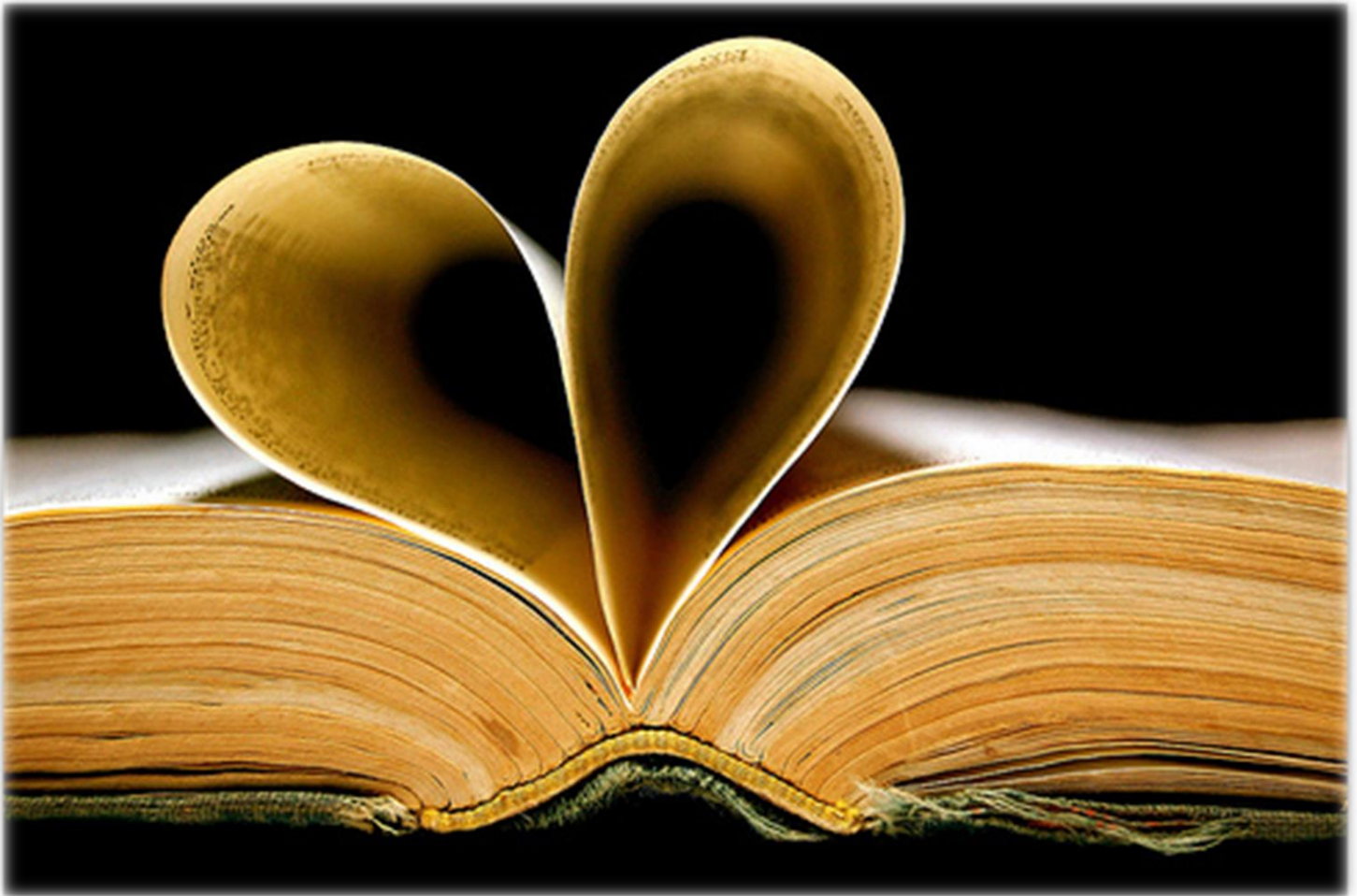


Lyst til læsning

En bacheloropgave om lystlæsning i udskolingen



Sally Dorff Hansen, Læreruddannelsen Zahle, UCC
April 2013

Indholdsfortegnelse

Indledning	side 3
- Problemformulering	side 4
Introduktion til centrale begreber	side 4
- Reading for pleasure og andre betegnelser	side 4
- Hvad jeg forstår ved lystlæsning	side 5
- Frilæsning	side 5
- Literacy-begrebet og læsekompetencen	side 5
- Literacy ifølge OECD og IEA	side 6
- Læsekompetence	side 6
Anvendelse af teori og empiri	side 7
Del 1 – Hvorfor er lystlæsning så vigtig?	side 8
- Hvad test gør ved læsning	side 8
- Lystlæsning og literacyudvikling	side 9
- Læsning er lærerens håndsrækning	side 11
- Sammenhæng mellem lyst og evne	side 11
- Lystlæsningens dannelsespotentialer	side 13
- Tekstens og læserens roller	side 13
- Læsning som en aktiv og kreativ kulturteknik	side 14
- Dum eller dødbider? Fordomme om læsere	side 15
- Opsamling på del 1	side 16
Del 2 – Læsemotivation	side 16
- Indre og ydre motivation	side 17
- Dreng og piger læser forskelligt	side 18
- Motivation er afgørende	side 21
- At skabe flow	side 22
- Elevautonomi	side 23
- Fiktion vs. Fakta	side 24
- Et udvidet frilæsningsbegreb	side 27
- Læsevaner smitter	side 27
- Didaktisering af frilæsning	side 29
- En alternativ evaluering af læsning	side 31
- Opsamling på del 2	side 32
Konklusion	side 32
Litteratur	side 34
- Bilag 1	side 35
- Bilag 2	side 37
- Bilag 3	side 38
- Bilag 4	side 40
- Bilag 5	side 45

Indledning

"The path of a reader is not a runway but more a hack through a forest, with individual twists and turns, entanglements and moments of surprise." (Holden, 2004)

I 2000 faldt PISA-undersøgelsernes dom for første gang over danske skoleelever og resultaterne var nedslående. Især elevernes læsekompetencer fik stor opmærksomhed, fordi resultaterne lå langt under resultater fra andre lande, som Danmark normalt sammenligner sig med i sådanne sammenhænge. Danske elevers læsekompetencer var under lavmålet, og det skulle der gøres noget ved.

Alle var og er enige om, at det er vigtigt at kunne læse, og derfor skal der sættes fokus på læsning i den danske folkeskole. Argumenterne gik dengang også på, at når man går i verdens dyreste skole, skal man også være i blandt verdens dygtigste. Og i et globaliseret samfund er man nødsaget til at sammenligne sig med andre nationer, især når man som Danmark primært definerer sig selv som et videnssamfund. Derfor fik PISA hurtigt selskab af andre undersøgelser, og test og evaluering af elevernes læsekompetencer kom for alvor på dagsordenen.

Disse forskellige test- og evalueringsformer har dog en tendens til primært at fokusere på det rent læsetekniske, altså det kognitive aspekt af læsning. Elevernes ordforståelse, afkodning, tekstforståelse og læsehastighed bliver genstand for evig vurdering, og rent didaktisk bliver der sat ind med undervisning i læsestrategier, faglig læsning, og læsning er flyttet ind i alle faglokalerne og er ikke længere dansklærerens monopol.

Jeg er enig i, at der skal arbejdes målrettet med læsning, men jeg er bange for, at denne tekniske og nærmest instrumentelle tilgang til læsning kan få negative konsekvenser for elevernes læsemotivation. Er læsning ikke mere end afkodning og strategier? Og er der ikke andre argumenter for at læse, end at man vil klare sig godt i en test? Jo, er mit umiddelbare svar, og i denne opgave vil jeg underbygge disse påstande og undersøge betydningen af frilæsning i skolen såvel som elevernes egen lystbaserede læsning i fritiden.

Motivationen for at undersøge dette område bunder i flere ting. For det første stødte jeg under et udvekslingssemester i Nordirland på fænomenet "Reading for Pleasure", som fangede min interesse. "Pleasure" eller fornøjelse er ikke ord man ofte støder på hverken i linjefagsundervisningen på læreruddannelsen eller i den offentlige debat om folkeskolen. For det andet sætter det stigende fokus på test, måling, evaluering, vurdering og sammenligning af elevernes evner automatisk gang i et indre oprør hos mig. Hvorfor skal alt kunne måles og vejes? Hvem gavner testkulturen? Og hvad gør det ved elevernes syn på læring? Jeg vil trække lidt i den anden ende af tovet og undersøge, hvordan lysten til at læse og den gode læseoplevelse kan fremme både rent faglige læsekompetencer men samtidig være katalysator for det enkelte individs oplevelser,

erfaringer og personlige udvikling, som John Holdens citat så poetisk udtrykker det. For mig at se, er det optimalt at kombinere lyst og læring, og denne holdning har ledt mig til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvorfor er lystlæsning en vigtig del af elevers læring og dannelse, og hvordan kan man arbejde med læsemotivation og lystlæsning i undskolingen?

Introduktion til centrale begreber

Visse begreber vil være gennemgående i denne opgave og må derfor diskuteres og defineres indledningsvist. Jeg vil lægge ud med at uddybe, hvad jeg mener, når jeg bruger betegnelsen *lystlæsning*. Som nævnt, er jeg som udgangspunkt inspireret af fænomenet "Reading for Pleasure", men efter en gennemgang af forskellige engelsksprogede teorier om lystlæsning står det klart, at der findes et utal af betegnelser for det samme felt, der dog varierer en anelse i betydning og derfor peger på forskellige aspekter af den lystbetonede læsning. Jeg vil her kort gennemgå mine egne fortolkninger og danske oversættelser af nogle af de mange engelske termer, for at vise hvor bredt feltet spænder, og at fænomenet rent faktisk er vanskeligt at indkredse med en enkel betegnelse.

Reading for pleasure og andre betegnelser

- *Extensive reading* (ekstensiv læsning) henviser til den måde, hvorpå man læser. I modsætning til intensiv læsning, hvor teksten læses grundigt ord for ord, er der her tale om en mere løs og overfladisk form for læsning. Overfladisk skal i denne sammenhæng forstås som et selektivt element i læsningen. Man hæfter sig ved de passager i teksten, som man finder interessante, og andre passager skimmer man måske. Ekstensiv læsning tillader læsning af store tekstmængder på forholdsvis kort tid.

- *Voluntary reading* (frivillig læsning), *Recreational reading* (rekreativ læsning), og *Leisure reading* (fritidslæsning) betoner læsningens hobby- og fritidsaspekt. Læsning kan være en aktivitet, man selv vælger at bruge tid på, når man hygger sig og slapper af i fritiden. Stephen Krashen benytter sig af betegnelsen *Free Voluntary Reading*, som lægger vægt på, at læseren selv er herre over hvad, hvor og hvornår, der læses. (2004:2)

- *Ludic reading* (legende læsning) påpeger, at læsning kan være en legende og kreativ proces, hvor læseren aktivt går i dialog med teksten og bringer egne idéer og tanker i spil. Denne forståelse af læsning vil jeg i øvrigt komme nærmere ind på senere i opgaven i afsnittet om kreativ læsning.

- *Reading for Pleasure* (fornøjelseslæsning) og *Reading for Enjoyment* (nydelseslæsning) understreger lysten i læseprocessen samt det faktum, at man læser for sin egen fornøjelses skyld og ikke fordi, andre har bedt en om det. I betegnelsen ligger der også en forventning om, at læsningen resulterer i en følelse af tilfredshed. Den britiske

organisation, *National Literacy Trust*, definerer desuden *Reading for Pleasure* som en aktivitet, der kan være påbegyndt på andres opfordring, men som fortsættes på den enkeltes eget initiativ, og at denne form for læsning indebærer, at teksten, der læses, er selvvalgt (Clark & Rumbold, 2006:5).

Hvad jeg forstår ved lystlæsning

Som det fremgår dækker de forskellige betegnelser, skønt de betoner forskellige aspekter, det samme område af læsningen; det, der har med lyst, fornøjelse og selvstændighed at gøre. Efter at have set nærmere på de forskellige betegnelser, har jeg valgt at benytte mig af den mere samlede og overordnede betegnelse *lystlæsning* i min opgave. I min definition af lystlæsning er følgende fire kriterier afgørende: Selvvalgt tekst, selvvalgt læsestil, personligt udbytte og motivation.

Altså er der tale om en bog eller tekst valgt udelukkende på baggrund af læserens personlige interesse, og dermed får læseren et personligt udbytte af læsningen. Dette udbytte kan være alt fra legende og fantasifulde læseoplevelser til ny viden og konkrete informationer. Det vil afhænge af, hvad læseren er motiveret af, og om teksten læses ekstensivt, intensivt eller med en helt tredje teknik. Foregår lystlæsning i læserens fritid, vil den være frivillig, og her bliver tidsaspektet også relevant. I fritiden kan lystlæsning foregå i det omfang og på det tidspunkt, der passer læseren.

Frilæsning

I min empiri undersøger jeg både elevernes læsevaner i og uden for skolen. Derfor kan graden af frivillighed diskuteres, og netop derfor har jeg ikke brugt ordet eksplicit i min definition af lystlæsning. I de klasser, hvor empirien er indsamlet, er frilæsning en fast del af danskundervisningen. Krashen kalder denne form for frilæsning *Sustained silent reading* (vedvarende, stille læsning). Det indebærer, at eleverne læser en kortere periode hver dag uden nogen form for kontrol såsom boganmeldelser, arbejdsopgaver og lignende (2004:2). På nogle skoler kaldes denne form for frilæsning læsebånd. Den store forskel fra lystlæsning er, at eleverne ikke nødvendigvis læser af egen fri vilje, men fordi læreren beder om det, og for nogle elevers vedkommende vil der være tale om en meget lille grad af frivillighed.

Man kan ikke sige, at lystlæsning og frilæsning står kontrast til hinanden, men opsummerende kan forskellen udtrykkes således: Frilæsning er den frie læsning, der finder sted inde for skolens rammer, mens lystlæsning er læserens frivillige og selvmotiverede læsning. Frilæsning kan dog godt være lig med lystlæsning, hvis altså eleven er motiveret og interesseret i at læse i de af læreren fastsatte frilæsningsperioder.

Literacy-begrebet og læsekompetencen

Nu, hvor begreberne lyst- og frilæsning er vendt, drejet og defineret, finder jeg det nødvendigt også at konkretisere det, som det hele kredser om, nemlig elevernes læsekompetence. I min problemformulering spørger jeg, hvorfor lystlæsning er en vigtig del af elevernes *læring og dannelse*. Læring og dannelse er to brede kategorier, der kan

dække over mange af skolens mål og aktiviteter, og det er netop kategoriernes bredde og åbenhed, der er min pointe med denne formulering. Jeg vil senere i opgaven redegøre for og uddybe, hvordan jeg mener, at læsning kan relateres til dannelse, men jeg vil allerede nu fastslå, at kategorien læring naturligvis indbefatter elevernes læsekompetence.

Når undersøgelser som Programme for International Student Assessment (OECD - PISA) og Progress In Reading Literacy Study (IEA - PIRLS) tester og undersøger elevernes forskellige evner inde for læsning, er det ud fra et literacy-begreb, som defineres lidt forskelligt, alt efter hvem det bruges af, og hvad undersøgelsens formål er. Jeg vil i det følgende opridsede hvad, der ligger i henholdsvis OECD's og IEA's definitioner af literacy og dernæst redegøre for min egen forståelse deraf.

Literacy ifølge OECD og IEA

OECD's definition af reading literacy er bygget op omkring de tre søjler *finde information, fortolke og reflektere*. Literacy handler her om individets evne til at forstå, anvende og reflektere over trykte tekster med henblik på at opnå viden, udvikle sit potentiale og tage del i samfundet (Roe, 2010:250). Læsning karakteriseres hermed som en slags læring for livet, og definitionen indeholder desuden et interaktivt læsesyn, hvilket indebærer, at læseren må bringe sine egne erfaringer i spil for at konstruere mening i samspil med teksten. Derfor vil social og kulturel baggrund samt læserens viden om teksttyper, form og indhold være afgørende for læseudbyttet.

IEA ser også læsning som et vigtigt led i individets selvrealisering og deltagelse i samfundet, og her bliver reading literacy forklaret som evnen til at forstå og anvende det skrevne sprogs former, som kræves i samfundet og/eller værdsættes af den enkelte. Læseren er i stand til at konstruere mening i mange forskellige tekster og læser for at indgå i fællesskaber eller for fornøjelsens skyld (Roe, 2010: 243). En ny dimension i denne definition er betoningen af den enkeltes motivation og personlige værdsættelse af læsningen.

Læsekompetence

Literacy-begrebet er ekstremt populært og bruges flittigt i skoledebatten, hvilket vidner om et fornyet og mere tidssvarende syn på læsning, skrivning og tekstkompetencer. De to definitioner af literacy-begrebet påpeger forskellige dimensioner af læsning, som jeg finder yderst vigtige og relevante. Literacy-begrebets svaghed er dog efter min mening, at det er en tand for upræcist. Derfor vil jeg i denne opgave med afsæt i de to ovennævnte literacy-definitioner bruge den danske betegnelse *læsekompetence*, som i øvrigt er inspireret af læsedidaktikeren Astrid Roe (2010:32). Læsekompetencebegrebet indeholder både den intellektuelle og den emotionelle side af læseprocessen. På den ene side handler læsning om det rent læsetekniske såsom afkodning, hastighed og forståelse samt de metakognitive egenskaber, for eksempel brug af forkundskaber, strategier og overvågning af egen læseproces. På den anden

side forudsætter læsekompetencen et følelsesmæssigt engagement i form af en indstilling til læsning som værende interessant eller betydningsfuldt (Roe, 2010:32).

Implicit i ordet *kompetence* ligger desuden en holdning om, at betegnelser som *færdighed* og *evne*, og *kundskab* er for begrænsede i deres betydning. Kompetencetilgangen fremhæver relevansen og vigtigheden i læsning. Kort sagt skal det, der læres i skolen, i dette tilfælde læsningen, have en relevans for den enkeltes tilværelse uden for skolen. Jeg mener især, at denne kobling af faglighed og dannelse er central i udskolingen, som udgør fokusgruppen i denne opgave, idet disse elever har overstået den første læseundervisning og nu skal opdage, hvad læsning kan give adgang til, og hvordan den kan tages med ud af skolen på en konstruktiv måde. Man kunne også tale om læsedannelse, men i denne opgave, vil jeg holde mig til *læsekompetence*.

Anvendelse af teori og empiri

Nu er centrale begreber afklaret, og flere vil blive præsenteret undervejs. Her følger en beskrivelse af, hvordan empiri og teori er indarbejdet i min opgave samt en kort forklaring af opgavens struktur.

Empirien, der vil være genstand for analyse i denne opgave, er indsamlet på en folkeskole i Egedal Kommune, hvor jeg har været tilknyttet i et vikariat i en periode på tre måneder. Derfor har jeg et godt kendskab til elever, lærere og skolens virke generelt. Empirien består af tre dele: Data fra en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, hvor 75 elever fra 7.-9. klasse har deltaget, data fra en kvalitativ spørgeskemaundersøgelse besvaret af 20 elever i 8. klasse, samt tre fokusgruppeinterviews med elever fra samme 8. klasse. Deltagerne til de tre fokusgruppeinterviews er udvalgt på baggrund af deres svar i det kvalitative spørgeskema. Min begrundelse for at udvælge netop disse elever er, at de havde vidt forskellige syn på og holdninger til læsning. De to spørgeskemaer findes som bilag, og de tre interviews er transskriberet og ligeledes vedlagt som bilag. I opgaven vil jeg henvise til interviewgrupperne som henholdsvis gruppe 1, 2 og 3. Gruppe 1 består af fire læseglade piger, gruppe 2 består af tre moderat læseglade drenge, og i gruppe 3 var fire læseundvigende elever af blandet køn. Denne inddeling valgte jeg for at give eleverne trygge rammer for at udtrykke deres meninger. Jeg forestillede mig, at eleverne bedre ville kunne supplere hinanden og være ærlige blandt ligesindede.

Spørgsmålene i spørgeskemaerne og fokusgruppeinterviewene er formuleret, så de kunne give mig informationer om mange forskellige aspekter af mit problemfelt. Desuden er de formuleret således, at data fra min forholdsvis begrænsede lokale undersøgelse vil kunne sammenlignes med data fra langt større internationale undersøgelser af læsning og læsevaner. Empiriens funktion vil derfor til dels være sammenlignende, men jeg vil også se isoleret på enkeltudtalelser og brudstykker af dialoger fra interviewene og tolke på dem.

Jeg vil diskutere empiriens validitet og generaliserbarhed undervejs, men en generel svaghed ved mine data er, at skolen, de er indsamlet på, ligger i et ensartet socioøkonomisk område, hvor størstedelen af familierne er ressourcestærke og langt de fleste er etnisk danske. Det er værd at tænke med i læsningen af opgaven.

Ligesom min problemformulering er opgaven todelt. I den første del argumenterer jeg for, hvorfor lystlæsning er et vigtigt led i elevers læring og personlige udvikling, og i anden del undersøger jeg motivationsbegrebet og diskuterer, hvad der skal til for at motivere elever til at læse mere. Anden del indeholder desuden nogle idéer og forslag til praksis.

Teoretikere, der især har været til inspiration for mig, er Stephen Krashen, John Holden og Astrid Roe. De og andre teoretikere vil blive præsenteret undervejs. Der findes i min opgave ikke særskilte teori- og empiri- eller analyseafsnit, da disse dele vil blive inddraget løbende i de forskellige afsnit, hvor det har størst relevans. Denne struktur har jeg valgt for at gøre både skriveprocessen og læsningen af opgaven så dynamisk som mulig med en naturlig fremdrift og progression.

Del 1 - Hvorfor er lystlæsning så vigtigt?

I min begrebsafklaring har givet mit bud på en definition af læsekompetencebegrebet, og i de følgende afsnit vil jeg redegøre for og diskutere, hvordan lystlæsning styrker læsekompetencen. Først vil jeg koncentrere mig om, hvordan lystlæsningen styrker den læsetekniske side samt de sproglige færdigheder, og dernæst vil jeg komme ind på læsningens dannelsespotentialer.

Hvad test gør ved læsning

Det er mit indtryk, at synet på læsning som teknik og færdighed er blevet kraftigt opprioriteret i de senere år, og denne fornemmelse får jeg bekræftet hos læsedidaktikeren Astrid Roe, der påstår, at læsning som konsekvens af de nedslående PISA-resultater fra 2000 samt loven om gennemsigtighed (offentliggørelse af karakterer) er blevet gjort til en debat om effektivitet og økonomi, hvor pressen fokuserer på, om skatteborgerne får noget for de mange penge, de poster i folkeskolen (Roe, 2010:231). Udover lov om gennemsigtighed, er der blevet indført flere dansktimer i indskoling, obligatorisk børnehaveklasse, læsning har fået en tydelig plads i alle fags faghæfter, der stilles krav om læsevejledere og elevplaner for ikke at tale om diverse nye tiltag inde for test og evaluering (Roe, 2010:275).

Det er positivt, at der er kommet et øget fokus på læsning, men især offentliggørelsen af karakterer samt de mange evalueringsformer kan have u hensigtsmæssige bivirkninger. Disse tiltag gør nemlig skolen til et konkurrenceområde både på et internationalt og et nationalt plan. I løbet af min studietid på læreruddannelsen har jeg tilbragt to praktikperioder i det britiske skolesystem, hvor konkurrence er en fast del af sko-

lens hverdag både i de enkelte klasseværelser og skoler imellem. I Danmark er tendensen forholdsvis ny, men briterne har en lang tradition for konkurrence i skolesystemet. De har dog også måtte konstatere, at det ikke virker. I en artikel bragt i Folkeskolen i 2009 refereres der til en rapport udarbejdet af de to britiske uddannelsesforskere, Rebecca Allen og Anna Vignoles, som fastslår, at konkurrenceelementet ikke har nogen gavnlige effekt på standarden (Nielsen, 2009). Andre uddannelsesforskere bekræfter denne påstand, blandt andet Cambridge-professoren Alexander Robin, der i Information samme år hævder, at den statslige kontrol med skolerne forvrænger indholdet i undervisningen, fordi lærerne underviser i det, der bliver testet, og glemmer alt andet. I samme artikel postulerer den finske skolespecialist, Jari Koivisto, at konkurrence hæmmer innovation og kreativitet, og han påpeger, at *"stærk kontrol har det med at producere middelmådige præstationer. Med kontrolsystemer bliver det mest vigtige at undgå at lave fejl."* (Richter, 2009).

Koivistos anskuelse rammer plet i forhold til min pointe. Det, der er nemt at teste bliver opprioriteret, og det, der er svært at teste, bliver nedprioriteret. Som eksempler kan nævnes FSA Læsning, der tester elevernes evne til at finde konkret information, og National Test Læsning, der gør læsning til et spørgsmål om afkodning, sprogforståelse og tekstforståelse. Læsekompetencen er vanskelig både at beskrive og evaluere, og diverse test har en tendens til at forenkle læsning, og det har konsekvenser for, hvilke værdier lærere og elever tillægger læsning. Hvordan man kan teste læsningens mere "utestbare" sider vil jeg komme ind på i opgavens anden del, men først vil jeg vende blikket mod, hvilke målbare kompetencer læsning bidrager til, og hvorfor lysten er så vigtig i den sammenhæng.

Lystlæsning og literacyudvikling

En stor fortæller for lystlæsning og frilæsning i skolen er den amerikanske sprog- og literacy-ekspert Stephen Krashen. *"Dem, der læser mere, ved mere"*, påstår han ganske enkelt (2004:35). De to forskere bag *National Literacy Trusts* udgivelse *Reading for Pleasure*, Christina Clark og Kate Rumbold, lægger ud i samme kontante stil med tesen om, at jo mere man læser, desto bedre er man til at læse (2006:8). Umiddelbart kan regnestykket derfor stilles ganske enkelt op:

Læsning akkumulerer viden, så jo mere man læser, desto mere viden får man. For at læse meget skal man have et incitament, og da lysten som bekendt driver værket, skal dette incitament optimalt set udgøres af lyst eller positiv motivation. Vigtigheden af lysten til at læse understreges også af Clark & Rumbold, der henviser til en undersøgelse foretaget i 2002 af OECD, som viste, at elevers læselyst har større betydning for deres akademiske succes, end deres families socio-økonomiske status (2006:6). Hvis denne undersøgelses resultat er alment gældende, betyder det, at lystlæsning kan være medvirkende til at udligne social ulighed, bekæmpe eksklusion, og hæve den generelle standard hos elever.

For læsekompetencen er nemlig aldeles vigtig for at kunne leve og begå sig i vores moderne samfund både professionelt og privat. Læseforskeren Anne E. Cunningham påpeger, at det er afgørende for elevernes fremtid, at de bliver gode læsere. I et så hurtigt udviklende samfund som det moderne, kender vi ikke til fremtidens karrierer og opgaver, men vi ved, at man som enkeltindivid og som en del af fællesskabet skal være i stand til at søge viden, argumentere, tænke kritisk og løse problemer. Disse kvaliteter bliver ifølge Cunningham styrket af læsning. Og eftersom, der er et indbyrdes forhold mellem læsekompetencen og læsemængden, handler det om at give så meget plads til læsning som muligt. Når børn begynder at læse, vil læsningens tekniske del såsom afkodning og grafem-fonem-forbindelsen være det mest afgørende, men når disse færdigheder er på plads, er læsemængden vigtigere. For jo mere man læser, jo mere trænet bliver man, og desto mere glæde og helhed får man ud af sin læseoplevelse (2010:55). Et konkret eksempel på, hvordan læsning betaler sig kan ses på udvikling af ordforråd. Et 6-årigt barn kender cirka 8000 ord, og når man forlader gymnasiet, har ens ordforråd udviklet sig til at have et omfang på omkring 40.000 ord. Denne mængde ord opnås i højere grad via sproglig erfaring end direkte undervisning i ordforståelse, blandt andet fordi det skrevne sprog er leksikalsk rigere end det talte (2010:55).

Argumentet imod direkte literacy-undervisning støttes af Krashen, der mener, at Free Voluntary Reading (herefter FVR) er et af de mest effektive værktøjer, når elever skal opbygge ordforråd, forstå og skabe komplekse grammatiske vendinger, oparbejde en god skrivestil, og blive fortrolige med stavning. Og det er uanset, om der er tale om mordersmålet eller et fremmedsprog (2004:1). Definitionen af FVR har jeg været inde på i min begrebsafklaring, og selvom jeg mener, at den minder meget om min egen definition af lystlæsning, vil jeg for god ordens skyld bruge forkortelsen FVR, når jeg refererer direkte til Krashens teorier.

Med direkte literacy-undervisning mener Krashen traditionel undervisning i for eksempel ordforståelse og grammatik, hvor læreren fokuserer på bevidst indlæring af regler efterfulgt af træning og praktisering af disse. Den direkte metode forsøger desuden ved hjælp af fejlretning at gøre eleverne bevidste om, hvor de begår fejl, så de kan justere deres praksis for et mere korrekt sprog (2004:18). Krashen opstiller tre argumenter imod den direkte tilgang. Det første er "Kompleksitetsargumentet", som kort sagt er erkendelsen af, at sproget er for omfattende til at blive lært bid for bid ved hjælp af regler. Det andet argument kan kaldes "Kompetence uden undervisning", og det er troen på, at literacy-udvikling kan opstå uden direkte undervisning. Det tredje og sidste argument går på, at effekten af direkte undervisning ofte meget begrænset eller ikkeeksisterende. De undersøgelser, der påviser, at direkte undervisning har en effekt, viser også, at denne effekt fortager sig med tiden (2004:18).

Når jeg læser om Krashens tre argumenter imod direkte literacy-undervisning, tænker jeg på min egen praksis, og den afmagt jeg af og til har stået med i forhold til at skulle lære eleverne om sprogets anvendelse i forskellige kontekster. Derfor kommer der her en lille ekskurs til folkeskolens virkelighed.

Læsning er lærerens håndsrækning

I et vikariat som dansklærer for en 8. klasse stødte jeg på følgende sætning, da jeg var i færd med at rette elevtekster: *"Jeg tror, at kvinden i overført betydning viser den dengang typiske huslige og end ikke pligtopfyldende kvinde."*

Denne sætning er et eksempel på uhensigtsmæssig brug af den faste vending *om end ikke*. For det første skriver eleven *og* i stedet for *om*, og for det andet passer betydningen af vendingen ikke ind i sammenhængen. Mit bud er, at eleven vil beskrive en typisk kvinde, der er huslig og pligtopfyldende, og derfor ville *"... typiske huslige og desuden pligtopfyldende ..."* give bedre mening. Et andet eksempel på dette problem ses i følgende sætning fra en anden elevtekst: *"Vi danske mænd og om ikke andet kvinder elsker at se fodbold"*. Igen bliver en lignende fast vending, *om ikke andet*, brugt i en forkert sammenhæng. Denne elev forsøger at fortælle, at danske mænd, og muligvis eller højst sandsynligt også kvinder, elsker at se fodbold, men meningen går tabt i det forkerte ordvalg.

Da jeg sad med disse tekster følte jeg mig rådvild i forhold til at skulle give respons. Jeg undrede mig for det første over, hvordan jeg selv kunne vide, at de to sætninger ikke fungerede rent sprogligt. Hvordan havde jeg lært det, og endnu vigtigere; hvordan ville jeg kunne give den viden videre til mine elever? Jeg kunne ikke finde nogen logisk forklaring eller regel for, hvordan de to vendinger kan bruges, og jeg bryder mig generelt ikke om "sådan er det bare"-argumenter. Det, jeg stod overfor, var med Krashens ord sprogets komplekse væsen. Sproget skal ses i en kontekst, og først når man har mødt et bestemt ord eller en vending tilpas mange gange, er man fortrolig med det og kan bruge det korrekt. Cunningham kalder det sproglig erfaring. Læsning er derfor også vigtig for elevernes skrive- og sprogudvikling.

Sammenhæng mellem lyst og evne

Krashen tillægger FVR stor betydning, men han tilstår, at FVR ikke i sig selv kan opbygge kompetencer på det højeste niveau, men at det gør disse kompetencer lettere tilgængelige (2004:1). De færreste læse- og literacyundersøgelser beskæftiger sig med forholdet mellem FVR og udviklingen af læsekompetence, men de undersøgelser, der gør, er konsekvente og ensartede i deres resultater. I 51 ud af 54 sammenlignende undersøgelser, klarer FVR-elever sig bedre eller lige så godt som elever, der har modtaget den traditionelle direkte undervisning (2004:3). Der er dog visse validitetsproblemer med disse undersøgelser. For det første er de baseret på elevens eget udsagn om, hvor meget de læser, og det giver ikke nødvendigvis et præcist billede. For det andet, kan der være mange andre faktorer i skolen og i hjemmet, der er medvirkende til, at elever udvikler deres læsekompetence. Men grundlæggende viser undersøgelserne, at elever fra de skoler, hvor der bliver sat tid af til frilæsning i undervisningen, er bedre til at læse, og ifølge Krashen må man formode, at dem, der siger, at de læser mere også læser og skriver bedre (2004:8).

Data fra min empiri lader sig ikke direkte sammenligne med disse udsagn, men det er dog alligevel interessant at se, om der tegner sig et tilsvarende billede. I det kvantitati-

ve spørgeskema blev eleverne bedt om at tilkendegive deres holdning til frilæsning i skolen samt angive hyppighed af lystlæsning i fritiden. Hele 92 % af de elever, der dagligt eller ugentligt læste selvvalgte tekster hjemme, vurderede deres egen læsekompetence til at være god eller nogenlunde, og af disse elever syntes 82 % rigtig godt eller godt om frilæsning i skolen. Disse tal virker umiddelbart ganske overbevisende, men hvis man vender regnestykket om, er resultatet ikke så entydigt.

Lidt overraskende syntes hele 69 % af de elever, der vurderede egen læsekompetence til at være nogenlunde, mindre god eller dårlig, godt eller rigtig godt om frilæsning i skolen, og 49 % af disse elever angav, at frivillig læsning i fritiden skete dagligt eller ugentligt.

I denne simple undersøgelse, der dog er foretaget på et spinkelt empirisk grundlag, er der derfor intet tydeligt bevis på, at lyst og evne er afhængige af hinanden. Generelt om disse elever kan man sige, at de læser forholdsvis ofte i fritiden, og at de er positivt stemte over for frilæsning i skolen. Det må siges at være et positivt fund, men det understøtter ikke Krashens teori til fulde. Tværtimod kan man ud fra disse tal sige, at man sagtens kan have læselyst uden at være tilsvarende dygtig til at læse. Hvis det havde vist sig, at elever med mindre god læsekompetence også læste sjældent i fritiden og havde en negativ indstilling til frilæsning, ville der have været større belæg for Krashens tese.

I enhver undersøgelse er der dog usikkerhedsfaktorer, der må medtænkes, og i dette tilfælde er usikkerhedsfaktoren ikke kun, hvor meget eleverne siger, at de læser som i Krashens tilfælde, men i høj grad også hvordan de selv vurderer deres læsekompetence. Validiteten i denne undersøgelse afhænger derfor blandt andet af, om elevernes vurdering af egen læsekompetence er realistisk, og her finder man måske svaret på elevernes overvældende og overraskende svar.

Jeg foretog tre fokusgruppeinterviews med henholdsvis en gruppe læseglade piger, en gruppe nogenlunde læseglade drenge, og en gruppe læseundvigende elever af blandet køn. I min rolle som elevernes dansklærer havde jeg adgang til de pågældende elevers resultater fra National Test Læsning, som klassen kort tid forinden havde gennemført. National Test Læsning placerer elevernes præstationer i forhold til landsgennemsnittet, og elevens samlede testresultater bliver udtrykt med en bedømmelse på en trinrække, hvor "klart over middel" er den bedste kategori, og "klart under middel" er den dårligste. Af de fire piger, der gav udtryk for, at de holdt meget af at læse, fik to af dem bedømmelsen "over middel", og to fik "klart over middel". Blandt de positivt læseindstillede drenge fik en elev bedømmelsen "klart over middel", og de to andre lå "over middel". I den sidste gruppe med mindre læseglade elever blev to bedømt til at ligge på "middel", og en lå "under middel". Hvis dette lille krydstjek er repræsentativt for den samlede elevgruppe, som deltog i den kvantitative undersøgelse, er der måske alligevel bevis for, at lyst bidrager positivt til læsekompetencen, i al fald som den testes i National Test Læsning.

Lystlæsningens dannelsepotentialer

Som før nævnt forstår jeg ved læsekompetencen en sammensmeltning af faglige og almene kvalifikationer. I det foregående afsnit har jeg redegjort for blandt andet Kraushens teori om literacyudvikling som resultat af FVR og sammenholdt denne med egen empiri. Nu vil jeg vende blikket mod den anden del af læsekompetencen, som i højere grad vedrører det alment dannende aspekt.

Clark & Rumbold lister en række effekter af lystlæsning, som ikke relaterer sig til målbare færdigheder men derimod gælder individets almene udvikling. Påstanden lyder her, at læsning er en vigtig åbning til personlig udvikling, fordi den giver os mulighed for at lære om andre mennesker, historie, kultur og giver os adgang til indhold i alle skolens fag (2006:5). Desuden fremmer lystlæsning almen viden, giver større indsigt i menneskets natur og beslutningsprocesser, og øger tilmed den sociale intelligens (2006:8). Alle de nævnte virkninger ved lystlæsning finder jeg yderst vigtige, men hvad er det særligt ved læsningen, der fremmer disse kvaliteter?

Tekstens og læserens roller

Ser man litteraturpædagogisk på det at læse tekster, er der forskellige meninger om, hvad teksten giver læseren og omvendt, hvad læseren giver teksten. Traditionelle og konservative tilgange til litteratur vil hævde, at forfatteren eller teksten har et klart og tydeligt budskab til læseren. Læserens opgave er i en sådan optik derfor groft sagt at åbne bogen og lade sig oplyse og underholde. Mere moderne litteraturpædagogiske tilgange, såsom den tyske receptionsæstetik, hvis amerikanske pendant kaldes reader-response-teori, flytter fokus fra teksten og dens afsender hen til læseren. Her lægges større vægt på læserens respons til teksten end på teksten selv. Læseren bliver præsenteret for værdier og normer via litteraturen, og ved at sammenligne disse med sine egne sker der en horisontforvandling både intellektuelt og moralsk. Ikke på grund af teksten, men på grund af læsningen af teksten (Roe, 2010:44).

Den receptionsæstetiske tilgang til teksten kræver derfor mere af læseren, og derfor må man også formode, at læserens udbytte er tilsvarende større. For eksempel udfordres læseren af det, den tyske litteraturforsker Wolfgang Iser betegner som tekstens *tomme felter*. Når man i en tekst møder et tomt felt, betyder det, at en vigtig information eller sammenhæng er fraværende. Derfor må læseren selv udfylde dette tomrum ved hjælp af sin forforståelse og øvrige viden om teksten. Den kontroversielle amerikanske litteraturkritiker, Stanley Fish, udfordrer læserens rolle yderligere ved at påstå, at teksten slet ikke eksisterer, hvis ikke læseren møder den. Det er læseren ene og alene, der tillægger teksten betydning, og derfor har en tekst lige så mange betydninger, som den har læsere (Roe, 2010:45 ff.).

Hvor lidt teksten selv bidrager med, kan diskuteres. Jeg vil mene, at der er tale om en vekselvirkning eller et samspil, som i større eller mindre udstrækning resulterer i en ændring af læserens bevidsthed. Den tyske filosof, Hans-Georg Gadamer, beskriver denne vekselvirkning som *den hermeneutiske cirkel*. Som læser har man sin *forvent-*

ningshorisont, og teksten har omvendt sin *forståelseshorisont*. Disse to horisonter smelter sammen, og man kan sige, at læserens bevidsthed skaber teksten under læsningen samtidigt med, at teksten skaber noget nyt i læserens bevidsthed (Roe, 2010:43). Det vil sige, at der sker noget i selve læseprocessen, som er givende for læseren.

Læsning som en aktiv og kreativ kulturteknik

Inde for sprogfagene taler man om fire kulturteknikker: Tale, lytte, skrive og læse. At tale og skrive bliver kategoriseret som produktive teknikker, hvorimod at lytte og at læse traditionelt ses som receptive teknikker. En, der ikke vil finde sig i denne kategorisering, er kulturdebattøren John Holden. Læsning er ifølge ham ikke en passiv aktivitet, men en aktiv og kreativ proces, der udgør et vigtigt led i andre kreative processer (2004:15). Og i stil med både Iser, Fish og Gadamer mener Holden, at læseren bringer noget til teksten, så der opstår en form for dialog, og netop derfor er ikke to læseoplevelser ens. Holdens forklaring på, hvorfor læsning ikke bliver betragtet som noget kreativt, er, at der ikke er et synligt produkt i den anden ende. Holden foreslår, at ændre ordet *product* til *outcome* for at skabe en mere dækkende forståelse (2004:22 ff.). For der er altid et outcome eller en effekt af læsning, hvad end man er blevet beriget akademisk eller følelsesmæssigt (2004:56).

Holden nævner fire faktorer, som i kombination udgør et kreativt individ. Disse fire faktorer er *kognition*, *viden*, *attitude*, og *motivation*, og fælles for dem er, at de alle er i spil under læsning.

- *Kognition* er evnen til at tænke både abstrakt og konkret, og det er vigtigt i den nysgerrige og kreative læsers forsøg på at finde svar og løsninger. Det gør læseren ved at sætte dele af viden i forbindelse med hinanden. Ved at være åben for "underbevidst" materiale, når man læser, giver man plads til pludselige tanker og idéer, som fremprovokeres af noget i teksten.
- Læserens *viden* adapteres, kontekstualiseres, og forandres på baggrund af det læste.
- Kreative mennesker har en positiv *attitude* til kompleksitet og usikkerhed. De udfordrer vaner og er villige til at eksperimentere.
- *Motivation* er altafgørende for det kreative individ, fordi kreativitet kræver udholdenhed. Selvom det kreative menneske accepterer kompleksitet og løber risici, skal der være en vis følelse af mestring og kontrol for at vedligeholde motivationen (2004:32 ff.).

Uanset hvad, man bruger læsning til, mener Holden, at det er det en kreativ aktivitet, hvor man konstant tager aktive valg i forhold til, hvilken tekst man står overfor, og hvad man skal bruge den til. Når man læser, bringer man ordene til live og sætter sig selv ind i teksten for at skabe mening. Derfor er det en aktivitet, der kræver en god forestillingsevne. Holden forbinder kreativitet med opfindsomhed, modet til at løbe risici, autonomi og lyst til at eksperimentere. Så klassiske fordomme om, at læseheste

er kedelige og nørdede, bør der gøres op med. Især fordi, en vigtig faktor for, at den enkelte kan udvikle sin kreativitet er følelsen af at være accepteret i omgangskredsen (2004:17 ff.).

Dum eller dødbider? Fordomme om læsere

Jeg tog spørgsmålet om fordomme op i de tre fokusgruppeinterviews for at finde ud af, hvor socialt accepteret læsning var blandt eleverne. Da jeg spurgte drengene i gruppe 2, om de oplevede, at folk havde fordomme, om dem, der læser meget, svarede en, at så var man lidt af en dødbider, og en anden supplerede: *"Der tænker man jo lidt sådan, hvorfor vælge at bruge sin fritid på det? Det er fritid, så vi skal hygge os, ik'?"*¹ Så selvom disse drenge selv læser meget, ser de ikke sig selv som en del af dødbiderne, og føler ikke at eventuelle fordomme er henvendt til dem. De understregede også alle tre, at de kun læste, hvis der ikke var andre alternativer. Det var i øvrigt interessant at observere, hvordan de hentydede til denne dødbider-type som en "hun".

Pigerne i gruppe 1 var tilsyneladende godt klar over, at fordomme om kedelige læseheste var henvendt dem. De henviste modsat drengene til sig selv: *"De kan godt finde på at sige, at man ikke har et liv, fordi man bruger meget tid på at læse."* En af pigerne gav endda udtryk for at have oplevet fordommene personligt: *"Folk synes jeg er kikset og kedelig, og jeg har ikke noget liv."* Pigerne havde omvendt ingen fordomme om dem, der stort set aldrig læser, dog med en undtagelse: *"De går glip af noget."*²

Gruppe 3 kunne godt genkende fordomme om de læseglade typer som værende nørdede og måske også lidt bagkloge. Gruppen, de selv repræsenterede, mente de, at nogle kunne opfatte som dumme og med et mindre ordforråd, men det var ikke noget, de selv havde oplevet. *"Nej, nej. Det er bare noget man tænker."*³

Brugen af ordene "Bagkloge" og "dumme" antyder dog, at denne gruppe anerkender, at der er en forbindelse mellem viden og læsning, og at de, fordi de læser mindre også ved mindre. Selvom størstedelen af de interviewede elever ikke følte, at fordomme om læsere var et problem i deres klasse, fik jeg alligevel indtrykket af, at fordommene i høj grad eksisterede. Selvom den slags fordomme ikke udmønter sig i direkte mobning, vil jeg mene, at det er relevant at arbejde med for at skabe det bedste rum for den kreative og lystbetonede læsning.

Holden værner om kreativiteten og motivationen, fordi han mener, at den er afgørende, når individet skal realisere sit potentiale. Unge mennesker har brug for kvalificerede læsekompetencer for at kunne begå sig socialt og på arbejdsmarkedet hele livet igennem, for de fleste vil i deres karriere opleve, at de må tilegne sig nye evner. Også privat har det moderne individ en tendens til at forny sig flere gange i livet for at realisere sig selv. Kreativiteten er desuden en vigtig faktor i økonomisk vækst og bliver derfor

¹ Citater stammer fra transskribering af interview, bilag 3.

² Citater stammer fra transskribering af interview, bilag 4.

³ Citater stammer fra transskribering af interview, bilag 5.

afgørende nu og i fremtiden, fordi det kræver innovation og originalitet at tackle forskellige problemstillinger, miljømæssige såvel som sociale (2004:26).

Opsamling på del 1

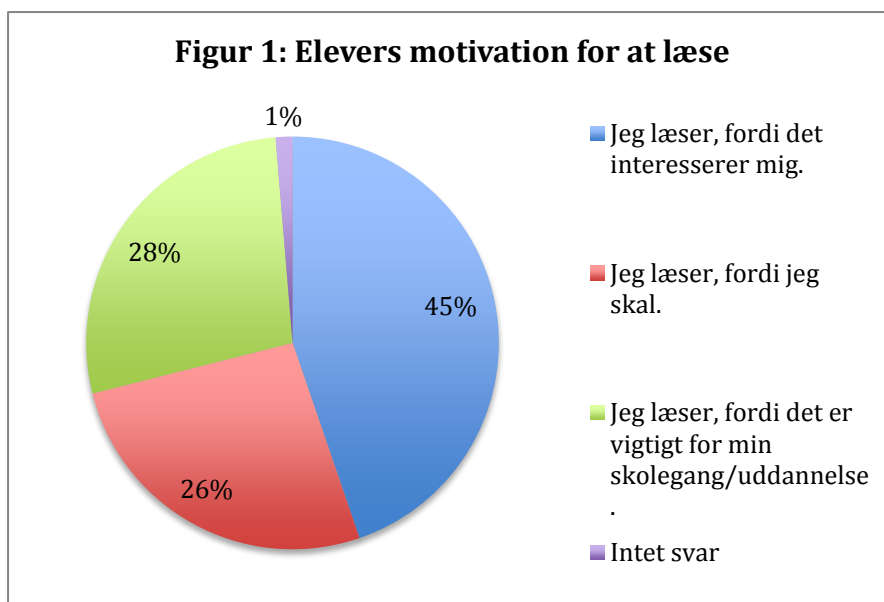
I denne første del af opgaven, har jeg koncentreret mig om min problemformulerings første spørgsmål og undersøgt vigtigheden af lystlæsning samt dennes betydning for elevers læring og dannelse. Indledningsvist diskuterede jeg, hvilke konsekvenser den øgede testkultur og konkurrencetænkning kan have for lærere og elevers opfattelse af læsning. Derudover har jeg, blandt andet ved hjælp af Krashens og Holdens teorier, argumenteret for, at lystlæsning både fremmer elevernes tekniske læsefærdigheder og personlige udvikling og almene dannelse.

Det er ikke videnskabeligt bevist, hvilken indflydelse lystlæsning har på elevers literacyudvikling og læsekompetence, men flere undersøgelser tyder på, at jo mere man læser, desto bedre bliver man til det. Derfor giver det mening at fokusere på læsemotivationen, og den vil jeg koncentrere mig om i opgavens anden del. Her vil fokus være på valg af tekst, fordybelse, motivation, forskelle mellem piger og drenge, og desuden vil jeg give mit bud på, hvordan lystlæsning og frilæsning samt evaluering af læsning kan styrkes i folkeskolens praksis.

Del 2 – Læsemotivation

I Undervisningsministeriets publikation *Fælles mål 2009 - Elevernes alsidige udvikling* findes et afsnit om elevernes "lyst til at lære mere", der ifølge Formålsparagraffen er et af folkeskolens formål (Folkeskolens Formålsparagraf, 2009:§1, stk. 1). "*Lyst opstår typisk, fordi man har et behov for noget, dvs. fordi man mangler noget*", lyder det, og et gammelt mundheld får en ny klang: "*Hvo intet mangler, intet oplever*" (Undervisningsministeriet, 2009). Denne tilgang til motivation, implicerer en mangeltilstand, og nød bliver set som en forudsætning for lyst. Ord som "nød" og "mangel" har for mig en negativ klang, og når det handler om elevers læsning, vil jeg hellere erstatte disse ord med andre og mere positivt klingende ord, for eksempel "behov", "trang", eller "ønske".

Dog må jeg sande, at læsemotivationen ikke for alle elever udspringer af en positiv og energisk fremdrift, men at elever også kan være motiveret af pligt og nød. Dette ses tydeligt, når jeg kigger på data fra min empiri.



Af figur 1, som er udarbejdet på baggrund af det kvantitative spørgeskema⁴, fremgår det, at størstedelen af de adspurgte elever læser, fordi det interesserer dem. Men mange elever læser også, fordi de kan se vigtigheden af læsning i forhold til deres skolegang og videre uddannelse, og en stor del læser ganske enkelt, fordi de skal. Ved dette spørgsmål blev eleverne bedt om at sætte kryds ved det udsagn, der passede bedst på dem. Derfor kan nogle elever godt være motiveret af flere eller andre faktorer, men dette diagram viser, hvad de efter eget udsagn er mest motiveret af ud af de givne valgmuligheder.

Indre og ydre motivation

Motivation kan både kategoriseres som en indre og en ydre størrelse. Gunn Imsen definerer motivation som *"det, der forårsager aktivitet, det som holder denne aktivitet ved lige, og det som giver den mål og mening."* (2006: 325). Når man skelner mellem en indre og en ydre motivation, er det fordi, der kan ske en forskydning af motivationen fra arbejdet i sig selv og til vurderingen af arbejdet. Når man er indre motiveret til at læse, har man en personlig interesse i selve læseaktiviteten, men har man en ydre motivation, er man mere interesseret i det, der følger efter. Clark & Rumbold henviser til forskellige karaktertræk ved henholdsvis indre og ydre motivation præsenteret af Wigfield og Guthrie:

Indre motivation deles op i fire elementer: Vigtighed, nysgerrighed, engagement og udfordring. Først og fremmest, må man have en tro på, at læsning har en værdi i sig selv, men man må også være nysgerrig og have lyst til at læse om et særligt emne eller en bestemt genre. Engagementet ses som evnen til at nyde forskellige tekster, og udfordringen forstås som tilfredsstillelsen ved at mestre komplekst indhold i tekster (2006:15).

Ydre motivation er styret af udefrakommende faktorer, der indirekte sætter en aktivitet i gang. Wigfield og Guthrie lister tre ydre motiverende faktorer: Anerkendelse,

⁴ Kvantitativt spørgeskema, bilag 1

vurdering og konkurrence. Elever kan finde nydelse i at blive anerkendt for deres læsepræstationer, og vil derfor stræbe efter at blive bedømt med en god karakter. Behovet for at overgå og sammenligne sig med andre kan også virke motiverende (2006:16).

Af figur 1 fremgår det, at 45 % læser, fordi det interesserer dem, og det må kunne kategoriseres som indre motivation. De 26 %, der læser, fordi de skal, er uden tvivl ydre motiveret, men hvad med de resterende 28 %? Kan det betegnes som indre eller ydre motivation, når elever tænker fremadrettet og læser for at være bedre stillet i deres videre uddannelsesforløb? Umiddelbart vil jeg kategorisere dette som ydre motivation, men ved nærmere eftertanke, så afhænger det vel af, om man ved videre uddannelse ser en mulighed for at fordybe sig i noget, man interesserer sig for, eller om det ses som vejen til økonomisk velstand og social anerkendelse. Eller måske begge dele.

Skellet mellem indre og ydre motivation giver i al fald figur 1 et mindre validitetsproblem i forhold til at sige noget om indre motivation kontra ydre, idet et af de tre udsagn er svære at kategorisere. Men måske er det slet ikke konstruktivt at skelne så hårdt mellem de to former for motivation, og måske er det værd at tænke gråzonen mellem indre og ydre med ind i problemstillingen. Der vil vel altid være skolerelaterede aktiviteter, eksempelvis læsning, som eleverne ikke kan finde en indre motivation for at udføre, men som de godt kan se det fornuftige i at gennemføre alligevel. I den forbindelse er den ydre motivation afgørende, selvom den ofte bliver set som den "dårlige" og mindre værdifulde form for motivation. Clark & Rumbold påpeger, at de to typer af motivation sjældent kan ses isoleret fra hinanden. Eleven kan sagtens være delvist styret af en indre motivation og en personlig lyst til at læse sideløbende med bevidstheden om skolekonteksten og de ydre forventninger, krav og pligter, der ligger deri (2006:17).

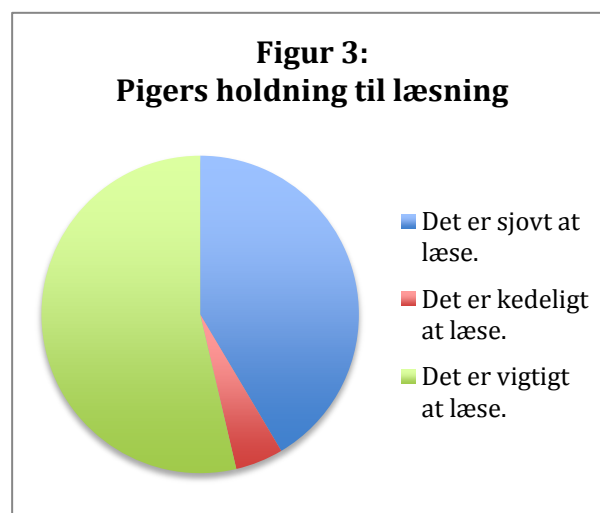
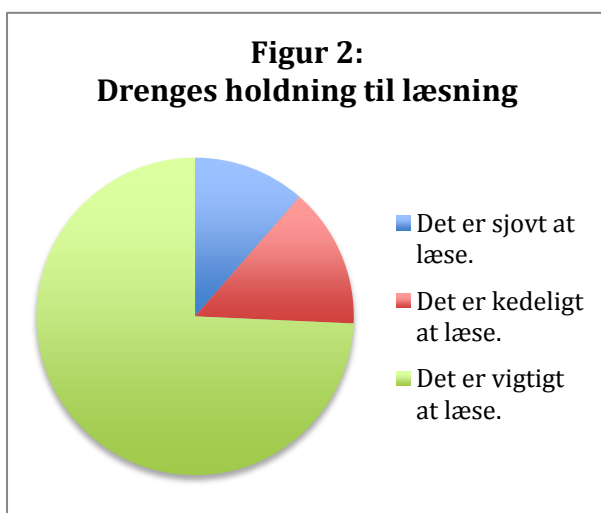
I forhold til lystlæsning giver det dog mening at skelne mellem de to motivationstyper, for Wigfield og Guthrie konstaterer, at der er en sammenhæng mellem indre motivation og fornøjelseslæsning, men at denne sammenhæng ikke kan ses mellem ydre motivation og fornøjelseslæsning. Med andre ord forbinder de ydre motiverede elever ikke læsning med noget fornøjeligt og behageligt. De to forskellige typer af motivation styrker også forskellige områder ved læsning. Indre motivation har en tendens til at fremme konceptuel forståelse og kognition på et højere niveau, hvorimod ydre motivation sættes i relation til mere overfladisk læring såsom strategier (Clark & Rumbold, 2006:16). Derfor vil det indre interessesyn kombineret med det ydre praksissyn givetvis resultere i en mere alsidig læsekompetence, end hvis den ene form for motivation er altdominerende.

Drenge og piger læser forskelligt

I dette projekts startfase havde jeg ikke tænkt mig at lægge vægt på differentiering mellem kønnene i mine undersøgelser, da jeg ønskede viden om elevers generelle

forudsætninger og holdninger. Det viste sig dog hurtigt at være en utilstrækkelig og alt for generel tilgang, for flere teoretikere og undersøgelser har vist sig at pege på, at der er ganske store forskelle på drenge og piger, både i forhold til lyst, holdning og evne, og min egen empiri følger trop. Det generelle billede af elevers læsemotivation, som jeg fremlagde med figur 1 viser sig at være meget mere nuanceret, når man deler kønnene op. Og en sådan opdeling er vigtig for at kunne tilrettelægge en praksis, der når flest mulige elever.

Når tallene, der er basis for figur 1, deles op efter køn, viser det sig, at 56 % af pigerne læser, fordi det interesserer dem, hvorimod kun 31 % af drengene krydsede denne mulighed af. Blandt drengene valgte 43 % til gengæld udsagnet "Jeg læser, fordi jeg skal." Og rundt regnet en tredjedel af begge køn mente, at læsningen var vigtig for deres skolegang og uddannelse. Et lignende billede tegner sig på figur 2 og 3, hvor eleverne blev spurgt, hvilket udsagn, de var mest enige i. Drenges og pigers holdning til læsning er markant forskellig.



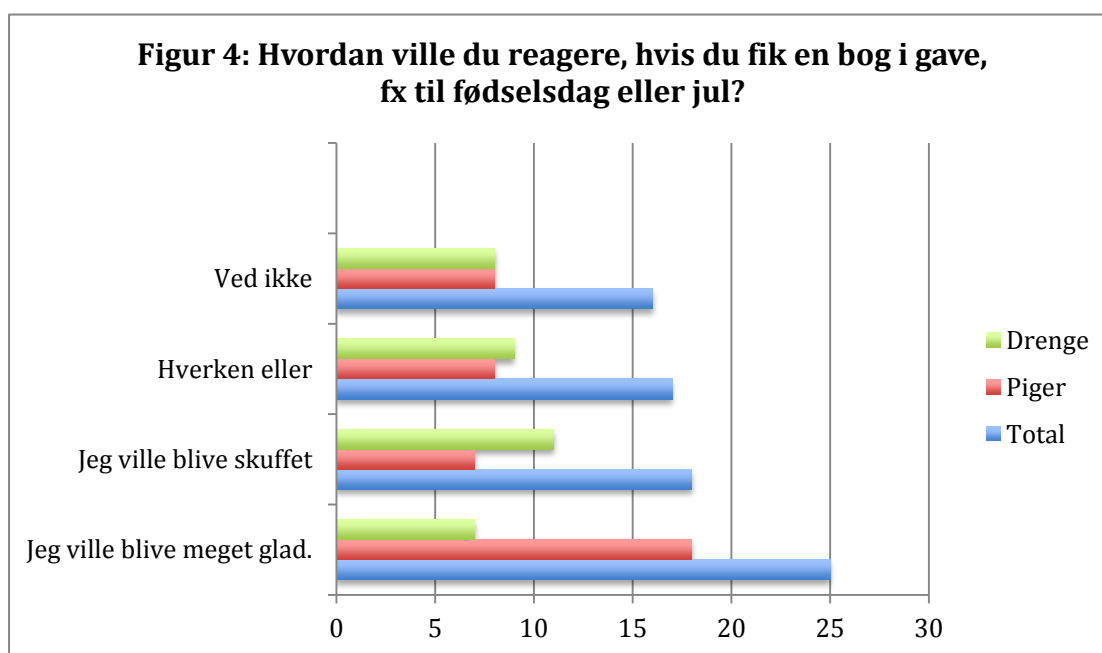
Både drenge og piger er enige om, at det er vigtigt at læse, men flere piger nyder at læse i forhold til drengene, som i højere grad karakteriserer læsning som en kedelig aktivitet. Forskellen på drenge og piger var også klar og tydelig i svarene fra de kvalitative spørgeskemaer⁵, hvilket var en af årsagerne til, at jeg valgte at kønsopdele to af fokusgruppeinterviewene.

Jeg spurgte alle tre grupper, hvad de fik ud af at læse, og til det spørgsmål gav en af drengene fra gruppe 1 følgende svar: "Altså jeg læser mest for at lære noget. Jeg læser ikke, fordi jeg synes, at det er sjovt. Jeg læser meget sådan noget faktating." En af de andre drenge supplerer og siger, at han mest læser på internettet for at holde sig opda-

⁵ Kvalitativt spørgeskema, bilag 2.

teret om nye ting på markedet.⁶ Disse drenge har en forholdsvis positiv indstilling til læsning, men kun fordi, de får et konkret udbytte. Pigerne i gruppe 2 var, som forventet, mere optaget af selve læseprocessen og den stemning, den kan medføre. *"Jeg synes, det er lidt ligesom at dykke ned i et eventyr. Og man får lov til at være en person et øjeblik og opleve alt, hvad de kommer ud for"*, siger en af pigerne, og en anden fortsætter: *"Og hvis man har en dårlig dag, så kan man ligesom glemme alt det dårlige, imens man læser. Så bliver man glad."* De taler nærmest i munden på hinanden og beskriver det perfekte hyggescenarie med en god bog, en dyne, en kop te og et stykke chokolade.⁷

Kærligheden til bøger er ifølge mine undersøgelser klart størst hos pigerne. De sætter pris på det skønlitterære univers, de kan leve sig ind i og dermed forsvinde fra virkeligheden et øjeblik. Mange af drengene værdsætter også læsning, men mere i kraft af den viden, den formidler. I det kvantitative spørgeskema spurgte jeg også eleverne, hvad de synes om at få foræret bøger i gave, og som det ses på figur 4, bekræfter svarene de andre undersøgelser:



Selvom en stor del hverken ville blive glade eller skuffede eller slet ikke ved, hvordan de ville reagere, viser dette diagram, at pigerne overvejende ville blive glade for en boggave, og at drengene ville føle skuffelse. Et lignende spørgsmål blev stillet i en læsevaneundersøgelse foretaget af Center for Børnelitteratur på DPU i 2010. Her svarede 28 % af pigerne og 19 % af drengene, at de ville blive glade for en bog (Hansen, 2010:9). Disse tal er mere moderate, end de tal, der ligger til grund for figur 4, hvor det er 60 % af pigerne og kun 20 % af drengene, der ville reagere positivt på de firkantede hårde pakker. Den store forskel mellem de to undersøgelser kan skyldes, at de 75

⁶ Citater stammer fra transskribering af interview, bilag 3.

⁷ Citater stammer fra transskribering af interview, bilag 4.

elever i min undersøgelse er i alderen 13-15 år, mens DPU adspurgte næsten 2000 elever i alle aldre.

Ifølge National Literacy Trust er det nemlig både en generel tendens, at piger i højere grad nyder at læse end drenge, men også at læselyst generelt er størst hos elever i indskoling og på mellemtrinnet (Clark & Rumbold, 2006:6). Roe mener, at hvis drengenes læseengagement var lige så stort som pigernes, ville der ikke være så stor forskel på drenge og pigers akademiske præstationer, som der ifølge PISA er i dag. Og dette gælder i øvrigt ikke kun drenge men alle elever (2010:195). Dertil bør det dog også pointeres, at læsetest og skolearbejde generelt er i pigernes favør. Piger scorer bedre i test, fordi opgaverne ofte er opbygget på en måde, som harmonerer med pigers måde at læse tekster på.

Et interessant fund blev dog gjort i Norge, da elever i 8. klasse i 2007 gennemførte de nationale prøver for læsning. Pigerne klarede sig markant bedre i 23 ud af 42 opgaver. I 16 af opgaverne var der ingen signifikante kønsforskelle, men i 4 opgaver klarede drengene sig markant bedre end pigerne. Det bemærkelsesværdige var, at disse fire opgaver ikke indeholdt grafer og tabeller, som er den slags opgaver, drenge typisk klarer sig bedre i. Det var tværtimod åbne refleksionsopgaver tilknyttet en længere tekst. Denne opgavetype klarer piger normalt bedre, men teksten, som opgaverne relaterede sig til, omhandlede en sagnomspunden konge og hans krigstogter og storhedstid, og det må have vækket drengenes interesse (Roe, 2010: 195). Dette eksempel er endnu et bevis på, at motivationen og interessen for det læste betyder alverden.

Ved at analysere min egen empiri og sammenligne den med andre undersøgelser har jeg tegnet billede et af de to køns forskellige læsevaner og læseholdninger. Jeg kan konkludere, at drenge har et praktisk nyttesyn på læsning og ikke betragter sig selv som "læsere", muligvis fordi det ikke er en værdifuld aktivitet i den sociale omgangskreds. Piger er i høj grad drevet af det narrative univers, og deler gerne læseerfaringer med hinanden. Det er naturligvis ikke alle drenge og piger, der passer ind i det billede, for der findes masser af undtagelser. Jeg mener, at man som lærer skal være varsom med forudindtagne holdninger om elevers læsevaner, men tendenserne er tydelige og bør ikke ignoreres. Viden om kønnenes læsevaner kan og bør bruges til elevernes fordel.

Motivation er afgørende

Høj motivation er ikke lig høj præstation, har jeg tidligere konkluderet. Og et stort fokus på læsning i skolen er ikke nødvendigvis lig med stor motivation hos alle elever. Ved at tvinge elever til frilæsning flere gange ugentligt er der risiko for, at de helt mister lysten til at læse uden for skolen. Ifølge en PIRLS-undersøgelse er læselysten i Storbritannien faldet i takt med indførelsen af test og det øgede fokus på læsefærdigheder, til trods for at elevernes akademiske præstationer er forbedret. Undersøgelsen viser, at drenge i 6. klasses lyst til at læse i fritiden faldt fra 29 % til 17 % i årene 1997-2002. Samlet set siger 13 % af de britiske elever, at de ikke kan lide at læse, hvilket er

mere en dobbelt så meget som det internationale gennemsnit, der ligger på 6 % (Clark & Rumbold, 2006:10). Disse tal viser, at den tidligere omtalte effektivitetsstrategi og markedstænkning af skoleområdet kan have positive konsekvenser for de akademiske præstationer men tilsvarende negative konsekvenser for motivationen. Det bør dog tages med, at teknologisk udvikling og børns adgang til tv og internet er steget markant i samme periode. Desuden kan bedre testresultater også til dels skyldes, at eleverne har fået rutine i evalueringsformen, og at de derfor på papiret klarer sig bedre.

Hvis man tror på, at læring er for livet og ikke for skolen og ønsker at give sine elever det bedst mulige springbræt til deres videre liv, når de forlader folkeskolen, må man derfor arbejde målrettet med motivation. Eleverne skal kunne se nytten i at læse eller på anden måde opleve læsningen som tillokkende. PISA-undersøgelser viser i øvrigt, at der er langt større forskel, rent akademisk, på elever med høj/lav læselyst end på elever med høj/lav socioøkonomisk status (Clark & Rumbold, 2006:60). Det er positivt, fordi skolen har en mulighed for at ændre på elevernes holdning til læsning i modsætning til deres socioøkonomiske forhold, og det er blot endnu et argument for at investere tid og energi i at øge motivationen.

At skabe flow

Selvom viljen til at skabe motivation er til stede, kan det være svært at overføre den til praksis. Først må man vide, hvilke faktorer, der påvirker læselysten i en positiv retning. Uanset hvad, der sætter læselysten i gang hos eleverne, vil det være hensigtsmæssigt at stræbe efter en såkaldt *flow*-tilstand. Flow kan ifølge Frans Ørsted Andersen defineres som den tilstand, man er i, når man er dybt engageret i en aktivitet, og alt omkring én så at sige "forsvinder" (2005:155). Pigerne i interviewgruppe 2 vil nok kunne nikke genkendende til denne beskrivelse, når de tænker på deres egne læseoplevelser.

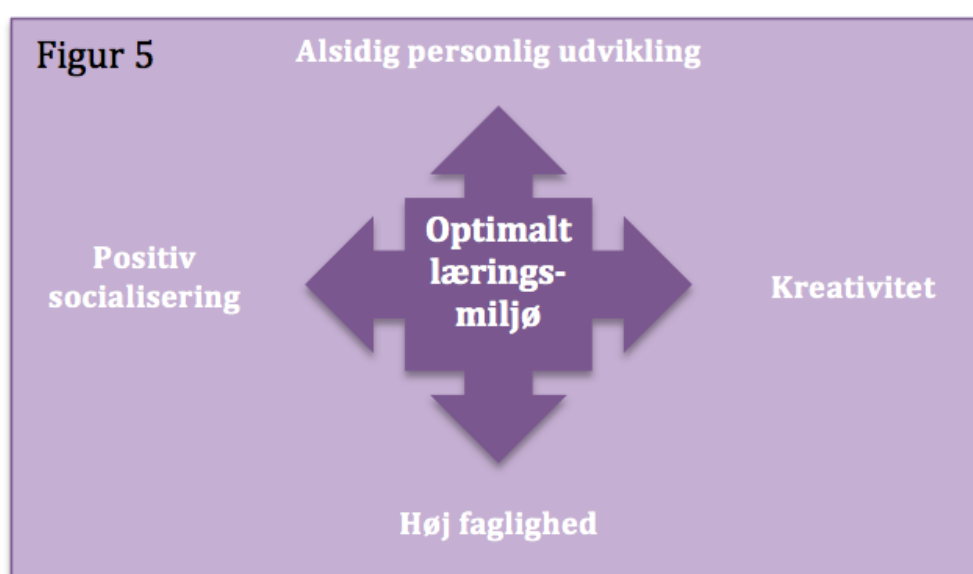
Kropslig og følelsesmæssig stemthed under læsning er i flere tilfælde blevet målt til at være højere end ved andre selvvalgte afslappende aktiviteter (Krashen, 2004:29), og rent faktisk er læsning, ifølge flow-teoriens ophavsmand Csikszentmihalyi, den hyppigst nævnte aktivitet, når man spørger folk verden over, hvornår de føler en tilstand af flow. Derfor giver det også god mening, at flere skoler beretter, at eleverne har mere disciplin ved selvvalgt læsning end ved andre skoleaktiviteter (Krashen, 2004:32). Drengene i interviewgruppe 1 fortalte også, at de blandt andet godt kunne lide frilæsning, fordi det skabte ro i klassen efter et frikvarter og gav dem mulighed for at omstille sig fra pause til skolearbejde igen.⁸

Ørsted Andersen mener, at flow bør bruges som kvalitetsbarometer for undervisningen og nævner en række flowfremmende forhold, som bør gøre sig gældende i det optimale læringsmiljø. Disse er: Selvforvaltning, variation, indre motivation, passende udfordring og positiv målrettethed (2005:159). Disse forhold underbygges af Anmarkrud og Bråten med en række motivationelle komponenter, som virker hæmmen-

⁸ Se transskribering af interview, bilag 3.

de for læseflowet: Svag kontrol, for svære tekster, tekster uden meningsfuldhed og vigtighed, og nedvurdering af læsningens værdi i omgangskredsen (2010:30).

Ørsted Andersen forståelse af det optimale læringsmiljø ses i figur 5, som jeg har udarbejdet med inspiration fra hans egen lignende model. Den er interessant at have med i forhold til min problemstilling, fordi den vægter høj faglighed og personlig udvikling lige højt. På den lodrette akse ses foroven den almene dannelse kontra uddannelsen forneden. Den vandrette akse har på den ene side socialiseringen, der skal forstås som elevernes evne til at indgå i fællesskaber og arbejde inde for givne rammer. På den modsatte side står kreativiteten, som er modet og nysgerrigheden til at bryde rammerne og være innovativ. Flow findes ikke inde for et af de fire områder, men opstår, når de alle er i spil samtidigt (2005:161).



Elevautonomi

Den franske pædagog og forfatter, Daniel Pennac, tror på, at alle kan blive glade for at læse. Det handler bare om, hvordan de bliver præsenteret for litteraturen. Derfor bør lærere respektere, at man som læser har visse rettigheder. Pennac kalder dem "læserens ti ukrænkelige rettigheder" (Roe, 2010:186), og de lyder således:

1. Retten til ikke at læse
2. Retten til at springe sider over
3. Retten til ikke at læse en bog færdig
4. Retten til at læse en gang til
5. Retten til at læse hvad som helst
6. Retten til at lade sig påvirke
7. Retten til at læse hvor som helst
8. Retten til at skimme
9. Retten til at læse højt
10. Retten til at tie stille

Alle de 10 rettigheder er relevante i forhold til at føle autonomi over for egen læring og læsning, og det samlede billede harmonerer med Ørsted Andersens krav om selvforvaltning samt Anmarkrud og Bråtens kontrolkomponent. Også Krashen mener, at valgfrihed er afgørende for læselysten, for hvis eleverne får lov at føle ejerskab og bestemmelse over deres læsning, er der større sandsynlighed for, at de nyder at læse og dermed er i flow. Der er nemlig en positiv forbindelse mellem valgfrihed og affektive aspekter såsom motivation (Clark & Rumbold, 2006:18).

Især punkt nummer 5, retten til selv at vælge tekst, er relevant i forhold til frilæsning. En af grundene til danske elevers mangel på lyst til at læse forklarer læseforsker fra DPU, Annette Øster, netop med udvalget af bøger, der er tilgængeligt på de danske skoler. Hun påstår, at jo oftere eleverne præsenteres for bøger, der ikke fænger, desto mindre er lysten til at åbne den næste bog (Asterisk, 2004:28). Dertil kommer, at der tilsyneladende eksisterer mere eller mindre uskrevne regler om, hvad der i læreres øjne tæller som "ordentlig læsning".

Drengene i interviewgruppe 1 gav udtryk for, at det, de læser uden for skolen, ofte ligger langt fra det, de læser i skolen. Og de fortalte, at man ikke bare kan vælge en hvilken som helst bog på skolebiblioteket. Der er visse standarder for, hvilke bøger, der er acceptable. For eksempel skal en bog have "*ordentlig niveau*" og være "*ordentlig tyk*", og øvrigt gælder det, at "*den skal ikke være kort og uden handling. Helst 200 sider*", og "*læreren skal i hvert fald godkende den først.*"⁹

I det kvantitative spørgeskema blev eleverne bedt om at krydse af, hvilke former for tekster, de læste under frilæsning i skolen, og hvilke de læste af egen fri vilje derhjemme. I skolen læses primært skønlitteratur, men der er et markant bredere spænd i teksttyper uden for skolen. Dette kan skyldes, at eleverne (og lærerne) ikke betragter eksempelvis weblogs, artikler på internettet og brugermanualer som "gyldig" læsning.

Men kan det virkelig passe, at visse teksttyper er bedre end andre? Og kan det tænkes, at andre genrer end skønlitteratur kan bidrage til udvikling af elevernes læsekompetence, med alt hvad den indebærer?

Fiktion vs. Fakta

Da jeg i første del af denne opgave beskæftigede mig med dobbeltheden i læsekompetencen; det faglige og det alment dannende aspekt, oplevede jeg hos flere teoretikere og forskere en underforstået opfattelse af skønlitteraturen som den mest værdifulde og givende genre, især i forhold til dannelsen.

Ifølge Gadamer er der forskel på potentialet i litterære og ikke-litterære tekster. De ikke-litterære tekster er vi efter hans mening færdige med, når de er tolket og forstået, hvorimod de litterære tekster altid vil kunne give os noget nyt, når vi vender tilbage til dem, og de vil derfor give nyt brændstof til den hermeneutiske cirkel (Roe, 2010:43).

⁹ Citater stammer fra transskribering af interview, bilag 3.

I bogen *Kompetencer i dansk* argumenterer Rasmus Fink Lorentzen ligeledes for, at det fiktive univers har helt særlige potentialer for at udvikle elevers kompetencer, heriblandt også den hermeneutiske kompetence. Derudover nævnes en række andre relevante kompetencer, blandt andet den empatiske, den etiske og den narrative. Førstnævnte er evnen til at kunne sætte sig ind i andre personers følelser og handle på baggrund af dette. Den etiske kompetence indebærer at kunne opstille principper for godt og ondt og tage stilling i dilemmasituationer, og den narrative kompetence er evnen til at skabe sammenhænge i verden ved hjælp af fortællinger samt bidrage til fortællingen om sig selv (2009:27 ff.).

Pennac tillægger også fiktionen stor betydning og betragter den som "foder til hjernen". Men han advarer imod tvungen læsning af skønlitteratur, da det kan gøre eleverne til litteraturhadere. Pennac mener, at vi alle helt naturligt søger fiktionen, bare ikke altid i bøger (Roe, 2010:184). Dermed åbner han op for en bredere forståelse af genren, og det vil jeg vende tilbage til senere.

Man kan også som Bo Steffensen anlægge en neurovidenskabelig vinkel på genre-spørgsmålet. Steffensen påstår, at skønlitteratur er en vigtig kilde til udvikling af emotioner. De primære emotioner, såsom frygt, vrede, sorg og glæde, er medfødte, men de sekundære sociale emotioner, såsom skyld, skam, lykke, håb, og medfølelse udvikles over tid (2010:16). Lige netop tiden er en vigtig faktor ved skønlitteraturen. Den tid, det tager hjernen at afkode og forstå hvert enkelt ord, giver tid nok til at vække den emotionelle forståelse. Steffensen anser kognition og emotion for at være hinandens forudsætninger og siger dermed, at man ikke kan lære uden emotion og ikke kan tænke og forstå uden kognition. Det er fordybelsen, som det litterære univers kræver, der aktiverer den dybere literære og emotionelle forståelse. Steffensen mener, at den er værd at holde fast i, fordi samfundet og hele testtilgangen opmuntrer til den hurtige læsning. Dermed risikerer vi emotionel neutralitet, derved forstået eksempelvis manglende evne til at reagere empatisk. Netbaserede og multimodale tekster kræver en hurtig reaktionsevne, og når vi shopper rundt i teksterne, skimmer overfladisk og søger specifik information, fordyber vi os ikke (2010:18).

Undersøgelser har da også vist, at elever, der læser fiktion, scorer bedst i test, men de viser også, at elever, der læser andre teksttyper såsom fakta og netbaserede tekster, også klarer sig godt (Clark & Rumbold, 2006:10). Dette betyder ikke nødvendigvis, at det er fiktionens skyld, at disse elever klarede sig bedst. Det kan lige så vel tænkes, at de elever, som oftest læser fiktion (pigerne), læser større mængder tekst og derfor klarer sig bedre. Men den skønlitterære bog tillægges uden tvivl et særligt erkendelses- og dannelsesmæssigt potentiale, og ifølge ph.d. i Børnelitteratur ved DPU, Anna Skyggebjerg, anbefaler lærere og bibliotekarer i de fleste tilfælde eleverne skønlitterære bøger til frilæsning og hjemlån (2012:56).

Uden at åbne op for den helt store dannelsesdiskussion, så afhænger det vel af, hvad man forstår ved dannelse. Skyggebjerg har ved flere lejligheder talt faglitteraturens sag: "*Hvis dannelse betyder horisontudvidelse, kundskab om livets mangfoldighed og øget*

bevidsthed om sin egen placering i verden, er det oplagt at se fagbogslæsning som understøttende for dannelsesprocessen.” (2012:57).

Skyggebjerg er enig i, at faktatekster indbyder til en anden form for læsning end fiktionen, fordi den ikke som den plotbårne fiktion nødvendigvis skal læses kronologisk. Det betyder dog ikke, at udbyttet er mindre af den grund. Skyggebjerg ser ingen grund til at fokusere mindre på skønlitteraturen, men for læselystens skyld mener hun, at også andre genrer bør anerkendes. Tankevækkende og lidt provokerende udtaler hun, at man bør sidestille børn med alle andre mennesker. De færreste voksne læser vel samme genre eller teksttype hele tiden (2012: 61). Jeg synes, at Skyggebjergs argumenter er skarpe, gyldige og berettigede i genredebatten.

Heller ikke Roe anbefaler et overvejende fokus på skønlitteratur, for hun mener, at især læseundvigere kan have glæde af at læse fagtekster om emner, der interesserer dem (2010:183). Det kan der være noget om, i hvert fald, hvis man spørger eleverne fra interviewgruppe 3. Disse elever havde en generelt negativ attitude til læsning både i skolen og i fritiden, men da jeg spurgte ind til gode læseoplevelser, kom det frem, at nogle bøger godt kunne fange deres interesse: *”Jeg har for eksempel lånt en, der handler om skateboard og Tony Hawk og alt det der, og det er fordi, jeg interesserer mig for skate. Så interesserer det mig”,* fortalte en elev, og en anden supplerede: *”Jeg kan godt lide sådan nogle bøger om folk, der bliver mobbet. Altså, hvor man følger dem ... For jeg har jo selv været mobbet.”*¹⁰ Disse eksempler kunne tyde på, at elever med svag læselyst og læsekompetence kan have gavn af at læse tekster, der har en tæt relation til deres hverdag og interesser.

Den britiske børnelitteraturforsker, Peter Hunt, mener desuden, at læseren kan overgå sine egne evner ved at læse noget, der appellerer til interessen (Clark & Rumbold, 2006:19). En bog kan i realiteten være ”for svær” for en elev, men hvis eleven oprigtigt talt er interesseret og bliver fanget af indholdet, er sværhedsgraden underordnet.

En sådan succesoplevelse havde en af pigerne fra interviewgruppe 2 med Harry Potter-bøgerne: *”Den første bog, jeg tog med hjem var Harry Potter, og så begyndte jeg at læse den. Og mine forældre var sådan helt ”Ej, nu bliver hun ked af det”, men så har jeg kværnet alle de der bøger”,* fortalte hun storsmilende. Da jeg spurgte ind til forældrenes bekymring var forklaringen, at *”... de troede, jeg ikke kunne, så ville jeg give op, fordi de var så svære.”*¹¹ Forældrenes bekymring er forståelig, for de ønsker naturligvis ikke, at barnet oplever nederlag og dermed risikerer at miste læselysten. Men tilfælde som dette viser, at man bør man blande sig uden om barnets valg af bog, både hvad angår genre og sværhedsgrad, for succesoplevelsen ved at have læst en bog, der egentlig er både for svær og for lang, bliver tydeligvis siddende i kroppen længe efter.

¹⁰ Citater stammer fra transskribering af interview, bilag 5.

¹¹ Citater stammer fra transskribering af interview, bilag 4.

Et udvidet frilæsningsbegreb

Som Pennac påpegede, findes fiktionen andre steder end i bøgerne. I danskfagets øvrige dele arbejder man med det udvidede tekstbegreb, der betyder, at en "tekst" ikke kun refererer til trykte bogstaver, men også andre medier. Jeg mener, at det udvidede tekstbegreb også til dels bør gælde, når det handler om frilæsning. Fokus bør fortsat være på det skrevne sprog, men det findes i så mange udgaver, så hvorfor ikke acceptere artikler, blogs og andre netbaserede tekster som "ordentlig" læsning? Mange skoler har i forvejen indkøbt massevis af iPads, som sagtens ville kunne bruges til frilæsning.

Vi behøver ikke alle at være ens og interessere os for skønlitteratur eller stræbe efter karrierer og identiteter, hvor litteraturen har en afgørende betydning. Men jeg vil gerne motivere mine elever til at læse meget, især fordi læsningen giver dem noget, jeg som lærer på ingen måde kan give dem. Jeg mener dog, at det er på sin plads, at man som udskolingselev begynder at vælge sit eget fokus. Måske er man ikke til skønlitterære værker men tænder mere på artikler om elektronik og nye opfindelser, og det bør anerkendes. Overalt i resten af samfundet og det videre uddannelsessystem vil eleverne blive mødt med et krav om at vælge speciale, så hvorfor ikke reflektere dette i grundskolen?

Omvendt er det vel netop grundskolens opgave at præsentere eleverne for et bredt udvalg og noget, de netop ikke selv ville have valgt? Lærere kan byde ind med den gode anderledeshed,¹² men det bør ikke gå ud over "boghaderne". Mange piger har en naturlig interesse for skønlitteratur, og den interesse får de lov at dyrke i frilæsningen, fordi den tilfældigvis passer ind i skolens verden. Hvis man vil anerkende læserens ukrænkelige rettigheder, være retfærdig, og opnå størst mulig læselyst, tror jeg, at man må udvide sit syn på, hvad der er passende frilæsning.

Læsevaner smitter

Læreren har et ansvar for at motivere eleverne til at læse, men ifølge eleverne, jeg interviewede, er lærerens indflydelse på læselysten mindre, end man skulle tro. Denne dialog mellem pigerne i gruppe 2 viser, at eleverne i høj grad finder læseinspiration hos hinanden:

Elev 1 (henvendt til elev 3): *"Jeg kan huske dengang, jeg lånte en bog af dig."*

Elev 2 (henvendt til elev 3): *"Ja, du guider også nogle gange mig."*

Elev 3: *"Ja, jeg har det sådan lidt som om, jeg er jeres bibliotek nogle gange."*

En af pigerne fortalte også, hun ofte blev inspireret til ny læsning hos bogforhandlere: *"Det er faktisk meget godt at spørge om hjælp, hvis man er i en bogbutik. "Jeg kan godt lide det her. Hvad har I?" Jeg synes altid, de kommer med en god bog, når man spørger."* Da jeg spurgte, om lærerne også anbefalede dem spændende læsning, var svaret klart nej, for i de læreranbefalede bøger, er der *"intet kærlighed"*.¹³

¹² "God anderledeshed" er Thomas Ziehes begreb. Jeg bruger det her som sproglig vending uden yderligere henvisning til Ziehes teori.

¹³ Citater stammer fra transskribering af interview, bilag 4.

Læsning er en integreret del af disse pigers venskaber. De taler sammen om læsning i fritiden og deler de gode historier, og det lader til at være en vigtig kilde til læselyst. Fordi de kender hinanden godt, er de i stand til at ramme plet, når de anbefaler hinanden nye bøger og kan derfor fungere som hinandens rollemodeller. Det ser jeg som en enorm ressource, som man bør udnytte og eksplicite i klasseværelset.

Drengene gav ikke udtryk for, at de talte med hinanden om læsning, og heller ikke her var lærerens anbefalinger specielt værdsatte. Selvom det heller ikke var tilfældet med pigerne i gruppe 2, er det oplagt at tro, at kvindelige lærere automatisk vælger tekster, der fanger pigerne bedre end drengene. Men er det så overhovedet muligt at motivere drengene i en kvindedomineret skolehverdag?

Østers undersøgelser viser, at rollemodeller er vigtige, hvis man vil have eleverne til at interessere sig for læsning (Asterisk, 2004:30). Derfor kunne det være en idé at invitere ældre elever af begge køn (eventuelt fra gymnasiet) til at komme og fortælle om gode bøger, de har læst. Omvendt kan udskolingseleverne måske også opleve det som motiverende selv at fungere som læserollemodeller for skolens yngre elever ved at anbefale bøger og måske læse højt. Hvis lærernes læsevaner- og anbefalinger har bare den mindste effekt, bør de også dele ud af gode læseoplevelser og optimalt set også udnytte læsebåndet eller frilæsningsperioderne til selv at læse en bog, der interesserer dem. Jeg har observeret flere situationer, hvor læreren udnytter de 15-20 minutter til at ordne praktiske ting i klassen, imens eleverne læser. Smartboardet startes op, protokollen bliver ajourført, diktater bliver rettet. Og det er fuldt forståeligt i en travl skolehverdag, men desværre kan det sende et signal om, at læreren ikke selv værdsætter læsning, og så bidrager det i øvrigt ikke til læseroen.

Skolen kan ikke klare opgaven alene, mener Øster. Det har stor betydning for barnets indstilling til læsning, hvordan attituden til læsning er i hjemmet. Hvis forældrene ikke læser, kan læsning blive opfattet som noget institutionelt, der kun hører skolen til (Asterisk, 2004:30). Flere undersøgelser viser, at forældres engagement i læsning med barnet er vigtigere for barnets literacyudvikling end sociale, økonomiske og akademiske forhold i hjemmet. En undersøgelse foretaget af Sonnenschein i 2000 viser, at elever fra hjem, hvor læsning bliver betragtet som en kilde til underholdning, har større læsekompetencer end elever fra hjem, hvor læsning bliver betragtet som en praktisk færdighed eller slet ikke prioriteres (Clark & Rumbold, 2006:21).

I fokusgruppeinterviewene forsøgte jeg at danne mig et indtryk af læsevanerne i de 11 elevers hjem. I gruppe 1 læste alle forældrene meget, i gruppe to læste 3 ud af 4 forældre meget, og i gruppe 3 blev der læst i 2 ud af 4 hjem. Denne undersøgelse er ikke stor nok til at sige noget generelt om sammenhængen mellem forældre og børns læsevaner, og jeg kan ikke konkludere noget ud fra disse tal. Umiddelbart virkede det dog til, at de jævnaldrene havde større indflydelse end baglandet, og dette er nok kendetegnende for aldersgruppen.

Når det ikke lykkes lærerne at vække elevernes interesser med anbefalet litteratur, kan det skyldes, at de hverken har tid eller mulighed for at orientere sig grundigt nok om, hvilke bøger, der findes, og hvad der rører sig i litteraturen og hos de unge netop nu. Skolebiblioteket på skolen, hvor min empiri er indsamlet, er rimelig nedprioriteret, og bibliotekartjansen varetages af et par lærere, der ofte bliver brugt til at dække vikartimer. Derfor er biblioteket ofte ubemandet, og når bibliotekarerne er til stede, er der mange administrative og praktiske opgaver, der skal udføres.

Et sted, hvor jeg altid oplever kvalificeret litteraturhjælp- og vejledning, er på landets kommunale biblioteker. Derfor undrer jeg mig over, at man i skolesammenhæng og fra kommunalt hold ikke i højere grad udnytter disse ressourcer. Et styrket samarbejde mellem lærere og kommunale bibliotekarere vil kunne aflaste lærerne og desuden skabe et vigtigt bånd mellem elevernes skoletid og fritid. Øster kalder det danske bibliotekssystem for et af verdens bedste, og der udgives i Danmark flere børne- og ungdomsbøger sammenlignet med Norge og Sverige (Asterisk, 2004:28). Hvis eleverne lærte deres lokale bibliotek bedre at kende, kunne det måske resultere i mere langsigtede læsevaner.

Didaktisering af frilæsning

I forhold til udskolingselever, der i høj grad lader sig præge af omgangskredsen og andre rollemønstre, kan det være svært for læreren at inspirere og anbefale bøger. Det betyder dog ikke, at læreren ikke er vigtig for elevers læsevaner, for med sin professionalitet og faglighed mener jeg, at læreren kan didaktisere frilæsningen, så den får de bedste rammer. Umiddelbart er der noget modstridende i at ville didaktisere frilæsningen, da den netop karakteriseres ved at være fri, selvstændig og selvforvaltet, men den kan optimeres.

En klassiker er boganmeldelsen. Ved at bede eleverne om at skrive en boganmeldelse sikrer læreren sig en eller anden form for produkt af læseprocessen. I undersøgelsen *Reading Connects* i 2005 blev en række elever bedt om at udpege, hvilke aktiviteter ud af en liste på 12 forskellige forslag, der kunne få dem til at læse mere. De mest populære var at designe hjemmesider og magasiner, møde forfattere og spille forskellige læsespil. Den mindst populære var at skrive boganmeldelser (Clark & Rumbold, 2006:23)! Boganmeldelsen i dens nuværende form, er muligvis ikke populær blandt eleverne og opleves måske som en slags straf, og det er selvfølgelig ikke hensigtsmæssigt. Men hvis boganmeldelsen ikke tiltænkes læreren men derimod klassekammeraterne, er den måske alligevel værd at bevare. Den kunne eventuelt have form som en læseblog på internettet, for på den måde ville den også blive tilgængelig for andre klasser og skoler samt elevernes venner uden for skolen.

Udvalget af bøger er vigtigt for at fange elevernes interesse, og derfor bør CFU og skolebibliotekerne medtænke elevernes læsevaner, når de køber og bestiller bøger hjem, så udvalget på hylderne i en vis udstrækning korresponderer med elevernes interesser og hvad, der sælger i boghandlen. Eventuelt kunne eleverne sidde med i et

indkøbs- eller bestillingsudvalg og dermed få indflydelse på udvalget. Det ville samtidigt kræve, at de researchede og orienterede sig om nye bøger på internettet, bogmesser og andre steder. Desuden kunne man i en læseprojektuge nedsætte en undersøgelseskomité af elever, der ved hjælp af spørgeskemaer eller interviews kortlagde, hvad skolens elever kunne lide at læse. Således bliver det ikke kun er de elever, der sidder i indkøbsudvalget, der får deres ønsker opfyldt, og eleverne kan måske blive inspireret af hinanden på tværs af årgange og klasser.

En ting er lysten, men i tråd med mine pointer om læsning som literacyudviklende og alment dannende, er det også ønskværdigt, at eleverne får det størst mulige udbytte af læsningen. Derfor er det ikke nok at vække lysten inden læsningen, og bede eleverne om at afrapportere, når de har læst bogen færdig. Under selve læseprocessen har Roe mange bud på, hvordan læsning kan didaktiseres, og hun påpeger, at højtænkning og metakognition øger læseforståelsen. Ved at gå i dialog om læsning får eleverne automatiseret deres egen indre dialog om teksten (2010:102 ff.). Dette kan gøres i mindre læsekredse. I læsekredsene kan elever tale om tekster, de har læst, efter deres helt egen dagsorden. Jeg vil ikke anbefale deciderede arbejdsspørgsmål fra læreren, men det er ifølge Roe vigtigt, at læreren ikke trækker sig tilbage, da han eller hun har en vigtig rolle som vejleder og observatør og kan højne læsesamtalens niveau (2010:187 ff.). I sådanne læsesamtaler kan eleverne reflektere over det læste og forhåbentlig inspirere hinanden til nye perspektiver på teksten.

Da jeg spurgte eleverne, hvad der skulle til for at gøre frilæsningen bedre, havde de ikke mange forslag. Nogle ville gerne have lidt længere tid til at læse, og især drengene syntes, at det var "en dræber" at skulle læse mandag morgen og foretrak i stedet at læse efter frikvarterer senere på dagen. Pigerne i gruppe 2 var åbne for at diskutere bøger og tekster med andre i klassen, men både piger og drenge var enige om, at det var rart at have læsningen "for sig selv." Dette rejser en problemstilling i forhold til didaktisering og optimering af frilæsningen. I de føromtalte læsekredse forbliver læsningen ikke længere en privatsag, og det vil nogle elever måske opleve som grænseoverskridende, hæmmende og demotiverende.

Jeg synes altid, at man bør være påpasselig med at integrere elevers fritidsinteresser i skolen, selvom det gøres i den bedste mening. Det er positivt at anerkende elevernes interesser som gyldige i en skolekontekst, men der er en risiko for, at netop skolekonteksten virker demotiverende. Eleverne skal jævnfør Pennacs ti bud have lov til at holde læseoplevelserne for sig selv, hvis de ønsker det. Derfor bør læsekredsene være et tilbud, og de bør indføres i samråd med eleverne.

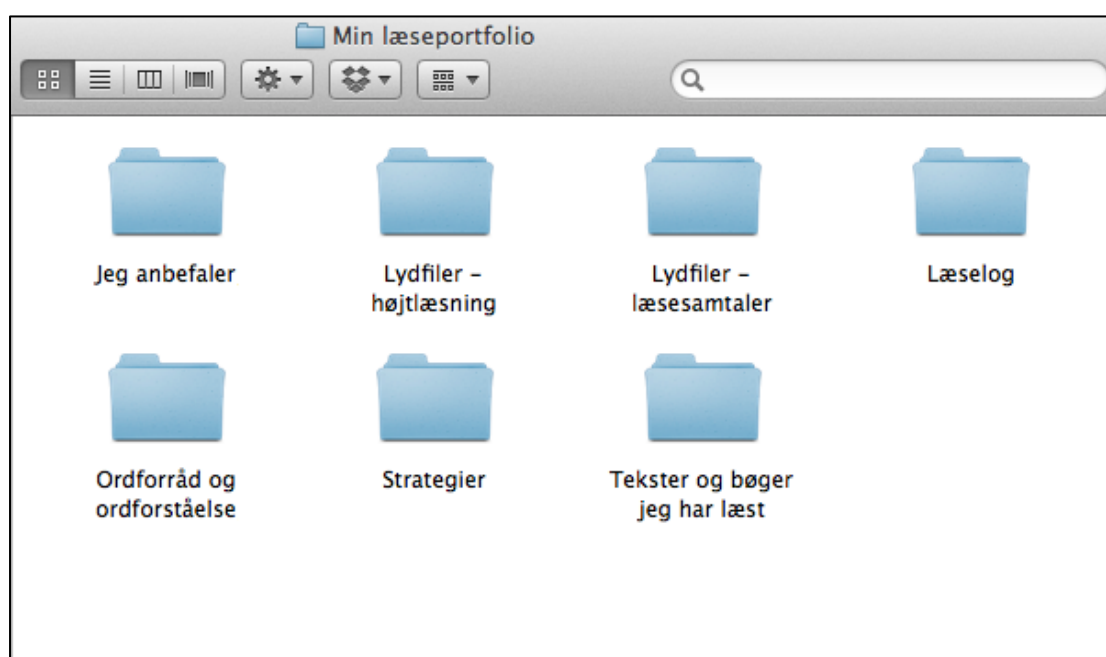
Jeg har nu kort givet nogle bud på, hvordan man kan organisere frilæsning, så den styrker elevernes læseoplevelser og læsekompetence. Jeg har især haft Ørsted Andersens optimale læringsmiljø i tankerne, og har taget udgangspunkt i, at eleverne skal opleve en høj grad af kontrol og selvforvaltning for at få de bedste forudsætninger for at opnå flow i læsningen. Pennacs ti bud om læserens rettigheder har også været en

inspirationskilde, da jeg mener, at man bør give eleverne autonomi over for deres egen læsning og respektere, at de ikke altid har lyst til at dele ud af deres inderste tanker. Bare fordi tankerne ikke bliver udtalt, er det ikke ensbetydende med, at de ikke er der. Jeg har bevidst ikke lagt vægt på læsestrategier, da mit fokus er motivationen. Jeg mener ikke, at strategiundervisning hører til i frilæsningen, men i den øvrige danskundervisning og skolens andre fag. Der betyder dog ikke, at eleverne ikke kan bruge strategier i frilæsningen. Tværtimod.

En alternativ evaluering af læsning

Når elevers læsekompetencer skal evalueres, mener jeg, at man bør supplere den summative evaluering, som diverse læsetest tilbyder, med en løbende og mere formativ evaluering. Jeg er ikke modstander af for eksempel National Test Læsning, men som jeg var inde på i del 1, er jeg modstander af den holdning til læsning, som testkulturen er med til at skabe. Læsetest kan være brugbare redskaber, når man vil lokalisere fejl og diagnosticere læsevanskeligheder, og de kan hjælpe læreren til at se, hvor der helt konkret skal sættes ind i forhold til klassen generelt men også for hver enkelt elev. Men denne testform og andre tilsvarende former er for begrænsede, hvis man vil skabe sig et ægte billede af, hvordan eleven læser. Især hvis man også tænker læsning som en personlig dannelsesproces.

Derfor foreslår jeg en læseportfolio, der er sammensat af flere forskellige former for dokumentation af læsekompetencen. Roe anbefaler hyppig og uformel vurdering og lægger vægt på elevernes selvevaluering (2010:110), og det har de mulighed for med en portfolio. Igen er det en prioritering, at eleverne skal opleve en følelse af kontrol, og læreren skal ikke opfattes som en dommer, men som en vejleder. På billedet herunder ses mit udkast til en elektronisk læseportfolio.



Portfolien kan opbygges, så den dækker mange forskellige aspekter af læsekompetencen. Den kan indeholde lydfiler, hvor eleven læser højt eller samtaler med andre elever eller læreren om en læst tekst. Eleven kan føre en læselog med løbende refleksioner over teksten og notere nye ord og vendinger i en slags "ordbog". En liste over læste tekster og anbefalinger kan også indgå, og så kan eleven notere, hvilke strategier der er gode at bruge hvornår.

En pointe ved portfolien er også, at alle fire såkaldte kulturteknikker, læse, lytte, skrive og tale kombineres og er i spil samtidigt. Som jeg ved hjælp af Krashens undersøgelser tidligere har fastslået, styrker læsning og skrivning hinanden, og jeg tror i det hele taget, det styrker læreprocessen at behandle læsningen så alsidigt som muligt. Og så foreslår jeg en elektronisk portfolio, da den er let tilgængelig for lærer og elev og desuden let at opdatere. Man kan overveje, om dele af indholdet skal være offentligt tilgængeligt, og om andre dele skal være fortrolige. Mapper som "Jeg anbefaler" og "Tekster og bøger jeg har læst" kunne resten af klassen have gavn af at have adgang til, men resten vedrører kun læreren og eleven selv.

Dette er et tænkt eksempel, jeg ikke har haft lejlighed til at afprøve i praksis, og der kan sikkert foretages justeringer og forbedringer. Idéen er, at mange forskellige præstationer vurderes over tid, fordi det giver et grundigere helhedsbillede end nogen test kan give. Læseportfolien har ikke klar begyndelse og afslutning, og det gør den progressiv og procesorienteret, og jeg forestiller mig, at den kan blive et brugbart redskab for både lærer og elev.

Opsamling på del 2

Fokus har i opgavens anden del været på læsemotivation, og jeg har først og fremmest konstateret, at elevers læsevaner- og holdninger er meget forskellige, især hvis man ser adskilt på kønnene. Nogle motiveres af lyst, andre af pligt, og for nogle er der tale om en sammensat motivation med både indre og ydre træk. Mine og andres undersøgelser har vist, at piger generelt er gladere for og bedre til at læse end drenge. Fordi motivationen er afgørende for læsevanerne, har jeg undersøgt, hvordan man kan motivere flere elever til at læse, deriblandt også drengene. Det har blandt andet ført til en diskussion om faglitteraturens berettigelse i frilæsningen og læserens ukrænkelige rettigheder. Jeg har fundet frem til at flowtilstanden er værd at stræbe efter, og at man i den forbindelse må vise eleverne tillid og give dem kontrol over deres egen læsning. Slutteligt har jeg givet nogle bud på, hvordan frilæsning kan tilrettelægges, og hvordan læsekompetencen kan evalueres på en fair og konstruktiv facon.

Konklusion

I denne opgave har jeg undersøgt lystlæsningens kvaliteter og betydning, og jeg kan konkludere, at lystlæsning er vigtigt. Langt vigtigere, end jeg først troede.

For det første giver den frie læsning en uvurderlig sproglig erfaring, der ikke er opnåelig via traditionel undervisning. Men læsningen giver også eleverne adgang til et

væld af oplevelser og universer, hvor de kan indleve sig, prøve idéer af, blive inspireret, udvide deres horisont og få ny viden. Begge aspekter ved læsningen bidrager til, at eleverne udvikler sig fagligt og personligt, og derfor er læsning afgørende for elevernes selvrealisering og videre liv uden for skolen, og indirekte kan læsningen medvirke til at bryde social arv.

Før eleverne kan få gavn af læsningens kvaliteter, må de være motiverede. Uanset, om motivationen kommer inde eller udefra, er den afgørende for, at læsningen overhovedet finder sted.

Nogle elever læser allerede af egen fri vilje, og andre skal hjælpes på vej. Man må som lærer anerkende, at alle elever er forskellige, selvom nogle stereotype forestillinger om kønsforskelle holder stik. Derfor må man både sørge for at tilbyde eleverne noget af det, der appellerer til deres interesser og samtidigt udfordre dem med noget, der ligger dem mere fjernt. Lærerens rolle er at skabe de bedst mulige rammer for læselysten og sende et signal om, at læsning er mere, end der bliver lagt op til i diverse test. Læreren skal vejlede og inspirere, men eleverne skal føle ejerskab over for deres egen læsning. En af lærerens største udfordringer er derfor, at finde den rette balancegang mellem at blande sig og blande sig udenom.

Litteratur

- Andersen, Frans Ørsted, "Flow-teorien" i Knoop & Lyhne, *Et nyt læringslandskab – flow, intelligens og det gode læringsmiljø*, Dansk Psykologisk Forlag, 2005
- Anmarkrud, Ørstein & Bråten, Ivar, "Læsemotivation og motiverende læseundervisning" i Madsbjerg & Romme Lund, *Læselyst og læring*, Dansk Psykologisk Forlag, 2010
- Asterisk – Universitetsmagasinet, Danmarks Pædagogiske Universitet, Nr. 17, Juni 2004
- Clark, Christina & Rumbold, Kate, *Reading for pleasure – A research overview*, National Literacy Trust, 2006
- Cunningham, Anne E., "Hvorfor læsning er så vigtig" i Madsbjerg & Romme Lund, *Læselyst og læring*, Dansk Psykologisk Forlag, 2010
- Fælles Mål 2009 – Elevernes alsidige udvikling, Undervisningsministeriet, 2009
- Hansen, Stine Reinholdt, "Når børn læser bøger – en undersøgelse af børns læsevaner" i Skyggebjerg m.fl., "Børnelitteratur i skolebiblioteket", Daneklærerforeningens Forlag, 2012
- Holden, John, *Creative Reading – Young people, reading and public libraries*, Demos, 2004
- Imsen, Gunn, *Elevers verden*, Gyldendal, 2006
- Krashen, Stephen, *The power of reading – insights from the research*, 2. udgave, Libraries Unlimited, 2004
- Kvale, Steiner, *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, 1. udgave, Hans Reitzels Forlag, 1997
- Lorentzen, Rasmus Fink, "Kompetenceudvikling i mødet med det fiktive" i Bundsgaard m.fl., *Kompetencer i Dansk*, Gyldendal, 2009
- Læsemagasinet – Om læselyst (tv-udsendelse), <http://www.videnomlaesning.dk/2013/04/tv-om-laeselyst/> Besøgt 9/4-13
- Nielsen, Thorkil Green, "Den engelske model er slået fejl" på Folkeskolen.dk 19/06-09: <http://www.folkeskolen.dk/58144/den-engelske-model-er-slaaet-fejl> Besøgt 9/4-13
- Pøhler, Lis & Sørensen, Søren Aksel, *Nationale test og anden evaluering af elevers læsning*, Dafolo, 2010
- Richter, Lise, "Test i folkeskolen skader mere, end det gavner" på Information.dk, 04/12-09: <http://www.information.dk/217545> Besøgt 9/4-13
- Roe, Astrid, *Læsedidaktik – efter den første læseundervisning*, Klim, 2010
- Skyggebjerg, Anna Karlskov, "Frem med fagbøgerne!" i Skyggebjerg m.fl., "Børnelitteratur i skolebiblioteket", Daneklærerforeningens Forlag, 2012
- Steffensen, Bo, "Om at læse med hjernen eller hjertet" i Madsbjerg & Romme Lund, *Læselyst og læring*, Dansk Psykologisk Forlag, 2010

BILAG 1**Spørgeskema om frilæsning**

Alder: ____ år**Køn:** Dreng Pige**Hvad synes du om at læse frilæsning i skolen?**(Sæt kun 1)

- Det synes jeg rigtig godt om
- Det synes jeg godt om
- Det synes jeg mindre godt om
- Det synes jeg slet ikke godt om
- Hverken eller

Hvad synes du om mængden af frilæsning i skolen?(Sæt kun 1)

- Den er tilpas
- Der er for meget
- Der er for lidt
- Hverken eller

Hvad læser du i skolen?(Sæt gerne flere er)

- Fiktion/skønlitteratur
- Faktabøger
- Blade og magasiner
- Avisartikler
- Tekster på internettet (blogs mm.)

Hvor ofte læser du selvvalgte bøger/tekster derhjemme?(Sæt kun 1)

- Dagligt
- Ugentligt
- Et par gange om måneden
- Sjældent

Aldrig

Hvad læser du hjemme?

(Sæt gerne flere er)

- Fiktion/skønlitteratur
- Faktabøger
- Blade og magasiner
- Avisartikler
- Tekster på internettet (blogs mm.)
- Andet

Hvordan ville du reagere, hvis du fik bøger foræret i gave fx til jul eller din fødselsdag?

(Sæt kun 1)

- Jeg ville blive meget glad
- Jeg ville blive skuffet
- Hverken eller
- Ved ikke

Hvilket udsagn er du mest enig i?

(Sæt kun 1)

- Det er sjovt at læse
- Det er kedeligt at læse
- Det er vigtigt at læse

Hvilket udsagn passer bedst på dig?

(Sæt kun 1)

- Jeg læser, fordi det interesserer mig.
- Jeg læser, fordi jeg skal.
- Jeg læser, fordi det er vigtigt for min skolegang/uddannelse.

Hvordan vurderer du dine egne læsefærdigheder?

(Sæt kun 1)

- Jeg er god til at læse
- Jeg er nogenlunde til at læse
- Jeg er ikke så god til at læse
- Jeg er meget dårlig til at læse

BILAG 2**Spørgeskema om frilæsning**

Navn:

Klasse:

1. Hvad synes du om at læse frilæsning i skolen?
2. Hvad synes du om, at lærerene giver tid til frilæsning i skolen?
3. Hvordan har du det med at koncentrere dig om at læse i skolen?
4. Hvad synes du om at læse hjemme?
5. Læser du i din frilæsningsbog fra skolen, når du kommer hjem?
6. Taler du med dine klassekammerater/venner/forældre om noget du har læst, uden for skolen?
7. Hvad får du ud af at læse?
8. Hvad kan du bedst lide at læse? (Genrer, teksttyper mm.)
9. Hvad skulle der til, for at få dig til at læse mere i skolen?
10. Hvad skulle der til for at få dig til at læse mere derhjemme?

BILAG 3**Transskribering af interview med moderat læseglad drengegruppe
(Gruppe 2)**

I: Interviewer

Interviewpersoner: D1, D2, D3

I: I har givet udtryk for, at I har det godt med at læse. Jeg kunne godt tænke mig at høre, hvordan lysten til at læse startede? Har det været sådan, siden I var små, eller er det først kommet senere? Kan I huske det?

D1: Næh. Ikke rigtigt.

I: Det er ikke noget, I har tænkt over?

D1: Næh, jeg læser egentlig bare, hvad der interesserer mig. Ellers gider jeg ikke læse det.

D2: Jeg kan kun læse, hvis det er noget, der fanger mig. Jeg gider slet ikke læse sådan noget tilfældigt noget.

D3: Det kan jeg heller ikke.

I: Så det skal være noget, der interesserer jer?

D1: Ja.

I: Hvad så med derhjemme? Læser jeres forældre meget?

D1: De læser hver dag.

D2: Det gør mine også. De ligger og læser hver aften.

D3: De læser konstant. De læser meget fagbøger.

I: Kunne I forestille jer, at I har fået læselysten derfra?

D1: Nej, ikke rigtigt.

D3: Nej, ikke sådan nogle kedelige bøger.

I: Så I er ikke interesserede i det, de læser? De har ikke inspireret jer og anbefalet bøger?

D3: Jo, min mor prøver. Jeg gider bare ikke at læse det.

D2: Min mor kommer med biblioteksbøger og tror, at det er noget, jeg har tænkt mig at læse. Men jeg går bare hen og afleverer dem.

D1: Hun siger: "Her, læs den her". Den gider jeg bare ikke at læse.

I: Hvordan finder I så det, I læser?

D3: Det finder vi selv.

I: På biblioteket?

D3: Nej, nettet. Det gør jeg i hvert fald.

D1: Hvis de har en bog, så læser jeg på bagsiden. Og hvis det fanger mig, så læser jeg den.

I: Men du læser også på internettet (henvendt til D3). Gør I alle sammen det?

D3: Det er primært der, jeg læser.

D2: Nej. Altså blogs og sådan noget?

I: Ja, eller artikler.

D2: Nej, ikke rigtigt

D1: Ja, nogle gange.

I: Så I to læser på nettet (henvendt til D1 og D3). Synes I det tæller som rigtig læsning?

D3: Ja, medmindre det er en eller anden lille dreng, der har skrevet det. Hvis det er en eller anden artikel på Ekstrabladet, så er det vel stadig læsning.

I: Føler I at lærerne vurderer det til at være "rigtig læsning"?

D3: Nej.

D1: Nej, ikke rigtig.

I: Når I læser frilæsning herovre i skolen, føler I så, at lærerne har en mening om, hvad I læser?

D3: Ja, vores klasselærer gør i hvert fald.

D2: Ja. Ordentlig niveau, ordentlig tyk.

D1: Ja, læreren skal i hvert fald godkende den først.

I: Så ordentligt niveau betyder, at den ikke er for nem. Og så skal den være tyk?

D1: Den skal ikke være kort og uden handling. Helst 200 sider.

I: Så der er visse standarder for, hvad der er ok at læse?

D1: Ja.

I: Hvad synes I, at I får ud af at læse? I må svare hvad som helst.

D2: Altså jeg læser mest for at lære noget. Jeg læser ikke, fordi jeg synes, at det er sjovt. Jeg læser meget sådan noget faktating.

I: Så du får ny viden?

D2: Ja.

D3: Jeg læser mest om nye ting. På markedet for eksempel. Hvis der er kommet noget nyt, så er det meget spændende at høre lidt om, hvordan folk ser på de nye ting.

I: Ja.

D1: Det er nok også mest det, jeg læser.

I: Bliver I også bedre til noget i skolen, når I læser?

D3: Ens ordforråd bliver vel lidt større.

D2: Det jeg læser, det er ikke det, vi har om i emner. Men alligevel så føler jeg, at jeg kan lidt mere.

I: Ja. Så det er ikke direkte relateret til skolen?

D2: Nej.

I: Hvad med i forhold til læsetest? Kan I mærke, at I bliver bedre til det, eller gør det ingen forskel?

D1: Jeg tror, det hjælper. Fordi man forstår ligesom bedre det, man læser. På en måde.

I: Oplever I, at folk har fordomme om dem, der læser meget og dem, der læser lidt?

D3: Man kan for eksempel tænke om en, der kun læser. Lige når hun kommer hjem, så går hun på lokum og læser. Så går hun ud fra lokum og læser.

D2: Det er faktisk det eneste tidspunkt, jeg læser. Det er når jeg sidder på lokum. Der har jeg tid til at læse faktisk.

D1:(Griner).

D3:Der tænker man jo lidt sådan, hvorfor vælge at bruge sin fritid på det? Det er fritid, så vi skal hygge os, ik'?

I: Så man ville måske tænke, at det var en lidt kedelig person eller hvad?

D3: Ja.

D2: Sådan en dødbider måske.

D1: Dødbider (griner).

I: Udover når I lige er på lokum, hvornår tager I jer så tid til at læse? Er det kun herovre i skolen?

D3: Hvis jeg keder mig og ikke har noget at lave.

D2: Hvis jeg har fundet en god bog eller nogle blade eller sådan noget.

D3: Når man virkelig ikke har andet at lave. For eksempel i flyveren. Der læser jeg.

D1: Jeg læser hos frisøren. Der læser jeg Se & Hør.

I: Hvad synes I om den måde frilæsning foregår på her i jeres klasse?

D2: Jeg synes det er fint nok.

D1: Ja, det er fint.

D3: Ja.

I: Kunne man gøre det bedre på en eller anden måde? Kunne I tænke jer at snakke mere om det, I har læst?

D2: Nej.

D1: Næh.

I: Vil I helst have lov til at sidde og læse, og så er det det?

D2: Det giver sådan en vis ro, når man sidder og læser i timerne. Det er dejligt.

D1: Ja.

I: Så når man kommer ind fra frikvarter, sidder man måske og læser lidt?

D1: Ja, og slapper af.

D3: Der er heller ikke så meget pjat, når læreren for eksempel forlader lokalet. Så begynder vi ikke at løbe rundt.

D1: Nej, så læser jeg bare.

I: Hvis I nu skulle overbevise en klassekammerat, der hader at læse, om, at han skulle begynde og læse, hvad ville I så sige?

D2: Det kan man ikke. I hvert fald ikke med min lillebror. Det er helt opgivet. Det kan man ikke.

I: Han vil bare ikke læse?

D2: Nej, han vil ikke læse. Hvis han bliver tvunget måske, men han har ikke lyst til det.

I: Så hvis folk ikke har lyst, så er der ikke noget at gøre?

D1: Så er det lidt svært. Hvis de ikke gider.

I: Men hvis man nu skulle overbevise nogen, hvad skulle man så sige? Hvordan har du prøvet med din lillebror? (Henvendt til D2).

D2: Jeg ved ikke. Jeg har ikke prøvet noget. Bare ved at tvinge ham til det. Opfordre ham til at gøre det for at blive bedre.

D1: "Læs nu."

D2: "Læs, for helvede."

D3: Eller man kunne måske finde en bog, de interesserer sig for. Et emne der interesserer dem.

I: Så det er vigtigt hvad indholdet er?

D3: Ja.

D1: Meget.

BILAG 4**Transskribering af interview med læseglad pige gruppe
(Gruppe 1)**

I = Interviewer

Interviewpersoner: P1, P2, P3, P4.

I: Jeg har udvalgt jer til dette interview, fordi I alle fire har givet udtryk for, at I er rigtig glade for at læse. Det synes jeg er spændende, for jeg vil gerne vide, hvad der gør, at folk rigtig godt kan lide at læse. Så først vil jeg gerne spørge jer, om I kan huske, hvad der til at starte med gav jer blod på tanden i forhold til at læse.

P1: Jeg kunne ikke.

P2: Det kunne jeg heller ikke.

P1: (Peger på P2) Vi kunne ikke læse før 3. klasse.

P2: Og så gik vi til læsehjælp. Først var jeg rigtig dårlig til det, men så lige pludselig fandt jeg ud af, at jeg elskede det.

P1: Da jeg så lærte at læse, skulle jeg holde det ved lige for at kunne finde ud af det.

P2: Ja, det skulle jeg også. Det var en regel, at vi skulle. Så begyndte jeg bare, og lige pludselig syntes jeg, det var sjovt.

I: Så det startede faktisk med, at I ikke kunne finde ud af det, jer to? (Peger på P1 og P2).

P1: Ja.

I: Og så måtte I træne så meget, at det til sidst blev en vane for jer eller hvordan?

P1: Jeg synes også ... Jeg tror, det var spændende. Det der med, at der var en historie på en anden måde, hvor man selv fik billeder om historien. Og kom væk fra alle dine andre tanker og tænkte på, hvad sker der mon næste gang i historien.

P2: Ja.

I: Så det var spændende?

P2 + P1: Ja

I: Hvad med jer to? (Peger på P3 og P4) Havde I også svært ved at læse?

P3: Nej, det havde jeg ikke. Men jeg tror, at det var sådan nogle som P1, der fik mig til at læse, fordi så kunne vi tale om det, og hun sagde hvilke bøger, der var gode.

I: Ok. Hvad siger du, P4?

P4: Jeg var ikke sådan vild med det, men jeg blev ligesom tvunget lidt, fordi man skulle læse et kvarter om dagen og sådan noget. Og så var jeg helt vild med Harry Potter, og så tror jeg det var i 4. klasse ... Den første bog, jeg tog med hjem var Harry Potter, og så begyndte jeg at læse den. Og mine forældre var sådan helt: "Ej, nu bliver hun ked af det", men så har jeg kværnet alle de der bøger.

I: Hvorfor skulle du blive ked af det?

P4: Fordi de troede jeg ikke kunne, så ville jeg give op, fordi de var så svære.

I: Nåh, de troede, at de var for svære for dig?

P4: Ja, men det var de ikke (griner).

I: Så I er alle sammen ligesom blevet fanget af de gode historier?

P1, P2, P3, P4: Ja.

I: Okay. Hvordan foregår det hjemme hos jer? Læser jeres forældre meget?

P3: Min mor læser hele tiden. Hun har sådan en Kindle, så hun læser hele tiden. Så jeg har det meget fra hende.

I: Ja. Hvad med dig, P1?

P1: Jeg ved ikke for hvor mange tusind kroner bøger, vi har hjemme hos mig. Det er et bibliotek, vi bor i.

I: Okay. Hvad med dig, P4?

P4: Min mor læser virkelig meget, men min far gør ikke.

I: Okay. Og dig, P2?

P2: Nej, de læser ikke rigtigt.

I: Så det er mere dig, der læser derhjemme?

P2: Ja. Min lillesøster gider heller ikke at læse.

P1: Ej, hvor sjovt.

I: Ja, det er meget interessant, ikke? At for nogen ...

P1: Jo, for både min mor og min far og min bror læser mega meget.

I: Så det ligger til familien?

P1: Ja.

I: Så kunne jeg godt tænke mig at høre, hvad får I ud af at læse? Og der må man svare alt, så bare skyd løs. Hvad giver det jer at læse?

P4: Jeg synes, det er lidt ligesom at dykke ned i et eventyr. Og man får lov til at være en person et øjeblik og opleve alt, hvad de kommer ud for. Og så synes jeg, det er meget spændende.

P2: Og hvis man har en dårlig dag, så kan man ligesom glemme alt det dårlige, imens man læser. Så bliver man glad.

P1: Jeg har også følelsen af, at jeg er nødt til at holde det ved lige. For hvis jeg ikke har læst i lang tid, kan jeg godt mærke, at det er sværere at læse.

I: Så det er også en træning?

P1: Ja, men også det de andre sagde.

I: Der er også nogle af jer, der har nævnt (i spørgeskemaet), at det er afslappende.

P2: Ja, det gjorde jeg.

P1: Jeg gjorde også, tror jeg.

I: Skrev du ikke også noget om det, P3?

P3: Det tror jeg også. Det er meget afslappende sådan at komme væk fra virkeligheden og bare sidde i sin egen verden.

P4: Der er ikke noget bedre end at sidde og læse.

P1: Nej, og så bare med dynen og en bog.

P4: Med chokolade.

P2: Ja, med the og chokolade.

P1: Ja, og så bare putte.

I: Okay, så det er en rigtig hygge-ting?

P1, P2, P3, P4: Ja (griner)

I: Synes I også, at læsning kan gøre jer bedre i skolen?

P1, P2, P3, P4: Ja

P2: Ja, det har gjort mig meget bedre, da jeg begyndte at læse, der hvor jeg havde meget svært ved det.

I: Så det med at træne gjorde, at du blev bedre til at læse?

P2: Ja.

I: Er der andre ting, I kan blive bedre til i skolen ved at læse?

P1: Læseprøverne synes jeg, at jeg er blevet en del bedre til.

P2: Ja, og man forstår flere ord, fordi nogle gange er der svære ord, og så vil man gerne vide, hvad det betyder.

P3: Ja.

P2: Og så spørger jeg min mor nogle gange.

P1: Jeg tror også, at man bliver mere nysgerrig sådan på ord, hvis der er noget, der er svært, bliver jeg nysgerrig over, hvad betyder det egentlig?

I: Ja.

P1: Og jeg synes, det er nemmere at huske, hvordan man staver dem nogle gange.

P2: Ja. Hvis man ser dem på skrift.

I: Så man får et større ordforråd?

P3: Ja.

P2: Ja, meget.

I: Okay. Hvordan synes I, at det her med frilæsning i skolen fungerer?

P3: Godt.

P1: Jeg synes, at vi får for lidt tid.

P4: Ja, også mig.

I: Så for lidt tid. Men hvad gør det der med, at man har et kvarters tid til at læse?

P1: Det er fint, hvis der ikke er for meget larm. Når der er meget larm, kan man ikke koncentrere sig.

P3: Ja. Det er meget befriende bare at sidde der og læse.

P4: Det er bare det bedste.

P2: Så får jeg lidt mere energi til at lave de kedelige ting, vi måske skal.

P1: Man glæder sig til timerne, fordi så kan man læse.

I: Kunne man gøre noget for at frilæsning blev endnu bedre? Kunne lærerne gøre noget? Altså skulle man snakke mere om det, I læser, eller vil I hellere have det for jer selv?

P2: Jeg vil helst have det for mig selv.

P4: Det kommer lidt an på, hvad det er, man læser, fordi det ville være meget fint, hvis man fik sådan en fælles bog alle sammen. Og så skulle man snakke om den og lave alle mulige opgaver. Så skulle man snakke om den, men så skulle det være sådan en rigtig god bog.

P1: Det er tit problemet, når vi har fælles bøger.

P2: Så er det sådan nogle kedelige bøger.

P1: Sådan nogle gamle nogen. Man skulle hellere finde en ny, der kunne interessere. Måske en fælles bog for pigerne, og en fælles bog for drengene.

P3: Jeg synes bare, det er meget svært, for det er jo meget forskellige hvilke bøger man læser. Og hvad der interesserer en.

P2: Jeg læser kærlighedsbøger.

P4: Jeg læser fantasy og kærlighed.

P2: Og forbudt kærlighed.

P1: Jeg læser bare sådan noget underligt noget.

I: Men du siger (henvendt til P1) en bog for pigerne og en bog for drengene. Føler I det er meget opdelt, hvad drenge kan lide at læse, og hvad piger kan lide at læse?

P4: Ja.

P1: Ikke altid. Jeg læser mange af mine brors bøger.

P2: Der er ikke rigtig så mange drenge, der læser i forhold til piger, synes jeg.

P4: Nej. Min bror siger, at jeg er en nørd, når jeg læser. Det er ret ondt.

P1: Jeg synes, det er forskelligt, hvad man er til. Jeg synes, jeg er til meget. Også fantasy, så jeg har læst rigtig mange af min brors bøger og dem, som drengene læser, men det er meget forskelligt, om man er til det.

I: Du sagde lige, at man kan blive opfattet som en nørd (henvendt til P4). Oplever I, at der er mange fordomme, hvis man læser meget?

P1, P2, P3, P4: JA!

I: Okay. Kan I sætte nogle ord på?

P2: Kedelige typer.

P1: De kan godt finde på at sige, at man ikke har et liv, fordi man bruger meget tid på at læse.

P2: Og man er rigtig kedelig og sådan noget.

P4: Også fordi jeg er sådan en type, jeg vil hellere være derhjemme med mine veninder og læse, end jeg vil gå til fest, så det meget sådan ... Folk synes jeg er kikset og kedelig, og jeg har ikke noget liv.

P2: Også når man læser mega tykke bøger.

P1: Det er sådan lidt ligesom drenge godt kan lide at spille, så kan piger godt lide at læse, tror jeg.

P2: Nogle piger kan.

I: Har I så nogle fordomme over for folk, der ikke læser meget?

P2: Næh.

P1: De går glip af noget.

P3: Ja, lidt.

P4: Det er ikke sådan "Du kan ikke læse, det er derfor, du ikke gør det".

P3: Nej.

I: Så man kan også vælge at lade være med at læse, bare fordi man ikke synes det er spændende.

P1, P2, P3, P4: Ja

I: Hvad ville I sige, hvis I skulle overbevise en klassekammerat, der ikke kan lide at læse, om at vedkommende skulle prøve at læse?

P1: Jeg ville se hvad de interesserede sig for, og så finde en bog, jeg har læst, som de måske synes er spændende, og så bare tale mega godt om den. Og så begynder de at læse den.

P2: Hvis de havde brug for noget afslapning, så ville jeg sige, at det var en god idé. Eller hvis de var kede af et eller andet. Så kan man lige komme lidt væk fra virkeligheden.

P4: Jeg ville sige, at der er en bog for alle, man skal bare finde den rigtige bog. Og genre. Hvad man kan lide.

P1: Det er faktisk meget godt at spørge om hjælp, hvis man er i en bogbutik. "Jeg kan godt lide det her. Hvad har I?" Jeg synes altid, de kommer med en god bog, når man spørger.

I: Så det er fedt, når der er nogen, der læser mange bøger, der kan anbefale en bog?

P1: Ja.

P3: Ja.

P2: (Griner) Jeg kan huske dengang, jeg lånte en bog af dig.

P4: Ja, du guider også nogle gange mig.

P1: Ja, jeg har det sådan lidt som om, jeg er jeres bibliotek nogle gange.

P2, P3, P4: (Griner)

I: Kan lærerne også nogle gange anbefale noget til jer?

P3: Ikke rigtigt.

P2: Nej, ikke rigtigt. Det er kedelige bøger.

P1: Ja, det er sådan nogen man kæmper sig igennem, fordi man skal.

P2: Intet kærlighed.

P3, P4: (Griner)

P1: Og så er de meget forvirrende nogle af dem, vi skal læse.

I: Kan det også være fordi, de nogle gange er lidt gamle (bøgerne)?

P1, P2: Ja.

P2: Den der Hobitten var lidt underlig.

P3: Ej, jeg synes, den var meget god.

I: Nåh, men konklusionen er vist, at I elsker at læse?

P1, P2, P3, P4: JA!

BILAG 5

Transskribering af interview med gruppe af læseundvigere - blandet køn Gruppe 3

I: interviewer

Interviewpersoner:

Dreng: B1, B2, B3

Pige: B4

I: Det er jo ikke nogen hemmelighed, at jeg har inviteret jer til at medvirke i dette interview, fordi I alle sammen har udtrykt negative følelser omkring det at læse. I har faktisk alle sammen sagt, at I synes det er kedeligt. Kan I sætte ord på, hvordan I oplever det at læse frilæsning i skolen?

B1: Kedeligt.

B2: Virkelig kedeligt.

B3: Kedeligt. Alt andet end læsning.

B4: Sådan lidt at man kunne dø nogle gange.

I: Okay.

B2: Altså det værste ved læsning, det er, at man bliver så fucking træt. Og når det så er om morgenen, og vi starter ud med dansk. For eksempel mandag morgen efter en hård weekend, op klokken møg, pissetræt og så over og sidde der og læse!

I: Det er en dræber?

B2: Det er fandeme en dræber.

I: Men læser I så derhjemme?

B2: Overhovedet ikke.

B1: Nej. (griner)

B3: Hvis jeg bliver tvunget.

B2: Hvis jeg læser, så er det fordi, jeg gamer.

B1: Ja.

B2: Så kommer der lige sådan en tekst frem på skærmen, "Nåh okay".

I: Så læser du jo lidt, kan man sige.

B2: Men det er ikke på dansk.

I: Hvad så med internettet – kan I finde på at læse der?

B2: Facebook (griner)

B1: BT kan jeg godt finde på at læse på nettet.

I: Okay, så det er nyheder?

B1: Ja.

I: Men det tæller vel også som en slags læsning?

B1: Tjah. Men ikke bøger. Det kan jeg ikke have. Sådan noget, hvor nogen har siddet og skrevet. Hellere sådan nogle nyheder, der interesserer mig, når det sker.

I: Okay, så det skal være noget mere aktuelt?

B1: Ja.

I: Hvor tror I det her had til bøger kommer fra? Kan I forklare det?

B1: Jeg tror det er efter teknologien er kommet. Det er meget sjovere.

B2: Ja.

I: Der er sjovere ting at tage sig til (på nettet)?

B1, B2, B3: Ja.

B4: Men alligevel på nettet, så er det sådan nemmere at kigge der, end hvis man skal finde en bog frem og så sidde og læse. Når man alligevel er på nettet, så er det nemmere.

I: Det går hurtigere end at sidde og blade?

B1: Ja.

I: Hvad med hjemme i jeres familier? Læser jeres forældre og søskende meget?

B4: Nej.

B3: Nej.

B2: Min mor og far og min søster, de læser. Jeg gider ikke.

B1: Det gør mine også.

I: Så hjemme hos jer to (henvendt til B3 og B4), der læser de ikke. Men hjemme hos jer (henvendt til B1 og B2,) der læser de meget, men I er læse-outsiderne, der ikke gider at læse?

B1: Ja.

B2: Ja, for helvede.

I: (Henvendt til B1 og B2) Føler I så, at de prøver at inspirere jer til at læse?

B1: Kun da jeg var yngre.

B2: Altså min søster hun har svært ved at læse, og hun har også haft noget synsproblem på et tidspunkt, så det er egentlig for hendes egen skyld, at hun er begyndt at læse. Og min mor hun hygger sig altid med en bog, når hun går i seng. Så ligger hun en time til halvanden eller sådan noget og læser.

I: Okay.

B2: Og så er der min far, der ind imellem kan finde på at hive en bog frem, der hedder "Hvem har taget min ost?" (Griner).

I: Så han læser gerne den samme bog igen. Der kan man bare se. Føler I, at jeres læselyst har ændret sig med årene? Kan I huske tilbage til en tid, hvor I var glattere for at læse?

B1: Nej.

B4: Nej, jeg har aldrig været glad for at læse.

B3: Nej.

I: Hænger det også sammen med, at I ikke føler, I er så gode til at læse?

B3: Nej.

B1: Næh.

B2: Jeg tror, det var lige i starten, da jeg lige lærte at læse. Der synes jeg, at det var lidt sejt. Så gik der ikke særlig lang tid, så gad jeg det ikke.

I: Så I har ikke sådan problemer med at læse? Altså læsevanskeligheder?

B1: Nej nej, overhovedet ikke.

B3: Nej.

B4: En lille smule.

I: (Henvendt til B4) Lidt?

B2: Altså, jeg vil sige, mit læsetempo er ikke det hurtigste, men jeg kan sagtens læse.

B1: Ja.

B2: Og forstå teksten.

I: Så føler I lidt, at nu har I lært at læse?

B1: Ja.

B3: Ja.

B4: Sådan nogen lunde. Det er kun nogle gange ordene de sådan. Hvis ordene er delt op i stavelser, og starten står på den ene linje, og slutningen står på den anden linje, så er det svært for mig.

I: Okay.

B4: Ja, ellers så er det nemt nok.

I: Okay. Hvis I skulle komme med nogle bud på, hvad man kan få ud af at læse, hvad ville det så være?

B3: Bedre til at stave.

B2: Ordforståelse.

B3: Og bedre ordfærdigheder, og så bliver man også bedre til det.

B4: Man bliver hurtigere til det.

I: Så ordforråd, stavning, hurtighed...

B3: Forståelse af ord.

I: Og ordforståelse. Så det er den slags ting, der måske kan gavne én i læsetest eller?

B1: Ja.

B4: Ja.

I: Så ville I kunne sige, at I var enige i, at det er vigtigt at læse sådan på den måde?

B1: Ja.

B3: Det er vigtigt, det er bare kedeligt.

I: Det er vigtigt, men kedeligt?

B3: Ja.

B1: Ja.

B2: Man skal yde for at nyde.

I: Man skal yde for at kunne nyde. Så "nyde" det er, når man får lov til at stoppe med at læse?

B2: Ja (griner).

I: Okay. Hvad med rent personligt? Kan man få noget ud af at læse? Jeg har talt med nogle elever, der var meget glade for at læse. De synes, at det er spændende med alle de historier, man får. Kan I ikke synes det?

B2: Altså, det er virkelig sjældent, at jeg bliver grebet af en bog. Det er nok hver syvende gang, jeg låner en frilæsningsbog.

I: Så er den god?

B2: Så er den en lille smule god.

I: Okay.

B3: Jeg tror også, før det kan interessere en, så skal det også være noget, der afhænger af ens hverdag. For eksempel hvis man er glad for fodbold, så kan den handle om fodbold. Jeg har for eksempel lånt en, der handler om skateboard og Tony Hawk og alt det der, og det er fordi, jeg interesserer mig for skate. Så interesserer det mig.

I: Ja.

B2: Altså jeg lånte en, der hed "Unhappy Slapping". Det der man snakker om, det der happy slapping.

I: Ja.

B2: Den fangede mig rimelig godt.

I: Okay.

B4: Jeg tror også, det har noget at gøre med, hvis bogen den er lang. Man skal sådan rimelig godt ind i den, før den begynder at fange for alvor. Og det ... Jeg er ikke så meget til sådan nogle lange bøger.

I: Så hvis man ikke bliver fanget på de første par sider, så kan det være svært at blive ved med at læse?

B4: Ja. Så gider jeg ikke at læse.

I: Nej, okay. I har været lidt inde på det, men kan I beskrive en god læseoplevelse, I har haft, selvom I måske ikke er så glade for at læse?

B2: Jeg kan godt lide sådan nogle bøger om folk, der bliver mobbet. Altså, hvor man følger dem.

I: Hvor man hører om personlige historier?

B2: Ja. For jeg har jo selv været mobbet.

I: Så det kan du relatere til?

B2: Ja.

B1: Jeg synes sådan noget uhyggeligt noget. Hvor man sidder og bliver helt bange, og jeg tør ikke læse videre. (Griner).

B4: Ja, jeg er også til sådan noget gys.

I: Har I nogle forslag til hvad man kunne gøre, hvis man gerne ville gøre jer lidt gladere for at læse?

B2: Overhovedet ikke.

B1: Det eneste kunne være, at der var flere bøger med ens interesse, men det kan man jo ikke sige. Det kommer jo an på, hvilke forfattere der er. Ellers skal man sidde og skrive en bog selv og så læse den.

I: Så hvis der var flere bøger, der interesserede jer, så kunne det være?

B1: Ja.

B4: Ja

I: Hvad nu hvis man måtte læse andet end bøger til frilæsning? Altså, at det også var okay at læse nyheder i avisen eller ...

B2: Sladderblade!

I: Eller sladderblade for den sags skyld. Ville det så være nemmere?

B1: Jeg vil gerne læse BT digitalt, men jeg kan ikke holde ud at sidde med sådan en avis. Det synes jeg også er kedeligt.

B2: Ja. Den giver mig en fornemmelse af morfar, sådan en avis.

I: Synes I, at det er for begrænset til frilæsning, at det kun må være en bog?

B1: Ja, det er begrænset.

I: Føler I, at der er fordomme om folk, der læser meget?

B1: Ja.

I: Hvad kunne det være?

B1: Man synes måske de er lidt mere nørdet.

I: Nørdet?

B1: Ja, sådan lidt mere bagklog.

I: Er der så også fordomme om folk, der ikke læser mange bøger?

B4: Dumme.

B1: Ja. Måske.

B4: De har nok et mindre ordforråd.

I: Oplever I nogle af de fordomme selv?

B1: Nej, nej. Det er bare noget man tænker.

I: Så det er ikke noget, I oplever i klassen?

B2: Nej.

I: Nåh, men det var spændende at tale med jer. Tak, fordi I ville være med.

