

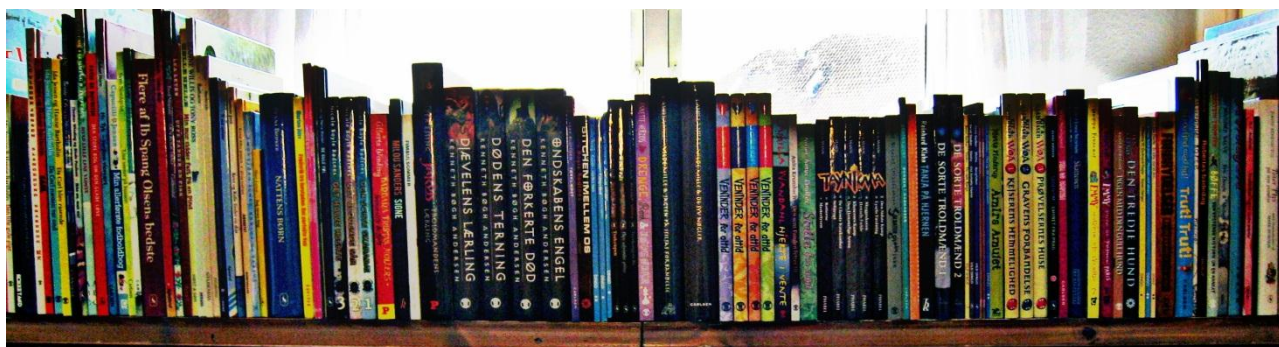


# Kandidatspeciale

Rachel Röst Larsen

## Læs for Livet

- En litteratursociologisk undersøgelse af udsatte børn og unges adgang til bøger på institutioner



Litteraturvidenskab

Institut for Kunst- og Kulturvidenskab

Københavns Universitet

Vejleder: Lilian Munk Rösing

Dec. 2013

## Indholdsfortegnelse

<b>1. Indledning</b> .....	6
<b>2. Problemformulering</b> .....	8
<b>3. Metode og speciale design</b> .....	9
3.2. Design af specialets aktionsforskning.....	10
3.2.1. Teori: Pierre Bourdieu .....	10
3.2.2. Brug af større empiriske undersøgelser .....	11
3.2.3. Aktion: Udførelse af bogprojekt og rapportering.....	11
3.3. Begrebsafklaring.....	11
3.3.1. Bøger og litteratur .....	11
3.3.2. Udsatte børn og unge.....	12
3.3.3. Institutioner.....	12
<b>4. Specialeopbygning</b> .....	12
<b>5. Teori: Bourdieus sociologi</b> .....	13
5.1. Kapital.....	13
5.2. Habitus.....	15
5.3. Felt.....	15
5.4. Reproduktion.....	17
5.5. Uddannelsessystemet .....	18
5.6. Social forandring.....	19
5.7. Diskussion af Bourdieus teorier.....	20
<b>6. Empiri: Uddannelse og læsning i Danmark</b> .....	22
6.1. Uddannelse og reproduktion.....	22
6.2. Forløbet i grundskolen.....	22
6.3. Læsningens og litteraturens rolle.....	23
<b>7. Delkonklusion: Teori og empiriske undersøgelser</b> .....	25
<b>8. Om aktionen Læs for Livet</b> .....	26
8.1. Min habitus og position.....	26

<b>9. Læs for Livet – Rapport 1</b> .....	28
9.1. Indsamling af bøger .....	28
9.2. At tilbyde bøger til institutionerne .....	29
9.3. Institutionernes egne bøger .....	30
9.4. Bøgernes placering i institutionerne .....	32
9.4.1. Uden for rækkevidde .....	32
9.4.2. Usynlige steder .....	33
9.5. Fattige på viden .....	34
9.6. Forventninger til børnene .....	35
9.7. Øvrige aspekter af samarbejde med institutionerne .....	37
9.7.1. Bøgernes værdi og økonomi .....	38
9.7.2. De sociale bøger .....	39
9.8. Delkonklusion: Rapport 1 .....	43
<b>10. Aktionsforskning: Indsamling af ny viden</b> .....	44
10.1. Den manglende interesse .....	44
10.2. Bøgernes fysiske placering .....	45
10.2.1. Materialitetens betydning .....	45
10.2.2. Rummenes pædagogik .....	46
10.2.3. Rum, bøger og udsatte børn .....	47
10.2.4. Omgivelsernes grammatik .....	48
10.2.5. De fysiske rammer og projektudviklingen .....	49
10.3. Det sociale område: fagfolk, børn og unge .....	49
10.3.1. Hvad er institutionernes ansvar? .....	49
10.4. De udsatte børn og unge .....	50
10.4.1. Muligheder for læring .....	50
10.4.2. Social arv? .....	52
10.4.3. Projektudvikling på baggrund af ny viden om udsatte børn og unge .....	53
10.5. Delkonklusion: Indsamling af ny viden .....	54
<b>11. Læs for Livet – Rapport 2</b> .....	55
11.1. Salg af projektet og institutionernes reaktioner .....	55
11.2. Strategisk indretning .....	58

11.3.	Møder med de udsatte børn og unge .....	58
11.3.1.	Asylcenter .....	58
11.3.2.	Døgninstitution og indre skole .....	60
11.3.3.	Familie- og døgninstitution.....	61
11.3.4.	Andre betragtninger om møderne .....	63
11.4.	Anden feedback på projektet .....	65
11.5.	Delkonklusion: Rapport 2 .....	66
<b>12.</b>	<b>Analyse &amp; diskussion .....</b>	<b>68</b>
12.1.	Tværfaglighed .....	68
12.1.1.	Problematikker i mødet mellem felterne .....	68
12.1.2.	Salg og forhandling .....	70
12.2.	Bøgerne i projektet.....	72
12.2.1.	Bøgernes og litteraturens værdi.....	72
12.2.2.	Bøger som kulturel kapital.....	74
12.2.3.	Litteraturens sociale aspekter .....	75
12.3.	De udsatte børn og de unge i projektet .....	76
12.3.1.	Forventningerne til de udsatte børn og unges læsning .....	76
12.3.2.	Samtaler med børnene og de unge .....	78
12.4.	Strukturelle problemer .....	80
<b>13.</b>	<b>Diskussion af metode og resultater .....</b>	<b>82</b>
<b>14.</b>	<b>Konklusion .....</b>	<b>84</b>
	<b>Litteratur .....</b>	<b>88</b>

Bilag 1: Aktionsforskningens cyklus

Bilag 2: Social position og helbred - relevante årsagsrelationer

Bilag 3: Karakterer i grundskolen fordelt på forældrenes højeste uddannelsesniveau

Bilag 4: De 11 kontaktede institutioner i første projektfase, fordelt på typer

Bilag 5: Reaktioner på tilbuddet om bogdonation

Bilag 6: Eksempel på bogplaceringer før bogdonation

Bilag 7: Bogen som det fælles tredje

Bilag 8: Serviceloven

Bilag 9: Eksempler på strategisk indrettede biblioteker

Bilag 10: De 9 kontaktede institutioner i anden projektfase, fordelt på typer

Bilag 11: Ellers indelåste bøger i lokale på asylcenter

Bilag 12: Læs for Livets projektudvikling



## 1. Indledning

Mulighederne for at få adgang til og møde litteraturen i hverdagen har i det seneste år fordelt sig mere og mere ulige i befolkningen. Fra 2000-2008 lukkede 300 folkebiblioteker<sup>1</sup>, og særligt for resurcesvage mennesker er der blevet langt til det nærmeste bibliotek. Den lokale boghandel er sandsynligvis lukningstruet og tilbyder kun bestsellers og papirvarer. For dem, der ikke allerede er interesserede i litteratur og er aktivt opsøgende, fylder bøgerne meget lidt i hverdagen. Men for de resursefulde læsere og litteraturinteresserede har det aldrig været nemmere at få fat på de bøger, de ønsker. Fra dagligstuen med computeren i skødet kan titlerne med få klik bestilles på biblioteket, og bøger kan købes hjem fra hele verden og blive leveret til døren. Det vrimler desuden med litteraturfestivaler, -messer og events, hvor der kæles for enhver litterær smag.

Det ændrede litteraturlandskab har ført til, at danskerne både læser mindre og mere.<sup>2</sup> Forklaringen bag denne selvmodsigelse er, at de danskere, der generelt læser meget, nu læser endnu mere, mens de danskere, der sjældent læser, læser endnu mindre. Denne voksende ulighed er problematisk, da der er en sammenhæng mellem læsekompetencer, litterær dannelse og livschancer. Vi lever stadig i en udpræget skriftsproglig kultur, og det er vigtigt for personlig succes, at man under opvæksten tilegner sig evnen til at læse og skrive. Fremgang eller nederlag i disse to aktiviteter kan få livslange konsekvenser. Læsning og litterær dannelse har også vist sig vigtig for, at borgere bliver en del af arbejdsmarkedet, kan overskue politiske problemstillinger og stemmer ved valgene.<sup>3</sup> Dermed er der en generel forbindelse mellem den enkeltes læsekompetencer (og adgang til litteratur) og vedkommendes socialklasse og indflydelse i samfundet.

Politisk er man klar over, at litteraturens udbredelse og læseevner er vigtige faktorer både for den enkelte og for demokratiet. Det er en årsag til, at der i det seneste årti er blevet søsat og støttet en del læsekampanjer. Men effekten udebliver, og i stedet lader den intensiverede litteraturformidling til at øge Matthæus-effekten. Til dem, der allerede har, bliver mere givet. Jeg mener, at dette skyldes, at de typiske virkemidler i kampanjerne er PR-indsatser og aktiviteter,

---

<sup>1</sup> Styrelsen for Bibliotek og Medier (2010)

<sup>2</sup> Bak (2012)

<sup>3</sup> Rosdahl: 10

der hovedsageligt vækker interesse hos de allerede boglige og resursestærke.<sup>4</sup> Desuden er de, der gennemfører kampagnerne, bibliotekarer, forfattere, forskere, skolelærere og lignende, som tilhører en litterær elite og den socialøkonomiske middelklasse eller højere. Disse har sjældent hverken teoretisk og praktisk viden om, hvordan lavere klasser, uden interesse for litteratur eller læsning, lever, agerer og værdisætter - og hvordan de dermed kan nås med litteraturformidling.

I stedet må social forandring gennem litteratur ske i et samarbejde mellem litteraturkyndige og det sociale områdes fagfolk og være særligt rettet mod udsatte grupper. Socialt udsatte børn og unge klarer sig dårligst i skolen og i videre uddannelse og må anses for den gruppe med størst behov for øget adgang til litteratur og konstruktive opfordringer til læsning.

Jeg ser det som essentielt, både for den enkelte og samfundet i sin helhed, at uligheden i læsevaner og -kompetencer formindskes. Derfor vil jeg i dette speciale arbejde undersøgende, analytisk og også kreativt for at skabe ny viden om problematikken og finde frem til mulige løsninger, der kan øge den sociale mobilitet.

---

<sup>4</sup> Eksempelvis består kampagnen *Ordet fanger*, som er støttet af Kulturministeriet, af "læsebranchens aktører", og de fremhæver selv, hvordan kampagnen blandt andet har gjort FN's Internationale Læsedag "til en synlig og stærk tilbagevendende tradition i Danmark med aktiviteter i hele landet." Kilde: [www.ordet-fanger.dk](http://www.ordet-fanger.dk), (15/11/13).

## 2. Problemformulering

I dette speciale vil jeg ved hjælp af sociologen Pierre Bourdieus teori og begreber samt ved inddragelse af dansk og nutidig empiri undersøge, hvilken rolle litteraturen spiller i produktionen af social lighed eller ulighed. Undersøgelsen vil jeg bruge som afsæt til at igangsætte og udvikle projektet "Læs for Livet", hvor jeg vil indsamle bøger og donere disse i form af små biblioteker til institutioner, hvor socialt udsatte børn og unge bor. Projektet tager udgangspunkt i en hypotese om, at der ikke er særlig mange bøger eller fokus på læsning på disse institutioner. Metoden er aktionsforskning, som jeg vil gennemgå senere.

Gennem Læs for Livet og en selvreflekterende praksis vil jeg undersøge, hvorvidt der er bøger på institutionerne, og hvorfor udbuddet er, som det er. Via dette kan jeg finde frem til litteraturens rolle og placering i de socialt udsatte børns liv og udrede konsekvenserne af denne.

Kort udtrykt er dette speciale **en litteratursociologisk undersøgelse af udsatte børn og unges adgang til bøger på institutioner og hjem i Danmark, baseret på udførelse og analyse af et socialt innovativt projekt, der indretter biblioteker på disse institutioner og hjem.**

I modsætning til de fleste nuværende initiativer inden for litteraturformidling, der består alene af aktører inden for litteraturområdet, vil jeg arbejde tværfagligt sammen med fagfolk fra det sociale område, som har en mere indgående viden om udsatte børn og unge.



### 3. Metode og specialedesign

Specialet har ikke alene en erkendelsesinteresse, hvor jeg søger at forstå bestemte sociale processer, men jeg ønsker konkret at bidrage til en forbedring af udsatte børn og unges liv gennem litteratur. Derfor har jeg valgt aktionsforskningen som metode, hvor min rolle ikke kun er som observatør og analysand, men jeg selv indgår direkte i en forandringsproces.

#### 3.1. Aktionsforskning

Aktionsforskningen (AF) er stadig en forholdsvis ukendt metode i Danmark, selvom den i mange år har haft stor udbredelse i USA, og den kræver dermed en nærmere introduktion. AF's fader, Kurt Lewin, formulerede i 1946 aktionsforskning som en bestræbelse på at udvikle en socialteknologi til løsning af sociale konflikter.<sup>5</sup> Han mente, at samtidens forskning stort set var ude af stand til at producere viden, der havde relevans i forhold til at løse sociale spændinger og modsætninger i samfundet og til at skabe en demokratisk og inkluderende kultur. Den dominerende forskning var for abstrakt og upraktisk – og var med til at konstituere en autoritær viden og dermed bidrage til udbredelsen af en autoritær kultur. AF's udgangspunkt er dermed, at relevant viden først kan skabes gennem en praktisk involvering af forskningen. Samtidig er AF centreret om at skabe social forandring. Blandt aktionsforskere omtales metoden som en samfundsmæssigt forpligtet forskning, og ønsket om at skabe en bedre verden er indvævet i AF. Metodens potentiale beskrives således af aktionsforskeren Davydd J. Greenwood:

“Action research can help us build a better, freer, fairer society through collaborative problem analysis and problem solving in context.”<sup>6</sup>

Denne direkte formulering af forskerens værdimæssige engagement står i modsætning til den ethos, der generelt findes på universitetet – også inden for humaniora – hvor det at være en ”god forsker” oftest vil sige at opretholde en objektiv distance til undersøgelsens genstand. (”Objektiv” er her forstået som forsøget på at være upartisk, værdineutral og uinvolveret).

---

<sup>5</sup> Brinkman: 97

<sup>6</sup> Greenwood: 3

Første skridt i AF er at identificere det problem, forskningen ønsker at indhente viden om og forandre. Denne fase kan bestå af alle slags sociologiske indfaldsvinkler og teknikker, såsom teorier, spørgeskemaer, interviews og statistikker.<sup>7</sup> Efter at have samlet viden om forskningens undersøgelsesområde og indkredset problemet træder aktionen ind. Handling, der engagerer og involverer praktiske deltagere i undersøgelsesfeltet, designes og sættes i værk. Denne relation mellem forskeren og deltagerne udgør kernen i forskningsprocessens demokratiske orientering. Undervejs i aktionen indtager forskeren en rolle som praktiker, der iscenesætter handlingen, som derefter følges via observationer og bliver genstand for diskussion og refleksion. Det fører til større indsigt i, hvordan tingene forholder sig til hinanden, og indsigten kan derefter omsættes til en ny aktion med et højere erkendelsesniveau. Det gør AF til en potentielt langstrakt forandringsproces med en cyklisk karakter, som vist i modellen på bilag 1.

### **3.2. Design af specialets aktionsforskning**

I mit design af aktionsforskningen har jeg valgt at bruge teori, større empiriske undersøgelser og udførelsen af projektet Læs for Livet.

#### **3.2.1. Teori: Pierre Bourdieu**

Jeg bruger Pierre Bourdieu som teoretiker, da han har beskæftiget sig med social ulighed og vist, hvordan denne ikke alene kan forklares med en skæv fordeling af økonomiske midler, men at blandt andet kultur og sociale netværk spiller en afgørende rolle. Han peger særligt på uddannelsessystemets rolle i opretholdelsen af den sociale ulighed. Dette falder i tråd med mine egne observationer, og jeg vil benytte hans begrebsapparat til at kunne forstå og italesætte de sociale processer, som specialet undersøger. Bourdieus teorier vil ligge som et bagland gennem specialet, men vil ikke blive brugt som hovedsagelig analysevinkel, da jeg finder dette reducerende for de opdagelser og erkendelser, der opstår igennem undersøgelsen.

---

<sup>7</sup> Greenwood: 6

### **3.2.2. Brug af større empiriske undersøgelser**

Jeg vil kort inddrage nyere undersøgelser og beskrive større strukturer og mønstre i samfundet inden for uddannelse, social ulighed og litteraturens mulige rolle i disse. Desuden vil jeg indkredse, hvordan social forandring kan ske, og perspektivere undersøgelseerne med Bourdieus teori.

### **3.2.3. Aktion: Udførelse af bogprojekt og rapportering**

Efter at have brugt Bourdieus teorier og de nye undersøgelser til at undersøge og dokumentere det samfundsmæssige og sociale problem, som jeg ønsker at løse, gennemgår jeg udførelsen Læs for Livet og de erkendelser og resultater, som projektet fører med sig, i rapportform. Læs for Livet er et handlingseksperiment, der skal løsne op for problemstillingen og skabe positiv social forandring; det er et spring fra den intellektuelle viden til en kreativ praksis og er et tværfagligt samarbejde med aktører i mit undersøgelsesfelt.

## **3.3. Begrebsafklaring**

### **3.3.1. Bøger og litteratur**

I projektet har jeg valgt at koncentrere mig om papirbøger. Det skyldes, at det rent praktisk er svært at samle e-bøger ind – det ville blive et kompliceret spørgsmål om licenser og lignende – men også, at jeg ser e-bogen som et medie, der mest bruges af allerede erfarne og opsøgende læsere. Jeg tvivler også på, at udsatte børn og unge generelt har de tekniske virkemidler til rådighed, som læsningen af e-bøger kræver, hvis det skal være en behagelig oplevelse. Desuden tror jeg, at det i formidlingen af bøger til denne gruppe er vigtigt, at bøgerne konkret fylder i hverdagen, så de kan påkalde sig opmærksomhed. På en Kindle kan der ligge 500 bøger, men de er ikke synlige på samme måde.

Jeg vil bruge ordene litteratur og bøger i flæng, da jeg ikke ønsker at adskille indholdet fra den fysiske form. "Litteratur", som ordet vil blive brugt i denne opgave, er lig bøger. Begrebet har inden for litteraturvidenskab normalt en smallere betydning, hvor børne- og ungdomslitteraturen, fag- og populærlitteraturen er fraværende. Da jeg gerne vil introducere de udsatte børn og unge

for alle mulige emner og genrer, er mit litteraturbegreb udvidet til at omfatte disse former for bøger.

### **3.3.2. Udsatte børn og unge**

Overordnet set behandles omsorgssvigt som et af de vigtigste tegn hos den gruppe børn, der kaldes socialt udsatte, men der er mange faktorer, som er med til at gøre et barn udsat, eksempelvis fysiske handikap, lav socialgruppe, fattigdom, dårlige bolig- og skoleforhold m.fl.<sup>8</sup> Jeg bedømmer i projektudførelsen ikke selv, hvordan og hvorfor bestemte børn er udsatte. Da disse børn befinder sig på institutioner, har faglige eksperter foretaget denne vurdering.

### **3.3.3. Institutioner**

Den Danske Ordbog definerer en institution, som "et sted, hvor visse grupper, fx børn, unge eller psykisk syge, opholder sig for fx at blive passet, have et sted at bo eller modtage behandling".<sup>9</sup> I denne opgave bruger jeg denne betydning, men nærmere bestemt institutioner, hvor udsatte børn og/eller unge bor i et længere tidsforløb. (Fra en enkelt måned til mange år).

## **4. Specialeopbygning**

I dette speciale vil jeg dermed først gennemgå teori i form af Bourdieus sociologi og dernæst relevante nutidige og empiriske undersøgelser. Disse to kapitler vil danne vidensgrundlag for den følgende aktionsforskning, hvor jeg udfører projektet Læs for Livet samt dokumenterer de første måneders forløb på en reflekteret vis i Rapport 1. Gennem rapporten dukker spørgsmål og opdagelser op, der kræver inddragelse af ny viden. Denne viden vil jeg herefter gennemgå og analysere og dernæst fortsætte projektet med den nye viden inkorporeret, dokumenteret i Rapport 2. Endelig vil jeg foretage en analyse og diskussion af de vigtigste resultater i aktionsforskningen og herefter komme til en konklusion.

---

<sup>8</sup> Nygren: 12-13

<sup>9</sup> Kilde: Den Danske Ordbog: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=institution>, (7/10-13).

## 5. Teori: Bourdieus sociologi

Pierre Bourdieu (1930-2002) studerer magtdynamikker, sådan som de udspiller sig i menneskets adfærdsmønstre og i større strukturer som kulturen og det sociale liv. Han mener, at aktører oftest er ubevidste om, hvordan kulturelle og sociale processer, resurser og institutioner låser individer og grupper, hæmmer social mobilitet og forandring og i stedet skaber reproduktion af bestemte magtforhold. Bourdieu ser det som sociologiens opgave at blotlægge denne tilslørede, udøvede magt. For ham kan sociologien ses som en socioanalyse, hvor der arbejdes med den sociale ubevidsthed i lighed med, hvordan psykoanalytikeren arbejder med en patients ubevidste.<sup>10</sup> Til dette formål udvikler Bourdieu sin *praksisteori*, der medierer mellem subjektivisme og objektivisme. Her forsøger han at syntetisere to ellers uforligelige traditioner: Funktionalismen, som opfatter systemet som en ramme, der sætter specifikke betingelser for menneskets handlemuligheder, og handlingssociologien, som tager udgangspunkt i individet og ser aktørens handlinger, intentioner og motiver som grundlaget for at forstå sociale fænomener.<sup>11</sup>

I det følgende vil jeg gennemgå de af Bourdieus hovedbegreber, som er mest relevant for dette speciale.

### 5.1. Kapital

Bourdieu interesserer sig for alle former for resurser, som eliterne tager i anvendelse med henblik på at sikre og højne deres positioner. Dermed udvider han den økonomiske logik i samfundet til at omfatte "alle de både materielle og symbolske goder, der fremstår som *sjældne* og efterstræbelsesværdige i et givet samfund [...]"<sup>12</sup> Som eksempel på symbolske goder nævner Bourdieu blandt andet håndtryk, komplimenter, æresbevisninger og videnskabelig information. I forlængelse af den økonomiske jargon kalder han denne slags goder **symbolsk kapital**. Begrebet beskriver, hvilke mennesker, institutioner, uddannelser, objekter m.fl. der tillægges høj prestige og får tilknyttet særlige værdier. Symbolsk kapital kan også beskrives, som det der fremstår særligt

---

<sup>10</sup> Bourdieu 1979: 9

<sup>11</sup> Bourdieu 2005: 72

<sup>12</sup> Bourdieu 2005: 285

(For at øge læsevenligheden har jeg valgt at bruge citater fra engelske eller nordiske oversættelser af Bourdieu, mens andre kildeangivelser så vidt muligt henviser til den franske udgave.)

tillidsvækkende og sandfærdigt. Fremfor alt er symbolsk kapital det, som anerkendes. Den eksisterer og udøver magt i det omfang, der findes en gruppe mennesker, som er i stand til at opfatte, forstå og tolke symbolerne. Der skal altså findes et "marked" for symbolerne, ellers vil de ikke opnå nogen værdi. Som den symbolske kapitaler underkategorier ser Bourdieu den økonomiske, kulturelle og den sociale kapital som de vigtigste former.

**Den økonomiske kapital** er i dagens samfund den mest tydelige og hierarkisk mest vægtige form for kapital og betragtes som adgang til penge, ejendom og materielle goder. Bourdieu understreger dog, at der er et gensidigt betingelsesforhold mellem økonomisk og symbolsk magt. Det er ikke pengene til at købe dyrt tøj eller spise på Noma, som giver status og prestige. I stedet er det tøjet og restauranten som symboler, der kan aflæses og tolkes som prestigefyldte og magtgivende.

**Social kapital** er blandt andet familie, venskaber, forretningsforbindelser og andre former for sociale netværk. Bourdieu peger på, at en gruppe mennesker – uafhængigt af øvrige kapitalformer – har lettere ved at få nyt job, finde en bolig eller erhverve goder billigere end alle andre, fordi de formår at trække på deres netværk. Disse mennesker besidder en høj mængde social kapital, som giver dem fordele i samfundet.

Bourdieu's nok mest kendte begreb er **kulturel kapital**, der indbefatter den uddannelsesmæssige baggrund, en person akkumulerer igennem livet, samt dannelse og de sproglige kompetencer, der er afgørende for, om man kan begå sig i højere kredse. Kunstnere, intellektuelle og akademikere har fx en høj grad af kulturel kapital. Bourdieu mener, at sociologien ikke har været opmærksom nok på den rolle, som beherskelse af kulturen spiller i samfundet. Kulturel kapital findes i forskellige former, som i en titel som eksempelvis "professor", i objektiverede former, såsom bøger og kunstværker, og i institutionaliserede former som uddannelsesinstitutioner og museer.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Bourdieu & Boltanski: 1975:88

## 5.2. Habitus

Et andet centralt begreb i Bourdieus praksisteori er habitus, som er resultatet af sociale erfaringer, kollektive erindringer, måder at bevæge sig og tænke på, som er blevet mejslet ind i menneskers kroppe og bevidstheder. Han beskriver habitus som:

”et system af varige og transponerbare dispositioner, der ved at integrere alle tidligere erfaringer til enhver tid fungerer som en oplevelses-, en vurderings- og en handlingsskabelon.”<sup>14</sup>

Bourdieu transcenderer med habitusbegrebet den dikotomi, der ellers har eksisteret i sociologien mellem mikro- og makroperspektiver og mellem et voluntaristisk og et deterministisk syn på menneskelig ageren.

Det tidligere levede liv aflejres i habitus, og hermed styrer den enkelte sig selv i retning af at foretage dispositioner, som har tendens til at bekræfte tidligere valg, der er foretaget i livet. Situationer, der udfordrer habitus for meget, undgås. Derfor vælger aktører partnere og venner nogenlunde i overensstemmelse med egen habitus, og dette skaber et enhedspræg og en systematik i en bestemt socialgruppes livsstil. Der er desuden en tæt sammenhæng mellem begreberne habitus og kapital. Habitus udtrykker på mange måder en legemliggørelse af forskellige kapitalformer, som bestemmer, hvorledes aktører handler, tænker, opfatter og vurderer i givne sociale sammenhænge.

## 5.3. Felt

Habitus' dispositioner opererer altid i en relation med de objektive strukturer i samfundet, og dermed bliver teorien om habitus først for alvorlig udfoldet, når den samtænkes med endnu et af Bourdieus grundlæggende begreber, nemlig felt (*champ*). Han definerer felt som:

”[...] a network, or configuration, of objective relations between positions. These positions are objectively defined, in their existence and in the determinations they impose upon their occupants, agents or institutions, by their present and potential

---

<sup>14</sup> Bourdieu 2005: 202

situation (*situs*) in the structure of the distribution of species of power (or capital) whose possession commands access to the specific profits that are at stake in the field, as well as by their objective relation to other positions (domination, subordination, homology, etc.).”<sup>15</sup>

Ifølge Bourdieu er et felt et system af relationer mellem positioner og udpeger et udsnit af det sociale liv, som er struktureret, inden man træder ind i det. I det kunstneriske felt er det fx uddannelse og kulturel viden, der giver status, mens økonomisk succes negligeres.<sup>16</sup> Felt er et socialt mikrokosmos, hvor specifik menneskelig aktivitet finder sted ud fra en logik, der er mere eller mindre autonom.

Der opstår et felt, hvor mennesker strides om symbolske og materielle midler, som de er fælles om. Dermed fletter ”felt” sig også sammen med begrebet kapital. Aktører bringer forskellige former og mængder af symbolsk kapital med ind i et felt, og det giver dem både som enkeltpersoner og som faggrupper forskellige muligheder for at opnå og fastholde magt i feltet. De grupper og personer, der besidder den rette type og mængde af kapital, får en fremtrædende position i feltet og kan således lettere fastholde deres position. Det er feltets karakter, der afgør, hvilken kapital der anerkendes og tillægges værdi.

Der foregår også kampe mellem forskellige felter. Hvert felt forsøger at afgrænse sig i forhold til andre felter og identificere sig i modsætning til disse. Grænsedragning felterne imellem er derfor altid genstand for stridigheder.

For at man kan begå sig i et felt, blive anerkendt og genkendt, kræves det, at man tilpasser sig, gør visse særlige indsatser og demonstrerer, at man accepterer bestemte grundlæggende trosforestillinger. De trosforestillinger og spilleregler, som er gældende inden for et specifikt felt, kalder Bourdieu *doxa*. Objektiv succes er knyttet til den praktiske beherskelse af spillet.<sup>17</sup> Dette spil, *doxaen*, er deltagerne dog sjældent bevidste om. Et af Bourdieus nøglebegreber er *méconnaissance*, som i den danske sekundærlitteratur kaldes overseen.<sup>18</sup> Spillet er latent. Dets

---

<sup>15</sup> Bourdieu & Wacquant 1992:97

<sup>16</sup> Bourdieu 1994:64,161

<sup>17</sup> Bourdieu 1994: 137

<sup>18</sup> Eksempelvis i Thuen & Vaage (red.): ”Opdragelse til det moderne”, 2000



udkomme og dets opretholdelse er altså uerkendt for spillerne, og dette er langt hen ad vejen en forudsætning for, at spillet og dets symbolske og materielle økonomi kan fungere.

Bourdieu påpeger med feltbegrebet, at det ikke er frugtbart at se den handlende aktør som adskilt fra de strukturelle mulighedsbetingelser. Der er i stedet tale om en dialektik.

#### **5.4. Reproduktion**

Et af de spørgsmål, som Bourdieu har beskæftiget sig særligt med, er, hvordan sociale hierarkiske systemer formår at reproducere sig gennem generationer uden megen modstand og tilsyneladende uden en særlig bevidsthed herom blandt klassemedlemmerne. Ifølge Bourdieu sker denne reproduktion blandt andet ved, at en gruppe viderefører og investerer sin kapitalbeholdning fra en generation til den næste og dermed opretholder de sociale strukturer. Dette kan blandt andet ske ved at sørge for en intellektuel opdragelse af sine børn og sikre dem adgang til prestigefyldte skoler eller ved at sørge for, at de bliver en del af et stort socialt og indflydelsesrigt netværk.<sup>19</sup> En mangel på kapital videreføres også.

De objektive strukturer i samfundet bliver desuden internaliseret i den enkelte og i grupper og udgør et betydeligt fundament i habitus. Disse strukturer skaber identitet samt praktisk viden om, hvordan man skal begå sig, og om, hvad der er muligt at gøre. Hver klasse og hvert felt har sin egen doxa og kræver en tilpasset praktisk beherskelse. Det betyder, at der derfor ikke – eller meget sjældent – kan ske hop fra lavere klasse til højere klasse. Ikke alene kræver det akkumulering af kapital, som vedkommende startede ud med en mangel på, men social opstigning kræver også en dybtgående forandring af habitus, at dette individ formår at tilpasse sig til nye værdisystemer, smagsdistinktioner, nye spilleregler m.m. og gøre dem til natur.

Endnu et element i reproduktionen sker i den ubevidste internalisering og beregning af livschancer: hvad der objektivt er muligt at opnå inden for den classes rammer, som man befinder sig i.<sup>20</sup> Bourdieu mener, at der er en stærk forbindelse mellem subjektive håb og objektive chancer. Et individs stræben og handlinger afhænger (via habitus) af deres praktiske

---

<sup>19</sup> Bourdieu 1980:37

<sup>20</sup> Bourdieu 1972: 243

forventninger, som er baseret på, hvor høj sandsynligheden for at lykkes er inden for den klasse, vedkommende tilhører. Der sker en selv-selektion, der bidrager til reproduktionen af tilhørsforhold til klasser.

### 5.5. Uddannelsessystemet

Ifølge Bourdieu spiller uddannelsessystemet – langt mere end eksempelvis familie – en afgørende rolle i de sociale klassers og klassefraktioners reproduktionskampe.

*"De specifikke særtræk ved ethvert institutionaliseret undervisningssystem [...] struktur og funktionsmåde udspringer af den kendsgerning, at det med de for institutionens karakteristiske midler skal producere og reproducere de institutionelle betingelser, hvis eksistens og beståen (institutionens selvreproduktion) er nødvendige både for udøvelse af dets indpodningsfunktion og for realiseringen af dets funktion som reproducent af en kulturel arbitraritet, som det ikke selv producerer (kulturel reproduktion), og hvis reproduktion bidrager til at reproducere forholdene mellem grupperne eller klasserne."*<sup>21</sup>

Dermed understreger Bourdieu, at reproduktion i uddannelsessystemet er fundamentet for dets egen beståen. Systemet forvalter og uddeler kulturel kapital for at opretholde sig selv, dets doxa og ethos. Dermed er uddannelsessystemet ikke demokratiserende (i hvert fald ikke i forhold til det officielle mål), men er i stedet et omdrejningspunkt for undertrykkelse i det moderne samfund.

Bourdieu og Passerons forskning i det franske uddannelsessystem viste, at selvom der var kommet en større mængde studerende til lærestederne, fordelte uddannelseschancerne mellem de sociale klasser sig efter næsten nøjagtigt samme mønster som tidligere. Forøgelsen i absolutte tal af studerende fra lavere socialklasser blev modsvaret af en endnu større forøgelse af studerende fra højere klasser.<sup>22</sup>

Skolesystemets selvfremstilling – med lige adgang for alle og vurdering alene efter flid og talent – hænger ikke sammen med virkeligheden, hvor der sker en sortering efter social herkomst. Højere

---

<sup>21</sup> Bourdieu & Passeron 2006: 77

<sup>22</sup> Bourdieu & Passeron 1970: 116

klassers børn klarer sig bedre i skolen som følge af deres kulturelle formuer. De er almindannede, fortrolige med kulturelle distinktioner, kan orientere sig i samfundet og kulturen og er dermed i besiddelse af dispositioner, som giver udbytte inden for uddannelsessystemet. Denne mekanisme miskendes dog. De privilegerede elevers fortrin ses ikke som det, det er: en socialt betinget kulturel arv. I stedet forklares skolemæssig succes eller fiasko som manifestationer af naturlige og personlige egenskaber såsom intelligens og talentfuldhed.<sup>23</sup> Ifølge Bourdieu kan succes i skolen i højere grad forklares med den mængde kulturel kapital, som individet har arvet fra familie og miljø end med vedkommendes præstationer og talenter.

Bourdieu og Passeron kritiserer uddannelsessystemet for ikke at tage hensyn til lavere samfundslag og de studerendes forhistorie. Traditionel pædagogik tilbyder ikke kompensatorisk og tilpasset læring til elever uden kulturel kapital. Disse begynder således i uddannelsessystemet med at være bagud, uden at kende skolens doxa og med manglende eller lavere grad af almindannelse. Denne kulturelle ulempe overses eller bagatelliseres. Af de kulturelt uformuende kræves der det samme som af de kulturelt privilegerede, uden at skolen giver førstnævnte den nødvendige viden, der kræves for at kunne præstere på den måde, som belønnes.

## **5.6. Social forandring**

På trods af Bourdieus fokus på social reproduktion ser han også muligheder for social forandring. Han mener, at disse opstår, når den enkeltes habitus støder på og oplever radikalt anderledes objektive strukturer, andre habitus end den egne eller må indgå i et felt eller felter, der er anderledes end det hidtil erfarede.

Også sociologen kan være en frigørende – potentielt politisk – kraft, mener Bourdieu. I kraft af at være udenforstående kan han/hun konstruere principperne bag strukturer, forskellige felter og habitus og via dette arbejde skabe ny opmærksomhed og forståelse omkring disse. (Men samtidig påpeger han også, at forskeren er uhjælpeligt placeret i den sociale verden, som han/hun gør til sit studieobjekt. Studiet af det samfundsvidenskabelige felt, hvor forskeren, sociologen, befinder sig,

---

<sup>23</sup> Bourdieu 1986: 3

må derfor gøres til en del af videnskaben selv, så den ikke bliver blind for sine egne forudsætninger.)<sup>24</sup>

### 5.7. Diskussion af Bourdieus teorier

Bourdieu's teorier udspringer af hans undersøgelser af det franske uddannelsessystem i 1960'erne, og spørgsmålet er, om hans analyseresultater og begreber uden videre kan overføres til nutidige skandinaviske forhold som dem, jeg undersøger. Frankrig har et centralistisk system, hvor parisiske uddannelsesinstitutioner har langt mere prestige end provinsen. *Hvor* den enkeltes uddannelse finder sted, har derfor vidtrækkende konsekvenser for senere karriere og muligheder, og der er en større optagethed af karakterer, akademiske titler og adgangsprøver.<sup>25</sup> Alligevel er overraskende mange af det franske uddannelsessystem effekter og konsekvenser påfaldende lig det danske. Selvom der i Danmark er sket en demokratisering af adgang til uddannelse, der skulle øge den sociale mobilitet og på sigt bidrage til at udjævne klasseforskelle i samfundet, viser undersøgelser, at der næsten ikke er rokket ved chancen. Sandsynligheden er – ligesom i Frankrig – langt større for at få en universitetsuddannelse for børn af erhvervsledere, embedsmænd og akademikere end for børn af kontorfunktionærer, butiksansatte eller ufaglærte.<sup>26</sup> Både i det franske og det danske uddannelsessystem sker altså en reproduktion af klasser og fordeling af kulturel kapital, og det formulerede mål om social mobilitet opnås ikke.

Bourdieu's kritikere har argumenteret for, at litteraturen ikke længere er den førende form for kulturel valuta eller et selvfølgeligt privilegeret medium, og at kendskabet til og anvendelsen af et litterært sprog ikke længere er en relevant statusmarkør.<sup>27</sup> Det ser jeg dog som en for generaliseret vurdering. Som Bourdieu understøtter, er det forskelligt, hvilke felter der anerkender og opererer med hvilke kapitalformer og i hvilken kombination. At sige, at litteraturen ikke længere har en ophøjet status, er blandt andet at underkende, hvor stor betydning den stadig har inden for et af de mest magtfulde felter i samfundet: uddannelsessystemet. Her prægtes og formes alle borgere i Danmark om ikke andet gennem de lovpligtige folkeskoleår, og her er litteratur stadig den førende valuta, nemlig en langt mere statusfyldt og "rigtig" aktivitet end det at se film

---

<sup>24</sup> Bourdieu 1977:2

<sup>25</sup> Esmark: 10

<sup>26</sup> Schytz: 83

<sup>27</sup> Eksempelvis Collins (2002)

eksempelvis. Blandt andet fordi litteraturen benyttes som et instrument til at lære at læse og senere som indgang til tekstforståelse og sprogudvikling. Belønningen for at kunne beherske litteraturen på den måde, uddannelsessystemet anerkender, er tildeling af mere kulturel kapital i form af uddannelsestitler. Dermed er læsning og skrivning en indgang til magt og i høj grad bestemmende for, hvilken socioøkonomisk klasse det er muligt for den enkelte aktør at begå sig i.

Det er min vurdering, at inden for de områder, som specialet undersøger, er Bourdieus teorier og begreber stadig gyldige, selvom de udspringer af forskning fra et andet land på et andet tidspunkt. Der kan tilmed argumenteres for, at Bourdieus teorier er særligt vigtige at anvende på nutidens samfund, fordi de store forandringer i teknologien og medierne synes at blænde for de forandringer, der *ikke* er sket. Store felter, som uddannelsessystemet, hylder stadig litteraturen og litterære kompetencer. Dette mønster ændres ikke let, trods ydre påvirkninger, da det uddannelsessystem som institution og dominerende felt er meget autonomt. Det betyder, at en reproduktion af socialklasser stadig foregår, og den sker med litteraturen som instrument.

## 6. Empiri: Uddannelse og læsning i Danmark

I nedenstående gennemgang af nyere empiriske undersøgelser vil jeg indkredse betydningsfulde faktorer for og resultater af social ulighed samt finde frem til mulige løsninger.

### 6.1. Uddannelse og reproduktion

Uddannelse er afgørende for den enkeltes muligheder og livskvalitet og er for eksempel også den største determinant for indkomst og sundhed.<sup>28</sup> Altså er uddannelse ikke kun et spørgsmål om viden og kompetencer, men har betydning for alle arenaer af livet. Uddannelsessystemet er derfor, som Bourdieu viser i sin teori, det vigtigste felt at kunne begå sig inden for og få succes.

Der foregår stadig en markant reproduktion af uddannelsesniveau og klasse. Den stærkeste determinant for, hvilket uddannelsesniveau den enkelte opnår, er forældrenes uddannelse. Eksempelvis har de fleste 25-årige, der ikke får en uddannelse over grundskolen, forældre, som er ufaglærte.<sup>29</sup> Dette skyldes i høj grad, at børnene arver forældrenes lave kapitalbeholdning, navnlig den kulturelle kapital.

Den sociale mobilitet er lille i Danmark og har endda været for nedadgående. I perioden 1990-2005 var der flere, der brød den sociale arv, men andelen er faldet igen og ligger nu på samme niveau som for 20 år siden.<sup>30</sup> Dette bliver dog underkendt i den almene befolkning, hvor forestillingen om et uddannelsessystem, der giver alle mulighed for at blive mønsterbrydere, lever uforstyrret videre.

### 6.2. Forløbet i grundskolen

Succes i skolen måles især ud fra karakterer, og kigger man på dem, fremstår et tydeligt mønster: Jo højere uddannelse forældrene har, jo højere karakterer får børnene i skolen.<sup>31</sup> Den gruppe, der klarer sig dårligt i skolen, mangler generelt kognitiv stimulering hjemmefra. Kompetencer bygger på tidligere erhvervede kompetencer, og hvis de allertidligste grundlæggende kompetencer ikke

---

<sup>28</sup> Bilag 2

<sup>29</sup> Schytz: 83

<sup>30</sup> Schytz: 77

<sup>31</sup> Bilag 3

opbygges tilstrækkeligt, vil det være sværere for barnet at bygge videre derpå og klare sig godt gennem skolesystemet. Børn med resurssvage familier er generelt bagud i forhold til børn fra resursestærke familier, og det fører ofte til problemer i skolegangen. Som Bourdieu påpeger, tages der i skolen ikke tilstrækkeligt hensyn til den enkeltes forhistorie, og gode karakter og succes i skolen bliver dermed et spørgsmål om allerede inden indtrædelsen på skolefeltet at eje en kulturel formue.<sup>32</sup>

### 6.3. Læsningens og litteraturens rolle

Elevernes socioøkonomiske baggrund, målt ved forældrenes uddannelse og erhvervmæssige status, spiller også en stor rolle for elevernes færdigheder i læsning, og læsekompetencer betyder igen langt bedre chancer for succes i skolen.<sup>33</sup>

PISA-undersøgelsen 2009 fandt bl.a. frem til disse konkrete faktorer for læsekompetencer:

- Unge fra familier med kulturelle besiddelser, såsom klassisk litteratur og uddannelsesressurser, som et stille sted at læse, ordbøger mv., har større chance for at opnå gode læsekompetencer og gennemføre en uddannelse.<sup>34</sup>
- Antallet af bøger i hjemmet og variationen i læsemateriale har vægtig betydning for læsekompetencer og uddannelseschancer.<sup>35</sup>
- Fritidslæsning har en klar, nærmest eksponentiel sammenhæng med læsekompetencen. Blot en halv times læsning i fritiden hænger sammen med en stor øgning af læseevnerne.<sup>36</sup>

I dominerede klasser med lav kulturel kapital vil ingen af disse tre muligheder være en del af børnenes og de unges liv. Som Bourdieu pointerede, vil de kulturelt formuende klare sig godt i skolen, og de uformuende sakke bagud, præget af deres dårligere objektive muligheder. Men disse tre punkter peger også på muligheder for social forandring. Hvis socialt udsatte børn og unge

---

<sup>32</sup> Bourdieu 1986: 3

<sup>33</sup> Egelund: 10

<sup>34</sup> Egelund: 53

<sup>35</sup> Egelund: 130, 167

<sup>36</sup> Egelund: 9

tilføres kulturel kapital i form af adgang til et varieret bogudvalg i fritiden og i hjemmet og dermed læser mere, må det antages, at deres chancer for at klare sig godt i skolen og senere i livet forøges.



## **7. Delkonklusion: Teori og empiriske undersøgelser**

Både Bourdieus teori og nyere empiriske undersøgelser viser, at der er social ulighed og mangel på social mobilitet i samfundet, og at dette i høj grad kan føres tilbage til reproduktion af klasse og kulturel formue i uddannelsessystemet. Uddannelsessystemet belønner kulturel kapital, og den form for kulturel kapital, der tillægges størst status på feltet, er litteraturen og den litterære dannelse, som produceres gennem læsning. Det viser sig, ikke overraskende, at adgang til et varieret litteraturudvalg i hjemmet og fritidslæsning udvikler gode læsekompetencer, der igen giver bedre karakterer i skolen. Lavere klasser og særligt udsatte børn og unge er generelt fattige på litteratur i hjemmet og kulturel kapital i det hele taget, blandt andet på grund af lavt uddannelsesniveau og resurser til fx at opsøge biblioteker.

Der er behov for en øget adgang til litteratur i hverdagen og en målrettet litteraturformidling til lavere klasser og især udsatte børn og unge. Litteratur og læsekompetencer har tydeligvis stor indflydelse på social ulighed og livschancer.

## 8. Om aktionen Læs for Livet

Skolesystemet er meget autonomt, og belønningen af kulturel kapital er dermed svær at ændre, særligt udefra. Men hvis man ikke kan ændre på spillets regler inden for feltet, kan man ændre på spillernes forudsætninger. Hovedidéen bag Læs for Livet var at omfordele bøger i samfundet og sørge for, at der var et varieret bogudvalg til rådighed på institutioner med socialt udsatte børn.<sup>37</sup> Hvis gruppen tilføres kulturel kapital, burde dette, ifølge Bourdieu og den brugte empiri, betyde, at flere udsatte klarer sig bedre i skolen og får en uddannelse. Projektet kan altså øge den sociale mobilitet, så flere bliver mønsterbrydere og opnår højere uddannelsesniveau end deres forældre.

I praksis indsamlede Læs for Livet bøger og donerede disse til institutioner, hvor socialt udsatte børn og unge bor i en længere tidsperiode (fra 1 måned til flere år.) Bogdonationen tog form af et lille bibliotek på 150-600 titler<sup>38</sup>, alt efter institutionens størrelse, og indeholdt et bredt udvalg af genrer, forfattere og sværhedsgrader.

Inden gennemgangen af projektets forløb og resultater vil jeg først reflektere over min egen rolle som deltager.

### 8.1. Min habitus og position

Da jeg er en meget involveret del af projektet i aktionsforskningen og projektarbejdet, mener jeg, at der er behov for at klargøre mine forudsætninger, da de vil have betydning for undersøgelsen og udførelse af projektet. Med bourdieuske termer vil jeg skitsere min egen habitus samt mine tilhørsforhold til felter, da disse påvirker mig bevidst og ubevidst.

På skrivende tidspunkt er jeg en ældre kvindelig studerende og mor til en teenager. Fagligt har jeg suppleret studier i litteraturvidenskab med fag som kulturformidling og innovation samt meritfag på DPU (Danmarks Pædagogiske Institut) inden for literacitet og børnelitteratur. Derudover er jeg forfatter til to udgivne børnebøger. Dermed har jeg høj kulturel kapital, lav økonomisk kapital og

---

<sup>37</sup> Efter specialets afslutning fortsætter jeg med at drive og udvikle projektet.

<sup>38</sup> Alt efter institutionens størrelse.

moderat social kapital. Jeg bevæger mig hovedsageligt inden for det humanistiske akademiske felt og bogverdenen, hvorfor jeg kender og har integreret disses ethos og doxa mest indgående.

Ser man på min opvækst, kommer jeg fra en familie, hvor min far havde en mellemlang uddannelse og arbejdede som folkeskolelærer, og min mor havde grundskolen som længste færdiggjorte uddannelse. Der var mange bøger i mit hjem, hovedsageligt ældre populærlitteratur og religiøse skrifter. Jeg læste meget, men især bøger fra det lokale bibliotek. I min opvækst ejede jeg lav/moderat kulturel kapital og lav økonomisk og social kapital. Dermed har jeg i mit livsforløb bevæget mig i både en domineret og en dominerende klasse og har erfaring med begge.

Jeg var også et omsorgssvigtet barn, hvilket betød, at jeg som 16-årig blev flyttet på ungdomspension af kommunen. Her var der ikke bøger eller uddannelsesressurser, og der blev ikke spurgt til lektier eller bakket op om uddannelse. I min tid på pensionen blev jeg smidt ud af gymnasiet pga. for stort fravær, og jeg tog først en ungdomsuddannelse, da jeg var over 20 år. Da jeg begyndte på litteraturvidenskab, oplevede jeg et kulturchok. Jeg manglede kendskab til finkultur, forstod ikke diskursen eller feltets doxa og klarede mig dårligere i opgaverne karaktermæssigt end nogensinde før uden at forstå hvorfor. Jeg stoppede uddannelsen efter et år, men genoptog den senere.

At jeg har egne erfaringer med en lavere socialklasse, omsorgssvigt og livet på institution, men også er mønsterbryder og har oplevet social opstigning, vil have betydning for gennemførelsen af projektet. Ved at afklare min habitus over for mig selv og læsere af specialet vil jeg forsøge at udøve en reflektiv sociologi, hvor sociologen undervejs og efterfølgende har en stærk selvkritisk bevidsthed om egen position i de sammenhænge, hun indgår i. Ved at tydeliggøre og eksponere min egen subjektivitet vil jeg forsøge at opnå et højere objektive niveau.

## 9. Læs for Livet – Rapport 1

Denne rapport beskriver og reflekterer over de første tre måneders arbejde med projektet. Rapporten afspejler aktionsforskningens pragmatiske og processuelle metode. De institutioner og personer, der optræder i rapporten, er anonymiseret.

### 9.1. Indsamling af bøger

Første skridt var at indsamle børne- og ungdomsbøger. Som aktør i bogbranchen var jeg klar over overfloden af bøger i Danmark. Hver forfatter, illustrator, oversætter får ca. 10 frieksemplarer pr. titel og pr. oplag. Hvis en titel ikke sælger alle et oplags eksemplarer, får forfattere (og illustratører) tilbudt at købe hele eller en del af restoplaget billigt og har derfor ofte mange af egne bøger. For forlagene er lagerplads dyr, og når salget af en bog falder, sættes titlen derfor på udsalg eller forsøges solgt til andre aktører, såsom supermarkeder. Når disse muligheder er udtømt, makuleres resten af bøgerne. Hvert år makuleres hundredevis af titler og mange tusind bøger.

I begyndelsen af projektet koncentrerede jeg mig derfor om at få doneret bøger til projektet fra branchefolk. Jeg skrev direkte til forfattere, illustratører og forlag og brugte mit øvrige personlige netværk via sociale medier til at få donationer.

Bogindsamlingen gled nemt, hvilket kan skyldes flere faktorer. Min position i det kulturelle felt og en forholdsvis stor social kapital inden for branchen betød, at kontakt og samarbejder var forholdsvis lette at etablere. Desuden må det antages, at bogbranchens aktører samt privatpersoner med mange bøger særligt værdsætter denne objektiverede form for kapital og dermed let kan forestille sig, at udsatte børn og unge har behov for bøger. Man kan tilføje, at de enkelte bidragere også selv fik noget ud af at donere, som var motiverende: følelsen af at gøre en forskel og også en mulighed for personlig profilering. Flere aktører skrev om deres donation til projektet på deres hjemmesider etc. og fik dermed et filantropisk image tilført.

## 9.2. At tilbyde bøger til institutionerne

I projektarbejdet kontaktede jeg selv institutionerne med udsatte børn og unge. Altså var kontakten ikke et resultat af institutionernes opsøgning eller en hos dem særlig og allerede eksisterende interesse i bøger. Jeg ringede til, talte med ledelsen og tilbød donation af et lille bibliotek og hørte derfor de spontane reaktioner, som jeg her vil gennemgå.

I løbet af denne første fase af projektet blev 11 institutioner<sup>39</sup> spurgt, om de ønskede et lille bibliotek. (Reaktionerne er afbildet som diagram på bilag 5). To institutioner afviste tilbuddet: Et asylcenter vurderede, at de allerede havde nok børne- og ungdomsbøger, og et børnehjem mente, at de ikke havde behov for bøgerne, da de brugte biblioteket månedligt. En enkelt institution ville gerne modtage bøger på et senere tidspunkt, da de havde travlt med andre projekter. To steder – et børnehjem og et observationshjem – var i den indledende samtale positive og gav udtryk for begejstring og engagement. Hele seks institutioner var tøvende og skeptiske, som dette citat fra samtalen med en leder viser:

”Der er jo også nogle, der skal tage sig af bøgerne. Vi har ikke så mange resurser, ser du. [...] Det er ikke bøger, vi skal aflevere igen på et tidspunkt? For vi kan ikke være ansvarlige for deres stand. Det har vi ikke råd til. Nogle af bøgerne vil jo blive ødelagt sådan et sted her.”

- I.

Der var altså bekymringer om, at det kunne dræne institutionens tidslige og økonomiske resurser at tage imod donationen. Først da jeg havde forsikret om, at bøgerne var gratis, af god kvalitet, og at projektet selv kunne aflevere dem og sætte dem på plads, blev der taget imod tilbuddet. Majoriteten af institutionerne så dermed i den første kontakt tilbuddet om bøger som et potentielt problem fremfor en mulighed. Dette tyder på, at læsning disse steder ikke har været en prioritet. Manglen på bøger er ikke blevet oplevet som en mangel, og tilbuddet svarede tilsyneladende ikke til ledelsernes opfattelse af institutionernes behov.

Jeg er senere i projektet blevet gjort opmærksom på, at der med jævne mellemrum doneres forskellige ting til steder, der huser udsatte børn, både fra private og erhvervslivet. Eksempelvis

---

<sup>39</sup> Bilag 4 viser, hvilke typer institutioner, der blev kontaktet.

giver et forlag årligt en bog i julegave til hvert barn på julemærkehjemmene, og private giver steder som børnehjem is, brugt tøj, bamser og også bøger. Donationerne er mange gange mere til besvær for institutionerne end en hjælp, idet de kræver sortering, plads, stillingtagen m.m. Det er dermed svært ud fra den indledende kontakt at udlede, hvilken holdning de tøvende institutioner egentlig har til læsning og bøger. Hvad skyldes negative praktiske erfaringer, og hvad skyldes en nedprioritering af læsning i det pædagogiske arbejde?

Overordnet var det en overraskelse for mig, at institutionerne ikke forholdt sig mere positivt til muligheden for at få bøger. Dette kan skyldes, at jeg selv værdsætter bøger og har vanskeligt ved at forstå andre værdisystemer med andre vægtninger, og hvor kulturel kapital ikke er eftertragtet. Desuden havde jeg i denne fase af projektet nok en noget naiv holdning, der betragtede det at give som værende immanent godt. I virkeligheden kan generøsitet uden omtanke og ordentligt kendskab til modtagerne give problemer i stedet for værdi. Jeg har erfaringsmæssig og faglig grund til at betragte projektets bogtilbud som konstruktivt og vigtigt, men det er til en vis grad forståeligt, at institutionernes personale sommetider forholdt sig skeptisk.

### **9.3. Institutionernes egne bøger**

Inden projektets donation af bøger undersøgte jeg på hver institution, hvilke og hvor mange bøger der var i forvejen. På samtlige institutioner var der tydeligvis ikke blevet kasseret bøgerne i mange år. Alle havde meget gamle bøger og for fleres vedkommende titler tilbage fra 1920'erne. Stederne ejede mellem 15-100 bøger før bogdonationen og havde alle bøger stående, der var ødelagte: De manglede sider, var gået fra hinanden eller var tegnet i. Desuden var en stor del af bøgerne forældede,<sup>40</sup> og nogle havde et skævt indhold i forhold til den aldersgruppe, der boede i institutionen. På samtlige steder kunne 50-90 % af bøgerne kasseres. Altså var det reelle antal af læsbare bøger langt lavere, end det syntes ved første øjekast. Flere af institutionernes ledere og medarbejdere blev selv overraskede, da de viste bøgerne frem til mig:

---

<sup>40</sup> Når flertallet af børn og unge må antages at opleve en bogs sprog, den verden, den beskriver og måden, den beskrives på som gammeldags, vil jeg definere den som forældet. Et eksempel er serien "Alfred Hitchcock og De Tre Detektiver" af Robert Arthur, Jr. (43 bind 1964-87). Her bruger tre drenge tidens nyeste teknologi til at opklare mysterier, hvilket indbefatter videobåndoptagelser og flittig brug af walkie-talkier m.m. Talesproget er også præget af tidens børneslang, hvilket yderligere er med til at give et gammeldags indtryk. Derudover anser jeg også bøger med meget gammel typografi, gulnede sider, bogstavbrug o.lign. som forældede. Særligt ved siden af de nye donerede bøger fra projektet ville disse se utiltrækkende og fattige ud.

”Ja, man ser det godt nok ikke rigtig, når man går rundt her til hverdag, men jeg kan godt se, at vores bøger er noget slidte og gamle.” - I.

På et andet hjem signalerede lederen flovhed, da hun viste mig deres hylder. Hun satte nogle væltede bøger op og tog to tydeligt ødelagte bøger til sig:

”Nej, altså. Jeg ved ikke, hvorfor de stadig står her. De er jo ikke noget værd længere. Det er vist længe siden, vi har fået ryddet op.” - G.

Det virkede, som om de først rigtig opdagede titlernes tilstand og sammensætning via mit udefrakommende blik. Det var en bevidsthed, der blev stærkere efter mit første besøg:

”Siden du var her sidst, har jeg bare ikke kunnet holde ud at gå forbi reolen og se på de ynkelige bøger, vi har. Vi har vist alle sammen gået rundt sådan, når vi er gået igennem stuen. [Hun satte en hånd op for øjnene]. Når man først har opdaget, hvordan vores bøger virkelig ser ud, så gør det helt ondt at se på.” - H.

En del af årsagen var nok praktisk: at gå op og ned ad ting dag efter dag kan gøre én blind for omgivelserne. Men der kan argumenteres for, at denne blindhed for bøgerne var et symptom på, at bøgerne ikke var vigtige i institutionernes hverdag, og at det ikke var betydningsfuldt, at børnenes møder med litteraturen var med ødelagte og gammeldags bøger.

Der var også flere steder modstrid mellem institutionens selvforståelse og deres faktiske bogbeholdning. Lederen på et børnehjem sagde eksempelvis i den indledende telefonsamtale:

”Det [Tilbuddet om bøger] passer perfekt. Vi går meget op i læsning her.” - B.

Alligevel var der kun omkring 20 bøger til rådighed, heraf kunne ca. halvdelen smides ud. Bøgerne henvendte sig – bortset fra en fagbog til unge om sex – til børn ml. 6 og 10 år, og børnene på hjemmet var mellem 8-18 år. Der var kun enkelte skønlitterære titler.

Børnehjemmet var smukt indrettet, og der var råd til at indkøbe kvalitetsreoler og et designtæppe til det donerede bibliotek. Det var et af lederens fokuspunkter, at børnehjemmet skulle være et

rigtigt hjem for de børn og unge, der boede der, og ikke føles som en institution. At det var et hjem med bøger, var dog ikke blevet prioriteret på trods af den formulerede interesse for læsning.

Der er ikke nødvendigvis et stort modsætningsforhold mellem lederens udsagn og udbuddet af bøger. Pædagogerne kan have opmuntret børn og unge til at bruge biblioteket eller lignende. Alligevel må en vis mislyd hænge ved, da den negative signalværdi ved de få titler, der stod til brug, ikke kan fraskrives betydning. Prioriterer man læsning, hvis man ikke prioriterer bøger?

#### **9.4. Bøgernes placering i institutionerne**

Da jeg blev vist rundt på institutionerne, opdagede jeg mønstre i den fysiske placering af bøgerne, som viste sig betydningsfulde for projektet, og som jeg her vil gennemgå.

##### **9.4.1. Uden for rækkevidde**

På stederne befandt bøgerne sig ofte uden for børnenes rækkevidde, låst inde eller placeret i en reol eller på en hylde højt oppe. I begge tilfælde krævede det en meget aktiv indsats for børnene at komme til at læse, og den voksne var den nødvendige mellemmand. Da jeg spurgte til bøgernes placering på et kollegium for enlige mødre, reagerede en socialpædagog således:

”Jeg ved faktisk ikke, hvorfor de står helt deroppe. Det er egentlig fjollet.” - K.

Her var der en refleksion over, at børnene ikke kunne nå, og at det var uhensigtsmæssigt, men andre steder, såsom et krisecenter, var bøgernes utilgængelighed et bevidst valg:

”Vi har tit små børn her. Hvis vi ikke låste bøgerne inde, ville de rage dem på gulvet. De ville ikke holde særlig længe.” - T.

Bøgernes utilgængelighed var en praktisk foranstaltning, der skulle forhindre bøgerne i at blive ødelagt. Det var de mindste børn, der var den umiddelbare årsag til, at børnebøgerne i opholdsstuen blev låst inde. Men da jeg foreslog at stille nogle af bøgerne på en åben reol, hvor de små ikke kunne nå, men bøgerne var tilgængelige for de ældre, dukkede en anden forklaring op:



”Jeg er bange for, at de bliver stjålet. Vi låser også spillene inde. Nogle af dem er ret dyre.”  
- T.

Det blev set som vigtigere at beskytte bøgerne mod eventuelt tyveri og ødelæggelse end at give adgang til bøgerne for børnene selv, uden at den voksne skal fungere som mellemmand og låse ud og ind. Dette bunder nok delvist i et presset budget og en kaotisk hverdag på centeret. Krisecenteret tager imod mennesker, som akut mangler et sted at bo og er ramt af problemer som vold, integrationsvanskeligheder eller psykiske belastninger. En stor del af beboerne er enlige forsørgere, og der er mange børn på centeret. Der kan derfor gives praktiske argumenter for, hvorfor det er nødvendigt at kontrollere adgangen til bøgerne. På den anden side var eksempelvis dvd-filmene i samme rum ikke låst inde og altså ikke underlagt samme kontrol og beskyttelse som bøgerne, selvom den objektive skrøbelighed og økonomiske værdi er nævned den samme. Der måtte derfor være mere på færde i valget af at låse bøgerne inde end de erkendte faktorer.

#### **9.4.2. Usynlige steder**

På ca. halvdelen af institutionerne var bøgerne placeret på det, jeg vil kalde ”usynlige steder”: uden for institutionens og børnenes opmærksomhedsfelter. Eksempelvis stod der bøger i mellemgange, der kun var gennemgangssteder, under trapper eller skjult bag fjernsynet. Når en del personale, som det blev vist tidligere, reagerede med overraskelse på institutionens eget udvalg af bøger og gav udtryk for, at de ikke før havde lagt rigtig mærke til deres stand og sammensætning, vil jeg argumentere for, at det til dels er en selvskabt blindhed. På et tidspunkt er der blevet foretaget et aktivt valg omkring, hvor bøgerne skulle stå. Dette valg afspejler tydeligt en holdning til bøgerne og børnenes læsning. Når bøgerne placeres på usynlige steder, er det klart, at de overses, negligeres og glemmes. Dette må være en del af formålet med at stille dem der: Så de er af vejen i de rum, hvor det, der er blevet fundet vigtigere, findes og sker.

Et julemærkehjem, jeg besøgte, har eksempelvis et velforsynet kreativt værksted, et motionsrum, legehjørner, spilkonsoller og store tv'er. Alligevel var deres bogudvalg før projektets donation sølle, og reolerne stod i to forskellige mellemgange i hver sin side af det store hus. Derudaf må udledes, at dette julemærkehjem ikke anser litteratur som et betydningsfuldt tilbud til børnene.

Selve indretningen af institutionen og placeringen af reoler og bøger er dermed vigtig for, om børnene på stedet bruger bøgerne. Det er en omstændighed, som projektet må tage til efterretning, idet det således ikke er nok at donere bøger til institutioner for at støtte læsningen af litteratur. Hvis bøgerne placeres et usynligt sted, vil de alligevel blive overset og ikke skabe den intenderede forandring. Læsning vil stadig fremstå som en nedprioriteret, uvigtig aktivitet for både børn og personale. (På bilag 6 ses eksempler på bøgernes stand og placering i institutionerne).

### 9.5. Fattige på viden

På flere af institutionerne blev jeg gjort opmærksom på, at børnene var meget bagud, når det kom til almen viden og sprog:

"Børnene er meget ofte meget vidensfattige, når de kommer her. Deres forældre taler ikke rigtig med dem, og jeg tvivler på, der bliver læst højt derhjemme. Det er børn, der for eksempel ikke ved, hvordan en ko ser ud, eller hvad en gryde er. Hvor skulle de vide det fra? Deres verdener er meget små, og de har ikke ord til den."

- I.

"Nogle af dem ... Når de kommer her, så er det måske første gang, de har set en bog. De skal lære sådan nogle ting, som hvilken en vej man skal vende den, og fra hvilken side man skal læse den."

- H.

Bogprojektets grundtanke var at give udsatte børn og unge bedre chancer for at lære at læse, kunne begå sig bedre i skolen og videre i livet. Via teori og empiriske undersøgelser stod det klart, at de socialt udsatte ikke havde samme forudsætninger som andre for at klare sig i uddannelsesfeltet. Det kom alligevel som en overraskelse, *hvor* dårlige vilkår en stor del af disse udsatte børn og unge har, ikke bare for at lære at læse, men i det hele taget for at forstå verden, sætte ord på deres oplevelser, få et normalt skoleliv og navigere i et informationssamfund.

## 9.6. Forventninger til børnene

På stederne med ældre børn (over ca. 6 år) var en tendens til resignation i forhold til børnenes interesse for læsning. Der var en stærk bevidsthed om generationsforskellene og den teknologiske udvikling, der har frembragt en langt større bredde af tilgængelige medier.

”Børn læser jo ikke rigtigt bøger i dag. Det er ikke, som da vi var børn.” -T.

Det er selvfølgelig en realitet, at der er større konkurrence mellem mange forskellige medier i dag, men børn har ikke droppet bøgerne, sådan som flere ledere og medarbejdere lod til at tro.<sup>41</sup> På et hjem fortalte en pædagog:

”Vi har haft flere bøger her før. En kæmpe reol fyldt med bøger lige derovre. Men børnene rørte dem jo ikke. De stod bare og samlede støv. Dem *har* vi altså smidt ud. [Hun tilføjede ved nærmere eftertanke]. Det var godt nok også ret gamle bøger, som en pensioneret skolelærer havde givet os.” - E.

Den manglende brug af bøgerne blev fortolket som, at børnene ikke interesserede sig for at læse, men i virkeligheden drejede det sig nok om, at børnene ikke var interesseret i at læse *disse* gamle bøger. Der skete en forkert udledning af årsag/konsekvens-forhold på grund af forudindtagede holdninger omkring (udsatte) børns læsning.

Personalet lader til at overse og undervurdere deres egen indflydelse på dette område. De voksnes manglende forventning om, at læsning er interessant for børnene og de unge, deres manglende blik for de signaler, der ligger i det fysiske rum og bøgernes stand er altså med til at konstruere, hvad de ser som børnenes ”egen” manglende interesse. Spørgsmålet er, om den resignerede, negative holdning til børnenes interesse i læsning sammen med manglen på nye, pæne bøger på centrale steder i institutionen er med til at skabe en selvopfyldende profeti?

---

<sup>41</sup> I 2012 læste hele 64 % af danske børn skønlitterær ugentligt. Kun 13 % læser aldrig bøger. Det er altså tal, der ikke matcher det billede, som medarbejdere og ledere på døgninstitutioner har af læseinteressen. Antallet af aktive læsere blandt børn er faktisk steget fra 2004-2012. (Bak: 234)

En anden type forventninger til børnene blev også synlig undervejs. Følgende udveksling fandt sted mellem mig og en leder på et observationshjem for mindre børn.

Mig: "Jeg glæder mig til at komme i gang med at samle bøger til jer. Udsatte børn skal selvfølgelig også have adgang til bøger. De er jo lige så intelligente som alle mulige andre børn. Der er ingen grund til, at de skal behandles anderledes."<sup>42</sup>

G.: "Nu er det jo faktisk sådan, at socialt udsatte børn er mindre begavede end andre. Det viser forskningen."

Her skete et sammenstød af forventninger og forestillinger om denne gruppe børn, der gjorde mig i tvivl om, hvorvidt jeg overvurderede udsatte børn og unges evne til at læse, eller om det socialpædagogiske personale overdrev gruppens mentale udfordringer, måske fordi de arbejdede ud fra laveste fællesnævner?

På alle institutionerne med mindre børn, der boede der på grund af forældrenes manglende evne til at tage vare på dem, var der en stor bevidsthed om børnenes kognitive udfordringer og særlige problemstillinger. Dette citat er fra en socialpædagog på et hjem med børn under syv år:

"Børnene kan ikke selv overskue bøgerne. De kan ikke rigtig koncentrere sig om dem. Nogle gange læser de bøger igennem sådan her. [Pædagogen viser med fagter, at der bliver bladret lynhurtigt igennem en bog]. Så smider de den fra sig igen. - L.

Man kan spørge, om den hurtige gennemlæsning er problematisk adfærd og et symptom på koncentrationsproblemer og kognitive vanskeligheder, eller om pædagogen problematiserer normal børneadfærd? I et arbejde, hvor der er fokus på barnets vanskeligheder, kunne det være en fare, at der sker en fejlfortolkning af adfærd, fordi der ses så opmærksomt efter mulige skader.

---

<sup>42</sup> Ved nærmere eftertanke blev jeg klar over, at der i min egen udtalelse ligger en fejlagtig præmis: Jeg sætter lighedstegn mellem intelligens og læsning af bøger. Men i virkeligheden skal man vel ikke være klog for at læse bøger. Man skal kunne læse for at læse bøger. Min udtalelse viser, at jeg selv er indspundet i en bestemt bogkultur. Det kan ligefrem være en del af problemet, at bøger så hurtigt og ubevidst associeres med en særlig form for begavelse, "bogorme", skole, højere uddannelse etc.

Manglen på bøger eller deres placering blev altså ofte forklaret ud fra børnenes vanskeligheder. Men man skulle tro, at bøgerne og læsningen netop ville være *vigtigere* at arbejde med, når børnene havde lav koncentration, vidensfattigdom m.m., så der kunne ske en udvikling, der gav dem bedre vilkår. Ligesom de følelsesmæssige skader kan forbedres og heles, kan de kognitive problemer vel også afhjælpes med en aktiv indsats. Det er tilsyneladende holdningen, bevidst eller ubevidst, at disse udsatte børn kan udvikle sig mere følelsesmæssigt end kognitivt, og at denne følelsesmæssige udvikling er vigtigere end den kognitive.

### **9.7. Øvrige aspekter af samarbejde med institutionerne**

Som nævnt tog ni institutioner imod tilbuddet om bøger. På otte af disse havde jeg en længere indledende samtale med lederen. Undtagelsen var et krisecenter, hvor lederen efter indledende telefonsamtale ikke selv ville mødes med mig, men henviste mig til en socialpædagog, der ikke var særlig interesseret i projektet. Samarbejdet gik i stå, da opbakningen på centeret var for lille. På de otte steder, hvor møde med ledelsen blev gennemført, var forløbet ganske anderledes. Selvom kun to af disse steder havde vist interesse og begejstring ved den første kontakt over telefonen, så forandredes de resterende seks steder ellers tøvende eller problematiserende holdning til en positiv og opbyggende holdning. Til møderne fortalte jeg blandt andet om:

- Min faglige baggrund for projektet.
- Om det bogudvalg, jeg kunne tilbyde.
- Hvorfra jeg fik bøgerne, hvor mange bøger der er til rådighed i samfundet, og at der var tale om en omfordeling af resurser.
- Hvad bøgerne kan gøre for børnene, særligt i forhold til skole, uddannelse og livschancer.

Jeg lagde vægt på, at jeg opfattede projektet som et samarbejde og spurgte ind til institutionen, børnene og de unge. Herefter var der dialog, og ledere og medarbejdere kom også selv med ideer og input til projektet. Der var særlige emner, der dukkede op i de fleste møder og samtaler på institutionerne, og disse vil jeg gennemgå i de følgende afsnit.

### 9.7.1. Bøgernes værdi og økonomi

Der var en stor optagethed af både bøgernes økonomiske og symbolske værdi. De var objekter, der krævede en bestemt ærefrygtig behandling og beskyttelse. Nedenstående holdning gik igen:

”Jeg har egentlig også for mange bøger derhjemme. Mange af dem læser jeg jo ikke. De står bare og fylder. Men man smider jo ikke bøger ud!” - T.

Denne ophøjelse påvirkede brugen af bøger på institutionerne i høj grad. Som tidligere beskrevet viste det sig en del i placeringen af bøgerne, men under samtalerne dukkede det frem, at holdningen til bøgerne også påvirkede forholdet til biblioteksbøger:

”Vi låner ikke rigtig fra biblioteket. De *har* tilbudt, at vi kan låne bøger hos dem. De ville gerne samle en kasse og sende den ud til os. Vi har også fortalt dem, at børnene er ret udadreagerende, og nogle af bøgerne ville gå i stykker. De sagde så, at det var o.k., hvis nogle af bøgerne blev ødelagt. Men det ville jo være pinligt at skulle aflevere dem på den måde.” - M.

Resultatet er, at denne institution ikke låner fra biblioteket pga. af den potentielle skam, ledere og medarbejdere ville opleve, hvis bøgerne skulle afleveres tilbage skadede eller ødelagte. Det er på trods af den eksplicitte forsikring fra bibliotekarerne om, at det er i orden. Dermed er det de voksnes følelser omkring bøgerne og den forpligtelse, som de åbenbart føler over for dem og bibliotekerne, der bestemmer, om børnene får adgang til bøger.

Jeg understregede hvert sted, at bøgerne fra Læs for Livet gerne måtte blive ødelagt. Selvfølgelig skulle børnene læres at behandle bøgerne pænt, men det var ikke nogen katastrofe, hvis nogle af dem gik i stykker. Jeg fortalte om bogindsamlingen, og personalet reagerede med særlig overraskelse på, at der hvert år bliver makuleret så mange titler, som ikke har solgt som ventet, og hvor mange frieksemplarer der gives ud til forfattere, illustratører m.fl. Det rykkede åbenlyst på deres syn på de bøger, projektet ville donere, at der eksempelvis var blevet doneret 40 eksemplarer af én titel til Læs for Livet, og at bøger til institutionen altså kom fra en *overflod*.

Den manglende kassering af gamle og ødelagte bøger på institutionerne kan også skyldes, at de voksne på denne måde er følelsesmæssigt knyttet til bøgerne. Nogle af medarbejderne fortalte, at de selv havde læst nogle af titlerne, da de var børn, og havde holdt meget af dem. Det er en nostalgi, der potentielt fremmedgør børnene over for eller giver dem en afsmag for bøger, da det bevirker, at det udvalg, de møder, virker gammeldags og uinteressant for dem.

Denne tilsyneladende gennemgående ophøjelse af bogen, der kom frem i samtalerne, må dog ses i sammenhæng med de andre "udtalelser" om bøgerne, der var at finde i institutionernes fysiske rum. Sådan som det eksempelvis sås i den ofte hengemte og skødesløse placering af selvsamme bøger. På trods af, hvad der blev sagt mundtligt, var der et dobbeltbudskab på spil: Bøgerne værdisattes på nogle måder højere end eksempelvis legetøj og elektronisk udstyr, men der blev imidlertid også signaleret, at bøgerne *ikke* var vigtige eller værd at ofre opmærksomhed. Dermed blev bøgerne både ophøjet og ligegyldiggjort på samme tid.

### **9.7.2. De sociale bøger**

Når jeg på de indledende møder fortalte om, hvordan bøgerne kan udvikle det kognitive, læseevnerne og forbedre muligheder for en senere uddannelse, blev der lyttet interesseret, men der var ikke spørgsmål, input eller de store reaktioner. Derimod vakte det en markant aktiv interesse, når jeg inddrog bøgernes mulighed for at støtte børnene følelsesmæssigt.

Flere interessante faglige bud på, hvordan litteraturen kunne være nyttig på det sociale område, dukkede op. Selvom det ligger uden for dette speciales rammer at gå i dybden med disse vinkler på bøgerne, vil jeg kort præsentere dem her til eventuel videre forskning i, hvordan litteratur kan indgå i institutionelle sociale sammenhænge.

#### **9.7.2.1. Italesættelse af følelser og problemer**

Der var bevidsthed og forslag om, at bøgerne kunne bruges som virkemiddel til at italesætte børns problemer. Flere medarbejdere ytrede ønsker om billedbogstitler, der omhandlede ensomhed, vrede, tristhed m.m. på en let måde, så børnene kunne få spejlet og sat ord på deres oplevelser og

følelser via litteraturen. Den mulige italesættelse, terapi og sætten ord på følelser, tanker og oplevelser, som bøgerne kunne facilitere, tilførte tydeligvis bogdonationen værdi for personalet.

Flere steder gjorde de allerede brug af bestemte bøger, som en socialpædagog læste med det enkelte barn og derefter snakkede om. Disse bøger var dog skrevet med særligt henblik på at være et terapeutisk redskab og havde titler som "Det gør ondt, når far slår mor". Personalet var klar over, at disse titler var noget voldsomme i deres tilgang til børnenes problemer, og der var et behov for at supplere dem med litteratur, der italesatte følelser og oplevelser på en mindre direkte måde.

#### **9.7.2.2.            Narrativ terapi**

På flere hjem blev der arbejdet med narrativ terapi, og flere medarbejdere så muligheder for, hvordan et lille bibliotek kunne støtte denne psykologiske/pædagogiske metode.

Den narrative terapi er inspireret af socialkonstruktivismen, og identitet ses her ikke som et individuelt projekt, men som et socialt fænomen. Gennem responsen fra andre – den sproglige har særlig vægt her – bliver identiteten skabt, og der fremkommer subjektive narrativer. Det enkelte menneske konstruerer fortællinger om sig selv, hvori en række livsbegivenheder er forbundet over tid gennem et plot eller et tema.<sup>43</sup> Narrativ terapi har i høj grad sit fokus på traumatiserende oplevelser, som mennesker har haft, og hvorigennem de føler sig defineret. Det er også i denne sammenhæng, den benyttes i arbejdet med udsatte og omsorgssvigtede børn. Med disse børn arbejdes der især med to aspekter:

- At hjælpe barnet med overhovedet at skabe narrativer, hvor begivenheder kan sættes sammen på en meningsfuld måde og danne forløb, der er mentalt overskuelige.
- At hjælpe barnet med at skabe positive historier om sit liv og dermed en positiv identitet.

Litteraturen kan blandt andet supplere den narrative terapi ved at træne barnets kapacitet for at forstå årsag/konsekvens-sammenhænge, og et varieret læseudvalg kan vise barnet, at der findes mange fortællinger og åbne for nye fortolkninger og forståelser af egne fortællinger også.

---

<sup>43</sup> White (2000).



### 9.7.2.3. Relationspsykologisk hjælpemiddel

Selvom et barn eller en ung bliver anbragt, fortsætter forælderen/forældrene med at spille en vigtig rolle i den enkeltes liv. En del af det socialpædagogiske arbejde er at samarbejde med forældrene og styrke relationen mellem forældre-børn. På flere institutioner indgik forældreuddannelse som en del af arbejdet. Eksempelvis misbrug, lav begavelse og psykiske problemer gjorde det svært for forældrene at danne bånd med deres børn, og basale ting som øjenkontakt, berøring og forståelse for børnenes grundlæggende behov var problematiske. En leder fortalte om en mor, der klippede det øverste af gummitutten på sutteflasken af, fordi hun syntes, det tog for lang tid at give sit barn mad. Resultatet var, at barnet var ved at blive kvalt hver gang. Generelt var det svært for forælderen at afstemme sine aktiviteter med barnets behov, og børnene blev konsekvent under- eller overstimuleret. Forældrene havde som regel ikke nok "værktøjer" til at være sammen med deres børn på en konstruktiv måde.

På flere institutioner blev litteraturen fremhævet som noget, forælder og børn kunne være fælles om. Fordelene ved læsningen var blandt andet, at det var en rolig, men stadig stimulerende aktivitet for børnene, og at der var mulighed for en positiv fysisk kontakt, såsom at barnet kunne sidde på skødet. Særligt fremhævet blev bogens mulighed for at være "det fælles tredje". I en aktivitet, hvor flere aktører er samlet og har opmærksomheden rettet mod det, der gøres, og de objekter, der indgår, er aktivitet og objekter "det fælles tredje".<sup>44</sup> Denne form for samvær ses som styrkende for relationer og som særligt frugtbar for mennesker, der har problemer med intimitet og/eller har kommunikationsvanskeligheder etc., da den er mindre intens end direkte kontakt. På bilag 7 er anskueliggjort, hvordan højtlesningen kan være den fælles samlende aktivitet, hvor forælder og børn har rettet opmærksomheden mod litteraturen og læseoplevelsen. At bøgerne kunne indgå som et sådant relationspsykologisk hjælpemiddel, så personalet som særligt interessant.

---

<sup>44</sup> Ritchie (2004)

#### 9.7.2.4. Problematikker

I projektarbejdet betød personalets vægtning af det følelsesmæssige og relationspsykologiske potentiale i bøgerne også, at der på nogle institutioner var en vis modstand over for læsningen som individuel fordybelse. Det var, som om læsningen, når den var en aktivitet, der foregik alene, blev opfattet som delvis asocial og som en mulig trussel mod fællesskaber.

”Det er klart, hvis vi oplever, at et barn pludselig læser så meget, at det forstyrrer relationen med forælderen, så vil vi stoppe det. Det er jo ikke det, de er her for.”

- H.

Også på et observationshjem sås dette, da en pædagog, som ikke var blevet informeret om projektet af ledelsen, involverede sig, da jeg kom med bøgerne fra projektet. Jeg fortalte ham, hvad jeg lavede, og han besluttede sig for at hjælpe mig, da børnene var på udflugt, og han derfor var ledig. Da jeg ville flytte om på møblerne for at lave en læsekrog til børnene i hyggestuen, stødte vi sammen idémæssigt. Pædagogen mente, læsekrogen var alt for lille:

”Vi læser højt for børnene hver tirsdag, og vi kan ikke sidde der alle sammen.” - P.

Jeg forklarede, at det ikke var meningen, at læsekrogen skulle kunne rumme alle på en gang, men være et sted, hvor børnene selv kunne sidde og hygge med bøgerne. Pædagogen var meget skeptisk og mente ikke, at børnene var i stand til selvstændigt at opsøge bøgerne og sidde med dem. I stedet mente han, at de voksne skulle tage initiativ og ”involvare alle”. Modstanden var så stor, at han først gik med til at lave læsekrogen lille, da jeg foreslog, at det kunne være et eksperiment: Vi kunne se, hvordan det gik, og lave læsekrogen større, hvis den ikke blev brugt.

Det kunne tyde på, at der på det sociale felt eksisterer en art fællesskabets eller relationernes imperativ. Det ses som potentielt problematisk, at et barn er lukket om sig selv i en individuel aktivitet. Det kan skyldes, at personalet ser efter symptomer på indre problematikker i børnene, og at det barn, der vælger aktiviteter, hvor det er alene, dermed kan opfattes som ensomt og

asocialt. Modstanden mod individuelle aktiviteter kan være en årsag til, at bøger ikke var prioriteret i institutionerne, særligt ikke på steder med ældre børn, der kan læse selv.

### **9.8. Delkonklusion: Rapport 1**

Hypotesen om, at der generelt mangler bøger på institutioner for udsatte børn og unge, viste sig gennem projektarbejdet at være rigtig. Men i møderne med det socialpædagogiske personale og institutionernes fysiske rum blev det også tydeligt, at løsningen ikke var så simpel som ventet. Det var ikke nok at give bøger; nogle steder var de ikke engang ønskede. Der dukkede mange vanskeligheder op i kontakten med institutionerne, hvor jeg havde forventet et ukompliceret samarbejde. Men i processen fik projektet dermed også indkredset mange af de samspilende årsager til, *hvorfor* der mangler bøger på institutionerne.

En stor del af medarbejderne havde holdninger til bøger og til de udsatte børn og unge, der udgjorde en forhindring for projektet. Holdningerne var præget af en gennemgående ambivalens. På den ene side satte personalet bøger højt og beskyttede dem på forskellige måder fra at blive ødelagt eller smidt ud, men på den anden side signalerede de nedprioritering af læsning og ligegyldighed gennem placering af bøgerne. Samme dobbelthed var at finde i forhold til børnene: Trods en anerkendelse af, at de udsatte børn på institutionerne har store behov for viden og kognitiv udvikling, som litteratur kan bidrage med, mente en del også, at læsning var for krævende for børnene og dermed ikke noget, der skulle prioriteres. Disse holdninger bliver i dagligdagen signaleret videre til institutionernes børn og unge gennem tale, tavshed, adfærd, indretning, objektbehandling m.m. og må hæmme læsning og interessen for litteratur.

Det var ikke ventet, at "de voksne" ville fylde så meget i projektet. Det socialpædagogiske personale fungerer som gatekeepers, og de har en stor indflydelse på de socialt udsatte børns holdninger til læsning og deres læsevaner. Det var en erkendelse, som projektet måtte tage til efterretning og arbejde videre med.

## 10. Aktionsforskning: Indsamling af ny viden

I dette kapitel undersøger jeg de problematikker, der dukkede op undervejs, og hvor jeg mærkede, at jeg manglede viden og en dybere forståelse. I aktionsforskningen svarer dette skridt til at indgå i en ny cyklus. Jeg startede med at søge viden, handlede på denne, observerede og reflekterede, og nu måtte jeg igen søge ny viden for at kunne handle på et bedre grundlag.

### 10.1. Den manglende interesse

Da projektet tog sin start, havde jeg en forventning om, at donationerne af de små biblioteker ville blive modtaget med begejstring. Da det viste sig, at en hel del institutioner var tøvende – nogle ligefremt negative – over for bogdonationen, måtte jeg blive klogere på, hvorfor det forholdt sig sådan, og udvikle strategier til at sikre, at personalet kunne blive hjælpere og formidlere og ikke modstandere i projektarbejdet.

Når institutionerne arbejder med så bredt et felt som børns trivsel, må nogle aspekter vælges fremfor andre. De fleste steder var eksempelvis optaget af sund, økologisk kost, og mange vægtede naturoplevelser og kreative aktiviteter. Derfor er situationen den, at litteratur og læsning kun er ét ud af mange gode tilbud til børn. Erkendelsen blev, at projektet måtte konkurrere med andre fokusområder og "sælges". Rent praktisk betød det, at jeg læste en bog om salg og salgpsykologi<sup>45</sup> og begyndte at benytte de anbefalede metoder fra den. At læse denne bog var et næsten voldsomt møde med et radikalt anderledes felt end dem, som jeg hidtil har bevæget mig inden for. Erhvervs- og salgfeltet har en markant anden diskurs, doxa og ethos, som virkede provokerende på mig. Ikke desto mindre havde jeg i projektarbejdet brug for strategier fra dette fagområde, som gjorde, at jeg måtte se forbi forskellene og tage det til mig, der var brugbart: et sæt begreber til at skabe en dybere forståelse og også konkrete råd til praksis.

Det blev muligt at lave en mere pragmatisk analyse af, hvad der skete, når jeg henvendte mig til institutionerne. Fra et salgsmæssigt synspunkt havde jeg i bøgerne et produkt, også kaldet en løsning, som jeg tilbød "kundeemner": institutionerne (og børnene). Såfremt kundeemnerne ikke mente, at de havde et behov for mit produkt eller havde et problem, der krævede min løsning,

---

<sup>45</sup> Hald (2010).

kunne jeg ikke afsætte bøgerne. For at få projektet til at lykkes og få litteraturen ind i institutionernes liv var det derfor vigtigt at ramme eller fremkalde et behov for bøgerne hos kundeemnerne og/eller påpege et problem, som bøgerne kunne løse.

Da jeg selv opfatter litteraturen som meget værdifuld, var jeg ikke opmærksom nok på, at ikke alle har dette syn. Jeg måtte tage et større ansvar for at få det socialpædagogiske personale til at se bøger som værdifulde. Derudover understregede salgopsykologien også vigtigheden i, at jeg profilerede mig selv og på den måde skabte troværdighed og legitimitet over for "kundeemnerne".

Salgsfagets teori gjorde mig også opmærksom på, at institutionerne var forskellige og derfor havde forskellige behov. Jo mere jeg vidste om institutionerne, jo nemmere ville det være at sælge projektet. Eksempelvis krævede et hjem med meget omsorgssvigtede små børn en anden tilgang til personalet end et julemærkehjem med børn fra 10-14 år. Dette betød rent praktisk, at jeg måtte bruge mere tid på at researche institutionen, inden jeg tog kontakt.

At påtage mig en sælgerrolle til at supplere projektet var svært, følte næsten uetisk, vulgært og falsk. Det er dog typiske vurderinger i et binært sprogbrug, som det kulturelle felt anvender for at definere sig i modsætning til det økonomiske felt og fremhæve kulturel kapital som finere og sandere. Denne erkendelse gjorde det lettere at udføre rollen og benytte strategier fra salgsvagten.

## **10.2. Bøgernes fysiske placering**

Som det fremgik af rapporten, var det et mønster, at bøgerne på institutionerne stod utilgængelige for børnene eller på "usynlige" steder. For at forstå og løse denne opståede udfordring måtte jeg søge viden om de fysiske omgivers logik og indflydelse.

### **10.2.1. Materialitetens betydning**

Den amerikanske psykolog Gibson skriver, at vi er en del af vores omverden, og ligesom en del af vores bevidsthed dannes i interaktion med andre mennesker, dannes en del af vores bevidsthed i interaktion med de fysiske omgivelser. At opfatte omgivelserne og at opfatte sig selv er to sider af

samme sag.<sup>46</sup> Derfor er arkitektur, rum, indretning og ting er ikke neutrale kulisser for menneskelivet. I disse artefakter er indlejret kulturelle, sociale og mentale strukturer og værdier. Eksempelvis er et hus ikke kun et værn mod vejret, men er bygget af materialer, i en stil og med en plan, der siger noget om de herskende æstetikker, om hvilke slags mennesker der forventes at flytte ind, i udformningen af rummene afspejles idéer om fx familielivet.

Også ifølge Bourdieu er samfundets fysiske rum og rammer en spontan symbolisering af det sociale rum og af de hierarkier, som findes her.

“Part of the inertia of the structures of social space results from the fact that they are inscribed in physical space and cannot be modified except by a work of transplantation, a moving of things and an uprooting or deporting of people, which itself presupposes extremely difficult and costly social transformations.”<sup>47</sup>

Når socialt rum er indskrevet i fysiske strukturer i samfundet, virker disse tilbage på samfundet og dets aktører og producerer det, de er en repræsentation af. Rum er derfor en magtinstans og skaber af reproduktion, men i en subtil form, som oftest overses. Som Bourdieu påpeger, kræver en forandring af social ulighed også en forandring i det fysiske rum blandt andet gennem flytning af mennesker eller ting. Eksempelvis kunne der være tale om at flytte folk ud fra ghettoområder – eller som i Læs for Livets projekt: at flytte på bøgerne i institutionerne.

### **10.2.2. Rummenes pædagogik**

De fysiske omgivelser har et særligt ærinde i offentlige institutioner for børn og unge. Her er arkitektur og indretning i højeste grad en medopdrager. Rummene tilskynder til én opførsel og hæmmer andre. Gulløv og Højlund beskriver dette i artiklen ”Materialitetens pædagogiske kraft”:

”Umærkeligt guider indretningen samværet i bestemte retninger og har indflydelse på de valg og værdisætninger, der foretages mere eller mindre erkendt.”<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Larsen (red.): 49

<sup>47</sup> Bourdieu (1999): 124

<sup>48</sup> Larsen (red.): 25

De påpeger, at institutionsrummene er mættet med kontrol og prægning af børnenes adfærd. Det kan komme til udtryk ved låste døre, hegn om boldbaner, utilgængelig placering af sakse o.lign. Men ofte er denne kontrol så naturaliseret gennem hverdagens gentagne brug og færden i rum og andre arealer, at den ikke længere er bevidst. Den officielle pædagogiske linje kan også udstikke én retning, mens arkitektur eller indretning anlægger en anden og måske ligefrem modsat retning. Eksempelvis, som da et børnehjems personale – som beskrevet i Rapport 1 – sagde, at de gik meget op i læsning, mens de få bøger (nogle meget slidte og gamle) på et delvist hengemt sted signalerede, at læsning var nedprioriteret.

### **10.2.3. Rum, bøger og udsatte børn**

Den prægning, som de fysiske rammer stumt udfører på institutionerne, projektet har kontakt med, er ikke bare rettet mod børn, men *socialt udsatte børn*. Som Gulløv og Højlund skriver det:

”Forskellige institutionelle rum er indrettet med henblik på forskellige kategorier af mennesker og vil derfor fremtræde med forskellige karakteristika. I rummet er indlejret nogle budskaber, ikke blot om, hvad der kan foregå her, men også om, hvilke *slags* mennesker der forventes at være til stede.”<sup>49</sup>

Indskrevet i institutionernes vægge og indretning er altså forestillinger om, hvad det vil sige at være et udsat barn, og hvilken påvirkning og opdragelse de har brug for. På de institutioner, som projektet arbejdede med, udgjorde manglen på bøger, deres placering og stand samt den samtidige ophøjelse og devaluering af bøgerne tilsammen disse udsagn:

- Bøger er ikke vigtige for socialt udsatte børn
- Bøger er *for* vigtige til socialt udsatte børn

Begge udsagn udelukker bøgerne som en relevant aktivitet og indlemmes de i de udsatte børn og ung selvforståelse (og habitus) gennem den daglige, gentagne færden i rummene.

---

<sup>49</sup> Larsen (red.): 27

#### 10.2.4. Omgivelsernes grammatik

For at skabe større social lighed skulle projektet kunne ændre på, hvordan bøgerne er placeret i det fysiske rum, så der kan skabes nye udsigelser om de udsatte børn. Derfor søgte jeg viden om konkrete strukturer, gennem hvilke omgivelser værdisætter forskellige aktiviteter og objekter.

Man kan blandt andet tale om hierarkier, som følger vertikale og horisontale akser. På den vertikale akse handler det om tilgængelighed i forhold til højde. På institutioner og hjem for børn gøres fysisk højde til et socialt betydningsfuldt udtryk for indflydelse. Jo højere man er, jo bedre mulighed har man for selv at vælge aktivitet. Højde indebærer en kontrol af institutionernes resurser. Formålet kan eksempelvis være beskyttelse af børnene, som når sakse placeres højt, eller beskyttelse af objekter, som når bøgerne stilles højt, for at børnene ikke skal ødelægge dem. Den vertikale organisation af ting får sociale konsekvenser. Er tingene tilgængelige uden voksenhjælp, signaleres der, at der er tillid til børnenes egen opførsel uden ekstern kontrol. Brug af tingene opmuntres. Er tingene utilgængelige, signaleres mistillid, og aktiviteter, der indebærer brug af materialet, gøres besværlige og hæmmes dermed.

Horisontalt betyder det meget, hvor entydige tilskyndelser til bestemte handlinger er. Strandell bruger begrebet "stationer" om steder, der tydeligt markerer, hvad der skal gøres her, og hvilken adfærd der forventes.<sup>50</sup> Det kan være hele rum, der er helliget én type gøremål, såsom et sløjdværksted, eller det kan være et rum i rummet, som udgør sådan en station, som eksempelvis en dukkekrog. Ved denne slags organisation af rum behøver personalet ikke gøre særligt meget: Her regulerer den blotte tilstedeværelse af stationerne børnenes aktiviteter i bestemte retninger. Stationer leder ikke bare børnene rundt til forskellige gøremål. De markerer også, hvad der er væsentligt, og hvad der er ligegyldigt. Der er tale om en hierarkisk inddeling af aktiviteter.

Derudover sker den horisontale organisering også via fysisk afstand. I enhver institution vil der være rum, der er centrale for det sociale liv, såsom fællesstuer. Aktiviteter i nærheden af disse rum vil associeres med større vigtighed end dem, der er langt væk. Her er det modstillingen central/perifer, der guider handlinger og tillægger visse gøremål mere værdi end andre.

---

<sup>50</sup> Larsen (red.): 26



### **10.2.5. De fysiske rammer og projektudviklingen**

For at projektet kunne skabe større social lighed via litteratur, måtte det være i stand til at skabe nye udsigelser om udsatte børn og læsning i det fysiske rum. Derfor anvendte jeg den nye viden til at skabe konkrete strategier for, hvordan Læs for Livet kunne ændre på indretningen i institutionerne.

Ad den vertikale akse måtte projektet sørge for, at alle børn kunne nå bøgerne. Dette betød, at bøgerne skulle flyttes fra højtstående steder, låses ud af skabene og anbringes i øjenhøjde. Dette ville ikke alene skabe den tilgængelighed til litteraturen, som er vigtig, men også signalere tillid til børnene og de unge, altså positive forventninger. Ad den horisontale akse var det vigtigt at samle bøgerne, så de ikke stod spredt over hele institutionen, men i stedet udgjorde en aktivitetsstation, der umærkeligt kan guide børnene og de unges adfærd og entydigt signalere, at læsning er en vigtig aktivitet. Det var også betydningsfuldt at sørge for, at denne aktivitetsstation havde en central og ikke en perifer placering i institutionen.

### **10.3. Det sociale område: fagfolk, børn og unge**

At arbejde tværfagligt betød, at jeg måtte begå mig på et nyt felt og ikke altid vidste, hvilken viden det socialpædagogiske personale reagerede og arbejdede ud fra. Hvornår var der grund til, at projektet skulle tilpasse sig og følge personalets holdninger, og hvornår skulle jeg arbejde på at føre projektet igennem og forsøge at ændre på personalets holdninger? For at kunne handle på den mest konstruktive måde fandt jeg det nødvendigt at afklare flere tvivlsområder.

#### **10.3.1. Hvad er institutionernes ansvar?**

I projektprocessen signalerede personalet ofte, at litteratur og læsning lå uden for institutionernes ansvarsområde. Især når det drejede sig om læsning i forbindelse med uddannelse og ikke de sociale relationer. Derfor undersøgte jeg, hvorvidt projektet virkelig gav institutionerne et ekstra ansvarsområde, som der ikke var afsat tid og resurser til, og som de – trods dets potentiale – var i deres gode ret til at nedprioritere.

I Serviceloven § 46<sup>51</sup> beskrives den støtte, der skal gives til udsatte børn og unge, kaldet "børn og unge med særlige behov". Her understreges det, at støtten skal være tidlig, helhedsorienteret og forebyggende. Det er et punkt (og krav), at hjælpen skal "understøtte barnets eller den unges skolegang og mulighed for at gennemføre en uddannelse". Dette gælder for *alle* institutioner, der hjælper "børn og unge med særlige behov". Det *skal* altså være en del af det socialpædagogiske arbejde at støtte op om skolegang, og institutioner med særligt sårbare eller kognitivt udfordrede børn er ingen undtagelse.

Det fremgår også explicit af loven, at indsatser også skal være forebyggende. Dermed er spørgsmålet, om det er nok at støtte barnet, når det først er begyndt i skolen, hvor udfordringerne opstår? En førskoleindsats til at komme eventuelle og ofte rimelige forudsigelige vanskeligheder i forkøbet må være essentiel. Forberedelse til skolelivet må åbenlyst indbefatte læsning, da alene opgaven at "knække læsekoden" er den mest dominerende og vigtigste del af skolelivet i de første klasser.

Læs for Livet er derfor i høj grad et projekt, der falder inden for institutionernes ansvarsområde, idet litteraturen og dens tilstedeværelse i børnenes og de unges hverdag støtter skolegang og uddannelse, og der er også forebyggende kvaliteter i projektet.

#### **10.4. De udsatte børn og unge**

Det var igennem projektets første måneder ledere, pædagoger og andre socialarbejdere på institutionerne, der beskrev og definerede de udsatte børn og unge over for mig. I disse portrætter var der fokus på gruppens manglende koncentration, viden, udadreagerende adfærd, indlæringsvanskeligheder og andre kognitive problemer. For at undersøge nøjagtigheden af dette fandt jeg det nødvendigt selv at undersøge udsatte børn og unges betingelser nærmere.

##### **10.4.1. Muligheder for læring**

I faglitteraturen bekræftes det, at udsatte børn ofte har problemer med læringsorienterede processer. Da de ikke fungerer godt socialt og følelsesmæssigt, får de vanskeligere ved at mestre

---

<sup>51</sup> Bilag 8

forskellige opgaver, at fastholde interesse og bevare koncentrationen, eksempelvis når de deltager længere tid ad gangen i spil, højtlesning, leg o.lign.<sup>52</sup>

Antropologen Schjellerup Nielsen beskriver skolelivet som en kamp mellem sociale positioner, der for nogle børn – særligt i forvejen udsatte børn – kan resultere i en både social og faglig marginalisering.<sup>53</sup> Skolen har blandt børnene et strengt hierarki, de ulige positioner forhandles til stadighed, og det er for det meste børnenes kapitalbeholdninger, socialt og kulturelt, der har betydning for succes og popularitet. Altså er både evnen til at skabe venskaber og alliancer samt at klare sig godt fagligt vigtige faktorer for oplevelsen af skolelivet. Socialt udsatte børn har oftest lav status i skolerummet og manglende sociale kompetencer. Det sociale samvær er så betydningsfuldt for børnene, at nogle børn i kampen for at indgå i fællesskabet og danne relationer ofte ikke har overskud til at rumme faglig læring. Det har den effekt, at der er en forstørret risiko for, at både den sociale og den faglige kamp mislykkes.

Det socialpædagogiske personale har derfor ret i, at læring (og læsning) er stærkt forbundet med sociale faktorer. At arbejde med de udsatte børn og unges sociale kompetencer er på sin vis også at forbedre deres chancer for et succesfuldt skoleliv. Det må dog understreges, at der kun er tale om, at *nogle* udsatte børn har så store sociale problemer, at det blokerer deres evne til indlæring.

Generelt viser forskning på området klart, at opprioritering af og samarbejde omkring skolegang, fx støtte, lektiehjælp, positive forventninger og motivation, betyder meget for udsatte børns positive skoletilknytning.<sup>54</sup> En indsats her kan være med til at reducere samfundsmæssig marginalisering. Da en positiv skolegang er så vigtig, er det en betydningsfuld del af det socialpædagogiske og socialfaglige arbejde at få udsatte børn til at opdage og få lyst til at deltage i skolelivet. Det rent faglige aspekt af skolelivet er meget betydningsfuldt for de udsatte børn og unge og lader til at få tilskrevet for lille en betydning på det sociale område.

---

<sup>52</sup> Ploug: 75

<sup>53</sup> Nielsen: 121

<sup>54</sup> Nielsen: 147

#### 10.4.2. Social arv?

I "Social Arv – Social Opdrift" viser forskerne, at der på det sociale område er en tendens til at stirre sig blind på forældrenes problemer og belastninger i hjemmet.<sup>55</sup> Dermed er der risiko for, at opmærksomheden bortledes fra mere grundlæggende samfundsstrukturelle problemer som fattigdom, arbejdsløshed, svær skolegang eller mangel på uddannelse, selvom disse strukturelle forhold kan forklare en større del af børnenes problemer.

"Der sker en overvurdering af, hvor hyppigt børn fra belastede familier får sociale problemer, hvilket bevirker, at social arv kommer til at fungere som et stigma – et kendetegn på, at barnet har en dårlig prognose. Vi opfatter de lave forventninger som et problem i socialt arbejde, fordi de forhindrer en anerkendelse af eller respekt for børnenes ressourcer og udviklingspotentiale."<sup>56</sup>

De lave forventninger, der følger med en sådan overvurdering af den sociale forældre arv, kan igangsætte selvopfyldende profetier. Selvom der er en klart forøget risiko for, at børn, hvis forældre havde noget bestemte problemer, også selv får sociale problemer, er sammenhængen statistisk og derfor kun en tendens og ikke en skæbnebestemt lovmæssighed.

Denne nyere undersøgelse går i tråd med Bourdieus teorier om reproduktion. Det er langt fra kun familiens prægning af den enkelte aktør, der har betydning for social status o.lign. Andre aktører og strukturer er med til at forme udsattes selvbillede og livschancer på en dybdegående måde. Som Bourdieu skriver om udsatte og marginaliserede mennesker:

"[...] they are confronted with racial prejudice or ranking evaluations, with their frequently stigmatizing effects made by school, police or justice personnel – people who, because of the *destiny effect* they exercise, play a powerful role in the production of the stated and anticipated destinies."<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> Ejrnæs, Gabrielsen og Nørrung (2005).

<sup>56</sup> Ejrnæs: 11

<sup>57</sup> Bourdieu (1999): 63

I forhold til dette speciales emne kan man fremhæve, at manglen på bøger og på positive forventninger til de udsatte børns boglighed og læsning på institutionerne er med til at skabe en sådan *skæbneeffekt*. Det budskab, de sender – ("De her børn interesserer sig ikke for læsning og har for svært ved det") – bliver ofte sandt.

#### **10.4.3. Projektudvikling på baggrund af ny viden om udsatte børn og unge**

Gennem denne nærmere undersøgelse af udsatte børn og unge har det vist sig, at udsatte børn og unge ofte har læringsvanskeligheder i forhold til "det normale barn", og også, at en indsats rettet mod deres sociale kompetencer kan være med til at styrke indlæring og også skoleoplevelsen. Den opdeling, som jeg tidligere har foretaget mellem det sociale og det kognitive, er altså dikotomisk og forenkende. Det er dermed også reducerende at betragte skolen og uddannelsessystemet som et felt, hvor kulturel kapital *alene* er valutaen, der kræves for at få succes. Når Bourdieu i sin teori analyserer, hvordan en bestemt habitus og kapitalbeholdning belønnes eller straffes i uddannelsessystemet, taler han om lærer/elev-forhold og ikke børn/børn-forholdene, der har andre præmisser. Evnen til at indgå i relationer mellem børnene selv er også afgørende for, at skolelivet føles inkluderende for den enkelte aktør, og det er blandt andet et forhold, som det sociale område har øje for.

I projektarbejdet må denne viden holdes i baghovedet og være med til at nuancere synet på børnene, hvilken rolle læsningen spiller i skolelivet, og hvad læsning og læring kræver af den enkelte. Den nye viden må på den anden side ikke betyde, at jeg fokuserer for meget på børnenes og de unges begrænsninger og vanskeligheder. Dermed ville jeg gøre mig skyldig i selv at have lave forventninger og være med til at skabe den omtalte skæbneeffekt. Der må i stedet i projektet ligge en anerkendelse og respekt for børnenes resurser samt positive forventninger.

En meget vigtig erkendelse, der dukkede op i min undersøgelse af de udsatte børn og unges vilkår, var, at Læs for Livet på sin vis havde *glemt* børnene. I overraskelsen over reaktionerne på bogdonationer samt personalets store indflydelse havde projektet ubevidst rykket sig og var kommet til at betragte de voksne som hovedmålgruppen. I stedet måtte der fokuseres mere på børnene og de unge selv.

## 10.5. Delkonklusion: Indsamling af ny viden

Denne nye viden, jeg er nået frem til via denne undersøgelse, har givet nye indsigter og erkendelser. En del af den indsamlede viden, særligt omkring institutionernes ansvar, det sociale betydning i indlæring og tendens til at stigmatisere udsatte børn og unge, vil først og fremmest fungere som baggrundsviden i projektet. Derimod vil disse tre researchområder føre til helt nye praktiske metoder, der vil blive benyttet i projektet.

- Læs for Livet måtte indtage en mere offensiv, sælgende tilgang til det socialpædagogiske personale lige fra den indledende kontakt og tydeliggøre litteraturens værdi med større udgangspunkt i institutionernes egne behov.
- Projektet måtte søge at få indflydelse på placeringen af bøgerne i institutionerne, så det fysiske rum udtrykker tillid, opmuntring og guider børnenes og de unges adfærd, så de bruger bøgerne mere og internaliserer et mere positivt selvbillede.
- Projektet måtte sætte børnene og de unge i fokus og så vidt muligt få direkte kontakt med dem, da de er den egentlige målgruppe.

Problemstillingerne i projektarbejdet viste sig at være andre og mere komplekse og dybtgående end forudset. Men ved at inddrage ny, relevant viden til at forstå det sociale landskab, som den første fase af Læs for Livet blotlagde, fik jeg begrebsliggjort og undersøgt udfordringerne, så de nu blev mulige at forstå og italesætte. Den nye viden fungerer som springbræt for en ny praksis.

## 11. Læs for Livet – Rapport 2

I det følgende vil jeg beskrive og reflektere over, hvordan de udfordringer og muligheder, projektet mødte i første fase, er forsøgt imødegået i praksis og med hvilke resultater.

### 11.1. Salg af projektet og institutionernes reaktioner

For at skabe mere positive reaktioner hos de institutioner, projektet kontaktede, brugte jeg nu salgsteknikker i kontakten. Først og fremmest forsøgte jeg at tilføre autoritet til projektet (og mig selv), da det er vigtigt at fremstå tillidsvækkende og betydningsfuld. Dette gjorde jeg i praksis ved at lave en hjemmeside, en Facebook-side, få trykt visitkort, samt ændre kommunikationsform, så jeg nu forsøgte at være en venlig og erfaren ekspert fremfor en socialt engageret privatperson. I den tidligere fase af Læs for Livet lød min telefoniske præsentation eksempelvis cirka således:

”Jeg har samlet nogle bøger, som jeg gerne vil donere til jer. Sådan så I kan få et lille bibliotek til børnene.”

Men med den nye viden om salgsprincipper profilerede jeg i denne fase af projektet nu mig selv og Læs for Livet mere strategisk:

”Jeg er leder af Læs for Livet. Vi er et projekt, der samler bøger ind og indretter små biblioteker på institutioner som jeres med udsatte børn og unge. Vi har tidligere doneret til børnehjem, krisecentre og observationshjem, for eksempel på [...]”<sup>58</sup>, som I måske kender. Jeg så jeres hjemmeside og tænkte, at I måske havde brug for bøger hos jer også?”

Med bourdieuske termer fremstillede jeg nu mig selv som besiddende mere symbolsk kapital og legitimitet ved at præsentere mig med en autoritetstitel og ved at bruge ordet ”vi”, der positionerer mig som en del af en etableret organisation og et større fællesskab.

---

<sup>58</sup> Navne på institutioner, som projektet tidligere havde doneret bøger til. Den socialpædagogiske verden er ikke så stor, særligt ikke inden for kommunegrænser, så institutionerne kendte til hinanden.

Når projektet måtte sælges for at skabe den intenderede sociale forandring, betød det, at jeg måtte vinkle Læs for Livet, så det i højere grad ramte institutionernes interesser og behov. Det betød, at jeg i kontakten ganske vist fortalte om bøgernes mulighed for at støtte skolegangen og forøge livschancer, men lagde en ny vægt på, at bøger kunne bruges relationspsykologisk og til at italesætte problemer. Disse vinkler havde jo tidligere vist sig at være et særligt fokus fra socialpædagogernes side. (Da researchen havde vist, hvordan det sociale og kognitive ikke kunne skilles ad, var der også en faglig basis for den nye præsentation af projektet).

I det første møde styrede jeg samtalen mere, som salgspsykologien foreslår:

- Jeg forsøgte fra starten at influere den placering, som biblioteket ville få, igennem udtalelser som denne: "Det, vi plejer at gøre, er at samle bøgerne i det, vi kalder en aktivitetsstation: Et sted, hvor bøgerne står samlet centralt i huset, og hvor det er hyggeligt at sætte sig ned at læse. Det har vist sig at være vigtigt."
- Jeg spurgte ind til børnene og de unge, så projektet kunne fokusere mere på dem med en god forhåndsviden: deres situation, problematikker, kompetencer, aldersgrupper, hvor længe de som regel blev boende, erfaring med bøger i forvejen osv.
- Jeg sagde, at jeg gerne ville aftale et tidspunkt, hvor jeg kunne tale med børnene selv og høre, hvad de godt kunne lide at læse, så jeg kunne målrette de små biblioteker mere.

Der var generelt en positiv forskel i modtagelsen af projektet fra første fase til denne fase. På syv af de ni institutioner, der blev kontaktet i den nye periode, var der i de indledende samtaler ikke nogen protester fra personalet, og der blev hverken formuleret mistro eller fokuseret på eventuelle problemer, som projektet kunne forårsage. På disse steder blev jeg lyttet mere til, og det socialpædagogiske personale blev i langt højere grad hjælpere og ikke modstandere. Desuden fik jeg indflydelse på de områder, som projektet må påvirke for at kunne skabe den sociale forandring, som er målet.<sup>59</sup>

Men i kontakten med to institutioner opstod der problemer. Da jeg ringede til en institution for unge ml. 14-18 år, sagde forstanderen, at projektet "lød meget godt", men at jeg nu var den

---

<sup>59</sup> Den fysiske indretning og kontakt med børnene, som jeg vil komme nærmere ind på senere.



tredje, der havde ringet i dag for at få noget af ham, og han kunne ikke overskue det lige nu. Han bad mig dog sende en mail om projektet og lovede at sende den videre til afdelingslederne også, så vi kunne starte et samarbejde. Siden har jeg ikke hørt fra ham eller andre medarbejdere på institutionen. Det var forbløffende, at forstanderen her oplevede, at jeg ville have noget fra ham, når jeg tilbød at give stedet gratis bøger. Det må betyde, at han så projektet som en byrde, der krævede opmærksomhed, ekstra ansvar og tid, som var bedre investeret i andre ting og områder.

Derudover ringede jeg gentagne gange til et behandlingshjem for børn ml. 15-18 år, uden at nogen tog telefonen. I stedet sendte jeg en mail, hvor jeg fortalte om projektet og tilbød at donere et bibliotek, men institutionen svarede ikke.

På disse to institutioner var der altså en stærk passiv modstand mod at få bøger. Da det ikke var en reaktion, som jeg mødte i første fase, kunne det måske være en undvigelsesadfærd, der var forårsaget af den nye brug af salgsteknikker. Idet jeg og Læs for Livet fremstod med større autoritet og legitimitet, værgede institutionernes personale sig måske mod at kritisere eller stille spørgsmålstejn ved projektet direkte. I stedet udtrykte modstanden sig ved undgåelse og tavshed. Det var meget problematisk, for når institutionerne helt undgik at respondere på min henvendelse, var der ingen mulighed for en dialog og forhandling, og jeg kunne ikke svare på tvivl eller spørgsmål, som de havde i forhold til projektet og donationen, og komme videre derfra.

Min vurdering er dog, at det overvejende var styrkende og positivt at tilføre Læs for Livet salgsstrategier. På de syv institutioner, hvor projektet blev modtaget, var samarbejdet rigtig godt, og jeg havde en langt stærkere indflydelse på det socialpædagogiske personalets holdning til litteraturen og dens relevans for de udsatte børn og unge og også på praktiske faktorer såsom placering af bøgerne. Desuden havde Læs for Livets mere professionelle og sælgende ansigt udadtil – blandt andet via hjemmesiden og Facebook-siden – også effekter, der rakte ud over institutionerne. Flere fik kendskab til projektet, hvilket eksempelvis gav sig udtryk i, at private meldte sig til frivilligt arbejde.<sup>60</sup> Den øgede opmærksomhed viste sig også ved, at der blev skrevet artikler om Læs for Livet, og jeg blev inviteret af flere instanser til at holde foredrag om projektet. Denne opmærksomhed kan føre til en generelt øget bevidsthed om vigtigheden af udsatte børn og

---

<sup>60</sup> Dette tilbud tog jeg imod, og de frivillige hjalp med bl.a. indsamling og kørsel af bøger samt kontakt til forlag og andre relevante aktører.

unges adgang til litteratur og virke holdningsændrende på forskellige aktører, der har indflydelse på det sociale felt.

### **11.2. Strategisk indretning**

Da det blev muligt at påvirke indretningsprocessen, kunne en mere strategisk placering af bøgerne gennemføres. De blev gjort mere selvformidlende ved at blive samlet i en tilgængelig aktivitetsstation med central beliggenhed og hyggeelementer såsom børnestole og tæpper. På den måde blev børnene guidet til at læse mere ved hjælp af rummets fysiske indretning, og de voksnes magt over og kontrol med bøgerne blev reduceret. På bilag 9 kan ses eksempler på de små biblioteker, som projektet indrettede i samarbejde med det socialpædagogiske personale. Der er en drastisk forskel mellem disse strategisk indrettede biblioteker og den placering, som bøgerne havde før, hvor de stod spredt, utilgængeligt eller på usynlige steder, som vist på bilag 6. Bøgerne fremstår nu mere tiltrækkende og opfordrer åbent til læsning.

### **11.3. Møder med de udsatte børn og unge**

Erkendelsen af, at børnene og de unge var kommet til at fylde for lidt i projektet, førte til, at jeg nu forsøgte at få direkte kontakt med dem. Det kunne ikke lade sig gøre at tale med de små børn om, hvad de kunne tænke sig at læse, da de manglede sprog og generelt blev set som for psykisk skrøbelige af personalet. Derfor koncentrerede jeg mig om kontakt med de større børn og unge på ca. 7-18 år. I det følgende vil jeg gennemgå tre eksempler på disse møder.

#### **11.3.1. Asylcenter**

Et asylcenter ville gerne modtage bøger, og da det er et stort sted med mange afdelinger og ledere, måtte jeg samarbejde med én afdeling ad gangen. Jeg fik mulighed for at tale med en gruppe store drenge ml. 14-18 år, der især brugte et fælleslokale, hvor der til daglig var lektiehjælp og almindelig hygge. (I rummet var der et aflåst skab med ganske få læsematerialer samt nogle malebøger til mindre børn. Det var evident, at bøgerne aldrig havde været brugt<sup>61</sup>).

---

<sup>61</sup> Bilag 10.

Jeg præsenterede mig, fortalte om Læs for Livet, og at jeg ville samle bøger ind til dem og gerne ville høre, om de havde forslag eller særlige interesser. En dreng på 15 år, R., udbrød straks:

”Bøger! Vi er jo bare asylbørn. Vi kan da ikke læse. Så skal det være noget med fem ord på hver side – og billeder! Store billeder!”

Drengene lo sammen, og det viste sig, at R. – som talte perfekt dansk – var en meget dygtig læser og interesseret i litteratur og filosofi. Da der var få bøger på asylcenteret, havde han eksempelvis læst Dostojevskijs ”Brødrene Karamazov” og ”Idioten” på pdf-filer, som han havde fundet på internettet.

Det tog et stykke tid med latter, sarkasme, snakken hen over hovedet på mig på forskellige sprog og diverse afprøvninger af mig, før drengene lukkede op og fortalte mig om deres interesser, og hvad de kunne tænke sig at læse. En dreng på 18 år ville gerne læse psykologi på universitetet, når han blev ældre, og ønskede sig fagbøger om emnet, mens en anden 18-årig, der talte dårligt dansk, spurgte til engelske bøger om menneskerettigheder og brydning. En dreng på 15 år gad ikke læse noget af det ”crap”, som de andre ønskede, men spurgte halvt for sjovt, halvt i alvor, om der var nogle bøger om, hvordan man scorer piger. Jeg gav til slut drengene et visitkort hver og sagde, de kunne kontakte mig, hvis der var nogle særlige ønsker, der dukkede op. To dage efter fik jeg en sms fra R., der spurgte mig, om jeg kunne skaffe to eksemplarer af Jostein Gardners ”Sofies Verden”, som han gerne ville læse sammen med sin ven. ( Da jeg vurderede, at det var vigtigt at handle hurtigt på ønsket, indkøbte jeg bøgerne antikvarisk og sendte dem til R.)

Det personlige møde mellem mig og de unge viste sig at være meget konstruktivt og virkningsfuldt. Det ville ikke være muligt at sammensætte et ordentligt og attraktivt bogudvalg uden at kende til drengenes danskniveau og interesser. Som R. gav udtryk for med det samme, var de (han) vant til at blive undervurderet, og et bogudvalg med for letlæselige bøger ville kunne signalere for lave forventninger og måske ligefrem forværre den eksisterende situation. I et bogudvalg til asylcenterets forskellige afdelinger skal letlæste bøger da være en del af samlingen,

men en sværhedsgrad, som jeg ikke havde forventet, skal også være repræsenteret, såsom tungere faglige bøger og komplekse litterære klassikere.<sup>62</sup>

Det virkede også, som om det var vigtigt for drengene, at jeg spurgte til dem personligt og var vedholdende i min interesse på trods af deres sarkasme, ordfægtier m.m. Desuden lod de til at påskønne, at jeg spurgte, ikke *om* de læste, men *hvad* de læste. Nok fordi der i denne vinkel alene lå positive forventninger til dem.

Der var to voksne til stede ved samtalen, og de virkede ikke overraskede over, at nogle af drengene havde stor interesse i litteratur. Derfor må jeg særligt her undre mig over, at der kun var enkelte bøger til rådighed for drengene, og at de få titler ligefrem var låst inde. Læselysten blev altså ikke umiddelbart støttet op om, og på trods af den udtrykte kærlighed til litteratur blev der vist en udpræget mistro til drengene og signaleret en forventning om, at de ville stjæle eller ødelægge bøgerne.

### **11.3.2. Døgninstitution og indre skole**

Det var en anden oplevelse at tale med børnene på en kombineret døgninstitution og indre skole. Nogle var anbragt her, og andre gik kun på skolen, men alle var omsorgssvigtede og havde forskellige problemer, der gjorde, at den almindelige folkeskole ikke kunne rumme dem. Majoriteten var drenge, og de fleste havde diagnoser som ADHD og autisme. Desuden havde de et svært forhold til at gå skole, da de havde mange nederlag og dårlige oplevelser med i bagagen.

Jeg besøgte flere klasser på den indre skole.<sup>63</sup> Der var kun drenge i den ene klasse, og de havde svært ved at koncentrere sig om min tilstedeværelse og var i begyndelsen uinteresserede. Det hjalp, at jeg tog nogle bøger frem, som jeg havde med som "prøver", så de havde noget konkret at forholde sig til. Det var et par tegneserier, fantasy, gys og en rekordbog, og forsider og bagsidetekster blev nøje inspiceret. En dreng, der havde været særligt negativ, udbrød endda om en gyserbog: "Årh, ja. Den her vil jeg gerne ha'". Efter ti minutters snak om, hvilke bøger de kunne tænke sig at læse – her var fodboldbøger eftertragtede – blev der meget uro, og børnene styrede

---

<sup>62</sup> Bogdonationen er ikke foretaget på dette tidspunkt, da praktiske foranstaltninger såsom indkøb og opsætning af reoler m.m. tager lang tid. Samarbejdet med asylcenteret fortsætter ud over specialets rammer.

<sup>63</sup> Hver klasse havde kun mellem 5-8 elever.

samtalen over på andre emner og snakkede højere og højere. En af drengene smed lidt voldsomt en bog hen over bordet, og læreren afsluttede mit besøg for at kunne få ro på klassen igen.

I en klasse med lidt ældre børn var der både piger og drenge, og de havde interesser for bøger om film og videnskab, kærlighedsromaner, fantasy og hestebøger. Da jeg spurgte en noget tavs dreng, S., hvad han kunne tænke sig at læse, erklærede han: "Jeg læser kun sms'er", hvortil jeg insisterede på, at han bare ikke havde mødt den rigtige bog endnu, og spurgte dybere ind til hans interesser. Fra at have siddet stille og lukket lyste S. nu op og kom med forslag. Også han kunne tænke sig bøger om fodbold og bestemte fodboldstjerner. Senere spurgte han forsigtigt ind til, om jeg læste meget, og hvad jeg kunne lide at læse, og det var klart, at vi havde fået en nærmere kontakt, og han nu havde en (noget sårbar) åbenhed både over for mig og tanken om bøger.

Møderne med børnene og de unge på denne institution var udfordrende. Det var åbenlyst, at deres første association til bøger var negativ, sandsynligvis på grund af tidligere fiaskoer med læsning. Men selvom børnene her havde mange vanskeligheder og en del modstand mod læsningen, var det muligt at rykke dem, ikke mindst ved at vise dem konkrete eksempler på nye bøger, der var flotte og så spændende ud, samt spørge til hver enkelt personligt.

Igen viste det sig givtigt og vigtigt, at jeg snakkede med børnene selv. Efter oplevelsen på asylcenteret ønskede jeg at tro på, at der på enhver institution fandtes børn og unge, der længtes efter kompleks litteratur. Havde jeg doneret russiske klassikere og psykologibøger til denne institution med læseudfordrede børn, ville bøgerne have afspejlet alt for *høje* forventninger og måske fodret en afmagt og fiaskofornemmelse omkring bøger i stedet for at nære læsningen, sådan som det var hensigten.

### **11.3.3. Familie- og døgninstitution**

På en afdeling på en døgninstitution boede der små børn, men også fire større børn ml. 7-14 år, som jeg fik lov at tale med. Den ældste pige definerede sig selv som læsehest og var irriteret over, at alle de gode bøger altid var udlånt på skolebiblioteket. Hun ville rigtig gerne have, at der kom bøger på institutionen, og hun spurgte efter en række genrer, særligt kærlighedsromaner og fantasy, samt bestemte titler. Der var to yngre piger, hvoraf den ene kun ønskede sig hestebøger,

mens den anden ønskede sig bøger om fodbold og bestemte fodboldstjerner. Den yngste dreng på syv år ønskede sig Jumbobøger, Alfons Åberg-titler, bøger om biler, traktorer og riddere.

De fleste ønskede bøger havde jeg allerede på projektets boglager, og jeg kunne ugen efter komme med ca. 350 blandede bøger til institutionen.<sup>64</sup> Børnene var til stede, og jeg fortalte, at jeg ikke havde alle bogønskerne med denne gang, men arbejdede på at skaffe de sidste, og jeg ville komme med dem på et senere tidspunkt. Børnene pakkede bogkasserne ud sammen med mig, og deres umiddelbare reaktioner på bøgerne var blandet. Jeg havde taget en skønlitterær serie med om et pigefodboldhold til fodboldpigen, men den fik hurtigt dommen: "Det er nogle kedelige fodboldbøger." Den ældste pige, der var læsehest, var skuffet over, at der ikke var "Twilight"-serien af Stephenie Meyer med denne gang. Men generelt var børnene glade og optaget af bøgerne og beundrede højlydt forsiderne. Vi læste bagsidetekster op for hinanden, når en bog så særligt spændende ud.

To børn hjalp mig med at sætte bøger op i reolen, og vi genreinddelte bøgerne, så de var nemmere at finde rundt i. En pige på cirka 10 år satte i starten bøgerne op "forkert" med ryggen indad og vidste altså ikke, hvordan bøger plejer at stå. Jeg hjalp hende og forklarede, at det var nemmere at se, hvad bøgerne handlede om, hvis de stod, så man kunne læse titlen. Pigen satte bøger op på den nye måde og var mærkbart stolt over at vide, hvordan "man gør".

Da jeg snakkede med afdelingslederen to uger efter, fortalte hun dette:

"Det er en stor succes. Det er simpelthen så dejligt. Bøgerne fylder rigtig meget for børnene. Nu er jeg jo ny og har kun været her i fire uger, og når børnene skal kommunikere med mig, så er det rigtig meget gennem bøgerne. De har for eksempel vist mig forskellige bøger og fortalt, hvorfor de var der, hvem gysergenren var vigtig for, hvem der havde spurgt efter Alfons Åberg-bøgerne og den slags. De har også fortalt om, hvorfor bøgerne stod på forskellige hylder. Hvorfor en af bøgerne stod på spændingshylden og ikke gyserhylden og sådan noget." - L.

---

<sup>64</sup> Heraf også bøger til de små børn, som jeg ikke havde mødt. Disse bøger var pakket ned for sig.

Altså havde opfyldelsen af bogønsker<sup>65</sup> og deltagelsen i den konkrete opsætning af biblioteket gjort indtryk. Gennem opsætningen fik flere af børnene også mere viden om bøgerne: Hvordan de stilles op helt praktisk, hvad genrer er, og hvordan bøgerne kan genreinddeles. At involvere børnene i bogopsætningen var ikke noget, jeg havde tænkt strategisk over. Det skete spontant, og det var interessant, at denne tilgang havde betydet noget særligt for børnene. At engagere større børn i bogopsætning kan være en måde at skabe større interesse for og en ny viden om bøger på.

Efter en måneds tid havde jeg skaffet de sidste bogønsker fra børnene og tog ud og afleverede dem. Da de fik at vide, at jeg var kommet, strømmede de ud fra deres værelser, og en af pigerne råbte: "Bogdamen kommer, bogdamen kommer." Jeg lagde titlerne frem på et bord i stuen. Der var blandt andet den ønskede Twilight-serie, bøger om fodboldstjerne Messi og Ronaldo og en bog om riddere. Børnene var glade og stærkt optagede af bøgerne. De bladrede og talte med hinanden om de forskellige titler. Pigen, der havde ønsket sig bøger om fodboldstjerne Messi, tog straks disse to titler op i favnen og holdt dem ind til sig. Det var en fin overraskelse, at bøgerne kunne være årsag til så meget glæde og større følelsesmæssige reaktioner, og jeg er ikke i tvivl om, at disse ønskede titler bliver læst.

#### **11.3.4. Andre betragtninger om møderne**

Det viste sig generelt at være et værdifuldt og konstruktivt træk at tale med børnene selv. Der var meget forskel på hver institutions børn og unge, på deres problematikker og muligheder, hvilket krævede forskellige tilgange og sammensætning af biblioteker. Blandt andet skulle der være bredere spektrum i bøgernes sværhedsgrader end ventet, da nogle var meget dygtige læsere, der ønskede kompleks litteratur, men andre havde store vanskeligheder med at læse alderssvarende.

Der var også en massiv interesse for faglitterære titler, og disse har vist sig svære at skaffe i bogindsamlingen – også af den årsag, at der ikke udgives meget faglitteratur for børn i Danmark. Især børnene, der havde svært ved at læse, ønskede sig bøger om en fritidsinteresse, såsom fodbold, dans, heste og ishockey. Man kan spørge, om skolens fokus på skønlitterære titler og finkulturens prioritering af disse er med til at ekskludere mulige læsere? Ordet "litteratur", sådan som det langt overvejende bruges i hverdags sproget, er lig skønlitteratur. Er boglighed dermed

---

<sup>65</sup> Delvist på dette tidspunkt.

interesse for skønlitteratur? Det kunne betyde, at børn, som ikke interesserer sig for denne genre, men gerne vil læse faglitteratur, måske også kan komme til at identificere sig som uboglige.

I mødet med børnene og de unge viste det sig også, at min egen habitus spillede en betydelig rolle i at få børnene til at tale åbent om deres interesser. Som mor til en teenagesøn kunne jeg eksempelvis spørge målrettet og vidende til, hvilke computerspil og serier de så, og spørge, om de kunne tænke sig at læse bøger i lignende genrer. Det lod til at give dem en fornemmelse af, at jeg havde kendskab til deres mediebrug og livsverden, og gavnede tydeligvis samtalen. På den indre skole, jeg besøgte, fortalte en lærer tilfældigvis, at alle fra netop denne klasse var fra Amager. Jeg fortalte, at jeg selv boede på Amager som barn og nævnte hvorhenne: Et (stadig) ret socialt belastet område. Alle børnene kendte området, og flere boede der selv, og dette fællesskab skabte en langt mere flydende og engageret samtale og en ny åbenhed fra børnene.

Det var udfordrende, at børnene gav spontane, umiddelbare reaktioner på en anden måde end voksne, der jo i højere grad dyrker høflighed. Negative udråb, afbrydelser, kast med en bog, fysisk uro, dominerende eller tavse børn krævede en del at håndtere. Men børnene var hovedsageligt positive over for mig, og alle endte med at udtrykke personlige ønsker om genrer, emner eller titler, som de kunne tænke sig blev en del af det donerede bibliotek.

Når jeg talte med børnene, var der også en eller flere pædagoger til stede.<sup>66</sup> De fleste virkede overraskede over, hvor interesserede børnene generelt var i bøgerne, og hvordan selv dårlige læsere, der startede med en negativ holdning, udviklede ønsker til bøgerne. Det rykkede tydeligt ved en del af personalets forestillinger om (udsatte) børn og læsning, da de helt praktisk så børnene engagere sig i spørgsmålet om bøger.

Samtalerne med børnene gjorde også, at personalet ændrede holdning til mig. Ved at spørge ind til og lytte til børnene på en åben måde indgik jeg i en social relation til børnene, som lod til at blive værdsat hos de voksne. Efter samtalerne blev jeg i mindre grad behandlet som en udefrakommende ekspert fra et andet fremmed felt og mere som en aktør på det sociale område.

---

<sup>66</sup> På den indre skole var der desuden speciallærere.



#### 11.4. Anden feedback på projektet

På en familieinstitution, hvor både forældre og børn boede,<sup>67</sup> fortalte lederen følgende om brugen af det lille bibliotek<sup>68</sup> i hverdagen:

”Bøgerne er blevet integreret i huset lynhurtigt. Forældrene og børnene tager dem bare. Helt naturligt.” (...) ”Vi har jo en gang imellem ture til biblioteket. Det er jo et stort og lækkert bibliotek dernede, og børnene må godt lege der. Men det er bare noget andet, når bøgerne bare står her. Det bliver langt mere naturligt.” (...) ”Vi arbejder jo med, at forældrene bedre kan afstemme aktiviteterne til der, hvor barnet er. Og for eksempel var der en af fædrene – han har svært ved ikke at overstimulere sin dreng, indtil barnet lukker helt ned. Men faren her. Han tog godt nok den største bog. Den store Rasmus Klump-bog, der bare fylder en hel favn. Han skal alligevel vise meget tydeligt, at han er der og være meget synlig over for barnet og fylde meget. Drengen er et halvt år, men faren: Han tog stadig naturligt en bog. Ikke noget af plasticlegetøjet eller snurretoppen. Han tog en bog. Jeg må sige, at det overrasker mig lidt, så naturligt bøgerne indgår i huset, og det skete ligesom af sig selv. Det havde jeg faktisk ikke forventet.”

– H.

H. gentager ordet ”naturligt” i sin beskrivelse af, hvordan bøgerne indgår i institutionens hverdag. Denne brug skyldes nok den strategiske indretning i det mest brugte hyggerum. En central aktivitetsstation kan dermed, som teorien påpegede, forme adfærden hos rummets brugere. Det er også interessant, at brugen af bøgerne overrasker lederen, som derfor må have haft lave forventninger til, hvorvidt de ville blive brugt. Dertil er det også en positiv opdagelse, at læsningens karakter som rolig aktivitet kan være et konstruktivt værktøj for forældre, der har svært ved at afstemme deres handlinger med barnets behov.

Som beskrevet i rapport 1 var der på et observationshjem modstand fra en afdelingspædagog mod at indrette en mindre læsekrog til børnene. Han ønskede et større areal til fælles læsning og mente ikke, at børnene var i stand til at tage selvstændigt initiativ til læsning. Vi nåede frem til, at

---

<sup>67</sup> Mens det blev vurderet, hvorvidt forældrene var i stand til at tage sig ordentlig af børnene, eller om børnene skulle anbringes.

<sup>68</sup> Foto af biblioteket kan se på bilag 9, s.2, billede 4.

læsekrogen<sup>69</sup> var etableret som et eksperiment og kunne laves om, såfremt den ikke blev brugt. Et par uger efter fik jeg følgende mail fra afdelingslederen:

”Jeg vil så gerne dele oplevelsen med dig om, hvordan børnene har taget imod det lille hjørne. De har simpelthen været så begejstret, der sidder børn der næsten hele tiden, her til morgen sad der tre børn og kikkede i bøgerne, de går dertil uopfordret. Så der er stor ros både fra børn og de voksne.” - I.

Som på den anden institution var der, inden bøgerne kom i brug, meget lave forventninger til børnenes interesse og deres evne til at opsøge bøger selv. Disse forventninger blev sprængt, da børnenes brug af læsekrogen klart viste interesse og selvstændighed. På denne institution førte personalets opdagelse af, hvad bøgerne og deres placering kunne bidrage med, til, at de ønskede at samarbejde med Læs for Livet om flere læsekroge andre steder i institutionen. De ville gerne have bøger i et besøgsrum, hvor forældre kom for at besøge deres børn, og i familieafdelingen, hvor enkelte mødre boede sammen med deres børn og modtog forælderuddannelse. Pædagogerne her tog principperne fra læsekrogens indretning til sig, gennemtænkte selv placering af bøgerne og var villige til at investere i reoler, små børnelænestole og lignende. At se den første læsekrog blive en succes havde dermed stor indvirkning på pædagogernes holdninger, videre tænkning og adfærd.

### **11.5. Delkonklusion: Rapport 2**

Det viste sig her i anden fase, at projektet generelt fik en mere positiv modtagelse ved at tilføre salgsteknikker. At professionalisere projektet og tilføre det autoritet havde effekt. Det virkede også, som om min større vægtning af litteraturens sociale og relationelle potentiale gjorde personalet mere interesseret. Den større lydhørhed gjorde det muligt at få indflydelse på, hvor og hvordan bøgerne kom til at stå, og strategisk indretning fik bøgerne til at indgå i institutionens hverdag på en naturlig måde, der gjorde, at både forældre og børn brugte bøgerne i et omfang og på en måde, der overraskede personalet positivt.

---

<sup>69</sup> Foto af læsekrogen på bilag 9, s. 2, billede 3.

At snakke med børnene og de unge selv gav projektet en ny, vigtig dimension. Det gav blik for, hvor forskellige deres situationer, udfordringer, kompetencer og interesser er. Desuden viste det sig, at det både er en fare, når bibliotekssammensætningen viser for *lave* forventninger og for *høje* forventninger til børnenes læsekunnen og litteraturinteresser. Samtalerne viste også, at der generelt er en stor interesse for bøger, når blot de får en central plads i hverdagen, og børnene inddrages i litteraturen på en personlig og engageret måde.

## 12. Analyse & diskussion

Læs for Livet arbejdede med tre kerneelementer – tværfagligheden, litteraturen, de udsatte børn og unge – der kræver en nærmere analyse og diskussion.

### 12.1. Tværfaglighed

Det var en grundidé for specialet, at en virksom litteraturformidling til andre socialklasser og til udsatte børn og unge må ske i et tværfagligt samarbejde med det sociale område. Dette var dog lettere sagt end gjort. I projektarbejdet viste det sig, at denne tværfaglighed ganske vist skabte social forandring, men også gav komplicerede problemer.

#### 12.1.1. Problematikker i mødet mellem felterne

Generelt ses tværfaglighed som det, at to eller flere ligeværdige parter arbejder sammen om en fælles sag og deler deres viden for at skabe udvikling og ny viden. I projektarbejdet erfarede jeg dog i arbejdet med det socialpædagogiske et *sammenstød* fremfor et samarbejde. Bourdieus teori og begreber hjælper med at forstå dette, da tværfaglighed her er et samarbejde mellem felter, der er i en evig kamp om anerkendelse, resurser og grænsedragninger. Derfor kan relationerne ikke bestå af ligeværdige, fredelige udvekslinger, som ordet "tværfaglighed" umiddelbart konnoterer, men må i virkeligheden udgøre hierarkiske, konfliktfyldte relationer mellem forskellige aktører og konkurrence mellem felter om, hvad der lægges vægt på – hvad der har værdi. Kampen er mere ubevidst end bevidst, hvilket kun gør tværfagligheden sværere at navigere i.

##### 12.1.1.1. En ulige relation

Hierarkisk set er mødet mellem litteraturvidenskaben og det socialpædagogiske felt ulige. Det sidstnævnte felt har lav prestige med lav løn, lav andel af mænd og et stort set åbent optag på uddannelsen som mulige årsager. Socialpædagoger er generelt fattige på kulturel og økonomisk kapital, der på nuværende tidspunkt i samfundet tillægges størst værdi. Når jeg i projektet mødte det socialpædagogiske personale, var jeg derfor umiddelbart i en dominerende, mere formuende position end dem, hvilket både gav indflydelse og modstand.

I ønsket om forandring, som aktionsforskningen bærer med sig, ligger desuden altid en kritik af det bestående. Projektet byggede på formodningen om en mangel på litteratur, som jeg – ud fra min habitus og ethos – anser som en form for svigt. Det giver også en ulige relation og kan have været medvirkende til den både aktive og passive opposition, jeg mødte, hos en del af personalet.

#### **12.1.1.2. At indgå i det socialpædagogiske felt**

Det oplevede tværfaglige sammenstød skyldes også, at det socialpædagogiske område og det litterære bekender sig til vidt forskellige ethos og diskurser. Her ser jeg den forskellige dyrkelse af kapitalformer som et særligt omdrejningspunkt for vanskelighederne i projektarbejdet. Det litterære felt eftertragter kulturel kapital, og det gør det sociale område ikke. Det gjorde projektets grundidé problematisk, da det ønskede at tilføre bøger, objektiveret kulturel kapital, til et felt, hvor denne form for kapital ikke er eftertragtet.

Realiteten viste, at det stort set ikke var muligt at gennemføre projektet tilfredsstillende uden at forstå og indgå i hvert fald en del på det socialpædagogiske felts præmisser. Som Bourdieu påpeger, kan man kun begå sig i et felt – blive anerkendt og genkendt her – ved visse særlige indsatser og ved at demonstrere, at man accepterer bestemte grundlæggende trosforestillinger og spilleregler (doxa). Projektets succes var dermed knyttet til min praktiske beherskelse af spillet inden for det socialpædagogiske felt.<sup>70</sup>

I min analyse af feltet manglede jeg begrebsliggørelse af dets socialpædagogiske felts værdisætning. Hvilken form for kapital eftertragter dette overhovedet? Hverken økonomisk, kulturel eller social kapital efterstræbes eller sættes højt. I stedet vil jeg foreslå begrebet *omsorgskapital* til at betegne den status, der fås ved at give, elske, hjælpe og støtte andre mennesker. Kendte mennesker, der er/har været rige på denne kapital, er Jesus, Mother Theresa, Gandhi, Nelson Mandela m.fl. Omsorgskapital efterstræbes på det socialpædagogiske felt, men for eksempel også mere og mere i erhvervslivet, hvor CSR-strategier<sup>71</sup> vinder indpas, da et blødere, altruistisk image belønnes af forbrugerne og altså gavner på bundlinjen.

---

<sup>70</sup> Bourdieu 1994: 137

<sup>71</sup> CSR = Corporate Social Responsibility

Det er ikke en kapitalform, som Bourdieu italesætter. Muligvis overser han den på grund af sin position i et mandligt, intellektuelt og kulturelt felt, og fordi hans undersøgelser foregik i 1960'erne, hvor omsorg og opforelse i højere grad var forbundet med kvindelighed, der havde lavere prestige. Det kan også skyldes, at kapitalbegrebet er forbundet med magt, og omsorgskapitalens udøvelse af magt er mere subtil og sværere at få øje på end eksempelvis den økonomiske eller sociale. At give omsorg kan fx skabe afhængighed hos modtageren, udøve en form for pædagogisk formning, skabe gældsforhold, og giveren kan også i stor udstrækning gøre sig selv immun over for kritik, da det er tabuiseret at kritisere omsorg og kærlighed.

Jeg ser omsorgskapital som en vigtig del af den økonomiske logik, som Bourdieu udfoldede til at dække alle områder af det sociale liv. Den efterstræbes særligt inden for det sociale område, og professioner, der er rige på kapitalformen, er eksempelvis sygeplejersker, psykologer, læger – og socialpædagoger.

For at blive anerkendt måtte jeg derfor øge min beholdning af omsorgskapital og vise, at jeg påtog mig den ethos, som formes af stræben efter omsorgskapital. For at litteraturen kunne blive anerkendt og efterstræbt på området, måtte den også – i hvert fald til en vis grad – omformuleres fra at være kulturel kapital til omsorgskapital.

### **12.1.2. Salg og forhandling**

Sammenstødet mellem fag og felter og den forskelle dyrkelse af kapitalformer førte til, at Læs for Livet måtte bruge salgsteknikker, hvilket er usædvanligt for et humanistisk projekt. Det er relevant at spørge ikke kun til metodens resultater, men også hvad det *gjorde* ved projektet, der søgte social forandring og havde et idealistisk afsæt, at gå ind i en sælgerrolle.

Selv om salgsdiskursen var provokerende for min akademiske og litterære habitus, er tankegangen i salgfeltet uhyre lig den Bourdieuske, da begge dele bruger en økonomisk logik til at forklare den sociale verden. At inddrage og benytte salgsteknikker står derfor ikke umiddelbart i modsætning til projektets kerneidéer, men kan ses som en forlængelse af det og den brugte teori. Hvor

salgspsykologien eksempelvis taler om at tage udgangspunkt i kundens behov og tale hans eller hendes sprog, skriver Bourdieu næsten det samme, men i en akademisk diskurs:

” ... den succesrige profet er han, der præsenterer de grupper eller de klasser, han henvender sig til, for et budskab, som de objektive betingelser, der er bestemmende for disse gruppers eller klassers materielle eller symbolske interesser, gør dem prædisponerede for at lytte og forstå.”<sup>72</sup>

Bourdieu's budskab er også, at succes på et felt afhænger af at kunne præsentere sit budskab og ærinde, så det adresserer allerede eksisterende behov, værdier og interesser. Der er dermed ikke i teorien nogen betydelig forskel mellem dette sociologiske verdenssyn og det salgsmæssige.

Alligevel mener jeg, at der er problematikker forbundet med brug af salgsteknikker. Hvis salget og tilpasningen til det socialpædagogiske felt blev overdrevet, var der fare for, at Læs for Livets integritet og mål kunne blive udhulet og forvansket. Derfor måtte jeg trods den nødvendige strategiske vægtning af litteratur som omsorgskapital ikke opgive eller helt usynliggøre Læs for Livets udgangspunkt og værdier: at skabe større social lighed via adgang til kulturel kapital i form af litteratur og dermed forbedre udsatte børns og unges odds for at få en uddannelse og et bedre liv. Det betød, at jeg satte grænser for brugen af salgsteknik og indgik i en aktiv forhandling om, hvad litteraturens rolle var for de udsatte børn og unge.

På den ene side var det afgørende, at personalet, der var gatekeepers, anerkendte litteraturen og tog den aktivt med i deres arbejde, hvilket lod til først og fremmest at kunne lade sig gøre ved at rebrande litteratur til omsorg. På den anden side har personalet en stor definitionsmagt over for børnene og de unge, og jeg anså det som vigtigt, at også bøger og læsnings betydning for skolegang og dannelse kom til at fylde noget, når disse voksne italesatte litteraturen over for dem.

Det krævede en grundig refleksion at navigere mellem salg, forhandling og modtræk og afgøre, hvornår projektet måtte tale det socialpædagogiske sprog, eller hvornår det måtte holde fast i egen kulturelt disponeret diskurs og værdier.

---

<sup>72</sup> Bourdieu (2006): 47

Brugen af salgsteknikker tippede projektet, så bøgerne i højere grad blev defineret ud fra socialpædagogernes interesser, men samtidig gav de også en større indflydelse på faktorer, der var vigtige for projektet, såsom placeringen af bøger og muligheden for at tale direkte med børnene. Den største forskel, som tilføjelsen af salg medførte, fandt nok sted i min egen habitus. At blive bevidst om økonomien i de sociale relationer, at benytte den til projektets "vinding" og se positive resultater af metoden var en desillusionerende proces og betød et personligt ryk fra idealisme til pragmatisme og næsten kynisme.

## **12.2. Bøgerne i projektet**

Donationerne af bøger afslørede, at både bogen som fysisk ting og litteraturen som abstraktion er mættet på forskellige betydninger, værdisætninger og forestillinger, som vi ikke er bevidste om i hverdagen. I mødet med det socialpædagogiske felt og gennem min rolle som udefrakommende observatør blev mønstre i opfattelsen af bøger synlige for mig.

### **12.2.1. Bøgernes og litteraturens værdi**

Generelt var der to tendenser, som lod til at eksistere simultant hos socialpædagogerne.<sup>73</sup> Bøger blev både ophøjet og set som et ligegyldigt, uddøende medie. Disse to tendenser vil jeg se nærmere på.

#### **12.2.1.1. Devaluering**

Læs for Livets bogindsamling gik nemt, og både professionelle inden for bogbranchen og private donerede rigtig mange bøger. I specialets projektperiode donerede Læs for Livet ca. 4000 bøger til institutionerne, der ønskede at modtage de små biblioteker. Dette var positivt, men førte også til en undren over, hvor let det var for bogejere at give slip på bøgerne. Flere udtrykte lettelse over at komme af med dem. Bourdieus kritikere lader til at have ret i, at bogen i samfundet ikke på samme måde som tidligere er et symbolsk gode, der fremstår som sjældent og efterstræbelsesværdigt. Muligvis er det denne devaluering, der overhovedet gør projektet muligt. Kampen mellem dominerende og dominerede klasser er om de mest værdifulde resurser, som

---

<sup>73</sup> Disse opfattelser af bøger blev synliggjort i samarbejdet med socialpædagogerne, men de må også være relevante på andre felter og er måske i det hele taget et træk ved, hvordan bøger og litteratur opleves i samfundet i dag.



giver magt, og når bogen ikke længere betragtes som en gylden valuta og kan den lettere gives til eller deles med lavere klasser. Dette ændrer dog ikke på, at bogen stadig er bærer af kulturel kapital, som stadig er særlig betydningsfuld inden for uddannelsessystemet.

Blandt det socialpædagogiske personale var der som vist en ligestilling at spore omkring læsningen, som også kom til udtryk i placeringerne af bøgerne. En del af denne holdning kan skyldes bogens generelle devaluering i samfundet samt generationsforskellene mellem socialpædagogerne og børnene og de unge, som de tog sig af. Socialpædagogerne mente, at børn i dag ikke læser bøger mere, og de havde lave forventninger til mediets relevans i dag for den nye generation. Når personalet ser, at tv, computere, tablets o.lign. fylder mere og mere i børnenes og de unges liv, antager de, at den fysiske bog, der kræver dybere koncentration, længere tid at komme igennem og ikke har teknologien til at fascinere, ikke vækker interesse længere. Det er dog en pessimistisk holdning og en devaluering af bøgerne, som børn generelt ikke deler. I 2012 læste 40 % af børn mellem 7-12 år eksempelvis hver dag eller næsten hver dag.<sup>74</sup>

#### **12.2.1.2. Ophøjelse**

Samtidig med devalueringen skete der en ophøjelse af bogen, ikke kun af dens litterære indhold, men også af bogen som materielt objekt. Dette sås gennem en aktiv beskyttelse af bøgerne samt en decideret uvilje mod at smide selv ødelagte bøger ud. Det lod til, at der foregik en slags besjæling af bogen, hvor den fysiske form ubevidst blev set som en krop og indholdet som en sjæl. At smide en bog ud føles dermed som et tabu, fordi det latent opleves som en form for vold eller ligefrem drab. Flere donatorer talte om, at det var rart at kunne give bøgerne til projektet, fordi de kunne "leve videre" et nyt sted, hvor der var brug for dem, hvilket støtter denne fortolkning. Ophøjelsen af bogen kan også have historiske rødder, idet kirken tidligere havde dominans på skriftområdet, og bøger dermed per association var sakrale. Det er også kun inden for de seneste par hundrede år, at bøger for alvor er blevet tilgængelige for den almene borger til en overkommelig pris. Denne historisk betingede ærefrygt er blevet givet videre i generationer og har muligvis stadig effekt.

---

<sup>74</sup> Bak: 235

### **12.2.1.3. Dobbeltheden**

Det er interessant og overraskende, at den enkelte aktør lader til at have disse to modsætningsfyldte forhold til bøgerne på én gang. Blandt personalet på institutionerne kunne denne dobbelthed skyldes en accept af bøgernes (forholdsvis) høje status i samfundet som helhed, men en samtidig underkendelse af denne form for kulturel kapital inden for det socialpædagogiske felt. Men dette kan også skyldes den enkeltes erindring fra egen barndom, hvor bøger var omgivet af en større ærefrygt, for eksempelvis udtrykt gennem ældre tiders krav om absolut stilhed på biblioteker, der ikke er til stede på samme måde i dag, slet ikke på børnebiblioteket. Som vist tidligere skyldes dobbeltheden muligvis også en holdning blandt personalet om, at bøgerne er "for fine" til de udsatte børn og unge og samtidig ikke ses som relevante ud fra forestillinger og prognoser om gruppens livsstil og fremtidsudsigter.

Denne ambivalens i værdisætningen af bøger og litteraturen ville være interessant at behandle i videre forskning. Devalueringen og ophøjelsen påvirkede børnenes og de unges adgang til bøger dybt både igennem den utilgængelighed af bøger, som holdningerne skabte, samt den manglende brug af biblioteket, de også forårsagede, fordi personalet følte trang til at beskytte deres biblioteksbøger også.

### **12.2.2. Bøger som kulturel kapital**

En grundpræmis i projektet var, at bogen er objektiveret kulturel kapital, men der kan stilles spørgsmålstejn ved, hvorvidt det altid passer. Læs for Livet donerede bøger af alle slags, også bøger om, hvordan man strigler en hest, Jumbobøger og bøger om berømte fodboldspillere. Er tilførsel af denne slags bøger virkelig at give de udsatte børn og unge mere kulturel kapital? Umiddelbart er det ikke bøger, der er litterært dannende eller indeholder de koder, som belønnes af uddannelsessystemet, men de giver alligevel ny viden, udvikler sproget og giver en større familiaritet med mediet. Desuden bygger kompetencer oven på allerede erhvervede kompetencer, og en formue af kulturel kapital må tilegnes hen ad vejen: Trin i udviklingen kan ikke springes over. Først og fremmest kræver tilegnelsen af den kulturelle kapital at have lyst til at læse.

Forfatteren Neil Gaiman argumenterer eksempelvis for, at alle bøger er lige vigtige for børn. Alle børn har forskellig smag, forskellige baggrunde og læsekompetencer. Selv "dårlige" bøger, set ud fra traditionel litterær smag, har deres plads, bl.a. fordi de kan fungere som "gateway-drugs" til anden og mere kompleks litteratur. Det vigtigste er at tage udgangspunkt i barnets interesser:

"Well-meaning adults can easily destroy a child's love of reading: stop them reading what they enjoy, or give them worthy-but-dull books that you like, the 21st-century equivalents of Victorian "improving" literature. You'll wind up with a generation convinced that reading is uncool and worse, unpleasant."<sup>75</sup>

Det vigtigste er at tage udgangspunkt i læselysten, det enkelte barn og respektere forskelle i smag. En bog om fodboldstjerner eller Rasmus Klump kan dermed være en spire for kulturel kapital, særligt for nye læsere, der jo må starte et sted.

### **12.2.3. Litteraturens sociale aspekter**

Som vist var der hos en del af det socialpædagogiske personale modstand mod, at børnene læste individuelt, og en forestilling om, at denne form for læsning eventuelt kunne skade barnets relation til forældrene. Meget få institutioner havde bøger til børn, som kunne læse selv, og der var en klar vægtning af højt-læsningsbøger. Så længe bøgerne indgik i et fællesskab og i de nære relationer, blev der bakket langt mere op om læsningen.

Det må til dels skyldes, at aktørerne inden for det socialpædagogiske felt har en ethos, der bekender sig til det relationelle, følelsesmæssige, sociale og omsorgsfulde. Introverte aktiviteter går umiddelbart imod disse værdier, og socialpædagogen kan måske føle, at vedkommende ikke kan gøre sit arbejde, når et barn er optaget af en bog.

Man kan heller ikke udelukke, at modstanden mod individuel læsning har et element af social kontrol. Når der læses højt, oplever socialpædagogerne teksterne sammen med børnene. Dermed giver højt-læsningen mulighed for en overvågning, hvor højt-læseren kan følge med i børnenes reaktioner og styre spørgsmål og dialog omkring indholdet. Socialpædagogen vil også have stor

---

<sup>75</sup> Gaiman (2013)

indflydelse på, hvilke titler der bliver valgt. Når børnene selv sidder og bladrer i bøgerne eller er store nok til selv at kunne læse, bliver pædagogen langt mere udelukket fra at deltage i og forme børnenes oplevelser.

Vægtningen af læsning som en social aktivitet kan også skyldes, at det sociale i så høj grad er indlejret i sproget inden for dette felt: Det kaldes det *sociale* område, og indenfor dette felt arbejder f.eks. *socialrådgivere* og *socialpædagoger*, børnene og de unge omtales som *socialt* udsatte, og i diagnosticering på feltet taler man eksempelvis om den *antisociale* personlighedsforstyrrelse. Dette kunne være yderligere årsag til, at det sociale imperativ er dybt forplantet i den faglige selvforståelse og står i et modsætningsforhold med det introverte, tilbagetrukne og individuelle.

Tendensen til at gøre læsningen til en overvejende fælles aktivitet, mener jeg, er problematisk. De udsatte børn og unge har også brug for at udvikle selvstændighed, et eget indre liv og evnen til at kunne være alene med sig selv.

### **12.3. De udsatte børn og de unge i projektet**

De udsatte børn og unge var fra starten målgruppen for Læs for Livets litteraturformidling. Men at hjælpe denne gruppe til læsning og øge deres kulturelle kapitalbeholdning viste sig at være vanskeligere end forudset. Ikke mindst fordi de er en stærkt domineret gruppe uden egen magt og er placeret i et system og omgivet af aktører, der på deres vegne definerer, hvad udsatte børn og unge har brug for og evner. Derfor må en dybere forandring af børnene og de unges interesse for litteratur inkludere at ændre på de indflydelser, de er udsat for i hverdagen.

#### **12.3.1. Forventningerne til de udsatte børn og unges læsning**

Som vist havde socialpædagogerne generelt lave og negative forventninger til de udsatte børn og unge i forhold til bøgerne. Disse forventninger viste sig på forskellige måder:

- De tøvende eller modstandsfulde reaktioner på tilbuddet om at få bøger signalerede, at socialpædagogerne mente, at læsning ligger uden for udsatte børn og unges behov og

interesser. Det kan også tyde på, at de mente, at større børn læser i skolen og ikke er interesseret i eller har brug for at læse i deres fritid også.

- Bøgerne blev skånet mod børnene. I stedet for f.eks. at se små børns overfladiske læsning eller ødelæggelse af bøgerne som en naturlig proces i at lære at omgås bøger og indgå i læseaktiviteter, blev børnenes adfærd set som en problematik, der krævede stærk beskyttelse af bøgerne. Heri ligger der en negativ forventning om, at børnene ikke kan håndtere bøger og læsning, men er destruktive. Den manglende hjælp på området signalerer også, at det ikke anses som et område, hvor børnene kan udvikle sig.
- Der var overdrevet fokus på børnene og de unges sociale og emotionelle behov. Dermed signalerer socialpædagogerne, at anden læring, intellektuel, kognitiv og sproglig udvikling ikke er vigtige behov eller behov, som udsatte børn og unge overhovedet *har*.
- Personalet viste passivitet omkring børnenes behov for viden, udfordringer og litterære oplevelser, selv når de anerkendte, at disse behov eksisterede. Der lader til at være indgroede forestillinger om, at viden, læring, det boglige ikke hører til udsatte børn og unges livsbane og derfor er ligegyldigt at investere i.
- Selv de fysiske omgivelser, tilrettelagt af socialpædagogerne, og som børnene og de unge bevægede sig i hver eneste dag, viste negative forventninger. Indskrevet i det fysiske rum var antagelser om både en manglende interesse i bøger, læsning og uddannelse og en decideret mistro; en frygt for, at børnene og de unge enten ville ødelægge eller stjæle bøgerne.

Overordnet lod det altså til, at socialpædagogerne mente, at børnene og de unge *i sig selv* har en manglende interesse i det boglige eller ikke har de evner, som skal til.<sup>76</sup> Problemerne tillægges dermed det individuelle barn, og den massive påvirkning fra objektive betingelser og samfundsstrukturer underkendes. Bourdieu advarer mod denne form for fortolkninger:

---

<sup>76</sup> Som set i rapport 1 var en leder eksempelvis hurtig til at sige, at udsatte børn gennemsnitligt havde en lavere intelligens end normale børn.

”Egenskaper som en hvilke som helst gruppe har på et gitt tidspunkt, i kraft af den positonen de har i et bestemt sosialt rom, og i en bestemt tilstand av tilbud av mulige goder og virksomheter, må [...] ikke omformes til nødvendige, indre egenskaper ved denne gruppe.”<sup>77</sup>

Som vist kan manglende boglighed og læsning, lavt engagement i skolen, eventuelle dårligere karakterer i langt højere grad forklares ved faktorer som manglende adgang til bøger, lave forventninger fra omgivelserne samt en sortering efter social herkomst i uddannelsessystemet end ud fra det enkelte barns personlige egenskaber og interesser. Socialpædagogerne overser deres egen prægning af børnene, hvor de i stor udstrækning hæmmer børnenes læseinteresser og -kompetencer, boglighed og videnstilegnelse, som er essentielle for succes i skolen.

I det generelle projektarbejde blev mange blandt personalet heldigvis opmærksomme på, at bøgerne var blevet overset og underprioriteret, og flere gik meget aktivt ind i processen med at placere bøger strategisk og involvere børn og unge i læsningen. Særligt praksisoplevelserne lod til at ændre på socialpædagogernes holdninger: at se de nye bøger ankomme, være med til at skabe bibliotekerne og opleve børnenes interesse i bøgerne.

### **12.3.2. Samtaler med børnene og de unge**

At de lave forventninger hos de omgivende voksne præger børnene og de unge dybt, viste sig eksempelvis på asylcenteret i mødet med den kvikke R. Han italesatte det med humor, men der var ikke nogen tvivl om, at de lave forventninger udgjorde et massivt problem i hans liv, når det første, som tilbuddet om bøger triggede hos ham, var en association om manglende anerkendelse. I den efterfølgende samtale gjorde R. meget ud af at bruge fremmedord, udfordre mig verbalt og namedroppe navne på forfattere med højstatus på det litterære felt, såsom James Joyce, Proust, Hemingway og Dostojevskij. Det lod til at være påtrængende vigtigt for ham at bevise sin intelligens og sit kendskab til litteratur (besiddelsen af kulturel kapital). Lave forventninger virkede for R. som en akut fjende, som han kæmpede mod og var hyper bevidst om. Det er en fordel for ham, at han er klar over, at forventningerne ikke passer, og kunne italesætte dem med en ironisk distance, men for udsatte børn og unge må det antages, at R. er en undtagelse mere end reglen.

---

<sup>77</sup> Bourdieu 1995a: 32

De lave forventninger må være en generel medvirkende faktor til, at socialt udsatte (og særligt anbragte) børn og unge klarer sig dårligst i skolen og oftest ikke får en videregående uddannelse.

En helt anden type reaktion var at finde på den indre skole, hvor der gik omsorgssvigtede børn med læringsmæssige problemer. Et sigende eksempel var den 13-årige S., der erklærede som det første, at han kun læste sms'er. Dette er naturligvis en underdrivelse, idet han læser i skolen og sandsynligvis også forskellige ting på nettet. I stedet ser jeg udtalelsen som et udtryk for identitet, hvor drengen ser sig selv som helt uboglig og har taget dette på sig som en form for skjold. Han har, som de andre elever her, oplevet stribevis fiaskoer i skolen, nok især forbundet med læsning, og identificerer nu sig selv i skarp modsætning til bøgerne. Læsning blev tydeligvis set som en pligt, påtvunget af autoriteter. Idet jeg var udefrakommende, ikke var en lærer/autoritet og tydeligt betragtede bøger som lystfulde, lod det til, at jeg kunne tilføje en ny nuance til hans syn på bøger. Dette kan måske på længere sigt også føre til et skift i S.' syn på sig selv, så selvbilledet "uboglig" ikke i samme grad begrænser, hvad han anser som objektive muligheder i sit liv.

I innovationsteori, socialpsykologien og fortællinger fra mønsterbrydere bliver mødet med en anden "forskellig fra mig selv" fremhævet som et skæringspunkt, hvor livsbanen radikalt kan forandres.<sup>78</sup> Det stemmer overens med Bourdieus teoridannelse, hvor han fremhæver den enkeltes møde med en anden habitus end den egne som en situation, der kan skabe social forandring.<sup>79</sup> Dette var, hvad der skete, når børnene og de unge mødte mig, der hverken var lærer eller pædagog, men var i besiddelse af en anden kapitalkombination, ethos m.m., end de ellers oplevede. Møderne og samtalerne lod til at gøre dybere indtryk, end jeg fra starten havde regnet med. Sigtet med dem var egentligt mere praktisk funderet: et middel til at sørge for, at det donerede bibliotek blev så relevant og interessant som muligt på hver institution. I tillæg til det lod børnene til at nyde at blive set, lyttet til og involveret af en ellers udenforstående, og denne positive oplevelse havde afsmitning på deres holdning til læsning. Det kunne være interessant at arbejde videre med denne form for møder, der både giver oplevelser, anerkendelse og læselyst til børnene. I eventuelt videre projektarbejde kunne man forestille sig at arrangere fx forfattermøder.

---

<sup>78</sup> Eksempelvis Sørensen (2011) og Mygind (2009).

<sup>79</sup> Bourdieu 1990: 63

## 12.4. Strukturelle problemer

Som Bourdieu påpeger, er forholdet mellem aktører og strukturer dialektisk. De socialpædagogiske aktørers habitus er formet af strukturer, som aktørerne samtidig er med til at konstituere.<sup>80</sup> Derfor vil jeg også se nærmere på nogle af de større samfundsmæssige strukturer, som nedprioriteringen af litteratur og læsning på det sociale område har også rod i.

Politisk set er det manglende fokus på bøger eksempelvis indirekte indskrevet i navngivning af og ansvarsfordelingen mellem ministerier: "Social-, Børne- og Integrationsministeriet",<sup>81</sup> "Undervisningsministeriet" og "Kulturministeriet". Litteratur hører her kun til de to sidstnævnte områder, der begge er efterstræbere af kulturel kapital fra en henholdsvis kunstnerisk og uddannelsesmæssig vinkel. At litteraturen og læsning ikke har plads på det sociale område, bekræftes i de didaktiske opbygninger af uddannelser inden for det sociale område. Eleven, der studerer til socialpædagog, skal eksempelvis vælge et linjefag, og udbuddet er disse tre:

- Sundhed, krop og bevægelse
- Udtryk, musik og drama
- Værksted, natur og teknik

Der er dermed en vægtning af sanser, følelser og kreativitet i den populære pædagogiske forstand: som noget, man laver med hænderne. Litteratur er ikke en del af curriculum, sandsynligvis fordi den forbindes med det intellektuelle og individuelle, og læsningens processer og de personlige oplevelser, vedkommende har, er usynlige for (social)pædagogen i forhold til eksempelvis motion, drama og værkstedsarbejde. Den eksisterende ethos på det socialpædagogiske felt, hvor mellemmenneskelige fællesskaber og det relationelle vægtes, gennemstrømmer altså, ikke overraskende, uddannelsens sammensætning. Dermed uddannes hele tiden socialpædagoger uden fokus på og viden om litteratur, skolelivet, sprogudvikling, kognitive og videnskabelige behov. Læs for Livet har kunnet ændre på holdninger hos og dele viden med et lille antal aktører på feltet, men der er brug for ændringer på uddannelsen for at skabe en bredere, mere dybdegående forandring.

---

<sup>80</sup> Bourdieu 2005:72

<sup>81</sup> Tidligere "Socialministeriet". "Social-, Børne- og Integrationsministeriet" er stiftet d. 9. aug. 2013. Kilde: <http://www.sm.dk/Ministeriet/Sider/Start.aspx>, 23/11/13.



Jeg ser også den løse formulering af serviceloven<sup>82</sup> som et problem. At institutionerne skal "understøtte barnets eller den unges skolegang og mulighed for at gennemføre en uddannelse", kan fortolkes på mange måder. Set ud fra det sociale felts ethos kan dette f.eks. fortolkes som, at socialpædagogerne skal fokusere på at hjælpe barnet eller den unge med at indgå i sociale relationer på skolen, eller at de skal afhjælpe følelsesmæssige problemer og stress, der kan forstyrre muligheden for indlæring. Der må være en mere kontant formulering, der eksempelvis påpeger, at institutionerne skal støtte børnene og de unges læsning og have uddannelsesressurser til rådighed.

---

<sup>82</sup> Bilag 8

### 13. Diskussion af metode og resultater

Da AF er handlingsorienteret, og forskeren indgår som både deltager og observatør, er der en fare for, at undersøgelsen og dens resultater bliver et udtryk for forskerens person, holdninger og projektioner snarere end at blive et brugbart indblik i den objektive verden. Dette har jeg forsøgt at undgå i størst mulig grad ved explicit at gøre rede for mit eget ståsted både over for mig selv og læseren samt inden og i løbet af projektarbejdet. (Det kalder Bourdieu deltagerobjektivering<sup>83</sup>). Det vil dog aldrig være muligt at opnå en ren objektivitet, og specialet vil i nogen grad være bundet til min subjektivitet og habitus.

Metoden viste sig at være særdeles velegnet til at skabe ny viden om udsatte børn og unges adgang til litteratur, og hvad der skal til for at skabe en effektiv litteraturformidling. I det praktiske møde med socialpædagoger og børnene og de unge dukkede nye indsigter op, der ikke ellers kunne være afdækket. Uden at være deltager ville det for eksempel ikke have været muligt at opdage, hvor stor en rolle socialpædagogerne spiller, eller hvilken betydning placeringen af en reel kan have. Denne "learning by doing" var en frugtbar strategi til erkendelse og skabelse af ny viden.

AF's mål om at være forandringskabende og problemløsende gjorde, at de indsigter, der dukkede op, ikke alene kunne stå som analyseresultater, men måtte *gøres noget ved*. Dette førte til en dynamisk projektudvikling, hvor én indsigte førte til et forsøg på problemløsning, der førte til nye indsigter. Det betød, at Læs for Livet udviklede sig fra alene at donere bøger til institutionerne til at imødekomme en mængde problemer.<sup>84</sup> Projektet gik derfor fra én grundidé til mange samspillende idéer.

Det må pointeres, at aktionsforskningen er lokal og ikke kan udtale sig om universelle strukturer. For at gøre undersøgelsen så valid som muligt har jeg i projektarbejdets institutionskontakt sørget for en vis spredning i:

- Institutionens aldersspand
- Type institution med hensyn til opholdsvarighed og problembehandling

---

<sup>83</sup> Bourdieu 1992: 253

<sup>84</sup> Bilag 12.

- Institutionsstørrelse
- Tilhørsforhold til kommuner<sup>85</sup>

Antallet af data er dog stadig lille, og rapportformen er kvalitativ, så resultaterne vil i nogen grad afspejle det specifikke snarere end det almene. Undersøgelsen er altså knyttet til bestemte aktører, en bestemt tid og bestemte steder.

Hvorvidt projektet fører til den intenderede forandring, kan diskuteres. Umiddelbart var tilbagemeldingen på brugen af bibliotekerne positiv og viste en øget brug af bøger. Spørgsmålet er, hvorvidt dette kan tilskrives nyhedens interesse både hos børn og hos socialpædagoger. Det må nok forventes, at brugen af bøger falder lidt et stykke tid efter møderne og indretningen af biblioteket. Men på to institutioner, der havde haft biblioteker i henholdsvis 7 og 10 måneder, rapporterede personalet, at bøgerne blev brugt meget,<sup>86</sup> så der lader ikke til at være tale om et større dyk i interessen.

Den bedre placering af bøgerne er en forandring af objektive strukturer, der påvirker mentale strukturer. At læsning bliver en mere central aktivitet, må derfor ikke alene forandre børnene og de unges forhold til bøger, men også socialpædagogernes. Også de har den gentagne færden i rummene, der sørger for, at det materielles udsagn former habitus. Dette burde betyde, at selv om nogle af de socialpædagoger, jeg har talt med, holder op, og nye kommer til, vil de fysiske rammer fastholde et positivt fokus på litteratur.

Men forandringen må – ligesom aktionsforskningen – være lokal. Læs for Livet har kunnet ændret på brugen af litteratur på specifikke institutioner, men ikke ved de større strukturer, der skaber det manglende fokus på læsning på feltet. Reproduktionen lader sig ikke stoppe af et enkelt aktionsforskningsprojekt, men det er trods alt en start.

---

<sup>85</sup> Alle institutionerne ligger på Sjælland og en overvægt i Storkøbenhavn, og dette kan have betydning for resultaterne.

<sup>86</sup> Som beskrevet i rapport 2 (12.4).

## 14. Konklusion

Dette speciale har vist, at succes i skolen har afgørende betydning for de enkeltes livschancer inden for uddannelse, økonomi og sundhed. Desværre er uddannelsessystemet ifølge Bourdieu et ulige socialt system, der belønner dem med betydelig kulturel arv og kapital og straffer dem uden. Da der ikke tages tilstrækkeligt hensyn til elevens sociale baggrund og forhistorie, sker der en sortering efter social herkomst. På trods af uddannelsessystemets officielle selvfremstilling, hvor der er lige adgang for alle, og vurdering alene sker efter flid og talent. Skolen skaber altså en social reproduktion, men denne mekanisme underkendes.

Kulturel kapital, som er så afgørende for succes og social mobilitet, har vist sig blandt andet at blive tilegnet gennem adgang til et varieret udvalg af litteratur i hjemmet gennem barndommen. Bøger er en objektiveret form for kulturel kapital, der fungerer som katalysator for udvikling af sprog, viden, læsekompetencer og almindelse: kompetencer, der kræves for at klare sig godt i skolen. Derfor kan en opvækst i et hjem uden bøger betragtes som en risikofaktor.

Socialt udsatte og anbragte børn har de dårligste odds for at få en uddannelse, hvilket blandt andet skyldes, at de har lav kulturel kapital. Specialets hypotese var, at dette i nogen grad kunne skyldes en mangel på bøger på de institutioner, hvor børnene bor. Aktionsforskningsprojektet Læs for Livet blev igangsat for at undersøge, om dette holdt stik, og hvorfor.

Projektet kontaktede i alt 20 institutioner, hvor udsatte børn og unge boede i kortere eller længere tid. Modsat min forventning var kun få af institutionerne i den første kontakt glade for tilbuddet om en donation af bøger. Flere forholdt sig tøvende eller problematiserende til tilbuddet, da det krævede praktisk arbejde og vedligeholdelse fra socialpædagogernes side, mens enkelte ligefrem afviste eller ignorerede tilbuddet.

Det er underforstået inden for det litterære felt, hvori jeg befinder mig, at litteraturen er særligt privilegeret, og der stilles ikke spørgsmålstegn ved dens værdi. Derfor var det en overraskelse, at jeg mange steder først måtte overbevise ledelsen og det socialpædagogiske personale om, at bøgerne var værd at modtage, og at de ikke delte samme opfattelse af litteraturen som jeg. Men det tværfaglige møde er netop mødet mellem forskellige værdisystemer, trosforestillinger og

kapitalbeholdninger. For mig var/er den kulturelle den vigtigste kapitalform, mens det for aktører på det sociale område er omsorgskapital, der anerkendes: empati, altruisme, evnen til indlevelse og at give følelsesmæssig hjælp. Bøger passer ikke umiddelbart ind i det sociale områdes ethos.

Derfor måtte jeg i den indledende kontakt argumentere for, hvad bøgerne kunne bruges til på institutionerne, og hvorfor de var vigtige for børnene. Læs for Livet måtte føre en offensiv litteraturformidling og forsøge at sælge bøgerne og læsning til personalet. Selv om målgruppen for Læs for Livet egentlig var de udsatte børn og unge, viste personalet sig at være vigtige gatekeepers, uden hvem projektet ikke kunne lade sig gøre.

Min grundlæggende bevæggrund for at donere små biblioteker til institutionerne var at give de socialt udsatte børn bedre odds for at klare godt sig i skolen og senere i livet, men denne vinkel på litteraturen var der generelt ikke den større interesse for blandt socialpædagogerne. I stedet var der en særlig interesse (på institutioner med mindre børn) for, at bøgerne kunne bruges terapeutisk, italesættende og som relationspsykologisk hjælpemiddel. Også her var der et sammenstød mellem det litterære felt og det sociale felt: Hvor jeg vægtede litteraturen som dannelsesskabende og som kulturel kapital, så socialpædagogerne bøgerne som værdifulde, når de kunne udvikle det følelsesmæssige og det sociale. Der måtte altså, før et ægte tværfagligt samarbejde kunne komme i stand, også ske en forhandling om litteraturens rolle, læsningens natur, hvad litteraturen kan og bør bruges til.

Generelt blev personalet gennem de indledende samtaler og forhandlinger glade for at modtage bøgerne og indgik aktivt i et samarbejde. Gennem rundvisninger på institutionerne kunne jeg observere, at hypotesen om, at der mangler bøger på disse steder, viste sig at være rigtig.

Selv om en del institutioner ved første øjekast havde en del bøger, var det faktiske antal af læsbare bøger lille. Ødelagte bøger, der var gået fra hinanden eller manglede sider, samt meget gamle bøger, der ikke længere er relevante for nutidens børn, stod stadig på hylderne og kunne uden videre kasseres. Personalets forklaringer på bøgernes stand og alder var, (1) at de ikke lagde mærke til bøgerne i hverdagen og ikke havde set, hvilken stand de var i, og (2) at man "jo nødtigt smider bøger ud". Mange steder var bøger placeret højt oppe, uden for børnenes rækkevidde, eller var låst inde, for at de ikke skulle gå i stykker, men samtidig var holdningen gennemgående,

at børn i dag ikke læser bøger, og at særligt udsatte børn havde kognitive vanskeligheder, så de ikke kunne forventes at kunne overskue og koncentrere sig om læsning. Dermed gennemsyrede en slående ambivalens personalets syn på bøger og børnenes læsning. Socialpædagerne så bøgerne som både højt eftertragtede/værdifulde og som ligegyldige/irrelevante på én gang.

Bogen som objektiveret kulturel kapital blev anerkendt på institutionerne blandt de voksne, men det var ikke en anerkendelse, som personalet generelt regnede med, at de udsatte børn delte. Desuden blev børnenes læseinteresse fremstillet som noget, der lå uden for personalets indflydelse. Den manglende interesse blev tilført barnet og blev betragtet som noget, der ikke lod sig påvirke, og som skyldtes eksempelvis bogens konkurrence med andre medier, eller at børnene ikke var vant til bøger hjemmefra. Pædagogernes egen rolle i at hæmme eller nære interesse i bøger og læsning var underkendt.

Desuden blev litteraturoplevelser og læsning i stor udstrækning betragtet som et område, der lå uden for pædagogernes ansvar og hørte til skolen. Dette på trods af, at lovgivningen siger, at alle institutioner, der hjælper børn og unge med særlige behov, skal understøtte skolegang og mulighed for at gennemføre en uddannelse.

Pædagerne fremhævede, at børnene var meget vidensfattige, og at omsorgssvigt og følelsesmæssige traumer gav dem koncentrationsvanskeligheder, forsinket sprogudvikling og andre kognitive problemer. Dette blev brugt som forklaring på de manglende bøger, der blev anset som værende for svære, selv om disse vanskeligheder *netop* kunne pege på behov for bøger og læsning som udviklingsstøtte.

De lave forventninger til børnenes interesse i bøgerne og til deres evner kan blive en selvopfyldende profeti, og socialpædagerne kan derfor være med til at reproducere den sociale ulighed uden at være bevidste om det.

En overraskende problemstilling for Læs for Livet var, at de lave forventninger og den sociale ulighed også var indskrevet i de fysiske rum. Bøgerne stod spredt over flere rum, var låst inde, placeret ude for børnenes rækkevidde eller stod på hylder og reoler i mellemgange eller andre steder, der var oversete i hverdagen. Selve placeringen af bøgerne opfordrede altså ikke til

læsning, men holdt i stedet konsistent bøgerne uden for børnenes opmærksomhedsfelter. Det betød, at Læs for Livets donation af bøger kunne vise sig utilstrækkelig og uden større effekt. For hvis bøgerne efterfølgende blev låst inde eller sat på en reol et sted, der signalerede ligegyldighed og let kunne overses, ville børnene stadig ikke få adgang til og møde litteraturen. De lave forventninger til dem, som det fysiske rum tavst udsagde, ville også fremstå intakte og blive internaliseret i børnenes habitus gennem deres gentagne brug af rummene.

Konklusionen blev, at Læs for Livet måtte gå aktivt ind og påvirke placering af bøgerne, så det fysiske rums udsigelse om socialt udsatte børn og deres forhold til bøger kunne ændres til det positive og opfordre til læsning. Analyse af omgivelsernes udsigelsesmåder viste, at dette kunne gøres ved at skabe centrale aktivitetsstationer. I stedet for at stå spredt måtte bøgerne samles, og reolerne placeres i et velbrugt fællesrum på en synlig og hyggelig måde. Bøgerne måtte desuden placeres inden for børnenes rækkevidde og i øjenhøjde. På denne måde kunne bøgernes placering i institutionerne kalde på læsning og signalere, at brugen af bøger var en værdisat aktivitet.

Skabelse af aktivitetsstationer var muligt at gennemføre, og den efterfølgende feedback var overvældende positiv. Personalet rapporterede, at børnene og de unge brugte bøgerne overraskende meget, og at biblioteket indgik "naturligt" i hverdagen. Donationen og den strategiske placering må derfor konkluderes at være en succes. Ikke alene blev læsningen styrket, men børnenes adfærd ændrede også personalets forventninger til dem.

For at målrette litteraturformidlingen yderligere bad jeg personalet om lov til at tale med de udsatte børn og unge om læsning, og hvilke slags bøger de kunne lide. Det var ikke muligt for mig at snakke med de små børn om bøgerne, både fordi de var følelsesmæssigt skrøbelige over for fremmede, og fordi de ikke kunne italesætte deres ønsker endnu. Men jeg fik mulighed for at tale med børn fra ca. 7 år og opefter. Igennem samtalerne med disse større børn og unge viste det sig, at deres interesse i bøger og læsekompetencer varierede utroligt meget fra institution til institution. Mens de unge på et sted var litteraturinteresserede og ønskede sig kompleks skønlitteratur og sværere fagbøger, var der på en anden institution meget lidt interesse for bøger i det hele taget, da børnene både var omsorgssvigtede og havde diagnoser, der gjorde indlæring og læsning vanskelig. Forskelligheden fra institution til institution betyder, at det kræver grundige

samtaler med både børn og personale at kunne sammensætte et bibliotek til en institution på en måde, hvorpå bøgerne dækker de rette sværhedsgrader og ikke kommer til at signalere hverken for lave eller for høje forventninger. At ramme meget skævt med bøgernes sværhedsgrad i forhold til modtagerne vil potentielt kunne hæmme læsning i stedet for at udvikle den.

At tale med børnene selv, spørge ind til deres interesser og bogønsker var med til at skabe en tydelig forandring. Børn, der startede med at udtrykke stor modstand mod læsning, åbnede op og ønskede sig bøger om eksempelvis fodbold. Det var tydeligt, at de følte sig set og lyttet til, og at denne positive oplevelse prægede deres holdning til læsning. Når jeg efterfølgende afleverede de personlige bogønsker, var modtagelsen meget positiv. Børnene udtrykte stor begejstring, både verbalt og udtrykt i kropssprog, eksempelvis en pige, der krammede de bøger, hun havde ønsket. Denne personlige litteraturformidlende tilgang til de udsatte børn og unge har stort potentiale, da bøgerne og læsning derigennem forbindes med glæde, lyst og positiv opmærksomhed.

Det er ikke muligt at måle, hvorvidt Læs for Livets projektarbejde resulterer i, at de berørte børn klarer sig bedre i skolen og uddannelsessystemet og får en højere social mobilitet på grund af den strategisk placerede og personlige adgang til litteratur. Men det må antages, at projektet skaber en vis social forandring også på længere sigt, da denne form for litteraturformidling, som Læs for Livet udviklede, har:

- ændret det socialpædagogiske personales holdning til børnene til det positive
- forandret det fysiske rums negative udsigelser om børnenes forhold til bøger
- gjort bøger og læsning til en naturlig del af hverdagslivet på institutionen
- styrket børnenes interesse i læsning gennem personlige samtaler og opfyldelse af bogønsker

Projektet og selve aktionsforskningsmetoden viste sig at kunne generere social forandring og også afdække ellers skjulte mekanismer i den sociale reproduktion. Inden Læs for Livets begyndelse gik jeg ud fra, at uligheden i læsning kunne afhjælpes ved at tage fra de bogrige og give til de bogfattige. I stedet viste manglen på bøgerne i institutionerne sig at være et symptom på langt mere komplekse problemer, der tilsammen er med til at skabe social reproduktion. Disse spændte



fra placering af boghylder til store samfundsmæssige strukturer, som griber langt ud over institutionerne og det sociale område.

Som Bourdieu påpeger, giver det ikke mening at se et felt alene, da felter altid definerer sig i forhold til hinanden og er i en konstant konkurrence og forhandling om værdier og afgrænsninger. Manglen på bøger og prioritering af læsning kan derfor ikke reduceres til at være et problem på det sociale område alene. Det sociale felt og uddannelsesfeltet positionerer sig eksempelvis over for hinanden, og i denne kamp har uddannelsessystemet erobret den kulturelle kapital og tilegnet sig litteraturen og læsningen, det intellektuelle og tankemæssige. Det sociale område har skabt sin identitet i modsætning hertil og centrerer sit arbejde omkring det emotionelle og relationelle. Disse grænsedragninger er også dybt integrerede politiske strukturer, som det ses i opdelingen af ministerielle arbejds- og ansvarsområder. Der er en tungtvejende årsag til, at det er vanskeligt at få institutioner for socialt udsatte børn til at prioritere litteratur og læsning, da disse ud fra en vanemæssig tankegang ikke tilhører det sociale område, men det kulturelle og uddannelsesmæssige.

Litteraturformidlingsprojekter som Læs for Livet kan skabe nogen forandring, men der er behov for en større gennemgribende og strukturel forandring for at kunne skabe den nødvendige sociale lighed i læsning og litteraturadgang. Med udgangspunkt i specialets analyse ville en ændring af serviceloven, der tydeligt opprioriterer dette område i det socialpædagogiske arbejde, kunne skabe forandring og en nødvendig holdningsændring omkring ansvar. Dertil ville det være oplagt, at litteratur og læsning for socialt udsatte indgik i uddannelsen af socialpædagoger.

Der kræves en aktiv indsats mod den nuværende ulighed i læsning, da denne har alvorlige konsekvenser for den enkeltes livschancer samt vores samfund og demokrati som helhed. Dette speciales aktionsforskning og analyse kan forhåbentligt virke som inspiration til videre undersøgelser og ny, målrettet litteraturformidling på det sociale område.

## Litteratur

Bak, Lene m.fl. (2012): "Danskernes kulturvaner 2012". København: Kulturministeriet

Bourdieu, Pierre (1970): "Outline of a theory of practice". Cambridge: Cambridge University Press

\_\_\_\_\_ (1972): "Esquisse d'une théorie de la pratique – précédé de trois études d'ethnologie kabyle". Paris: Librairie DROZ

\_\_\_\_\_ (1979): "La Distinction – Critique Sociale du Jugement". Paris: Les Editions de Minuit

\_\_\_\_\_ (1980): "Le sens pratique". Paris: Les Editions de Minuit

\_\_\_\_\_ (1986): *The forms of capital*; i J. Richardson (red.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood. p. 241-258

\_\_\_\_\_ (1990): "The Logic of Practice". Cambridge: Polity Press

\_\_\_\_\_ (1994): "Raisons pratiques – Sur la théorie de l'action". Paris: Éditions du Seuil

\_\_\_\_\_ (1995a): "Distinksjonen – En sosiologisk kritikk av dømmekraften". Oslo: Pax Forlag

\_\_\_\_\_ (1995b): De tre former for teoretisk viden; i "Pierre Bourdieu – Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori". København: Akademisk Forlag

\_\_\_\_\_ (1999): *The Order of Things*; i "The Weight of the World – Social Suffering in Contemporary Society". Cambridge: Polity Press

\_\_\_\_\_ (2005): Udkast til en praksisteori – indledt af "Tre studier i kabylsk ethologi". København: Hans Reitzels Forlag

\_\_\_\_\_ (2007): "Den praktiske sans". København: Hans Reitzels Forlag

Bourdieu, Pierre og Luc Boltanski (1975): *Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction*. In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 1 N°2, mars 1975

Bourdieu, Pierre og Jean-Claude Passeron (1970): "Le reproduction – elements pour une théorie du système d'enseignement". Paris: Les Editions de Minuit

Bourdieu, Pierre og Jean-Claude Passeron (2006): "Reproduktionen – Bidrag til en teori om undervisningssystemet". København: Hans Reitzels Forlag

Bourdieu, Pierre og Loïs J.D. Wacquant (1992): "An invitation to Reflexive Sociology". Chicago: Polity Press

Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.)(2010): "Kvalitative metoder – En grundbog". København: Hans Reitzels Forlag

Callewaert, Staf m.fl. (red.) (1995): "Pierre Bourdieu – Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori". København: Akademisk Forlag

Collins, Jim (2002): *High-Pop. An introduction*; i Collins, Jim. (red.): "High-Pop. Making Culture into Popular Entertainment." Malden, MA: Blackwell

Egelund, Niels (red.) (2010): "PISA 2009 – Danske unge i international sammenligning, Bind 1 – Resultatrapport". København: Danmarks Pædagogiske Universitetskole

Esmark, Kim (2006): Dansk indledning; i Bourdieu, Pierre: "Reproduktionen – Bidrag til en teori om undervisningssystemet". København: Hans Reitzels Forlag

Ejrnæs, Morten, Gorm Gabrielsen, Per Nørrung (2005): "Social opdrift – social arv". København: Akademisk Forlag

Gaiman, Neil: *Why our future depends on libraries, reading and daydreaming*; in The Guardian, 15. Oct. 2013

Greenwood, Davydd J. & Morten Levin (2007): "Introduction to Action Research – Social Research for Social Change". California: Sage Publications, Inc.

Hald, Mette & Mette Risgaard Olsen (2010): "Salg og salgsp psykologi". København: Hans Reitzels Forlag

Hvass, Line Raahage m.fl. (Red.)(2011): "Ulighed i sundhed – årsager og indsatser", Sundhedsstyrelsen

Jensen, Højmark, Ulla & Torben Pilegaard Jensen (2005): "Unge uden uddannelse – og hvad skal der til for at få dem i gang?". København: Socialforskningsinstituttet

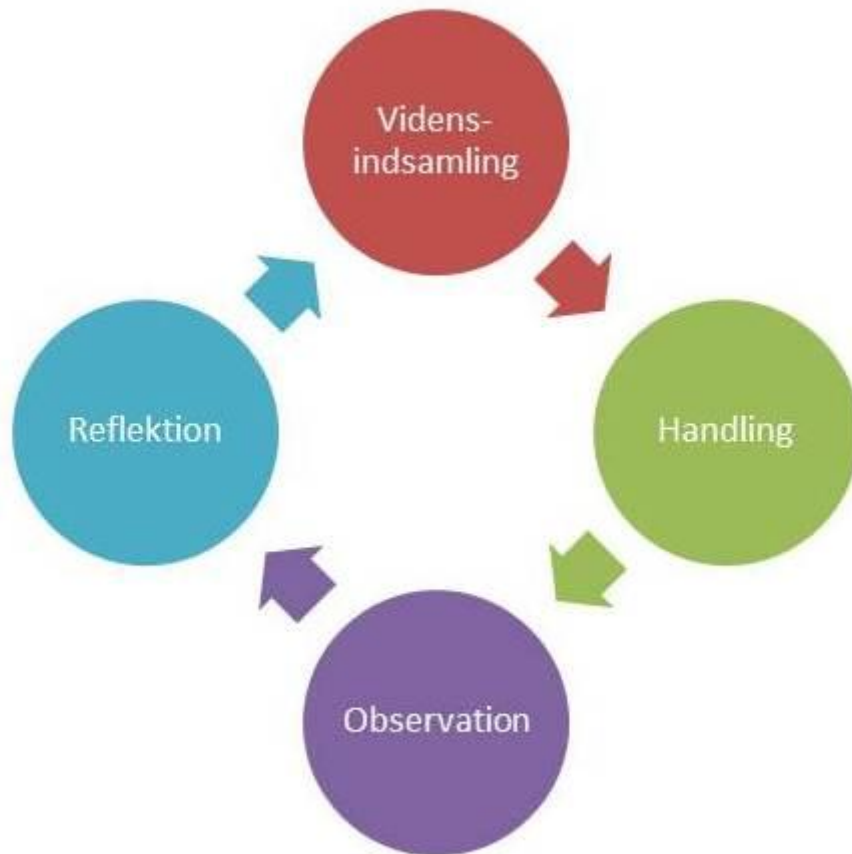
- Larsen, Kristian (red.) (2005): "Arkitektur, krop og læring". København: Hans Reitzels Forlag
- Lund, Niels D. (2001): *Litteraturformidlingens betingelser*; i "Biblioteksarbejde", Årg. 21, nr. 61
- Munk, Martin D.(2001): *Social elimination – uddannelse som ulighed og strukturel homologi*; i Peterson, Karin Anna (red.). (2001): "Praktikker i uddannelse og erhverv". København: Akademisk Forlag
- Mygind, Johanne (2009): "Opdrift – 11 mønsterbrydere fortæller". København: Gyldendal
- Nielsen, Helle Schellerup (2008): Udsatte børn i skolelivet og på andre sociale arenaer; i Bo, Karen-Asta m.fl. (red.) (2008): "Udsatte børn – Et helhedsperspektiv". København: Akademisk Forlag
- Nygren, Pär (2007): "Socialt udsatte børn og unge i et handlingskompetenceperspektiv". Århus: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Persson, Magnus (2007): "Varför läse litteratur?", Föfatteren och Studentlitteratur
- Ploug, Niels (red.) (2007): "Social arv – social ulighed". København: Hans Reitzels Forlag
- Ritchie, Tom (red.)(2004): "Relationer i teori og praksis – perspektiver på pædagogisk tænkning". Værløse: Billesø & Baltzer
- Rönnerman, Karin (red.)(2013): "Aktionsforskning i praksis". Århus: Forlaget Klim
- Rosdahl, Anders m.fl.: "Færdigheder i læsning, regning og problemløsning med IT i Danmark – Sammenfatning af resultater fra PIAAC". København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
- Schytz, Jonas Juhl m.fl. (2011): "Den sociale arv tynger Danmark – Fordeling & Levevilkår 2011". København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd
- Styrelsen for Bibliotek og Medier (2010): "Folkebibliotekerne i vidensamfundet – Rapport fra Udvalget om folkebibliotekerne i vidensamfundet". København: Styrelsen for Bibliotek og Medier
- Sørensen, Jytte Birk (red.)(2011): "Mønsterbrud i opbrud". Frederikshavn: Dafolo
- Swartz, David (1997): "Culture and power – The sociology of Pierre Bourdieu". Chicago: The University of Chicago Press
- Thuen, Harald & Sveinung Vaage (red.) (2000): "Opdragelse til det moderne". Århus: Forlaget Klim

White: Michael (2006): "Narrativ teori". København: Hans Reitzels Forlag

Wind Poulsen, Helle (2012): *Kulturel dannelse som socialt projekt*; i Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturformidling, Årgang 1, nr. 1/2, 2012

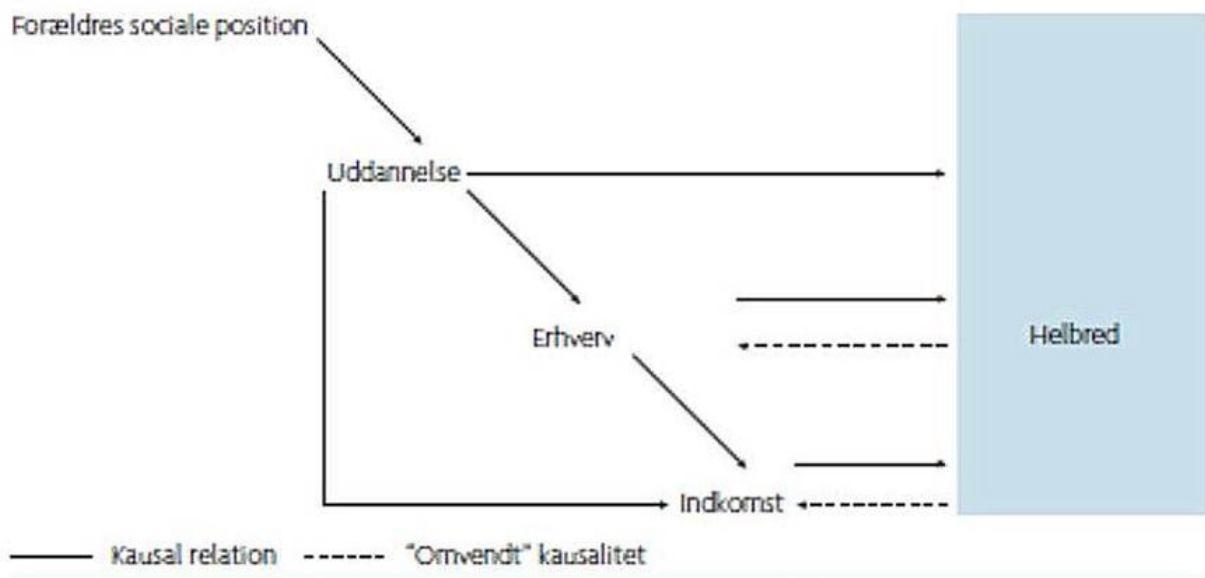
# Bilag

**Bilag 1: Aktionsforskningens cyklus  
(Egen model)**



## Bilag 2: Social position og helbred – relevante årsagsrelationer

Figur 2.1 Social position og helbred – relevante årsagsrelationer

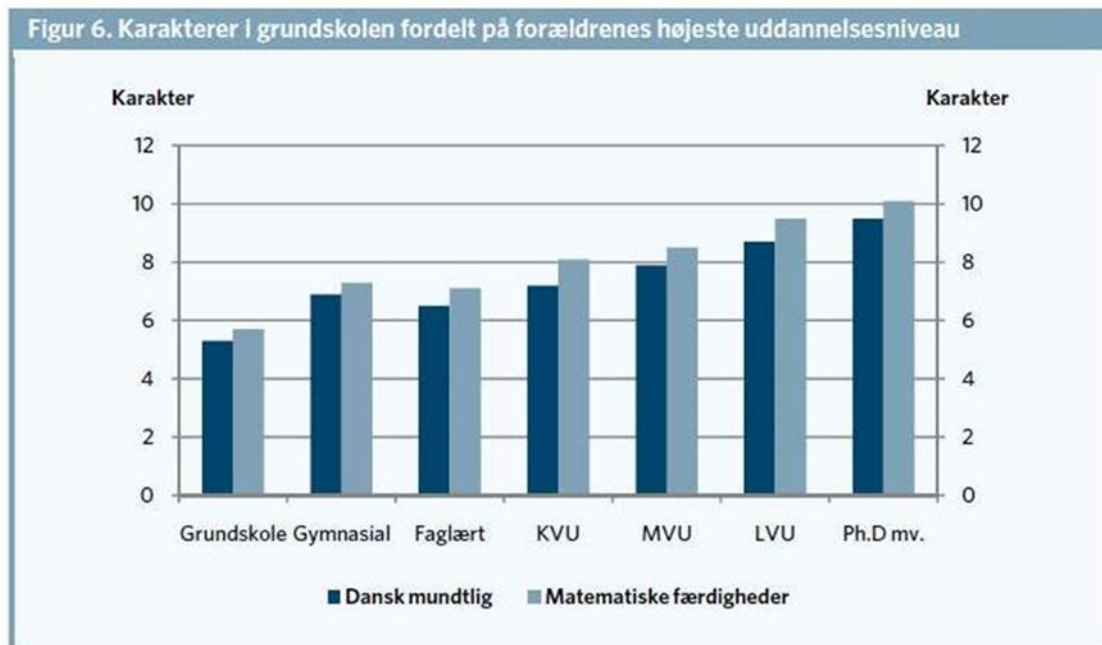


Kilde: Yngwe Åberg. Health Equity Studies no.5, 2005. Karolinska Institut.



### Bilag 3:

### Karakterer i grundskolen fordelt på forældrenes højeste uddannelsesniveau



Kilde: AE på baggrund af grundskolekarakterer, prøvetidspunkt maj/juni 2009 UNI-C Statistik & Analyse

Kilde: Schytz, 90

## **Bilag 4: De 11 kontaktede institutioner i første projektfase, fordelt på typer**

**2 julemærkehjem**

**1 krisecenter**

**2 børnehjem**

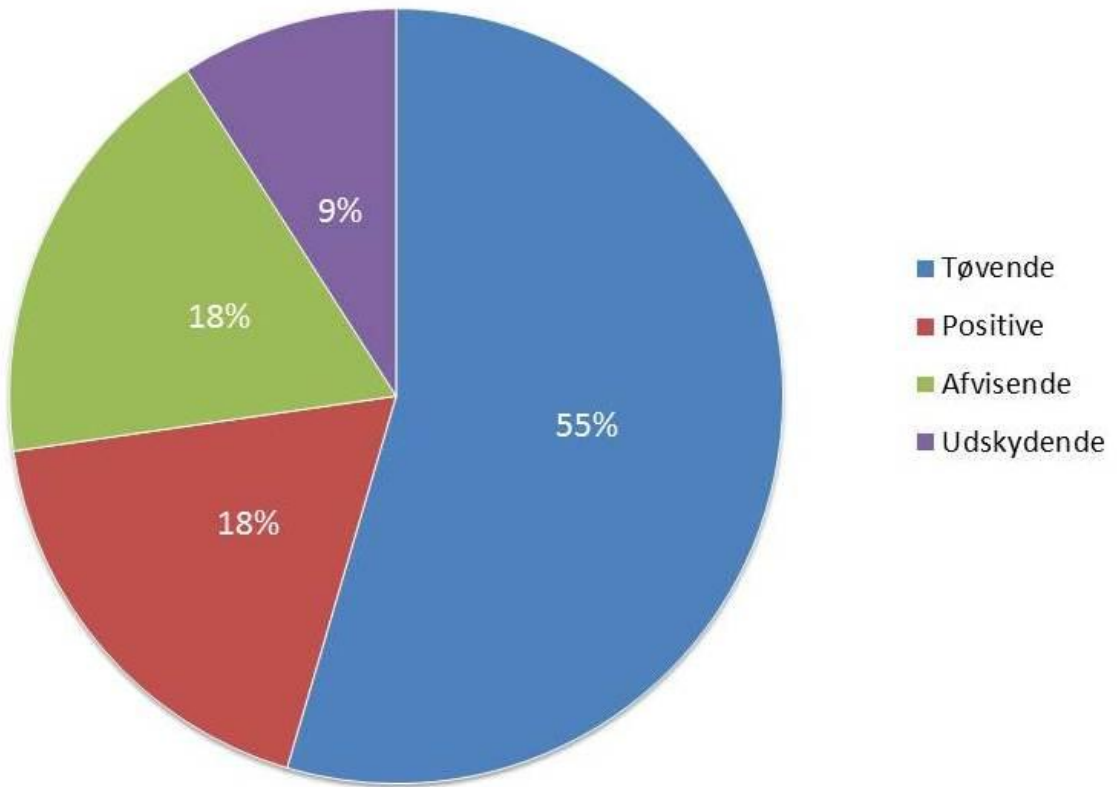
**2 familieinstitutioner**

**2 observationshjem**

**1 kollegium for enlige mødre**

**1 asylcenter**

## Bilag 5: Reaktionen på tilbuddet om bogdonation



## Bilag 6, side 1: Eksempler på bogplaceringer før bogdonation

### Kollegium for udsatte enlige mødre og deres børn:

Bogkasse i fællestue hang næsten to meter oppe på en søjle, der vendte væk fra selve stuen. Hyggerum med sofaer, borde, tv og legekrog. Placeringen er både utilgængelig og delvis usynlig. Børnebøgerne bliver her yderligere usynlige ved at være sammenblandet med andre materialer som film, spil, mapper m.m.



Disse bøger var stillet i en mellemgangs vindueskarm. Voksen- og børnebøger er sammenblandet. Titlerne var overvejende gamle og slidte, og en stor del kunne kasseres.



## Bilag 6, side 2:

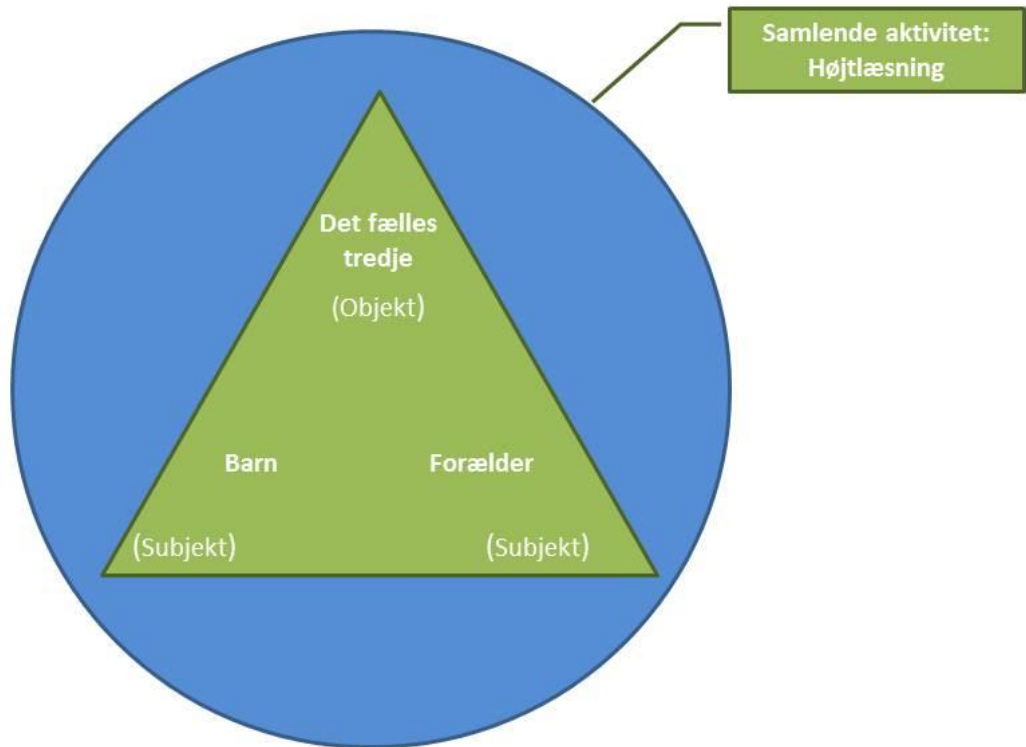
### Julemærkehjem:

En af reolerne i en mellemgang: altså på et "usynligt sted". Der står titler, der er meget ødelagte udenpå og indeni. Dertil er mange af bøgerne meget gamle. I det hele kunne ca. 35 % kasseres uden videre.



## Bilag 7: Bogen som det fælles tredje

(Egen model)



## Bilag 8: Serviceloven

### Kap. 11, § 46: "Særlig støtte til børn og unge"

Offentliggørelsesdato: 11-09-2013

Social- og Integrationsministeriet

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=158071#Kap11>

**§ 46.** Formålet med at yde støtte til børn og unge, der har et særligt behov herfor, er at sikre, at disse børn og unge kan opnå de samme muligheder for personlig udvikling, sundhed og et selvstændigt voksenliv som deres jævnaldrende. Støtten skal ydes med henblik på at sikre barnets eller den unges bedste og skal have til formål at

- 1) sikre kontinuitet i opvæksten og et trygt omsorgsmiljø, der tilbyder nære og stabile relationer til voksne, bl.a. ved at understøtte barnets eller den unges familiemæssige relationer og øvrige netværk,
- 2) sikre barnets eller den unges muligheder for personlig udvikling og opbygning af kompetencer til at indgå i sociale relationer og netværk,
- 3) understøtte barnets eller den unges skolegang og mulighed for at gennemføre en uddannelse,
- 4) fremme barnets eller den unges sundhed og trivsel og
- 5) forberede barnet eller den unge til et selvstændigt voksenliv.

*Stk. 2.* Støtten skal være tidlig og helhedsorienteret, så problemer så vidt muligt kan forebygges og afhjælpes i hjemmet eller i det nære miljø. Støtten skal i hvert enkelt tilfælde tilrettelægges på baggrund af en konkret vurdering af det enkelte barns eller den enkelte unges og familiens forhold.

*Stk. 3.* Støtten skal bygge på barnets eller den unges egne ressourcer, og barnets eller den unges synspunkter skal altid inddrages med passende vægt i overensstemmelse med alder og modenhed. Barnets eller den unges vanskeligheder skal så vidt muligt løses i samarbejde med familien og med dennes medvirken. Hvis dette ikke er muligt, skal foranstaltningens baggrund, formål og indhold tydeliggøres for forældremyndighedsindehaveren og for barnet eller den unge.

## Bilag 9, s. 1: Eksempler på strategisk indrettede biblioteker

### Billede 1:

Biblioteket bruges af mødre og deres børn, som er ml. 0-8 år.



### Billede 2:

Biblioteket bruges af børn og unge fra 8-18 år.

(Endnu ikke helt færdig-indrettet på billedet).





## Bilag 9, s. 2:

### Billede 3:

Biblioteket bruges af  
pædagoger og børn ml. 3-6 år.



### Billede 4:

Biblioteket bruges af forældre og deres  
børn, som er fra 0-8 år.



## **Bilag 10: De 9 kontaktede institutioner i anden projektfase, fordelt på typer**

**1 børnecenter**

**1 døgninstitution og indre skole**

**1 observationshjem**

**2 familie- og døgninstitution**

**3 behandlingshjem**

**1 asylcenter**

## Bilag 11: Ellers indelåste bøger i lokale på asylcenter



De samlede materialer i lokalet til lektielæsning, undervisning, hyggeaktiviteter er her fotograferet. Til daglig er de låst inde. (Ikke legetøjet til venstre).

## Bilag 12: Læs for Livets projektudvikling

