, Carola och Anna-Clara Törnqvist. 2020. Studenterna är stoffet, processen är målet: ett skriftligt samtal om kreativt skrivande och litterär gestaltning. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 50 (4–5), 98–103.
- Nyberg, Fredrik. 2016. *Den mjuka texten: om textsamtal*. Göteborg: Göteborgs universitet. [https://pil.gu.se/digitalAssets/1564/1564705\\_nyberg-mjuka-texten.pdf](https://pil.gu.se/digitalAssets/1564/1564705_nyberg-mjuka-texten.pdf)
- Palm, Anna-Karin. 2014. Amelia. I *Jakthycka: noveller*, 223–233. Stockholm: Bonnier.
- Pettersson, Cecilia. 2020. *Biblioterapi: hälsofrämjande läsning i teori och praktik*. Stockholm: Appell förlag.
- Rosenblatt, Louise M. 1938/2002. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, övers. Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur.
- Shapiro, Johanna, Lois L. Nixon, Stephen E. Wear och David J. Doukas. 2015. Medical professionalism: What the study of literature can contribute to the conversation. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 10 (10). <https://doi.org/10.1186/s13010-015-0030-0>

- Stone, John. 1990. *In the Country of Hearts: Journeys in the Art of Medicine*. Baton Rouge: Louisiana State University press.
- Ström, Nina. 2021. *Läs dig själv: om biblioterapi, läsmotivation och livsmedling*. Lund: BTJ förlag.
- Säljö, Roger. 2014. *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- The Reader Organisation. <https://www.thereader.org.uk/> [nedladdad 2022-10-02].



## **IV. Shared Reading, medborger- skap og demokrati**



*Anna Liv Bolther, Joke Habben og Anne Line Dalsgård*

## Tilblivelse i Ord

### Fælleslæsning for førstegangsfødende

Betragter månens bue  
der kun er halv til skue  
og er dog hel og rund.  
Så er vel flere sager,  
som nu vort hjerte vrager,  
fordi vi halvt dem skue kun.

(Matthias Claudius, fra "Das Abendlied" 1778)

At være gravid for første gang er at stå overfor det ukendte. Hvordan vil det være at føde? Hvordan vil jeg reagere? Hvordan vil det være at amme? Vil jeg kunne finde ud af det? Spørgsmålene er mange, og ethvert forsøg på at besvare dem vil kun føre til endnu flere spørgsmål. Det er som med månens bagside: vi kan ikke se den, derfra hvor vi står. De fleste svar, som gives af sundhedsprofessionelle og andre, som ved besked, udspringer af et behov for kontrol over kroppen og ikke af en accept af følelsernes rod og flertydighed. Det er med andre ord svært at lade noget være ukendt og åbent.

Dette kapitel handler om fælleslæsning af skønlitteratur og poesi i grupper af 4–6 gravide. Grupperne er blevet afholdt i Aarhus, Danmark, i et samarbejde mellem Læseforeningen og Aarhus Jordemoderpraksis. Grupperne og samarbejdet er tilknyttet to mindre projekter, et i 2021 og et i 2022, hvoraf der i hvert enkelt projekt blev udbudt fire læsegrupperforløb for kom-

mende forældre. Begge projekter var offentligt finansieret<sup>1</sup>. Kapitellet vil beskrive både motivationen for at afprøve en ny fødselsforberedelsesmetode, litteraturvalg, selve forløbet og de første forskningsmæssige resultater af en tilknyttet antropologisk undersøgelse. Grupperne, som har været for gravide kvinder, perspektiveres kort af de første erfaringer fra fælleslæsning med partnere til gravide.

Forskning i fælleslæsning har tidligere vist, at metoden kan have helende virkning og et potentiale til at lindre depression og angst (Billington et al. 2013; Dowrick et al. 2012). Metoden har desuden vist sig at skabe meningsfuldhed og velvære, idet den kan udgøre et rum for deling af erfaring (Billington et al. 2013; Longden et al. 2015; Christiansen og Dalsgård 2021). I dette kapitel vil vi udfolde, hvordan metoden også kan være en forberedelse på det uvisse og ukontrollerbare; det, der endnu ikke sket.

## Uvished forude

I et antropologisk perspektiv er graviditet og fødsel ofte blevet undersøgt i et rituelt perspektiv. Som et overgangsritual, hvor kvinden bliver adskilt fra sin tidligere sociale status og indlemmet i en ny som mor. Den franske etnolog Arnold van Gennep formulerede oprindeligt begrebet ”overgangsritual” i sin bog *Les Rites de Passage* fra 1909. Van Gennep beskrev graviditet og fødsel som et samlet system af overgangsritualer, og han argumenterede for, at de burde studeres som en helhed. Graviditetsritualer, fortalte han, er primært riter, hvor kvinder oplever en adskillelse fra deres tidligere identitet. Ritualer efter fødslen er hovedsageligt inkorporeringsritter, det vil sige riter, der har til formål at reintegrere kvinden i samfundet og etablere hendes nye position i samfundet som mor, især hvis hun har født sit første barn. Mellem disse to faser af overgangsriten – adskillelsen fra det gamle og reinte-

---

<sup>1</sup> Projektet i 2021 var finansieret af Region Midtjyllands Sundhedsinnovationspulje, og projektet i 2022 var finansieret af Aarhus Kommunes pulje for Kultur og Sundhed.



grationen i det nye – ligger *den liminale fase*, hvor man er hverken eller. Fødsler foregår i Danmark i sundhedsvæsenets institutionelle ramme, indenfor hvilken overgangen fra det gamle til det nye finder et kulturelt, potentielt spændingsfyldt værested mellem henholdsvis fødslen forstået som fysiologisk begivenhed og fødslen som en livsbegivenhed, der rummer oplevelser af f.eks. glæde, usikkerhed og forvirring. I denne kontekst tilbydes eksempelvis efterfødselssamtaler, som bruges af nogle til at tale fødselsoplevelsen igennem.

Allerede graviditeten, de hormonelle forandringer og den ændrede krop, udfordrer kvindens selvfølelse. Oplevelsen af ikke at være alene i sin krop, men at dele den med en anden, kan føles overvældende. Både som gravid, fødende og ammende er det ikke ens eget behov, som først skal tilgodeses. Socialt kan andre, f.eks. kommende bedsteforældre, læger og jordemødre, føle sig berettiget til at forholde sig til denne anden i ens krop. Selv relativt fremmede mennesker kan pludselig lægge en hånd på ens mave eller kommentere på den, som var man som gravid en offentlig person og på en eller anden måde ikke længere berettiget til den individualitet, vi ellers påberåber os. Få spørger, hvordan man har det. Når man befinder sig i den situation, kan man føle sig overvældet af pligter og forventninger og invaderet af andres interesser. Samtidig står man over for uforudsigeligheden ved fødslen og forældreskabet og kan føle sig ret alene. Som en deltager sagde:

Som gravid kan man have følelsen af at stå på dybt vand. Og hvor så mange andre ting i vores samfund kræver en uddannelse, er der ikke meget hjælp eller vejledning at hente med hensyn til graviditet og forældreskab. Og det føles som et kæmpe ansvar at skulle stå for et lille, nyt liv.

Den samme gravide beskrev også sig selv som værende i en puppe – ligesom i sin pubertet: ”Der sker bare en masse ting med din krop, som du ikke har kontrol over, og du er nødt til at finde ud af, hvordan du navigerer i den”.

## En anden slags fødselsforberedelse

Den danske svangreomsorg omfatter forberedelsen af mødre og par til fødsel og forældreskab. Normalt foregår forberedelsen i en gruppe, hvor en jordemoder underviser, eller den finder sted spontant i individuelle samtaler med jordemoder eller læge. På Aarhus Jordemoderpraksis regner man med 2 500 førstegangsforældre årligt, som har krav på fødselsforberedende undervisning (Region Midtjylland 2021). Her tilbydes man to undervisningsmoduler, henholdsvis ”Forberedelse til fødslen” og ”Amning og det nyfødte barn”, samt fremvisningen af en fødestue. For nyligt har man desuden tilføjet modulet ”Når bekymring fylder”, hvor man i mindre grupper (som i læsegrupperne) kan tale om sine bekymringer med en jordemoder.<sup>2</sup> Hertil kommer supplerende aktiviteter som f.eks. yoga og svømning i samarbejde med for eksempel et lokalt folkeoplysningsforbund (Aarhus Universitetshospital u.å.). Læsegrupperne, vi her skriver om, blev udbudt som en sådan supplerende aktivitet. De adskilte sig fra andre supplerende aktiviteter ved at foregå i tæt samarbejde med Jordemoderpraksis, hvor de også fandt sted.

Formålet med fødselsforberedelse var oprindeligt forebyggelsen af smerter i fødslen gennem oplysning og træning af kvinden ud fra autoriseret viden om hendes kropsfunktioner (Dick-Read 1955). Siden blev denne tilgang inspireret af østlige traditioner som f.eks. yoga, der retter fokus på bevidstheden som et medie til kontrol over kroppens bevægelser. Arbejdet med bevidsthed eller mindfulness kom derigennem til at indgå i træningen af kvindens forhold til sig selv (Leboyer 1983). Disse forskellige tilgange supplerede hinanden i deres fokus på opnåelsen af kvindens viden og kontrol over egen krop i mødet med smerten.

Fra udelukkende at have et smertelindrende formål gennem viden om kroppens funktion og senere bevidsthed om selvets positionering i forhold til kroppen, er forberedelsen i dag langt mere

---

<sup>2</sup> Vi har endnu ikke haft mulighed for at sammenligne disse grupper med læsegrupperne, men vi håber snart at det vil ske.

omfattende og inddrager generelle krav til kvinden og hendes partner som kommende forældre. Kurserne skal forberede forældre til fødsel og forældreskab, som præsenteres i såvel kropslig som socialt definerede og definerende størrelser. Den seneste fødeplan i Region Midtjylland fra 2021 siger, at fødselsforberedelse er en væsentlig sundhedsfremmende og forebyggende indsats. Formålet er ifølge planen at styrke de kommende forældres autonomi og involvering i graviditet, fødsel og barselsperioden med større tryghed og viden. Men denne logik bag fødselsforberedelse som vejen til tryghed udfordres af uforudsigeligheden ved enhver fødsel og muligheden for komplikationer. Undervisningen kan derfor opleves som frustrerende, for uanset hvor meget man får at vide, er man aldrig sikker på, hvordan det vil gå. Som en forælder engang bebrejdede sagde til sin jordemoder (Joke Habben): ”Fødsel er som at gå til eksamen uden at kende pensum”.

Læseforeningen<sup>3</sup> og Aarhus Jordemoderpraksis indgik for første gang samarbejdet om at afprøve læsegrupper med guidet fælleslæsning for gravide i foråret 2021. Projektet *Fælleslæsning for førstegangsfødende* var finansieret af Sundhedsinnovationspuljen i Region Midt, der kunne se en værdi i tesen om en psykologisk fødselsforberedelse, som potentielt kunne være med til at forbygge negative efterfødselsreaktioner. Projektet blev fulgt af antropolog Anne Line Dalsgård.

Læseforeningens ønske var at tilbyde de deltagende et læsegruppeforløb, hvor de med skønlitteraturen som central samtalepartner og i fællesskab med andre gravide kunne få mulighed for at dele deres tanker om graviditet, fødsel og moderskab.

I Aarhus Jordemoderpraksis sagde man ifølge Joke Habben, den daværende leder, ja til at afprøve fælleslæsningsgrupper som en ny form for fødselsforberedelse for at gøre noget anderledes og skabe et rum for uvished og ”resonans” (Rosa 2016). Resonans opstår, når noget (det kunne være et ord) kommer til os fra det, som er anderledes, og vi lytter og fornemmer vibrationen af

---

<sup>3</sup> <https://www.laeseeforeningen.dk>

det i os selv. Relation og forståelse bliver til gennem et sådant møde med det ”andet” – det kan være den førnævnte ”anden side af månen”, et andet menneskes synspunkt eller en særlig sætning et digt. Som Habben forklarer motivationen bag samarbejdet med Læseforeningen: ”Håbet var, at vi kunne øge livskvaliteten hos gravide og fødende gennem læsegrupperne, i stedet for kun at informere dem om, hvornår man ved, fødslen er gået i gang, og hvordan man finder en P-plads”.

## Læsegrupperne

Ideen til læsegrupperne for gravide opstod i en tid, hvor forholdene for fødende kvinder på landets hospitaler og vilkårene for de ansatte jordemødre er til diskussion i den offentlige debat i Danmark. Danske mødre og jordemødre har i stigende grad berettet om konsekvenserne af en øget centralisering og effektivisering i den offentlige svangreomsorg (Lind 2021). En af disse konsekvenser er, at gravides mulighed for at dele bekymringer og refleksioner med andre (jordemødre og andre gravide) er blevet minimeret. En anden, at der er opstået et privat marked for fødselsforberedelse og andre tilbud, der kan kompensere for det offentliges mangler. Det var med dette sagt vigtigt for Læseforeningen at samarbejde tæt med Aarhus Jordemoderpraksis og ikke præsentere endnu et privat tilbud ved siden af de udsultede offentlige kurser. Da Aarhus Jordemoderpraksis heldigvis straks bød idéen indenfor, og ligeledes indgik i en dialog om behov, var et godt fundament lagt.

Dertil opstod projektet i en tid, hvor skandinaviske kvindelige forfattere, i Danmark repræsenteret ved blandt andet Maja Lucas, Cecilie Lind og især Olga Ravn, stod som ambassadører for en decideret litterær ”mor-bølge”, hvor man med poesi og prosa kastede lys over den psykiske omvæltning, overgangen til forældreskab kan være, og de svære reaktioner en fødsel potentielt kan afføde. Disse værker udfordrer moderen som både litterær og samfundsmæssig arketype, og de tøver ikke med at gå i detaljer

med både det blodige og det poetiske i selve fødslen, eftertiden med amning, lortebileer, søvnmangel og ofte overvældende forandringer. Også ældre danske forfattere som Dea Trier Mørchs og Tove Ditlevsens værker med fokus på moderskab oplever et stort comeback i disse år. Moderskab bliver gennem skønlitteratur læst både politisk og nuanceret, og temaet indtager i skrivende stund stadig en stor rolle på kulturscenen. De store kunstudstillinger *Historien om mødre* på Nivaagaards Malerisamling i 2020 og *Mor!* på kunstmuseet Louisiana i 2021 er markante udtryk for dette. Særligt Olga Ravn har med sin roman *Mit arbejde* (2020) og i adskillige interviews, siden romanen udkom sat fokus på det svære moderskab og på fødendes rettigheder til bedre forhold før, under og efter fødslen. I et interview med Olga Ravn i dagbladet *Politiken* fortæller hun: ”Jeg er sikker på, at hvis jeg havde læst en bog som den her [hendes egen], inden jeg selv havde født, så var jeg ikke blevet så syg” (Katzenelson 2020).

Olga Ravns udsagn vakte Læseforeningens interesse for at afprøve skønlitteratur som vej til psykisk trivsel ved at give den gravide mulighed for at forberede sig følelsesmæssigt på fødslen og den første tid som mor. Med afsæt i eksisterende erfaringer med guidet fælleslæsning og i lyset fra samfundsdebatten startede man projektet op. Der blev i 2021 i alt udbudt fire hold for gravide, hvoraf tre blev afholdt. I 2022 blev der ligeledes udbudt fire hold, hvoraf to var for partnere til gravide. Alle grupper mødtes fire gange hver og havde plads til seks deltagere. I gennemsnit mødte fire gravide op i en læsegruppesession, hvilket nok må forventes, når flere døjer med skavanker som kvalme og bækkeløsning. Til partnergruppen, som var et første forsøg rettet med denne målgruppe, lykkedes det kun at etablere én gruppe og tiltrække tre deltagere, hvoraf en hurtigt faldt fra. Det er på mange måder interessant, hvorfor denne rekruttering var så svær, men nok ikke underligt. Læseforeningen vil fremover forsøge sig med andre måder at ”indfange” gravides partnere, måske ved at placere læsegrupperne et andet sted end på sygehuset og i en mere uformel kontekst.

Rekrutteringen af deltagere til projektet foregik hovedsageligt gennem Aarhus Jordemoderpraksis' kanaler, det vil sige gennem plakater i venteværelserne og det online kursuskatalog, hvor læsegrupperne blev slået op parallelt med de andre kurser, man som gravid kan melde sig til. Denne rekruttering gjorde, at deltagerne var en blandet flok, og at rekrutteringen nåede ud til forskellige kvinder, hvor den eneste fællesnævner var, at de var gravide og skulle føde for første gang. Hovedparten af deltagerne havde ikke en forudgående viden om eller interesse i litteratur – de var faldet over tilbuddet ved et tilfælde. Dette gav et godt udgangspunkt for at skabe et frit rum til personlig refleksion uden for stort fokus på at skulle afkode teksten eller at ville sætte den i en større litterær kontekst. Ligeledes blev læsegrupperne afholdt på jordemoderpraksissen, hvor de gravide i forvejen kom til deres forskellige samtaler og tjek-ops. Jordemoderkonsultationer tænkes i en dansk sammenhæng som demokratiske rum, hvor folk fra alle hjørner af samfundet mødes på lige vilkår, og skønt ingen social sammenhæng kan sige sig fri af økonomisk og kulturel ulighed, syntes dette også at betyde noget. I et lille lokale, tæt på alle de travle jordemødre, de spændte og nervøse gravide par i venteværelset og blandt scanningsapparater, blodtryksmålere og brochurer om babysvømning og efterfødselsreaktioner sad grupperne og læste sammen i de to måneder, projektet varede. Der var altid te, chokolade og frugt på det runde bord, de sad om.

I den korte tid grupperne mødtes, mærkedes det tydeligt, at et fællesskab opstod mellem de gravide over læsningen, på trods af at der ingen forventning eller samtale var om at mødes igen uden for læsegruppen eller efter deres fødsler. For en stund indtrådte de gravide i en fælles fortælling.

## Fødsler og forældre i litteraturen

Hvad læste grupperne så? De læste altid en novelle eller et romanuddrag og ét digt. Anna Liv Bolther og hendes kollega Anna Roed valgte på forhånd litteratur ud, som beskæftigede sig med



fødsel, forældreskab, overgange og transformation. I dette regi arbejdede læseguiderne anderledes, end de normalt gør, når der udvælges tekster til guidet fælleslæsning. Hvor de ellers altid bevidst undgår at afstemme temaerne i litteraturen med målgruppen, valgte de her tekster, som var inden for deltagernes bekymringsområde og parret med deres akutte livssituation.

Litteraturen, som blev brugt i projektet, begrænsede sig ikke til de førnævnte skandinaviske indslag på litteraturscenen – den var dog nok dominerende. Grupperne forsøgte sig på at læse bredt, både geografisk og historisk. Blandt det læste var f.eks. en novelle af argentinske Samanta Schweblin med titlen 'Konserves', som følger et kommende forældrepar's mystiske møde med en mærkværdig læge, som hjælper dem med at "forsinke" graviditeten en smule. Grupperne læste også flere uddrag fra den engelske forfatter Rachel Cusks roman *Et Livsværk*, der udkom i dansk oversættelse netop, da projektet startede op. Da den oprindeligt udkom i 2001, forårsagede *Et Livsværk* ramaskrig med sin rå skildring af det tidlige moderskab og med sine beskrivelser af, hvordan moderrolle såvel som fødsel kan føles mærkelig og fremmed:

Som barn var jeg, fra det øjeblik jeg opnåede en vis forståelse af, hvad det indebar, urolig ved tanken om at skulle føde et barn. Min forståelse var uden fodnoter, uden yderligere klausuler, der fastslog, at ikke alle kvinder behøvede, endsige kunne, få børn: Som med mange andre af livets realiteter syntes dette spørgsmål ikke til forhandling. Jeg betragtede min smalle krop med dens lige linjer og forestillede mig, at der en dag ville komme en anden krop ud af den, selvom det ikke stod klart for mig, hvordan eller hvorfra. Jeg ville ikke, så vidt jeg forstod, på et senere tidspunkt blive udstyret med en eller anden form for udtagningsanordning. (Cusk 2021, 22)

Der blev også læst tekster om aldrig at ville have børn, eksempelvis *Aldrig, aldrig, aldrig* (2020) af Linn Strømsborg, der vakte stor debat blandt de gravide og samtidig flyttede flere af dem til en tid i deres liv, hvor de måske har haft samme overvejelser. Det store pejlemærke i kurateringen af litteraturen var, at deltagerne



skulle præsenteres for *forskellige* subjektive oplevelser af graviditet, fødsel, barsel og moderskab. Læseguiderne søgte på den måde at illustrere nuancerne i alt lige fra kvindens indre dialoger til fødselsforløbet, amningen og den manglende nattesøvn. De brugte de skønlitterære beretninger til at skabe rum for åbne samtaler, hvor de deltagende gravide fik mulighed for at dele deres egne oplevelser og følelser. I de tre grupper indgik mindst et stykke litteratur med hver af følgende tematikker:

### *Fødselsbeskrivelser*

Det følte som at skubbe en jolle ud i havet, små skub på den våde sandede grund, indtil vandstanden blev høj nok, og jollen gled af sted på vandet. Det var en følelse af, at bækkenet skred fra hinanden, og noget stort og vådt gled ud gennem en åbning i kroppen, der først lige var blevet skabt, som automatiske døre, der med ét slår op (Plambeck 2019, 18–19).

### *Partnerens perspektiv:*

Hun havde smerterne og kampen og fødslen, jeg havde hendes krop rundt om min, hægtet fast; vi var et, to kroppe i forening, fire arme og ben der skulle føde et barn (Espedal 2012, 71).

### *Efterfødselslivet (barsel, amning, søvn)*

hun faldt i søvn for et kvarter siden  
jeg tør ikke lægge hende over i sin egen seng  
hun har sovet så let hele natten  
malou gik ind ved siden af for en time siden  
jeg har siddet og sunget postmand per og bidt negle  
natten er lang  
den mørke morgen er længere (Johansson 2015, 7)

Jeg ved at mælken  
er et sted derinde  
og at mælken ikke er mig  
men som  
den står ud

fra brystet  
i tynde næsten usynlige stråler  
kan jeg komme i tvivl om  
hvorvidt jeg eksisterer

Det er som om der bliver sprøjtet nat ud i hjernen  
(Ravn 2020, 44-45)

*Andre relationer* (forhold til den gravides egne forældre, til venner, at være forældre til voksne børn, livet før man blev forældre, etc):

[...] skal jeg dræbe haabet i jer? fortælle jer, at jeg ikke blev som I  
– at min verden er en anden end jeres  
(Munch-Petersen 1932)

Jeg går hen til Hollie igen og prøver at få hendes opmærksomhed, men hun stirrer bare på Gurli Gris. – Var du ude i går? Spørger Nanna og hælder fløde i en skål. Hun kigger på mig mens hun pisker vildt i den. Det er ikke hende at stå der og piske. Det er ikke hende, der kunne lave huller i ørene på sig selv uden at blinke. Hende, der farvede sit hår så tit, at hun til sidst kunne rive det af i store totter. Hende der hadede sine forældre ligeså meget som mig, og som gav mig ret i, at det er egoistisk at sætte børn i verden. (Korsgaard 2020, 6–7)

Disse temaer blandede sig med hinanden på kryds og tværs. Noget man også ser i de ovenstående eksempler er, hvordan der i valget af litteratur veksles mellem de meget eksplicitte sproglige beskrivelser:

Jeg må hjælpes på toilettet af to sygeplejersker det er ydmygende og en ophøjelse jeg er mor nu alt er trone, selv det hvide porcelænsæde jeg kan ikke tisse, det er et problem det er vigtigt at sikre sig at min blære tømmes (Lind 2019, 8).

Og det mere poetiske sprog:

Maven er stor og blød og rar. Veen er kosmisk ensomhed.  
(Mørch 1978, 139)

Udover temaer i indhold og denne vekslen mellem det abstrakte og eksplicitte sprog forsøgte projektet at holde en balance mellem

”tungt” indhold (efterfødselsreaktioner, ensomhed, angst, ambivalens, identitetstab, fysisk smerte, etc.) og en mere positiv og humoristisk portrættering af forældreskabet (fællesskab, ny mening, kærlighed, styrke, etc.). Der blev aldrig læst tekster, hvor børn var alvorligt syge eller børn mistede livet.

Efter projektets afslutning stod det klart, at der kun var anvendt beskrivelser af vaginale fødsler. Grupperne havde ikke læst om kejsersnit. Det havde været svært at finde skønlitterære beskrivelser af dette tema, men samme måned som projektet afsluttedes, udkom danske Julie Steen-Knudsens digtsamling *Syv Lag*. Den kredser om de to emner kejsersnit og klima og vil blive inddraget fremover. Her læser man:

Et hurtigt snit    et tværsnit i huden  
og der åbnes videre ind til fedtvæv    muskelsene    mavemuskle  
bughinde    livmoder    fosterhinde  
syv lag    lægen skal igennem    før hun er inde ved barnet  
(Steen-Knudsen 2021, 17)

## Afvigelse fra et grundliggende princip

Læseforeningen har fra sin begyndelse distanceret sig fra fænomenet biblioterapi, dels ved at læsegruppernes mål ikke er terapi, dels ved at man ikke har tilstræbt direkte spejling mellem læser og tekst. I grupper for f.eks. psykisk sårbare unge har man ikke læst litteratur om ungdom eller psykisk sårbarhed, men læst mere bredt om emner, som kunne have været ”for hvem som helst”, hvilket deltagerne eksplicit skønnede på (Christiansen og Dalsgård 2022, 296).

I de læsegrupper, som er i fokus i dette kapitel, læste deltagerne imidlertid litteratur, som var valgt ud fra et andet rationale i og med, at alle tekster specifikt omhandlede temaer som fødsel eller forældreskab. Teksternes kvalitet og poetiske styrke var dog altid første prioritet. Der blev eksempelvis aldrig læst faglitteratur. Dette var et valg affødt af et ønske om at afprøve en anden tilgang til guidet fælleslæsning. Desuden gav de tematiske tekster

god mening i rekrutteringsøjemed. Det var umiddelbart begribeligt, at læsningen havde relevans, og da morlitteraturen allerede havde taletid i medierne, blev viden om projektet hurtigt bredt ud. Flere forfattere, hvis værker blev læst i grupperne, delte info om projektet på deres forskellige sociale platforme.

Der blev i projektets styregruppe talt meget om det interessante ved at eksempelvis afprøve at læse ”tilfældig” litteratur i én gruppe og tematisk i en anden for at sammenligne effekten, men da læsningerne af ”mor-litteraturen” hurtigt viste sig at være effektiv og affødte stort engagement hos deltagerne, fortsatte læseguiderne med den. I fremtiden kunne sådan en sammenligning være oplagt og dermed også en undersøgelse af, om det er teksternes relevans eller kvindernes tilstand, der skaber engagement og fællesskab.

I disse pilotprojekter læste deltagerne altså om en fysisk og psykologisk overgang, de selv befandt sig i, og om mulige fremtidsscenarier. Det kunne således være en selv, der ville komme til at opleve veen som en ”kosmisk ensomhed”, som beskrevet af Dea Trier Mørch, eller ammeopstarten som at få ”sprøjtet nat ud i hjernen”, som Olga Ravn skriver. Dette ville man først vide senere, et andet sted i livet. Andetheden udsprang således ikke af en rumlig distance (mig selv overfor anden person), men af en tidslig afstand (mig selv overfor mit fremtidige jeg).

Denne afvigelse fra hidtidig praksis ser ud til at medføre nye overvejelser i forhold til tekstvalg. Der opstod f.eks. det nævnte behov for repræsentativitet i mulige fremtidsscenarier, eksempelvis måtte oplevelsen af kejsersnit også dækkes. Balancen mellem det positive og det negative måtte også findes: føler man umiddelbar altopslugende lykke, når man sidder med sit nyfødte barn – eller føler man ingenting? Finder man efter en fødsel en helt ny forbindelse til sin partner – eller føles han pludselig fremmed for en?

I forbindelse med det senere pilotforsøg med fælleslæsning for partnere til gravide opstod et spørgsmål om, hvorvidt målgruppen bør adresseres endnu mere fokuseret igennem teksterne. I denne læsegruppe, som var meget lille (fire sessioner med 1–3 deltagere), fandt den mandlige læseguide, at teksterne kunne spejle

partnerens situation bedre. At være partner til en gravid eller fødende er ifølge denne læseguide at stå ved siden af den kropslige oplevelse og se til. Man har ”lyst til at kaste sig ind foran kuglen, men kan jo bare ikke”, som han udtrykte det på baggrund af deres samtaler. Denne gruppe læste de samme tekster som de gravide. Fem af disse var skrevet fra en mands synspunkt, mens resten var skrevet af og om kvinder. Oplevelsen af at læse den anden parts perspektiv var dog forskellig hos henholdsvis gravide og partnere. I de gravides grupper udgjorde mandens perspektiv en påskønnet udvidelse af deres eget perspektiv, mens der blandt mændene var et behov for at få lov at tale ud fra eget perspektiv. Skønt læseguiden fandt teksterne, som var skrevet af kvinder, både interessante og velskrevne, måtte man som mand her igen se til fra sidelinjen og anerkende, at kvinden gennemgik og ville gennemgå større omvæltninger end én selv.

I et uddrag fra *Om Foråret* af Karl Ove Knausgård beskriver han sin kone Lindas fødsel af deres første barn, en lille pige. Teksten er lang og intens. Denne tekst blev fremhævet som særlig god, dels fordi den faldt på et godt tidspunkt i forløbet, dels på grund af sit indhold:

**Læseguide:** [Fordi man] som mand meget, meget hurtigt føler sig genkendt. Mange af de andre tekster var jo enormt meget ud fra en kvindekrop, som jo nok er lidt mere abstrakt. Det synes jeg helt klart var den, hvor vi grinte mest og var mest afslappede. Fordi det var åbenlyst, at man gerne måtte grine.

**Interviewer:** Kan du huske, hvad I lo af?

**Læseguide:** Han beskriver jo også magtesløsheden, men bare mere ud fra sådan en øh ... [...] Der er f.eks. en passage, hvor han har brug for lige at trække sig og ligesom forlader ... det er så efter fødslen, hvor konen og barnet sover, og han går ud og ringer til sin egen mor og til hendes mor og til sin bror, men får så den tanke, at han burde jo være derinde, for lige nu der er jo ... at man jo gerne vil være del af oplevelsen, men også sådan er lidt udenfor den [...] Det der med hele tiden at måtte lade sig diktere,

der er flere gange, hvor der er åbenlyse beslutninger, der skal træffes, de bliver så truffet, det er bare ikke ham, som træffer dem.

Læseguiden fremhævede glæden ved at få lov at le sammen og at kunne tale om det vanskelige i på den ene side selv at opleve, at ens liv er i omvæltning, og på den anden side at måtte være den, som ”tager det på sig at have overskud”.

Hvor Læseforeningen ellers vælger tekster primært ud fra, om de kan fungere som gode katalysatorer for refleksion, så skal der altså vælges præcist i forhold til målgruppen, hvis man én gang er begyndt at målrette. Alle disse overvejelser kan undersøges fremadrettet i et større projekt.

## Forskningen: metoder og resultater

Dalsgård fulgte nogle af læsegruppesessionerne for gravide, hvor hun indgik i samtalerne om teksterne samtidig med, at hun observerede, hvad der foregik mellem deltagerne. Deltager-observation er en velafprøvet kvalitativ metode, hvor man som feltarbejder deltager samtidig med, at man forsøger at observere, hvad der foregår (Mogensen og Dalsgård 2018). Dalsgård tog noter, som siden blev skrevet ud, men samtalerne blev ikke optaget af hensyn til gruppens dynamik. Her følger et uddrag af en feltnote fra maj 2021:

Gode polstrede stole, Hans Scherfig plakater af dyr med unger på væggen. Mens Anna Liv laver te og pakker slik ud, kommer den første deltager. Hun er slank, man ser næsten ikke hendes mave. Hun fortæller om sidste gang – at hun ikke har deltaget i den type læsning før, at det var sjovt, man så hurtigt kom til at tale om vigtige ting. De havde talt om, at man kan føle sig alene med graviditeten. Det kom op igen senere, efter læsningen af digtet som handlede om søvn – ”Natten er lang. Den mørke morgen er længere”. En sagde, at når man ligger vågen om morgenen, føler man sig let endnu mere alene. De talte om søvnmangel, om at være bange for, hvordan man reagerer på ikke at få sin nattesøvn. En sagde: ”Jeg er ikke bange for fødslen, men kan godt være bange for tiden derefter, manglen på søvn. Børn skal jo først til at lære, at der er nat og dag”. En talte om graviditi-

tetskløe. Hun var ret optaget af det, havde sovet meget dårligt på grund af kløen. En anden talte også om kløe på maven og under BH'en. De talte om, hvor svært det kan være at dele med sin mand, hvordan man har det. Han siger ofte bare ”ok”. Hvordan skal man også beskrive graviditetskløe, som en sagde. At det er som solskoldning over det hele? Som rockwool, sagde en anden, som når man som barn legede i det dér bløde og så åh!

Udover deltager-observationen interviewede Dalsgård fem deltagere efter endt forløb. Disse interviews blev optaget og udskrevet. Alle undtagen en af de interviewede havde født på interviewtidspunktet. Interviewene varede ca. en time og foregik online, hvilket viste sig at fungere fint. De nybagte mødre kunne være hjemme og til rådighed, hvis behov opstod, og samtidig nyde det lille frirum, som interviewet var.

Interviewene var semi-strukturerede og drejede sig om læsegruppen, om det at føde og blive mor, og om litteraturen: Hvordan fik kvinden oplysning om gruppens eksistens? Hvad var motivationen for at starte? Hvordan oplevedes det at deltage? Var der tekster, som havde gjort et særligt indtryk? Var der tekster, som var dukket op i erindringen undervejs i fødsel og barsel? Hvad var henholdsvis udfordrende og dejligt ved at være gravid, fødende og nu mor? Alle fem interviewede havde gemt teksterne ud fra et ønske om at genlæse dem. En kvinde fortalte, hvordan især et digt om amning havde fået betydning for hende:

Digtene om amning har åbnet op for snakke om ensomheden i barselsperioden, men også det fællesskab, man kan have med andre kvinder i samme situation. For eksempel at sidde om natten i sin stue og tænke, at andre kvinder også er det. Midt i amning lige i det øjeblik. Du kan føle dig i fællesskab med andre, vide at de er derude et sted.

Som del af spørgsmålet om motivation til at starte, indgik sammenligningen med andre fødselsforberedende tiltag enten spontant eller på spørgsmål fra Dalsgård. Interviewpersonerne fandt i denne sammenhæng, at læsegrupperne havde givet noget ”mere”



eller ”anderledes” end de andre fødselsforberedende aktiviteter, de havde deltaget i. Læsegruppen havde været et alternativ til de mange fakta og statistikker, man bliver præsenteret for, når man er gravid for første gang. Et rum, hvor de blev præsenteret for et nuanceret billede af moderskabet, gennem de mange karakterer og situationer de mødte i litteraturen og gennem de andre deltagere i gruppen. De havde følt sig ret alene med deres forestillinger og værdsatte derfor chancen for at dele. I retrospekt sagde en mor:

Jeg var ikke så overrasket, da jeg læste det. Jeg vidste mere eller mindre, at det ville være sådan. Men jeg vidste ikke, hvordan det ville føles. Nu befinder jeg mig i samme situation, overrasket over at se på mig selv og tænke ”så det var dét, det handlede om!” Jeg kunne læse ordene og forstå dem, men først nu oplever jeg, hvad de betød.

Der er en kløft mellem at vide, hvad der skal ske og oplevelsen af, hvordan det føles, når det sker. Men kvinderne beskrev, hvordan grupperne hjalp dem med at mødes og acceptere kontroltabet i forhold til det kommende ukendte. Alle fem deltagere erklærede eksplicit, at de nød fiktionen som et fælles blik på, hvordan fødsel og livet som forælder *kunne* være. Som interviewpersonen, der stadig var gravid, sagde:

Faktisk tror jeg, at det er essensen af det. At nu er jeg forberedt ... Du ved, det kan stadig være svært, selvom jeg er klar over det nu ... Men det vil ikke være sådan en overraskelse, og jeg vil ikke automatisk tænke: Jeg er problemet!

Med andre ord: hun var forberedt på at blive overrumplet, men vidste også, at det ikke var hendes skyld, hvis noget var uventet og måske hårdt. Hun vidste, at overrumpling er et vilkår ved fødsler og måske livet generelt. Man kan med sin fantasi forestille sig fremtiden, men man må også som moderen ovenfor ind imellem konstatere: ”så det var dét, det handlede om!”

Jordemoderpraksissen afholder som tidligere nævnt også kurset ”Når bekymring fylder”, hvor grupper på op til seks deltagere

mødes tre gange med en coach-uddannet jordemoder. Vi har endnu til gode at sammenligne læsegrupperne med dette kursus, men det er vores indtryk, at der er væsentlige forskelle. Kurset ”Når bekymring fylder” fokuserer f.eks. på dialogøvelser og fødselsplan på tredje undervisningsgang, ifølge kursusbeskrivelsen (Aarhus jordemoderspraksis u.å.). Læsegrupperne giver ikke på samme måde konkrete redskaber. Man har i stedet et antal tekster med hjem som minder om de snakke, man havde, og de kan fungere som en slags broer mellem den, man var, og den man nu er. ”Når bekymring fylder” stiller også spørgsmålene ”Hvad er vigtigt for os? Hvilke ønsker har vi? Hvordan kan vi hjælpe hinanden?” Dette er væsentlige spørgsmål, som kurset lægger op til, at man diskuterer med sin partner. Læsegruppen gør noget andet. Den spørger indirekte: ”Hvad ville du gøre, hvis du var i hendes situation?” På den måde åbnes der for uvished og muligheder, som overskrider det, man selv kunne forestille sig. Man kan derfor muligvis sige, at ”Når bekymring fylder” arbejder i det indikative, mens fælleslæsningens modus er den konjunktive.

## En start

Pilotprojektet var en start. Der er startet nye grupper op, og også disse følges af forskning. Som i andre sammenhænge, hvor Læseforeningen driver fælleslæsning, har vi set, at deltageres forestilling om og forståelse af andre deltagers perspektiver er en vigtig ingrediens i deres oplevelse af fælleslæsningen (Christiansen 2021; Christiansen og Dalsgård 2022). Men måske er forestillingsevnen ekstra på arbejde blandt de gravide. Ikke alene skal de forestille sig, hvilke erfaringer andre om bordet måtte have; de må også forestille sig situationer, de slet ingen erfaring har med, men som de må formode hører deres fremtid til. Situationer, som på én gang er helt fremmede (hvordan må det være at amme?) og snart vil være hverdag. Læsegruppen er på denne måde et første skridt ind i det ukendte.

## Kilder og litteratur

### *Upubliceret materiale i forfatternes besiddelse*

Dokumentation fra deltagerobservation i læsegrupper til gravide, organiseret af Læseforeningen og Aarhus Jordemoderspraksis 2021.

### *Publiceret materiale*

Billington, Josie, Philip Davis, and Grace Farrington. 2013. Reading as Participatory art: an alternative mental health therapy. *Journal of Arts and Communities*, 5 (1): 25–40.

[https://doi.org/10.1386/jaac.5.1.25\\_1](https://doi.org/10.1386/jaac.5.1.25_1)

Christiansen, Charlotte E. 2021. Does Fiction Reading Make us Better People? Empathy and Morality in a Literary Empowerment Programme. *Ethnos: Journal of Anthropology*, Online first.

<https://doi.org/10.1080/00141844.2021.2007158>

Christiansen, Charlotte Ettrup og Anne Line Dalsgård. 2022. The Day We Were Dogs: Mental Vulnerability, Shared Reading, and Moments of Transformation. *Ethos: Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 49 (3), 286–307.

<https://doi.org/10.1111/etho.12319>

Claudius, Matthias 1778. *Das Abendlied* [Sig månen langsomt hæver]. Overs. Carsten Hauch, 1832.

Cusk, Rachel. 2021. *Et livsværk: Om at blive mor*, overs. Juliane Wammen. København: Vinter.

Dick-Read, Grantly. 1955. *Childbirth without Fear: The Principles and Practice of Natural Childbirth*. Melbourne: William Heinemann, reprint edition.

Dowrick, Christopher, Josie Billington, Jude Robinson, Andrew Hamer and Clare Williams. 2012. Get into reading as an intervention for common mental health problems: Exploring catalysts for change. *Medical Humanities* 38 (1): 15–20.

<http://dx.doi.org/10.1136/medhum-2011-010083>

Espedal, Tomas. 2012. *Mod Naturen*. Roskilde: Batzer & Co.

Johansson, Rolf Sparre. 2015. *Søvn*. Askeby: Forlaget Kronstork.

Katzenelson, Felix Thorsen. 2020. Forfatter måtte skrive om det umulige: ”jeg er sikker på, at hvis jeg havde læst en bog som den her, inden jeg selv havde født, så var jeg ikke blevet så syg”. *Politiken*, 29. August.

Knausgård, Karl Ove. 2016. *Om Foråret*, overs. Sara Koch. København: Lindhardt og Ringhof.

Korsgaard, Thomas. *Det var jo dengang*. 2020. København: Novellix.

- Læseforeningen. <https://www.laeseeforeningen.dk> [Downloadet 2022-11-22.]
- Leboyer, Frédérick. 1983. *Die Kunst zu Atmen*. München: Kösel Verlag.
- Lind, Laura Elisabeth. 2021. Hvad er løsninger? *Tidsskrift for jordemødre*, 3. <https://jordemoderforeningen.dk/tidsskriftsartikel/hvad-er-losningerne/>
- Lind, Cecilie. 2019. *Mit Barn*. København: Gyldendal.
- Longden, Eleanor, Philip Davis, Josie Billington, Sofia Lampropoulou, Grace Farrington, Fiona Magee, Erin Walsh, and Rhiannon Corcoran. 2015. Shared Reading: Assessing the intrinsic value of a literature-based health intervention. *Medical Humanities*, 41 (2): 113–120. <http://dx.doi.org/10.1136/medhum-2015-010704>
- Mogensen, Hanne Overgaard og Anne Line Dalsgård. 2018. At være til stede: Deltagelse og observation. I: Bundgaard, Helle, Hanne Overgaard Mogensen og Cecilie Rubow (red.), *Antropologiske projekter: En grundbog*, s. 163–180. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Munch-Petersen, Gustaf. 1932/1988. Til mine forældre. I: Munch-Petersen, Gustaf, *Samlede skrifter*. København: Borgens. Onlineudgave fra Arkiv for Dansk Litteratur. <https://tekster.kb.dk/text/adl-texts-munp1-shoot-workid59078>
- Mørch, Dea Trier. 1978. *Vinterbørn*. København: Gyldendal.
- Plambeck, Dy. 2019. *Til min Søster*. København: Gyldendal.
- Ravn, Olga. 2020. *Mit Arbejde*. København: Gyldendal.
- Region Midtjylland. *Fødeplan for Region Midtjylland*. 2021. <https://ipaper.ipapercms.dk/RM/Sundhedsplanlgning/foedeplan/?page=1> [Downloadet 2022-11-22.]
- Rosa, Hartmut. 2016. *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Steen-Knudsen, Julie. 2021. *Syv Lag*. København: Gutkind.
- Sundhedsstyrelsen. 2021. *Anbefalinger for svangreomsorg og fødselsbistand*. København: Sundhedsstyrelsen.
- van Gennep, Arnold. 1909. *Les Rites de Passage*. Paris.
- Aarhus Jordemoderspraksis. Kurset ”Når bekymring fylder”. <https://rm.plan2learn.dk/KursusValg.aspx?id=86623> [Downloadet 2022-11-22.]
- Aarhus Universitetshospital. Kurser for gravide og familie i Aarhus kommune. <https://www.auh.dk/afdelinger/kvindesygdomme-og-fodsler/graviditet-og-fodsler/gravidkurser2/> [Downloadet 2022-11-22.]

*Åse Kristine Tveit og Cecilie Naper*

## «Fornuft og følelser»

Høytlesing og diskusjon på innsida og utsida av murene

Seks eldre kvinner kommer inn i bibliotekets møterom, de puffer litt i håret, henger kåpene på en ledig stol og setter seg rundt bordet. De nikker til hverandre og til leselederen, småprater lavt og takker ja til en kaffekopp før lesingen begynner.

På en annen kant av byen:

Tre yngre kvinner samler seg i det store besøksrommet i fengselet. Ingen av dem har yttertøy på, for de skal jo ikke noe sted. To av dem tar plass i den slitte sofaen. Leselederen og den tredje av de unge kvinnene plasserer seg i to stoler. Denne tredje kvinnen har ansvaret for høytlesningen. Hun pusser brillene, åpner boka og begynner å lese.

Hvordan blir mening i tekst fortolket, opplevd og forhandlet i samtale mellom lesere? Og hvordan foregår dette hos lesere fra ulike erfaringsverdener? De leserne det her skal dreie seg om, er henholdsvis en gruppe norske kvinner i pensjonsalderen og en gruppe kvinnelige innsatte i 20–30-årene, alle oppvokst i Norge, men de innsatte i et ganske annet Norge enn de eldre damene. Begge grupper (heretter «bibliotekgruppa» og «innsattgruppa») har lest og diskutert de samme to novellene. Diskusjonene i gruppene forløp på ulikt vis, med forskjellig ordbruk og ulike tilnærminger til tekstene, noe som ikke er overraskende, ulikhetene i alder, livs- og leseerfaring tatt i betraktning. Det kan virke opplagt inntil det trivielle at de to gruppene reagerer ulikt på tekstene.

Sammenlikningen av litteraturdiskusjonene viser likevel at det bak de opplagte ulikhetene kan spores noen fundamentale felles-trekk. Ulikhetene forteller noe om hvordan vår oppvekst, bakgrunn, lesekarriere, nettverk og tilgang på utdanning og andre goder bestemmer både hva vi legger merke til i teksten og hvordan vi fortolker det vi legger merke til. Likhetene forteller på den annen side noe om det potensialet som ligger i høytlesning og samtale om litteratur gjennom metoden Shared Reading og hvordan disse samtalene; den sosiale dimensjonen ved lesing, kan gi mening og skape ny forståelse og ny innsikt.<sup>1</sup>

Innledningsvis vil vi kort redegjøre for datainnsamlingen, og presentere deltakerne i de to gruppene, samt presentere novel-lene som ble lest, før vi tar for oss det teoretiske rammeverket for undersøkelsen. Deretter går vi inn i gruppediskusjonene av novel-lene, og undersøker hva som kjennetegner leserresponsen i de to gruppene. Videre ser vi på hvordan forhandling av mening i litte-rære opplevelser foregikk i de to gruppene. I en avsluttende del diskuterer vi valget av tekster, som ble annerledes enn planlagt.

## Om leserne og novellene

Rekrutteringen av lesere til gruppene som er med i denne under-søkelsen skjedde ved at vi etablerte Shared Reading-grupper i henholdsvis et folkebibliotek og et fengselsbibliotek. I folke-biblioteket ble lesegruppene bekjentgjort ved oppslag og i sosiale medier. Her var det bare å møte opp. Gruppen møttes annenhver uke, og var etablert av Tveit noen måneder før samtalene om de to aktuelle tekstene fant sted. Kvinnene i innsattgruppa var allerede med i et forskningsprosjekt ledet av Naper, der de ble intervjuet om betydningen av litteratur og lesing under soningen. Kvinnene i begge grupper var dermed fortrolige med både leselederne og med det å snakke med andre om litteratur. Observasjon og lyd-opptak av samtalene ble gjort av oss leseledere i hver vår gruppe.

---

<sup>1</sup> Vi går ikke inn på de helsemessige sidene ved Shared Reading. Dette er dekket av en rekke andre forskningsbidrag; i denne boka og i andre publikasjoner.



Kvinnene i innsattgruppa befant seg i et kvinnemiljø, der lesing var en viktig del av dagene for noen av dem. De som ble med på å lese de to novellene var tre langtidsinnsatte, som her har fått navnene Aisha, Audhild og Jeanette. Det var Jeanette som valgte ut de to novellene som ble lest. Nærmere presentasjoner av disse tre utgår av personvern hensyn.<sup>2</sup>

I bibliotekgruppa som besto av etnisk norske kvinner var disse med, og de har fått navnene: Bea, som er interessert i, og har kunnskap om norsk litteraturhistorie. Adeline, som er interessert i skjebnene til de menneskene hun leser om, og er i mindre grad akademisk i sin lesning. Dina er interessert i ny og eksperimentell litteratur så vel som klassikere. Dina deltok bare i samtalen om Ditlevsens novelle. Anna, som er opptatt av litteraturens sosiale sider. Nina, som ikke så ofte tar ordet, og til slutt Fanny, som er betydelig yngre enn de andre. Alle i gruppa er ivrige lesere og bibliotekbrukere.

Kopier av novellene ble delt ut ved begynnelsen av møtene, slik at de som ville kunne følge teksten som ble lest, eller også bare lytte. I bibliotekgruppa sto stort sett leselederen for høytlesingen, mens det i innsattgruppa var Audhild som hadde ansvar for dette. Hun hadde lang trening i høytlesingsfaget etter å ha lest inn og sendt ungen sin «god-natt-historier» gjennom flere år. I løpet av lesingen la høytleseren inn pauser der de som ønsket kom fram med sine spørsmål til, eller reaksjoner på, det de hadde lyttet til, og dette utviklet seg iblant til kortere samtaler. Ønsket om å lese videre, høre «hvordan det går» gjorde at de lengre samtalene kom i etterkant, med varighet fra 30-60 minutter. Ved behov ble samtalene stimulert av leselederens åpne spørsmål. I forkant av møtene som omtales her, gav deltakerne muntlig godkjenning til at samtalene skulle tas opp. I etterkant av møtene ble samtalene transkribert og opptakene slettet. Transkripsjonene danner grunnlaget for undersøkelsen.

Materialet er størst i omfang fra bibliotekgruppa, både fordi de var flest, men også fordi de hadde mest å si om tekstene og om

---

<sup>2</sup> I norske fengsler er det få kvinner med lange fengselsstraffer, slik det framkommer at de tre i innsattgruppa har. Det er dermed særlige anonymitetshensyn.



sine egne reaksjoner på dem. Disse kvinnene valgte å delta i lesegruppe fordi de var vante lesere, og fordi de likte å snakke med andre om det de leste. Deres utdanning og yrke ble ikke presentert (i Shared Reading hører det, som nevnt i innledningen til denne boka, vanligvis ikke med), men både språk og referanser til annen litteratur røpet at dette var beleste kvinner fra middelklassesjiktet.

De yngre kvinnene i innsattgruppa hadde lite formell utdanning, de hadde til dels vanskelig familiebakgrunn, men også de var ivrige lesere, primært av populærlitteratur. De tre som ble med i gruppa hadde i tidligere, individuelle samtaler med leselederen fortalt om sine favorittbøker og betydningen av dem, blant annet Victoria Hislops *Øya*, Stieg Larssons Millennium-trilogi, George R.R. Martins serie *A song of Ice and Fire* og E.L. James' *Fifty shades*-trilogi (Naper 2020). Typisk for disse bøkene, fra krim- og spenning, fantasy- eller erotikasjangeren, er at de alle trekker på melodramaets hang til tydelighet og til å vekke en fornemmelse hos leseren om at bak tilværelsens tilsynelatende kaos og meningsløshet finnes det kontinuitet, sammenheng og mening både i det enkelte menneskeliv og i tilværelsen som helhet (Brooks 1995).

De to novellene som ble lest er en del av den skandinaviske kanon. Det dreier seg om henholdsvis Agnar Mykle «Juryen vil nå trekke seg tilbake» fra samlingen *Jeg er like glad, sa gutten* (1952) og Tove Ditlevsen: «En flink dreng» fra samlingen *Paraphyen* (1952). Tekstene er tradisjonelt komponerte, og baler på ulike måter med spørsmål om skyld, soning og selvbylde. De har også begge en åpen slutt.

## Teoretiske perspektiv

Det teoretiske grunnlaget for denne studien er hentet fra Rita Felskis *Uses of literature* (2008), og Peplow, Swann, Trimarco og Whitelys *The Discourse of Reading Groups*, (2016) og Peplows *Talk about books* (2016). Felski polemiserer mot den modernistiske bruddestetikken som med feste i så ulike retninger som formalismen og strukturalismen, nykritikken og frankfurterskolen, har

dominert arbeid med tekster i utdanningssystemet fram til 2000-tallet. I kjølvannet av den affektive vending i humaniora, insisterer Felski på legitimiteten og viktigheten av å forske på følelsemessige reaksjoner på litteratur og på alminnelige leseres opplevelser av det de leser, ikke bare de akademisk baserte, estetiske leseerfaringene. Felski opererer med fire måter å nærme seg, og reagere på litteratur; gjenkjennelse, kunnskap, sjokk og fortrylelse, og som vi skal se er det en særlig gjenkjennelse og kunnskap som er betegnende for leserne i vår undersøkelse.

Kategorien gjenkjennelse kjennetegnes ved at leseren engasjerer seg i og interagerer med en eller flere av karakterene og deres prosjekter. Gjenkjennelsen kan gi en befriende innsikt i at man ikke er alene om sine tanker eller følelser, og slik leses som en anerkjennelse av hvem man er, eller gi en opplevelse av å se seg selv i et nytt lys. Mer konkret kan gjenkjennelsen også omfatte miljø og situasjoner karakterene opptrer i. Det kan være detaljer i teksten som åpner for en strøm av minner hos leseren.

I denne tilnæringsformen gjenskaper leseren den litterære karakteren og dennes prosjekt på en slik måte at den passer inn i hennes eget tolkningsunivers. Hun går altså i dialog med en eller flere karakterer som ligner på henne selv, men som likevel er forskjellig fra henne. I neste omgang blir denne leerskapte realiseringen av den litterære karakteren en del av leserens egen forståelsesramme.

Mens kategorien gjenkjennelse relaterer til et indre univers, relaterer kategorien kunnskap til den ytre verden. Det handler om hva slags innsikt og forståelse litteraturen kan gi oss om forhold av moralsk, samfunnsmessig eller eksistensiell karakter. Gjennom litteraturopplevelsen, sier Felski, kan vår forståelse av den ytre verden utvides.

Adskillige analyser er gjennomført av samtaler i litteraturgrupper, og vi har hentet relevante poeng fra samtaleanalyser hos Peplow et al. (2016). De opererer med tre kategorier av leserrespons på fiktive karakterers handlinger og holdninger. Disse kategoriene er utledet fra narratologisk forskning (Phelan 2005), og brukes som redskap til å få fram ulikheter i lesernes forhold til, og respons

på teksten. Det dreier seg om mimetisk respons, der leseren forholder seg til karakterene som om de var virkelige personer og til den fiktive verden som om den var lik vår egen,<sup>3</sup> tematisk respons, der leseren vurderer karakterenes funksjon i de kulturelle, ideologiske, filosofiske eller etisk funderte problemstillingene teksten tar opp, og syntetisk respons, der leseren vurderer de estetiske, rent litterære valgene som ligger under konstruksjonen av karakterer og plott. Vi vil presisere at vi i denne undersøkelsen ikke ser disse formene for respons som et hierarkisk system der en respons er mer verdifull eller «vellykket» enn en annen.

Slik analysene våre vil vise er det ikke alltid tydelige skiller mellom mimetiske og tematiske responser. Kategorien syntetisk respons er spesielt interessant i det komparative perspektivet som legges an i denne artikkelen. Når den estetiske dimensjonen i litteraturen diskuteres, referer det vanligvis til bruken av litterære grep og konvensjoner hentet fra den litterære kanons verktøykasse. Hvis vi skifter perspektiv, og analyserer den litteraturen det skrives og leses mest av; populærlitteraturen, vil vi fort oppdage at innholdet i verktøykassa må skiftes ut fordi leseren møter teksten med andre sjangerforventinger enn de som hører den klassiske estetikken til. Derfor vil responsen fra lesere som er vant med å lese populærlitteratur skille seg fra responsen til lesere som er vant med kanonlitteraturens estetiske univers.

### Første novelle. «En kjekk gutt»

En ung, adoptert gutt går gjennom en krise da familien får et biologisk barn, fordi han føler sin stilling i familien truet. Synsvinkelen ligger i hovedsak hos denne unge hovedkarakteren som strever hardt for å være «en flink gutt», og vise foreldrene at han er verdig deres kjærlighet og omsorg. Fortellingen er skrevet i en realistisk tradisjon, og handlingen er lagt til den danske landsbygda.

---

<sup>3</sup> Merk at mimetisk her ikke skal forstås som en litterær avspeiling av en gjenkjennelig verden. Her er det snakk om en type leserespons på en fiktiv karakter.

*Engasjement og empati*

Fortellingen har en åpen slutt, noe som er et tydelig brudd med sjangerforventningene hos kvinnene i fengselsgruppa. Aisha spør overrasket: «Stopper den der??». Jeanette blir frustrert: «Jævla sær slutt, den bare stopper». Audhild kommer i løpet av samtalen stadig tilbake til den åpne slutten, og gjentar at «jeg klarer bare ikke å la være å tenke på hvordan det gikk med ham (gutten) – om han kommer til å klare seg». Aisha lurert på om det kanskje mangler noen sider, men da leselederen spør hvorfor de tror novellen slutter på den måten, tar hun øyeblikkelig underteksten og svarer: «For at vi skal fantasere sjøl, kanskje? Hva som skjer og ikke ... skjer». Da leseleder følger opp Audhilds bekymring for hovedkarakterens skjebne og spør om hvordan de tror det kommer til å gå med ham, er veien til eget liv og egne erfaringer kort. Alle trekker her fram eksempler fra eget liv, eksempler på at det tross alt har vært mennesker, ofte i utkanten av livene deres, som har sett dem, og hvor livsviktig dette har vært. «Nåja», kommenterer Jeanette tørt, «vi sitter jo her, så det kunne jo seff. ha gått bedre for oss, men, og nå må jeg jo snakke for meg sjøl, jeg finns jo fremdeles her på jorda, og det kan jeg takke ham [hjelperen hennes som så henne da hun trengte det som mest] for».

Deltakerne i bibliotekgruppa er i motsetning til «innsattgruppa» vel vant med åpne utganger på fortellinger. Bea bruker også begrepet «åpen slutt», og utdyper: «Altså rett og slett at da kan vi tenke selv alle de tankene om hvor galt dette kommer til å gå. Fordi det er jo ingen avslutning, du får dette brente, ovnen, det er jo faretruende det og.». Adeline er mer overrasket over den åpne slutten, men aksepterer den uten videre: «Nei for det er slutt her, ja. Det er ikke noen fortsettelse på det. Så da kan vi tenke hva vi vil, liksom.»

I bibliotekgruppa er det mange som uttrykker medfølelse og er tydelig rørt av den unge gutten i Ditlevsens novelle. Adeline sier «Jeg får veldig vondt av ham – en syvåring som tar på seg så mange oppgaver og så mye ansvar, man ser liksom verden fra hans side. Jeg får helt vondt, altså». De andre uttrykker mumlende

enighet. Medlemmene i innsattgruppa gir også uttrykk for at de føler med gutten i novella. Aisha sier «Jeg synes så synd på gutten. Spesielt når han veit at han 'står i gjeld til menneskeheten'». Flere kommentarer av empatisk karakter i denne gruppa handler om hovedkarakterens opplevelse av kjærlighetsløshet, å være annensrangs, å være i skyggen av andre eller å bli brukt.

### *Gjenkjennelse – i eget liv eller andres*

I innsattgruppa står kategorien gjenkjennelse i en særstilling både når det gjelder smak og lese måte. Før Audhild begynner høytlesningen av Ditlevsen-novella henvender hun seg til de andre og sier:

Leste dere om forfatteren i norskboka? Hu var litt sånn som mange her inne er. Ganske heftig dame. Gift fire ganger med helt sånne crazy mannfolk. Den siste var en sprø doktor som fora henne med piller sånn at hu blei narkoman. Hu var lagt inn flere ganger, og prøvde å ta selvmord. Til slutt blei det vellykka. Med tablettar. I 1976.

Aisha nikker bare, mens Jeanette slår fast:

Ja, fint å lese om sånt som du kan kjenne deg litt igjen i. Som du kan tro på, og om ting som kunne ha skjedd. Derfor jeg valgte ut den novella. Den andre [novella] også, egentlig.

I bibliotekgruppa veksler samtalen mer mellom gjenkjennelsesdimensjonen og kunnskapsdimensjonen, og disse to kategoriene er ikke helt lette å skille fra hverandre i samtalen. I løpet av diskusjonen av Ditlevsens novelle kom spørsmålet om «ekte» og «uekte» barn opp i sammenheng med novellens antydde statusforskjell mellom den adopterte og den nyfødte gutten. Det er Fanny som innleder dette, idet hun sier at «i gamle dager [...] da sto det i kirkebøkene 'uekte barn'». Dette får to av de andre; Anna og Bea, til å spørre henne hvor lenge dette var vanlig skikk, og Fanny sier først at «min bestefar var innskrevet som 'uekte barn'», og hun mener at dette var vanlig «helt opp til 1960-tallet, minst». Det ligger en harme under i stemmen hennes. Diskusjonen om

legitime barn og adopsjon blir så relatert til en annen privat familiesak; Bea kommenterer at kirkeboka også registrerte barn som adopterte, og hun forteller om en i familien sin som var adoptert. «Han visste at han var adoptert *fordi det sto i kirkeboka*. [...] *Ingen* fortalte ham dette da han vokste opp, og det var ingen god ting for han». Dette framsettes med sterkt ettertrykk. Resten av gruppa uttrykker medfølelse. Bea mener at foreldrene i novellen gjorde rett i å fortelle sønnen at han var adoptert, men at de gjorde det på en tankeløs måte, «uten hensyn, de overser ham og forteller ham ikke hvor verdifull han er».

Også her svinger pendelen tilbake til gjenkjennelsesdimensjonen. Både Fanny og Bea velger å ta fram noen ganske private familieforhold i løpet av diskusjonen om Ditlevsens novelle. Og selv om ikke disse private forholdene blir utbrodert i særlig grad i den videre diskusjonen, så er bare det å nevne dem et uttrykk for hvordan lesningen vekker korresponderende eller relaterte minner fra eget familieliv, hendelser som må ha vært alvorlige eller skambelagte den gang de skjedde.

Deltakerne i begge grupper responderte altså på novellen med å fortelle ganske personlige hendelser som de fremdeles har sterke følelser knyttet til, og som de blir minnet om gjennom tekstene. Koblingen mellom gutten i novellen og egne liv er gjennomgående hos kvinnene i innsattgruppa, der samtlige tre trekker sammenlikninger til sterke minner fra eget eller egne barns liv, når leseguiden ber om synspunkter på dette med å få for mye ansvar tidlig i livet. Audhild:

Kjenner meg igjen i guttungen fra novella jeg. Da jeg var liten kunne jeg ikke gjøre noe som var bra nok for de voksne. Stefaren min var sånn som i novella: Gjør ditt. Gjør datt. Når du er en liten unge sjøl og får sånt ansvar så går det ofte ikke så bra. Da vanka det bank.

Det blir stille en stund etter denne ordvekslingen, før Aisha kommenterer på egen barndom, som hun sier var «litt sånn som han gutten i novella egentlig». Jeanette sier:



Ja, jeg vil jo påstå at jeg på mange måter har mista barndommen min fordi jeg har måttet vokse opp mye fortere enn de jevnaldrende rundt meg. Jeg har lissom ikke hatt den bekymringsløse hverdagen som barn stort sett har. Sånn som gutten i novella egentlig, bare mer vanskjøtta.

Aisha [avbryter]: «Hva betyr vanskjøtta?» Jeanette: «Det er sånn når du er sju år og det er tjue minus, og du løper rundt i gummi-støvler uten sokker inni». I kjølvannet av Aishas spørsmål viker gjenkjennelsesdimensjon som har dominert samtalen fram til nå, et øyeblikk for en mer kunnskapsorientert retning: En måte å snakke om et barn som er barbeint ute i vinterkulda i tjue minus er å si at hun er «vanskjøtta». Deretter vender samtalen tilbake i gjenkjennessporet som er den karakteristiske måten kvinnene i denne gruppa samtaler om tekstene på. Det er et iøynefallende trekk ved kommunikasjonen i denne gruppa at deltakerne så systematisk glir fra selve teksten og over i egne opplevelser for så – ofte på initiativ av leseleder – å vende tilbake til teksten. Dette gjelder både i deres lesning av populærlitteratur (Naper 2020) og i lesningen av de to tekstene det her er tale om.

Hos kvinnene i bibliotekgruppa trekkes paralleller mellom de litterære karakterene i Ditlevsens novelle og hendelser i familie eller bekjentskapskrets, men ikke til eget liv, slik som i innsattgruppa. I kommentarer til hovedkarakteren er det som om leserne i innsattgruppa ser ham som en reell person, når de snakker med bekymring om hvordan det kan gå med ham i framtida.<sup>4</sup> Det er altså en tydelig mimetisk respons hos kvinnene i begge grupper. De konkluderer med at det *kan* gå bra, «det kommer an på om han treffer noen som ser ham», noe de sjøl har erfart kan ha stor betydning. I bibliotekgruppa er Adeline den som sterkest gir uttrykk for å leve seg inn i guttens liv. Hun tenker også på framtida

---

<sup>4</sup> Slike lesninger er gjerne blitt underkjent som naive av litteraturkyndige. Men, som Amanda Anderson, Toril Moi og Rita Felski viser i sin bok *Character: Three inquiries in literary studies* (2019), er det fullt mulig å tenke nytt om dette, og de fremmer det legitime i leseres personlige og følelsesmessige engasjement i og identifikasjon med fiksjonelle karakterer.



hans: «Og når moren sikkert etter hvert blir borte, så – det tør jeg ikke tenke på». Bea går også ut over den tekstlige rammen, og kommenterer at han «sikkert er plaga på skolen også». Dette er typiske eksempler på mimetiske responser til Ditlevsens novelle. Leserne i begge grupper synes å foretrekke å se gutten de leser om, og de andre karakterene i novellen som hele mennesker med en gjenkjennelig psykologi, og i gjenkjennelige situasjoner.

#### *Tankevekkere og formbevissthet*

Samtalene i begge grupper viser til mer enn gjenkjennelse. Ansatter til det Peplow et al. (2016) kaller tematisk respons, finner vi i innsattgruppa for eksempel når Jeanett utbryter at historien er «... en tankevekker. Noe man kan diskutere ganske heftig», og Audhild følger opp med å sammenligne den adopterte guttens skjebne i novellen med den behandlingen hennes barn får i pappaens nye familie der han har fått nye barn med en ny kvinne. Her ser vi at utsagnet kan leses både som tematisk respons, når det gjelder barns posisjon i dagens familiemangfold – noe som engasjerer sterkt i innsattgruppa, men også som en mimetisk kobling mellom karakteren i novella og personer i Audhilds familie.

I bibliotekgruppa er det flere eksempler på tematisk respons. I diskusjonen av hovedkarakteren i novella, går Nina fra denne gruppa inn på guttens overlevelsesstrategi i en vanskelig hverdag. Hun forklarer dette slik: «Han lager seg vel et slags rom da. I sitt eget hode, som han redder seg selv med, på en måte. Han gjør alle de grusomt kjedelige tingene – han er våt og kald på hendene – han forsvinner litt i sin egen fantasiverden». Dina, som framstår som leseren med sterkest litterær autoritet, følger opp med en parallell til forfatterens liv:

Men i den Tove Ditlevsen sin, den *Barndommens gate*, der drev hun jo med skrivingen – det var vel hennes overlevelse, med hennes skriving. [...] Så jeg tenker jo at det med fantasien, det er hennes måte å møte det hun vokser opp med.

Bea i samme gruppe stiller spørsmål om tid i novellen. Hun spør: «Men når er vi – hvilken tid er vi i denne fortellingen?» Med dette «vi» i spørsmålet plasserer hun seg sjøl og resten av gruppa inne i fortellingen, noe som viser henne som en involvert leser. Spørsmålet hennes utløser sterk respons fra flere av de andre damene, som kaster seg inn i diskusjonen av tegn i teksten som kan tidfeste fortellingen ut over publikasjonsåret, og uenigheten ender opp i konsensus omkring 1950, på grunn av beskrivelser av biltrafikken, av måten folk henvender seg til hverandre på, og sist, men ikke minst: melkeflaskene i butikken som nevnes. Dette er kjent fra deres egen barndom. Igjen ser vi en glidning mellom mimetisk og tematisk respons.

Det er tydelig at leserne i bibliotekgruppa trekker på sin lange livserfaring og minner fra egen barndom i møte med Ditlevsens novelle, både i gjenkjennelsen av detaljer og i sosiale relasjoner, men også når det gjelder følelsesmessige og eksistensielle spørsmål. Innsattgruppas lesere er, ikke overraskende deres yngre alder tatt i betraktning, mindre engasjert i spørsmålet om tida fortellingen er satt i, selv om Audhild poengterer at «det er jo en stund siden den er skrivi. Hu er jo født i 1917». De to andre er ikke så opptatte av dette, men kobler først og fremst fortellingens hendelser til erfaringer fra eget liv.

Vi refererte innledningsvis frustrasjonen over den åpne slutten i innsattgruppa. Denne kan stå som et eksempel på syntetisk respons, slik Peplow et al. (2016) definerer den – gitt at denne responsformen vil variere avhengig av hva slags sjangerforventninger leseren nærmer seg teksten med. I bibliotekgruppa som er mer vant med å lese etablert skjønnlitteratur enn innsattgruppa, finner vi flere eksempler på denne kategorien respons. I et av sitatene ovenfor peker Adeline på at «man ser liksom verden fra hans side», som viser en bevissthet om synsvinkelen i fortellingen. Dina, som nettopp har påpekt sammenhengen med Ditlevsens selvbiografiske roman, kommenterer et synsvinkelskifte hun har oppdaget:

Det er noe med fortellerformen her, nederst på s. 25. Det står Fru Pettersen – plutselig så blir hun hovedpersonen, for hun «konstaterer at han ikke er så søt som den lille der inne». Jeg regner med at hun ikke sier det til gutten, gjør hun vel? Er ikke det noe hun tenker? [...] Så plutselig beveger vi oss til hennes synsvinkel.

Flere uttrykker enighet, og Nina funderer på om Fru Pettersen representerer «... et sånt allment omverdensblikk, da». Vi ser at kvinnene i bibliotekgruppa diskuterer litterær form, og hvilke konsekvenser narratologiske strategier i en tekst kan gi.

### Andre novelle. «Juryen vil nå trekke seg tilbake»

En rettssal er rammen for Mykles novelle. En lastebilsjåfør er tiltalt for å ha banket opp tre unge gutter, og skadet hørselen på en av dem. Dette skjedde da guttene narret ham til å tro at han hadde rygget over og kanskje drept en av dem. Å kjøre over et barn har vært sjåførens mareritt i hele hans yrkesaktive liv. Fortellingen er komponert som den tiltaltes forsvarstale, der han forklarer hva som skjedde og hvorfor han reagerte som han gjorde. Fortellingens åpne slutt avspeiles i tittelen.

Etter at de (denne gang) fem eldre kvinnene i bibliotekgruppa har lest første del av fortellingen, viser noen av kommentarene at de er frustrerte, uten at de eksplisitt sier at de kjeder seg. Anna sier med ettertrykk: «*Meget detaljert!*», og Adeline

lurer lissom litt på om han mener å flyte helt ut, eller ... hvorfor i all verden kommer han med alt dette her? Det lurere jeg jo på. Det må kanskje være noe med han, da. At han har vanskelig for å samle seg, at han er veldig – at det fort sklir ut.

Også i innsattgruppa blir dette kommentert. Aisha sier at hun synes novella «er veldig kjedelig i starten, da datt jeg ut flere ganger, men det begynte å bli spennende da han hadde kjørt over noen, vi visste jo ikke hva det var». Audhild finner på den annen side novellen «snodig» og «ganske fin, faktisk». Det er tydelig at både Aisha og flere av de eldre damene strever med å se poenget

med den detaljerte utredningen fra den tiltalte sjåføren i innledningen. Imidlertid forsøker både Audhild og Jeanette fra innsattgruppa, og Adeline og tre av de andre i bibliotekgruppa å tenke seg en forklaring på hovedkarakterens utlegning. De eldste damene viser stor vilje til å lese *med* litteraturen, noe som indikerer at de har erfaring for at «den som leter, finner» i litterære tekster.

### *Engasjement, antipati og sympati*

Det store spørsmålet som er oppe til diskusjon i begge gruppene, er hva som vil bli juryens og rettens dom. Det mest interessante funnet i kvinnenens lesning av denne novellen, kommer fram i det divergerende synet på fortellingens hovedkarakter. De to gruppene vurderer hans moralske habitus grunnleggende forskjellig. Dette viser hvor sentralt både leserens erfaringshorisont og sjangerforventninger er i vurderingen av novellens tematikk. De innsatte er enige om at hovedkarakteren er et anstendig menneske som uforskyldt har opplevd det verst tenkelige. De trekker fram gleden og forventningen som fyller ham fordi han etter arbeidstid planlegger å overraske datteren sin med iskrem på bursdagen hennes. De snakker også med innlevelse og empati om hvordan hans livs mareritt om å kjøre over et barn, et øyeblikk kom til å føles som virkelighet.

Da leseleder kommenterer at det er mye som står på spill for hovedkarakteren, og at han kanskje ikke snakker sant, påpeker en i innsattgruppa nøkternt at «han er jo helten i historien». Dermed ligger det i kortene at han er sannferdig. Dette er et eksempel på at tolkningen av teksten varierer avhengig av hva slags sjangerforventninger leseren nærmer seg teksten med, og utsagnet vitner om en bevissthet om litterær form, basert på melodramaet, som er en av favorittkategoriene litteratur for kvinnene i innsattgruppa (Naper 2020).

Vurderingen av hovedpersonens etos er i neste instans tett bundet sammen med spørsmålet om straffeutmåling. Fire av fem i bibliotekgruppa er overbevist om at sjåføren vil bli kjent skyldig, og de fleste tar sterk avstand fra, og uttrykker negative holdninger til ham som person, ikke bare til hva han gjorde. De nevner en

lang rekke av dårlige kvaliteter hos sjåføren: Han er så opptatt av seg selv og sine egne følelser, han er provoserende, pompøs, umoden, brutal, ufølsom, tar ikke ansvar, kan ikke kontrollere følelsene sine, han er usympatisk, han mangler selvforståelse. En av kvinnene i gruppa viser likevel en mer empatisk holdning til sjåførens fatale handlinger. Anna understreker at sjåføren «gjorde ikke det han gjorde med vilje». Hun finner det «naturlig at han blir så sinna», men stiller spørsmålet: «Hvor sinna er det lov å bli på gutta som narra ham? Hva gjør du i handling? Men å bli virkelig sinna, det er akseptabelt. Det synes nå jeg, i hvert fall».

Anna var den eneste som ikke var fullstendig overbevist om at sjåføren ville få en dom, og hun la til, i hans forsvar: «fordi han aldri har vært i denne situasjonen før, så må han ha vært en skikkelig fyr før dette hendte». Bea protesterer straks:

Faktisk så vet vi ingenting om det, og jeg tviler veldig sterkt på det, at denne mannen ikke har vært i konflikt med andre, og at han ikke har ... Vel, altså – jeg tror ikke dette var noe som plutselig hendte helt ut av det blå ...

Anna reagerer med å spørre Bea «Men hvor tar du det fra?». Bea understreker da sin autoritet som leser idet hun, smått arrogant svarer «Altså, det tror jeg nok ligger implisert i underteksten her». Flere andre er enige med Bea. Her er det interessant å få med at Anna, den eneste som viser noen form for empati med sjåføren, selv hadde arbeidet i fengsel før hun ble pensjonist. Dette kommer først fram seint i samtalen, og fra da av får Anna en slags ekspertrolle i bibliotekgruppa. Anna var også interessert i sjåførens liv og framtid: «Hvis han nå får en dom, da lurer jeg på hva skal det bli av framtida hans?». Anna, og det vi kan kalle hennes empatiske erfaring, fikk henne til å tenke på sjåføren som et menneske, i motsetning til Bea, som var gruppens mest negative stemme. Bea var virkelig provosert av denne sjåføren, og konkluderte med et nokså negativt syn på novellen som litteratur: «... fordi jeg synes – for meg var det ikke noe reelt dilemma her. Jeg mener det var veldig enkelt: Fytti rakkern for en fæl fyr! Så

jeg synes forfatteren Mykle kunne ha jobba litt mer med den». Den krasse ytringen ble fulgt av et smil, og det ble et øyeblikk av latter som lettet stemningen rundt bordet.

I innsattgruppa kommer det fram helt andre holdninger til den tiltalte sjåføren. Aisha innleder diskusjonen med en empatisk innstilling: «Jeg har full forståelse for ham, jeg. At han reagerte på den måten. Han kan få samfunnsstraff, ikke fengsel». Audhild er ikke helt enig:

Nja. Jeg tenker liksom heller 10–12 år. Jeg tenker ... en voksen mann som går ut og døljer småunger. Det er ikke riktig, selv om man kan skjønne at han blir forbanna ... Altså når ... Hvis han har sitti med en sånn angst i ... så er jo det – jeg ser jo den. Men allikevel. Han må i fengsel.

Aisha vakler i sitt standpunkt om at rett straff for sjåføren er samfunnsstraff når hun hører Audhild snakker om småunger, og begynner å tenke på eget barn: «Kjære, hvis noen hadde gjort no sånt mot han. Hoing. Da hadde jeg villet at han sku ... fy fadern».

Denne observerte tydelige forskjellen i holdning til fortellingens hovedkarakter viser hvor viktige de sosiale erfaringer vi tar med oss inn i lesinga er. Sjøl om bibliotekgruppa består av beleste individer, med evne til å lese mellom linjene og verdsette litterære kvaliteter, så er fortolkningen av teksten likevel ikke adskilt fra de erfaringene de har gjort seg i arbeidslivet eller andre sammenhenger. Vi har sett at Bea vurderer kvaliteten på novellen basert på sin moralske vurdering av sjåføren, mens Anna, som har erfaring fra fengselsarbeid ser annerledes på saken, og finner teksten mer kompleks. De to innsatte kobler sjåførens situasjon til egne erfaringer i rettsvesenet, og kan leve seg inn i situasjonen hans, samtidig som to av dem er mødre og kjenner langt inn i sjela at det på ingen måte er greit å banke opp barn. Slik Rita Felski uttrykker det: «We cannot help linking what we read to what we know» (2008, 37). Eller som Jeanette i innsattgruppa sier: «Det får en til å tenke når en finner en kobling til eget liv. Da skjer det noe i hodet ditt».



Slik de to samtalene om Mykles novelle viser, er det også her den mimetiske responsen som er dominerende. Det er likevel påfallende hvor mye mer gjennomgående denne responstypen er i innsattgruppa enn i bibliotekgruppa. De innsatte forholder seg kunnskapsrikt og presist til situasjonen i rettsalen. Innledningsvis kommenterer Audhild at «det sikkert var vanligere å slå unger før enn nå», men samtalen går deretter raskt over på straffeutmåling i dagens Norge. I denne sammenhengen omtales sjåføren som en reell person i en reell rettsak de kunne ha hørt omtale av i nyhetene, som når Aisha sier «Han kan få samfunnsstraff, ikke fengsel». Også i bibliotekgruppa dominerer den mimetiske responsen. Bea er den i gruppa som sterkest tar avstand fra sjåføren, men både hun og de andre forholder seg til ham som om han er en person, i den grad at Nina sier: «Jeg er glad jeg ikke er gift med han», og Adeline følger opp: «Ja, jeg tenkte også på det».

#### *Tankevekkere og formbevissthet*

Ser vi etter tematisk respons, finner vi at både Audhild og Aisha bruker sjåførens innlegg som et grunnlag for å snakke om straffeutmåling for handlinger gjort i affekt. Audhild sier: «Men sånn som når han snakka om at vi sku' hatt en sånn paragraf som gjorde sånn at man ikke var skyldig i saker hvor det var lidenskap og sånne ting. Da er det vel en god del som ikke ville sitti i fengsel. Det kunne jo blitt et spennende samfunn ...». Leselederen spør om de mener det bør være kortere straff hvis man er i sine følelsers vold, og her mener Audhild: «Egentlig vil jeg si nei. Jeg ække noe for det at man skal få kortere straff fordi man er fortvilet eller sinna», men Aisha er ikke enig: «Men samtidig. Hvis det er første gangen det har skjedd? Hvis det er første gang vedkommende kommer inn, og sitter for ...la oss si drap, da, så bør han få mildere straff ...Men hvis det skjer igjen ... Da bør han få lang straff».

I bibliotekgruppa er de innom mange tema, men sjåføren i novella er tydeligst som igangsetter av tre diskusjoner, den første om nytten av fengselsstraff, der Anna opplyser at hun har arbeidet i fengsel. Den vender vi tilbake til litt seinere. Den andre



tematiske responsen gjelder vold mot barn, igangsatt av sjåførens detaljerte skildring av avstraffelsen av guttene som har lurt ham. Bea minnes: «Du hadde lov til å slå barn da, i nittenfemtiåra». Diskusjonen fortsetter ganske lenge og engasjert omkring lovligheten av å straffe barn i hjem og skole. Den tredje tematiske responsen gjelder, som i innsattgruppa, om det er en formildende omstendighet ved en kriminell handling å være i sine følelsers vold. Her blir kvinnene helt enige om at det er det ikke.

Vi finner ikke mange innslag av syntetisk respons i noen av gruppene, men i bibliotekgruppa kan de spørrende kommentarene som innledningsvis rettes til hovedkarakteren, leses som uttrykk for en kritisk holdning til hvordan sjåfør-karakteren er konstruert. Dette kan også leses som mimetisk respons, fordi de reagerer på hovedkarakteren som mann og menneske, ikke som et element i en litterær struktur, slik Fanny viser: «Man kan også lure på om han er en person som ikke helt skjønner alvorret, eller ... hva?». Derimot er det flere kommentarer knyttet til språket og stilen i sjåførens lange monolog som viser bevissthet om det litterære, blant annet sier Bea: «... altså han [forfatteren] er kjempegod med å gjengi hvordan en yrkessjåfør snakker ... Vi kan gå inn i det, liksom. Det høres veldig troverdig ut. Men uff, så provoserende han er!».

Hvis vi lar begrepet om syntetisk respons omfatte populærlitteraturens estetikk, møter vi elementer av denne typen respons også i innsattgruppa, både i vurderingen av den åpne slutten i «En kjekk gutt» og i vurderingen av hovedkarakterens pålitelighet i «Juryen vil nå trekke seg tilbake». Leserene forholder seg tydelig til både utforming av hovedkarakterer og plott.

Begge novellene framkaller diskusjoner som i all hovedsak springer ut av lesernes engasjement i hovedpersonens situasjon; diskusjonene er karakterstyrt. Derfor er de tre responskategoriene velegnet som analysegrep. Som observert hos Peplow et al. (2016), er det også her den mimetiske responsen som er dominerende, i begge grupper. Man kan spørre seg om det er slik at formen på Shared Reading, med høytlesing og umiddelbare reaksjoner

på det leste framelsker denne responsen spesielt. Det er ikke godt nok grunnlag for å hevde dette sett ut fra våre funn, men tilsvarende tendenser kommer jo også tydelig fram hos Peplow (2016), som også viser til at mimetisk respons er et framtrekkende trekk i annen forskning på litteraturgruppers praksis (se også Long, 2003). Analysen viser at det er i andelen av tematisk og syntetisk respons at de to gruppene skiller seg tydelig fra hverandre. Denne responsundersøkelsen knyttet til karakterene viser likevel bare en side av det som foregår i lesegruppene. Vi vil i det følgende gå inn på noen andre aspekter som har med lesingas sosialt situerte praksis å gjøre.

### Den sosiale dimensjonen i lesegruppesamtalene

Å dele en skreven tekst ved å lese den høyt og samtale om den, innebærer forhandlinger om tolkninger av både enkeltdeler og helheten i det leste. Nærmere undersøkelser av diskusjonene av de to novellene viser at den sosiale dimensjonen ved lesing utvider og gir dybde til de tolkningene som gjøres av individuelle lesere. I diskusjonene av begge novellene ble det stilt spørsmål, framsatt svaralternativer og delt tolkninger og synspunkter, noe som ledet til nye innsikter, til uenighet og til deling av erfaringer fra gruppe-medlemmenes egne liv eller familier.

Diskusjonene foregikk i en vennlig atmosfære, stort sett åpen for ulike oppfatninger, kritiske spørsmål og usikkerhet. Spørsmål om uklare eller uforståelige elementer ble i bibliotekgruppa besvart av andre, som kjente seg mer sikre på egne tolkninger av tekstene. Flere ganger skjedde det at når en av gruppedeltakerne lette etter det ene, riktige ordet for å beskrive noe som skjedde i novellene, så bidro en av de andre i gruppen ved å foreslå ord.

Et eksempel er når Adeline i bibliotekgruppa kommenterer på de mange referansene til død i Ditlevsens novelle: «Jeg synes det er en sånn ... jeg finner ikke ordet for det ... dette at han ser på de døde trærne som ikke føler noe, og de drepte ekorna. Det er en sånn pre ... Det er noe som skal hende». Dina foreslår ordet «forvarsel» som Adeline takknemlig tar imot. Slike interaksjoner

i gruppa har fellestrekk med det Peplow et al. (2016) kaller co-reading, der leserne i samarbeid kommer fram til en dypere forståelse eller felles fortolkning av det leste. Dette tolkningssamarbeidet kan også resultere i klarlagte motsetninger mellom lesernes tolkninger. Begrepet co-reading brukes om det å «reconsider, in the group, books they have initially read in private» (s. 91). I Shared Reading er lesingen mer av en her-og-nå-opplevelse, siden tekstene man hører i fellesskap og umiddelbart etterpå snakker om er ukjente. Prosessen med felles diskusjon og interaksjon ser i vårt materiale likevel ikke ut til å skille seg fra eksemplene hos Peplow et al. (2016).

Enighet om tolkninger eller nye forståelser basert på andre gruppemedlemmers lesninger blir i bibliotekgruppa ofte uttrykt med mumlende lyder, som «Mmm» eller «Ja» på innpust eller niking. Innsikt og forståelse forhandles og forandres gjennom gruppediskusjonen, og dette blir helt eksplisitt uttrykt, for eksempel når Adeline utdyper dette med truende tegn på død som hun ser i Ditlevsens fortelling; forvarslene om at noe vondt vil skje. Bea sier: «Når du sier det, så synes jeg det også. Jeg hadde ikke tenkt på det selv, men nå som du sier det ...». En liknende endring finner vi hos Aisha i innsattgruppa, som først uttrykker forståelse for sjåføren hos Mykle, men blir mer kritisk etter at Audhild har tatt avstand fra «... en voksen mann som går ut og døljer småunger». Etter å ha lyttet til Audhild, skifter hun mening: «Nå begynner jeg å tenke på guttungen min. [...] hva hadde jeg gjort hvis noen hadde gjort det med han, guttungen». Denne sist siterte delen av samtalen var preget av høy intensitet, og både Aishas arbeid med å klargjøre eget moralsk standpunkt og diskusjonen mellom Audhild og Aisha bølget fram og tilbake i et kvarters tid.

Ord og uttrykk som beskriver hvordan enkelte gruppemedlemmer fortolker novellene, har en tendens til å bli tatt opp igjen og gjentatt av andre i gruppa, som del av forhandlingen om mening.

**Nina:** Han har ikke kontroll over handlingene sine, i hvert fall.

**Bea:** Jeg synes han er litt selvhøytidelig jeg, på en måte.

**Anna:** Dette her er såret stolthet, synes jeg. Helt alminnelig såret stolthet, liksom.

**ÅK:** At han ikke kunne nøye seg med å være letta.

**Bea:** Eller i hvert fall ikke slå så hardt, da. Han mista jo helt kontrollen.

**Anna:** Ja, han mister kontrollen, men det er jo naturlig at han kan bli så sint, han er jo i affekt, ikke sant.

Fra eksemplet ovenfor ser vi at Nina fra bibliotekgruppa introduserer uttrykket å «*ha kontroll*» om sjåføren i Mykles novelle. Uttrykket oppleves tydelig som treffende, fordi det brukes på nytt av flere andre i gruppa, og de undersøker betydningen av uttrykket i fortellingens kontekst. Bea kobler mangelen på kontroll til nivået av juling, og Anna er enig, men går samtidig i forsvar, siden sjåføren er i en følelsesmessig krise. Seinere i diskusjonen, når det handler om sjåførens forsvarsstrategi, kommenterer Bea på mangel på kontroll og ansvarsfraskrivelse som en side ved sjåførens personlighet:

**Bea:** Men jeg synes jo det er skummelt, at han står og sier, faktisk flere ganger, at dette kunne jeg komme til å gjøre om igjen. Og da har han jo på en måte fraskrevet seg ansvaret – han har et følelsesliv han ikke kan tøyle, ikke kan kontrollere. Så dette kan komme til å skje flere ganger. [...]

**Nina:** Ja, han fraskriver seg jo ansvaret. Det er jo det han gjør, da.

**Anna:** Da handler han i affekt, ikke sant.

**Nina:** Og da har han ikke ansvar for ...

Gjenbruken av ord som *kontroll* og *ansvar* signaliserer åpenhet for de andres lesninger, og vilje til å samarbeide om å utlede mening i teksten.

Den sosiale dimensjonen, eller elementet av *co-reading* ved Shared Reading var en tydelig virksom kraft i måten forståelsen av tekstene ble utvidet på, eller i det minste i måten det ble aksept for at det fantes ulike fortolkninger. Ord og uttrykk som samler i seg

fortolkning, ble delt og kommentert på, og diskusjoner ledet ofte, men ikke alltid, til en felles forståelse av elementer i novellene.

Samtalen om litteratur kan oppleves som berikende og som en styrking av selvtillit, ved at ens egne tanker vekker gjenklang hos andre, eller slik Jane Davis formulerer det: «To see oneself in others, to see others in oneself: this is the rich experience going on within the group and with the books» (Davis 2009, 715). Audhild i innsattgruppa reflekterer slik over dette: «Det er ikke alltid jeg tenker så mye når jeg ligger på cella og leser. Men når vi snakker om det vi har lest, sånn som nå, da ser jeg nye ting».

### Hvordan tekstene ble valgt – og hvorfor

I en Bourdieuinspirert studie har Skarpenes, Saksind og Hestholm (2019) påpekt at i Norge står kunnskap om kodene i kunstens og kulturens verden (kulturell kapital) mindre sentralt enn i det mer elitepregede Frankrike. Den norske middelklassen har også en større åpenhet for populærkulturen, der det gjerne legges opp til et tett identifikasjonsforhold med hovedkarakterene, slik at leseren kan kjenne seg igjen og leve med i plottet. I samtalene med henholdsvis innsattgruppa og bibliotekgruppa uttrykkes dette ved at lesemåter som preges av Felskis kategori gjenkjennelse og Peplows kategori mimetisk respons står helt sentralt, og i innsattgruppa er disse nesten helt enerådende.

I Shared Reading-tradisjonen er det leseleder som har ansvaret for å velge ut tekstene, og det er vanlig å bruke klassisk, kanonisert litteratur. Dette gir gruppene i utgangspunktet en asymmetrisk maktstruktur. Her er det leseleder som setter premissene; både ved å velge tekst, oftest ved sjøl å lese, ved å bestemme pauser, stille spørsmål og bestemme når møtet skal avsluttes. Leseleder er i posisjon til å forfekte hva som er god litteratur, og velger tekst ut fra sitt syn på kvalitet. I tilfellet med de innsatte kvinnene, fikk de muligheten til å nyansere hva som kan forstås som god litteratur, både ved forutgående intervjuer med leselederen (Naper 2020) og ved å selv velge tekster til Shared Reading. Jeanette fant

fram til de to novellene i tekstsamlinger fra norskundervisningen hun deltok i. Som marginaliserte, i en livssituasjon der deres liv i ekstrem grad er regulert av andre, er det å selv velge hva man vil lese en motiverende faktor. Det samme gjelder i skoleverket (Pihl, Van der Koij og Carlsten, 2017). I dette tilfellet ble prosessen med tekstvalg i seg selv en kilde til kunnskap om ulike lesepraksiser.

De innledende intervjuene med kvinnene i innsattgruppa førte til at leseleder valgte å avvike noe fra det klassiske, og plukket ut to samtidslitterære tekster med en tematikk hun regnet med at ville fungere. Det dreide seg om første kapittel i Herbjørg Wassmos roman *Huset med den blinde glassveranda* (1981) og Ingvild Rishøis novelle «Fru Berg» (2012). Samtalene om disse tekstene kom aldri ordentlig i gang, til tross for at samtlige gruppemedlemmer gav uttrykk for at de sympatiserte med hovedkarakterene og deres situasjon.<sup>5</sup> Etter forslag fra leseleder ble gruppa enige om at en av dem skulle velge ut tekstene. I samtalene om novellene av henholdsvis Ditlevsen og Mykle som Jeanette hadde funnet fram til, steg både engasjementet og temperaturen. Hva var grunnen til at disse fenet, mens de første tekstene ikke gjorde det? «Det var lettere å komme inn i de to siste novellene», sa Audhild.

Det var fort gjort å forstå hva de handla om. I fortellinga om skogvoktergutten ser vi jo alt som skjer gjennom han gutten. Vi får vite alle detaljer, og kan formelig se for oss hvordan han hastet av gårde for å gå i butikken og komme fort hjem med melk til lillebror slik at han har gjort seg fortjent til mors kjærlighet. Jeg kjenner meg bare så innmari godt igjen. Synes så synd på ham samtidig som jeg blir så kulforbanna på de foreldrene.

De andre nikker, og Jeanette tar over:

Ja, sånn synes jeg det var med Juryen-fortellinga også. Her får vi også vite alt som skjer, og hvordan det skjer. Sjøføren opplevde sitt livs mareritt da han trodde han hadde kjørt over en av de smågutta. Han ble ute av seg av redsel og sinne, og gjorde noe

---

<sup>5</sup> Wassmos og Rishøis tekster ble ikke lest av bibliotekgruppa.



fryktelig gæli. Det veit han. Og så klarer han å sette ord på det. Å si at han angrer, og samtidig fortelle hvorfor det blei sånn.

Nok en gang nikker de andre. Gruppa er enige om at Wassmos og Risøys tekster er vanskeligere å komme inn i, at for mye er usagt og at man må gjette seg fram. I begge disse tekstene er indre monolog et framtreddende trekk, og det er hovedkarakterens tanker som styrer kronologien i fortellingene. Her må leseren selv skape handlingssammenheng som hovedpersonens tanker kan settes inn i. I de to eldste tekstene fortelles det derimot hva som skjer, og hvordan dette virker på hovedkarakteren.

Begge gruppene består av erfarne lesere, men deres tidligere erfaring med litteratur og deres sjangerforventninger er helt forskjellige. Medlemmene i innsattgruppa har først og fremst lest populærlitteratur, en litterær form som kjennetegnes ved at den gir god kontekststøtte, og klart og tydelig får fram hva som skjer. I møtet med annen skjønnlitteratur tar medlemmene i innsattgruppa med seg sjangerforventninger fra sin lesing av populærlitteratur. Resultatet er at de velger seg litteratur som i fortellermåte og komposisjon er ganske tradisjonell. De foretrekker litteratur der de kan identifisere seg med eller kjenne seg igjen i hovedkarakter og hendelser, og deres respons er i all hovedsak mimetisk, de forholder seg til karakterene som om de hørte hjemme i virkelighetens verden, og legger vekt på kontinuiteten mellom litteraturen og livet.

Også i bibliotekgruppa står disse lesemåtene sentralt, men her veksler gjenkjennelse og mimetisk respons i større grad med en mer kunnskapsorientert tilnærming, og med syntetisk respons. Dette viser seg blant annet ved at medlemmer i denne gruppa tar høyde for at jeg-fortelleren i Mykles novelle kan være en såkalt upålitelig forteller (Booth, 1961), og at det derfor ikke er sikkert at vi kan stole på det han sier, («hvorfor kommer han med alt dette her?») og henvisning til hva som «ligger i underteksten»). Bibliotekgruppas medlemmer har også, som vi har sett, lett for å peke på detaljer og tekststeder som de finner særlig betydnings-



fulle, mens innsattgruppa oftere gir kortfattet uttrykk for hva de mener om tekstene.

Forskjellen handler altså delvis om smak og sjangerforventninger og delvis om å være vant til å bruke et språk som matcher konvensjonene i den litteraturen det samtales om. I bibliotekgruppas diskusjoner forekom formelle begrep som synsvinkelskifte, fortellerposisjon, forvarsler, åpen slutt og undertekst. Det skulle tyde på at de eldre kvinnene var seg bevisst det litterære, fiktive ved fortellingene. Men likevel er det mimetisk respons som er den dominerende responstypen i begge gruppene. Det kan synes som om de beleste kvinnene uanstrengt veksler mellom å forholde seg til litteraturen som fiksjon, og samtidig se litteraturens karakterer som om de var levende personer, særlig der de lar seg engasjere følelsesmessig. For innsattgruppas vedkommende, der fokus på kontinuiteten mellom litteraturen og livet var mest utpreget, var det slående med hvilken oppriktighet og med hvilket alvor medlemmene nærmet seg de problemstillingene som teksten tok opp.

### Konklusjon. Litteraturen lest som liv

Gjennom diskusjonene ble det gang på gang demonstrert hvordan en litterær tekst først får sin fulle betydning gjennom møter med ulike lesere. Generelt sett kommer dette til uttrykk i måten leserne i de to ulike gruppene oppfattet forholdet mellom litteratur og virkelighet. Mer spesielt kommer det til uttrykk i måten de forholder seg til lastebilsjåførens etiske habitus. Deltakerne i bibliotekgruppa skiller tydelig mellom den litterære teksten med sine grep og konvensjoner på den ene siden, og livet med sin «livs-logikk» på den annen. Dette kommer fram gjennom at de i samtalsens løp referer til litterære grep for å støtte opp om sine oppfatninger av hovedkarakterene og deres prosjekter. Slik er et ikke for kvinnene i innsattgruppa. Blant medlemmene i denne gruppa er veien fra det litterære universet og til eget liv kort. Samtalen beveger seg i en sammenhengende pendelbevegelse fra litteratur

til levde liv før den bringes tilbake igjen via leselederens forsiktige forsøk på å trekke samtalen tilbake til teksten. Felles for aktiviteten i de to gruppene er at deltakerne på den ene siden bygger videre på og utfyller, og på den annen side motsier hverandres resonnementer. Temperaturen i samtaleene er tidvis høy, og gjennom intensiteten i ordvekslingen går det fram at noe er på spill.

Det levde livet og de personlige erfaringene hos de eldre kvinnene i bibliotekgruppa fungerte som et rammeverk for fortolkning ved siden av de rammene litterær kunnskap og omfattende lesing hadde gitt dem. Det ene rammeverket sto ikke i veien for det andre. Hos de unge kvinnene i innsattgruppa var det i all hovedsak de personlige erfaringene som var rammeverket for fortolkning. Etter diskusjonen av Mykles novelle, spør leseguiden om hva det gir dem å lese. Jeanette svarer: «Ofte leser jeg for å komme seg bort fra virkeligheten. Men her kommer vi jo faktisk inn i virkeligheten».

## Etiske overveielser

Prosjektet er godkjent fra Norsk senter for forskningsdata. Anonymitet ble lovet alle som var med i undersøkelsen. Anonymitet ble ivaretatt ved at medlemmene i begge grupper er gitt andre navn, og at opplysninger som kan tilbakeføres til enkeltpersoner er utelatt, slik som steder, institusjoner eller andre særlige kjennetegn.

## Kilder og litteratur

### *Upublisert materiale i forfatterens besittelse*

Utdrag fra intervjuer og deltakerobservasjon i to norske Shared Reading-grupper med kvinnelige lesere, en i et folkebibliotek og en i et kvinnefengsel, 2017.

*Publisert materiale*

- Billington, Josie. 2011. 'Reading for Life': Prison Reading Groups in Practice and Theory, *Critical Survey* 23 (3): 67–85.  
<https://doi.org/10.3167/cs.2011.230306>
- Brooks, Peter. 1995. *The melodramatic imagination. Balzac, Henry James, melodrama and the mode of excess*. New Haven: London Yale University Press.
- Booth, Wayne C. 1991. *The rhetoric of fiction*. Penguin: London.
- Davis, Jane. 2009. Enjoying and enduring: Groups reading aloud for wellbeing, *The Lancet*, 373 (9665): 714–715.  
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)60426-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)60426-8)
- Ditlevsen, Tove. 1999. En kjekk gutt. I: *Den onde lykke og andre noveller*, overs. Åse Westberg, 21–28. Stabekk: De norske bokklubbene.
- Dyer, Lindsey. 2010. Setting up a reading group. *Mental Health Practice*, 13 (8): 21–23. <http://dx.doi.org/10.7748/mhp2010.05.13.8.21.c7729>
- Felski, Rita. 2008. *The uses of literature*. Malden, Mass: Blackwell.  
<https://doi.org/10.1002/9781444302790>
- Long, Elizabeth. 2003. *Book Clubs: Women and the Uses of Reading in Everyday Life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Longden, Eleanor, Philip Davis, Josie Billington, Sofia Lamropoulou, Grace Farrington, Fiona Magee, Erin Walsh Rhiannon Corcoran. 2015. Shared Reading: Assessing the intrinsic value of a literature-based health intervention, *Medical Humanities*, 41 (2): 113–120.  
<https://doi.org/10.1136/medhum-2015-010704>
- Mykle, Agnar. 1952. Juryen vil nå trekke seg tilbake. I: *Jeg er like glad, sa gutten*, 7–17. Oslo: Gyldendal.
- Naper, Cecilie. 2020. 'For alle som bor i landet': Litteratur og lesning i kvinnefengsel". I: Evjen, Sunniva, Heidi Kristin Olsen og Åse Kristine Tveit (red.), *Rød mix: festskrift til Ragnar Audunson*, 47–66. Oslo: ABM-Media.
- Phelan, James. 2005. *Living to tell about it: A rhetoric and ethics of character narration*. Ithaca: Cornell University Press.
- Pihl, Joron, Kristin Skinstad van der Kooij og Tone Cecilie Carlsten (red.). 2017. *Teacher and Librarian partnerships in Literacy Education in the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Peplow, David. 2016. *Talk about books: A study of reading groups*. London and New York: Bloomsbury Academic.  
<https://doi.org/10.5040/9781474295437>
- Peplow, David, Joan Swann, Paola Trimarco og Sara Whitely. 2016. *The discourse of reading groups: Integrating cognitive and sociocultural*

*perspectives*. London: Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315850900>

Skarpenes, Odd, Rune Saksind og Roger Hestholm. 2019. *Middelklassekulturen i Norge: en komparativ sosiologisk studie*. Oslo: Scandinavian Academic Press. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-04-06>

Vannes, Mari. 2021. Om å lese Kafka sammen på zoom. *Bok og bibliotek*, 81 (1): 20–21.

*Cicilie Fagerlid og Mari Vannes*

## Livskvalitet og lavterskel litteratursamtale i året som ikke telte

Digital Shared Reading under pandemien

### Innledning

Under koronanedstengningen i 2020–2021 flyttet mange kulturarrangementer over til digitale plattformer, uten stor suksess. Litteraturviter og frivillig leseleder Mari Vannes opprettet digitale Shared Reading-grupper i Norge, åpne for alle interesserte og med påmelding gjennom Facebook og Torshov folkebibliotek. Gjennom det meste av koronatiden møttes en løs gruppe ukjente mennesker – fra tre til øvre grense på tolv – ukentlig gjennom videokommunikasjonsverktøyet Zoom.

I dette kapitlet viser vi hvordan teknologien, litteraturen, langsomheten og følelsen av å være «skikkelig, skikkelig velkommen» ga deltakerne anledning til å nærme seg tilværelsens mening og meningsløshet sammen, i en usikker og for mange ensom tid. Vi utforsker det særegne ved digital Shared Reading i åpne grupper og viser – ved hjelp av Aristoteles forståelse av det gode liv – hvordan det å lytte, tenke og snakke sammen om «ting som betyr noe» kan skape opplevelsen av «å ha gjort noe viktig», på tross av tekniske utfordringer og et spinklere sosialt rom. Hoveddelen av kapitlet er en analyse av samtalen som oppsto rundt Göran Tunströms fabel «Jimmy Tulipan» og Tomas Tranströmers dikt «Romanske buer».

Våren 2021, samme tid som vi filmet ni digitale møter og intervjuet deltakerne om hvordan de opplevde digital deltagelse, Shared Reading og de to i kombinasjon under pandemien, gjen-

nomførte Statistisk Sentralbyrå en stor kvantitativ livskvalitetsundersøkelse. Den viser, ikke overraskende, en statistisk nedgang i tilfredshet med livet, særlig knyttet til ensomhet under de strengeste restriksjonene (Rønning 2021). Det 28. og siste spørsmålet i vår kvalitative intervjuguide «Hvordan har koronasituasjonen påvirket ditt sosiale liv?» satte oss fra første intervju med Maria på sporet av hvorfor de digitale litteratursamtalene ble så viktige, i en tid «utsulta på opplevelser», som en annen deltaker sa.

Vårt utforskende prosjekt snevret analysen inn mot livskvalitet og hvorfor og hvordan felles høytlesning og litteratursamtale opplevdes som så meningsfullt i denne tiden. Vi foreslår i dette kapitlet at digital Shared Reading skapte eksistensiell mening og fellesskap, kort sagt hevet livskvaliteten. Det gode liv er, ifølge Aristoteles *Nikomakiske etikk*, ikke hovedsakelig en tilstand, men en aktivitet. *Eudaimonia*, eller menneskelig blomstring, *utøves* gjennom å realisere det beste i seg og oppfylle sine potensialer (Kraut 2001; Ryff et al. 2021). Å leve godt, fra dette perspektivet, vil si å oppøve følelsesmessige, rasjonelle og sosiale ferdigheter (Kraut 2001).

Gjennom en detaljert analyse av samtalen rundt Tunströms novelle og Tranströmers dikt i kapitlets siste halvdel utdyper vi hvordan Shared Reading kan bidra til å oppøve følelsesmessige, rasjonelle og sosiale ferdigheter og skape meningsfulle opplevelser. Valget av denne samtalen (og ikke et av de ni andre opptakene) var i utgangspunktet tilfeldig. Da det under analysen ble tydeligere at mange av deltakerne denne gangen kom inn på nettopp tilværelsens mening og meningsløshet viste det seg å være et passende valg.

For å forstå den bredere sammenhengen Tunström og Tranströmer-samtalen inngår i presenterer kapitlet først deltakerne i de digitale Shared Reading møtene (på en måte som ivaretar personvern hensyn) og datamaterialet. Videre viser vi kort hvordan åpne Shared Reading-møter innbyr til mer frihet i det anonyme sammenlignet med lukkede grupper, og vi går igjennom hvordan digital Shared Reading skiller seg fra fysisk. Videre tar vi for oss virkningene av fire elementer i Shared Reading-metoden: teksten som overraskelse, kvalitetslitteratur, lesetempoet og undrende

spørsmål. Så ser vi kort på det særegne ved digital kommunikasjon og sammenligner det sosiale rommet i digital og fysisk Shared Reading. Avsnittet «Å seile inn i en våg du ikke visste om» viser hvordan litteraturen utvides gjennom samtale og bringer oss inn i empirien. Til slutt utdyper vi analysen gjennom perspektivene sanselig lesning, frihet i digital anonymitet og det flyktige fellesskapets magi før kapittelet oppsummeres.

## Deltakere og datamateriale

Blant deltakerne vi skal møte er flere nylig blitt pensjonert, deriblant noen med bibliotekbakgrunn, en informasjonsviter og en gestaltterapeut. To er norsklektorer hvorav en også arbeider som skolebibliotekar, én er akademiker innen humaniora, én er informasjonsrådgiver, en er bibliotekar og to er studenter. Aldersspredningen er fra midten av tjuårene, via et par-tre i slutten av trettiårene og i førtiårene, til flere fra seksti og opp. Flere bor alene og flere, hovedsakelig pensjonistene, er utenfor ordinært arbeidsliv – begge deler er faktorer som påvirker opplevelsen av koronarestriksjonene (Rønning 2021). Tre menn deltar jevnlig. Vi beskriver ikke deltakerne mer presist av anonymiseringshensyn.

Navn og andre kjennetegn er i dette kapittelet endret av hensyn til anonymiseringen. Sosiolekter og østlands-, vestlands-, innland- og sørlandsdialekter er skrevet om til moderat bokmål. Sitatene er ordrette uten tilføyelser, men muntlige fyllord og gjentakelser er utelatt for bedre fortellerflyt. Vi minner også om at sitatene er tatt ut av betydelig lengre samtaler. Andre forskere med andre perspektiver kan gjøre andre utvalg. Vi har valgt lange gjengivelser for at andre skal kunne vurdere tolkningene våre og for at deltakernes egne stemmer skal komme mest mulig til syne. De forskjellige innspillene utgjør også et flerstemt hele som ikke så lett lar seg oppsummere.

På de digitale møtene er det ingen som bruker filtre som skjuler omgivelsene, men enkelte skrur av kameraet under opplesningen og noen få har det av hele tiden. De fleste sitter i stua, i



sofaen eller i komfortable lenestoler, flere med abstrakte malerier på veggene, noen i dus belysning, andre i godt opplyste rom. Enkelte sitter i noe som ligner hobbyrom, en med trommesett og hyller i bakgrunnen. En sitter på kjøkkenet, en med en staselig stue med et flygel i det fjerne. Noen tar med skjermen litt rundt i leiligheten før vi starter. Et par forlater plassen en gang eller to, med headset på ørene. Noen har store hodetelefoner, noen ørepropper, noen lar lyden gå rett ut i rommet. En katt vandrer forbi eller en hundehale logrer over skjermen innimellom, en sier god natt til en baby underveis og en får servert en kopp varm drikke. Mye av det vi ser skaper en koselig og familiær stemning. Noe kan også avlede oppmerksomheten, bryte med atmosfæren og gi opplevelse av «dødtid» – som når naboen driller, noen ringer på eller bryter inn på annet vis, og når nett, mikrofon eller teknologikunnskap svikter.

Metodisk er det verdt å merke seg at noen av de vi har intervjuet har deltatt i Shared Reading både digital og fysisk på biblioteket, mens andre – blant annet «Emma», «Bergliot», «Ellinor» og «Åse» – har bare deltatt digitalt. Det er også viktig å nevne at da biblioteket stanset sosiale aktiviteter under nedstengningen ble kun et mindretall av de regelmessige Shared Reading-deltakerne med over til digitale møter. Enkelte prøvde en gang eller tre, og forsvant. Vi har ikke utforsket «frafallet».

Det empiriske datamaterialet består av feltnotater og opptak av ni digitale Shared Reading-møter og intervjuer med fjorten deltakere (hvorav to i grupper på to), tre utført i desember 2020 og resten våren 2021. Forfatterne bygger på følgende erfaring og kunnskap: Mari har ledet ukentlige fysiske og etterhvert digitale Shared Reading-grupper siden 2017. Cicilie har deltatt og observert på Maris fysiske møter med jevne mellomrom siden oppstarten, i tillegg til på et tjuetalls digitale møter.

## Hva er Shared Reading i en åpen og digital gruppe?

Mari leder lesegrupper etter Shared Reading-metoden hvor trente ledere leser en novelle og et dikt i sakte tempo, avbrutt av pauser for utforskende samtale i en avslappet atmosfære. Metoden kommer opprinnelig fra The Reader Organisation i Liverpool. Nå tas den i økende grad i bruk ved norske folkebibliotek. Til tross for at Shared Reading-metoden i utgangspunktet hverken er terapi eller litteraturanalyse – men *samtaler rundt* kvalitetslitteratur – vier forskningslitteraturen fra metodens opprinnelsesland det terapeutiske og psykisk virkningsfulle mye oppmerksomhet. Dette gjenspeiler seg i artikkeltitler som «Making sense of mental health difficulties through live reading» (Gray et al. 2015), «Shared Reading: assessing the intrinsic value of a literature-based health intervention» (Longden et al. 2015), «Get into Reading as an intervention for common mental health problems: Exploring catalysts for change» (Dowrick et al. 2012), og den litt bredere anlagte, men fortsatt helsefokuserende «Reading as participatory art: An alternative mental health therapy» (Billington et al. 2013). Forskningen på Shared Reading i England har vist at metoden har god effekt på deltakernes psykiske helse. Siden deltakerne vi har snakket med omtaler Shared Reading som meningsfullt i en tung tid kan vi gå ut fra at også digital Shared Reading er god mental helsehjelp, selv om møtene ikke er eksplisitt terapeutiske.

Det er ingen som deler svært personlige tanker og erfaringer på de digitale møtene. I åpne digitale grupper er nettopp frihet fra egen og andres «bagasje» noe de fleste deltakere sier de verdsetter. Friheten i anonymiteten kommer vi tilbake til i analysen. *Inni* deltakerne, har vi grunn til å tro at litteraturen vekker personlige minner og assosiasjoner på samme måte som den engelske forskningslitteraturen beskriver. Vi skriver «grunn til å tro,» fordi med kun ett unntak, Emma, ønsket ikke de intervjuede å dele for mye av de indre prosessene. Vi tror dette henger sammen med at friheten de opplevde gjennom den relativt anonyme

*personaen* på skjermen ville bli svekket ved å avdekke for mye personlig i intervjuet.

Digital Shared Reading har mange likhetstrekk med fysiske møter, men det er også noen forskjeller. Deltakerne forholder seg til hverandre via en todimensjonal skjerm. I stedet for å kunne følge høytlesningen på egne ark, ser de teksten digitalt på skjermen. Kort oppsummert oppleves digitale grupper som «tyngre» å lede, og for deltakerne har de dårligere «flyt» og mer «dødtid». Derfor er kanskje det mest fascinerende ved denne studien hvordan det *på tross av* et flatt digitalt format skapes mening og fellesskap. Utfordringene ved å snakke sammen digitalt (Bailenson 2021; Nader 2020; Wiederhold 2020) skreller bort mye småprat. Samtalene strippest derfor – på godt og vondt – ned til ordveksling tett rundt opplesningen. Noen deltakere sier at selve teksten trer tydeligere fram og kommer nærmere. Mange sier de får like mye *litterært* utbytte i digitale grupper (se Vannes 2022). Den store forskjellen mellom digitale og fysiske møter ser altså ut til å ligge i dybden i det *sosiale* rommet.

## Fire virkninger av Shared Reading-metoden

I intervjuene kommer flere deltakere inn på virkninger av fire sentrale elementer i Shared Reading-metoden: Å kunne komme uforberedt til en ukjent tekst, kvalitetslitteratur, høytlesning i sakte tempo og avbruddene med åpen, undrende samtale underveis i lesningen.

Først, det umiddelbare i det uforberedte: Å ikke vite hva vi skal lese på forhånd er «som å åpne en gave,» sier norsklektoren Maria. «Alle stiller på likt, og vi kan dele teksten i øyeblikket.» Firebarnsmor og skolebibliotekar Bergliot kaller det «et *all inclusive* hotell» hvor hun slipper å forberede middagen. Å komme uforberedt befri flere fra prestasjonspress og følelsen av å ikke forberede seg godt nok. «Da har man alt gått over dørstokkmila,» sier Astrid, gestaltterapeut i sekstiårene. Ellinor kaller det en «frihet å møte teksten uforberedt». Da slipper den ellers pliktopp-

fyllende tidligere biblioteksjefen å lese anmeldelser på forhånd og å ta notater. Å «befri seg fra å være flink pike» kan sees i sammenheng med å handle autentisk og autonomt og sette sine egne standarder. Å fri seg fra ytre motivasjon og konvensjoner er en måte å oppøve følelsesmessige og sosiale ferdigheter og dermed legge til rette for et godt liv, ifølge psykologene Ryff, Boylan og Kirsch (2021). Drop-in- og overraskelsesaspektet fungerer likt fysisk og digitalt. Muligens gjør det digital Shared Reading ekstra attraktivt som kulturarrangement, siden det legger til rette for interaktivitet, helt uten forberedelser og prestasjonskrav.

Det andre viktige element i Shared Reading er bruk av kvalitetslitteratur. Hva kvalitetslitteratur er, vil alltid debatteres. Kjennetegn i denne sammenhengen er et nyansert språk og en innholdsmessig kompleksitet og dybde. Litteratur i lesegrupper må ha *spørrekraft*, sa en erfaren bibliotekar en gang. Når Emma sier at litteraturen «berørte» og «traff» henne, kan dette være utslag av kvalitetslitteraturens spørrekraft og evne til å språkliggjøre vesentlige sider av det å være menneske. Det er også et resultat av god litteraturs *affektive*, sanselige evne til å gripe oss kroppslig (se også Skjerdingstad og Tangerås 2019).

Litteraturens kroppslige opplevelser forsterkes av høytlesning, ifølge Shared Reading-forskerne Billington, Farrington og Davis (2013). Ordene lest høyt virker performativt og skaper et felles rom og en felles virkelighet (2013, 27). Når deltakerne sitter i hvert sitt hjem bare koblet sammen via skjermen, med varierende lyd- og bildekvalitet, uklar mimikk, begrenset kroppsspråk, bare indirekte blikkontakt og dårlig tilgang til den digitale teksten, skal det litt til å skape en delt atmosfære. Men videoopptakene viser at flere tidvis oppslukes av det som foregår, og intervjuene forteller det samme. De indre opplevelsene kan, som vi skal se, være sterke. Diskusjonene tyder også på at det oppstår felles rom og virkelighet på digitale møter. Kanskje skaper nettopp *lyden* av høytlesningen og samtalen en mer levende opplevelse når den ikke konkurrerer med sanseinntrykk fra tekstark, kroppsspråk og omgivelser?

Bergliot forklarer hvordan et tredje element i metoden, høytlesning i svært sakte tempo, bidrar til en opplevelse av *et eget rom*. «Hadde jeg hatt det på lydbok hadde jeg sikkert blitt gal! Men der er det helt som det skal være. Nå skal vi ned i tempo.» Hun snakker saktere og illustrerer med rolige håndbevegelser: «Nå skal vi inn i dette. Det er med på å sette situasjonen.» Hun delte hus med mann og fire barn under korona. Hver torsdag i kveldingen satte hun seg på mannens loftskontor for å få fred fra praktiske gjøremål, la bort mobilen og så ikke på klokken. «Jeg trenger å vite at jeg får være alene. Den halvannen timen møtet varer er skjernet. Jeg vil at det skal ta den tiden det tar. Nå skal vi bare være her». Noen kaller den særegne dynamikken skapt av den sakte høytlesningen, kombinert med å møte fortellingen uforberedt, for *grounding*. Ellinor sammenligner den «umiddelbare opplevelsen» med meditasjon. Hun utdyper:

I stedet for å kontrollere det og notere, så sitter jeg bare der. Det er nesten som en meditasjon å være i teksten. Så jeg er ikke så opptatt av å notere, sånn intellektuelt. Det er opplevelsen, det umiddelbare, det at en ikke er forberedt. Og når vi leser den teksten, så tenker jeg «skal den åpne seg? Den virker så flat,» men så skjer det noe i de samtalene. Det er helt magisk av og til.

Sakte høytlesning i sanntid ser ut til å ha samme «jordende», meditative effekt på fysiske og digitale møter. Kanskje skaper det i større grad et «eget, men felles rom» i fysiske grupper og et «eget, individuelt rom» digitalt, som Bergliot beskriver. At lyden av rolig høytlesning og samtale var med på å gi en meningsfull opplevelse i en stressende tid, er vi overbevist om.

Et fjerde element i Shared Reading-metoden er at leselederen tar pauser fra opplesningen og innleder til samtale ved hjelp av åpne, undrende spørsmål. «Er det noen som har noen tanker om det vi har lest?», er gjerne Maris første spørsmål. De enkle spørsmålene og leselederens oppmuntrende og ikke-evaluerende kommentarer senker terskelen for å ta ordet (Dowrick et al. 2012, 19; Skjerdingsstad og Tangerås 2019, 6). Deltakerne omtaler også

atmosfæren som «avslappet» og «trygg». Vi er nå framme ved den største forskjellen mellom fysisk og digital Shared Reading; hvordan samtalen utspiller seg.

## Tale og stillhet i det digitale og hva kjennetegner digital kommunikasjon?

Både digitalt og fysisk varierer det fra deltaker til deltaker hvordan de dras inn i samtalen. Noen famler seg fram gjennom fortellingen med spørrende innfall helt fra første pause, andre kommer inn med lengre kommentarer etterhvert. Det kan også variere fra gang til gang. Andre, som vanligvis prater mer, kan ha dager hvor de bare lytter, avhengig av «dagsform» og det «fortellertekniske,» ifølge Maria. De færreste forblir tause i noen av formåtene, men det ser ut til å være litt mer gjennomtrekk av deltakere som aldri har tatt ordet, og tilsynelatende ikke har funnet seg til rette, i digitale enn i fysiske grupper.

Samtidig er det viktig å understreke at det å være stille og bare lytte også kan gi en egen opplevelse. Bergliot, som vanligvis er aktiv, beskriver en digital Shared Reading hvor hun var helt taus. Sitatet forteller også noe om utfordringene ved å ta ordet digitalt:

Da kunne jeg bare lytte. Selv om jeg fikk tanker så kunne jeg bare la de være der. Hvis man tenker at man skal si noe så blir det mer: «nå ser det ut som at de holder på å slutte å snakke». – Akkurat den synes jeg er litt vanskelig. Av og til avbryter jeg bare. – Så da slapp jeg å tenke på: «når skal jeg komme inn?» Når jeg skal si noe må jeg holde tanken, og da er det ikke sikkert at jeg får like mye med meg av det de andre sier. Det de sier kan være kjempeinteressant, men det jeg tenkte å si er ikke nødvendigvis en kommentar til det. Så det blir litt sånn [hun viser med hendene fram og tilbake]. Når man sitter på en skjerm er det kanskje litt annerledes enn når man sitter sammen rundt et bord. Da kan det kanskje være lettere å komme med en replikk eller respondere litt med en gang.



## Å ta ordet digitalt eller rundt et felles bord

Hva som skjer med menneskelig sansning og kommunikasjon i overgangen fra tre fysiske til to computermedierte dimensjoner, er et for stort tema å gå inn på her. For å underbygge informant-utsagn og fornemmelser fra vår egen deltakelse, har vi sakset noen funn fra forskningslitteratur som forklarer fenomenet «*Zoom fatigue*», altså hvorfor en blir sliten av digitale møter (Bailenson 2021; Nadler 2020; Wiederhold 2020): I datamedierte samtaler må man konsentrere seg mer for å tolke ikke-verbale tegn som ansiktsuttrykk, toneleie og kroppsspråk. Den digitale overføringen skaper også ørsmå forsinkelser, som gjør det enda vanskeligere å oppfatte hvem sin tur det er til å ta ordet. Det er utmattende og unaturlig å måtte konfrontere eget utseende og egen framtoning kontinuerlig over lang tid. Å bli stirret på fra nært hold, som skjer sammenhengende gjennom det digitale møtet, blir normalt oppfattet som truende.

Noen av deltakerne ønsker ikke å ha kameraet på, så de framstår bare som en svart firkant på skjermen. De forteller at de har ulike grunner til å ha kamerafunksjonen slått av: Noen følte seg for eksponert, noen hadde ikke en god dag og ville skjule ansiktet sitt, andre har mye som skjer i bakgrunnen som de ikke ville skulle synes, andre fordi de sitter og spiser. Noen ganger kan opp til halvparten på en digital Shared Reading ha kameraet avslått. Å vite at de blir sett på av noen de selv ikke kan se gir også en form for ubehag for enkelte av deltakerne som har kamera på. De kan føle seg eksponert og observert av ukjente, som de ikke har kontroll over. Dette er en del av det ubehagelige i det digitale sosiale rommet.

På den annen side, ikke bare det å snakke, men også det å *være* stille oppleves sannsynligvis ulikt fysisk og digitalt. Forpliktelsen flere føler til å ta ordet hvis ingen andre gjør det, kan være mindre framtreddende når man kan trekke seg tilbake i sin egen sofakrok. Da skaper skjermen avstand og beskyttelse.

Et siste poeng om digital kommunikasjon er at mange fortalte at de ble mer vant til å delta på digitale møter i løpet av korona-



tiden. Flere framhevet hvordan de oppøvde sosiale ferdigheter på nye, digitale arenaer og opplevde mestringsfølelse. Enkelte av pensjonistene som var opptatt av å «komme seg ut av komfortsonen» sammenlignet sin økte digitale kompetanse med jevnaldrende som takket nei til digitale kulturopplevelser fordi det var «skummelt». Flere trakk i denne sammenheng fram hvor viktig det var at stemningen var «trygg» og «leken» (se også Bundesen 2021 for betydningen av lekenhet).

### Hvor er det sosiale i et digitalt rom?

Å ta ordet digitalt oppleves som mer komplisert og mindre intuitivt enn på fysiske møter. Når samtale blir tyngre, blir også det sosiale rommet skinnere. Vi skal nå utforske forskjellene mellom det fysiske og det digitale sosiale rommet. På fysiske lesesirkler er allerede forflytningen til biblioteket med på å skape et mentalt scenskifte. Flere deltakere har strategier for å oppnå det samme digitalt. Bergliot går på loftet. Studenten Markus, som også bor sammen andre, sier at en halvtime før det starter setter han seg ned og tenker bevisst på noe annet enn sitt «stressfylte liv». Andre av oss kommer ofte litt halsende inn i det digitale rommet fra et eller annet praktisk gjøremål og bruker tid på å finne ro og konsentrasjon. Tove, jevnlig deltaker både i fysisk og digital Shared Reading, reflekterer gjenkjennelig over forskjellen:

Jeg synes akkurat det å forflytte seg fysisk og å komme inn i et rom; her skal jeg være disse timene, og da er det dette som skal skje. Det synes jeg fungerer bedre. For det å gå inn [hun avgrenser med hendene] i hele settingen, og å kunne konsentrere seg, ikke bli distraheret av meldinger på telefonen eller noen borrar eller ringer på [hun veiver med hendene for å illustrere kaos på forskjellige fronter], slå av noe som koker ... Så det har sine sider, det å sitte hjemme i egen stue.

Også minuttene før det begynner er forskjellige. På et fysisk Shared Reading-møte på biblioteket småprates det litt mellom deltakerne mens de hjelper Mari med å sette sammen småbord til langbord

eller mens de finner seg en plass. Noen har ikke sett hverandre på en stund, noen møttes på vei inn i biblioteket og snakker om en bok de har plukket med seg eller om sykling, parkering eller været. En gang imellom tar noen opp tråden fra et tidligere møte og nevner noe de har tenkt på siden sist. Småpratene er med på å skape et dypere sosialt rom, knytte deltakerne litt nærmere hverandre og dermed senke terskelen ytterligere for å delta i samtalen. Selv om vi også på fysiske møter vet svært lite om hverandre, oppstår det så og si alltid en fellesskapsfølelse av å tre inn i samme rom, lukke døren bak oss og dele en oppgave.

Småprat direkte mellom deltakerne skjer ikke digitalt. De gangene Mari forsvinner fra skjermen en kort periode – nettopp på grunn av den slags hverdagslige forpliktelser og forstyrrelser, som Tove nevner – sitter alle deltakerne tause til hun kommer tilbake. Fysisk ville en slik pause mest sannsynligvis ha blitt fylt med at noen vender seg til sidepersonen eller sier noe ut i rommet. Den manglende direkte kontakten mellom deltakerne i det digitale, er det leselederen som må kompensere for. På starten småpratet Mari mer enn hun vanligvis gjør på fysiske møter. Underveis knytter hun også samtalen mer sammen med hyppigere kommentarer.

Transkripsjon av digital og fysisk Shared Reading viser at leselederen har en adskillig mer tilbaketrukket rolle i sistnevnte. Der snakker deltakerne oftere direkte til hverandre. Samtalene går stadig på kryss og tvers over bordet. Dette skjer også digitalt, men sjeldnere. Opptakene av digitale møter viser at Mari bekrefter praktisk talt hvert eneste innspill, enten ved å gjenta noens utsagn, ved et «ja», eller med smil og nikk, mens flere av de andre deltakerne viser mindre engasjement. Hun går også langt oftere tilbake i teksten – på eget initiativ hvis samtalen står fast, eller hvis noen ber om det – siden deltakerne ikke kan bla selv. Digitale møter er betraktelig mer arbeidskrevende for leselederen siden så mye av samtalen ikke går av seg selv.

## «Å seile inn i en våg du ikke visste om»: Teksten utvides

Det sakte tempoet og pausene med utprøvende, assosiativ samtale skaper både fysisk og digitalt en opplevelse av at teksten blir utvidet. «Jeg er helt sikker på at hadde jeg sittet for meg selv og lest det litt sånn fort og gæli så hadde jeg tenkt, 'ja var det her noe da?' Jeg hadde ikke gitt meg den tiden til å gå inn i det noe dypere,» sier Astrid. Emma beskriver den kollektive fortolkningen sånn: «Når du først ikke skjønner bæret, men så kommer det en mening til og så en mening til. Og så plutselig betyr det faktisk noe skikkelig viktig for deg.» Ellinor omtaler den kollektive fortolkningen som at «du seiler inn på en våg du ikke visste om». Hvilken våg de forskjellige deltakerne seiler inn i er det ikke så lett å si noe om hvis de ikke ønsker å dele det i intervjuet, men i litteratursamtalen ser vi hvordan deltakerne bygger kreativt videre på hverandres bidrag. Samtaler og tolkninger i Shared Reading foregår ofte som en stafett (Longden et al. 2015, 116; se også Skjerdingstad og Tangerås 2019, 2) eller dugnad. Ofte oppleves samtalen som å løse en gåte i fellesskap (se Fagerlid under publisering).

For de fleste deltakerne er det en viktig del av samværsformen å passe på å slippe andre til. Maria kaller det et «avveiningsdilemma.» Emma utdyper og ser det som en oppøvelse av ferdigheter:

I arbeidssituasjonen min er jeg litt utrent i å gå i slike faglige diskusjoner. Jeg jobber i akademia sjøl, så jeg burde egentlig vært veldig mye bedre på det, men det blir så fort personlig for meg, og jeg merker at det er en bra øvelsesarena, og at jeg har godt av det, selv om jeg tenker etterpå at, «herregud, jeg er altfor konfronterende ...» Sannsynligvis på opptaket så ser det ikke sånn ut [hun ler], men jeg føler det selv. Det koster mye å si meninga si, og så tror jeg at jeg er litt i utakt med noen andre noen ganger, litt vel originalt, så tingene som jeg har tenkt på er kanskje ikke sånn som de andre synes er så interessant. Kanskje kjenner jeg litt på at det er litt kjedelig å snakke om noe som ikke opptar meg, samtidig som jeg synes det er litt kjipt å ta over og ta den plassen. Å jobbe med å finne en balanse der, det er også en trening. Dette gjør det til en god treningsarena for meg. For sånn er

det ofte i jobbsammenheng. Da klarer jeg liksom ikke å finne den balansen mellom å ta for mye eller ikke noe plass.

Emma kan føle seg hemmet av arbeiderklassebakgrunnen i academia som hun opplever som preget av «en middelklasse *cool, calm and collected attitude*». Hun bruker diskusjonen i Shared Reading som trygg og lavterskel øvingsarena:

Jeg har ikke treninga i å snakke, å være i dialog eller å redegjøre for synspunktet mitt over en lengre strukturert monolog. Jeg har jo aldri snakka om og diskutert litteratur eller noe sånt hjemme, selv om mora og faren min har lest bøker.

Når hun blir lyttet til og får anerkjennelse for innspillene sine i litteratursamtalene er det uvant:

Jeg merka meg at noen sa at «det var sånn som Emma sa i stad» og at det faktisk ble snakka videre om noe som jeg introduserte. Da kjente jeg at jeg ble litt skamfull, at nå tok jeg for mye plass, at nå ble det jeg som bestemte hva vi skulle snakke om. Samtidig kjente jeg at det var bra at noen var på samme linje, og at andre i gruppa responderer.

De fleste deltakere opplevde dilemmaet mellom å balansere lysten til å dele sin tolkning og ytre seg, og dermed prege samtalen, opp mot ønsket om å ikke ta for mye taletid og plass på bekostning av andre. Å oppøve og utøve *sosiale ferdigheter* handler nettopp om balansen mellom å tilpasse seg omgivelsene og å tilpasse omgivelsene etter sine behov, skriver Ryff, Boylan og Kirsch (2021). Å gjøre gode avveininger er med på å skape positive og tillitsfulle relasjoner til andre, som er en del av det å leve et godt og meningsfullt liv (Ryff et al. 2021). Dette foregår både fysisk og digitalt, med en ekstra utfordring og mestringsdimensjon i digital kommunikasjon.

## Tolkningsdugnad: «Jimmy Tulipan» og «Romanske buer»

På Shared Reading-møtet midt i mars 2021 ønsker Mari, som hun pleier, hver og en velkommen med fornavn etterhvert som det dukker opp små ruter med ansikter på skjermen. Hun prater lett og vittig om vær og vind og hvordan det ser ut utenfor vinduene våre. Når det nærmer seg tid for å starte skjermdelingen, strever hun litt med å få teksten stor nok og samtidig se alle deltakere. «12 er mange,» sier hun. At 12 er i meste laget digitalt er det også enighet om i intervjuene. Flere sier at det gjør avveiningene om når en skal ta ordet enda vanskeligere.

Så har Mari fått teksten på plass. Hun ønsker hjertelig velkommen og sier at vi skal lese en svensk novelle av Göran Tunström. «Han er kanskje mest kjent for en bok som heter *Juleoratoriet*, som kanskje noen har hørt om. Da begynner jeg å lese.»

*«Og hva er livet? sa jeg, mest for å være høflig»*

Mens Mari leser har et par kamera av. Flere sitter med lukkede øyne. Noen har trukket seg tilbake et stykke fra skjermen. En tegner. De fleste nipper til tekopper, kaffekrus eller vannflasker innimellom. Den første som tar ordet når Mari tar pause, sier hun ikke kan se hele teksten. Det har vært noen tekniske problemer, svarer Mari, men noen andre bekrefter at de ser teksten. Mari sier at «her skjer det underlige ting. Jeg kan gå litt tilbake for å få litt grep om hva som foregår.» Hun leser starten en gang til:

Fra planet til planet har jeg vandret ved Mesterens side. Iblant slo han seg ned i tomrommet for å fiske. Jeg sa:

- Det napper jo aldri, o Mester.

Det var slik han ville tiltales.

Han svarte:

- Det er det som er hemmeligheten.

Paradokser kan være svært trettende. En gang nærmet vi oss en farvelagt planet. Jeg sa:

- Hva er dette for et sted!

Mesteren som sjelden hørte etter, trodde at jeg satte spørsmålstegn etter «sted», og svarte:

- Det er Jorden. Det er livet.
- Og hva er livet? sa jeg, mest for å være høflig, og klemte til med et skikkelig spørsmålstegn. «Det skulle jeg gjerne sel!»
- Mesteren sa:
- Skaff meg brød, så skal jeg fortelle.
- Og hva er et brød?
- I samme øyeblikk ble tomrommet fylt av en merkelig duft:
- Følg den duften, jeg venter her.
- Han kan faktisk en hel del sånne tricks Og så sprutet han meg avsted, satte seg ned, kastet ut en kork. (Tunström 1992, 63)

Et par av de tilbakelente har nå kommet nærmere kamera. Tegneren har lagt fra seg blyanten. «Hvor er vi?» spør Mari. «Hva skjer? Hva foregår?» En tar ordet, men lyden hans forsvinner. Ellinor lener seg framover mot skjermen. «Jeg tenker det må være en allegori for Bibelen og Jesus. Han var jo fisker.» «Ja!» svarer Mari. Ellinor fortsetter litt prøvende. Ordet går litt fram og tilbake mellom de to, mens flere drikker av koppene sine. Ellinor assosierer også til *Den Lille Prinsen*, men ingen utenom Mari følger opp. Lyden skurrer. Åse prøver å si noe samtidig med Mari. Mari gir henne ordet. «Både brød og fisk her. Det har vi hørt om før,» sier Åse på karakteristisk tørrvittig maner, før Maria kommer inn. Hun smiler tydelig og bruker hendene mens hun snakker, godt vant med digital undervisning som hun er: «Og det med Treenigheten. At ordet blir kropp, ikke sant? Men det er en ganske humoristisk tekst, kommunikasjonen mellom mesteren og denne undersåtten, eller hvordan man skal tolke det.» Ellinor smiler, og Maria siterer fra teksten. «Ja, ikke sant?» sier Mari. «Det er litt sånne ek-si-sten-sielle spørsmål.» Hun legger vekt på hver stavelse og praktiserer det som innen Shared Reading kan kalles «den uvitende skolemester» (Rancièrè 1991, referert til i Skjerdingstad og Tangerås 2019, 6) som bidrar til å hverdagsliggjøre store spørsmål og senke terskelen for deltagelse. «Mmm,» sier noen. Mari gjentar litt mer fra teksten. Flere fortsetter å assosiere til Bibelen. Ellinor repeterer at han får en kropp, «men han sier at det kanskje er en slags soppsykdom.» Hun ler og lener seg forover. Mari gir

ordet til Maria, som gestikulerer og smiler: «Jeg nørder litt,» unnskylder hun: «Det er en skapelse, men samtidig så har du en slags bevissthet om begreper og fenomener som en nyskapning kanskje ikke vil ha, ikke sant? Det er noe som heter brødrister. Det er ganske avanserte refleksjoner.» Flere smiler. Mari gjør seg klar til å begynne å lese igjen og plundrer litt med skjermdelingen.

*Zen, brød og en tid for alt*

Til neste pause har Markus fått orden på lyden sin og foreslår at det er en slags *stream-of-consciousness*-stil. Det blir en liten dialog mellom ham og Mari. Han sier «samtidig er det spennende åssen alt det kaotiske går sammen og danner noe veldig harmonisk og vakkert og naturlig.» Lars kremter. Det er første gang han tar ordet. Som ofte ellers har han et skarpt litterært blikk, men nøler når han snakker: «Jeg bare tenkte på at – hvis man skal dra den Jesus-tanken litt lenger – noen steder i Bibelen står det at Jesus, før han kom til jorda, var et åndevesen oppe i himmelen fra uminnelige tider.» Mari oppmuntrer med et karakteristisk «ja» på innpust. Lars fortsetter: «Det kan nesten harmonere litt med at han blir sendt ned til jorda og får en kropp med menneskelige sanser og bevissthet. Det er bare sånne ...» «Så interessant!» sier Mari. Lars er ikke helt ferdig: «... assosiasjoner.» Ellinor lener seg fram, slår på mikrofonen og tar ordet: «Det tenkte jeg også på. På en måte stiger han ned til jorda, han og denne hjelperen.» Mari sier «mmm,» mens Lars og Ellinor snakker et øyeblikk i munnen på hverandre. Lars blir stille. Ellinor leser bokmål fra skjermen: «'Da falt jeg ned på bakken og begynte å puste.' Det er mye i Bibelen om det å puste liv i leira, gi det liv. Et jordisk liv, da.» Så bringer Ellinor inn et nytt element. – Å først følge opp, så bidra med noe nytt er typisk for den respektfulle tonen i lesesirkler. «Det er liksom et økologisk ... Det er 'ødelagte kjøleskap.' Den virker litt ødelagt, denne jorda de kommer til. Det er masse ting som svever rundt.» Mari sier, «ja, masse søppel, liksom.» Lars vender tilbake til det forrige temaet og understreker at denne personen kan være Guds sønn som blir lært opp. Mari bekrefter igjen og sier at vi



kan lese litt til, men da noen forsøker å si noe unnskylder hun seg og lar diskusjonen fortsette.

Irene tar ordet: «Jeg synes absolutt de har noen bibelske assosiasjoner her. Brød og det å puste liv i, da tenker jeg på livets brød. Så det er jo veldig symbolsk.» Mari skal til å snakke, men ser at Ellinor lener seg fram: «Og det med mester, det har du i andre tradisjoner også, for eksempel i zenbuddhisme. De har jo ofte med seg sånne læresvenner. Det var også tale om paradoks tidligere i teksten. Det er sentralt i zenbuddhismen». «Å leve med paradokser,» sier Mari, «så interessant». Ellinor avslutter: «Ja, han skal lære hva livet er. Han spør mange spørsmål, og så skal han lære av denne mesteren.» Hun lener seg tilbake i sofaen.

I motsetning til forsøket på å bringe inn økologi, blir det zenbuddhistiske plukket opp av andre. Maria nevner det i intervjuet etterpå: «Der åpnet 'Ellinor' opp et rom til noe som jeg vagt hadde hørt om, og som jeg ikke hadde lagt merke til selv». Maria fortalte også at hun hadde likt «Jimmy Tulipan» så godt at hun fant igjen novellesamlingen til Tunström på Nasjonalbibliotekets *bokhylla.no* for å lese mer, og hun delte novellen med noen kollegaer.

Når alle som ønsket å si noe er ferdig, leser Mari videre. Noen følger med på teksten, andre lukker øynene eller ser ut i luften. Også under diskusjonene er det flere uengasjerte ansikter på opptaket. Stadig er det bare Mari som ser rett i kameraet. Hun nikker og smiler til alle innlegg. Ellers ser deltakerne bort, ned eller sitter så langt unna at ansiktet forsvinner i dus kveldsbelysning.

### *Kropp, tid og begjær*

«Var det noen som la merke til noe?» åpner Mari med i neste pause. Lars kremter og det kommer først en hul ekkolyd: «Han refererer hele tiden til kroppen som noe som ikke er han selv. Kroppen er ikke han. Det er bare noe han bærer med seg.» Det bryter inn en annen stemme. «Hva skulle du si, Mona?» spør Mari. «Det er som Lars sier, at det er jo noen ting han er veldig klar på. Han kan si at det er vegger og dører og tak i et hus, men så er det andre ting han har ingen bevissthet om.» Mona spør hva

Ellinor sa om det «komplekse» i zenbuddhismen. Ellinor har lent seg fram allerede: «Nei, paradokser,» korrigerer hun. «De lærer på et høyere nivå, da.» Hun løfter hånden for å illustrere nivåer. «De stiller spørsmål som det ikke fins logiske svar på.» Mona nikker og sier «mmm.» Hun var kanskje ikke helt ferdig, men Ellinor hadde alt gjort seg klar til å snakke da Mona nevnte navnet hennes. «Det er jo en slags veldig dualisme her. Det var vel 'Lars' som var inne på at han ikke er helt hjemme i denne kroppen.» Mona fortsetter å si «mmm». «Det var kroppen som ville ha det, ikke jeg.» Ellinor skifter til bokmål når hun leser opp. «Kroppen vil ha mer.» Mari ler. Ellinor lener seg tilbake igjen. Mona er stille. Ellinor fortsetter å smile svakt. Lars kommer inn igjen: «Han referer til andre som kropper òg, ikke som bevisstheter eller personer.»

Ellinor lener seg fram og smiler: «Han er jo veldig ny i denne kroppen, da.» Mari bekrefter og oppsummerer, på en måte som er mer karakteristisk for digital enn fysisk Shared Reading: «Han har ikke vært så lenge i en kropp. Det er ikke rart han synes det er litt uvant å være i en kropp. Som han sa tidligere, det er akkurat som å ha en soppsykdom. Jeg vet ikke om det er en positiv ting.» Flere smiler av kommentaren.

Maria bygger videre og bringer inn et nytt element: «Det er ikke noe bevissthet om tid heller. Det tar tid fra det er korn til det er et brød. 'Ja, men da sitter jeg bare her og venter til det blir brød'.» Flere smiler og noen ler litt. Hun fortsetter med å snakke om de enkle, men gåtefulle spørsmålene hovedpersonen stiller «som vi ikke har tid til å undre oss så mye over i hverdagen.» Ellinor lener seg fram, men venter til Maria er ferdig. Ellinor minner om at han gir seg selv et navn: «'Jimmy Tulipan, sier jeg.' Da blir han på en måte en person, tenker jeg, eller mer en person. Han oppdager et 'jeg'.» «Og akkurat når det skjer,» sier Maria, «så får jo substantivene i teksten stor forbokstav.» Ellinor nikker. Maria avslutter den lille dialogen mellom de to: «Dette er en slags skapelse.»

Det diskuteres litt utviklingspsykologi og noen detaljer fra novellen. Maria vender tilbake til det hun snakket om med en høflig unnskyldning: «Det blir kanskje å gå litt over til noe annet, men jeg

bare la merke til det mot slutten,» hun illustrere med høyrehånden, mens venstre hånd hviler under haken, «hvis vi skal snakke om en utvikling i teksten, så gir han seg selv et navn, og så opplever han begjær, mot slutten av siden der.» Flere smiler, andre ansikter forblir uttrykksløse. «Lysten på noe mer, kroppslig impulsivitet, et brød og noe seksuelt, jeg vet ikke, i møte med denne Samantha.» Mari smiler og sier «det blir spennende. Nå skal vi finne ut hva som skjer med denne Samantha-kroppen.» Hun scroller fram til riktig sted i teksten og leser siste del.

Det skurrer, og Markus tar ordet. «Hva!?» sier han. Mari ler. Hege har sittet taus og tilbakelent med uttrykksløst ansikt fram til nå. «Det er nesten sånn at jeg tenker at han møter seg sjøl,» sier hun. «Eller den mannen som han snakker med på jordene er Jimmy Tulipan, at det har gått i en sirkel her.» «Ja, at han har møtt seg selv,» gjentar Mari. Hege fortsetter: «Så når han da møter Samantha, og han kjente den duften som han burde ha kjent igjen som brødduft, og Samantha sier at det er ikke til deg ...» Hun snakker rolig, stillferdig, prøvende. «Og så er det 'ditt barn trenger brød, Jimmy Tulipan.'» Ellinor lener seg fram og sier, «det er jammen sant. Så interessant.» Mari nikker. Lars kremter:

Jeg bare la merke til en ting når de la seg ned i senga, så plutselig er det en tredjepersonfortelling. Jimmy Tulipan blir omtalt som "han gjorde det ...". Etterpå er det tilbake til en jeg-fortelling igjen. Jeg vet ikke om det kan bety noe sånt som at han ser seg selv utenfra?

«Kanskje,» sier noen. Markus nøler litt og følger opp: «Kanskje følelsene gjør at han får en ut av kroppen-erfaring?» Ingen flere bidrar. Maria kommer nærmere skjermen for å lese teksten. Da hun har funnet stedet hun lette etter, leser hun «'Det klirret i ankelringene deres.' Det la jeg ikke merke til da du leste i stad, men det dukket opp nå.» Hun lurer på om det kan ha noe med slaveri å gjøre.<sup>1</sup> Mari leser opp avsnittet setningen sto i. Mona foreslår at

---

<sup>1</sup> Det viser seg at «slaveri» er et blindspor i fortolkningen, men Marias kommentar fører allikevel til en fruktbar tankerekke. Skjerdingsstad og Tangerås skriver også om hvordan slike «avsporinger» ofte bringer diskusjonen videre (2019, 8).

det er en annen type sivilisasjon og assosierer til Eufkrat og Tigris. «Ja, ikke sant,» sier Mari. «Det er begynnelsen av sivilisasjonen-aktig.» Ellinor sier også at hun får assosiasjoner til «opprinnelige jordbrukssamfunn, Eufkrat og Tigris, eller Ganges. Så det er veldig langt fra disse brødristerne og kjøleskapene. Han har på en måte gått gjennom en masse tidslag.» Hun viser en trinnvis bevegelse framover med hånden. Maria nikker, og Mari sier «ja». En ursivilisasjon på et vis,» sier Ellinor, «men så er det så rart med disse moderne navnene, altså Jimmy og Samantha. Jeg tenker på Samantha Fox, ikke sant. Det er ødeleggende assosiasjoner.» Flere ler. Åse kommer inn, igjen tørrvittig: «Jeg tenker på slutten der, 'brystene mine trenger et barn. Jeg befruktet henne.' Det hørtes jo litt kjølig ut.» Maria ler og flere smiler. «'Vi velsignet det. Og deretter sa hun: Nå er en tid over. Og hun tvang meg ut av denne hage av favntak.' Hva betyr det?» spør Åse. «Er en tid over for ham?» Lars sier han fikk bibelske assosiasjoner igjen:

«Nå er en tid over.» Det er også noe som står i sanne profetiske skrifter. At det skal gå en tid og en tid til og en halv tid før himmel og jord forgår eller hva det nå er. [Mari sier «mmm»] Jeg la også merke til at der «brystene mine trenger et barn,» eller hva hun sier, og så plutselig kommer det barnet, og da går tiden veldig fort.

Irene har vært stille under hele diskusjonen. Hun bidrar med en kommentar om Adam og Eva og legger til at

[...] det er akkurat som tiden går baklengs. Når han kom ned er det kjøleskap og et eller annet som går i oppløsning. Det er kaos og ødelagte, moderne apparater. På slutten av novellen er det tilbake til jordbruk og noe opprinnelig. I tillegg er det spørsmål om "hva er tid". Skal det være en kronologi?

«Kanskje det er en motsatt kronologi?» spør Markus, «eller er det en apokalyptisk tilstand, og så går vi tilbake til en slags opprinnelig tilstand?» Maria spør: «Er ikke det at det blir kaldere også et tegn på, i hvert fall i norrøn mytologi, at fimbulvinteren kommer, og at verden skal gå under?» «Det er et skifte etter at barnet kom,»

sier Mari. «Nå er en tid over. Det er en tid for alt, står det vel i Bibelen, som du snakket om, Lars.» Markus peker på at det startet filosofisk og eksistensielt og «ble etterhvert mer primitivt og styrt av drifter og lyster.» «Han fikk jo kropp, vet du,» sier Åse. «Etter det gikk alt ...» sier Markus. «Nedover?» foreslår Mari. «Skeis,» avslutter Markus.

*«Men hva så, liksom?»*

Flere snakker samtidig. En rekker opp hånden, og en annen tar ordet. Digital kommunikasjonen kan lugge, som flere kommenterer i intervjuene. Noen skrur av og på mikrofonen flere ganger uten å slippe til. Det blir stille, og Mari gir ordet til Maria. Hun nevner flere katolske dødssynder i teksten, og at hovedpersonen etter hvert framstår som ganske menneskelig, med lyst og grådighet, ignoranse og selvopptatthet. Ellinor og Mari bidrar litt mer om syndefall og livets harde realiteter. Så utbryter Irene at «det må da være noe mer her enn bare å beskrive skapelsen med andre ord. Jeg synes det er ganske opplagt at det er bibelske referanser, men hva så, liksom?» Dette er en uvanlig skarp kommentar i lese-sirkelsammenheng. Kanskje fører det til at flere anstrenger seg litt til og smiler og nikker til hverandres kommentarer. Flere er innom paradiset, syndefallet, kjønn, brød og eple, og mesteren som fristet, eller dyttet, og setter på prøve, som gud eller som djevel.

Så bringer Åse diskusjonen inn på «at han skulle følge duften, og så følger han den forbi en moderne sivilisasjon tilbake til en opprinnelse. Det var der han fant det.» Mari snakker om at det å følge en duft «er ikke det du ser eller tenker på.» «Er ikke det den sterkeste sansen, da?» spør Mona. «Du glemmer ikke dufter,» sier Mari, og Mona forteller hvordan det å gå forbi grønnsaksmarkeder bringer henne tilbake til da hun var barn og gikk på markeder i asiatiske land. Ellinor mener brødduft må være et gammelt symbol. «Hvordan reagerer vi på det?» spør Mari. Noen har hørt fra en eiendomsmegler at man skal ha nybakt brød når man skal selge hus. Irene følger opp med å fortelle at hun bakte boller før visning. Flere ler.

Mari retter oppmerksomheten mot en pussig scene i møtet mellom Samantha og Jimmy Tulipan igjen. Det diskuteres litt. Så tar Elias, en hyppig deltaker som ikke har sagt noe til nå denne gangen, ordet. Han kommer med en lang oppsummering av diskusjonen og avslutter med sin egen analyse:

Så i den grad jeg klarer å hente opp noe budskap her så er det en slags, ikke hyllest, en anerkjennelse av det ekstremt enkle livet, kontra det mer avanserte, teknologiske, intellektuelle livet, da. Jeg ser ikke så mye religion i det, som mange andre ser, men det er klart man kan sikkert trekke paralleller til Bibelens opprinnelsehistorie, Jesu' skikkelse, syndefall og så videre, men for meg er det bare ... [han sukker] Det ser ut til å være en favorisering, som kommer til uttrykk, av det enkle livet.

Ellinor sier det er interessant, og vender tilbake til starten og paradoksene og de filosofiske spørsmålene: «Disse spørsmålene skaffer ikke brød.» «Nei,» gjentar Mari,

[...] det skaffer ikke brød. Alle disse som vasker klær ved elven, kanskje de ikke tenker så mye på hva tid er, fordi alt dreier seg om å skaffe brød – det er jo helt essensielt for alle – med en gang han kommer ned på jorden. Så spennende. Vi har et lite dikt på lur. Som vi alltid har. Nå må jeg ordne litt igjen.

*«Hvelv etter hvelv.» Mening og menneskets vilkår*

«Er det noen som har noen tanker om diktet?» sier Mari etter å ha lest «Romanske buer» av Tomas Tranströmer to ganger. Som så ofte ellers fører diktet mot slutten til en slags forløsning og nye erkjennelser. Irene tar raskt ordet. Hun vender tilbake til novellen og kaller den «knugende» i sammenligning med diktet.

Menneskets vilkår er at man skal slite for det daglige brød. Jimmy Tulipan hadde gjort noe dumt, og så måtte han betale for det resten av livet. Diktet viser menneskets muligheter: «Ikke skam deg for at du er menneske, vær stolt » og så er det alt som åpnes der. Det er noen valg. «Hvelv etter hvelv».



Ellinor trekker fram at det er en hverdagssituasjon, som turist i en gammel kirke, som fører til en åpenbaring. «Det blir en sterk opplevelse, han blir blind av tårer.» Maria kobler også tekstene sammen, men på en annen måte enn Irene:

De har like motiver. Det er et møte med noe overnaturlig, en mester eller en engel, som skubber dem ut i verden. I diktet skubbes jeg'et ut på «den solglødende piazzaen», men da mer tilbake til livet eller troen på noe.

Astrid, gestaltterapeuten, følger opp Marias sammenligning: «Jeg kjenner veldig igjen denne *nysgjerrigheten* på å gå *videre* inn i disse *buene*, og *se*. Men jeg opplevde også det i novellen. Å gå etter *duften*. Menneskets *nysgjerrighet* på hva ting er.»

Irene assosierer til et maleri hun har sett for å argumentere for sin tolkning av novellen som representasjon av menneskets vilkår og at ting er som de er, uten store valgmuligheter. «Det er et bilde av menneskekropper som svever gjennom verdensrommet og som kastes inn i verden. Det følte jeg med den novellen også. Han følger den mesteren. Han bare gjør det. Det er menneskets vilkår. Mens det diktet, der ser du mulighetene.» Ellinor trekker også fram et eksempel fra malerkunsten for å imøtegå Irenes kritikk:

Jeg opplever det visst annerledes. For noen år siden var jeg på en utstilling på Munch-museet med bilder vi er så vant til å se at vi blir blinde. De hadde satt Munchs bilder sammen med Bjarne Melgård. Det var litt sjokkartet. Bildene av Munch som jeg har sett så ofte, nå så jeg dem på en ny måte. Novellen til Tunström gjorde skapelsesmyten ny for meg.

### Sanselig lesning – følelsesmessig, rasjonelle og sosiale ferdigheter

Mari åpner for nye tolkninger ved å lede oppmerksomheten mot en annen del av diktet: «'En engel uten ansikt,' står det, 'omfavnet meg, og hvasket gjennom hele kroppen.' Det var du som snakket om kirkekunsten, Ellinor. Er det noen som tenker noe annet om



en engel uten ansikt?» «Det er en indre opplevelse,» resonnerer Ellinor, «enten av skjønnhet, eller en erkjennelse, som taler til ham, på et vis.» Mari fortsetter: «Det var så mye snakk om kropp i novellen. Det å ha en kropp er tematisert. 'Det hvasket gjennom hele kroppen.' Det er ikke i hodet.»

Som i diskusjonen rundt brødlukten, er det også i diktet en beskrivelse av en sanselig erfaring, men det skaper ikke mye engasjement og ingen deler noen ny erkjennelse. På en digital Shared Reading med novellen «Eveline» av James Joyce derimot fører en beskrivelse av hvordan hovedpersonen klamrer seg fast i et gjerde «mens verdenshavene skyller over hjertet hennes» til en kroppslig gjenkjennelse og erkjennelse hos Emma. I intervjuet forteller hun: «jeg kjente meg så godt igjen i følelsen av å stå mellom to like ille valg og den avmakten. Det ble så følelsesmessig sterkt». Med utgangspunkt i denne erkjennelsen gjennom kropp, sanser og følelser argumenterer Emma mot en annen deltaker som, hun sier, «leste inn veldig mye gjennomtenkt og rasjonaliteter i valg når det gjelder hovedkarakteren». I intervjuet utdyper Emma hvordan novellen «traff noe, og det var greit at jeg faktisk klarte å sette ord på det på en måte som, ja, at jeg mente noe annet, og at det tok helt overhånd de følelsene da.» I Shared Reading-samtalen baserer Emma argumentene på den litterære tematikken, men legger til at hun kjenner seg igjen, uten å røpe for mye av det som foregår inni seg. Hun sier til de andre deltakerne: «Jeg vet ikke hvordan jeg skal si det intellektuelt. Jeg kjenner meg veldig igjen i at kroppen er fastholdt. Den følelsen av ikke å ha noe handlingsrom.» Argumentasjonen hennes endrer og utvider forståelsen av hva som skjedde med hovedpersonen for mange av oss andre deltakere. (Se Skjerdingstad og Tangerås 2019 for en lignende episode av det de kaller «kinetisk-kroppslig» lesning, inspirert av litteraturteoretikeren Terence Cave).

I lesningen av «Eveline» kjente Emma igjen en kroppslig opplevelse av avmakt overfor vanskelige livsvalg. Kanskje oppøver hun følelsesmessige ferdigheter ved å gjenkjenne og bearbeide følelsesmessige erfaringer og opplevelser gjennom litteraturen?

Psykiater Birgit Bundesen (2021) som bruker skjønnlitteratur i skrivegrupper argumenterer for at en kroppslig resonans med litterære narrativer kan bidra til det hun kaller en «retro-affektiv» – altså en følelsesmessig tilbakevirkende restrukturering av selvet. Narrativ kompetanse oppøvd gjennom lesing, skriving og samtale kan gjøre tidligere, følelsesmessige opplevelser begripelige og gi dem mening. Det Bundesen kaller narrativ kompetanse er en form for oppøvelse av både følelsesmessige, rasjonelle og sosiale ferdigheter gjennom å gjøre egne følelser, erfaringer og resonnementer forståelige for seg selv, og – delvis – for andre. Til tross for at vi argumenterer for at i åpne grupper brukes det personlige kun som argumenter for å diskutere litteraturen – i motsetning til i den engelske faglitteraturen (Billington et al. 2013; Dowrick et al. 2012; Gray et al. 2015; Longden et al. 2015) – er vi overbevist om at personlige assosiasjoner er viktig i de indre tankeprosessene. Nettopp avveining av *hva* som skal deles, og *hvordan* det i så fall skal deles, blir en viktig del av å oppøve følelsesmessige, rasjonelle og sosiale ferdigheter, og dermed viktig i å oppfylle sitt potensiale som et helt følelsesmessig, rasjonelt og sosialt menneske (se også Fagerlid under publicering).

I intervjuet utdyper Emma hvordan opplevelsen hun hadde på sin første Shared Reading, med en novelle av Ingeborg Arvola, hang sammen med, og kanskje også klargjorde, livssituasjonen hennes.

Den novella traff meg voldsomt på de tinga som jeg er opptatt av for tida, med det å følge en annen vei enn akademia. Og så var det noen eksistensielle tema som traff meg veldig. Å kunne være der og faktisk dele det sammen med noen andre som virka hyggelige, det var overraskende hvor kult jeg syntes det var. Jeg skjønnte at det her det trengte jeg på alle måter.

Tankeprosessene og livsvalgene Emma står overfor kan sees i sammenheng med å realisere det beste i seg og utvikle sine potensialer, i betydningen å ta autentiske og autonome valg, uavhengig av ytre motivasjon og konvensjoner (Ryff et al. 2021).

Jeg kjenner litt på at nå begynner jeg å komme i kontakt med noe av det som betyr noe på ordentlig. Når jeg velger å bruke tida mi på noe så er det fordi det *gir* meg noe, opplevelsen i seg sjøl gir meg noe, ikke fordi det gjør meg til en person som liker kunst og som synes det er fint å gå i naturen. Ja, det er en svitsj der. Det trur jeg også traff meg, det var tematisert i den novella. Det er vel det jeg opplever. Det tror jeg karakteriserer den bok-sirkelen. Det er ikke noen her som leser fordi man ville snakke om at de har lest Hemingway eller Joyce i neste middagsselskap, det er ganske tydelig.

### Frihet i digital anonymitet og fellesskapets flyktige magi

Litteraturen kan vekke sterke følelser. Det digitale gjør at det blir lettere å trekke seg tilbake dersom det blir for ubehagelig. Emma og de andre deltakerne på de åpne Shared Reading-møtene ønsker ikke å dele for mye av sine personlige tanker og heller ikke at andre blir personlige og dermed trekke samtalen bort fra litteraturen. Litteraturen gjør det mulig å reflektere over eget liv, og å diskutere reaksjoner, relasjoner og situasjoner uten å måtte utlevere seg. Bergliot beskriver den indre tankeprosessen og ytre samtalen slik:

Jeg skjønner den terapeutiske funksjonen og hva litteratur kan gjøre, hvilken effekt det kan ha. Uansett hvor nært du kan oppleve det, så er det ikke om deg. Man kan flette seg selv inn, men man kan også forholde seg til det som litteratur skrevet av en annen person. Det blir ufarlig å snakke om det.

Shared Reading-forskningen beskriver hvordan teksten kan virke som et *intermediary object* og dermed gjøre det lettere å snakke om enn egne opplevelser (Gray et al. 2015, 6; Bundesen 2021 analyserer den samme dynamikken i skrivegrupper).

Litteratursamtalen ufarliggjør de store og tunge «ek-si-stensielle» temaene. Å snakke via skjerm fra sin egen stue kan forsterke denne effekten for noen. Emma forteller om en episode:

Det er behagelig at man kan si «hun» om hovedpersonen og så kjenner man seg kanskje godt igjen. Jeg hadde en opplevelse

hvor det ble lest et dikt av Yahya Hassan, det siste han skreiv. Halvveis i diktet kom jeg på at han hadde tatt livet av seg, og så mista jeg stebroren min i våres. Da fikk jeg virkelig en ekstrem følelsmessig ... [Hun tar seg til halsen]. Jeg klarte ikke å ta meg sammen, for det slo meg sånn i ansiktet. Det ble flaut. Men det var jo på Zoom, så jeg veit ikke hvor godt de så det. Jeg pusta i det, og det kjentes greit, og vi snakka videre, men jeg følte at jeg ikke ville si at det traff så nært.

Ellinor, som vi husker opplevde frihet i «å møte teksten uforberedt», framhever også at digital Shared Reading, med deltakere langt fra hjemstedet hennes, gir en frihetsfølelse: «Det er veldig nøytralt. Det er ingen bindinger, de vet ikke noe om meg, det er et frirom». Bergliot utdyper: «Jeg liker at du ikke må presentere deg, at 'ja du er den personen som jobber der, som har de ungene som ...' For da kicker det inn masse fordommer. Vi møtes rensket for alt det der. Vi vet ingenting om hverandre, og det er fint.» Opplevelsen av at å slippe unna bindinger og fordommer i et mer nøytralt digitalt rom går begge veier. Å ikke vite noe om de andre utover at de er interessert i litteratur legger også til rette for å lytte til det de sier med mindre forforståelse. Bergliot fortsetter: «Mange av disse menneskene, hvis vi hadde møtt hverandre på gata, så hadde vi kanskje tenkt at 'herregud, ho er sånn, og se på han, og de jobber med ...'» Fellesskapene som oppstår mellom ukjente mennesker rundt litteraturen er magisk, sier hun:

Det kan funke nesten uavhengig av hvem som kommer inn. Det er ingen som klarer å ødelegge det, så lenge det er teksten som er fokus. Så uansett hva du skulle ha sagt eller å ha tenkt, så er det ingenting som er så feil at nå klarte vi ikke å lese denne teksten i dag. Jo, det gjør vi. Og det er jo veldig fint at selv om den ene magiske opplevelsen, tenk om det alltid skulle ha vært sånn, men sånn er det ikke og det gjør ingenting.

Emma forteller at «noen ganger har jeg en følelse av å bli rørt, en sånn berørthet, bare av å sitte å høre på noe, og da føler jeg at det handler om å sitte sammen med noen og at det handler om

følelsen av fellesskap og *connection* med sterke følelser». De forskjellige tolkningene åpner opp og gir rom for ulike individuelle og parallelle forståelser. Allikevel forholder deltakerne seg til hverandre og opplever, som Markus sier, å ikke være «alene i litteraturen, men sammen i et fellesskap».

### Oppsummering: Meningsfulle litterære fellesskap i en tid «utsulta på opplevelser»

Det digitale fellesskapet som har oppstått gjennom Göran Tunströms novelle og Tomas Tranströmers dikt har vart i rundt halvannen time. Innspillene som har kommet om teksten og bidragene til samtalen har vist at digital Shared Reading kan være givende både eksistensielt, litterært og sosialt og skape meningsfulle fellesskap i en tung tid.

«Det er året som ikke telte,» sier Maria da hun i farten ikke husker om hun er 36 eller 37. Hun smiler, men innrømmer at det har vært «ensomt, tungt og kjipt i perioder. [Helseminister] Bent Høie sier at folk som bor alene kan ha besøk av én til to nærkontakter. Hvem skal forbarme seg over meg?» Da møtepunktene i livet til Maria forsvant med koronanedstengningen, ble digital Shared Reading «to fluer i en smekk». Her har hun det «hyggelig og gøy, og får tilfredsstilt sosiale kontaktbehov», samtidig som hun oppdager nye tekster og utvider perspektivene på litteraturen.

Emma utdyper koblingen mellom det litterære og det sosiale: Litteraturen er hovedmotivasjonen, men det virkelig meningsfulle springer ut fra fellesskapet som oppstår. Hun sier flere av novellene har «berørt» henne og «virkelig truffet,» samtidig som hun føler seg «skikkelig, skikkelig velkommen». Hun smiler når hun setter ord på opplevelsen:

Det er følelsen av å ha gjort noe viktig, å ha vært *connected* på noe som betyr noe. Ja det gir mening å ha vært med i samtaler med de forfatterne, klassikerne, som har utrolig mye interessante ting å si, og også å ha delt den opplevelsen med andre. Jeg ble veldig letta etter den første gangen: Jøss, her er det noen som er

interessert i, som har lyst til, å snakke om ting som betyr noe og lese om noe som betyr noe.

Å ha gjort noe viktig og ha snakket om vesentlige ting er en like vanlig karakteristikk av digital som fysisk Shared Reading.

I en tid «utsulta på opplevelser,» som en deltaker uttrykte det, opplevdes samtalene som meningsfulle og «emosjonelt og intellektuelt forfriskende», som en annen sa, fordi å lytte, tenke og snakke sammen om ting som betyr noe gir næring til følelsene og knytter mennesker tettere sammen. I lesesirkelene kan deltakerne utøve og oppøve sine følelsesmessige, rasjonelle og sosiale ferdigheter ved å lytte, reflektere, uttrykke seg og delta i langsom fart i vennligsinnede omgivelser. At selve deltakelsen skaper opplevelse og mening er med på å forklare digital Shared Readings gjennomslagskraft, sammenlignet med digitale kulturarrangementer som ikke er interaktive.

God litteraturs evne til både å inngi kroppslige, affektive erfaringer og inspirere til refleksjon passer godt inn i prinsippene bak Shared Reading. Metoden bygger på en helhetlig, førmoderne eller pre-kartesiansk – historisk og geografisk utbredt – forståelse av at kroppens helbredelse, eksistensiell mening og kunstopplevelser henger sammen (Billington et al. 2013, 29–31). Lignende forestillinger finner vi igjen i folkehelsetankegangens forebyggende arbeid og i FN's utvidede helsebegrep hvor helse defineres som fysisk, psykisk og sosialt velvære, ikke bare fravær av sykdom (Stuckey og Nobel 2010). Aristoteles begrep om menneskelig blomstring og det gode liv som det å realisere det beste i seg bygger også på et helhetlig menneskesyn. Det gode liv innebærer å utvikle seg som et helt menneske, både følelsesmessig, rasjonelt og sosialt. Å få oppfylle sine potensialer som et helt menneske kan sees på som det motsatte av fremmedgjøring. Den digitale litteratursamtalen ga deltakerne muligheter og utfordringer det ellers var lite av i samfunnet under nedstengningene. Gjennom fortolkningen og diskusjonen rundt Tunströms fabel og Tranströmers dikt fikk



deltakerne både en direkte opplevelse av, og en refleksjon rundt, eksistensiell mening.

Koronatiden begynner å bli et fjernt minne for mange: de strenge tiltakene, isolasjonen, alt som var nedstengt og alle som var alene i hjemmene sine med liten eller ingen sosial kontakt. En ukentlig Shared Reading med en ukjent tekst i møte med fremmende som etter hvert ble «digitale kjenninger», som en deltaker sa, var et lyspunkt for mange i en tid der det ikke var så mye å glede seg til. Det er grunn til å tro at digital Shared Reading ble opplevd som så givende siden deltakerne var frarøvet nesten alt av sosial interaksjon. Desto større glede var det å finne i dette felleskapet som oppstod der og da på Zoom.

Deltakerne i sine små firkanter på skjermen, med dårlig lyd og forstyrrelser i bakgrunnen, gir ikke fullgod menneskelig kontakt. Det var ikke alltid lett å få sagt det en ville eller å få med seg det andre sa, og samspillet dem imellom var ofte mangelfullt. Samtidig er det noe frigjørende ved det anonyme. Som digital deltaker er du bare med som stemme og ansikt på skjermen. Den anonyme framtoningen gjør deg kanskje friere enn du ville ha vært i en annen sosial setting som i et bibliotek.

Det er flere menneskelige elementer ved digital Shared Reading som er framtrødende, og som kanskje overskrider de tekniske forstyrrelsene og ubehaget i det digitale: det å fordype seg i en fortelling som blir lest høyt, den uformelle og ledige samtalen rundt litteraturen som rører ved eksistensielle spørsmål og det å være menneske. Gjennom høytlesningen opplever vi litteraturens evne til å følelsmessig berøre og å sette ord på menneskets vilkår gjennom å tolke en tekst og løse en gåte sammen. Gjennom undring og respons skapes felles meningsfulle opplevelser. Digitale litteratursamtaler bringer mening og menneskelig kontakt inn i folks hjem. Slik var digital Shared Reading med på å gjøre livet bedre for deltakerne da vi trengte det som mest.

Kanskje er det ønsket om fellesskap og mening, i denne tiden «utsulta på opplevelser», som gjorde opplevelsene så sterke. Vi har ikke svar på hva som skal til for å lykkes med digital Shared



Reading når verden er gjenåpnet og behovet ikke lenger er på-trengende. Det ligger et potensiale for inkludering av deltakere i utkantstrøk eller andre som har vansker med å møte opp fysisk. Men det krever arbeid å kompensere for det skrinne sosiale rommet i det digitale formatet.

## Kilder og litteratur

### *Upublisert materiale i forfatterens besittelse*

Feltnotater og opptak av digitale Shared Reading-møter og intervjuer med deltakere, utført 2020 og 2021.

### *Publisert materiale*

- Bailenson, Jeremy N. 2021. Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Billington, Josie, Grace Farrington og Philip Davis. 2013. Reading as participatory art: An alternative mental health therapy. *Journal of Arts & Community*, (5) 1, 25–40. [https://doi.org/10.1386/jaac.5.1.25\\_1](https://doi.org/10.1386/jaac.5.1.25_1)
- Bundesen, Birgit. 2021. The affective resonance processes in creative writing-groups: Retroaffective restructuring of the self in creative writing for people suffering from schizophrenia-spectrum disorder. *InterCultural Philosophy: Journal for Philosophy in its Cultural Context*, 1 (2021): 59–72. <https://doi.org/10.11588/icp.2021.1.84399>
- Dowrick Christopher, Josie Billington, Jude Robinson, Andrew Hamer og Clare Williams. 2012. Get into Reading as an intervention for common mental health problems: exploring catalysts for change. *Medical Humanities*, 38 (1): 15–20. <http://dx.doi.org/10.1136/medhum-2011-010083>
- Fagerlid Cicilie. Under publicering. Reading for sharing. I: Rosen, Matthew (red.) *The Ethnography of Reading at Thirty*. Palgrave McMillan.
- Gray Ellie, Gundi Kiemle, Philip Davis og Josie Billington. 2015. Making sense of mental health difficulties through live reading: an interpretative phenomenological analysis of the experience of being in a Reader Group. *Arts & Health*, 8 (3): 248–261. <https://doi.org/10.1080/17533015.2015.1121883>

- Kraut, Richard. 2001. Aristotle's Ethics. I: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/entries/aristotle-ethics/>
- Longden, Eleanor, Philip Davis, Josie Billington, Sofia Lampropoulou, Grace Farrington, Fiona Magee, Erin Walsh og Rhiannon Corcoran. 2015. Shared Reading: assessing the intrinsic value of a literature-based health intervention. *Medical Humanities*, 41 (2): 113–120. <http://dx.doi.org/10.1136/medhum-2015-010704>
- Nadler, Robby. 2020. Understanding “Zoom fatigue”: Theorizing spatial dynamics as third skins in computer-mediated communication. *Computers and Composition*. 58 (Desember 2020). <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102613>
- Rønning, Elisabeth. 2021. Vi har blitt mindre fornøyd med livet under pandemien, *Statistisk Sentralbyrå*, <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/levekar/artikler/vi-har-blitt-mindre-fornoyd-med-livet-under-pandemien> [nedlastet 2022-11-20].
- Ryff, Carol D., Jennifer Morozink Boylan og Julie A. Kirsch. 2021. Eudaimonic and Hedonic Well-Being: An Integrative Perspective with Linkages to Sociodemographic Factors and Health. I: Lee, Matthew T., Laura D. Kubzansky og Tyler J. VanderWeele (red.), *Measuring Well-Being: Interdisciplinary Perspectives from the Social Sciences and the Humanities*. New York: Oxford University Press.
- Skjerdingsstad, Kjell Ivar og Thor Magnus Tangerås. 2019. Shared reading as an affordance-nest for developing kinesic engagement with poetry: A case study. *Cogent Arts & Humanities*. 6 (1): 1–15. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1688631>
- Stuckey, Heather L. og Jeremy Nobel. 2010. The connection between art, healing, and public health: A review of current literature. *American Journal of Public Health*. 100 (2): 254–263. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.156497>
- Tranströmer, Thomas. 2011. Romanske buer. I: *Dikt og prosa i samling*, overs. Jan Erik Vold, s. 173. Oslo: Gyldendal.
- Tunström, Göran. 1992. Jimmy Tulipan. I: *Det sanne livet: noveller*, overs. P. Qvale, s. 63–70. Oslo: Cappelen.
- Vannes, Mari. 2022. Shared Reading på biblioteket: En lesegruppe i møte med en novelle av James Joyce. *Norske litterær årbok*, s. 348–369.
- Wiederhold, Brenda K. 2020. Connecting Through Technology During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding “Zoom Fatigue”. *Cyberpsychology, Behavior, And Social Networking*, 23 (7): 437–438. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.29188.bkw>



*Tove Frankow Crivellaro*

## Att göra en text rolig

### Barns upplevelse av Shared Reading

#### Bakgrund

I min yrkesroll som bibliotekarie på ett folkbibliotek i Mellansverige har jag haft små Shared Reading-grupper med barn och unga sedan 2019 och responsen har varit positiv. Det väckte min nyfikenhet på vad som tilltalade barnen, i synnerhet som det finns ett flertal studier om Shared Reading med vuxna, men bara någon enstaka om hur metoden fungerar med barn.<sup>1</sup> Enligt biblioteks- och informationsvetaren Hedemark (2012, 119) råder det även brist på vetenskapliga studier av barn och ungas syn på läsning generellt sett. Pedagogikforskarna Ledger och Merga (2018, 124) menar att detsamma gäller studier om barns upplevelse av högläsning. Samtidigt som barn och unga sällan tillfrågas om sin syn på läsning och läsfrämjande insatser uppfattas det bristande intresset för skönlitterär nöjesläsning hos målgruppen som ett problem och många insatser görs för att vända på trenden.

*När* barn i mellanstadieåldern tillfrågas lyfter de aspekter kring stämning, rum och kropp som viktiga för en positiv läsupplevelse (Hedemark 2012, 123; Fatheddine 2018, 57–58; Läsdelegationen 2018, 285–289; Sandin 2004, 53–58), aspekter som återfinns i studier om Shared Reading där framför allt den högläsande rösten upplevs skapa en viss atmosfär och stundens upplevelse är central (Hodge, Robinson och Davis 2007; Longden et al. 2015; Ohlson 2021).

---

<sup>1</sup> Jag hittade endast en studie av Lingwood, Billington och Rowland från 2020, om barn i förskoleålder och deras vårdnadshavare.

Syftet med den här studien, som genomfördes hösten 2021 inom ramen för Magisterprogrammet i litteraturpedagogik vid Högskolan i Borås, var att få mer kunskap om hur barn i åldern 11–13 år upplever gemensam läsning i form av Shared Reading. Frågeställningarna var:

1. Hur beskriver barn i åldern 11–13 år upplevelsen av att delta i en Shared Reading-grupp?
2. Vilka aspekter av kroppslighet och rumslighet framkommer i deras utsagor?
3. På vilket sätt används kroppen och rummet som resurser för meningsskapande under Shared Reading-träffarna?

## Tidigare forskning

### *Barns läsupplevelser*

Olika aspekter av kroppslighet och rumslighet tycks ha betydelse för en positiv läsupplevelse hos barn. Det kan handla om en inlevelse som känns i kroppen och om en tilltalande läsmiljö (Hedemark 2011; Fatheddine 2018, 56–58; Sandin 2004, 53–58). Både den egna kroppen och det yttre rummet kan fungera som stöd för att skapa en trygg och avskild plats för läsning hos unga med läs- och skrivsvårigheter (Nielsen 2005). Kroppen kan även fungera som en resurs i tolkningsprocessen vid boksamtal (Pearson 2010). Likaså kan begreppet *läslust* för barn vara kopplat till fysiska förnimmelser (Sandin 2004, 53–58).

Även högläsning kan för äldre barn vara förknippat med välbefinnande och avslappning (Ledger och Merga 2018). Framför allt barn med en negativ inställning till läsning uppskattar den avslappnade stämningen och känslan av kravlöshet vid högläsning i skolan (Clark och Andreasen 2014). En negativ inställning till högläsning kan böttna i kroppsliga eller känslomässiga aspekter kopplade till högläsningens hur eller svårigheter i relation till texten (Ledger och Merga 2018). Vidare kan omläsning och gruppsamtal

bidra till fördjupad förståelse och tolkning av skönlitterära texter hos högstadiel elever (Fodstad och Thomassen 2020).

### *Shared Reading*

Kroppens och rummets betydelse för upplevelsen av SR kan skönjas i flera studier. Högläsningen, och den levande rösten, tycks stå för en viktig aspekt. Hodge, Robinson och Davis (2007, 102) menar till exempel att högläsningen skapar en viss *atmosfär*. Longden et al. (2015, 115–116) menar att texten genom högläsningen förkroppsligas, vilket skapar en ”liveness” i stunden. Detta uttrycks som en ”levande närvaro” eller texten som ”en person” av Billington, Davis och Farrington (2013, 36). Flera forskare menar att högläsningen även är central för att skapa uppmärksamhet och fokus (Dowrick et al. 2012; Steenberg 2016; Ohlsson 2021) och att läsledarens röst och sätt att läsa har betydelse för deltagarnas upplevelse (Billington et al. 2013, 170; Dowrick et al. 2012, 18). Deltagarnas fysiska inlevelse i texten tycks både bidra till att skapa gemenskap och uttrycka grupptillhörighet (Steenberg 2016, 188, 914) och stödja en djupare förståelse av texten (Skjerdingstad och Tangerås 2019).

### Teoretisk ram

Studien utgår från Kress (2010), Selander och Kress (2017) och Jewitts (2007) tankar om multimodalitet, en gren inom sociosemiotiken som betonar den mångfald av teckensystem vi använder för att skapa mening, förutom talat och skriftligt språk. De semiotiska resurser (kommunikativa uttryck) som finns tillgängliga kan, genom *aktivt* engagemang, tas i bruk av någon (Jewitt 2007, 275) och av någon annan uppfattas som kommunikation och, genom *aktivt* engagemang, tolkas – det vill säga att någon skapar mening av det (Kress 2010, 32–33). Människan betraktas således som både skapare, och tolkare, av olika teckensystem.<sup>2</sup> Ur ett multi-

<sup>2</sup> Engelska ”mode” (Kress 2010, 79 ff). Magnusson (2015, 68) och Selander & Kress (2017, 26) använder ”teckenvärld” (2017, 68). Ett alternativ är ”teckensystem” (Magnusson 2015, 76, not 6), vilket jag använder här.

modalt perspektiv kan både den mänskliga kroppen och det fysiska rummet ses som teckensystem för meningsskapande (Magnusson 2015, 73; Jewitt 2007, 285; Kress 2010). Olika resurser är utformade på olika sätt och har olika egenskaper, eller modaliteter. En och samma resurs, till exempel mänskligt tal, som består av ljud, har flera olika modaliteter, som rytm, betoning, tonhöjd etc. (Kress 2010, 80).

Även den fysiska miljön, eller kontexten, har betydelse för den mening som kan skapas. Jewitt (2007, 285) utgår från ett lärandeperspektiv och ser klassrummet som ett komplext teckensystem med olika kommunikativa resurser som har organiserats på ett specifikt sätt utifrån en historiskt och kulturellt situerad diskurs kring vad skola och lärande är. Rummet erbjuder en viss mening, menar Jewitt (2007, 285), men erbjudandet kan både påverkas och förändras av deltagarna i det. Utifrån samma synsätt menar Selander och Kress (2017, 47–49) att ett rum kan vara fysiskt, socialt, ideologiskt, en resurs samt en plats för aktivitet. Deltagarna i ett socialt sammanhang har agens och möjlighet att påverka betydelsen av det som sker, menar Kress (2010, 52): ”Communication reshapes, (re)constructs the social environment; it changes the potentials for action, of agency, of those who participate in the process of communication.”

## Utförande

När undersökningen genomfördes var många aktiviteter inställda på grund av den rådande covid-19-pandemin. Jag kände inte till någon pågående Shared Reading-grupp med barn i närområdet och valde därför att själv leda en grupp för att kunna genomföra studien. Studiens design faller således inom området för *deltagarnära forskning*, en term som sociologerna Bertilsson Rosqvist, Hultman och Polanska (2021, 34) föreslår för studier där forskaren deltar mer eller mindre aktivt.

Empirin består av utsagor från semistrukturerade fokusgruppsintervjuer med de barn som deltog i studiens fem Shared



Reading-träffar samt protokoll från deltagande observationer som genomfördes under träffarna. Deltagarnas egna utsagor om aktiviteten, i kombination med observationerna, ligger till grund för analysen. Intervjuerna genomfördes av mig, medan observationerna utfördes av två kollegor.

### *Deltagare*

Deltagarna är fem barn i åldern 12–13 år, som anmälde sig frivilligt till aktiviteten. De själva, samt deras vårdnadshavare, lämnade skriftligt samtycke till deltagandet och de informerades om att de när som helst kunde dra sig ur studien.

Inga särskilda kriterier med avseende på läsintresse eller läsförmåga krävdes för att få delta. Träffarna ingick i bibliotekets ordinarie programutbud och beskrevs passa barn som tycker om att läsa och/eller lyssna på högläsning och prata om sin läsning och/eller diskutera olika ämnen med andra och/eller som är nyfikna på att delta i en läsaktivitet. Avsikten var att lämna utrymme även för den som inte hade ett uttalat läsintresse. Deltagarna utgör inget representativt urval, utan valdes för att de motsvarade kriterierna för att forskningsfrågorna skulle kunna besvaras, det vill säga att vara minst 11 och högst 13 år.

Aktiviteten annonserades i bibliotekets webbkalendarium och sociala medier. Barnen anmälde sig dock efter någon form av direkt inbjudan från mig. Dels kontaktade jag ett tiotal deltagare från tidigare läsfrämjande aktiviteter, dels lärare i kommunen. Det var svårt att nå nya deltagare och möjligheten att direkt kunna förklara vad aktiviteten innebar visade sig vara en nyckel till att skapa intresse. Jag kände fyra av deltagarna sedan tidigare, medan den femte anmälde sig via sin lärare på skolan. Vi hade aldrig träffats tidigare. Tillvägagångssättet liknar hur biblioteket normalt arbetar med att engagera barn och unga i programverksamheten. Bertilsson Rosqvist, Hultman och Polanska (2021, 39) ser även förtroendefulla relationer till deltagarna som en del i det informerade samtycket inom deltagarnära forskning.

### *Metod*

Inför intervjuerna utarbetades en intervjuguide. Den andra guiden bygger vidare på teman som kom fram vid första intervjutillfället samt på teman från de tre första observationstillfällena. Samtalen tog längre tid än beräknat varför en tredje intervju med fokus på den sammantagna upplevelsen av träffarna lades till. Intervjuerna spelades in (endast ljud) och transkriberades så ordagrant som möjligt kort efter intervjutillfället. Därefter läste jag igenom transkriberingarna flera gånger, varefter jag markerade utsagor vars innehåll kunde kopplas till forskningsfrågorna och grupperade dem tematiskt. Materialet analyserades med fokus på innehållets mening och hur det kunde tolkas. Avsikten var att identifiera centrala teman i utsagorna och genom deltagarnas beskrivningar utveckla en bredare förståelse av deras upplevelse av att delta i Shared Reading-gruppen samt kroppens och rummets betydelse för aktiviteten (jfr Kvale och Brinkmann 2014, 254). Under denna process har utsagor som inte uppfattades ha någon koppling till forskningsfrågorna utelämnats. Vilka kategorier i materialet som valdes ut styrdes av denna inledande ”blick” (Bjørndal 2005, 118–119).

Observationerna var strukturerade och följde ett observationsprotokoll som fokuserade ett tema per träff, men även hade utrymme för öppen observation. Jag läste igenom observationsprotokollen flera gånger och noterade övergripande tendenser och återkommande mönster. Materialet tolkades sedan i relation till forskningsfrågorna och deltagarnas utsagor från fokusgruppsintervjuerna.

Efter träff två till fyra skrev jag även ner egna reflektioner för att bearbeta intrycken. Materialet ingår inte i analysen, men färgar troligen av sig på min tolkning av observationerna då jag omöjligt kan frikoppla mig helt från mina egna intryck. Reflektionerna har dock tillsammans med observationsprotokollen använts för att utveckla intervjuguide två och tre.

Röstinspelningarna förvarades under studiens gång hos Högskolan i Borås och har därefter raderats. Även observationsprotokollen har raderats, medan transkriberingarna har anonymiserats och finns kvar i min ägo.

*Praktiskt genomförande*

Aktiviteten bestod av fem tillfällen à en timme efter skoltid och pågick under fem veckor. Vid första träffen fick barnen information om studien samt samtyckesblanketter att ta hem för underskrift. Träffarna ägde rum i bibliotekets programrum, vars möblering erbjuder flexibilitet med flera små, flyttbara bord och bekväma stolar och pallar. I rummet finns en liten gradäng, storleksmässigt anpassad för barn. Bakom gradängen finns en väggmålning med motiv från *Alice i Underlandet*. Under träffarna var rummet möblerat med ett stort gemensamt bord som alla rymdes runt. De första träffarna började vi med fika runt bordet för att sedan flytta oss till gradängen. Vid en träff satt vi kvar vid bordet och den sista träffen satte vi några bord och stolar nedanför gradängen. När barnen satt i gradängen satt jag och observatören nedanför på varsin stol. Observatören satt lite längre ifrån mig och gruppen för att få bättre överblick. När vi satt vid bordet satt observatören bredvid mig. Under träffarna hade inga utomstående tillträde till rummet.

Till varje träff hade jag valt en text som vi läste gemensamt. Texterna var skrivna för olika målgrupper och var av olika genre. Jag valde dem utifrån en strävan efter variation och utifrån kravet på att de inte skulle ta för lång tid att läsa.

Observationerna genomfördes under träff två till fem. Fokusgruppsintervjuerna ägde rum efter andra och femte träffen samt två veckor efter femte träffen.

## Resultat och analys

Analysen nedan struktureras utifrån centrala teman som identifierades i empirin. För att skydda deltagarnas identitet har de i framställningen fått könsneutrala alias, som hämtats från webbsidan *svenskanamn.se*: Lo, Cleo, Noa, Sasha och Mika. Vid andra fokusgruppsintervjun var Lo frånvarande.

*”Du har så avslappnande röst”*: Högläsningens funktion under träffarna  
Högläsning görs med hjälp av rösten och når deltagarna genom deras hörselsinne; genom en mänsklig kropp blir skrift till talat språk. *Talets* modaliteter skiljer sig från *skriftens*. Medan tal uttrycks över tid ett ord i taget, uttrycks skrift linjärt *samtidigt* som det uttrycks simultant och spatialt, eftersom skrift finns i sin helhet samtidigt (Kress 2010, 80–81). I Shared Reading är texten således närvarande genom flera olika modaliteter; som fysisk röst (rytm, intonation, tonläge etc.), temporalt (tempo) och som materiell text (textur, form, typsnitt etc.).

Att ta del av en text genom högläsning är inte samma sak som att läsa tyst på egen hand. Litteraturvetarna Elam och Widhe (2020, 90) talar om ”auditiv föreställning” när den som lyssnar hör *hur* en text kan låta genom någon annans uppläsning. Högläsning kan upplevas som begränsande, eftersom man som läsare inte kan styra tempo, volym och tolkning (Sandin 2004, 47; Clark och Andreasen 2014). För barnen i den här studien påverkar både tempo och inlevelse deras upplevelse. Flera av dem uttrycker att det är avslappnande att lyssna när jag läser för dem:

**Mika:** Det är som avslappnande. Jag vet inte riktigt varför.

**Lo:** Jag håller med. För då är det så här, då får man bara acceptera att ”nu kan jag inte typ plugga eller något”. Man blir bara avslappnad.

**Mika:** Exakt!

**Lo:** Nu är jag här ...

**Mika:** Nu kan jag inte göra något, nu sitter jag här.

**Noa:** Då kan man sova.

**Sasha:** Man kan bara koncentrera sig på att vara här och nu.

Sashas kommentar om att vara ”här och nu” visar hur högläsningens temporala egenskap riktar fokus mot stunden, som inte är möjlig att vare sig pausa eller replikera. Även lästempot påverkar upplevelsen. Lo säger att den långsamma rytmen bidrar till

ökat fokus: ”[...] det är något, du pausar liksom ibland, men inte så att man tappar bort sig, utan man blir nästan mer uppmärksam av det.” Det lugna tempot bidrar till ökat fokus och ger utrymme för reflektion, men bidrar också till att det är lättare att hänga med i texten. Cleo säger att det gör det möjligt att ”tänka över vad du har sagt” så att ”man hänger med lite enklare”.

Sasha säger att det brukar vara svårt att hänga med i texten vid högläsning, men att det inte är så under våra träffar. Det kan antingen bero på att texterna är intressanta eller på hur jag läser, säger Sasha. Ohlsson (2021, 383) menar att högläsningens betydelse är en komplex, men ännu utforskad, faktor som har betydelse för upplevelsen av Shared Reading. Barnens utsagor bekräftar den bilden.

Noa tycker att det nästan är *för* avslappnande att lyssna till mig när jag läser, och menar att högläsningen har en sövande effekt. Det är som när någon läser en ”godnattsaga”. Noa säger dock upprepade gånger att det också är ”mysigt” att bli läst för. Tröttheten tycks inte vara kopplad till obehag, utan till kroppslig och mental avslappning.

Deltagarnas utsagor om högläsningens avslappnande effekt och rofyllda karaktär kan ge skenet av stillhet, men observationerna visar tvärtom att det sker mycket i rummet. Barnen använder miner och blickar för icke-verbal kommunikation både med mig och med varandra medan vi läser. Minerna tycks i relation till texten kommunicera olika känslotillstånd eller reaktioner, exempelvis förvåning eller svårighet att förstå något; ögon spärras upp, pannor rynkas och blickar utväxlas. Genom miner och gester söker de kontakt med, och knyter an till, varandra – reaktioner kan jämföras eller bekräftas. Det verkar vara viktigt för att skapa samhörighet.

*”Vi gjorde texten rolig”: gemenskap och skratt*

Deltagarna lyfter särskilt fram skrattet som en viktig del av upplevelsen. Enligt kommunikationsvetaren Glenn (2003, 8) är skratt ett kommunikativt uttryck som involverar både kropp och känslor. Han menar att det är en levd, kroppslig, erfarenhet som både kan föra samman människor och skilja dem åt. För deltagarna i

den här studien har skrattet olika funktioner. Under intervjuerna pratar de mycket om skrattets sammanförande kraft och om dess vikt för att skapa en känsla av gemenskap. Mika säger "[...] Vi lärde känna varandra och värmdes upp varandra genom att skratta [...]", vilket illustrerar hur skrattet upplevs som en viktig relationsbyggande resurs.

Den allra första träffen upplevdes som "stel" av informanterna. "Alla var liksom främlingar", säger Sasha. Enligt Glenn (2003, 28) kan en av skrattets funktioner i social interaktion vara att rama in något som lekfullt eller komiskt. Skratt behöver alltså inte vara ett svar på något roligt, utan kan vara ett aktivt försök att skapa komik. Kopplat till läsningen och texterna framstår det som att skrattet används av deltagarna både för att lätta upp svåra eller sorgliga texter och för att rama in situationen som rolig. Noa säger flera gånger att "det ska vara *kul* att läsa". Här tycks "kul" betyda att den situation som omger läsningen ska vara lustfylld och behaglig. Skrattet är en kroppslig resurs som kan användas med intentionen att skapa en sådan lustfylld stämning.

Även tolkningen av, och uppfattningen om, texterna påverkas av skrattet. I första fokusgruppsintervjun kommenterar barnen den text vi precis har läst (*Trasiga leksaker* av Shaun Tan) och menar att den var roligare än texterna vi läste vid informationsträffen (*Terroristen ser på* av Wislawa Szymborska och *Vad alla vet är sant* av Jacqueline Woodson), som de uppfattade som ledsamma och sorgliga:

**Tove:** Men, den idag var inte så?

**Mika:** Den var rolig.

**Tove:** Den var rolig?

**Lo:** Kan ha varit för att vi kanske gjorde den rolig.

**Sasha:** Ja, jag tror det!

**Lo:** För vi skrattade så mycket och kom på så mycket saker, så det blev nog roligt av det.

**Noa:** Jag tror egentligen inte att det var en sådan där skämtbe rättelse.

**Mika:** Om vi hade suttit och läst den här ensamma i separata rum, så hade vi nog tyckt att det var väldigt ...

**Cleo:** Jag skulle ha sovit på bordet.

**Sasha:** Jag tänkte på det också, när alla kommer med sina tankar och åsikter så kommer man på nya tankar, att jomen, då kanske det ser ut så här i stället ...

Skratt och referenser till Comicon<sup>3</sup> användes av deltagarna i samtalet för att föra berättelsen närmare deras egen verklighet och göra texten ”rolig”. Glenn (2003, 83–84) menar att skratt kan användas för att återkalla, förlänga eller visa att situationen det först uppstod i är betydelsefull. Jag uppfattar att Comicon fungerade som ett internsämt under alla träffar och, på det sätt som Glenn beskriver, användes i ett försök att återskapa den stämning referensen gett upphov till första gången den användes. Det Sasha också snuddar vid i sista repliken är hur den gemensamma tolkningsprocessen bidrar till att textens möjliga betydelse vidgas.

Deltagarna uttrycker att de uppskattade variationen av texter, men säger också att de inte skulle ha läst dem på egen hand, dels på grund av formatet (citatet nedan), dels på grund av innehållet (citatet ovan):

**Tove:** Några andra tankar kring texterna?

**Noa:** De var väldigt bra och det var bra med variation.

**Lo:** Det var bra med variation. Det är nog inget som jag skulle läsa själv, tror jag. Fast jag läser inte så mycket så här korta texter.

[...]

**Noa:** Det hade inte jag heller. Kanske på grund av att jag inte skulle skratta och prata. Jag tror inte att jag själv skulle ha tänkt så mycket på Comicon, eftersom jag inte visste vad det var då.

**Tove:** Nej.

**Noa:** För det fick jag lära mig. Jag har lärt mig mycket saker här [...].

---

<sup>3</sup> En mässa för populärkultur som 2021 hölls i början av november, vilket låg nära i tid för träffarnas genomförande.



Det är i samtalet kring texterna som de kommer till liv och får mening för barnen. Mika menar att man även lär känna varandra bättre när man pratar om texter än vad man annars skulle ha gjort, och Noa menar att man pratar mer och har kul tillsammans. ”Man bygger på sina egna teorier med andras teorier”, säger Sasha och Noa säger att hen förstår texterna bättre när hen får höra de andras åsikter och ”[...] då kanske du själv ser på ett annat sätt”. Både den egna kroppens uttryck, här framförallt genom skrattet, och de andra deltagarna fungerar som resurser för meningskapande. Själva situationen ramas genom dessa resurser in som något både lustfyllt och lärorikt.

Den sociala aspekten är viktig för upplevelsen, inte bara genom kunskapsutbytet eller den gemensamma tolkningsprocessen, utan även genom den sociala samvaron och de relationer som skapats:

**Cleo:** Det har varit roligt att umgås med er [...] Det var bra texter. Det var bra att vi slapp läsa [...]

**Mika:** Men liksom så här, det har varit väldigt roligt och mysigt att läsa också, men det är dels det sociala, tycker jag.

[...]

**Noa:** Det var kul att träffa människor, alltså att träffa nya människor. Jag tycker att det var roligt att läsa för att vi läste väldigt många olika saker och det var ... och det som jag tyckte var roligt var att vi kom alltid in på något och började skratta om något ... ehm ... typ hela tiden. Det var kul. Man kunde hitta saker att skratta åt.

När jag i sista intervjun frågar vad som har varit sämst med aktiviteten får jag ett oväntat svar: ”Att gå”, säger Noa. Mika håller med och kallar träffarna för ”vår lilla bubbla här på bibblan”. Bilden av träffarna som en bubbla där man är innesluten och trygg kan kopplas till den känsla av ”här och nu”, som beskrevs i relation till högläsningen, och som ger en paus från vardagens krav.

*Att tappa bort sig lite smått och leka Lilla My*

Genom hur deltagarna använder sina kroppar positionerar de sig gentemot mig och varandra. Observationsprotokollen visar att de reglerar närhet och distans, till mig och varandra, genom var de sätter sig och hur de sitter. Ibland kryper de ihop, med uppdragna ben, armarna om kroppen eller med en kudde i famnen, kanske för att det känns mysigt eller för att skärma av och skapa en gräns mellan sig själva och övriga i rummet. Andra gånger är kroppsspråket mer öppet, de lutar sig framåt, öppnar händerna, pekar på varandra eller söker ögonkontakt. Barnen sitter sällan helt stilla under högläsning och samtal, ibland lämnar de till och med sin plats. De använder också kroppen aktivt som stöd i tolkningen av texterna.

Ett sätt att skärma av verkar vara att rikta blicken ut i rummet utan att ”se”. Observationerna visar hur några deltagare tycks drömma sig bort genom att blicken inte fokuserar på något. När jag i andra intervjun frågar vad som händer när de drömmer sig bort förstår de till en början inte frågan, kanske för att jag använder uttrycket ”zona ut” som inte alla är bekanta med. Noa menar att det nog är skönt att ”zona ut”. Mika säger att hen inte kan ”zona ut” när vi läser, däremot när vi pratar, medan det för Cleo är tvärtom. Noa beskriver dock lite längre fram i samma intervju hur hen ibland tappar bort sig ”lite smått, ibland frivilligt”:

**Noa:** [...] Men när jag läser nu, så läser jag lite, sedan kanske jag tappar bort mig lite smått, ibland frivilligt, och sedan så hittar jag där jag var.

**Tove:** Ja ... När du tappar bort dig lite halvt frivilligt, hur gör du då?

**Noa:** Men alltså, jag tappar ... Jag tänker mycket ... Alltså, när vi till exempel pratar och jag har inte framme sidan, utan jag kanske mest lyssnar ...

Det Noa beskriver verkar handla om att gå in i en egen värld eller ett inre rum. Att skapa sig ett eget inre rum, eller utifrån sett verka

drömma sig bort, skulle även kunna vara kopplat till inlevelse i texten, men behöver inte vara det.

Hela kroppen involveras också i tolkningsprocessen och meningsskapandet, till exempel genom att barnen förställer rösten eller härmar karaktärer, och det tycks skapa engagemang för berättelsen. Deltagarna härmar karaktärerna när vi läser *Berättelsen om det osynliga barnet* av Tove Jansson genom att dra upp axlarna till öronen, forma händerna till tassar, sätta upp håret som Lilla My eller röra händer och ben. De visar längd med händerna, drar händerna längs kroppen när de pratar om kläder och gestikulerar mot håret när vi pratar om hår. De använder gester för att betona eller för att uttrycka känslor. När vi läser *Drömfrukten* av Maria Turtschaninoff härmar de flera gånger karaktärernas röster och använder flitigt gester för att betona det som sägs eller för att gestalta det som sägs.

*Den störande kaninen: Rummet som fysisk plats och socialt rum*

Barnen fick välja var, och hur, vi skulle sitta i rummet. Under alla träffar utom en sitter de i gradängen under läsningen, och jag nedanför på en stol. Gradängen ger barnen möjlighet att välja hur stort avstånd de vill ha till mig och till varandra. I första intervjun säger Lo att gradängen är bra att sitta i för att man ser alla. Under träffen som föregår intervjun sitter alla deltagare högst upp i gradängen. De har ett större avstånd till mig (och till observatören) än till varandra. Det skapar en viss känsla i rummet menar de:

**Mika:** Jag får verkligen domstols... domstols-vibes. Man liksom bara: "Okej, var är försvarsadvokaten?"

**Tove:** Ja, för ni sitter ju högt upp och jag sitter ganska ... lite längre ner ...

**Cleo:** Lite längre ner? Det är ju typ en meter ner.

**Tove:** En meter ner? Ja, kanske.

**Noa:** En och en halv.

**Sasha:** I huvudhöjd.

**Noa:** Och du är brottsoffret och så var hon som satt där bredvid<sup>4</sup> [...], då är hon din advokat.

**Mika:** Och kaninen är domaren.

Deltagarna sitter som en jury uppe i gradängen och jag sitter nedanför, i en utsatt position, som ett brottsoffer. Kaninen i väggmålningen, som av Mika upplevs som olustig, får bli domare. Under träffen som föregår intervjun har Mika kämpat med att täcka över den störande kaninen med kuddar. Den första träffen upplevdes som ”stel” av barnen, eftersom de inte kände varandra. Även Shared Reading var nytt för flera av dem. Jag tolkar det som att placeringen uppe i gradängen, långt ifrån och ”över” mig, var ett sätt att behålla kontrollen över situationen. Den lekfulla inramningen ”domstol” uttrycker hur det var jag, och inte de, som hade blickarna på mig – och att de strävade efter att ha makten i rummet.

Gradängen är inte en naturlig plats för samtal, eftersom deltagarnas blickar riktas åt ett och samma håll. Ändå säger Lo att det är en bra plats för att man ser alla. Över tid provade vi andra sätt att sitta på. Tredje träffen satt vi vid bordet och sista träffen ställde vi bord och stolar framför gradängen, så att man kunde välja om man ville sitta vid bordet eller inte. Barnen menar att det kändes som att sitta på ett café, det upplevdes alltså som mindre institutionellt. I andra fokusgruppsintervjun, som ägde rum efter träffen med ”café-möbleringen”, menar Mika och Sasha tvärt emot Los tidigare utsaga att man såg varandra allra bäst vid bordet:

**Mika:** Jag tycker att båda var väldigt roliga. Jag uppskattar verkligen att sitta här<sup>5</sup> för då kunde människor som kom för sent sitta och fika samtidigt som vi läste texten, och det var ganska trevlig ändå. Vi kunde se varandra ordentligt.

[...]

---

<sup>4</sup> Observatören.

<sup>5</sup> Vid stora bordet, där intervjun äger rum.

**Sasha:** Där<sup>6</sup> då blir det liksom, då måste man titta på en i taget, så här...

**Tove:** Så man får en bättre överblick när man sitter här?

**Sasha:** Precis. Men här blir det liksom att då, amen, då kan man se på alla samtidigt och liksom... Jamen, det är bättre, det är lättare att konversera då, tycker jag bara.

[...]

**Mika:** Det var skönt att sitta på båda, men jag håller med dig. Jag tyckte att det var väldigt mycket lättare att konversera här.

Att se varandra väl underlättar samtalet, tycker både Sasha och Mika. I observationerna framkommer att Noa, när vi sitter vid bordet under tredje träffen, hamnar närmare mig. Min kollega berättade efteråt att Noa sökte min blick mycket under träffen och tycktes ha lättare att komma till tals. Det visar hur en kroppslig kommunikativ resurs som våra blickar och möjligheten att använda den påverkas av rummets utformning.

Att sitta bekvämt är också viktigt för barnens upplevelse, men åsikterna om vilken plats i rummet som är bekvämast går isär. Både Noa och Mika tycker att ”café-möbleringen” är bäst. Mika och Sasha tycker att det är viktigt att se alla och Noa ser fördelar med att kunna tillmötesgå deltagarnas olika behov. Mika tycker att gradängen är bekvämast, medan Sasha tycker att stolarna är minst lika bekväma eftersom de är mjuka. Cleo är den enda som föredrar gradängen framför stolarna och borden. Under alla träffar har Cleo suttit, eller halvlegat, i samma hörn med många kuddar. Att sitta vid bordet ger inte samma rörelsefrihet och förknippas kanske med en högre grad av formalitet och krav:

**Cleo:** Jag vill inte sitta vid det här bordet. För det är så här: ”Åh nej, vi ska sitta här...” Jag orkar inte med något. Men där borta, jag vet inte, det kanske var skönare här<sup>7</sup>, men ...

**Tove:** Vad händer när du måste sitta här?

---

<sup>6</sup> I gradängen.

<sup>7</sup> Vi sitter vid det stora bordet.

**Cleo:** Det här händer [glider ner från stolen].

Överlag använder barnen ord som ”bekvämt”, ”mysigt” och ”skönt” om att sitta i gradängen, men det är bara Cleo som har en tydlig preferens att sitta där. Troligtvis är det på grund av den större kroppsliga friheten och mindre institutionella inramningen, men det kanske även speglar den maktdimension som framkommer i domstols-utsagan ovan. När Cleo ska beskriva aktiviteten i första intervjun säger hen: ”Vi har suttit och kollat ner på en människa som läste och skrattat massor [...]”. Att ”kolla ner på någon” är dubbeltydigt och kan tolkas som att inta en dominerande position och att vara den som har makt. I det sociala rum som vi befinner oss tycks de vanliga barn- och vuxenrollerna vara under förhandling.

*”Det var ändå en bra tilläggning”:* Den materiella texten som stöd  
Under träffarna har deltagarna tillgång till ett kopierat underlag av texten. Texten finns alltså både som tal och som skrift i rummet. Till skillnad från den höglästa texten, som är temporär, är den fysiska texten närvarande i sin helhet under hela träffen. Vid högläsningen ”finns” texten i den läsande rösten, och barnen kopplar den till både avslappning och fokus.

Både i observationer och utsagor framkommer att deltagarna förhåller sig fritt till den fysiska texten. Observationerna visar hur de växlar mellan att följa med i texten och lägga den ifrån sig. Ibland lägger de undan texten självmant, ibland ramlar den ner när någon drömmer sig bort. När högläsningen och samtalet är avslutade slänger en del texten ifrån sig, eller till mig, medan andra räcker den till mig. Det tycks vara en gest som markerar ett tydligt avslut av läsningen och fokus på texten. Att slänga texten ifrån sig kan tolkas som ett sätt att ta avstånd eller markera ogillande. Kanske visar det att det varken är läsningen eller texten som är det centrala i aktiviteten för barnen?

Friheten i förhållande till texten är även synlig i deltagarnas utsagor. Där framkommer att de använder den som ett stöd på

det sätt som passar var och en bäst. Mika och Sasha kopplar högläsningen till den fysiska texten och menar att den hjälper dem att hänga med:

**Tove:** Vad tycker ni om det här att ni har texten liksom i handen när vi läser? Att ni har texten framför er?

**Mika:** Jag hänger med!

**Sasha:** Ja, precis. För, som sagt, så tycker jag att det är svårt att hänga med när andra läser högt. Men om man har texten då blir det ännu ett liksom ... hjälp på vägen att liksom ... komma ihåg och verkligen förstå innehållet.

Sasha upplever att den materiella texten bidrar till en djupare förståelse, medan Noa uppskattar att kunna växla mellan att läsa med öronen och ögonen: ”Om man till exempel lyssnar med ett halvt öra kan man ändå lyssna på texten, för man kan ändå följa med med blicken.” Här samspelar lästempot med den fysiska texten på ett stödande sätt. Sasha beskriver hur hen ibland tappar bort sig, men då kan ”läsa ikapp lite” och Noa kommenterar att ”där är ditt lästempo väldigt bra”. Det lugna tempot ger utrymme att sväva i väg i tankarna och tappa bort sig, utan att det blir för svårt att hitta tillbaka. Det är intressant hur distinktionen mellan att läsa med ögonen och att lyssna löses upp i Noas utsaga ovan; att man kan ”lyssna på texten” genom att ”följa med med blicken”.

Medan Noa växlar mellan öron- och ögonläsning, till synes sömlöst, hoppar Mika tillbaka i texten för att påminna sig om vad som har hänt och Sasha skumläser för att komma ikapp. Cleo däremot stannar på en punkt längre fram i texten för att hitta tillbaka: ”För jag är för lat för att läsa igenom allting ni redan har läst.”

Samtidigt som den fysiska texten utgör en resurs som kan användas på olika sätt ställer den också till problem. Cleo tycker inte om att läsa på egen hand, men lyssnar gärna om någon annan läser. Den materiella texten upplevs av Cleo både som ett hinder och som ett stöd. Vid ett tillfälle bläddrar Cleo för långt fram i texten och tappar bort sig. Jag frågar om det hade varit bättre att inte ha en fysisk text, varpå Cleo svarar: ”Nej, jag tyckte att det var bra att



ha texten ändå. Men då kan jag hålla lite reda på ... Men jag behöver inte texten så mycket, men det var ändå en bra tilläggning.”

Den materiella textens betydelse framstår i utsagorna som mestadels positiv då den på olika sätt fungerar som ett stöd, både för att inte tappa bort sig och för en fördjupad förståelse. Kopplat till interaktionen som observerats under träffarna förefaller barnen ha en mer ambivalent inställning till den fysiska texten (och kanske till läsningen); flera gånger ramlar den ner och vid högläsningens slut kastar några deltagare ifrån sig texten, nästan som för att markera ”äntligen slut”.

*”Man behöver vara seriös i skolan”: Biblioteket som en frizon*

Under intervjuerna kom deltagarna självmant in på skolan upprepade gånger. Ett genomgående tema var att läsningen i skolan upplevs som ansträngande och tråkig. Noa menar att Shared Reading känns lite som högläsningen i skolan ”fast på ett mycket bättre sätt.” Det är alltså inte högläsningen i sig utan sättet den görs på i skolan som Noa ogillar. När de berättar om hur ansträngande det är att sitta stilla en hel skoldag och lyssna, undrar jag om det inte är jobbigt att komma direkt från skolan till biblioteket för att lyssna ännu mer. Sasha svarar ”vi har ju valt att komma hit”. Eftersom alla har ett intresse av att läsa och/eller diskutera med andra, och det är frivilligt, så upplevs det inte som ansträngande.

Läsningen i skolan upplevs som mindre intressant för att den inte är frivillig. Precis som informanterna i Hedemarks studier (2011; 2018) menar barnen att läsningen i skolan är tråkig. Lo säger att det skulle vara mycket roligare att diskutera i grupp än att svara på frågor skriftligt, men menar också att frågorna i skolan är irrelevanta och jobbiga. Noa menar att läsningen i skolan lätt blir instrumentell, eftersom frågorna oftast handlar om att kontrollera elevernas läsförståelse: ”Hade de typ gjort frågor mellan raderna, så hade det varit smartare. För det blir jättemycket så här ord för ord, så du kan... Egentligen behöver du inte läsa texten, utan du kan bara gå i texten och leta efter svaren egentligen.” Det liknar det barnen i Hedemarks (2011, 39) studie säger om att

”fuska” med läsningen genom att inför en recension läsa baksidestexten i stället för boken, för att uppnå lärarens mål.

Noa säger flera gånger att det ska vara *kul* att läsa, och tycks se träffarna på biblioteket som ett slags frizon, där man inte måste vara ”seriös”: ”[...] Alltså, att man inte behöver vara så seriös som i skolan. Du ska få betyg, du måste vara seriös, kanske ta saker lite mer seriöst. Här, här kan du faktiskt skratta och ha kul. Det kan man inte i skolan på samma sätt.” Skolan som ideologiskt rum förstås som en seriös plats där skratt inte hör hemma, eftersom det finns lärandemål som ska uppfyllas. I skolan blir man bedömd och betygsatt. För Noa förknippas den roliga läsningen med en lustfylld stund. Under våra träffar skapas detta lustfyllda av deltagarna genom skratt, gemenskap och fria samtal.

På frågan om hur de upplevt att få prata fritt om texterna lyfter barnen nästan enbart positiva aspekter. Bara Noa tycker att de kanske kom in på sidospår lite väl mycket, medan Lo tycker att det var kul att ”få köra helt fritt” och Sasha menar att det bästa av allt var att jag lät dem prata på. Mika menar att den stora skillnaden mot skolan var just att jag inte satte några gränser, förutom ”håll er innanför biblioteket, gå inte ut på gatorna och prata inte när jag läser”. Det ramade in aktiviteten som *inte* skola. ”Det tycker jag var ganska bra”, säger Mika. ”För det visar liksom någon form av det här är inte skolan [...]”.

Jag upplevde att det under träffarnas gång gradvis blev mer livligt i rummet, en upplevelse som stöds av observationsprotokollen. Mika menar att de var blyga i början och rädda att ”göra fel”. Själva tycker de inte att det var så störande med mycket rörelse i rummet och uttrycker tolerans för att alla har olika behov. Det tycks som om den kroppsliga friheten kopplas till en positiv upplevelse, och markerar en tydlig skillnad mot skolan.

## Diskussion

Resultatet bekräftar tidigare studier som visat att läsledarens röstkvalitet och sätt att läsa har betydelse för deltagarnas engagemang

med texten (Billington et al. 2013) och att högläsningen främjar både en känsla av avslappning och uppmärksamhet (Steenberg 2016, 193; Dowrick et al. 2012, 18). För barnen i studien har den levande rösten inverkan på den kroppsliga upplevelsen och bidrar till fysisk och mental avslappning. Läsastigheten påverkar deras förhållande till, och upplevelse av, texten. Förståelsen av texten tycks stödjas av samspelet mellan olika semiotiska resurser: lästem-pot, den materiella texten, de andra deltagarna och den egna krop-pen. Rösten, eller den talade texten, tillsammans med den fysiska, tyst lästa, texten ger fler dimensioner till läsningen än vad de skulle göra var för sig och bidrar till ökad förståelse.

Kombinationen av att lyssna och samtidigt läsa tyst ger delta-garna en möjlighet att frigöra sig från texten; de kan välja det sätt att läsa som passar dem bäst eller växla mellan olika sätt. De kan läsa i förväg, läsa samtidigt eller läsa om. Det gör det även möjligt att tillfälligt släppa taget och drömma sig bort, eftersom texten i sin fysiska form finns kvar även sedan talet försvunnit. Det fram-kommer både i deltagarnas utsagor och i observationerna att deras fokus skiftar under läsningen, på ett liknande sätt som hos infor-manterna i Clark och Andreasens (2014) studie. Den här friheten i förhållande till texten verkar bidra till upplevelsen av kravlöshet.

Precis som Glenn (2003) beskriver kan jag konstatera att skrat-tet, som kroppsligt uttryck, skapar en lekfull inramning kring träf-farna. Det bidrar till att skapa en vänskaplig stämning och ”vär-mer upp”, samtidigt som det gör läsningen rolig. En svår eller sorg-lig text kan ”avväpnas” genom att barnen aktivt skapar en hu-moristisk inramning. Genom det lekfulla kan rummet, relationerna mellan personerna i rummet och texterna få nya betydelser.

Olika lekfulla uttryck tycks vara kopplade till något lustfyllt för barnen. Det kan tolkas som att begreppet ”lustläsning” kan betyda olika saker för olika barn i olika kontexter. Sandin (2004, 53–58) har skrivit om hur läslust för barn i mellanåldern uppfatt-tas komma inifrån dem själva. Det lustfyllda förknippas med känslor och fysiska förnimmelser och den fysiska miljön är viktig för en positiv läsoplevelse. Sandins slutsats är att lustläsning

som begrepp kan användas för att ”beskriva den lustfyllda läsningen som leder till välbefinnande hos läsaren” (2004, 59).

För barnen i den här studien är den lustfyllda läsningen del av en gemensam, lustfylld stund. Kroppsliga förnimmelser, som fysisk och mental avslappning, är viktiga och de yttre faktorerna handlar om möjligheten att tillsammans med andra, genom prat och skratt, göra läsningen ”rolig”. Lustläsningen är alltså inte enbart beroende av texten eller av en känsla som finns inuti, utan skapas aktivt i gemenskapen. Den lustfyllda stunden hålls samman av den levande rösten i högläsningen – som är det gemensamma ”vad” som alla är där för att frivilligt ta del av – och tolkningen görs med hjälp av kroppsliga resurser som röst, gester och skratt.

Barnen använder den egna kroppen aktivt i tolkningsprocessen, på ett liknande sätt som Pearson (2010) rapporterat. De härmar röster och agerar som karaktärer i berättelsen. Lekfullheten tycks både skapa engagemang för berättelsen och bidra till en känsla av gemenskap. Deltagarna använder också rummet för att skapa en lekfull inramning; väggmålningens kanin upplevs som olustig av en deltagare och täcks över med kuddar, för att sedan anta gestalten av en domare i en rättssal. Den dömande blicken riktas dock mot mig som läsledare. En av deltagarna bygger sig en ”tron” av kuddar uppe i gradängen, i ett tryggt hörn med överblick över alla. Denna iscensättning påverkar även hur relationen mellan mig och barnen inramas. Barnens placering i rummet, högst upp i gradängen, tillåter dem att ”se ner” på mig och tillfälligt skifta maktbalansen. Min position, nedanför barnen, kan uppfattas antingen som utsatt eller som att jag befinner mig på en scen. Barnens placering förstärker deras egen kontroll över i vilken utsträckning de vill vara delaktiga.

Jag vill argumentera för att barnen, genom hur de tar den fysiska miljön i bruk, skapar ett ”rum i rummet”, ett socialt rum där nya roller kan intas och deras roll inte är underordnad min. Möjligheten att positionera sig på det sättet hänger naturligtvis ihop med hur jag, som vuxen, agerar. För att barnen ska få utrymme behöver jag släppa min auktoritet. Inramningen kring träffarna var medvetet tillåtande och avslappnad; vi fikade, små-

pratade och, som en av deltagarna uttryckte det, satte jag väldigt få gränser. Det har otvivelaktigt påverkat både deras upplevelse och hur de har kunnat använda sig av kropp och rum.

### Avslutande ord

Folkbibliotekets styrka i läsfrämjande verksamhet riktad mot barn och unga tycks ligga i att den tydligt skiljer sig från skolan. I studien framkommer att platsen för träffarna, eller det ideologiska rummet för att tala med Selander och Kress (2017), utgör en viktig faktor för läsupplevelsen. Deltagarna jämförde ofta våra träffar med läsningen i skolan, ett ideologiskt rum som rymmer förväntningar på stillasittande och en begränsad och disciplinerad kroppslighet (Elam och Widhe 2015, 171). Folkbibliotekets uppdrag riktar sig till barn på deras fritid och en ”odisciplinerad” kroppslighet kan ges större utrymme än vad som är möjligt i skolan.

Barnen i studien uttrycker att det bland annat är vad jag här kallar ”den odisciplinerade kroppsligheten” som visar att det vi gör *inte* är skola. Det ”odisciplinerade” är även kopplat till frihet i relation till texten – både som artefakt och tolkning. Skolan upplevs ha begränsningar; det finns ”limits” för vad man får prata om, som en deltagare uttrycker det, troligen kopplade till kravet på att vara ”seriös”, som en annan deltagare säger. I förhållande till skolan upplevs därför biblioteket som en plats fri från prestationskrav, som ett slags frizon, där det ”odisciplinerade” får ta plats.

Avslutningsvis kan sägas att resultatet perkar mot att det inte är läsningen *i sig* som är aktivitetens huvudsakliga mening för barnen, utan snarare läsningen *på det sätt* den görs. Upplevelsen kan kopplas till olika aspekter av frihet och gemenskap – både i förhållande till läsningen och till aktivitetens inramning. Det handlar om frihet kopplat till frivillighet, till den fysiska texten, till tolkningen av texten samt frihet kopplat till vilka roller man tillåts inta och till kroppslig frihet. För den här gruppen innebär Shared Reading kravlös gemenskap i en fredad bubbla och en lustfylld läsning som finns i stundens upplevelse.

## Källor och litteratur

### *Oppublicerat material i författarnas ägo*

Dokumentation från deltagande observation och intervjuer med deltagare i en Shared Reading-grupp för barn på ett folkbibliotek i Mellansverige 2021.

### *Publicerat material*

- Bertilsdotter Rosqvist, Hanna, Lill Hultman och Dominica V. Polanska. 2021. Etiska dilemman i deltagarnära forskning. I: Bertilsdotter Rosqvist, Hanna, Magdalena Elmersjö och Lisa Kings, (red.), *Aktionsforskning: möjligheter, utmaningar och variationer*. Lund: Studentlitteratur, s. 33–60.
- Billington, Josie, Janine Carroll, Philip Davis, Christine Healey och Peter Kinderman. 2013. A literature-based intervention for older people living with dementia. *Perspectives in Public Health*, 133 (3): 165–173. <https://doi.org/10.1177/1757913912470052>
- Billington, Josie, Philip Davis och Grace Farrington. 2013. Reading as participatory art: An alternative mental health therapy, *Journal of Arts & Communities*, 5 (1): 25–40. [https://doi.org/10.1386/jaac.5.1.25\\_1](https://doi.org/10.1386/jaac.5.1.25_1)
- Bjørndal, Cato R. P. 2005. *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Clark, Sarah K. & Andreasen, Lindi. 2014. Examining sixth grade students' reading attitudes and perceptions of teacher read aloud: Are all students on the same page? *Literacy Research and Instruction*, 53 (2): 162–182. <https://doi.org/10.1080/19388071.2013.870262>
- Dowrick, Christopher, Josie Billington, Jude Robinson, Andrew Hamer och Clare Williams. 2012. Get into reading as an intervention for common health problems: Exploring catalysts for change. *Medical Humanities*, 38 (1): 15–20. <https://doi.org/10.1136/medhum-2011-010083>
- Elam, Ingrid och Olle Widhe. 2015. Läslust och litterär förståelse ur ett kroppsligt perspektiv. I: Tengberg, Michael och Christina Olin-Scheller (red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*, s. 171–182. Lund: Gleerups Utbildning.
- Elam, Ingrid och Olle Widhe. 2020. Högläsning som estetisk praktik: att läsa tillsammans med äldre elever. I: Johansson, Maritha, Bengt-Göran Martinsson och Susanne Parmenius Swärd (red.), *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: bildning, utbildning, fortbildning: Linköping 22–23 november 2018*, s. 81–93.



- Linköping: SMDI – Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Fatheddine, Djamila. 2018. *Den kroppsliga läsningen: bildningsperspektiv på litteraturundervisning*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.
- Fodstad, Lars August och Maja Myhre Thomassen. 2020. I litteraturlaboratoriet: didaktisk praxis för litterær kompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6 (1): 86–106.  
<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2042>
- Glenn, Phillip J. 2003. *Laughter in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedemark, Åse. 2011. *Barn berättar: en studie av 10-åringars syn på läsning och bibliotek*. Stockholm: Svensk biblioteksforening.
- Hedemark, Åse. 2012. A Study of Swedish Children's Attitudes to Reading and Public Library Activities. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 18 (2): 116–127.  
<https://doi.org/10.1080/13614541.2012.716693>
- Hedemark, Åse. 2018. *Unga berättar: en studie av ungas syn på läsning och bibliotek*. Stockholm: Svensk biblioteksforening.  
<https://www.biblioteksforeningen.se/rapporter/unga-berattar/>
- Hodge, Suzanne, Jude Robinson och Philip Davis. 2007. Reading between the lines: The experience of taking part in a community reading project. *Medical Humanities*, 33 (2): 100–104.  
<https://doi.org/10.1136/jmh.2006.000256>
- Jewitt, Carey. 2007. A multimodal perspective on textuality and contexts. *Pedagogy, Culture & Society*, 15 (3): 275–289.  
<https://doi.org/10.1080/14681360701601937>
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Kvale, Steinar och Svend Brinkmann. 2014. *Den kvalitativa forskningsintervjun*, 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Ledger, Susan och Margaret K. Merga. 2018. Reading aloud: Children's attitudes toward being read to at home and at school. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (3): 124–139.  
<https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.8>
- Svenskanamn.se*. Könsneutrala namn. 2020. <https://svenskanamn.se/artiklar/konsneutrala-namn/> [Nedladdad 2021-11-26].
- Longden, Eleanir, Philip Davis, Josie Billington, Sofia Lampropoulou, Grace Farrington, Fiona Magee, Erin Walsh och Rhiannon Corcoran. 2015. Shared Reading: Assessing the intrinsic value of a



- literature-based health intervention. *Medical Humanities*, 41 (2): 113–120. <https://doi.org/10.1136/medhum-2015-010704>
- Läsdelegationen. 2018. *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället*. SOU 2018:57. Stockholm: Kulturdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/06/sou-201857/>
- Magnusson, Petra. 2015. Den skönlitterära texten: ett meningserbjudande i mångfalden. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 45 (2–3): 67–78.
- Nielsen, Cecilia. 2005. *Mellan fakticitet och projekt: läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Nordenstam, Anna och Olle Widhe. 2016. Högläsning för äldre elever: en mötesplats för teori och praktik. *LIR, journal*, 8 (16): 96–112.
- Ohlsson, Anders. 2021. Högläsningens funktioner i Shared Reading. I: Pennlert, Julia och Lars Ilshammar (red.), *Från Strindberg till Storytel: korskopplingar mellan ljud och litteratur*, s. 363–388. Göteborg: Daidalos.
- Pearson, Caroline. 2010. Acting up or acting out? Unlocking children's talk in literature circles. *Literacy* 44 (1): 3–11. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2010.00543.x>
- Sandin, Amira Sofie. 2004. *Läslust – en brinnande känsla i magen: en studie av 9–12-åringars upplevelser och uppfattningar av läslust*. Borås: Högskolan i Borås.
- Selander, Staffan och Gunther R. Kress. 2017. *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*, 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Skjerdingsstad, Kjell Ivar och Tangerås, Thor Magnus. 2019. Shared reading as an affordance-nest for developing kinesic engagement with poetry: A case study. *Cogent Arts & Humanities*, 6 (1): 1–15. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1688631>
- Steenberg, Mette. 2016. Literary Reading as a Social Technology: An Exploratory Study on Shared Reading Groups. I: Rohtbauer, Paulette, Kjell Ivar Skjerdingsstad, Lynn McKecknie och Knut Oterholm (red.), *Plotting the Reading Experience: Theory/Practice/Politics*, s. 183–197. Waterloo, Ontario (Can): Wilfrid Laurier University Press.

*Charlotte Ettrup Christiansen*

## Mod det poetiske selv

Narrativ og poetisk tilblivelse i et etnografisk studie af Shared Reading for unge i Danmark

Indledning: en fortælling om, at Shared Reading ikke kun handler om fortællinger

Dette kapitel behandler og udfordrer, på baggrund af et studie af Shared Reading, ideer om det ”narrative selv” inden for antropologien og beslægtede fagdiscipliner. Jeg behandler antagelser om, hvordan det virksomme eller helende i litteraturlæsning, herunder Shared Reading (fremover SR), kunne være en slags rekonstituering af ens selvoplevelse, gennem genkendelse og fortolkning af det læste – på den baggrundsforståelse, at menneskeliv leves eller fortolkes retrospektivt i en narrativ struktur ikke ulig de narrative strukturer, vi finder i mange litterære tekster. Jeg foreslår som supplement til disse antagelser begrebet det poetiske selv, for at flytte fokus over mod, hvordan SR også kan være gavnligt igennem skabelsen af intense, vigtige rum, som ikke forbinder sig til en længere narrativ struktur, men opstår i fragmenterede øjeblikke.

Kapitlet bygger på et etnografisk feltarbejde i SR-grupper i regi af Læseforeningen i Danmark, som en del af mit ph.d.-projekt.<sup>1</sup> Feltarbejdet strakte sig over 19 måneder, fordelt mellem april 2018 og december 2019. Ph.d.-projektet var en del af et større forsknings- og praksissamarbejde mellem Aarhus Universitet og Læseforeningen, med et Empowermentprogram udviklet

---

<sup>1</sup> Kapitlet præsenterer dele af min upublicerede ph.d.-afhandling (2021a).

af Læseforeningen som omdrejningspunkt. Det betyder, at mange af de erkendelser, jeg trækker på her, er opnået i tæt samarbejde med mine kolleger i projektet Mette Steenberg (PI), Helene Forsberg Madsen, Nicolai Ladegaard, og i særdeleshed min vejleder Anne Line Dalsgård, samt aktører i Læseforeningen, her især de unge deltagere i læsegrupperne.

Empowermentprogrammet fandt sted i årene 2018–2021 og tilbød læsegrupper til unge mellem 18 og 35 år, som havde haft psykisk sårbarhed inde på livet. Grupperne blev udbudt i kulturcentre, foreningshuse, i Læseforeningens lokaler, på et universitet, i psykiatrien og på online-plattformen Zoom under coronapandemien. Deltagerne fik mulighed for selv at blive uddannet læseguider på tredages intensive kurser, og derefter lede deres egne læsegrupper. Forskere og praktikere mødtes omkring en undersøgelse af Shared Readings, og her særligt bevægelsen fra deltager til læseguides,<sup>2</sup> potentialer for empowerment.

”Etnografisk feltarbejde” dækker primært over, at jeg foretog deltagerobservation i 63 læsesessioner (fordelt i fem forskellige læsegrupper) og på tre kursusforløb. Teksterne blev typisk udvalgt af den læseguide, der forestod læsningen. Vi læste både nyere dansk og udenlandsk litteratur, internationale klassikere som Virginia Woolf og James Joyce, og verdenslitteratur som for eksempel Shahrnush Parsipur. Jeg foretog 34 semistrukturerede interviews med 18 forskellige læsegruppedeltagere. Sammen med Anne Line Dalsgård iværksatte jeg eksplorative workshops, hvor vi sammen med unge undersøgte forhold mellem kreativitet, kunst, billedmediet over for skriftmediet, og ikke mindst fænomenet ”psykisk sårbarhed”. Jeg deltog i litteraturbegivenheder og fulgte med i den politiske debat. Disse ekskursioner ud i andre kontekster end den intime læsegruppe tjente det formål at kaste et refleksivt spejl tilbage på aktiviteterne i empowermentprogrammet. Alle informanter jeg præsenterer i dette kapitel er

---

<sup>2</sup> I Læseforeningen kaldes Reader Leader-rolle for ”læseguide”.

anonymiserede, hvilket betyder, at personlige kendetegn er udeladt, og de optræder under pseudonym.

Empowermentprogrammet fandt sted på baggrund af cirka to årtier med en markant stigning i antallet af unge i Danmark, især kvinder, som oplevede psykisk mistrivsel, såsom stress og angst (Sundhedsstyrelsen 2022, 39). Der havde også været en voldsom stigning i medicinering for diagnoser blandt unge, for eksempel steg medicinering for ADHD blandt 20–29-årige mænd med 5 000 % fra 2000–2009. Andelen af unge på kontanthjælp fordobledes mellem 2008–2012 (Katznelson et al. 2015, 10–12). I samme periode blev kulturaktiviteter i stigende grad brugt som sundhedsfremme eller endda ”på recept” (Sundhedsstyrelsen 2020). Ofte blev disse aktiviteter begrundet i en antagelse om, at målgruppen havde en slags problematiske selv’erog en ny kategori af ”psykisk sårbare” unge var vokset frem i samfundet. Denne gruppe unge blev ofte beskrevet i den offentlige debat og forskning som værende for skrøbelige, i en risikozone, i fare for aldrig at etablere sig med en uddannelse og efterfølgende job og familieliv (Christiansen 2020, 17). Samtidig fandt jeg antagelser i meget litteraturforskning omkring gavnlige spejlingsmekanismer mellem læser og tekst (se fx Long 2003; Mar og Oatley 2008; Nussbaum 1990). På baggrund af alt dette satte jeg mig oprindeligt for at undersøge på den ene side diskurser omkring problematiske ungdoms-selver i Danmark, og på den anden side, hvorvidt og hvordan narrative spejlingsmekanismer mellem deltagere og tekster fandt sted i læsegrupperne.

I min empiri fandt jeg da, at læsegrupperne bibragte oplevelser af identifikation med karakterer og andre læsere, og nogle gange i stedet møder med det helt fremmede og uigenkendelige. Informanter beskrev i interviews, hvordan begge dele kunne lede til nye refleksioner og tanker om dem selv. På den måde fandt jeg, at SR involverede et samspil mellem de litterære tekster og livet, altså et slags fortolkende samspil mellem livsnarrativer og fiktive narrativer. Men det, som læsegruppedeltagere faktisk viste sig at tale mindst lige så meget om var, hvordan det at deltage i empower-

mentprogrammet var at tage del i særlige, intense begivenheder, skabt gennem et fælles engagement i litterære tekster. De beskrev, hvordan den printede tekst, læsere, læseguide og oplæste ord flød sammen i en totaloplevelse. De kaldte ofte disse intense begivenheder for ”frirum”. Disse frirum optog tilsyneladende en særlig rolle i deres liv. Deltagere satte pris på, at de i læsegruppen ikke behøvede at forholde sig eksplicit til sig selv. Det vil sige, man blev ikke bedt om at introducere sin baggrund eller psykiske sårbarheder i læsegruppen og læsegruppen var ikke rammesat som et terapeutisk rum af Læseforeningen. Jeg fandt altså, at der var noget andet og mere på spil i empowermentprogrammet end en terapeutisk bearbejdning af ens (narrative) selvforståelse. Langsomt i min artikelbaserede afhandling voksede dette nye analytiske fokus frem. Dette kapitel vil forsøge at komme nærmere, hvad dette ”andet” var, som empowermentprogrammet tilbød.

Selvom jeg håber det fremgår tydeligt, at kapitlet bygger på etnografiske indsigter om SR, er mit ærinde i dette kapitel primært en teoretisk undersøgelse af, hvordan vi kan forstå selvet. For at situere mine fund genbesøger jeg først diskussioner af narrativer og selvet i antropologien og litteraturstudier (særligt Ringgaard 2021; Mattingly 1998; Ochs og Capps 1996) og undersøger, hvordan lignende forestillinger flourer i nyere studier af selv, sygdom og moral i antropologien (Myers og Yarris 2019; Mattingly 2014; Nielsen 2018). Derefter beskriver jeg, med inddragelse af empiriske eksempler, og med inspiration fra Davina Cooper’s begreb om hverdagsutopier (2014), hvordan læsegrupperne optog en særlig rolle i deltagernes liv. Hverdagsutopier beskriver nyere sociale og politiske bevægelser, der har forladt ideer om at revolutionere eller omvælte samfund i ét stort tag, for i stedet at skære små rum ud i samfundet, hvor utopiske drømme udøves på pragmatisk vis.

Kapitlet afrundes med introduktion af begrebet ”det poetiske selv” som et supplement til teorierne om det narrative selv. Jeg underbygger begrebet med fænomenologiske forståelser af selv og rum (Csordas 1994; Corsín Jiménez 2003; Heidegger 1962;

Desjarlais 1997). Jeg foreslår, at selvet er ikke så velordnet, kausalt konstitueret som ideen om det narrative selv formoder – det er fragmenteret, og kan blive til i hverdagslige rum, som opleves som intense og vigtige, men som ikke nødvendigvis forbindes gennem kæder af meningsfulde begivenheder. Jeg diskuterer til slut, hvordan begrebet om et poetisk selv kan informere os nyt om, hvordan SR kan bibringe heling.

## Ideen om det narrative selv

Hændelserne i livet er som verslinjer i sjælen. Vi bruger hele vores liv på at forbinde dem. Hvordan dette lykkes, kalder man modning (Guðmundsson 2016, 10).

Dette citat indrammer for mig ret præcist en generel opfattelse, jeg er stødt på, om forholdet mellem fortællinger og livet: en ide om, at vores livsforløb er en kontinuerlig fortælling – eller i hvert fald bliver det, når vi får det hele til at give mening. Men professor i nordisk sprog og litteratur, Dan Ringgaard, har for nyligt kritiseret tendenserne til ukritisk at sammensmelte litteratur, narrativer og fiktion inden for litteratur- og sundhedsfeltet (Ringgaard 2021, 224). Inden for narrativ medicin og beslægtede teoretiske tilgange betragtes fortællinger ofte som en struktur, hvormed læsere kan ordne deres liv, skriver han. Og fiktion forstås som evnen til at forestille sig andre virkeligheder. Det vældige fokus på narrative strukturer kunne stamme fra en underliggende forståelse af identitet, foreslår Ringgaard. Her er identiteten typisk bygget op gennem en retrospektiv ordning af sekvenser af oplevelser. På den måde er teoretiske tilgange til litteratur som terapi fastlåst i en kausal, temporal forståelse af både identitet og historier. Men hvad med den (postmoderne) ikke-aristoteliske fortælling, som ikke har en ordnet begyndelse, midte og slutning? spørger Ringgaard. Hvad med poesien, som ikke forbinder sig til en række af begivenheder? Den gængse forståelse overser de radikale bevægelser som det tyvende århundredes litteratur har foretaget,



henimod andre æstetiske former, såsom fragmentering, nuet og billeder; lyriske og spatiale orienteringer frem for temporale (Ringgaard 2021, 228–229).

Den narrative tilgang har været enormt indflydelsesrig i soci- alvidenskaberne siden 1980'erne (Hyvärinen 2010), og det har væ- ret en generel interesse inden for narrativitetsstudier, hvordan te- rapi og heling også handler om strukturering af livs- og sygdoms- narrativer (se Kleinman 1988). Den narrative vending i antropo- logien har været inspireret af disse bredere narrative strømninger, og her finder jeg mange af de samme udfordringer i teoretiske tilgange til selvet, sygdom og narrativer, som Ringgaard udpeger; fokus ligger ofte på temporale kausalitetsforhold mellem selv og fortællinger. Jeg vil nu gå nærmere ind i dette felt, med inddra- gelse af antropologen Cheryl Mattingly.

I *Healing Dramas and Clinical Plots* stillede Mattingly spørgsmål beslægtede med Ringgaards, og som narratologer har kæmpet med længe: Hvad er forholdet egentlig mellem en fortælling og livet, ord og oplevelse? Hvordan relaterer et narrativ (både et fik- tivt, eller en genfortælling af reelle begivenheder) sig til virke- ligheden? Nogle forskere argumenterede for, at forskellene mellem narrativ og virkeligt liv var så store, at det at diskutere narrativets mimetiske kvaliteter ikke gav mening: det levede liv mangler plot, fortæller, begyndelse og slutning, og narrativet installerer en myte om orden på en ellers formløs oplevelse (Mattingly 1998, 34). Endnu mere radikal var den anti-mimetiske position, som argu- menterede for, at narrativer slet ikke forholder sig til den virkelige verden, men kun til andre tekster (Mattingly 1998, 40–42). Mat- tingly selv positionerer sig inden for en tredje position, som hun kalder den realistiske eller mimetiske. Her er der en sammenhæng mellem levet liv og fortællinger, selvom forholdet ikke er 1:1. Op- levelser kan kommunikeres gennem historier, men beretningen former samtidig uundgåeligt også det skete ind i en narrativ form (Mattingly 1998, 25–27).

Den mimetiske position er inspireret af Aristoteles' beskri- velse af, hvordan en fortælling klarlægger og kondenserer den



originale oplevelse: Fortællinger spejler verden, og derigennem kan den sande betydning af levede handlinger forstås. I Aristoteles poetik behandler det poetiske narrativ universelle temaer og skal have et velformet plot med en begyndelse, midte og slutning. Alle scener er nødvendige for den samlede historie (Aristoteles 1996, 13–16; Mattingly 1998, 28). Antropologer inden for denne position har haft en særlig interesse for, hvordan selvet er narrativt struktureret (Mattingly 1998, 32; Ochs og Capps 1996).

### Fortællingen som en måde at overkomme lidelse på

Mattingly fokuserede på, hvordan mennesker ønsker at tyde erfaringer og handlinger. Narrativer tilbyder meningsfulde strukturer til livet over tid, skrev hun, og foreslog endvidere, at livserfaringer ikke er et komplet tilfældigt rod af begivenheder, men bærer kimen til en narrativ struktur, et plot, en fremspirende mening (Mattingly 1998, 45). ”Formlessness is not so much a description of the structure of everyday life as a depiction of despair”, skrev hun. At sætte ting i (narrativ) form var dermed en måde at overkomme lidelse på (Mattingly 1998, 47). Hun byggede på sit antropologiske arbejde med ergoterapeuter i USA. Her var fortællinger ikke efterrationaliserende beskrivelser af erfaringer, men en moralsk og æstetisk form, der lå under den terapeutiske praksis. Plejepersonalet skabte fortællings-lignende strukturer og gennem sådan en terapeutisk ”emplotment” skabte de også heling (Mattingly 1998, 2).

Studier af selvoplevelser i livssituationer præget af sygdom er for nyligt begyndt at undersøge, hvordan restruktureringen af begivenheder til sammenhængende narrative former også er en *moralsk* (trans)formation. Disse studier har ofte taget udgangspunkt i et aristotelisk, dydsetisk syn på menneskeliv og det at stræbe efter ”det gode liv” gennem praksis (Mattingly 2014; Nielsen 2018; Myers og Yarris 2019; Aristoteles 2000). Her skriver Mattingly, at det moralske selv (”personhood”) ikke er en fikseret størrelse. Når mennesker står over for livsudfordringer, skaber de kreativt sig selv som moralske aktører gennem moralske eksperimenter,

forstået som handle-øjeblikke i hverdagens sociale og fysiske rum (2014, 15). Denne stræben efter det gode liv indebærer en kultivering af ens karakter, og narrativet kan i denne tilblivelsesproces forstås som en tilgang man kan undersøge den menneskelige stræben med (Mattingly 2014, 20).

Som et andet eksempel skriver Myers og Yarris i et nyligt særnummer om psykisk sygdom og lidelse som ”ekstraordinære forhold”, at de bringer

[...] ethnographic insights into how people with extraordinary conditions (and at times their care providers) resist constraints on personhood presented in contexts of supposed mental health care via moral experiments (2019: 4).

De undersøger, hvordan mennesker modstår moralsk fragmentering, og de forstår den moralske eksperimenteren som kreative måder at gentænke ens forståelse af handlemuligheder, forpligtelser og fremtid midt i sygdommen (Myers og Yarris 2019, 4–5). I en dansk kontekst har Nielsen for nylig brugt moralske laboratorier som analytisk greb til at undersøge implikationerne ved at få en ADHD-diagnose som voksen: Hun beskrev, hvordan diagnosen tilbød et narrativ, som man kan restrukturere sin selvopfattelse på og organisere oplevelser og forestillinger (Nielsen 2018). Hun skrev endvidere, at diagnosen i voksenlivet tilbyder en fortolkningsramme, der kan indfange et helt livs sansninger, følelser og handlemønstre. Det indebærer en kontinuerlig selvevaluering og en eksperimentel tilblivelsesproces hen imod den person, man ønsker at blive (Nielsen 2018, 893).

Jeg håber, det er tydeligt, hvordan nye ideer om moralske eksperimenter i livssituationer præget af sygdom bygger videre på tidligere ideer om den narrative konstitution af selvet, og groft sagt en grundlæggende antagelse om, at orden er godt, mens fragmentering er lidelse. Jeg vil nu bringe en etnografisk vignette fra mit feltarbejde, før jeg går ind i de udfordringer, jeg fik med det narrative selv i min behandling af SR.

*Etnografisk vignette: vi vælger et gammeldags medie*

Juni, 2019.

– Jeg hørte ikke om min vens forlovelse, fordi jeg ikke er på Snapchat! sagde Bea.

Det var en af de afsluttende bemærkninger i en længere diskussion om vores egne og andres brug af sociale medier: Snapchat, Facebook og Instagram. Vi sad oven på, på Projektdækket, på Godsbanen, hvor min faste, ugentlige læsegruppe holdt til.

Godsbanen er et ret succesfuldt kulturcenter, som drives af en større bykommune i Danmark. Normalt sad vi nede i et stort undervisningslokale, men i dag var der kun plads på Projektdækket. Det føltes en smule tæt, for der var ingen vinduer, men et meget stort hvidt bord, som fyldte halvdelen af rummet.

Katrine, vores læseguide, havde læst et digt om data. ”Data bare tag det”, hed det, af den danske forfatter Lone Hørslev.

”Alt er data og vi forærer det væk,/åh VÆK MIG når de trælde/ søgemaskiner er gået hjem/igen som skuffede gæster til et selskab”, begyndte det. Sandra, Lola, Bea, og Katrine var til stede, sammen med to nye mandlige deltagere, Jakob og Viggo. Jeg selv følte mig rimelig sløj og forkølet den dag og var ikke sikker på, om jeg overhovedet skulle være taget i læsegruppe. Men det var interessant pludselig at se kvinderne, som jeg havde kendt i over et år nu, fra en mandlig synsvinkel. Lola og Bea sad i hjørnet og grinte af et eller andet på bordet, og nu hørte jeg deres grin som distinkt og charmerende feminine.

Vi havde talt om, hvor skræmmende det er, at alle mulige slags data eksisterer om os, på ukendte servere, skyer og online platforme. Så bevægede snakken sig hen imod en generel diskussion om brugen af sociale medier. Lola fortalte os om en episode i sidste uge, hvor Snapchat-serveren var brudt ned. Kun få minutter senere havde fire af hendes venner skrevet til hende i panik og spurgt, om hendes Snapchat også var nede.

– Prøv at høre, klokken er ti om aftenen, jeg er fuldstændig ligeglad!, sagde hun til os, mens hun grinte. Så havde en veninde

ringet og desperat spurgt hende: hvad gør man så, hvis man ikke kan være på Snapchat?

– Prøv at læse en bog, grinte Bea, og afbrød Lolas fortælling. Bea fortalte så om sine besynderlige oplevelser med sociale medier. Hendes veninder kunne for eksempel blive vrede, hvis hun ikke svarede på en Facebook-besked med det samme.

– Jeg føler, jeg er for gammel til Snapchat – men mine venner synes ikke de er, sagde hun. Og så fortalte hun os historien om, hvordan hun havde været uvidende om, at hendes veninde var blevet forlovet, fordi veninden havde annonceret forlovelsen på Snapchat.

– Hvis man er blevet forlovet, synes jeg godt man må ringe, sagde Katrine.

– Så skal man da ringe, sagde jeg.

– Ej, der må du godt lige hanke op i dine veninder, supplerede Lola.

– Jeg tror, der kommer – tror I ikke, der kommer et brud? spurgte Katrine.

– Et oprør, sagde Lola.

– Måske med dem, der er med her, sagde Sandra stille, og fortsatte: Jeg overvejede, om jeg bare skulle slette Snapchat.

Snakken fortsatte, om lettelsen ved at have en slukket telefon eller en telefon til reparation, så ingen kunne få fat på én i et par dage. Bea havde slet ikke en telefon, noget vi responderede på med beundring, men som irriterede hendes venner.

– Det er den der tilgængelighedskultur!, sagde hun.

Vignetten her skal illustrere en oplevelse, som både jeg selv og mine informanter ofte havde i læsegruppen: At der blev skabt et særligt rum, gennem en særlig form for interaktion: den velkendte oplæsning af en tekst, med pauser af åben snak. Dette særlige rum indeholdt også en stemning (se Christiansen og Dalsgård 2022). I nærværende eksempel var stemningen formet af det lille, tætte rum uden vinduer, det overdimensionerede bord; det mekanisk klingende ”data data data” fra digtet, gentaget flere gange i oplæsningen; det faktum at to mænd deltog i læsegruppen for første gang, som medførte en udtalt, men sprudlende spænding

mellem maskuline og feminine energier; høje forargede grin og klukken, afløst af lavmælte bemærkninger; og for mit personlige vedkommende, en mat sygdomsfornemmelse i kroppen.

Jeg håber også, at vignetten illustrerer, hvordan vi, som gruppen forløb over mange måneder, efterhånden opfattede os som nogle, der stod for særlige værdier gennem vores SR-praksis; et bevidst valg som blev udlevet hver uge, om at prioritere trykte tekster og at fordybe sig i god litteratur frem for en overfladisk (digital) kultur og sociale medier. Jævnfør Sandras bemærkning om, at der måske vil være et brud med sociale medier for dem, ”der er med her”. Disse to aspekter af SR: oplevelsen af et særligt rum og særligt den måde, deltagerne forstod og rammesatte disse rum, vil jeg uddybe i det følgende.

### Hverdagsutopier: en situering af læsegruppen

Oplevelsen af læsegruppen blev beskrevet som et friere rum, med mulighed for en anden fordeling af handlekraft, i forhold til resten hverdagslivet. Læsegruppedeltagere og andre aktører i Læseforeningen kaldte det for eksempel et litterært frirum, et litterært åndehul, et laboratorium, eller endda et ”safe space”. Her var der ikke forpligtelser til at sige eller gøre noget bestemt, i stedet stod litteraturen i centrum (se Christiansen 2021b, 6). Til at hjælpe mig med at definere forholdet mellem læsegruppen og hverdagslivet trækker jeg på Davina Coopers begreb ”everyday utopias” (2014, 12), hvormed hun mener idealiserede rum, som dog ikke er skåret helt væk fra hverdagslivet. Cooper forstår hverdagslivet som et slags væv af socialt liv:

[...] the tissue of life socially lived [...] something people and institutions (elite and nonelite) routinely and habitually co-create – forging routines and re-ponding to recurrent needs through times of calm as well as times of social crisis (Cooper 2014, 6).

Det utopiske i hverdagsutopierne er en ”attunement”, en *måde* at engagere sig i rum, genstande og praksisser, som er orienteret

mod håb, længsel og tro på muligheden af alternative, bedre verdener (Cooper 2014, 3). ”Hverdagsutopier” betyder dermed afgrænsede, nære rum, med rutiner og regler. De er ikke totalitære, de kræver ikke livslangt engagement fra deltagerne, og de kan godt trække på mainstream kultur, men forsøger dog at aktualisere mod-hegemoniske praksisser (Cooper 2014, 7–8). Her trækker Cooper også på Ruth Levitas beskrivelse af utopien som udtrykkelse af begæret efter en bedre måde at være til, eller leve på, som bygger på en generel oplevelse af mangel og længsel. Det utopiske ligger i forsøget på at begribe radikalt anderledes menneskelige erfaringer – også selvom de kan være urealistiske eller fragmentariske (Levitas 2006, 5–7).

Cooper behandler seks case studier i det globale nord, hvor grupper af mennesker har opgivet ideen om store revolutioner. I stedet arbejder de på at installere små enklaver af utopier. For eksempel er der et regeringsstøttet projekt i Storbritannien, som arbejder for social lighed; et feministisk badehus for kvinder og transseksuelle i Toronto; og et Local Exchange Trading Scheme (LETS) i Storbritannien. Fælles for dem er, at de udtrykker forestillinger om anderledes samfund (Cooper 2014). Jeg vil tilføje de litterære rum skabt i empowermentprogrammet til listen. Disse rum påberåbte på samme måde som Coopers eksempler et utopisk ideal, ved at skabe små lommer i et samfund, som deltagerne på forskellige måder ikke var tilfredse med.

Dog er læsegruppe-rummet ikke eksplicit politisk, som nogle af Coopers eksempler. At gå i læsegruppe som ung i Danmark var snarere et mod-hegemonisk oprør igennem aktivitetens udtalte nyttesløshed og anti-terapeutiske ramme: den skulle ikke være et instrument for andet end oplevelsen af god litteratur for sig selv. Men læsegruppen tilbød en anden måde at være i verden på for deltagerne. Dette rum stod ved siden af andre rum i deltagerens hverdagsliv, som til dels var præget af psykisk sårbarhed. Et hverdagsliv præget af kampe, glæde, kedsomhed, møder med en socialrådgiver, jobkurser, praktikker, arbejde, hænge ud med



venner, gøre rent, lytte til en lydbog, rejser, og de mange andre ting, der udgør et liv.

Læsegruppe-rummene deler træk med Coopers eksempler, på den måde at de tænker stort, men starter i det små, og udlever utopiske drømme i helt konkrete, (lav)praktiske aktiviteter (Cooper 2014, 7). Denne praktiske udlevelse betød, at deltagerne og især læseguiderne forholdt sig til meget konkrete og pragmatiske beslutninger; hvordan skal stolene stå over for hinanden? Skal jeg som deltager sige meget eller lidt? Hvor kan jeg som læseguide tage kopier af mine tekster? Hvilken slags kage skal jeg tage med til læsegruppen i dag? Skal jeg styre samtalen meget eller lidt? Det var overvejelser, som mine informanter ofte beskrev i interviews.

Læsegruppen som hverdagsutopi så ikke ens ud for alle deltagere. Forskellige aktører havde forskellige ideer om, hvad praksissen handlede om, hvilke tekster der var interessante, og hvordan læsninger bedst skulle udføres. Læsegruppe-rummets karakter blev også formet af de tekster, der blev læst og var dermed uforudsigelige og forskellige fra gang til gang. Der var ydermere mange forskellige veje, individuelle deltagere kunne tage igennem empowermentprogrammet. Mange af de deltagere, der blev læseguider var ivrige læsere på forhånd, og denne interesse for litteratur blev intensiveret og styrket gennem uddannelsen, og derefter søgningen efter og snakken om gode tekster og forfattere (som ofte fandt sted i gruppen før og efter selve læsningen). Andre deltagere blev aldrig uddannet læseguider, og nogle havde ikke en særlig litteraturinteresse, men satte mere pris på det sociale aspekt af SR. Nogle deltagere blev deciderede ”ambassadører” for Læseforeningen, og deltog i videoer, radioprogrammer og offentlige events, hvor de fortalte om empowermentprogrammet, og hvordan det kunne hjælpe unge med psykiske sårbarheder.

For at eksemplificere vil jeg kort præsentere tre forskellige veje igennem programmet, som jeg fulgte igennem mit feltarbejde. Det skal bemærkes, at vi kun har fulgt de deltagere, som blev i programmet, og for hvem læsegruppen dermed kan siges at have været et positivt element i deres liv. Af etiske hensyn vurderede



vi, at man som deltager skulle have muligheden for at melde sig helt ud af både læsegruppe og forskning. Det betyder, at jeg ikke kan præsentere perspektiver fra folk, for hvem læsegruppen ikke rigtig fungerede, som ikke fandt den nydelsesfuld eller vigtig. Mine beskrivelser her er altså med udgangspunkt i dem, som havde en positiv oplevelse og hang ved i empowermentprogrammet.

Jakob, i start-trediverne, begyndte i en læsegruppe et år inde i empowermentprogrammet. Da var andre læsere i gruppen allerede blevet uddannet som læseguider og ledte læsegruppen på skift. Han var ubeslutsom indtil sidste øjeblik, men endte med at tilmelde sig, da endnu et læseguidekursus blev udbudt. Han gennemgik kurset, men havde ikke prøvet at guide sin egen gruppe derefter og var ikke sikker på, om han nogensinde havde lyst, da jeg talte med ham nogle måneder efter. Da coronapandemien brød ud, blev ugentlige online læsegrupper sat op i stedet for de fysiske møder, men Jakob deltog ikke. Han brugte den engelske term ”luddite” (maskinstormer), da han skulle beskrive sit forhold til Zoom og andres slags digital kommunikation for mig. I læsegruppen var det det reelle møde med ægte mennesker, som han værdsatte, når man stod ved siden af hinanden og havde en lille snak efter læsningen, mens man vaskede kopper og glas af. Det var *ikke* at sidde foran en skærm og kæmpe med softwaren. Jakob virkede ikke interesseret i at være ambassadør for Læseforeningen, men han havde engageret sig i redaktionsgruppen for en tekstantologi, som skulle udgives i regi af empowermentprogrammet, og han deltog ofte i frivilligmøder og workshops i programmet.

Sandra, i slut-tyverne, havde deltaget i programmet fra dag et. Hun havde kun misset én læsesession gennem to år, og det var, fordi hun troede den var aflyst. Da hun fik arbejde, prioriterede hun stadig gruppen hver uge. Sandra beskrev i interviews, at hun satte pris på det afslappede miljø i gruppen, stemningerne, der kunne opstå, og umiddelbarheden i udvekslingen af de forskellige oplevelser af det læste. Hun kaldte det ”hjerneafslapning”. Sandra deltog på det første læseguidekursus, og derefter var hun fra tid til anden læseguide i to forskellige læsegrupper. Hun var, ligesom

Jakob, medredaktør på tekstantologien. Jeg mødte hende til nogle online-læsninger under coronapandemien, og hun deltog ofte i møder og workshops i programmet.

Lola, i start-tyverne, deltog ligesom Sandra i programmet næsten fra begyndelsen, og næsten hver uge. Hun havde ofte lækre hjemmelavede kager med. Hun tog aldrig læseguidekurset, og hun nævnte det ikke som noget hun ville. Jeg mødte hende til et par, men ikke alle, arrangementer i empowermentprogrammet. Lola havde fortalt, at hun især savnede et seriøst litterært input, efter hun afsluttede skolen, og det virkede til, at det var den fælles fordybelse i teksterne, som var hendes største interesse i gruppen. I de sidste måneder af mit feltarbejde virkede Lola utroligt glad. Hun var begyndt på en uddannelse, og det gik rigtig godt. Hun havde talt med sin terapeut om, hvor vigtigt det var, at hun fortsatte i læsegruppen. Sammenlignet med den samtaleterapi-gruppe hun også deltog i, hvor tingenes tilstand aldrig ændrede sig, og folk havde det lige dårligt hver gang, var der i hendes optik i læsegruppen sket en fælles udvikling, forklarede hun. Af de tre var Lola den eneste, der direkte sammenlignede læsegruppen med en terapeutisk praksis, og hun fandt, at læsegruppen kunne noget mere.

Empowermentprogrammet var mangfoldigt og aktivistisk i sin skabelse af, hvad Læseforeningen og frivillige ofte kaldte litterære ”frirum”. Det startede i det små, med to læsegrupper, men voksede derfra på en rhizomatisk måde, alt efter hvor folk havde lyst til at oprette en læsegruppe. Nogle deltagere fik travlt med andre ting og stoppede igen, mens nye deltagere kom til. Læsegruppen blev oplevet og brugt forskelligt af forskellige individer og formet af den forhåndenværende tekst. Jeg vil alligevel foreslå, at det at være i læsegrupperummet generelt gjorde hverdagslivet mere ”rummeligt” for mine informanter (se også Christiansen 2021b). I en tid, hvor trykt litteratur er gået fra at være et masse- til et nichemedium i det danske samfund, og overløbes af lydbøger, sociale medier, fjernsyn og mange andre medier (Hertel 2016, 14), og eksisterende litterære praksisser i højere og højere grad bliver sociale (Driscoll 2014), kan den trykte litteratur måske

netop bruges til at skabe den slags underjordiske utopiske rum, som Cooper har beskrevet. Empowermentprogrammet kan ses som sådan en utopisk, endda politisk orienteret, hverdagspraksis. Grupperne forestillede og aktualiserede forandringer gennem konkrete handlinger: en drøm om en anden måde at leve på, hvor man for eksempel ikke var bundet af inautentiske roller (på sociale og digitale medier) eller krav om produktivitet (på arbejdet eller gennem terapeutisk arbejde).

### En kropsligt sansende versus kognitivt fortolkende tilblivelse

For at samle op måtte jeg i mit studie forholde mig til, at det at engagere sig i litterære tekster, primært prosatekster og digte, handlede om mere end at skabe mening i egne fortidige, nutidige og fremtidige erfaringer, og dermed restrukturere sin egen narrative selvoplevelse. SR i empowermentprogrammet var også en produktion af kropsligt sansede momenter af læsning, hvor en terapeutisk selv-bearbejdning trådte i baggrunden. Disse mere poetiske, flydende kvaliteter ved SR er påvist i flere tidligere studier (se Longden et al. 2015, Skjerdingstad og Tangerås 2019; Steenberg 2016). Denne produktion handlede også om at skabe alternative hverdagsrum sammen. De litterære tekster lå dermed ikke som et ekstra lag oven på levede virkeligheder, eller transformerede levede virkeligheder, gennem en fortolkningsproces. De tog faktisk del i skabelsen af *nye* virkeligheder: vigtige, litterære frirum i to-timers lommer hver uge. Hvad fortæller alt dette os så om selvet? Jeg vil trække fænomenologisk teori ind til hjælp.

For at forstå selvet inden for fænomenologien må man se på erfaringens struktur og vice versa (Zahavi 2003, 59). Her opstår subjektet, og får sin fornemmelse for selv, gennem sit kontinuerlige engagement med verden. I den forståelse kan en narrativ (re)strukturering af erfaring ikke udgøre hele selvets tilblivelse: selvet er ikke kun fortolkningsmæssigt konstitueret, men opstår også i en umiddelbar, kropslig erfaring (Csordas 1994; Desjarlais

1997). Csordas skrev, at der har været et ubalanceret fokus på repræsentation og tekstualitet, sind over krop, selvom disse to aspekter af selvet er integrale. Som eksempel lavede antropologen Desjarlais feltarbejde blandt hjemløse i Boston, og det viste sig, at de slet ikke levede deres liv i en ”hermeneutically rich process that proceeded, cohered, and transformed through temporally integrative forms” men snarere i en dag-til-dag overkommelse af udfordringer (1997, 18).

Selvets tilblivelse gennem dets kontinuerlige engagement med verden er altså ikke *kun* en kognitiv fortolkningsproces, der inddrager fortid, nutid og fremtid. Det indebærer også en eksistentiel umiddelbarhed, en sensorisk i-verden-væren: et bestemt modus af tilstedeværen og engagement i verden (Csordas 1994, 12). Engagementet i forskellige sprogformer (inklusive litterære tekster og fortællinger) er dermed i sig selv også modaliteter af i-verden-væren (Csordas 1994, 11). Med det kan vi forstå, at når læsegrupperne var fyldt med æstetisk sprog og bidder af personlige og litterære narrativer, var det også med til at skabe den særlige *måde*, deltagere var til stede i læsegruppen på.

Jeg har skrevet en del om læsegruppen som et utopisk ”rum”. I en fænomenologisk ramme ligger rum-begrebet ikke fjernt fra forståelsen af selvet, og det er nødvendigt at komme omkring det for at udbygge min forståelse af selvet. Corsín Jiménez’ forstår ”rum” som kapacitet. Rum er produktet af sociale forhold og praksisser og ikke nødvendigvis tilknyttet en specifik geografisk lokation (2003). Det reflekterer meget fint, hvordan det ”litterære rum”, som SR blev beskrevet som, ikke var stedsbundet, men kunne opstå alle steder, hvor mennesker besluttede sig for at samles om en tekst.

Corsín Jiménez knytter spatialitet til Heideggers begreb *Ereignis*, som han oversætter til en begivenhed, eller en tilsynekomst. Det peger mod Heideggers forståelse af i-verden-væren, ikke som et afkoblet subjekt, men som et slags adfærds-modus: en behændig varetagelse af ens omgivelser, der viser omsorg for mennesker og genstande (Corsín Jiménez 2003, 141; Heidegger

2007, 128). Rummet opstår som et produkt af hvert moment af engagement, eller "worldling" (Corsín Jiménez 2003, 142). Heidegger skriver selv: "Rummet befinder sig ikke i subjektet, og subjektet betragter heller ikke verden, "som om" den var i et rum, men derimod er det ontologisk ret forståede "subjekt", nemlig tilstedeværen, rumligt" (Heidegger 2007, 136). For Corsín Jiménez er det at skære rum ud for sig selv en måde for mennesker at *skabe* og præsentere verden på – ikke at repræsentere det allerede eksisterende. På den måde er rum forbundet til agens, eller det Corsín Jiménez selv kalder kapacitet: det sociale er grundlæggende spatialt, og rummet er produktet af socialt liv (2003, 148). Rummet er en bærer af værdi og betydning – betydning forstået som et *modus* af fremvisning og afsløring (2003, 150). Dermed er min analyse af læsegruppen som et utopisk rum, der blev skåret ud som små lommer i hverdagen, også et blik på, hvordan subjekter, eller selvet, og dets verden blev til – og hvordan handlekraft blev distribueret.

### Det poetiske selv – en teoretisk skitse på baggrund af erfaringer fra Shared Reading

Jeg har indtil nu søgt at vise, at læsegrupperne skabte særlige rum og nye virkeligheder. Det tjener til at understøtte en bevægelse væk fra den tidligere fortolknings- og mimesisorienterede tilgang til selvet, narrativer og læsning. I stedet har jeg peget mod "produktionseffekterne" i brugen af både litteratur og narrativer. Måske bliver produktionseffekten af litteraturen særligt tydelig, når man beskæftiger sig med kollektiv litteraturlæsning såsom SR, frem for kun at studere teksterne for sig selv – som hurtigt kan reduceres til narrative strukturer, der flyder rundt, indtil de manifesterer sig i forskellige former, som den enkelte forsker eller læser så kan læse, forstå, eller genfortælle.

Erfaringsstrukturen, modaliteten af i-verden-væren, var anderledes i læsegruppen, sammenlignet med resten af hverdagslivet. Stemningen var mærket af et fælles fokus og attunement

mod en litterær tekst. Læsere fortalte, at de var mere afslappede, autentiske, åbne og kreative, sammenlignet med de fleste andre situationer i deres liv, og de kaldte ofte gruppen for et frirum i forhold til resten af samfundet. De kom i læsegruppen i mange måneder, og aktiviteten var vigtig og blev prioriteret. Deltagere ”arbejdede” ikke med sig selv, og ofte fortalte de ikke deres omgangskreds om, at de gik i læsegruppen. De værdsatte, hvordan de kunne træde væk fra deres hverdagserfaring, det løbende arbejde med moralsk tilblivelse. I læsegruppen kunne de være noget andet og i et andet rum, for et par timer. Jeg foreslår på denne baggrund, at studier af selv, sygdom og heling kunne drage nytte af at kigge på de produktive aspekter af at engagere sig i litteratur bredt forstået, og dermed komme ud over et fokus på identifikation, spejling og narrativet som en repræsentation. Her kan et kig på andre elementer i litteraturen end lige narrativet, som Dan Ringgaard også foreslog, måske gøre nytte og pege mod, hvilke andre former end det aristoteliske narrativ, tilblivelse kan tage. I løbet af mit feltarbejde stødte jeg på sådanne andre formelementer, og jeg vil fremhæve poesien, en genre som typisk præsenterede en enkelt oplevelse, frem for hændelser over tid.

I mit feltarbejde måtte jeg forholde mig til den totale oplevelse af den litterære tekst bragt til live. Denne totale oplevelse lignede på mange måder mere digtet end fortællingen, og den inkluderede, når informanter fortalte om stemninger, andre læsers følelsesmæssige reaktioner, mødet med uforståelige billeder og karakterer, flygtige tanker, et indre billede, glæden ved at lytte til en enkelt sætning læst højt, mærke, hvordan papiret føles i hånden, hvordan det så ud, og hvordan jordbærret og kaffen smagte. Her blev forskellen mellem det fiktive og vores egne ”non-fiktive” narrativer ligegyldig, en skelnen mellem virkeligheden og hvad teksten fortalte om, var ikke vigtig. Når vi trak på egne oplevelser, var det som led i den fælles udforskning af teksten i en her-og-nu-oplevelse.

I mit projekt trådte poesien som genre altså særligt frem – både fordi vi læste en masse digte, og fordi jeg har fundet, at læs-sessioner lige så meget tog form efter digtets umiddelbarhed som



narrativets kausale kæde. Og hvad mener jeg så med digtets form? ”Jeg. Er. Her. Nu.”. Ifølge overleveringen er det, hvad Poul Borum, medstifter og første rektor på Forfatterskolen i Danmark, mener et digt skal være og gøre: et udtryk af et her og nu. Louise Rosenblatt definerer ligeledes digtet som en singular begivenhed, en gøren. Læseren tager sine fortidige oplevelser med ind i læsehandlingen, men ”the encounter [with the text i.e. a set of signs] gives rise to a new experience, a poem” (Rosenblatt 1964, 126; Christiansen og Dalsgård 2022). Først derefter kan læseren forbinde denne poetiske oplevelse til sit almindelige liv (Rosenblatt 1964, 128).

Litteraturen selv og vores brug af den i empowermentprogrammet, var ofte fragmenter, der ikke knyttede sig til et større hele. Jeg foreslår på den baggrund begrebet ”det poetiske selv” som supplement til det narrative selv. Det er et forslag om at holde opmærksomheden lidt længere på denne poetiske oplevelse, øjeblikket af væren, før vi kigger på, hvordan indholdet fortolkes ind i en narrativ ramme. Det er i tråd med Csordas og Desjarlais anmodning om, at vi holder opmærksomheden lidt længere på subjektets umiddelbare sanseerfaring, før vi kigger på fortolknings-delen af erfaringen. Hvis vi ser læse-sessionerne mere som poesi end narrative fortolkningsprocesser, kan vi se, hvordan de var vigtige, performede stemningsfulde rum. Hvordan disse momentære rum relaterede sig til resten af læsernes liv og en eventuel narrativ tilblivelsesproces var sekundært – for mine informanter og dermed for mig. Jeg foreslår, at vi kan komme videre i studier af selvet og heling ved at kigge nærmere på sådanne fragmenterede, og dog betydningsfulde, aspekter af menneskeliv; signifikante begivenheder, for eksempel en læse-gruppe, som ikke nødvendigvis væves sammen med andre momenter eller tager del i den langstrakte ”temporality of human becoming” (Mattingly 2014, 41), men måske netop adskiller sig fra den langstrakte temporale sammenhæng. De kan stadig rumstere eller ræsonnere i folks hukommelse eller kroppe som



vigtige. Selvom de ikke bliver byggeklodser i et helt, integreret selv, kan de stadig være brikker i selvets tilblivelse.

## Konklusion

Indenfor studier af selvet, litteratur, sygdom og heling har der været et stort fokus på narrative strukturer, og den terapeutiske transformation af selvet, der kan ske igennem mødet med og fortolkningen af fortællinger. Denne forskning er optaget af den temporalt strukturerede tilblivelse; orden sidestilles typisk med heling og fragmentering med lidelse. Man har været optaget af dikotomien mellem ord og verden, ”livet” som levet, og ”fiktion” som en mimesis eller simulacrum, og ligheder og forskelle mellem strukturer i det litterære narrativ og livet som levet og retrospektivt fortolket.

I mit studie af en specifik litterær praksis, SR i Læseforeningens empowermentprogram for unge danskere med psykisk sårbarhed inde på livet, tog litteraturen del i skabelsen af intense begivenheder og særlige rum. Disse rum var fragmentariske, men blev stadig oplevet som positive og gavnlige. For at illustrere dette inkluderede jeg en etnografisk vignette med en beskrivelse fra en læsesession. Jeg søgte også at vise, med inspiration fra Coopers begreb om hverdagsutopier (Cooper 2014), hvordan læsegrupperne udgjorde en slags særlige lommer i hverdagen for deltagerne. Overordnet set argumenterede jeg for, at deltageres oplevelser af SR nærmere stod ud som digte, forstået som enkelte, sensoriske oplevelser, frem for dele af prosaiske narrativer, hvor begivenheder sammenflettes fortløbende.

Jeg foreslog på den baggrund, at vi kan begynde at kigge nærmere på den måde, selvet også er konstitueret i fragmentariske, momentære, men betydningsfulde rum, og ikke kun igennem en meningsfuld kobling af begivenheder over tid. Dermed tager selvet også digtets form, forstået som en enkeltstående begivenhed. Jeg hentede belæg hos fænomenologisk inspirerede antropologer som Csordas (1994) og Desjarlais (1997), som har påpeget, at selvet på en

gang er kropsligt sanset erfaring og fortolkende meningsdannelse. Jeg introducerede derudfra begrebet ”det poetiske selv”. Det skal ikke forstås som et forsøg på et helt nyt teoretisk koncept, men på at kaste vægt tilbage på den kropslige og spatiale dimension af tilværelsen, frem for det temporale. ”Det poetiske selv” skal tjene til at anspore os til at kigge nærmere på isolerede momenter af nærvær, som også er en del af menneskelivet, og som kan opleves som helende og gavnlige, selvom de ikke nødvendigvis integreres i ”resten” af folks livshistorier.

## Kilder og litteratur

### *Upubliceret materiale i forfatterens besiddelse*

Dokumentation fra deltagerobservation i læsesessioner, kurser og workshops med læsegrupper i Læseforeningen, og af interviews med individuelle deltagere, 2018–2021.

### *Publiceret materiale*

Aristoteles. 1996. *Poetics*, overs. Malcolm Heath. London: Penguin.

Aristoteles. 2000. *Etikken*, overs. Niels Henningsen. Frederiksberg: Det lille Forlag.

Christiansen, Charlotte E. 2020. The merits of context: Unfolding mental vulnerability as category and experience. *Ethnography* (online first), 1–20. <https://doi.org/10.1177/1466138120940757>

Christiansen, Charlotte Ettrup. 2021a. Literary Free Spaces: Vulnerability, Shared Reading and Selfhood in Denmark. Opubl. diss. Aarhus University.

Christiansen, Charlotte E. 2021b. Does Fiction Reading Make us Better People? Empathy and Morality in a Literary Empowerment Programme. *Ethnos: Journal for Anthropology* (online first): 1–20. <https://doi.org/10.1080/00141844.2021.2007158>

Christiansen, Charlotte E. og Anne Line Dalsgård. 2022. The day we were dogs: Mental vulnerability, shared reading, and moments of transformation. *Ethos: Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 49 (3), 286–307. <https://doi.org/10.1111/etho.12319>

Cooper, Davina. 2014. *Everyday utopias: The conceptual life of promising spaces*. Durham/London: Duke University Press.

- Corsín Jiménez, Alberto. 2003. On space as a capacity. *Journal of the Royal Anthropological Institute* 9 (1), 137–153.
- Csordas, Thomas. J. 1994. Introduction: the body as representation and being-in-the-world. I: Csordas, Thomas (red.), *Embodiment and experience: The existential ground of culture and self*, 1–26. Cambridge: Cambridge University Press.
- Desjarlais, Robert. 1997. *Shelter blues: Sanity and selfhood among the homeless*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Driscoll, Beth. 2014. *The new literary middlebrow: Tastemakers and reading in the twenty-first century*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Guðmundsson, Einar Már. 2016. En ekspedition drager ud. I: *Betragtninger over fortællekunsten: poetik*, overs. Erik Skyum-Nielsen, 9–11. København: Lindhardt & Ringhof.
- Heidegger, Martin. 2007. *Væren og tid*, overs. Christian Rud Skovgaard. Aarhus: KLIM.
- Hertel, Hans. 2016. *Bogmennesker: bøger og bogfolk: essays og portrætter 1991–2016*. København: Tiderne Skifter.
- Hyvärinen, Matti. 2010. Revisiting the Narrative Turns. *Life Writing*, 7 (1), 69–82. <https://doi.org/10.1080/14484520903342957>
- Katznelson, Noemi, Helene Elisabeth D. Jørgensen og Niels Ulrik Sørensen. 2015. *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund?* [Rapport]. Aalborg: Aalborg University Press.
- Kleinman, Arthur. 1988. *The illness narratives*. New York: Basic Books.
- Levitas, Ruth. 2006. The imaginary reconstitution of society or why sociologists and others should take utopia more seriously. Tiltrædelsesforelæsning, University of Bristol. <http://www.bristol.ac.uk/depts/sociology/staff/pubs/levitasinugural> [sidst tilgået 12/9 2022].
- Long, Elizabeth. 2003. *Book clubs: Women and the uses of reading in everyday life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Longden, Eleanor, Philip Davis, Josie Billington, Sofia Lampropoulou, Grace Farrington, Fiona Magee, Erin Walsh and Rhiannon Corcoran. 2015. Shared Reading: Assessing the intrinsic value of a literature-based health intervention. *Medical Humanities* 41 (2), 113–120. <https://doi.org/10.1136/medhum-2015-010704>
- Mattingly, Cheryl. 1998. *Healing dramas and clinical plots: The narrative structure of experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mattingly, Cheryl. 2014. *Moral laboratories: Family peril and the struggle for a good life*. Oakland: University of California Press.
- Mar, Raymond A. og Keith Oatley. 2008. The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on*

- Psychological Science* 3 (3), 173–192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Myers, Neely og Kristin E. Yarris. 2019. Extraordinary Conditions: Global Psychiatric Care and the Anthropology of Moral Experience. *Ethos: Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 47 (1), 3–12. <https://doi.org/10.1111/etho.12224>
- Nielsen, Mika. 2018. Structuring the self: Moral implications of getting an ADHD diagnosis. *Ethnos: Journal of Anthropology*, 83 (5), 892–908. <https://doi.org/10.1080/00141844.2017.1362454>
- Nussbaum, Martha C. 1990. 'Finely Aware and Richly Responsible': Literature and the Moral Imagination. I: Nussbaum, Martha (red.), *Love's Knowledge*, s. 148–167. New York: Oxford University Press.
- Ochs, Elinor og Lisa Capps. 1996. Narrating the self. *Annual review of anthropology* 25, 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.25.1.19>
- Ringgaard, Dan. 2021. Efterskrift. I: Raakilde, Marianne, Lasse R. Gammelgaard og Signe Uldbjerg (red.), *Skrivning og Sundhed*, 215–233. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Rosenblatt, Louise. M. 1964. The poem as event. *College English* 26 (2), 123–128.
- Skjerdingsstad, Kjell Ivar og Thor Magnus Tangerås. 2019. Shared reading as an affordance-nest for developing kinesic engagement with poetry: A case study. *Cogent Arts & Humanities* 6 (1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1688631>
- Sundhedsstyrelsen. 2020. *Kultur på Recept* [Evalueringsrapport]. København: Sundhedsstyrelsen. <https://www.sst.dk/da/puljer/kultur-paa-recept> [sidst tilgået 12/9 2022].
- Sundhedsstyrelsen. 2022. *Danskernes Sundhed: den nationale sundhedsprofil 2021*. København: Sundhedsstyrelsen. <https://www.sst.dk/da/Udgivelser/2022/Danskernes-sundhed> [sidst tilgået 12/9 2022].
- Stenberg, Mette. 2016. Literary reading as a social technology: An exploratory study on shared reading groups. I: Rothbauer, Paulette M., Kjell Ivar Skjerdingsstad, Lynne McKechnie og Knut Oterholm (red.), *Plotting the reading experience: Theory/Practice/Politics*, 183–197. Waterloo (Can): Wilfrid Laurier University Press.
- Zahavi, Dan. 2003. Phenomenology of self. I: Kircher, Tilo og Anthony S. David (red.), *The self in neuroscience and psychiatry*, 56–75. Cambridge: Cambridge University Press.

*Helene Forsberg-Madsen*

## Skønlitterær infrastruktur

En dansk civilsamfundsløsning på stædige  
samfundsproblemer

Et samfund kan være så stenet  
at alt er en eneste blok,  
og indbyggermassen så benet,  
at livet er gået i chok.  
Og hjertet er helt i skygge  
Og hjertet er næsten hørt op,  
Til nogen begynder at bygge en by  
En by der er blød som en krop.

Sådan skrev Inger Christensen tilbage i 1969 i digtet, som i dag indgår som et poetisk element i Læseforeningens formål. Vi arbejder for at udvikle skønlitterær infrastruktur, et net af læsefællesskaber, og et samfund med plads til enhver i møder om litteraturen og poesien gennem metoden Guidet Fælleslæsning. Det handler om at skabe en by, der er blød som en krop med skønlitterære lommer for samtale mellem mennesker på tværs af sociale lag, livssituationer og forudsætninger. At udvikle skønlitterære frirum i praksis.

Dette kapitel handler om, hvordan Læseforeningen har udviklet måder at koble skønlitterær fælleslæsning med socialt udviklingsarbejde. Jeg argumenterer for behovet for at udvikle et net af læsefællesskaber, som kan bygge bro imellem mennesker og institutioner og adressere stædige samfundsudfordringer som ensomhed, mistroivsel og ulighed med litteraturen som virkemiddel. Artiklen anlægger et socialfagligt perspektiv på Læseforeningens udvikling som en platform for empowerment, ambassadørskab

og medskabelse på tværs af mennesker, geografi, sektorer, offentlige fonde og private aktører. Kapitlet handler om tilblivelsen af en praksis, der kan skabe mere plads til tanker, følelser, erfaringer og andre former for poetisk i-verden-væren. Det drejer sig om eksistentielle og u håndgribelige måder at være til for mennesker, som ikke passer ind i social- og sundhedsindsatsernes kasser; mennesker med kroniske lidelser, udsathed, stofafhængighed, psykisk mistrivsel, udenfor uddannelse eller arbejde.

### Behovet for skønlitteratur i socialt arbejde

”Jeg har bare aldrig passet i samfundets kasser.” Sådan sagde en deltager i en læsegruppe, og det er en oplevelse, som mange kan spejle sig i – både deltagere i vores læsefællesskaber og mange andre i vores samfund. Oplevelsen af ikke at passe ind er nok i nogen grad en menneskelig erfaring, som går på tværs af tid og sted, men i disse år er det også en oplevelse, som i høj grad går igen blandt mennesker, som bliver syge, får det svært eller knækker i forsøget på at følge med i samfundets forandringer. I Danmark oplever vi i denne tid en markant stigning i mistrivlsen særligt blandt unge og ældre (Sundhedsstyrelsen 2022). ”Falder man af toget, kommer man bare ikke sådan lige på igen”, siger en ung deltager, som jeg har arbejdet sammen med i vores empowerment-program igennem en årrække. Da hun første gang kom i en læsegruppe, var hun langtidssygemeldt med psykisk sygdom, og hendes sagsbehandler hos kommunen ville indstille hende til førtidspension ud fra en vurdering af, at uddannelse og arbejde ikke var realistiske mål for hende. I læsefællesskaberne fandt hun imidlertid noget, som hjalp, og med tiden gennemgik hun processen fra deltager til læseguide og engagerede sig organisatorisk som medskaber af indsatsen. Imens tog hun en uddannelse, og i dag er hun i fast arbejde med et job, hun trives i og holder af. Det kan ikke alene tilskrives læsegruppen, mange faktorer spiller ind, når et menneske får det bedre. Men ligesom mange andre deltagere har beskrevet,



oplevede hun at finde rum, hvor ”der er plads til at være, sammen med andre. Hvor jeg ikke føler mig forkert eller skal præstere.”

Den danske antropolog Charlotte Ettrup Christiansen skrev sin ph.d.-afhandling om empowerment-programmet, som deltageren ovenfor var en del af (se også Christiansens kapitel i denne antologi). I afhandlingen beskriver Christiansen læsefællesskaber som en skønlitterær hverdagsutopi, *et litterært frirum*, hvor et poetisk selv kan udfolde sig (Christiansen 2021a; 2021b). For deltagerne af unge med psykiske sårbarheder var læsegrupperne et sted at finde både fællesskab, indblik og udblik, som en af deltagerne siden har beskrevet det i et interview til Dansk Forfatterforening:

Litteraturen og fællesskabet omkring den er svært at skille ad, men læsefællesskabet og samtalen gav nye perspektiver på verden, på andre mennesker og på mig selv. Jeg fik et udblik. Litteratur er både et spejl og et vindue, og jeg fik faktisk blikket rettet væk fra mig selv – det kan godt være rart at tage afstand fra sig selv (Jørgensen 2022).

Behovet for at udvikle skønlitterære lommer og frirum i Danmark og i de nordiske samfund er stort. Der er klimakrise og resourceknaphed, mens samfundet stadig i høj grad er i vækstmodus. Mistrivslen og ensomheden vokser, mens mulighederne for at forbinde os med hinanden aldrig har været flere. Der bliver flere kronikere og folk med behov for hjælp i psykiatrien, sundhedsvæsenet og ældreplejen, mens der mangler stadig flere til at arbejde i de sektorer. Foruden klima-, energi-, omsorgs- og trivselskrise er der nu også en krig i vores nærhed, som truer den samfundsorden, vi har kendt i årtier. Midt i alt dette, og med opmærksomheden rettet imod akut problemløsning, oplever jeg en samtidig tendens – et behov i tiden for formålsløse, udefinerede, æstetiske, søgende rum, der kan give plads til spørgsmål, som vores kendte tilgange ikke adresserer, og som videnskaben ikke umiddelbart besvarer. Interessen for at koble skønlitterære metoder med social- og sundhedsindsatser vokser i disse år, og der er sket en mærkbar forandring siden dengang, vi indledte vores arbejde.



I de første år fra 2014 og frem blev vi ofte mødt med spørgsmål om den evidensbaserede effekt af fælleslæsning. Om en skønlitterær civilsamfundsindsats mest var flødeskum og mere *nice to* end *need to*? Om vi gjorde skønlitteraturen til skamme ved at instrumentalisere den for at realisere et socialt formål?

I dag er de spørgsmål sjældne. I en dansk kontekst er det blevet almindeligt at pege på vigtigheden af stærke civilsamfundsfællesskaber, og interessen for brugen af kreative virkemidler i arbejdet med ensomhed, mistrivsel, psykisk sygdom og social ulighed er øget. Betydningen af at være en *del af noget* og *gøre noget sammen* synes at have fået en genopblomstring i denne tid, efter en årrække med stort fokus på dokumentation, effektivisering og handleplaner i det sociale arbejde. Civilsamfundet og foreningslivet indtager en styrket position og står højt på den politiske dagsorden som en del af løsningen på de stædige problemer, som rammer menneskers trivsel og sundhed. Problemløsning igennem brede partnerskaber, lokal involvering og medskabelse oplever medvind, og der synes at være opstået et momentum for skønlitteraturen som et aktivt virkemiddel til at adressere samfundsproblemer.

Den øgede interesse finder dog sted på et sørgeligt bagtæppe. Den demografiske udvikling skaber store økonomiske udfordringer i forhold til at skabe velfærd til det stigende antal mennesker med behov. Der er en ubalance imellem mennesker med behov og mennesker til at hjælpe, som rammer hårdt i Danmark nu og vil gøre det i de kommende år. Situationen er den samme i de øvrige skandinaviske lande og i den vestlige verden i det hele taget. Der bliver stadig flere mennesker med kroniske lidelser og stadig færre til at påtage sig pleje-, omsorgs- og servicearbejde. I de danske kommuner og regioner bliver der skåret ned på den mest basale pleje, mens kompleksiteten af sociale-, psykiatriske- og sundhedsproblemer vokser. Bredt i Vesten meldes der om en egentlig trivselskrise, og såvel WHO som andre sociale- og sundhedsaktører globalt, nationalt, regionalt og kommunalt er i stigende grad opmærksomme på ensomhed og mental sundhed som massive udfordringer for folkesundheden. I en tid, hvor ensomhed og

trivsel i stigende grad relateres til en folkesundhedsdagsorden og gøres op i kroner og øre, er der også sket en markant udvikling i forståelsen af sociale problemer og mistrivsel, som i stigende grad forstås i et sundhedsparadigme. De specialiserede tilgange til komplekse sociale problemer skaber dog barrierer i forhold til at løfte problemerne systemisk og helhedsorienteret på tværs af specialer, fagområder og sektorer. Blandt andet hjulpet på vej af pandemien, er der dog sket et vigtigt skift i forståelsen af problemer som ensomhed, mistrivsel og udsathed. Fra først og fremmest at være opfattet som et individuelt problem ses de nu i højere grad som et fælles samfundsanliggende. Pandemien skabte mange problemer, men også en øget opmærksomhed på koblingen mellem socioøkonomiske forhold og marginalisering (Ahmed et al. 2022). Sociale problemer er således både blevet til sundhedsproblemer, som kan gøres op i kroner og øre, og problemerne der er løftet ind på den brede samfundsdagsorden.

## De stædige samfundsproblemer

Effekten af at skabe udblik og arbejde med kreative virkemidler i fællesskaber som løsning på sociale problemer er deltageren ovenfor et godt eksempel på. Hun kom som et ungt menneske i en udsat livssituation ind i vores empowerment-program for unge psykisk sårbare. Igennem forløbet gennemgik hun en proces fra at være deltager til medskaber ved at uddanne sig til læseguide og facilitere læsefællesskaber for andre unge, og fra at være sygemeldt med psykisk sygdom til igen at komme i uddannelse og siden arbejde. Tidligere havde hun søgt og også modtaget hjælp andre steder i den offentlige institutionelle indsats, men det var de umiddelbart formålsløse samtaler om skønlitteratur, som for hende for alvor gjorde forskellen:

I dag mener jeg, at læsegruppen var en del af min helingsproces – det var et frirum, hvor jeg kunne være mig selv. Bare være. Stressen havde ramt mit sprogcenter, jeg kludrede i sætninger og

mistede ord, men i læsegruppen kunne jeg være med de vanskeligheder, jeg nu havde (Jørgensen 2022).

Når skønlitterære og andre æstetiske tilgange i stigende grad er relevante i disse år, tror jeg, at begrundelserne skal findes i udviklingen af vores velfærdssamfund. Velfærdsstatens guldalder er for længst forbi, og det gælder også idéen om, at sociale, psykiske og sundhedsmæssige problemer kan løses alene gennem ydelser og institutionelt forankrede indsatser. Danske politikere og andre beslutningstagere og aktører vil en ny type af reformer, som blandt andet de såkaldte *andengenerationsreformer* er et eksempel på. Idéen er at skabe reformbevægelser væk fra skrivebordene i brede partnerskaber og med aktører, som arbejder systemisk eller helhedsorienteret. Stædige eller vilde problemer er igen kommet på dagsorden. Aktuelt ses dette i den danske politolog Sigge Winthers bog *Entrepreneurstaten* (2021), som reaktualiserer Rittel og Webbers begreber *tame* og *wicked problems* fra 1973. (Winther 2021; Rittel og Webber 1973). Samtidig udvikler der sig i Danmark og bredere i hele Norden og Vesten miljøer for systemisk forandring og social innovation, der vil finde fælles løsninger på de stædige samfundsproblemer.

De vilde, stædige eller *wicked* problemer er samlet set den type af problemer, som er komplekse i deres årsagssammenhænge, flerdimensionelle og svære at løse. Rittel og Webber peger på, at problemer skal forstås og håndteres i overensstemmelse med deres natur, som i kompleksitets- og stædighedsgrad altid vil befinde sig på et kontinuum mellem det vilde og det tamme. En rigtig problemforståelse er forudsætningen for at finde de rigtige løsninger. Men mange af nutidens problemer er eksempler på vilde problemer, som forsøges løst som var de tamme. Det kan for eksempel være sociale problemer, som søges løst gennem arbejde, eller psykisk sygdom som alene behandles medicinsk. Ifølge forfatterne er sociale problemer i deres essens vilde. Derfor kan de ikke løses som tamme med endimensionelle løsninger. Men når man kun har en hammer, ligner alt et søm. Derfor må vi finde

løsninger, som kan adressere de vilde problemer. I forsøget på at tage livtag med nogle af de problemer, som vi trods enorme videnskabelige og civilisatoriske fremskridt slet ikke er lykkedes med at løse, argumenterer næsten alle på tværs af samfundet for at prøve nyt. I Danmark har man sat en kvindelig økonomisk vismand i spidsen for at udvikle en række nye reformer, der skal føre til nye løsninger på tværs af sektorer og i mindre grad benytte velfærdsstatens sædvanlige greb, ”ydelseshåndtaget”:

Min egen forståelse er, at vi nu har haft en velfærdsstat i 50–60 år – og meget er gået godt. Vi har brugt de seneste 30 år til at tune ydelserne ind gennem mange reformer. Det har givet os en stærk økonomi og solid velfærdsstat. Men nu står vi et andet sted – verden har forandret sig – og vi står med nogle virkelig store og komplekse udfordringer, hvor 1. generationsreformerne ikke længere slår til [...]

udtaler Nina Smidt, som står i spidsen for arbejdet. Hun peger på nogle af problemerne:

Det gælder bl.a. mødet mellem de professionelle og borgerne, hvor det ser ud til, at fremfor at hjælpe borgerne ud af den situation, de er i, ender vi nogle gange med at gøre det modsatte: At gøre dem afhængige. Vores opgave er finde ud af, hvordan vi kan sikre alle mennesker muligheden for et godt liv, bl.a. ved at kunne bidrage til samfundet i en eller anden grad.” (Rasmussen 2022)

Anerkendelsen af, at systemet ikke kan det hele, er også en anerkendelse af, at udsathed og trivsel er flerdimensionelle og stædige problemer, som kræver løsninger, der sigter bredere end sundhedsfaglig behandling. En læsegruppedeltager peger på frirummet og møderne med andre om skønlitteratur som en vej til at adressere stædige problemer på menneskeligt mikroniveau på kreative og livsforandrende måder:

For mig har mødet med Læseforeningen og gruppen virkelig givet mig noget og gjort en forskel. Da jeg først kom ind i det, havde jeg det enormt svært og skidt. Jeg havde lige været

igennem så svære ting, at jeg fuldstændig havde mistet modet på livet. Jeg følte ikke, at jeg nogensinde ville være værdig til at blive behandlet som et menneske igen, eller at jeg ville kunne bidrage med noget.

Denne deltager giver udtryk for, at det kreative frirum og mødet med andre om skønlitteratur gjorde noget for hende, som offentlige indsatser ikke formåede. Hun havde været igennem langvarig behandling i psykiatrien, men havde ikke opnået oplevelser af hverken fællesskab, mening eller troen på egne evner til at kunne bidrage med noget. Det er ét eksempel af mange på, at civilsamfundsinitiativer med fokus på et fælles tredje, i vores tilfælde skønlitteraturen, kan noget helt vitalt i forhold til at løse vitale individuelle og samfundsmæssige problemer. Nina Smidt peger på behovet for at arbejde på en ny måde, hvor praksisnær viden kombineres med et økonomisk blik, og hvor modet til at investere i og transformere velfærdsstaten kommer mennesker i møde: ”Vi må prøve at ændre kasserne, frem for at prøve at få de unge til at passe ind i dem” (Rasmussen 2022).

## Udvikling af en skønlitterær infrastruktur

Blikket for de begrænsende systemiske kasser rammer ind i kernen af Læseforeningens formål og mission. Vi vil bidrage til at skabe et samfund, hvor alt ikke er en eneste blok, som Inger Christensen formulerede det, og hvor mennesker ikke behøver passe i en kasse. Men ”Hvad skal vi med al den skønhed?” spørger digteren Rasmus Nikolajsen i titlen på sin digtsamling (2018), og det samme spørgsmål har jeg ofte stillet mig selv. Er det overhovedet i orden at arbejde skønlitterært med de stædigste samfundsproblemer? Det kan forekomme næsten som en hån at insistere på skønhed, poesi, æstetik, kreativitet og at læse sammen uden et bestemt formål, når vores samfund står overfor så enorme udfordringer, og når man læser med mennesker, som oplever nogle af livets barskeste sider – misbrug, fattigdom, hjemløshed, psykisk og fysisk sygdom, social isolation og den udsathed, som kombina-

tionen af problemerne kan medføre. Kan de sværeste problemer overhovedet adresseres gennem de skønne?

Som citaterne fra deltagere i vores skønlitterære indsats peger på, og som vores erfaring viser, er arbejdet med de stædigste problemer med afsæt i læsefællesskaber meningsfuldt, omend ikke tilstrækkeligt, fordi det faktisk virker efter hensigten. Der synes at være brug for den skønhed, som litteratur og poesi kan formidle – både i det hele taget og når livet er svært. Det bliver jeg gentagende mindet om i læsegrupperne, når jeg oplever samtalerne udfolde sig umiddelbart, uforudsigeligt, inspirerende og perspektiverende. Jeg bliver stadig overrasket over, hvad der kan udfolde sig mellem mennesker i det formålsløse rum, i medieringen af tanker om det levede liv, følelser og erfaringer, i møderne og samtalerne om litteraturen og poesien og i måden de bygger bro imellem os.

De broer, som etableres og forbindelserne, der skabes, er vigtige argumenter for at udvikle frirum i en tid, hvor stadig mere magt og ressourcer klumper sig sammen hos de rige få (Ahmed et al. 2022; Piketty 2022; Finansministeriet 2021;). Der synes at være en længsel efter at dele tanker, følelser, erfaringer, som har svært ved at finde udtryk i et samfund præget af tempo og præstation. Der er en interesse i tiden for at skabe plads til det uperfekte, komplekse, sammensatte og konkrete, til de mere diffuse sider af sociale og sundhedsmæssige problemer: psykisk sårbarhed, ensomhed, udsathed, oplevelser af at stå udenfor, miste kontakt til andre, være alene, isolerede og uønskede.

”Hvis du falder af toget, kommer du altså bare ikke lige på igen”, sagde den før citerede unge kvinde i en af vores læsegrupper for mennesker med psykiatrierfaringer en dag. Vi sad og læste en ensides prosatekst af Kafka, som handlede om at være i *manegen*, i dette tilfælde i en cirkusmanege, men for deltagerne blev manegen hurtigt blot et billede på de maneger, vi alle bevæger os rundt i hver dag. Kafkas cirkusprinsesse kæmper i sin manege for at mobilisere et stivnet smil, mens hun mærker presset fra publikum. Hun bukker sig i støvet og modtager deres klapsalver, og da jeg som læseguide holdt en pause i læsningen, udbrød delta-



geren, at hun genkendte præcist den følelse af at være nødt til at blive på toget, der drøner afsted, for ikke at blive hængt af, stå tilbage på perronen. Det var hun ikke alene om. i læsegruppen – eller i samfundet. Deltagerens udbrud afspejler en bredere tendens, hvor stadig flere unge mistrives og føler sig hængt af (Görlich et al. 2019).

I Danmark er der massivt fokus på de unges mistrivsel i disse år. Den nyeste sundhedsprofil fra 2021 peger på, at stadigt flere unge oplever mistrivsel og føler sig stressede. Samtidig ser vi en stigende mistrivsel i den brede befolkning (Sundhedsstyrelsen 2022). Oplevelsen af at et enkelt fald kan være fatalt, møder vi blandt mange i læsegrupperne. Særligt de yngre deltagere oplever et præstationspres og en masse krav både til sig selv og fra omverden. Efterhånden er præstationspresset blevet anerkendt som et problem med samfundsmæssige implikationer, og der er et øget fokus på mistrivsel og ensomhed – også blandt den relativt ressourcestærke del af befolkningen. Det har på den ene side den positive effekt, at der er en større opmærksomhed på problemerne. På den anden side kan det betyde, at der bliver mindre opmærksomhed på de dårligst stillede, som i mindre grad opsøger og får hjælp. Den danske Sundhedsstyrelse peger i sit udspil til en 10-års plan for psykiatrien på, at det er afgørende at skelne mellem behandling til mennesker med svære psykiske lidelser og de forebyggende tiltag, der skal til for at styrke den mentale sundhed og forebygge, at mennesker oplever svær psykisk sygdom (Sundhedsstyrelsen 2022).

Forsøget på at adressere problemerne for de allermost udsatte med skønlitterære tilgange gennem fælleslæsning er ikke på nogen måde et udtryk for, at dette alene skal kunne ændre deres situation. Men ved at udvikle skønlitterær infrastruktur prøver vi at skabe rum for øget trivsel og livskvalitet uanset omfanget af problemer. Som civilsamfundsaktører kan vi bygge bro på tværs af sektorer, behandling i psykiatrien, på væresteder, botilbud, på biblioteker, i civilsamfund og ind i kernen af den frivillige civilsamfundsindsats som medskabere af indsatsen. Det kan ikke løse



alle problemer, men håbet er, at det kan forebygge, at problemerne eskalerer og øges.

Når der er behov for at udvikle en indsats på tværs af samfundet, sociale lag og implementeret dybt i institutionerne, handler det på den ene side om at gøre aktiviteten tilgængelig for flest muligt, og på den anden side om at insistere på præstationsfrie, kreative rum som supplement til andre indsatser. Det politisk nedsatte organ, Rådet for Socialt Udsatte, peger på udsathed i dag som værende knyttet til en manglende evne til at række ud efter hjælp:

Social udsathed opfattes efter nyere forskning i mindre grad som bestemte målgrupper karakteriseret ved ét problem. Derimod opfattes social udsathed mere som et fænomen, der beskriver, at personer kan have flere og ofte sammensatte problemer med helbred, psykisk lidelse, afhængighed af rusmidler, arbejdsløshed, manglende netværk, fattigdom, hjemløshed osv. Socialt udsatte har også ofte vanskeligt ved at profitere af den hjælp, som det offentlige, civilsamfund og mere nære relationer yder. (Rådet for Socialt Udsatte 2021)

Den tyske sociolog Harmut Rosa peger på, at der i disse år sker en ekstrem acceleration i krav og forventninger på samfundsniveau, som påvirker den enkelte som en oplevelse af at skulle løbe hurtigere og præstere mere, mens rummene for uforudsigeligt tilstedevær eller impulsivt nærvær mindskes. De rum, hvor resonans er mulig. Det har ifølge Rosa indflydelse på vores selvoplevelse, og udviklingen kan aflæses særligt i de yngre generationer. Han illustrerer det med et billede: Vi løber op ad en rulletrappe, som kører hurtigere og hurtigere nedad. Ligegyldigt præstationen er der aldrig tid til at stoppe op. Der er intet sted for hvile i et samfund, som er karakteriseret ved konstant vækst. Det resulterer i alvorlige trivselsproblemer – både for os, der løber, men især for dem, der ikke gør det. De, som kan, løber hurtigere, indtil problemerne melder sig. De, som ikke kan, bliver usynlige og undlader måske at række rækker ud efter hjælp i takt med, at udsathed øges (Rosa 2021).

Det er et problem for sammenhængskraften, at kløften imellem os vokser. I læsefællesskaberne arbejder vi med afsæt i skønlitteraturen med at (gen)etablere forbindelser mellem mennesker på tværs af alder, sociale lag og livssituationer. Det anderledes rum, som skønlitteraturen og poesien kan skabe gennem metoden Guidet Fælleslæsning, får dermed en interessant ny betydning som et demokratisk kit, hvor mennesker kan mødes her og nu om et konkret fælles tredje. Harmut Rosa peger på, at vi i Vesten lever i en tid, hvor der mangler ”steder, hvor resonans er mulig” (Rosa 2021). Det er sådanne rum, vi arbejder for at skabe. Steder hvor mennesker kan praktisere en samtale, der ikke tager udgangspunkt i rigtigt eller forkert eller finder sit omdrejningspunkt i sygdom eller problemer. Den skønlitterære samtale tager udgangspunkt i den umiddelbare menneskelige erfaring og udvekslingen af tanker og følelser. Men sådanne ”resonans”-lommer kræver udviklingen af en infrastruktur.

### Platform for skønlitterær samfundsforandring

De skønlitterære fællesskaber udgør i dag et supplement til omsorgsarbejde, social-psykiatri og sundhedsindsatser. Læseguiderne adresserer med skønlitteraturen som virkemiddel nogle af de behov, som formelle rettigheder, medicinsk behandling eller pædagogiske indsatser ikke kan håndtere alene. Læseguiderne er i vores regi alle frivillige, uddannet i metoden Guidet Fælleslæsning og understøttet af det læseguideprogram, vi har udviklet til formålet. Den skønlitterære frivilligbårne indsats står for mig som et eksempel på, hvordan man kan arbejde med sociale problemer på tværs af sektorer og som supplement til institutionelle tilgange. De frivillige møder deltagerne med et ønske om at læse skønlitteratur sammen med dem. Som menneske i en udsat eller sårbar livssituation, som for mange andre, har det stor betydning at blive mødt ligeværdigt, menneske til menneske. Frivillighed kan noget, som institutionelle indsatser har svært ved at skabe – nemlig møder i øjenhøjde mellem mennesker om et interessebåret fælles tredje,

frigjort for andre agendaer end det at være sammen her og nu om skønlitteraturen. Det er på ingen måde et argument imod offentligt (vel)betalt velfærdsarbejde, absolut ikke, men det er tydeligt, at frivilligheden giver nogle særlige muligheder for at involvere mennesker i udsatte positioner og bygge bro på tværs af samfundslag. Som civilsamfundsaktører kan vi gå på tværs og insistere på det formålsløse rum og se bort fra arbejdsmarkedsparathedskrav, behandlingspakker og handleplaner, med andre ord meget af den kassetænkning som tidligere økonomisk vismand Nina Smidt blandt andre peger på (Rasmussen 2022). Vi kan møde deltagerne, ikke som behandlere, socialrådgivere, psykiatere, socialarbejdere, men som mennesker, der frivilligt deler og samles i samtaler om skønlitteratur.

Som civilsamfundsaktør kan vi arbejde uden skelen til det kortsigtede økonomiske incitament. Eller rettere sagt: vi er dybt afhængige af at rejse midler til at drive indsatserne og skal ligesom alle andre have et konstant øje på økonomi. Men vi er ikke, som medarbejdere i staten, underlagt de samme krav om, at indsatserne skal bringe folk i arbejde eller lignende. Vi skal ikke sanktionere, når folk ikke møder op, og vi stiller ikke krav om en særlig måde at være til stede på. Det gør det muligt at arbejde med læseengagementet uden at være begrænset af læringskrav og pensum, uden at ville noget bestemt med fælleslæsningen. Som civilsamfundsaktør kan vi insistere på metoden, også når vi arbejder i sektorer med helt andre agendaer. På den måde kan vi skabe plads til andre former for selvoplevelse eller *poetisk-i-verden-væren*.

Det selv, som Harmut Rosa peger på, og som Christiansen viser hvordan udfolder sig i en læsegruppekontekst (Christiansen 2021), er baseret på en række elementer: en insisteren på skønlitteraturen som anker og det fælles tredje; rammesætningen og den åbne, undersøgende tilgang med plads til pauser; det frivillige element og øjenhøjde-møderne; og de frie rammer for udvikling og tværgående forankring på tværs af sektorer, krav og fagligheder, som muliggøres blandt andet gennem forankringen af indsatsen i civilsamfundssektoren. Udover skønlitteraturen, poesien og

måden vi mødes og læser sammen på, står den frivilligbårne indsats og civilsamfunds-forankringen som afgørende for at muliggøre og rammesætte rum, hvor uforudsigelighed og resonans bliver mulig. Med disse rum bliver socialt arbejde, empowerment og medskabelse på tværs af samfundslag og livssituationer mulig, netop ved ikke at være det primære.

Den danske Læseforening kobler skønlitteratur og socialt arbejde og placerer sig i dag i krydsfeltet mellem på den ene side forskning med en teoretisk videnskabelig forankring og på den anden side, i tiltagende omfang, i praksis med fokus på indsatser for en bred vifte af mennesker – særligt mennesker i udsatte positioner, men også alle andre. Skønlitteraturen, metoden og den særlige praksis er stadig centrum for arbejdet, men organisationens forankring i både forskning og praksis styrker indsatsen og stiller os stærkere i forhold til at arbejde på tværs af sektorer og siloer i forsøget på at nedbryde samfundets kasser.

### Skønlitterær aktivisme, empowerment og medskabelse

I det fortsatte arbejde med at skabe en bæredygtig indsats baseret på frivillighed og en stærk fælleslitterær og social faglighed udviklede Læseforeningen tidligt et læseguideprogram, der omfatter understøttelse i alle led af den frivillige indsats – fra rekruttering af læseguiderne, uddannelse i metoden, match med tilbud, opstart af læsefællesskaber og sidenhen motivation, netværk og understøttelse af deres indsats i praksis. Læseguideprogrammet muliggør i dag, at vi kan strukturere den frivillige indsats og skabe kontinuitet, kvalitet og bæredygtig forankring. På skuldrene af læseguideprogrammet har vi udviklet et empowerment-program til at involvere deltagere i udsatte livssituationer som medskabere og læseguidere og desuden et spor med fokus på ambassadørskab, involvering og medskabelse gennem nye frivilligroller og skønlitterær aktivisme.

Empowerment-programmet kobler skønlitteratur og socialt arbejde, forskning og praksis, og har skabt en ramme for at arbejde med de ressourcer, som opstår igennem deltagelse i læsefællesskaber

– først for en målgruppe af unge psykisk sårbare og siden bredere for mennesker i udsatte livssituationer. Idéen opstod ud af et behov identificeret igennem praksis, hvor vi i læsegrupper for mennesker med psykiatrierfaringer oplevede, hvordan deltagelse og mødet med andre i samtaler om skønlitteratur kunne vække ressourcer i mennesker, der ellers oplevede at være begrænsede og belastede af psykisk sygdom. Det førte til idéen om at tilbyde mennesker i psykiatrisk behandling mulighed for at blive uddannet til læseguider og efterfølgende virke som sådanne med socialfaglig understøttelse og dermed lade ressourcer, som opstod gennem deltagelse, blive bragt i spil i skabelsen af læsegrupper for andre. En del af indsatsen beskrives i Charlotte Ettrup Christiansens kapitel i denne antologi, og programmet er i dag implementeret som del af læseguideprogrammet og udvidet til en vifte af mennesker i sårbare og udsatte positioner.

På skuldrene af læseguideprogrammet og Empowermentsporet har vi udviklet endnu et spor, der udvider muligheden for involvering og medskabelse for både deltagere og frivillige. Gennem en teamguidestruktur har vi skabt en ny frivilligrolle, hvor man som læseguide kan trænes som teamguide med ansvar for en klynge af læseguider i et lokalområde. Det giver nye muligheder for at nå bredere ud og lokalt forankre indsatsen gennem øget frivillig involvering. Samtidig skaber det nye muligheder for frivilligindflydelse og involvering. Som endnu en frivilligrolle, som særligt er målrettet involveringen af flere unge, har vi udviklet et ambassadørskabsspor for frivillige, som vil bidrage til at repræsentere Læseforeningen udadtil. Formålet er at gøre foreningen til en organisatorisk platform for frivilliginvolvering med henblik på at nå bredere ud og styrke særligt unge mennesker ved at muliggøre medskabelse af indsatsen. På den måde kan indsatsen formidles igennem de mennesker, som er med til at skabe den. Dels for at skabe øget ejerskab blandt deltagere og frivillige og dels for at motivere bredere og involvere flere forskellige mennesker. Samtidig løser det udfordringer i forhold til tilstedeværelse ude i de forskellige sektorer. Kun ved de frivilliges hjælp kan vi være bredt

tilstede med læsefællesskaber, repræsentere foreningen og rekruttere nye deltagere og potentielle læseguider.

## Et samfund, der er blødt som en krop

Sociale problemer er uanset skønlitteraturens store potentiale ikke løst ved at møde op i en læsegruppe. Heller ikke de stædige samfundsudfordringer kan løses med en skønlitterær tilgang. Men samværet om skønlitteratur kan styrke troen på egne evner til at kunne bidrage konstruktivt og meningsfuldt i sociale sammenhænge og måske skabe de positive glimt, der forbedrer hverdagen, inspirerer og motiverer, og måske på sigt udgør trædesten videre i livet. De skønlitterære møder og samtalerne kan være fri- rummet, som et menneske mangler til at skabe nok livskvalitet til at (gen)finde tro på egne evner og motivation til at igangsætte en proces mod forandring. De kan også bare forbedre den enkeltes oplevelse af at være til.

Læseforeningens vigtigste opgave nu og i de kommende år bliver at skabe systemisk forandring gennem udvikling af skønlitterær praksis – en skønlitterære infrastruktur forankret på i- og på tværs af samfundets sektorer. Organisationen skal skalere op – ikke ved at vokse som organisation – men ved at involvere flere frivillige, deltagere og samarbejdspartnere om en fælles litterær samfundsindsats, der tager sit udgangspunkt i Læseforeningen som en platform for involvering og medskabelse. Målet er ikke at blive en ny institution med vores egen silotænkning men at være og forblive en bevægelse, som skabes og drives af mennesker som samles om skønlitteraturen og påvirker hinanden, omgivelserne og samfundet gennem den skønlitterære praksis.

Sammen med skønlitteraturen er måden, hvorpå vi læser, og det frivillige element DNA'en i metoden. De frivillige læseguider og alle de mennesker, vi læser med, er den primære årsag til, at den vidtforgrene indsats, den skønlitterære infrastruktur, i praksis er blevet mulig. Det er menneskerne, som bruger litteraturen til at skabe fællesskaber og samtaler, som skaber de særlige



præstationsfrie rum uden anden agenda end fælles læseoplevelser. De frivillige læseguider, teamguider, ambassadører og medskabere gør det muligt at organisere så bredt og involvere så mange mennesker. Det kan noget helt særligt at møde skønlitteraturen i samtaler med andre mennesker – særligt når livet er svært. Frivillighed kan noget andet end problemorienteret socialt arbejde, omsorg og behandling. Skønlitteraturen er et vindue, spejl, smukt eller bare noget smukt at være sammen om, som kan give håb, nye perspektiver og muligheder, og være et virkningsfuldt supplement til alle de andre vigtige indsatser. Skønlitteraturen kan skabe social forandring for mennesker, når vi bruger den sammen. Sådan kan Guidet fælleslæsning modvirke ensomhed i ældreplejen, bringe liv ind i psykiatrien, og skabe læsefællesskaber på biblioteker, herberger, uddannelsesinstitutioner og i civilsamfund uge efter uge.

## Kilder og litteratur

### *Upubliceret materiale i forfatterens besiddelse*

Dokumentation af interviews med deltagere i Læseforeningens læsegrupper.

### *Publiceret materiale*

Ahmed, Nabil, Anna Marriott, Nafkote Dabi, Megan Lowthers, Max Lawson og Leah Mugehera. 2022. *Inequality Kills: The Unparalleled Action Needed to Combat Unprecedented Inequality in the Wake of Covid-19*. Oxfam International. <http://doi.org/10.21201/2022.8465>

Christensen, Inger. 1969. *det*. København: Gyldendal.

Christiansen, Charlotte Ettrup. 2021a. *Literary Free Spaces: Vulnerability, Shared Reading and Selfhood in Denmark*. Opubl. diss. Aarhus University.

Christiansen, Charlotte E. 2021b. Does Fiction Reading Make us Better People? Empathy and Morality in a Literary Empowerment Programme. *Ethnos: Journal of Anthropology*, (online first). <https://doi.org/10.1080/00141844.2021.2007158>

Finansministeriet. 2021. *Ulighedensredegørelsen*. [https://fm.dk/media/25426/ulighedsredegørelsen-2021\\_web\\_a.pdf](https://fm.dk/media/25426/ulighedsredegørelsen-2021_web_a.pdf)



- Görlich, Anne, Noemi Katznelson, Mette Pless og Liv Graversen. 2019. *Ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborgs universitet: Center for Ungdomsforskning.
- Jørgensen, Lene Møller. 2022. Læsefællesskaber. *Författaren*, 2: 6–11.
- Nikolajsen, Rasmus. 2018. *Hvad skal vi med al den skönhed?* København: Rosinante.
- Piketty, Thomas. 2022. *En kort historie om lighed*, overs. Peer Bundgaard. København: Informations Forlag.
- Rasmussen, Tina Juul. 2022. Vilde problemer kræver vilde løsninger. *Offentlig ledelse: Magasinet for offentlige ledere*, 6 februar 2022. <https://offentligledelse.dk/vilde-problemer-kræver-vilde-løsninger/>
- Rittel, Horst W. og Melvin M. Webber. 1973. Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4: 155–169. <https://doi.org/10.1007/BF01405730>
- Rådet for Socialt Udsatte. 2022. *Socialt Udsattes Situation: Årsrapport 2021*. Rönne: Rådet för socialt udsatte.
- Rosa, Harmut. 2021. *Det Ukontrollerbare*, Fredriksberg: Eksistensen.
- Sundhedsstyrelsen. 2022. *Fagligt oplæg til en 10-årsplan: Bedre mental sundhed og en styrket indsats til mennesker med psykiske lidelser*. København: Sundhedsstyrelsen.

# Abstracts in English



**Kjell Ivar Skjerdingsstad, Thor Magnus Tangerås, Torbjörn Forslid, Anders Ohlsson, Kerstin Rydbeck and Mette Steenberg**

*Shared Reading in Scandinavia*

This opening chapter serves to introduce the practice of Shared Reading: what it is, how it was developed, the ways in which it works, the contexts in which it is practiced – and how it may be subjected to scientific inquiry. It elucidates the origins and components of the method and presents three sociological contexts in which it may operate: those of mental health, empowerment and education. The chapter grounds the method in academic and lay traditions and indicates the various empirical and theoretical approaches to studying Shared Reading as an aesthetic phenomenon, a way of interpreting literature, a performative practice and a social technology.

**Torbjörn Forslid**

*Shared Reading and Literary Studies*

Many of those who come in contact with SR or are trained as group facilitators have received their basic literary education from the academic discipline of literary studies. The aim of this chapter is to discuss SR in relation to some key concepts and perspectives within this academic field. Three areas in particular are in focus: 1) the reading practice and the live conversation about literature 2) the concept of literary value and 3) the function and effect of literature and reading. The theoretical tradition of New Criticism, which was developed in the UK during the 1920s and 30s, is an obvious source of inspiration for SR. But this reading concept also relates to – and develops – other literary perspectives and practices. The oral dimension, for example, is absolutely fundamental to SR and connects it with an older literary tradition, where people gathered to listen to and talk about texts that were read aloud. The emotional aspect of SR may also be connected to this oral dimension. The health perspective, finally, is an integrated part of The Reader's Course Handbook. This interest and orientation is rooted in the classical tradition, where literature and health were brought together, and is part of the contemporary cross-disciplinary research field of medical humanities.

## **Anders Ohlsson**

### *Shared Reading as a performance of literature*

The aim of this chapter is to deepen the understanding of Shared Reading (SR) by describing and analyzing this reading practice as a performance, where a group of individuals under the guidance of a facilitator interact and collectively perform, figuratively speaking, the text on a kind of stage. The theoretical starting point is performance studies (Goffman 1956, Shepherd 2016) and the empirical material is taken from The Reader's training manual for future reader leaders and a training video on The Reader's website. The analysis focuses on the order of interaction – the more or less explicitly formulated rules for the interaction between the participants and the feedback loop in SR between the participants and between them and the text. In addition, an analysis of power relations in SR is performed, which shows how power ideally and gradually during the conversation passes from the facilitator to the group.

## **Kjell Ivar Skjerdingsstad**

### *The Experience of Presence in Shared Reading – Temporal and Spatial dimensions*

This chapter explores presence effects (Gumbrecht 2004) in one session of Shared Reading. I am interested in what happens *inside* the experience of presence, rudimentarily understood as a feeling of being connected to oneself, to others and/or the literature, in what is primarily a kind of aesthetic experience. The first part of the chapter constructs what I term an *expanded text* – that is the product of the literature read, the participants' sharing of their thoughts and feelings, reflections and wonderings, and the reader leader's cues and clues, and questions and pauses – as studied from a phenomenological perspective of a participating observer. The second part is a hermeneutical reading of the expanded the spatial and the temporal. Presence is produced spatially as participants are allowed to dwell in the constructs of language. That is, the merging of conversation and literature constructs a place where participants feel safe enough to set their thoughts and feelings free, where feelings may emerge and come to be (Heidegger 1954). Temporally,

presence is produced as different layers of time are folded into each other; spheres of memories and associations and literary times create a palimpsest experienced as a thickening of time (Dalsgård 2021; Bergson 1889).

### **Thor Magnus Tangerås**

#### *Communal Hermeneutics: central affective and cognitive components in participants' experience of Shared Reading*

Much of the research on Shared Reading has been concentrated on identifying the long-term effects of participation, as well as studying verbal and extra-verbal communications between participants during sessions. This chapter aims to fill a knowledge gap concerning the immediate experience of having taken part in a session. What are the typical characteristics of participants' first-time experience of being part of a new Shared Reading group? Approximately 140 participants from 12 different groups have been asked, in post-session focus group interviews, what it felt like to experience Shared Reading participation. Using comparative qualitative analyses all the various responses have been reduced to six affective-cognitive components: safety, equality, belonging, wonder, co-creation and openness. This chapter presents a hexagonal model for the central intersubjective components that characterize the experience of Shared Reading participation. Each component is explained and elaborated upon by means of relevant theoretical perspectives. The chapter discusses how these six factors constitute a fertile ground for psychological growth and increased mental wellbeing. Whether these components are necessary and sufficient conditions for the realization of the therapeutic potential of Shared Reading remains inconclusive. However, the article presents the possibility of further developing the method by including a meta-element as an integral part: that each Shared Reading session be rounded off by openly asking participants what it was like to take part, so that the experience may be made explicit and anchored more fully in the consciousness of each participant.

**Kerstin Rydbeck***The literature for Shared Reading – how is it selected?*

This chapter studies how Swedish Reader Leaders search for and select literary texts for Shared Reading (SR). In order to get a picture of that and how the Swedish text selection complies with The Reader Organisation's guidelines, a survey study was carried out in February 2021 with those who had completed the Read to Lead-course in Sweden. Information was also collected at a meeting for Reader Leaders about texts, organized by the County Library of Uppsala in May 2022. The study shows that the search for literature is a very time-consuming task for the Reader Leaders, although it is also considered very enjoyable. The Swedish Reader Leaders focus significantly more on modern literature than is the case in Britain. Basically no literature was used from the time before the modern breakthrough in Scandinavian literature (at the end of the 19<sup>th</sup> Century). Sometimes the Swedish Reader Leaders invite their groups to give suggestions about literature, something that does not comply with the guidelines of The Reader Organisation. It is perhaps partly explained by the long and very strong tradition of study circles in Sweden, where the position of the leader is not as strong as in the SR-activities.

**Mette Steenberg***The significance of poetic engagement for transformative processes: The role of facilitation*

In this chapter I define the concept of “poetic engagement”: what characterizes it and how and when it happens. I also present a hypothesis on the significance of poetic engagement for the potential transformative processes of Shared Reading. The chapter is based on my research and many years of teaching the method of Shared Reading. I define poetic engagement and demonstrate through analysis of examples from reading groups the role of the reading guide in facilitating engagement. My intention is to support further research and practice in contexts such as mental health and learning by offering a hypothesis on poetic engagement as a mediating factor for transformative processes and point to the didactic dimension in facilitation.



### **Thor Magnus Tangerås**

*Shared Reading as a rhetorical practice: The Reader Leader's ethos in light of The San Diego Wisdom Scale*

The role of the Reader Leader in bringing about positive effects of Shared Reading has been under-thematised in research thus far. Which values should the Reader Leader embody in order to optimise facilitation of Shared Reading, and to ensure her own personal development in the role? In this article Reader Leadership is understood as a rhetorical discipline. The *ethos* of the Reader Leader is determined by three factors: wishing the participants well; skills in reading aloud, choosing texts, facilitating dialogue and managing group dynamics; and the underlying values that guide the activity. Scientifically valid measures of wisdom are increasingly being used in order to study factors that promote mental health, and has been shown to correlate with positive outcomes such as improved quality of life and wellbeing. The San Diego Wisdom Scale (Thomas et al, 2021) consists of 7 components: self-reflexivity, pro-social attitude, emotional regulation, tolerance, decision-making ability, empathy and spirituality. This chapter discusses how these components correspond with the foundational values of the Read to Lead course, and how these may serve as guiding points for the Reader Leader in improving their facilitation of Shared Reading. Furthermore, I propose an adapted questionnaire based on the Wisdom Scale as a developmental tool for Reader Leaders. Finally, I contextualise Reader Leadership in a Socratic perspective as a form of true rhetoric, *psychagogia*, the goal of which is wisdom.

### **Katarina Bernhardsson and Anna Clara Törnqvist**

*Autopsy reading and 'flexible' texts: Shared reading as a method in university settings*

This chapter discusses how Shared Reading (SR) can be used as a method when teaching university students in professional education. Drawing on experiences from both the Medical School and the Creative Writing Program, the chapter shows how SR can be used to enhance professional development in two different settings. In Medical School, SR is used to create a space for exploration of relational and

emotional aspects of the profession, which is here exemplified with the reading of poetry after the students' first autopsy. In the Creative Writing Program, SR is used to slow down the reading, giving the students the opportunity to read the text as if it were still a work-in-progress, and a so-called 'flexible' text. The discussion shows the versatility of the method: how, even as the method is the same, the differences come from the educational context – and what the students learn is to a large extent dependent on their future profession.

**Lise Majgaard Mortensen**

*Potentials for Shared Reading in an educational context*

Recent reports show that fewer and fewer children read books for pleasure, and the decline in children's reading motivation begins around age 11, due to a multitude of factors. In this chapter, I recount and analyse experiences from a project introducing Shared Reading to a group of Danish children in middle school (11–12 year-olds) over the course of 13 weeks. The aim was to examine whether and how, by applying this dialogic approach as an alternative or supplement to their regular lessons in school, we can influence children's concrete reading skills as well as their stance and motivation towards the act of reading. The empirical evidence suggests that long-term reading motivation likely requires a longer-term intervention. However, some participants showed situationally contingent reading engagement and experiences of attunement that may affect their stance over time. Other derived effects were improved inter-relations, increased empathy, decentering, courage to speak and expressions of creativity.

**Anna Liv Bolther, Joke Habben and Anne Line Dalsgård**

*Becoming in Words: Shared Reading for first time mothers*

Giving birth for the first time is facing the unknown. Questions are many, and any attempt to answer them will only lead to more questions. To offer a reflexive room for birth preparation, the Reader Society together with Aarhus Midwifery Practice in Aarhus, DK, provided Shared Reading of fiction and poetry in groups of 4–6 pregnant women. The groups were followed by an anthropological inquiry, and

the chapter presents results from this study. Research into shared reading has previously shown to have healing effects and a potential to alleviate depression and anxiety as well as creating meaningfulness and well-being. Results from the anthropological inquiry likewise showed that the reading groups were an alternative to facts and statistics, and had created a nuanced picture of motherhood, through the many characters and situations encountered in the literature and through the dialogue with other participants. The groups broke with a guiding principle for SR by using group-specific literature.

**Åse Kristine Tveit and Cecilie Naper**

*‘Sense and Sensibility’: Reading together in a prison and a public library*

Two different Shared Reading groups in Oslo read the same two short stories and discussed them. One of the groups consisted of elderly female library users, the other of young female prison inmates coming from non-privileged social backgrounds. All members of both groups were avid readers. The chapter examines and discusses the readers’ responses to the texts, relating these both to Rita Felski’s positive formulations of uses of literature and to earlier research in reading groups’ conversations. We found clear resemblances in the way the two groups understood and interpreted the stories with regard to identification or recognition. However, there are also evident patterns of differences between the groups that corresponded with the backgrounds and contexts of the individual readers’ lives and experiences.

**Cicilie Fagerlid and Mari Vannes**

*Life quality and literature conversation in a year that did not count: Digital Shared Reading during the pandemic*

During the corona lockdown a loosely knit group of strangers gathered around the screens in their homes to listen to reading aloud and to discuss literature in digital Shared Reading meetings. The chapter shows how literature, technology, slowness, and a feeling of being “really, really welcome” provided an opportunity to approach the meaninglessness *and* meaningfulness of existence in an uncertain, and for many, lonely period “starved of experience”. We explore the distinctiveness

of digital Shared Reading in open groups and argue – with the help of Aristotle’s understanding of *Eudaimonia* – that listening, thinking, and talking together about “things that matter” can create the experience of “having done something important,” in spite of technical challenges and a thinner social space. The chapter’s main part analyses the conversation arising around Göran Tunström’s fable “Jimmy Tulip” and Tomas Tranströmer’s poem “Romanesque arches”. The data material stems from long-term participant observation of physical and digital Shared Reading, video recordings of digital meetings, and interviews with the participants.

### **Tove Frankow Crivellaro**

*To Make a Story Fun: Children’s Experience of Shared Reading*

According to research a positive reading experience for children is connected to the physical body and space. These aspects are also part of a positive experience of Shared Reading with adults, but there are very few studies of Shared Reading with children. The aim of this chapter is to provide insights into how children aged 11–13 experience Shared Reading linked to the physical body and space, and how they use their own bodies and the physical room as resources for meaning-making. The theoretical focus is multimodality. The physical body and room are seen as means of communication and meaning shaped by social, cultural and storical factors. A combination of focus group interviews and participant observations were used. The result shows that the children’s experience of Shared Reading is connected to both the physical body and room, and has to do with different aspects of relaxation, community and freedom.

### **Charlotte Ettrup Christiansen**

*Towards the poetic self: Narrative and poetic becoming in an ethnographic study of Shared Reading with young people in Denmark*

Taking departure in an ethnographic study of Shared Reading in Denmark, this chapter challenges ideas of the narrative self within anthropology and related disciplines. It presents theories about how the effective, or healing, element in literature reading is a reconstitution of

one's selfhood through recognition and interpretation of what is read. Such theories assume that human life is lived, or interpreted in retrospect, in a narrative structure that resembles the narratives found in many literary texts. In the reading groups I studied, readers turned out to appreciate the reading group as a utopian everyday space as much as an interpretive therapeutic process. Drawing on phenomenological theory, I therefore suggest that the narrative self is supplemented with the concept of the 'poetic self', to shift focus towards how selfhood also emerges in fragmented, yet important, momentary spaces that do not link up to a longer narrative structure.

### **Helene Forsberg-Madsen**

*Literary Infrastructure Across Society – A Danish Civil Society Solution to Stubborn Social Problems*

This chapter is about the development of a literary social intervention using literature and the Shared Reading Praxis to create space for social change individually and across society together with people in socially marginalized positions. The chapter focuses on the development of the Danish Civil Society Organization, Læseforeningen, as a platform for working with literature in relation to social change and the involvement of volunteers, participants and partners across society in developing a literary infrastructure with reading communities inside and across the institutions and in civil society. The discussion throws light on the context in which the literary social intervention is developed, and points to a propitious moment in our times for working across sectors in finding new answers to the wild and stubborn problems of society. It argues that literature and shared reading can create pockets of space for sharing thoughts, experiencing empowerment and to unfold a poetic, hopeful self.



# Forfatterpresentasjoner





**Katarina Bernhardsson** är docent i litteraturvetenskap, lektor i medicinsk humaniora och biträdande centrumledare för Birgit Rausing centrum för medicinsk humaniora vid Lunds universitet. Hennes forskning rör bland annat sjukdomsberättelser, samtidslitteratur, universitetshistoria och medicinsk humaniora som forskningsfält. I denna verksamhet arbetar hon också med shared reading som metod. [katarina.bernhardsson@litt.lu.se](mailto:katarina.bernhardsson@litt.lu.se)

**Anna Liv Bolther** er cand.mag i kunsthistorie fra Aarhus Universitet og arbejder som koordinator for Læseforeningens indsatser for familier og børn i Danmark. Hun har gennem sit arbejdsliv haft fokus på at facilitere møder mellem æstetik og arbejde med mental sundhed, både i forbindelse med billedkunst og litteratur. Hun har de seneste år været initiativtager for Shared Reading-grupper for gravide, barslende og småbørnsforældre. [annaliv@laeseforeningen.dk](mailto:annaliv@laeseforeningen.dk)

**Charlotte Ettrup Christiansen** er uddannet læseguide og har en ph.d. i antropologi fra Aarhus Universitet, som handlede om Shared Reading-grupper for unge i Danmark. Charlotte forsker i digitaliseringsinitiativer på Regionshospitalet Silkeborg. I 2023 påbegynder hun et Carlsberg Internationalisation Fellowship på Árni Magnússon Institute for Icelandic Studies, hvor hun skal undersøge islandske forfatters skrive- og læseprocesser. [c\\_ettrup@hotmail.com](mailto:c_ettrup@hotmail.com)

**Tove Frankow Crivellaro** Tove Frankow Crivellaro har en masterexamen i biblioteks- og informationsvetenskap och är barnbibliotekarie på ett folkbibliotek i Mellansverige. Hon är också utbildad litteraturpedagog. Hon leder Shared Reading-grupper med både barn och vuxna. [tove.frankow@gmail.com](mailto:tove.frankow@gmail.com)

**Anne Line Dalsgaard** er lektor i antropologi ved Aarhus Universitet. Hun har forsket i fælleslæsning i forskellige sammenhænge, både i Danmark og Brasilien, og har publiceret artikler om læsning og temporalitet blandt andet i forhold til fælleslæsning og mental sundhed. [ald@cas.au.dk](mailto:ald@cas.au.dk)

**Cicilie Fagerlid** er sosialantropolog og førsteamanuensis ved VID Vitenskapelige Høgskole. Doktoravhandling hennes handlet om lavterskel poesigrupper i Paris. De siste ti årene har hun hatt lange perioder med deltakende observasjon i universitets- og folkebibliotek, i vanlige lesesirkler og i digitale og fysiske Shared Reading-grupper tilknyttet folkebiblioteket. Hun har redigert to antologier om bibliotek og en antologi om litteratur, migrasjon og tilhørighet. [cicilie.fagerlid@vid.no](mailto:cicilie.fagerlid@vid.no)

**Helene Forsberg-Madsen** er uddannet Cand. Soc. med speciale i sociale problemer og arbejde med mennesker i udsatte positioner. Hun arbejder som programchef i Læseforeningen med ansvar for indsatser for at modvirke udsathed og ensomhed med skønlitteratur samt skønlitterære ungeindsatser baseret på skønlitterær aktivisme og empowerment. Hun står i spidsen for at udvikle den socialfaglige dimension af Læseforeningens skønlitterære civilsamfundsindsats. [helene@laeseforeningen.dk](mailto:helene@laeseforeningen.dk)

**Torbjörn Forslid** är professor i litteraturvetenskap vid Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet. Han har under senare år forskat om bruket av litteratur med fokus på bland annat författarroller, litterärt värde och social läsning. Han är verksam som SR-ledare och utbildare av SR-ledare och var med och bildade Föreningen Shared Reading Skåne 2020. [torbjorn.forslid@litt.lu.se](mailto:torbjorn.forslid@litt.lu.se)

**Joke Habben** var fra 2009 til 2022 Leder af Aarhus Jordemoderpraksis ved Aarhus Universitetshospital. Hun er Master i Etik og Værdier i Organisationer og har beskæftiget sig med socialfilosofiske emner i forbindelse med fødsel og forældreskab. Hun har været særlig engageret i brugerinddragende kommunikation og digitalisering og har udviklet samtaleredskaber og dialogværktøjer, samt koncepter til dialogbaserede jordemoderkonsultationer. Hun arbejder nu som selvstændig konsulent. [jokegesine@gmail.com](mailto:jokegesine@gmail.com)

**Lise Majgaard Mortensen** er ph.d. i engelsk litteratur fra Aarhus Universitet og lektor i engelsk ved Læreruddannelsen i Aarhus og som forsker tilknyttet Program for æstetik og pædagogik, VIA University College. Tidligere forskning har drejet sig om litteraturens samspil med visuelle

medier, og informerer nuværende projekter i læreruddannelsen med fokus på, hvordan multimodalitet fremmer sprogtilegnelse, læselyst og læsekompetence. Seneste projekt handler om læsning som social aktivitet i læringskontekster. Hun leder Shared Reading-grupper med lærerstuderende og skoleelever. [MAJG@via.dk](mailto:MAJG@via.dk)

**Cecilie Naper** er PhD i nordisk litteratur og pensjonert førsteamanuensis i bibliotek- og informasjonsvitenskap ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har skrevet en rekke bøker og artikler innen litteratursosiologiske emner. De siste årene har hennes forskning delvis vært konsentrert om utviklingen i det norske bokmarkedet og delvis om «shared reading». Hun har gjennom flere år ledet en lesegruppe for kvinnelige innsatte i et norsk fengsel. [cecilie@oslomet.no](mailto:cecilie@oslomet.no)

**Anders Ohlsson** är professor i litteraturvetenskap vid Språk- och litteraturcentrum Lunds universitet. Forskning om bruk av litteratur i olika sammanhang och kontexter bland annat med etnografiska metoder. Verksam som SR-läsledare och som utbildare av läsledare samt styrelsemedlem i Föreningen Shared Reading Skåne. [anders.ohlsson@litt.lu.se](mailto:anders.ohlsson@litt.lu.se)

**Kerstin Rydbeck** är fil dr i litteraturvetenskap och professor i biblioteks- och informationsvetenskap vid Uppsala universitet. Tidigare forskning fokuserar på läsning och läsvanor ur ett litteratursociologiskt perspektiv, på folkbildningshistoria och folkbiblioteksfrågor. Hon är utbildad läsledare och leder Shared Reading-grupper. [kerstin.rydbeck@abm.uu.se](mailto:kerstin.rydbeck@abm.uu.se)

**Kjell Ivar Skjerdingstad** er dr. art i nordisk litteraturvitenskap og professor i bibliotek- og informasjonsvitenskap ved OsloMet – storbyuniversitetet. Han har særlig forsket på litteraturens og lesningens betydning i fenomenologiske perspektiv og på litteraturformidlingens teorier og praksiser i folkebibliotek. Han er ansvarlig for studie-emnet Shared Reading. [kjelliva@oslomet.no](mailto:kjelliva@oslomet.no)

**Mette Steenberg** er ph.d. i semiotik og seniorrådgiver i litteratur og mental sundhed ved Aarhus Universitet. Hendes karriere er delt mellem forskning i guidet fælleslæsning og implementering af læsegrupper

i regi af Læseforeningen. Målet er at bidrage både til den grundvidenskabelige forståelse af processer og mekanismer i litterær læsning og dokumentere de mentale sundhedseffekters mhp. at kvalificere feltet *litteratur og mental sundhed*, og at udvikle læsegrupper som trivselsfremme bredt i samfundet. [mette@laeseforeningen.dk](mailto:mette@laeseforeningen.dk)

**Thor Magnus Tangerås** er førsteamanuensis ved Høyskolen Kristiania i Oslo. Han underviser i retorikk, litteratur og kreativ skriving og har en PhD i bibliotek- og informasjonsvitenskap fra OsloMet – storbyuniversitetet. Han er en av grunnleggerne av Leselederne, som kurser bibliotekarer, helsepersonell og litteraturarbeidere i Shared Reading-metoden. Han har også forsket på Shared Reading i ulike sammenhenger. [ThorMagnus.Tangeras@kristiania.no](mailto:ThorMagnus.Tangeras@kristiania.no)

**Åse Kristine Tveit** er bibliotekar, litteraturviter og førsteamanuensis i bibliotek- og informasjonsvitenskap ved OsloMet – storbyuniversitetet. Hennes forskningsinteresser er knyttet til lesing og bibliotekbruk, særlig blant barn. Hun har tidligere ledet en Shared Reading-gruppe på et folkebibliotek. [Aase.K.Tveit@oslomet.no](mailto:Aase.K.Tveit@oslomet.no)

**Anna Clara Törnqvist** är fil dr i litteraturvetenskap och konstnärlig lektor i litterär gestaltning vid Författarskolan, Lunds universitet. Hon har tidigare arbetat på ämneslärarutbildningen i svenska och har ett stort intresse för litteraturdidaktik och läsfrämjande. Hon är också utbildad skrivpedagog och har arbetat med Shared Reading i olika sammanhang, framför allt Författarskolan men även inom medicinsk humaniora. [anna\\_clara.tornqvist@litt.lu.se](mailto:anna_clara.tornqvist@litt.lu.se)

**Mari Vannes** er cand.philol. i almen litteraturvitenskap, Universitetet i Bergen og Master of Arts, English and Related Literature, University of York. Hun arbeider som rådgiver i Norsk Bibliotekforening. Hun har vært kursholder i Shared Reading og har åpne lesegrupper ved Deichman bibliotek i Oslo. Hun har vært redaktør for antologi med litterære tekster til bruk i lesegrupper på oppdrag fra Trøndelag fylkesbiblioteks prosjekt «Litterære pusterom – Shared Reading for større livskvalitet». [marihjemme@hotmail.com](mailto:marihjemme@hotmail.com)

Shared Reading er en lesepraksis hvor folk, uansett alder og utdanning, kan komme sammen rundt skjønnlitteratur og skape mening. Fra sin begynnelse i Liverpool for snart 20 år siden har Shared Reading blitt et internasjonalt fenomen. For første gang kommer en samlet framstilling av forskning på metoden i de skandinaviske landene. Denne antologien gir et mangefasettert bilde av Shared Reading som litteraturformidling, estetisk opplevelse og fellesskapsarena innenfor tre kontekster: mental helse, medborgerskap og (ut-)danning. Boka gir innsikt i metodens beskaffenheter, hvordan man kan bli en god leseleder og hvordan man kan bruke Shared Reading i ulike sammenhenger med barn, ungdom og voksne, og hva denne praksisen gjør med og for deltakerne. De ulike bidragene kaster lys over betydningen av tekstvalg, høytlesing og samtaler i ulike sosiale rom, og den danner et utgangspunkt for videre forskning på og utviklingen av lesepraksiser. Bidragsyterne er både utøvende leseledere og litteraturforskere.

ARKIV  
BIBLIOTEK  
MUSEUM



abm  
M E D I A

ISBN 978-82-93298-21-2



9 788293 298212 >