

Bachelorprojekt 2023

Hvem har ansvaret?

Studerende:

Trine Nørgaard Frandsen laer195186

Katrine Brandt Backhausen 30180153

Vejledere:

Liva Hyttel-Sørensen

Jens Kristian Køllgaard Voigt

Læreruddannelsen

Københavns Professionshøjskole

1. juni 2023

Antal anslag: 84.411

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	4
2.0 Problemformulering	5
3.0 Læsevejledning	5
4.0 Begrebsafklaring	6
4.1 Læsning	6
4.2 Læselyst.....	6
5.0 Vores afgræsning	6
6.0 Hvad viser forskningen i børns læselyst?	7
6.1 PIRLS 2016 - 2021.....	7
6.2 Børn og unges læsning 2021	8
6.2.1 Læsekultur, højtlesning og læselyst i hjemmet.....	9
6.3 Børns læselyst	10
6.3.1 Inddragelse af højtlesning	10
6.3.2 Læsekompetence og læselyst.....	11
6.3.3 Skøn- og faglitteratur i papirform.....	11
7.0 Teori	12
7.1 Skole-hjem-samarbejde	12
7.1.1 Knudsen	12
7.1.2 Akselvoll.....	13
7.2 Selvbestemmelsesteorien	14
7.2.1 Autonomi	15
7.2.2 Kompetence	15
7.2.3 Samhørighed.....	16
8.0 Fænomenologisk position	17

9.0 Metode.....	18
9.1 Kvalitativ interview	18
9.1.1 Hvad har vi gjort og hvordan gik det?	18
10.0 Analysestrategi	20
11.0 Analyse	22
11.1 Læselyst.....	22
11.1.1 Forældrenes og lærerens oplevelse af hvad læselyst er	22
11.1.2 Læsning og valg af bøger	23
11.1.3 Læsekultur i hjemmet, højlæsning og samtaler	26
11.1.4 Læsekompetence	30
11.2 Skole-hjem-samarbejdet.....	31
11.2.1 Krav, forventninger, involvering og ressourcer i hjemmet	31
12.0 Diskussion	35
13.0 Konklusion.....	40
14.0 Perspektivering / handleforslag	42
15.0 Litteraturliste	43
16.0 Bilag.....	46
16.1 Bilag 1	46
16.1.1 Interviewguide for lærer og forældre.....	46
16.2 Bilag 2	48
16.2.1 Uddrag af transskriberede interview med forældrene	48
16.3 Bilag 3	51
16.3.1 Uddrag af transskriberede interview med lærerne.....	51

1.0 Indledning

I danskfagets kompetenceområde står der, at “læsekompetence danner grundlag for alsidig og personlig udvikling og for at kunne tage kritisk stilling og handle i et demokratisk samfund” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Der beskrives yderligere, at udvikling af læsekompetencer er helt centralt for lysten til at lære mere. Det er med henblik på at sætte eleverne i stand til at opleve, engagere sig, reflektere, tage kritisk stilling, respondere og handle på baggrund af det, de læser (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, 10). Men hvordan får vi eleverne til at udvikle deres læsekompetencer, hvis ikke de oplever en lyst til at læse? Kan vi i skolen løfte denne opgave alene, og skal vi?

I Folkeskolens formål §1 nævnes det, at: “Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere (...)” og i §2 stk. 3 står der endvidere, at “elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022).

Det vil sige, at vi lovmæssigt er forpligtet til at samarbejde med hinanden omkring børnenes læring, trivsel og udvikling. Men hvor meget skal dette samarbejde fylde? Kan vi lærere forlange, at forældrene f.eks. støtter op om deres børns læsning og læselyst i hjemmet? Og omvendt, kan forældrene stille krav til lærerens måde og mængde at give information på?

Pirls 2021 viser, at der er flere elever, der har svært ved at læse, og for de svageste læsere, er det endnu sværere end tidligere (Fougat et al., 2023). ”Samtidig er elevernes læseglyde faldet, og Danmark er – sammen med Norge – det land i hele undersøgelsen, som har færrest elever, der rigtig godt kan lide at læse. Flere elever har lav tiltro til deres egen læseforståelse, og både eleverne og deres forældre læser sjældnere i deres fritid” (Fougat et al., 2023, 12).

Samarbejdet mellem forældre og lærere har udviklet sig gennem tiden. I dag lever vi i et samfund, hvor ansvarsdiskursen fylder mest - hvor skolen ikke længere kan tage det fulde ansvar, men skal involvere forældrene i at tage medansvar for deres barns læring (Aisinger, 2019). Dette betyder også, at forældrene skal mere på banen, hvilket kan gøre skole-hjem-samarbejdet komplekst, hvis ikke der tales samme sprog. Vi er netop optaget af de krav og

forventninger, der ligger i et samarbejde med forældrene. Hvor går grænsen? Hvem har ansvaret? Og hvor meget kan vi forvente af forældrene, og kan vi forvente det samme fra alle? Vi er særligt nysgerrige på forældrene og lærernes oplevelser af børnenes læselyst og skole-hjem-samarbejdet samt på, hvordan samarbejdet kan have indflydelse på elevernes motivation for at læse. Denne undren har ført os til følgende problemformulering.

2.0 Problemformulering

Hvordan oplever lærere og forældre læselysten hos elever på mellemtrinnet i folkeskolen, og hvordan kan samarbejdet mellem lærerne og forældrene have indflydelse på læselysten?

Vi ønsker at skabe nye perspektiver på samarbejdet mellem forældre og lærere med henblik på at styrke og videreudvikle inddragelsen af forældrene i elevernes læselyst.

3.0 Læsevejledning

I vores projekt vil vi først redegøre for begreberne: Læsning og læselyst med henblik på at have et teoretisk fundament for vores undersøgelse, analysearbejde og den afsluttende diskussion. Vi vil begrunde afgrænsningen i forhold til vores problemformulering og dernæst fremhæve, hvad den eksisterende forskning viser om børns læselyst. Efterfølgende redegør vi for vores valg af Ryan og Deci's teori om motivation og selvbestemmelse, og hvorfor vi netop har valgt dette perspektiv i forhold til læselyst.

Inden vi kommer til vores metodevalg, vil vi kort begrunde vores valg af en fænomenologisk position. I vores metode forklarer vi valget af interviews, hvad vi har gjort undervejs, og hvordan det gik. Vi vil forklare vores analysestrategi og i vores analyse, vil vi udfolde og nuancere vores metodevalg og koble den eksisterende forskning samt teori på.

Afslutningsvis vil vi diskutere og forholde os kritiske til de fund, som vi er kommet frem til i vores analyse og til sidst komme med konkrete handleforslag, som kan være med til at opkvalificere skole-hjem-samarbejdet med fokus på elevernes læselyst - dermed bygge bro mellem forældre og lærere.

4.0 Begrebsafklaring

Som nævnt i læsevejledningen, vil vi i dette afsnit begrebsafklare ordene *læsning* og *læselyst*, da der er mange forskellige definitioner på, hvad disse ord betyder. Det er vigtigt for vores projekt, at der er fælles forståelse for begreberne.

4.1 Læsning

Når vi refererer til “læsning” i opgaven, skal begrebet forstås bredt. Der er tale om både faglitteratur og skønlitteratur og om mange forskellige genrer. Det kunne f.eks. både være en opskrift, novelle, tegneserie, digt, skuespil m.m. Det vil sige, at det ikke er vigtigt, hvad der læses i eller om, men hvordan læselysten opleves uafhængigt af, hvilken type læsemateriale eleverne sidder med.

4.2 Læselyst

Læselyst er et multifacetteret begreb, som mange gennem tiden har givet et bud på, hvordan kan defineres. Derfor er det vanskeligt at begrebsafklare ordet, da der ikke er et entydigt svar på, hvad ordet indebærer. Forskning peger på, at ord som “lyst, glæde, fornøjelse, nydelse, attitude, interesse, motivation, engagement, fritid og rekreation” alle er termer, som hjælper til at nuancere forståelsen af læselyst (Lund & Skyggebjerg, 2021, 20).

Når vi i opgaven taler om læselyst, så handler det om individets motivation for at læse. Hvad motivation indebærer, vil vi komme nærmere i vores teori afsnit om selvbestemmelsesteorien.

5.0 Vores afgrænsning

Vi har valgt at afgrænse vores undersøgelse til mellemtrinnet, da nyere forskning viser, at børns læselyst er faldende fra 5. klasse til 8. klasse (Reinholdt Hansen et al., 2021). Vi har valgt at indsnævre undersøgelsens fokus yderligere til 4.-6. klasse, da vi har linjefag i dansk 1.-6. klasse og skal beskæftige os med elever på dette alderstrin i praksis. Det betyder, at vores empiri er genereret gennem interviews af forældre og lærere til børn og elever, der går i 4. - 6. klasse.

Idet vi har valgt at undersøge nærmere, hvordan lærerne og forældrene oplever læselysten hos elever, og hvordan dette er relateret til samarbejdet mellem lærere og forældre, har vi valgt at interviewe både forældre og lærere. Vi har fravalgt at interviewe elever, men for at få et mere nuanceret billede af elevernes oplevelse af læselyst, har vi valgt at inddrage eksisterende forskning på området. Det vil sige, at i analysen vil der fremgå et lærer- og forældreperspektiv fra vores egen empiri og suppleres med forskningens fund.

For at få et bredere perspektiv på forældresamarbejdet, har vi valgt at inddrage Marie Akselvoll (2016). Hun italesætter de store forskelle i indsatsen i skole-hjem-samarbejdet hos forældre, som afspejler sig i de sociale skel. Vi har i vores indsamling af empiri ikke udvalgt vores informanter ud fra deres sociale baggrund mm. Vi er dog bevidste om, at vores besvarelser kunne have set anderledes ud, hvis vi havde valgt vores informanter ud fra de sociale skel. Vores eneste kriterie til lærerne og forældrene var, at de enten underviste eller havde børn på mellemtrinnet.

6.0 Hvad viser forskningen i børns læselyst?

I dette afsnit vil vi kort præsentere eksisterende forskning i elevers læsning og læselyst. Vi har valgt at inddrage *PIRLS 2016 & 2021*, *Børn og unges læsning 2021* og *Børns læselyst* (Larsen et al., 2017), (Foug et al., 2023), (Reinholdt Hansen et al., 2021), (Lund & Skyggebjerg, 2021). Forskning er relevant for vores projekt, da den bidrager til forståelsen af og indsigt i børn og unges udvikling af læsning og læselyst. Hvad forskningen hver især kommer ind på, og hvordan vi vil gøre brug af disse i vores projekt, vil vi præsentere herunder.

6.1 PIRLS 2016 - 2021

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) er en international læseundersøgelse, der er med til at give et billede af, hvordan danske 4. klasses elever klarer sig sammenlignet med andre lande inden for det grundlæggende emne, læsning. Danmark har deltaget i alle årene: 2006, 2011, 2016 og 2021. Det vil sige, at vi har haft mulighed for at følge udviklingen af elevernes læsekompetencer i de seneste 15 år. Undersøgelsen giver dermed en indikation af, om det er lykkedes eleverne i 4. klasse at tilegne sig, reflektere over og anvende skriftlige tekster (Foug et al., 2023).

Undersøgelserne i Danmark viser, at de danske 4. klasses elever scorede det hidtil bedste resultat ved Pirls i 2011. Resultaterne er sidenhen blevet ringere, og den nyeste Pirls fra 2021, som udkom i maj 2023 viser, at der fortsat er en nedadgående tendens, og at Danmark har scoret det dårligste resultat hidtil. Simon Skov Foug, national forskningsleder på Pirls-undersøgelsen i Danmark og læseforsker på DPU, udtaler i et interview, at den nedadgående tendens gennem de sidste 10 år er stærkt bekymrende (Valdimarsson, 2023).

Vi ved nu fra undersøgelsen i 2022, at op mod en fjerdedel af eleverne ikke læser på et niveau, som er hensigtsmæssigt i forhold til at navigere i et samfund. Her refereres til, at eleverne ikke er i stand til eller har svært ved at læse store dele af tekster, læse mellem linjerne, fortolke og være kildekritiske (Valdimarsson, 2023).

Fælles for den yderligere forskning, som vi gør brug af, *Børn og Unges læsning 2021* og *Børns læselyst* er, at de har brugt PIRLS 2016 som et fundament for deres egne undersøgelser. Det vil sige, at de har haft mulighed for at sammenligne resultaterne, både de kvalitative og kvantitative fra PIRLS 2016, med deres egen forskning for at få en nuanceret forståelse af elevernes læsning.

Vi vil se nærmere på, hvordan “Børn og Unges læsning” og “Børns læselyst” har gjort brug af Pirls i deres undersøgelse for at få en forståelse af, hvordan eleverne oplever det at læse. Ydermere vil vi i analysen se, om nogle af de fund, forskningen har fundet frem til, er noget forældrene og lærerne kan genkende i deres oplevelse af børnenes læsning.

6.2 Børn og unges læsning 2021

Undersøgelsen *Børn og unges læsning 2021* (Reinholdt Hansen et al., 2021) er foretaget af Stine Reinholt Hansen, Thomas Illum og Morten Pettersson. Undersøgelsen har taget udgangspunkt i 8.542 elever fra 5. - 8. klasse og har haft til formål at undersøge samt tegne et billede af elevernes læselyst og medievaner. Undersøgelsen indeholder kvantitative resultater, hvilket giver et overskueligt overblik over dataindsamlingen, som kan hjælpe til bl.a. at sammenligne klassetrinene inden for forskellige kategorier for læsning. Undersøgelsen indeholder ligeledes kvalitative resultater, der giver os et indblik i elevernes besvarelser og oplevelse af læsning.

Undersøgelsen viser, at børnenes lyst til at læse for sjov falder, jo ældre de bliver. 64 % af eleverne i 5. klasse nyder at læse, men læselysten falder gradvist for hvert klassetrin indtil 8. klasse, hvor det gælder for 49% af eleverne (Reinholdt Hansen et al., 2021, 14).

Hvilke faktorer, der kan påvirke læselysten og den indre motivation, går undersøgelsen mere i dybden med. Her har de blandt andet undersøgt selve læsekulturen i hjemmet, herunder højtlesning og det at tale med familien om det læste (Hansen m.fl., 2021).

6.2.1 Læsekultur, højtlesning og læselyst i hjemmet

Hjemmet har en væsentlig betydning for børns læselyst, viser undersøgelsen. Undersøgelsen peger på at læselystfremmende aktiviteter i hjemmet, højtlesning og om at samtale om det læste med forældrene, er gavnligt. Disse aktiviteter kan være med til at ansopre nysgerrighed, introducere litteratur og udvikle børns interesse for læsning. Undersøgelsen viser, at der er sammenhæng mellem højtlesning i hjemmet og læselyst. I undersøgelsen defineres det at "have læselyst", når børnene har svaret "meget enig" eller "lidt enig" i udsagnet: Jeg nyder at læse. Tallene viser, at 75 % af børnene i 5.klasse giver udtryk for, at de har læselyst, når de ofte lytter til højtlesning. Hvorimod 61 % har læselyst blandt dem, som sjældent får læst højt. Forskellen er signifikant, hvilket vil sige, at forskellen er betydelig. (Reinholdt Hansen et al., 2021).

Det samme gør sig gældende i undersøgelsens analyse af sammenhængen mellem at have læselyst og det at tale om det læste med familien. Her ses også en klar sammenhæng i, at elever, der ofte taler med familien om læsestoffet, er mere tilbøjelige til at have læselyst end de elever, hvor de sjældent taler om det læste. Forskellen er statistiske signifikante og substantielle, betydende at det ser ud til at være en stærkere sammenhæng mellem dét at tale om det læste og læselyst end dét at lytte til højtlesning og læselyst (Reinholdt Hansen et al., 2021).

En vigtig pointe i deres undersøgelse er, at lytte til højtlesning og læselyst kun ses på 5.-6. klassetrin, hvorimod det at tale om det læste og læselyst ses på alle klassetrin. Et vigtigt fund i deres undersøgelse er, at elever som ofte taler med familien om det læste, også er tilbøjelige til at sige at de nyder at læse (Reinholdt Hansen et al., 2021).

Ud fra de kvalitative interviews, opfatter de højt motiverede elever læsning som en adspredelse, mens de lavt motiverede forbinder læsning med en skoleagtig og pligtbetonet aktivitet.

6.3 Børns læselyst

I vores projekt gør vi brug af Pædagogisk Indblik - Børns læselyst (Lund & Skyggebjerg, 2021), som er en forskningsoversigt omkring børns læselyst, der er udarbejdet af forfatterne, Henriette Romme Lund og Anna Karlskov Skyggebjerg (2021) og forskere fra DPU, NCS og Aarhus Universitetsforlag. Forskningsoversigten har til formål at give indsigt i de grundlæggende forståelser, der ligger til grund for forskningen om læselyst, samt at give et overblik over tendenser, der både går på tværs af studier om børns læselyst og er genstand for offentlige diskussioner. Forskningsoversigten om læselyst er udarbejdet på baggrund af en litteraturundersøgelse, hvor i alt 74 studier blev inddraget (Lund & Skyggebjerg, 2021). Vi gør brug af denne forskning, fordi den indeholder nogle tendenser og tematikker, som er relevante for vores fund omkring læselyst. Heriblandt, inddragelse af højtlesning, sammenhængen mellem læsekompetence og læselyst, samt valg af skøn- og faglitteratur i papirform. Vi vil tage afsæt i de nævnte fund og tematikker til at analysere og begrebsliggøre vores egne fund fra vores kvalitative dataindsamling. Dette er med henblik på at videreudvikle vores forforståelse og komme vores problemformulering nærmere.

6.3.1 Inddragelse af højtlesning

I forskningen er der påvist sammenhæng mellem højtlesning og fritidslæsning. Elever, der læser mest i deres fritid, har i højere grad fået læst højt derhjemme. Undersøgelser viser også, at der er forskellige tilgange til højtlesning i skolen. Et eksempel er dialogisk højtlesning, hvor læreren læser den samme bog højt flere gange og inddrager eleverne i samtaler om bogen for at udvikle deres sprog og ordkendskab. Uformel højtlesning er en anden tilgang, hvor læreren læser højt, når der er tid og stemning til det. Dette kan være en del af klassens og skolens læsekultur. Undersøgelser viser, at eleverne bliver fortrolige med bogmediet og udviser større interesse for bøger og læsning, når der praktiseres uformel højtlesning. Forskere anbefaler, at skoler, der ønsker at stimulere elevernes læselyst, prioriterer højtlesningen og afsætter ressourcer til den, f.eks. ved at sætte tid af på skoleskemaet. Dette kan bidrage til at øge elevernes interesse for bøger og læsning (Lund & Skyggebjerg, 2021).

6.3.2 Læsekompetence og læselyst

I forskningen udpeges det, at der er en betydelig sammenhæng mellem læselyst og læsekompetence. Der beskrives yderligere, at der er en positiv sammenhæng mellem elevens indre læsemotivation og udvikling af læsekompetence. Der er dog ikke en stærk sammenhæng, når afsættet er den ydre læsemotivation. En af pointerne fra forskningen er også, at sammenhængen mellem læselyst og læsekompetence ikke er automatisk, men afhænger af specifikke aspekter og forhold. Dette komplekse forhold mellem læselyst og læsekompetence bør tages i betragtning ved udvikling af nye læselyststudier og praksisrettede læselystinitiativer (Lund & Skyggebjerg, 2021).

6.3.3 Skøn- og faglitteratur i papirform

I forskningsoversigten gør de det klart, at der er en tydelig orientering mod skønlitteratur, faglitteratur og papirbøger som foretrukne læsemateriale i studier om børns læselyst. Lund og Skyggebjerg fremhæver ud fra forskningen, at børns egne læsepræferencer spiller en væsentlig rolle i deres interesse for at læse, og at det er vigtigt at tage højde for disse præferencer. Selvom digitale medier spiller en stor rolle for børn i dag, er det stadig papirbogen som læsemedie, der har stor betydning for børns læselyst og udvikling af læsekompetencer. Den digitale bog kan dog tilbyde interaktivitet og personaliseret læsning, som den traditionelle papirbog ikke kan tilbyde. Dette kan appellere til læselysten hos visse børn. Seriebøger, gys, fantasy og humor er populære genrer blandt børn i alderen 3.-5. klasse, og børns læsepræferencer bør anerkendes og inddrages i skolen for at øge læselysten hos alle børn. Det kan dog være en udfordring i skoleregi, da der ofte er fokus på bestemte tekster og fællesanalyse i klassen. Dette kan begrænse den individuelle læsning og valg af tekster (Lund & Skyggebjerg, 2021).

Ovenstående forskning, Børn og Unges læsning 2021 og Børns læselyst, er med til at synliggøre nogle af de aspekter, der har indflydelse på elevernes læsning og læselyst, så som højtlesning, tale med familien om det læste, læsekompetencer og motivationen. Forskningens fund vil vi gøre brug af i vores analyse for at se, om forældrene og lærerne oplever nogle af de samme fund, som forskningen taler ind i.

7.0 Teori

Vi vil i følgende afsnit redegøre for teoretiske begreber, der på baggrund af empirisk forskning nuancerer forståelsen af læselyst. Vi vil gå i dybden med Hanne Knudsen (2010) og se nærmere på, hvordan grænserne mellem skole-hjem-samarbejdet har rykket sig gennem tiden. Det vil vi gøre for at få en forståelse af, hvordan rollerne mellem skole og hjem har betydning for samarbejdet. Derudover vil vi også gøre brug af Maria Akselvoll (2016) for at få et mere kritisk syn på skole-hjem-samarbejdet, da hun belyser forældrenes forskellige muligheder for at deltage i et godt samarbejde. Som nævnt indledningsvis er vi interesseret i at se, hvordan lærere og forældre oplever samarbejdet, særlig relateret til elevernes læselyst. Her vil vi gøre brug af Edward Deci og Richard Ryans (2000) psykologiske teori omkring selvbestemmelse, til at redegøre for motivationsbegrebet. Vi vil bruge deres teori om den indre og ydre motivation til at se på, hvordan forældrene og lærerne oplever elevernes motivation for at læse.

7.1 Skole-hjem-samarbejde

7.1.1 Knudsen

Hanne Knudsen (2010) er adjunkt ved institut for læring på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitetet. Vi vil tage udgangspunkt i hendes bog "Har vi en aftale - magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie", som udspringer fra hendes ph.d.-afhandling. Vi vil bruge den til at forstå, hvordan ansvaret mellem forældre og lærere gennem tiden har ændret sig. Hvem har ansvaret for hvad? Hun beskriver, at der gennem de sidste små ti år er kommet en række nye rutiner ind i skole-hjem-samarbejdet. Knudsen stiller spørgsmålet: "Hvordan får vi forældrene til at tage deres ansvar?" (Knudsen, 2010, s. 9). Denne type spørgsmål ville lærerne aldrig stille til forældrene tilbage i tiden. For 100 år siden var det skolen, som overtog ansvaret for at disciplinere barnet fra hjemmet, hvor der i dag ligger en ambition om at skabe den ansvarstagende familie (Knudsen, 2010). Knudsen kommer endvidere ind på, hvordan relationen mellem skole og hjem er konfliktfyldt på nye måder og vilkår i dag. Vi finder udviklingen i ansvarsfordelingen meget relevant, da noget af det, som foregår i folkeskolen i dag, trækker på idealer og rutiner fra tidligere tiders skole. For hvordan kan vi navigere i samarbejdet, hvis vi har forskellige opfattelser af, hvor ansvaret skal ligge? Dette bliver vi nødt til at have en større forståelse af og for. Knudsen har beskrevet, hvordan forældresamarbejdet har været præget af fem diskurser fra 1900 og frem

til i dag: Pligtdiskurs, opbakkingsdiskurs, deltagelsesdiskurs, brugerdiskurs og ansvarsdiskurs. Knudsens påstand er, at disse diskurser kan findes samtidig, men vægtes forskelligt alt afhængig af, hvem man er (Knudsen, 2010).

I pligtdiskursen forklarer Knudsen, at grænsen mellem skole og hjem går ved skolens port. Det vil sige, at familien stiller barnet til rådighed for skolens disciplinering gennem sanktioner, ret og pligt. I opbakkingsdiskursen går grænsen mellem skole og hjem ned gennem det fælles, barnet. Her ses familien som en slags genstand for oplysning, som sørger for og gør det muligt for familien at bakke op om skolen. I deltagelsesdiskursen ses grænsen som værende mere i et fællesskab - hvor familien som et lille fællesskab tager plads i et større fællesskab, nemlig skolen. I brugerdiskursen ses forældrene som en ressource, som skolen har pligt til at være lydhør overfor. I ansvarsdiskursen flyttes grænsen mellem skole og hjem ind i familien. Det vil sige, at familien bliver en del af et læringsrum, og læringen finder ikke kun sted i skolen, men rundt om barnet. Derfor bør forældrene også tage ansvar i det, som sker i klasserummet (Knudsen, 2010).

Vi vil bruge Knudsens diskurser til at se på, hvordan forældrene og lærerne i vores interviews oplever skole-hjem-samarbejdet, hvor vi særligt vil tage afsæt i opbakning- og ansvarsdiskursen. Dette har vi valgt, da det er disse diskurser, vi særligt står overfor i dag, og derfor giver det bedst mening, når vi vil analysere nutidens forældresamarbejde (Knudsen, 2012). Knudsen beskriver, når forventninger i ansvaret er uklare, så er de svære at leve op til. I forlængelse heraf, vil vi også se på, hvordan Marie Akselvoll forstår forældresamarbejdet. Hun stiller sig kritisk over for den ansvarsdiskurs, vi bevæger os i og mener ikke, at vi lærere nødvendigvis kan tillægge alle forældre det samme ansvar.

7.1.2 Akselvoll

Sociolog, Maria Ørskov Akselvoll (2016) har skrevet en ph.d.-afhandling, hvor hun undersøger skole-hjem-samarbejdet fra et forældreperspektiv. Afhandlingen viser, hvordan forældre oplever og håndterer skolens krav og forventninger om involvering. Den viser også, hvordan forældreperspektivet kan se forskelligt ud, afhængigt af de økonomiske, kulturelle og uddannelsesmæssige vilkår. Herunder har hun gjort brug af den franske sociolog Pierre Bourdieus begreber om felt, kapital og habitus til at analysere sine data (Akselvoll, 2016).

I sit projekt taler hun om de eksplicitte og implicitte krav i forældresamarbejdet. De eksplicitte krav er de krav, der siges højt, f.eks. når forældre opfordres til at læse med deres børn derhjemme. De implicitte krav er udtalte krav, der optræder som selvfølgelige forudsætninger for involvering. For eksempel at forældrene følger med i ugeplanen og har tid og lyst til at engagere sig i deres børns trivsel og skole. Hun problematiserer skole-hjem-samarbejdet 'selvfølgeligheder' og forholder sig kritisk til forældreinvolvering. Det, som Knudsen og Akselvoll har tilfælles, er, at de begge forsøger at være kritiske ved at 'afselvfølgeligøre' det, som vi ellers tager for givet. Akselvoll åbner op for, at "skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering ikke kun er et gode, men at det også kan være et differentieret gode" (Akselvoll, 2016, 30).

Vi vælger at inddrage Akselvolls ph.d.-afhandling om forældresamarbejdet i vores projekt til at belyse de problematikker, der kan opstå i et skole-hjem-samarbejde. Vi gør brug af hendes teori til at forholde os kritiske til vores egne fund omkring forældrenes og lærernes involvering af børnenes læsning og læselyst.

7.2 Selvbestemmelsesteorien

Vi vil i projektet tage udgangspunkt i den psykologiske teori, self-determination-theory (SDT), selvbestemmelsesteorien, som er udviklet af Edward L. Deci og Richard M. Ryan (2000). Vi har valgt denne teori, da vi er nysgerrige på at undersøge, hvad der motiverer eleverne til at læse, samt hvordan forældre og lærere kan samarbejde omkring elevernes motivation og lyst til at læse. Vi vil bruge teorien til at begrebsliggøre vores fund, som er baseret på lærernes og forældrenes oplevelser og erfaringer med fænomenet; forældresamarbejdet omkring børnenes læselyst.

Selvbestemmelsesteorien handler om individets motivation og adfærd til at forfølge og opretholde personlige mål og trivsel. Ifølge deres teori er motivation noget, som er iboende mennesket og kontekstafhængigt (Deci & Ryan, 2000). Ifølge Deci og Ryan er motivation medfødt, men afhængig af forskellige faktorer som blandt andet relationer, miljø, kontekst og situationer. Deci og Ryan skelner mellem to former for motivation: indre- og ydre motivation, i deres teori om motivation og selvbestemmelse. Den ydre motivation indeholder den extrinsic(ekstern) motivation og intrinsic(indlejet) motivation.

Den eksterne motivation handler om ydre faktorer, såsom belønninger, straf, forventninger eller krav fra andre mennesker, som kan påvirke individet til at handle. Ekstern motivation kan underminere den indre motivation, da den ikke er baseret på personlige værdier eller interesser, men på eksterne påvirkninger. Den indlejret motivation er en form for ydre motivation, som er internaliseret og integreret i en persons egen værdi- og identitetssystem. Den indlejret motivation kan opstå, når mennesker oplever autonomi og føler, at de selv har valgt at tilegne sig bestemte værdier eller mål (Deci & Ryan, 2000).

Gennem utallige eksperimenter og omfattende feltforskning er Deci og Ryan kommet frem til, at den indre motivation er drevet af tre grundlæggende behov; autonomi, kompetence og samhørighed. Den indre motivation handler om, at mennesker frit engagerer sig i aktiviteter, som de finder interessante, og som giver ny viden og passende udfordringer. Valg frem for belønninger forstærker den indre motivation. Når mennesker er indre motiverede, engagerer de sig i en aktivitet og oplever glæde og tilfredshed ved at udføre den (Deci & Ryan, 2000).

7.2.1 Autonomi

I selvbestemmelsesteorien anerkendes autonomi som et grundlæggende psykologisk behov, der er afgørende for menneskets motivation, trivsel og udvikling. Autonomi handler om menneskets behov for selvstyring (Ryan & Deci, 2017). Det betyder, at mennesket skal regulere sig selv og styre, hvilke handlinger de indgår i, så det er i overensstemmelse med deres egen selvopfattelse. Det betyder ikke, at hverken regler eller krav er uvelkomne, men forudsætter blot, at de skal opleves meningsfulde for individet. Autonomi er heller ej ensbetydende med uafhængighed eller fravær af samarbejde og sociale interaktioner. Det handler tværtimod om at kunne træffe valg og tage ansvar for sine handlinger i de forskellige kontekster, som individet er indlejret i. Hvis behovet for autonomi opfyldes, kan mennesket opleve en følelse af handlefrihed og motivation. Autonomi er en dynamisk proces, som er i konstant udvikling, og den kan fremmes gennem støtte, valgmuligheder og anerkendelse af individets perspektiver og behov (Deci & Ryan, 2000).

7.2.2 Kompetence

Kompetence handler om, at individet skal opleve sig selv som kompetent i diverse sammenhænge. Det handler ikke specifikt om evner eller høj intelligens, men om at opleve,

at diverse udfordringer ikke overstiger ens forudsætninger. Selvbestemmelsesteorien gør det klart, at det er vigtigt at støtte og fremme behovet for kompetence for at fremme motivation og trivsel (Ryan & Deci, 2017). Mennesket er mere tilbøjelig til at være engageret, fortsætte med aktiviteter og forfølge nye udfordringer, hvis det oplever succes og føler sig kompetent i det, det gør. Hvis behovet for kompetence ikke opfyldes, kan det derimod føre til følelser af inkompetence, usikkerhed og manglende motivation. Især hvis det opstår gentagne gange, at individet oplever fiasko og manglende evne til at løse diverse opgaver, kan det medføre en nedbrydning af motivation og en tendens til at undgå lignende udfordringer i fremtiden. Det er derfor vigtigt, at individet oplever at være i et miljø, der understøtter og fremmer følelsen af kompetence. Dette kan opstå gennem passende udfordringer og støtte, anerkendelse af fremskridt og succeser, samt feedback og muligheder for læring og udvikling. Individet skal gerne føle, at den pågældende adfærd har effekt, og at de kan magte de opgaver, som de møder. Selvbestemmelsesteorien understreger, at når mennesker føler sig kompetente, er de også mere motiverede, engagerede og tilbøjelige til at tage initiativ og forfølge deres mål (Deci & Ryan, 2000).

7.2.3 Samhørighed

Ifølge SDT handler samhørighed om at føle sig socialt forbundet. Ryan og Deci beskriver, at individet føler sig mest beslægtet, når det føler sig set af andre. Alligevel handler det også om at høre til og føle sig betydningsfuld blandt andre. Det er derfor lige så vigtigt for relationsforholdet, at individet oplever at kunne give eller bidrage til andre (Ryan & Deci, 2017). Når behovet for samhørighed er opfyldt, har mennesker positive og nærende relationer til andre, hvilket får dem til at opleve en følelse af tilhørsforhold, accept og forståelse. Dette har en positiv effekt på menneskets motivation og trivsel. Behovet for samhørighed er tæt forbundet til de andre to grundlæggende behov i selvbestemmelsesteorien. Når mennesker oplever en følelse af samhørighed, er der større sandsynlighed for, at de føler sig trygge og understøttet i deres autonomi og behovet for kompetence. I teorien nævnes det dog, at behovet for samhørighed til tider kan komme i konflikt med behovet for autonomi. Konflikten kan opstå i situationer, hvor ønsket om at føle sig accepteret og inkluderet af andre støder sammen med ønsket om at være selvstændig og uafhængig. (Deci & Ryan, 2000).

8.0 Fænomenologisk position

Vi har i projektet valgt at indtage en fænomenologisk position, hvor vi ved hjælp af vores metodevalg kan få et indblik i forældrenes og lærernes livsverden. I dette afsnit redegøres der kort for fænomenologien ud fra Dan Zahavi (2018), og dernæst vil vi forklare, hvordan vi metodisk er gået til værks, og hvorfor vi finder det vigtigt i forhold til vores undersøgelse.

Fænomenologien handler om individers erfaringer og oplevelser, set i kontekst. Menneskers erfaringer og oplevelser med den verden, mennesket lever i, kaldes livsverdenen.

Livsverdenen handler om den verden, vi til daglig lever i, og som vi har kropslige, sanselige og praktiske erfaringer og oplevelser med (Jørgensen, 2022).

Dan Zahavi (2018) er en dansk filosof, der er kendt for sit arbejde inden for fænomenologien, som er en filosofisk retning, der fokuserer på menneskets direkte oplevelse af verden. Ifølge Zahavi er fænomenologien en filosofisk position, der søger at beskrive de grundlæggende strukturer i menneskets oplevelse af verden. Zahavi forklarer, at man i fænomenologien fokuserer på de subjektive aspekter af menneskets erfaringer, og hvordan mennesket opfatter verden omkring dem. Han mener, at menneskets oplevelse af verden ikke er isoleret og individuel, men derimod er fælles og afhængig af relationer til andre mennesker. Zahavi mener også, at fænomenologi kan bidrage til at løse visse filosofiske problemer ved at fokusere på menneskets direkte erfaringer og opfattelser. Ved at beskrive disse erfaringer og opfattelser kan mennesket bedre forstå, hvordan vi opfatter verden og vores plads i den (Zahavi, 2018).

Med afsæt i ovenstående har vi valgt at se på fænomenet ”forældresamarbejdet omkring børns læselyst”, der er indlejret i både forældrenes og lærernes livsverden. Forældre og lærerne vil have forskellige erfaringer med fænomenet, og det er derfor relevant for os at undersøge begge perspektiver.

9.0 Metode

I vores undersøgelse har vi gjort brug af interviews, som er en kvalitativ metode.

Vi har foretaget seks dybdegående interviews med hhv. tre lærere og tre forældre, for at få deres beskrivelser og oplevelser af elevernes læselyst. Vi vil kort redegøre, hvad den kvalitative metode er og kan for vores undersøgelse. Vi vil forklare de tanker og refleksioner vi havde før, undervejs og efter indsamlingen af vores empiri.

9.1 Kvalitativ interview

Valget af interviews var helt afgørende for os, da vi netop var nysgerrige på forældrenes og lærernes oplevelser, erfaringer og forståelser omkring skole-hjem-samarbejdet og elevernes læselyst. For at forbedre kvaliteten af vores interviews, valgte vi på forhånd at udarbejde en interviewguide (bilag 1). Interviewguiden er bygget op omkring den fænomenologiske position. I den fænomenologiske position er det især førstepersonsperspektivet, der er helt afgørende for at få et indblik i informanternes tanke- og oplevelsesverden.

Interviewguiden skulle bruges som baggrund for at skabe et semistruktureret interview med forslag til spørgsmål, hvor der undervejs var plads til uddybende spørgsmål til forældrene og lærernes svar. Det semistrukturerede giver informanterne mulighed for at udtrykke, forklare og beskrive deres oplevelser frit og give uddybende svar (Kvale, 2014). Dette giver os et indblik i både forældrene og lærernes subjektive oplevelser af arbejdet med læselysten og skole-hjem-samarbejdet. Vi var ligeledes opmærksomme på, at spørgsmålene ikke var alt for åbne, så vores fokus ikke forsvandt, og samtalen ville føre til noget helt tredje.

9.1.1 Hvad har vi gjort og hvordan gik det?

Vi valgte at foretage alle vores interviews face-to-face for at skabe en god og tryk atmosfære under interviewet. For at være til stede som interviewer optog vi samtalen og noterede ikke undervejs. Det var vigtigt for os at være nogle gode samtalepartnere, hvor opmærksomhed, aktiv lytning og åbenhed var afgørende elementer (Kvale, 2014). Vi har efterfølgende transskriberet alle vores interviews med henblik på at kunne bruge det i vores analyse (bilag 2). For at komme vores problemformulering nærmere, valgte vi først at interviewe tre lærere

fra to forskellige skoler, begge geografisk placeret i Københavnsområdet og derefter interviewede vi tre forældre.

For at danne en rød tråd i interviewet gjorde vi det klart for informanterne, hvad vi ville komme ind på. Først præsenterede vi os selv og gjorde dem bekendte med betingelserne for interviewet. Det var især vigtigt at gøre dem opmærksomme på, at interviewet ville blive optaget, og at de havde deres ret til at trække samtykket tilbage (Andersen & Boding, 2010). De var også bekendtgjort med, at deres udsagn ville blive anonymiseret i opgaven ved brugen af fiktive navne.

Vores interviewguide var opdelt således, at vi først spurgte lærerne og forældrene ind til læsning og læselyst i henholdsvis skolen og hjemmet. Derefter spurgte vi ind til samarbejdet, forældre og lærere imellem. Til sidst spurgte vi kun lærerne ind til deres opfattelse af elevens læsning og læselyst i hjemmet (bilag 1). Denne opdeling af interviewguiden var helt bevidst, da vi gerne ville have en fælles struktur i vores interview, når vi interviewede både lærere og forældre.

Vi er bevidste om, at med den fænomenologiske position til interviewene er alle svarene subjektive og dermed ikke kan generaliseres ud til en større befolkningsgruppe. Vi er ikke interesseret i at skabe en generaliserbarhed, men skabe et rum for refleksion hos forældrene og lærerne. Her er brugen af interview helt oplagt, da det er subjektiviteten undervejs i empiriindsamlingen og analysen, vi som interviewer skal fortolke og få en indsigt i deres oplevelser. I brugen af interview skabes der en usikkerhed om, hvorvidt fortolkningen er korrekt, da vi, som interviewer, kan være "farvet" af de erfaringer, vi selv har gjort os gennem livet. Vi er dog bevidste om, at det er præmissen for et kvalitativt interview, og at det aldrig vil være muligt at forholde sig helt objektivt i et fænomenologisk projekt.

Parentesreglen - man forsøger at sætte sin forforståelse i parentes.

Vi oplevede, at det var vanskeligt at interviewe forældrene, da det var svært for dem at sætte ord på, hvad der egentlig lå til grund for et godt samarbejde mellem skole og hjem. Vi som interviewer havde forinden interviewet gjort os en masse refleksioner inden projektets start og var inde i tankestrømmen. Det kunne vi mærke, at vores informanter ikke var, og det krævede, at vi som interviewer gav forældre rum til at reflektere over deres svar, og at vi som

interviewer var i stand til at uddybe nogle af spørgsmålene. Det gjorde, at vi blev klædt bedre på til de efterfølgende interview, da vi kunne bruge vores erfaringer fra tidligere til at uddybe nogle af spørgsmålene på forhånd. Vi oplevede, at det forholdt sig anderledes under vores interview med lærerne, da de havde nemmere ved at sætte ord på de forventninger, de havde til forældrene.

10.0 Analysestrategi

Som nævnt tidligere handler fænomenologien om at undersøge menneskers subjektive oplevelser og betydninger. I vores projekt har vi valgt at analysere vores empiri med udgangspunkt i en tematisk analysestrategi, da metoden er velegnet til at identificere og fremhæve centrale mønstre og temaer, der opstår i informanternes beskrivelser (Sparkes & Smith, 2013).

Vi har ladet os inspirere af den tematiske analysestrategi fra Braun og Clarke (2006), hvor de forholder sig til seks trin i behandlingen af ens transskriberede interviews.

1. Skriv førstegangsindtryk
2. Identifikation af nøgleord
3. Transformation til kategorier
4. De tematiske og kategoriske opsummering i to niveauer
5. Beskrivelse af temaer
6. Centrale fund

Ud fra ovenstående seks trin, har vi gjort brug af de første tre i vores behandling af vores interviews og vil kort forklare, hvad vi har gjort i hver af de tre trin.

I trin 1 valgte vi at gå systematisk til værks og gennemlæste vores transskriptioner for at få et overblik samt for at opnå en helhedsfornemmelse af hvert enkelt interview.

Gennemlæsningen foregik individuelt, hvor vi både læste, og efterfølgende hørte vi interviewene igennem. Vi noterede undervejs, hvis vi stødte på noget uforståeligt i vores interview, som krævede, at vi lyttede vores interview igennem igen.

I trin 2 søgte vi efter ord, der gik igen på tværs af de enkelte interview. I denne proces markerede vi ord i teksten, f.eks. **involvering**, for at se om der var specifikke kategorier, der gik igen ved vores informanter. Vi kunne efterfølgende reflektere i plenum ud fra vores keywords “hvad skete der her” og “hvad betød det?” (Sparkes & Smith, 2013).

I trin 3 skabte vi en struktur over vores identificerende keywords. Her inddelte vi vores empiri i tre overordnede temaer: Læselyst, skole-hjem-samarbejde og gode råd til arbejdet med læsning og læselyst. Det var dem, vi gennem trin 2 fandt mest fremtrædende, og som har en rød tråd med opbygningen af vores interviewguide. Herefter begyndte vi yderligere at inddele dem i flere undertemaer.

Læselyst

- Forældrenes og lærernes oplevelse af hvad læselyst er
- Læsning og valget af bøger
- Læsekultur i hjemmet, højtlesning og samtaler
- Læsekompetence

Skole-hjem-samarbejdet

- Krav og forventninger
- Involvering
- Ressourcer i hjemmet

Denne overskueliggørelse af empirien, i forskellige temaer, gør analysearbejdet mere struktureret og hjælper os med at finde sammenhænge i forskellige dele af vores data, samt skabe en forståelse for, hvad der er vigtigt og meningsfuldt for lærerne og forældrene. På baggrund af vores metodevalg og vores analysestrategi vil vi i vores analyse se nærmere på forældrene og lærernes erfaringer, beskrivelser og oplevelser.

11.0 Analyse

Vi vil gennem analysen tage fat i de tematikker, vi fandt frem til ved hjælp af vores analysestrategi. Som nævnt tidligere har vi anonymiseret både forældrene og lærernes navne, og gennem analysen vil de blive præsenteret på følgende måde:

Lærerne: Lone, Mette og Anna. Forældrene: Nynne med barnet Per, Simone med barnet Sofie og Caroline med børnene Sofus (4. klasse) og Viktor (6. klasse). Når vi i teksten beskriver forældrene eller lærernes oplevelser, kan konteksten findes i hhv. bilag 2 og 3.

11.1 Læselyst

I første del af analysen vil vi komme ind på, hvilken betydning følgende fund har for læselysten: *Læsning og valg af bøger, læsekultur i hjemmet, højtlesning og samtaler og læsekompetence*. Som nævnt tager vi udgangspunkt i forældrene og lærernes erfaringer og oplevelser, og vi vil derfor starte med at se på, hvad de forbinder med ordet læselyst.

11.1.1 Forældrenes og lærerens oplevelse af hvad læselyst er

Som nævnt indledningsvis er ordet "læselyst" et multifacetteret begreb (Lund & Skyggebjerg, 2021). Vi startede selv med at begrebsafklare, hvad vi forbinder med ordet *læselyst*. Her blev motivationen et opmærksomhedspunkt i forhold til valg af teori.

I og med at læselyst er et bredt begreb, er det vigtigt for vores analyse at have indblik i lærernes og forældrenes oplevelser af, hvad læselyst er, så vi har mulighed for at forholde os til deres beskrivelser gennem analysen.

Fælles for alle forældrene er, at når de hører ordet *læselyst*, forbinder de det med lysten til at læse - meget enkelt, simpelt og bogstaveligt. Forældrene, Lone, Mette og Anne udtaler:

"Læselyst, jeg tænker, at når man som helt frivillig finder ro i at sidde og læse, at man har lyst til at tage en bog frem og læse, fordi det giver en ro. Og det er noget, man synes er rart".

"Læselyst, jamen simpelt bare, at man har lyst til at læse, men at det jo også er noget, man gør. At man ser en bog, og den vil jeg læse, eller den ønsker jeg mig, eller den må jeg have med, på denne tur".

“Så tænker jeg, at lysten til at læse, uden at man har fået besked på, hvad man skulle læse fra forældrene eller skolen. At det ikke er en pligt, men at det er noget, der kommer indefra” (bilag 2).

Hvis vi kigger nærmere på lærernes udtalelser omkring læselyst, forbinder de det først og fremmest med lysten til at læse - men forskelligt fra forældrene, så beskriver lærerne læselysten mere detaljeret. Et eksempel hertil er Annas udtale:

“Ja, altså jeg tænker selvfølgelig på motivation, og så tænker jeg også på, hvad det er, der gør eleverne motiveret for at læse. Og så tænker jeg også på, at det handler, altså læselyst bliver også skabt af de emner, bøgerne har. Det handler om indholdet, selvfølgelig. Og så handler det rigtig meget om niveau. Den der læselyst bliver hurtigt dræbt, hvis det er, at de bliver demotiveret, hvis bøgerne er for svære eller for lette (...)” (bilag 3).

Ligeledes kommenterer Mette på læselysten som værende en lyst til at læse, fordi det giver en oplevelse:

“Så tænker jeg, at man læser for at - med udgangspunkt i at man har lyst til det, fordi læsningen giver en oplevelse” (bilag 3)

Ovenstående beskrivelser viser, at lærerne har et farvet og komplekst sprog, omkring hvad læselyst er, særligt Anna. Lærerne kommer med bud på, hvad der har betydning for elevernes læselyst, herunder, hvad der gør eleverne motiveret for at læse. Lærerne tænker særligt på indholdet af bøgerne, niveauet i bøgerne og oplevelsen af at læse - en forståelse som forældrene ikke har erfaringer med. Det er derfor ret væsentligt for vores undersøgelse af forældresamarbejdet, at vi er opmærksomme på, at forældrene og lærerne taler forskelligt sprog. Lærerne har en faglig position, og forældrene har en anden agenda med læsningen, som vi vil komme nærmere i analysen.

11.1.2 Læsning og valg af bøger

Lone oplever elevernes læselyst i sin 6. klasse som værende meget ringe. I håbet om at vække elevernes læselyst, vælger hun romaner og litteratur til eleverne, som de måske ikke selv ville

vælge. Forskning påpeger, at børns egne læsepræferencer spiller en væsentlig rolle i deres interesse for at læse, og det er vigtigt at tage højde for disse præferencer (Lund og Skyggebjerg, 2021). Mette oplever derimod, at elevernes læselyst er overraskende stor i øjeblikket. Hun prøver at imødekomme elevernes individuelle forudsætninger og interesser ved at give eleverne stor medbestemmelse i valg af bøger. For Mette er det vigtigt, at eleverne selv får lov til at vælge en bog, men inden for et fælles tema i klassen. Hun udtaler:

“Vi har faktisk ikke læst den samme bog. (...). Det er fordi, at jeg netop tænkte, at eleverne stadigvæk skal føle, at de har en form for medbestemmelse (...)”, og at de med udgangspunkt i deres læselyst skal træffe et valg i forhold til, hvilken bog de gerne vil læse” (bilag 3).

Deci og Ryan hævder, at individet generelt har behov for autonomi. Det betyder, at eleverne ønsker at føle sig frie til at træffe beslutninger og have en vis grad af kontrol over deres egen læring. “(...) intrinsic motivation involves people freely engaging in activities that they find interesting, that provide novelty and optimal challenge” (Deci & Ryan, 2000, 234). Når det gælder elevernes læselyst, kan autonomi være vigtigt i forhold til at give eleverne mulighed for at deltage i beslutningsprocessen om, hvilken bog de gerne vil læse. Når eleverne oplever et miljø, der understøtter deres autonomi, kan de være mere tilbøjelige til at være motiverede og engagerede i deres egen læring (Deci & Ryan, 2000).

Vi finder det iøjefaldende, at Lone og Mette har to forskellige tilgange i arbejdet med elevernes læsning i forhold til valg af bøger. Det er vigtigt at have in mente, at Lone arbejder med elever i 6. klasse og Mette har elever i 4. klasse, når vi fra forskningen ved, at der er et stort spænd i lysten til at læse rent aldersmæssigt. Lone prøver at motivere eleverne til at læse, ved at de skal udforske ny litteratur, i håbet om at fange deres interesse. Samtidig er Lone bevidst om, at fællesskabet kan have en betydning for læselysten - særligt for de elever som ikke har lysten eller kompetencerne til det. Heraf vælger hun bøgerne for eleverne, for at de i fællesskab har en bog at læse og snakke om. Når vi ser på Børn og Unges læsning 2021, svarer 52%, at de ville læse mere, hvis det var emner, der interesserede dem (Reinholdt Hansen et al., 2021).

Ud fra SDT er det vigtigt for individets internalisering, at føle sig forbundet til andre: “(...) the primary reason people initially perform such actions is because the behaviors are prompted, modeled, or valued by significant others to whom they feel (or want to feel) attached or related. This suggests that relatedness, the need to feel belongingness and connectedness with others, is centrally important for internalization” (Deci & Ryan, 2000, 72). Selvom Lone prøver at imødekomme elevernes læselyst gennem fællesskabet, kan det tyde på, at valget af litteraturen ikke har fanget elevernes interesse. I praksis skal lærerne tage hensyn til 25 elever, og det kan være svært at finde én bog, som fanger alles interesse.

Simone fortæller, at hendes barn giver udtryk for, at hun ikke er motiveret for at læse.

“Jeg oplever, at hun giver udtryk for, at hun ikke er motiveret for at læse. Så hvis jeg snakker med hende om det, så siger hun, at hun ikke gider læse, fordi det er røvkedeligt. Så siger jeg til hende, at jeg lånte de her tre bøger i den serie (...). Og dem slugte du jo på to dage(...). Ja, og så det er måske meget vigtigt for hende, at det er et interessefelt” (bilag 2).

Ved at Simone har indsigt i datterens interesse og dermed finder bøger, som Sofie kan se en mening i at læse, imødekommer og støtter hun barnets autonomi. Autonomien kan medføre en følelse af handlefrihed og motivation (Deci & Ryan, 2000). Ved at moren vælger bøgerne for Sofie, kan det også have den modsatte effekt, hvis den valgte bog ikke skaber værdi for Sofies indre motivation.

Caroline fortæller, at hendes søn har mistet lysten til at læse, men at han gerne vil læse Anders And blade. Hun siger:

“Den store læser hver aften. Som sagt, er det desværre Anders And blade. Men det gør han faktisk altid, inden han falder i søvn” (bilag 2).

I førnævnte er det bemærkelsesværdigt, at Simone synes, at det er ærgerligt, at Viktor vælger Anders And blade til frem for andet litteratur. En bemærkning hertil kan være, at hun førhen har oplevet sin dreng være glad for mere udfordrende litteratur. Lund og Skyggebjerg fremhæver, at børns egne læsepræferencer spiller en essentiel rolle i deres interesse for at

læse, og at det er vigtigt at tage højde for disse præferencer. I forbindelse med ovenstående kan den indre motivation skabes ved at børnene frit har mulighed for at vælge, i dette tilfælde valget af Anders And blade (Deci & Ryan, 2000).

11.1.3 Læsekultur i hjemmet, højtlesning og samtaler

Anna argumenterer for, at læsekulturen i hjemmet har en betydning for læselysten. Læreren udtaler:

“(…) så handler det selvfølgelig også om, hvilken læsekultur der kommer hjemmefra, og hvilken læsekultur der bliver skabt i klassen, det har også rigtig meget at sige, når nu det også handler om forældre. Det betyder meget, hvordan der ofte bliver talt om bøger derhjemme, og om det er en familie, der godt kan lide at læse” (bilag 3).

Ifølge SDT handler det om, at interaktionen mellem forældre og barnet er gensidigt, og derfor bliver påvirket af hinanden. “It is well known within the developmental literature that there are reciprocal effects in interpersonal transactions, particularly those between parents and children” (Ryan & Deci, 2017, 340). Forældrenes handlinger, støtte og adfærd kan derfor påvirke barnets udvikling, adfærd og trivsel. Lige så vel kan barnets reaktioner og behov have indflydelse på forældrenes måde at opdrage på, tilpasse sig og handle på. Hjemme hos Nynne er læselysten ikke gensidig. Nynne gentager flere gange i interviewet, at hun personligt er en stor læser, og at hun ville ønske, at hendes søn havde samme interesse.

Lone forklarer under interviewet, at et hjem med vaner, tradition og motivation for at læse ikke nødvendigvis har en betydning for børns læselyst. Her refererer hun til sin egen families oplevelser med læsning. Hun fortæller:

“(…) Og jeg kan selv huske på seminarier, der lærte jeg, at hvis man kommer fra et hjem med reol, så ville mange elever også være inspireret og have lyst til at læse. Og det passer simpelthen ikke. Jeg har selv meter af reoler herhjemme, og mine børn gider ikke læse(…)” (bilag 3).

I forhold til førnævnte teori, er det vigtigt at have for øje, at forældrenes handlinger kan afspejles i barnet, men at det ikke altid er tilfældet, hvis vi forholder os til Nynne og Lones oplevelser.

Mette oplever, at når eleverne rykker sig fra indskoling til mellemtrinnet, vælger forældrene at trække sig tilbage, da deres børn har lært at læse og ikke har samme behov for at læse højt og blive læst højt for. I forskningen, *Børn og Unges læsning 2021*, er der sammenhæng mellem at lytte til højtlesning i hjemmet og læselyst. 75% af eleverne giver udtryk for, "at de har læselyst i 5. klasse, når de ofte lytter til højtlesning, imens 61 % har læselyst blandt dem, der sjældent får læst højt" (Reinholdt Hansen et al., 2021, 14-15). Mette nævner også, at der stadig er behov for, at forældrene er interesserede i, hvad børnene læser, men på en anden måde. F.eks. at de har en samtale med barnet omkring det, der læses, at de spørger ind til indholdet, budskabet og personerne. Hun tror særligt, at det førnævnte er en stor motivationsfaktor i børns lyst til at læse.

Forskning peger på, at samtaler om litteratur i familien, har en sammenhæng med læselyst på alle klassetrin (Reinholdt Hansen et al., 2021). Caroline fortæller, at hendes yngste dreng i 4. klasse aldrig har haft den store motivation for at læse, men at han kan lide at tale om det læste og digte videre på historier. Ifølge SDT udviser børn i højere grad indre motivation og selvregulering af deres akademiske præstationer, hvis forældrene er mere involverende og støttende i deres børns autonomi (Deci og Ryan, 2000). Det er vigtigt at huske på, at autonomi fremmes gennem støtte, valgmuligheder og anerkendelse af individets perspektiver og behov. Ved at Caroline og hendes mand anerkender deres barns tilgang til læsning, kan de imødekomme hans autonomi, der kan påvirke hans indre motivation for at ville læse mere.

Som nævnt tidligere, oplever Lone ikke den store læselyst hos eleverne, men prøver at imødekomme den ved, at eleverne altid skal læse i makkerpar for at få en fælles læseoplevelse. Derfor kan eleverne muligvis opleve følelsen af, at læsning er sjovt, fordi de er forbundet i en social kontekst. Samhørighed bliver netop skabt ved, at barnet føler sig socialt forbundet og føler sig set og hørt af andre (Ryan & Deci, 2017). I forbindelse med at læse sammen fortæller Nynne, at det er noget, som de praktiserer derhjemme. Hun nævner, at Per ikke frivilligt vælger at læse, men at der alligevel er kommet lidt mere interesse for læsningen.

Caroline fortæller, at hendes ældste søn i 6. klasse læser alene. Han har altid været rimelig glad for at læse, men i det sidste halve år har han mistet en smule af lysten til at læse.

Undervejs i interviewet spørger vi Caroline ind til, om hendes søn kunne have interesse i at læse sammen derhjemme, hvortil hun svarer:

“Jeg tror godt, han kunne tænke sig det. Fordi man kan sige, at han siger jo også tit sådan noget med, at kan du ikke blive herinde? ”Så jo, det tror jeg da godt, han kunne tænke sig” (bilag 2).

Ifølge Deci og Ryan kan behovet for samhørighed og autonomi komme i konflikt med hinanden, hvis der opstår situationer, hvor ønsket om at være relationelt forbundet kolliderer med ønsket om at være selvstændig og uafhængig (Deci & Ryan, 2000). I forbindelse med ovenstående eksempel er det interessant, hvorvidt drengen i 6. klasse oplever harmoni mellem de to behov, og om det kan have en indflydelse på hans dalende motivation for at læse. Caroline oplever, at fælleslæsning ikke er en prioritet, da deres ældste dreng selvstændigt kan læse. I forbindelse med dette er det opsigtsvækkende, at Nynne er den eneste forælder, der opretholder den kontinuerlige læsning i fællesskabet med barnet.

Anna har også erfaringer med, at forældrene giver mere slip på barnet på mellemtrinnet, fordi barnet har knækket læsekoden. Det er interessant, om der muligvis er en sammenhæng mellem forældrenes involvering i elevernes læsning og elevernes læselyst. Mette mener heller ikke, at forældrene skal stoppe med at indblande sig i børnenes læsning på mellemtrinnet. Hun udtaler:

“fordi de er for små, til at man giver slip, og så er der stadig sådan noget som at udvikle børnenes ordforråd og tale om, hvad ord og vendinger betyder osv. Så man kan sige, at det er jo ikke på afkodningsbasis, at jeg mener, at forældrene stadig skal spille en rolle på mellemtrinnet, men det andet omkring læsningen og inferens læsningen - når tingene ikke står direkte, og hvad tolker du ud af det her” (bilag 3).

Ud fra ovenstående kan vi antyde en sammenhæng mellem danskfagets kompetenceområder og mål efter endt 6. klasse (Børne- og undervisningsministeriet, 2019) og Mettes udtalelse. Undersøgelser viser, at det er vigtigt for læselysten at have dialogisk højtlesning, hvor f.eks.

læreren eller forældrene læser den samme bog højt flere gange og inddrager barnet i samtaler om bogens indhold - netop for at udvikle deres sprog og ordkendskab (Lund og Skyggebjerg, 2021). Ligeledes er en vigtig pointe, at samhørighed imødekommes gennem interpersonel støtte, som f.eks kan opleves ved, at børn og forældre deltager i hyggelige eller behagelige aktiviteter sammen. Ved at børnene oplever samhørighed, er der større sandsynlighed for, at de føler sig trygge og understøttede i deres autonomi og oplever støtte i deres stræben efter kompetence (Ryan & Deci, 2017).

Lone erfarer også, at det er vigtigt at arbejde med højtlesning:

“Fordi når du sidder og læser inde i hovedet, så er der rigtig mange børn, som ikke nødvendigvis kan holde fast i det de læser, de sidder og ”drifter”. Og så kan de ikke holde fast i selve fortællingen, eller hvad der er sket” (bilag 3).

I relation til Lones erfaring med højtlesning, så viser forskning, at de lavt motiverede elever ikke har positive erfaringer med æstetisk dybdelæsning, og dette kan være forbundet i, at de har vanskeligheder med sammenhængende læsning, koncentration og opmærksomhed (Reinholdt Hansen et al., 2021). Deraf kan højtlesning have en positiv effekt for de elever, som synes, at det kan være svært at læse sammenhængende tekster alene. Lone vælger, at eleverne skal læse meget i skolen, for ellers oplever hun, at der er et flertal, som møder uforberedt op. Det er interessant, om det igen falder tilbage på forældrenes manglende involvering, eller om det eventuelt kan være manglende information i skole-hjem-samarbejdet.

Forskning viser, at de lavt motiverede elever er fanget i en skolelogik, hvor sammenhængende læsning er en skoleaktivitet, man er tvunget til (Reinholdt Hansen et al., 2021). Hvis læreren oplever, at børnene ikke får læst derhjemme, og derfor bruger ressourcer på dette i skolen, kan det muligvis have en indflydelse på elevernes opfattelse af, hvad dybdelæsning er. Mette arbejder i stedet med, at eleverne skal læse månedens bog (en selvvalgt bog) derhjemme, og så bruger de to lektioner i skolen på at efterarbejde det, de har læst (bilag 3). Som nævnt tidligere i analysen, oplever Mette en læselyst hos sine elever. Det kan muligvis være, at opfølgningen i skolen på det læste kan give eleverne en oplevelse af, at der er en mening med at skulle læse derhjemme.

Det kan være afgørende at skabe et miljø, der understøtter og fremmer individets følelse af kompetence, for at fremme motivation og trivsel. Autonomien afbalanceres med strukturer og vejledning med plads til valg og autonomi inden for de overordnede rammer (Deci & Ryan, 2000). Den sammenhængende læsning kan muligvis opleves som brugbar, ved at Mette sætter rammerne for læsningen og understøtter elevernes behov for at vælge bøgerne selv.

11.1.4 Læsekompetence

En ny undersøgelse fra Pirls viser, at der er positiv sammenhæng mellem 4. klasse elevers læseglyde og læsekompetence (Foug et al., 2023). Nynne oplever i deres hjem,

“at der er kommet lidt mere interesse i at læse, end der har været, da han var yngre. Måske fordi han er blevet bedre til at læse” (bilag 2).

Anna har også erfaringer med, at læselyst bliver skabt af, at eleverne bliver dygtigere til at læse. Hun udtaler også, at eleverne ikke bliver bedre læsere, hvis ikke der er en kontinuerlig læsning derhjemme. Ifølge SDT vil elever, der føler sig kompetente, men ikke autonome, ikke bevare deres indre motivation for læring (Deci & Ryan, 2000). Kompetence kan have betydning for læselysten, men kan være svær at forholde sig til alene, da andre elementer også kan have indflydelse på samme. Heraf refererer vi til, at selvom eleven er en dygtig læser, kan det være irrelevant, hvis eleven bliver tvunget til at læse en bog, som ikke stemmer overens med vedkommendes interesse.

Caroline fortæller, at den ældste søns lærer har været meget væk, og at de har haft mange vikarer i klassen. Hun udtaler, på baggrund af lærerens fravær, at:

"(...) der har været gange, hvor han har sagt, at det ikke betyder så meget, om de har læst det her. Fordi de gennemgår det alligevel ikke" (bilag 2).

Ifølge SDT er det netop afgørende, at eleverne oplever succes og får anerkendelse for deres præsentationer for at øge deres motivation og selvtillid (Deci & Ryan, 2000). Men hvis læreren, som i dette tilfælde, ikke er til stede og ikke formår at samle op på det læste, kan det virke meningsløst for barnet, og dermed være demotiverende at få læst derhjemme. I

forskning udpeges det også, at der er en betydelig sammenhæng mellem elevens indre læsemotivation og udvikling af læsekompetence (Lund og Skyggebjerg, 2021).

Caroline udtaler, at hendes yngste dreng til tider har udtrykt, at det har været lidt svært at læse. For at understøtte eleverne følelse af kompetence er det vigtigt, at give eleverne passende udfordringer og støtte (Deci & Ryan, 2000). Hvis opgaverne er for lette, og eleverne ikke føler sig udfordret, kan de miste motivationen og omvendt, hvis læseniveauet er for svært, kan eleverne få følelsen af inkompetence og miste motivationen.

11.2 Skole-hjem-samarbejdet

I denne del af analysen vil vi undersøge, hvordan lærerne og forældrene oplever skole-hjem-arbejdet, herunder relateret til læsning. Vi vil komme ind på følgende: *Krav, forventninger og involvering samt ressourcer i hjemmet.*

11.2.1 Krav, forventninger, involvering og ressourcer i hjemmet

Ud fra vores fund kan vi se, at alle lærerne er enige om, at skolen ikke kan klare opgaven med læsningen alene. Lone udtaler:

“at det er rigtig vigtigt, at forældrene er med på og bakker op om det samarbejde, der er - jeg kan ikke lykkes med det alene” (bilag 3).

Dette taler ind i ansvarsdiskursen, hvor familien ses som værende en del af læringsrummet og en forudsætning for skolens arbejde (Knudsen, 2012). Ligeledes udtaler Mette i forhold til skole-hjem-samarbejdet, at for hende:

“betyder det, at vi er sammen om opgaven at udvikle deres børn fagligt, men også generelt som mennesker, og så skal det ikke være nogen hemmelighed, at jeg er en lærer som har store ambitioner på mine elevers vegne, og derfor kan jeg godt lide, at vi kan bruge hjemmet som - at spille bold med kan man sige, som samarbejdspartner” (bilag 3).

Ifølge Akselvoll kan der opstå implicite krav fra lærerne til forældrene om at assistere barnets læring og lektier. Som vi kan læse i ovenstående, er der en forventning om, at

forældre og lærere er sammen om at udvikle børnene fagligt og som mennesker. For at kunne imødekomme dette, kræver det ifølge Akselvoll, at forældrene har en reel mulighed for og kompetence til at kunne hjælpe barnet (Akselvoll, 2016). I forbindelse med krav mener Nynne godt, at:

“man kan stille krav om, at børn skal læse hjemme, eller som forældre har et ansvar i, at ens børn skal læse. Jeg synes, man har et kæmpe ansvar som forældre i, at ens børn skal blive gode til at læse og gode til matematik. Og ikke at vi skal sidde og undervise dem herhjemme, men at vi skal støtte op om det, der foregår i skolen” (bilag 2).

I opbakningsdiskursen er læreren netop ekspert, og forældrene bakker op om lærerens undervisning, hvor der i ansvarsdiskursen er mere en sammensmeltning omkring synet på barnet og barnets læring (Knudsen, 2012). I ovenstående beskrivelse kan det opfattes som, at begge diskurser gør sig gældende i Nynnes oplevelse af skole-hjem-samarbejdet. Særligt ved hendes beskrivelse af, at forældrene skal tage ansvar for deres børns læsning, og samtidig bakke op omkring det, der foregår i skolen. Vores forståelse af, at begge diskurser kan optræde samtidig, bakkes op af Knudsens påstand om, at “der er forskelle i vægningen mellem diskurserne, men min påstand er, at de kan findes samtidigt. Men de “farver” også hinanden” (Knudsen, 2010, 98). Som Nynne udtaler, mener hun, at forældre har et kæmpe ansvar for, at ens børn skal blive gode til at læse. Akselvoll gør klart i sin ph.d., at det efterhånden er veldokumenteret, at “forældres forskelligheder har konsekvenser for børns præstationer og muligheder. At forældre bringer forskellige ressourcer med sig ind i skole-hjem-samarbejdet” (Akselvoll, 2016, 24). Vi skal igen huske på, at vi som individer oplever og erfarer forskelligt, så selvom Nynne har en holdning til, at vi alle har samme ansvar, kan denne holdning optræde forskelligt hos forældre. Anna og Mette har samme oplevelse af, at der er sammenhæng mellem ressourcestærke forældre og deres involvering i børnenes skoleliv. Mette siger blandt andet:

“Jeg synes, vi har nogle ressourcestærke forældre, der kommer til at yde en indsats her på vores skole, i kommunen - om man vil sige. Men meget på vores skole. De er meget pligtopfyldende og gør gerne det, man sætter dem til eller anbefaler. Og stiller ikke spørgsmålstejn ved, at det selvfølgelig er for at udvikle deres børn” (bilag 3).

Selvom alle forældre ikke har samme ressourcer, har Anna en klar forventning om, at hvis de oplever noget, der er vanskeligt eller er bekymret for deres barn læsning, så giver de hende besked om det. Hun udtaler:

“Så har jeg en forventning om, at hvis det er vanskeligt, eller hvis de er bekymret for deres barns læsning, at de giver mig besked om det. Så jeg har en forventning om kommunikation omkring læsningen” (bilag 3).

Akselvoll er optaget af, “hvilke implicite krav der er i skolens kommunikation, som forældre skal kunne afkode og opfylde, for at kunne støtte deres barns skolegang, sådan som skolen opfordrer til” (Akselvoll, 2016, 57). Ud fra Annas udtale, finder vi det paradoksalt, at to af de interviewede forældre udtaler, at de ikke skriver til lærerne, hvis de f.eks. undrer sig over deres barns læring eller manglende lyst til at læse. Caroline udtaler direkte, “så mit svar ville nok være, at jeg ikke var typen, der ville gøre det” (bilag 2). Simone kunne godt finde på at gøre det, men har ikke gjort det endnu. Til gengæld ønsker hun at få information fra skolen omkring,

“Hvad der halter, og hvad der er godt, og så kommer hun hjem og siger, at jeg kan absolut ikke finde ud af engelsk eller et eller andet. Men det er jo så ikke min oplevelse. Så er hendes opfattelse rigtig? Er hendes opfattelse forkert? Du ved, det ville da være meget rart, at man havde et eller andet at støtte sig op af” (bilag 2).

Hvis vi forholder os til de førnævnte implicite krav fra skolen til forældrene, kan det være tankevækkende, om disse krav og forventninger også går den anden vej. Det vil sige, at forældrene netop har nogle bekymringer eller forventninger, som ligger implicit i forhold til, at de ikke kommunikerer det ud til lærerne. Simone vælger ikke at skrive til læreren omkring Sofies udtalelser og hendes egen tvivl. Ved at det bliver i det usagte, kan det være svært for både forældrene og lærerne at blive klogere på barnets læring, som er kerneopgaven i skole-hjem-samarbejdet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). I forbindelse med udtalte krav fortæller Lone,

“Jeg mener faktisk også, at vi som lærere skal være meget mere tydelige i vores krav og forventninger til forældrene - også det er jeg selv blevet skarpere på, hvad er det

for en kultur vi har, hvordan er det vi taler sammen, hvordan taler forældrene sammen - fordi de ligger en meget meget stor ramme ned over det skolesamarbejde, der er, hvis man som kultur i klassen ikke bakker op om det. Og samtidig så synes jeg ikke, at jeg er urimelig i de krav, om det de skal lave derhjemme, for jeg ved jo godt, at det er hos mig, vi laver det meste” (bilag 3).

Akselvoll påpeger i sin undersøgelse, at der er en tendens til, at lærerne ser forældrenes involvering som en selvfølge, og at denne involvering er en forudsætning for at kunne indgå i et samarbejde med skolen. Hun udtaler, at: “I størstedelen af skole-hjem-samtalerne lå denne forudsætning indlejret som en selvfølgelighed, der umiddelbart kunne være svær at få øje på, fordi den som regel ikke blev italesat af hverken lærere eller forældre” (Akselvoll, 2016, 116). Vi finder det iøjefaldende, at Lones udtalelse om, at lærerne skal være tydelige i krav og forventninger til forældrene, hænger sammen med Akselvolls udtale om den manglende italesættelse af selvfølgelighederne i skole-hjem-samtalerne.

I forhold til oplevelsen af de eksplicite krav, om at elever skal bruge en vis tid på læsning i hjemmet, udtaler Caroline at:

"Selvfølgelig bør man bruge som forældre en halv time på lektier med dem. Det synes jeg ikke er for meget at forlange. Fordi det hele kan ikke ligge i skolen. Men omvendt, kan du se ud fra det, jeg har svaret, så har vi jo ikke kunne gøre det, eller vi har i hvert fald ikke fået det gjort. Og det har jo noget at gøre med tid og flere børn, og det går nok. Vi gør det i morgen. Og så er det jo ikke altid lige, man når det”.

Ifølge Akselvoll bliver det ofte taget for givet, at forældre har den nødvendige tid og energi til rådighed. At forældre har en form for overblik og prioriterer at få handlet på lærernes opfordringer - at de får dem implementeret i hverdagen. Heraf refererer hun til, at det i forvejen kan være en udfordring for flere familier at få puslespillet til at gå op i hverdagen (Akselvoll, 2016). I ovenstående citat, giver Caroline udtryk for, at det ikke er for meget at forlange, at man som forældre bruger en halv time på at lave lektier med sine børn. Samtidig fortæller hun også, at hun ikke selv får det gjort pga. manglende tid og flere børn. Ud fra dette kan vi se, at forældrene er bevidste om, at det er vigtigt at få læst hjemme, men at det

ikke altid er en realitet i hverdagen. Den ene lærer, Anna, har netop en forståelse for Carolines problematik. Hun fortæller:

“Altså fordi, hvis vi har en eller anden forventning om, at de alle sammen skal kunne læse 7 gange om ugen i et kvarter - det er bare ikke virkeligheden. Så er du nødt til at justere lidt og så komme med nogle andre muligheder og så gøre en indsats for det barn. Eller måske ovenikøbet tage mere hånd om den kontinuerlige læsning over i skolen” (bilag 3).

Lone fortæller i forbindelse med læsning af ugeplanen, at hun bruger tid på at skrive en udførlig plan for, hvad de skal lave, og hvad hun forventer de skal lave. Alligevel oplever hun, at der er mange forældre, som har travlt og derfor ikke får læst ugeplanen. Det er tankevækkende, at Lone vælger at bruge tid på en udførlig ugeplan, når hun er opmærksom på, at flere forældre ikke har tid til at få den læst. Igen kan vi referere til Knudsen og Akselvoll, der begge pointerer, at samarbejdet med forældrene skal defineres bedre. Det handler om at gøre samarbejdet mere konkret, og at forventningerne bliver afstemt med forældrene, så alle har mulighed for at bidrage (Frovin, 2017).

12.0 Diskussion

På baggrund af analysen var følgende aspekter: *Læsning og valg af bøger, læsekultur i hjemmet, højtlesning og samtaler og læsekompetence* samt *krav, forventninger og involvering samt ressourcer i hjemmet*, særlig væsentlige i forhold til vores besvarelse af problemformuleringen, dette vil vi diskutere yderligere i det kommende afsnit.

I Pirls og Børn og Unges læsning 2021, er der konkluderet, at eleverne er blevet dårligere til at læse, og at eleverne mister lysten til at læse, jo ældre de bliver. Vi ved samtidig fra Knudsen, at diskurserne i forældresamarbejdet har udviklet sig over tid, hvilket har resulteret i et skole-hjem-samarbejde, hvor forældrene skal have mere ansvar. Grænserne mellem skole-hjem-samarbejdet er blevet mere utydelige, hvilket stiller store krav til både lærerne og forældrene. Lærerne føler, at forældrene skal bakke op omkring det, der foregår i skolen, og samtidig tage mere ansvar for den læring, der foregår i hjemmet. Forældrene er bevidste om,

at de skal tage ansvar for børnenes læsning i hjemmet, men kan have svært ved at leve op til de forventninger.

Under interviewet gav forældrene, Nynne, Simone og Caroline udtryk for, at de oplevede, de krav og forventninger lærerne stillede til hjemmet, som passende. Ifølge Akselvoll har forældrenes forskelligheder netop en konsekvens for børnenes præsentationer og muligheder. Forældre og lærere har derfor alle et ansvar - et ansvar i at støtte og bakke op - uanset hvilke forudsætninger og ressourcer vi kommer med. Vi er derfor blevet opmærksomme på, at det formodentlig ikke er alle forældre, der har samme oplevelse. Hvad med de forældre, som ikke har ressourcer eller kompetencer til at bakke op omkring skolens krav? Det kræver, at lærere og forældre særligt får italesat dét, der kan volde problemer og ikke er bange for at skulle tabe ansigt. Det stiller store krav til kommunikationen imellem begge parter. F.eks. fortalte Lone, at hun laver udførlige ugeplaner, som flere forældre ikke får læst. Hvorfor har Lone ikke afstemt med forældrene, i forhold til informationsmængden i ugeplanen? Og hvorfor får forældrene ikke afstemt med lærerne omkring, hvad der er realistisk at nå derhjemme i forhold til læsningen?

I forhold til læsningen fik vi indblik i, at det kun var Nynne, som valgte at læse højt med sit barn, selvom de andre var bevidste om, at højt-læsning har betydning for deres børns læseudvikling. De oplever, at tiden er knap og fortæller, at de ikke får prioriteret at læse nok med deres børn i hverdagen. Den manglende tid og andre forpligtelser er essentielt at forholde sig til - både for forældrene og lærerne. Hvis lærerne ikke er klar over, hvad der rører sig i hjemmet og fortsætter med at stille de samme krav - hvad kan det så føre til? Vi erfarer ud fra analysen, at vi er nødsaget til at se forældresamarbejdet som en samhørighed frem for en instrumentel opgave. En instrumentel opgave som er bundet op på faglighed og kontrol. Som Deci og Ryan (2000) refererer til, er alle bare mennesker med indre behov og følelser, som ønsker at blive hørt og anerkendt. Men hvordan kan samarbejdet mellem forældrene og lærerne gøres til en relation, hvor begge parter føler sig motiveret af en større grad af samhørighed? Det kræver, at lærere ikke kun differentierer deres tilgang til eleverne, men i høj grad også til forældrene. For at opnå en forståelse for hinanden, bliver lærere og forældre nødt til at finde et fælles sprog - dog med tanke på, at det aldrig kan blive helt ens, når forudsætninger i et samarbejde aldrig er ens.

Udfordringen i samarbejdet omkring det fælles sprog og en fælles forståelse for begrebet *læselyst*, rejser og samtidig viser en udfordring, der i stigende grad er i centrum for debatterne om læreplaner, udviklingsmål og elevernes generelle faglige udvikling; nemlig, hvor i høj grad det kan forventes, at forældrene deltager i denne proces, og kan samfundet, folkeskolen og i sidste ende lærerne forvente, at forældrene kan tage en del af dette ansvar?

Lærerne er på baggrund af deres uddannelse formet og dannet gennem en bestemt type tænkning og forståelse af mange forskellige aspekter, der omhandler børns læring, trivsel, motivation og dannelse. Denne baggrund er ofte funderet i teoretiske perspektiver, som dermed danner en bestemt forståelsesramme omkring, hvad det vil sige at være en elev, og hvad der forstås ved begrebet læselyst. Forældre har naturligvis ikke samme baggrund, hvilket også trådte frem i analysen, hvor disse diskrepanser kom til udtryk i deres udtalelser og oplevelser omkring læsning i hjemmet og barnets læselyst.

At lærerne har en teoretisk baggrund for at indgå i samarbejdet med forældrene, må antages at være en positiv forudsætning. Samtidig er der dog et udviklingspotentiale for at indgå i relationen med forældrene med et større fokus på at skabe et fælles sprog omkring barnets læselyst. Vi ser mulighed i at anvende Deci og Ryans (2000) begreb omkring 'samhørighed' i forældresamarbejdet, da vi ved, at samhørighed omkring en opgave (barnets læselyst) kan fremme motivationen for selve samarbejdet. Det kunne være interessant at undersøge nærmere, hvordan denne samhørighed kan bygge bro i forældrenes og lærernes måde at kommunikere på, når behovet for samhørighed imødekommes gennem anerkendelse og tillid.

Forældrene havde en positiv tilgang til de krav og forventninger, der var til hjemmet. De opfattede krav som værende 'opfordringer' og erkendte, at de oplevede rimelighed i de stillede krav. Paradokset ligger i, at kravene ses som opfordringer af forældrene, selvom lærerne forventer, at der bliver taget hånd om disse opfordringer. To af forældrene havde svært ved at efterleve de 'opfordringer' i at få læst med deres børn hver dag og oplevede ligeledes en manglende læselyst hos deres børn. Problematikken ligger i, at dette ikke er blevet italesat over for læreren, så hvordan skal den manglende tid og læselyst blive til et fælles ansvar mellem skole og hjem, hvis det kun er hjemmet, der har indsigt i problematikken? Kan der mon være et sammenfald i den faldende læselyst og den manglende viden om, hvordan vi skal forholde os til ansvarsdiskursen?

Lærere skal ikke kun differentiere i deres tilgang til forældrene, men også i deres tilgang til eleverne i undervisningen. Dette gør lærerarbejdet enormt omfattende. Et vigtigt fund i vores analyse er netop lærernes forskellige tilgange til at motivere elevernes læselyst gennem valg af bøger. Lone vælger bøgerne for eleverne og oplever, at eleverne ikke har den store læselyst i klassen. Hun har en god hensigt med sit valg, da hun er opmærksom på, at de netop skal læse det samme for at opnå en fællesskabsfølelse gennem samarbejdet. Hun har et ønske om, at dette kan være med til at motivere selv de svage læsere i klassen. Det interessante er, hvorfor Lone ikke prøver at lade eleverne selv vælge bøger, når både forskning og teori peger på, at lysten og den indre motivation stiger til at læse, når eleverne har indflydelse i valget af bøger. For Mette er det vigtigt, at eleverne selv vælger bøger, da hun er opmærksom på, at medbestemmelse har indflydelse på elevernes motivation.

Hvordan ville læselysten se ud, hvis lærerne i deres arbejde med elevernes læsning både havde behovet for autonomi og samhørighed for øje? Kan dette overhovedet lade sig gøre i arbejdet med 25 elevers forskellige forudsætninger? Begge behov har indflydelse på hinanden, og hvordan de vægter afhænger af, hvilken kontekst skolen, forældrene, lærerne og eleverne bevæger sig i. Med det menes der, at der fra politisk hold er sat nogle rammer og mål, som skolen som institution skal indordne sig under, og derfor kan opfyldelsen af behovene ikke altid realiseres.

Lærerne står overfor en virkelighed med 25 individualister, der skal tages hensyn til, og derfor kan lærerne ikke løfte elevernes læselyst alene. Kan et fælles sprog og ansvar i skole-hjem-samarbejdet hjælpe til at udvikle motivationen for at læse, både hjemme og i skolen? Lærerne skal give forældrene et indblik i, hvad der virker - valg af bog, læse højt sammen og tale om det læste, og omvendt skal forældrene være mere på banen og involvere lærerne i, hvad der virker i hjemmet.

Skole-hjem-samarbejdet kan ikke anses som en "opskrift" - det vil altid være flydende og i konstant bevægelse i takt med elevens, hjemmets og skolens udvikling. Forældrene og lærerne må derfor undervejs i skoleforløbet afstemme med hinanden, så ansvarsområderne ikke bliver en selvfølge, men bliver til en 'lærer-forældre-samhørighed'. Med dette menes, at lærerne og forældrene skal indgå i et samarbejde med anerkendelse, åbenhed og ærlighed for at imødekomme hinandens tanker og meninger. Men hvordan skal lærerne og forældrene

kunne afstemme med hinanden konstant, når både lærere og forældre er i tidspres? Dette anskueliggør igen hele problematikken i, hvordan skolesystemet og samfundet er bygget op. Elever bliver målt og vejret, og lysten til at læse blandt eleverne er faldet. Hvad er årsagen til dette fald? Er det eleverne? Er det forældrene? Er det lærerne eller skole-hjem-samarbejdet? Eller handler det om, at samfundet har sat baren alt for højt i forhold til, hvad skolen og forældre kan tage ansvar for?

13.0 Konklusion

Vi startede med at stille os selv spørgsmålene - hvor går grænsen og hvem har ansvaret? Grænserne er flydende og forventninger er flydende, vi kan ikke give et entydigt svar på, hvordan forældresamarbejdet i forhold til læselyst skal være, da dette er en kompleks problemstilling. Men vi har i vores undersøgelse fået et indblik i forældrene og lærernes oplevelse af elevernes læselyst og skole-hjem-samarbejdet, og vil på baggrund af vores analyse konkludere følgende:

Vi kan konkludere ud fra lærernes oplevelse, at læselyst handler om motivation, indhold i bøger og oplevelsen. Vi kan ligeledes konkludere, at elevernes medbestemmelse omkring valg af bøger har indflydelse på deres læselyst. Lærerne oplever, at fællesskabet i læsningen også har en betydning for elevernes motivation. Endvidere oplever lærerne, at det ikke har nogen indflydelse på elevens læselyst, om forældrene selv læser i hjemmet. Til gengæld er lærerne enige om, at forældrenes involvering i forhold til højtlesning og at tale sammen med deres barn om det læste, har en betydning for læselysten. Lærerne erfarer, at det stadigvæk er vigtigt, at eleverne får udviklet deres ordforråd og får talt om, hvad ord og vendinger betyder, for at kunne udvikle deres læsekompetencer. Ligeledes erfarer lærerne, at højtlesning kan være gavnligt i forhold til at hjælpe eleverne med at holde fokus under læsningen. Vi kan konkludere ud fra lærerens oplevelse, at eleverne bliver bedre læsere, hvis der er en kontinuerlig læsning i hjemmet.

Vi kan konkludere ud fra forældrenes oplevelse, at forældrene forbinder læselyst med, at eleverne frivilligt vælger en bog til. Ligeledes kan vi konkludere, at ingen af forældrenes børn er motiveret for at læse. Forældrene oplever, at hvis deres børn finder det interessant, det de læser, er de mere motiveret for at læse. Vi kan konkludere, at forældrene arbejder forskelligt med læsning i hjemmet i forhold til, at to ud af tre ikke vælger at læse sammen med deres barn. Forældrene oplever, at der skal være en mening med at læse, for at børnene føler sig motiveret og at niveauet i bogen skal være tilpas udfordrende, for at de ikke mister motivationen.

Vi kan konkludere, at lærerne og forældrene er enige om, at de har et fælles ansvar for barnets læsning. Ligeledes mener lærerne, at forældrene har et ansvar i at få læst derhjemme.

Vi kan konkludere, at dette ikke altid er en mulighed for forældrene grundet manglende tid og overskud. Vi kan endvidere konkludere, at lærerne og forældrene skal finde fællesnævneren i skole-hjem-samarbejdet og prøve at sætte flere ord på, hvad der forventes i forhold til læsningen.

I forhold til læselyst kan vi konkludere, at det er afgørende, at lærerne tilpasser læseopgaver og materiale til elevernes niveau for at understøtte deres oplevelse af kompetence. Det er ligeledes vigtigt, at forældrene ikke slipper børnene i deres læsning, selvom de har knækket læsekoden.

Vi kan konkludere, at læselysten er et ansvar, som lærerne og forældrene i fællesskab skal løfte, og at det fælles ansvar kan stille store krav til deres indbyrdes relationer. Lærerne og forældrene skal tale mere sammen og forstå hinandens sprog for at få en større forståelse af det, der foregår i både skole og hjem. Vi kan konkludere, at skole-hjem-samarbejdet kræver en åben dialog med anerkendelse og plads til diversitet.

14.0 Perspektivering / handleforslag

Vores undersøgelse er kun en lille bid af lagkagen, når der tales om elevernes generelle læselyst og skole-hjem-samarbejdet i skolen. Vi er blevet klogere på problemet, men vi er stadig nysgerrige på at vide mere.

I vores projekt giver vi ikke plads til teknologiens udvikling og dens indflydelse på børns læsevaner og læselyst, til trods for, at teknologien har fået en større plads i alle hjem. Undersøgelser viser, at et flertal af børn og unge i 5.-8. klasse læser korte digitale tekster, især på de sociale medier, som i højere grad lægger op til skimmelæsning og hurtig orientering (Reinholdt Hansen et al., 2021). Børnenes læsevaner er i udvikling, og spørgsmålet er, om det er noget, som lærere og forældre i samarbejde kan have indflydelse på? Eller skal de acceptere, at det digitale i dag, især de sociale medier, fylder mere hos børnene end længere historier og romaner, som rent faktisk kræver lineær dybdelæsning? Lærerne og forældrene er bevidste om, at det er et vilkår, som de står overfor i dag.

Som nævnt, er vi blevet klogere på vores problemformulering efter en dybdegående analyse. Vi vil derfor tillade os at komme med handleforslag på, hvordan vi mener, at forældre og lærere kan samarbejde omkring elevernes læselyst.

1. Mere åben kommunikation, så det ikke kun er ved skolens start til forældremøderne, at forældrene bliver introduceret til vigtigheden i at læse derhjemme.
2. At forældrene og lærerne får samme sprogforståelse, så forældrene ved, hvad der tales om.
3. Lærerne skal på bedst mulig vis give eleverne mulighed for selvbestemmelse i forhold til valg af bøger.
4. Sæt forventninger ned til forældrene og eleverne, så det ikke hedder 20 minutter læsning, 7 gange om ugen.
5. Lærerne skal prøve at imødekomme forældrenes forskellige ressourcer - vægtbalancen skal være mere lige for alle.
6. Forældrene og lærerne kan holde et fælles sparringsmøde med fokus på læselysten. Her kunne lærerne præsentere forskellige måder, forældrene derhjemme kunne facilitere aktiviteter, der fremmer læselysten. Og hvem ved - måske en forælder har en god ide, som andre forældre kunne have gavn af.

15.0 Litteraturliste

- Aarhus Universitet. (n.d.). *Interviews*. Metodeguiden. Retrieved May 6, 2023, from <https://metodeguiden.au.dk/interviews>
- Aisinger, P. (2019, August 29). *Skole-hjem-samarbejdet har forvokset sig*. Folkeskolen.dk. Retrieved May 6, 2023, from <https://www.folkeskolen.dk/folkeskolen-nr-14-2019-forskning-skole-hjem-samarbejde/skole-hjem-samarbejdet-har-forvokset-sig/334955>
- Akselvoll, M. Ø. (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle: Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et forældreperspektiv*. Roskilde Universitet. Afhandlinger fra Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi.
- Andersen, G. B., & Boding, J. (2010). *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. Dafolo.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3: 77-101.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). Dansk Læseplan. Retrieved May 6, 2023, from https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_L%C3%A6seplan_Dansk.pdf
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *GSK Fællesmål i Dansk*. EMU. Retrieved May 27, 2023, from https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2022, 10 05). *Folkeskoleloven*. Retsinformation. Retrieved May 6, 2023, from <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4). 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000, January). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. *American Psychologist Association*, 55(1) 68-78.
- Foug, S. S., Neubert, K., Kristensen, R. M., Gabrielsson, R. H., Molbæk, L., & Kjeldsen, C. C. (2023). *Danske elevers læsekompetencer i 4. klasse - Resultater fra PIRLS 2021*. Århus Universitetsforlag.
- Frovin, S. (2017, February 1). *Skolen byder forældrene op til en kompliceret dans*. Skolebørn. Retrieved May 29, 2023, from http://www.skoleborn.dk/feb_2017/2skolenbyderforaeldreneoptilenkompliceretdans.html

Hagensen, M. W. (2021, 02 23). *Forældrenes og skolens ansvar / Skole og Forældre*. Skole og Forældre |. Retrieved May 6, 2023, from <https://www.skole-foraeldre.dk/artikel/for%C3%A6ldrenes-og-skolens-ansvar>

Jørgensen, H. H. (2022.). *Fænomenologi*. Fænomenologi. Retrieved May 29, 2023, from https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/08/F%C3%A6nomenologi_printversion.pdf

Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale?* Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Knudsen, H. (2012). *Lærerroller i skole-hjem-samarbejdet*. I: Grundbog i pædagogik i lærerfaget. Klim København. 243-263.

Kvale, S. (2014). *Interview: Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzel.

Larsen, R., Mejding, J., & Neubert, K. (2017). *PIRLS 2016 - en international undersøgelse om læsekompetence i 3. og 4. klasse: rapport - bilag*. Århus Universitetsforlag.

Lund, H. R., & Skyggebjerg, A. K. (2021). *Pædagogisk indblik: Børns læselyst*. DPU, Aarhus Universitet.

Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom. Applying Self-Determination Theory to educational practice. *Theory and Research in the Classroom* 7(2), 133-144.

Madsen, M.C. (2003). 11 spørgsmål til professoren - om læselyst. Interview med professor Torben Weinreich. IV. Cranfield (red.), *Læsningens magi - om børn, bøger og læselyst*. København: Biblioteksstyrelsen

Michaelsen, U. M., & Rise, D. (2021). *Læselyst: ideer til at skabe læselyst i klasserummet*. Gyldendal.

Reinholdt Hansen, S., Illum Hansen, T., & Pettersson, M. (2021). *Børn og unges læsning 2021*. Aarhus Universitetsforlag.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). "Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness". Guilford Press.
https://www.google.com/books/edition/Self_Determination_Theory/th5rDwAAQBAJ?hl=en&gbpv=1&dq=inauthor:%22Richard+M.+Ryan%22

Sparkes, A. C., & Smith, B. (2013). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health: From Process to Product* (A. C. Sparkes, Ed.). Routledge.

Valdimarsson, E. (2023, May 16). *Danske elever får dårligste resultat nogensinde i PIRLS-undersøgelse: »Vi har ikke råd til at komme med dårlige undskyldninger«*. Skolemonitor. Retrieved May 17, 2023, from <https://skolemonitor.dk/nyheder/art9351041/%C2%BBVi-har-ikke-r%C3%A5d-til-at-komme-med-d%C3%A5rlige-undskyldninger%C2%AB>

Zahavi, D. (2018). *Fænomenologi: En introduktion*. Samfundslitteratur.

16.0 Bilag

16.1 Bilag 1

16.1.1 Interviewguide for lærer og forældre

Interviewspørgsmål til lærerne	Interviewspørgsmål til forældre
<p>LÆSNING OG LÆSELYST I SKOLEN Når jeg siger ordet 'læselyst', hvad tænker du så? Kan du prøve at sætte nogle ord på det begreb?</p> <p>Hvordan oplever du elevernes motivation for at læse?</p> <p>Hvordan arbejder du med læsning og elevernes læselyst i skolen?</p> <p>SAMARBEJDET MED FORÆLDRE Hvordan oplever du generelt samarbejdet med forældrene i skolen?</p> <p>Hvad betyder forældrenes indblanding af elevernes skoleliv for dig og for børnene?</p> <p>Har du nogle forventninger til forældrenes involvering i forhold til barnets skoleliv? Hvis ja, hvilke?</p> <p>Hvor oplever du, at grænsen ligger mellem skole og hjem? Hvor meget kan vi tillade os at opfordre forældre til? Og er grænsen den samme i forhold til alle forældrene?</p> <p>LÆSNING OG LÆSELYST I HJEMMET Hvordan mener du, at forældrenes forhold til læsning kan</p>	<p>LÆSNING OG LÆSELYST I HJEMMET Når jeg siger ordet 'læselyst', hvad tænker du så?</p> <p>Hvordan oplever du dit barns motivation for at læse?</p> <p>Hvordan har du det selv med at læse?</p> <p>Hvordan læser dit barn derhjemme?</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvad læser han/hun?• Hvor ofte læser han/hun?• Og i hvor lang tid ca.? <p>Hvordan bliver du involveret i dét, dit barn læser?</p> <p>Læser I sammen? Hvis ja, hvordan gør I det?</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvad læser I?• Hvor ofte læser I?• Taler I om det I læser?• Hvor læser I henne og hvornår på dagen? <p>Oplever du at lysten til at læse har været faldende eller stigende i forhold til dit barns alder? Og har det ændret på din involveringsgrad?</p> <p>SAMARBEJDET MED LÆRERNE Hvordan oplever du generelt samarbejdet med lærerne i skolen?</p> <p>Hvordan bliver du involveret i dit barns skoleliv?</p> <p>Hvordan bliver du involveret i forhold til læsning i skolen?</p>

<p>have indflydelse på elevernes læselyst?</p> <p>Mener du, at det er vigtigt at indblende forældrene i børnenes læsning? Hvis ja, hvorfor?</p> <p>Opfordrer du at forældrene til at indblende sig i børnenes læsning i hjemmet?</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvis ja, hvordan italesætter du det over for forældrene? <p>Hvad er dine erfaringer med forældrenes tilbagemeldinger i forhold til læsning og deres børns læselyst?</p> <p>Oplever du at forældrene efterspørger hjælp til læsning i hjemmet? I så fald hvordan?</p> <p>Hvordan vil du helt konkret inddrage forældrene i arbejdet med elevernes læselyst?</p> <p>3 gode råd til forældre i arbejdet med børns læselyst?</p>	<p>Hvordan bliver du informeret omkring vigtigheden af læsning derhjemme? Og er du klar over hvorfor det er vigtigt? Uddyb enten hvorfor han/hun siger ja eller nej?</p> <p>Oplever du læsning i hjemmet som et krav eller som en opfordring fra lærerens side?</p> <p>Føler du at lærerne stiller for høje krav til jer som forældre i forhold til hvad der er realistisk?</p> <ul style="list-style-type: none">• tid, overskud, hverdag• Uddyb gerne dine tanker om spørgsmålet. <p>Oplever du, at lærerne tager hensyn til jer som familie i forhold til de krav der bliver stillet?</p> <p>Hvordan oplever du de informationer der bliver givet til jer forældre? Ser du det som en løftet pegefinger eller som en hjælp? Eller noget helt tredje?</p> <p>Hvor oplever du grænsen mellem skole og hjem? Hvor meget kan vi, lærere, tillade os at opfordre jer forældre til?</p> <p>Hvor meget information vil du gerne have fra læreren omkring dit barns skoleliv?</p> <p>Spørger du lærerne om hjælp i forhold til læsningen, hvis f.eks. dit barn ikke er motiveret for at læse hjemme? Eller hvis dit barn skal udfordres.</p> <p>Hvordan oplever du, at graden af involvering i skolen har ændret sig i forhold til dit barns alder/klasse/trin?</p>
---	---

16.2 Bilag 2

16.2.1 Uddrag af transskriberede interview med forældrene

Læselyst

Forældrene og lærernes oplevelse af hvad læselyst er

I: Hvad tænker du om ordet læselyst?

F1: Læselyst, jeg tænker, at når man som helt frivillig finder ro i at sidde og læse, at man har lyst til at tage en bog frem og læse, fordi det giver en ro. Og det er noget, man synes er rart.

F2: Læselyst, jamen simpelt bare, at man har lyst til at læse, men at det jo også er noget, man gør. At man ser en bog, og den vil jeg læse, eller den ønsker jeg mig, eller den må jeg love med, i denne tur.

F3: Så tænker jeg, at lysten til at læse, uden at man har fået besked på, hvad man skulle læse fra forældrene eller skolen. At det ikke er en pligt, men at det er noget, der kommer indefra.

Læsning og valg af bøger

I: Og hvordan oplever du din børns motivation for at læse?

F2: Jeg oplever, at hun giver udtryk for, at hun ikke er motiveret for at læse. Så hvis jeg snakker med hende om det, så siger hun, at nu skal du også huske at læse. Så gider hun ikke at læse. Fordi det er røvkedeligt at læse. Så siger jeg til hende, at jeg lånte de der tre bøger i den serie. Heksens Kat, Heksens Datter, Heksens et eller andet. Og dem slugte du jo på to dage. Så er det jo ikke rigtigt, at du ikke gider læse, fordi du synes det er kedeligt. Nej, okay, siger hun så. Så skal det bare være noget, der er rigtig spændende. Men det vil jo så også sige, at hun har jo lyst til at læse. Hun synes også, det er hyggeligt. Og hun kan godt finde på at sætte sig ned og har arrangeret sig hyggeligt på sit værelse.

F3: Min søn i 4. klasse, hans motivation er ikke så stor for at læse. Han gør det, han skal. Han læser de romaner, de har for. Og han kan også godt lide at få læst højt. Men det er ikke noget, han gør af sig selv. Det er som om, han ikke har ro til det. Han læser godt. Ja. Og min store dreng, han har altid været rimelig glad for at læse. Og har også læst en del romaner på egen hånd. De sidste halve år, synes jeg, han har mistet lysten lidt til at læse. Læser også det, han skal i klassen og sådan noget. Men nu læser han faktisk mere Anders And blade. Det burde jo lide kun den anden vej. Så er han lidt dårligere til at komme i gang med de der romaner. Men ellers har han altid været rimelig glad for at læse. Han læser også ret godt. Eller ret meget godt.

I: Hvordan kan det være, at han har mistet lysten og gejsten for det?

F3: Jeg ved ikke, om det er alderen. Han fylder 13 i år. Og så tror jeg faktisk også, at det kan være en kombination af hans alder. Selvfølgelig også computer og alt det her. Måske kan der også noget gøre med, at de har haft meget vikar det sidste år. Det kan også være de ting, de også har læst fra klassen, er der måske ikke altid blevet fulgt så meget op på. Deres lærere har været rigtig meget på kursus. De har haft mange vikarer. Så om det også kan have en betydning. Det er måske en blanding af flere ting. Der har været en gang, hvor han har sagt, at det ikke betyder så meget, om de har læst det her. Fordi de gennemgår det alligevel ikke. Og så kan han hurtigt skimme det, hvis det egentlig er. Men selvfølgelig tror jeg også, at der er noget med hans alder at gøre.

Læsekultur i hjemmet, højtlesning og samtaler

I: Ja, for jeg skulle til at spørge om, taler I om det, I læser?

F3: Det gør, at vi nok ikke læser nok. Men jeg tror, at vi taler rigtig meget om det, vi læser. Vi taler meget om ord og hvorfor personerne gør, som de gør. Eller hvad kommer der til at

ske næste gang, tror du? Og han er heldigvis meget nysgerrig. Okay. Også mere end den store, faktisk. Og stiller generelt mange spørgsmål, altid, om alting. Og det gør han også i forhold til det, han læser. Så når han først læser, så er han optaget af det. Og nogle gange bliver det også, at de faktisk laver sjov. Fordi han svarer også. Så det bliver også nogle gange sådan, at han læser nogle ting, og så digter han selv.

I: Okay, fedt.

F3: Jo. Jeg tror, det er vores valg. Fordi vi føler, at vi ikke har tid til det. Og ved, at han klarer det godt. Og det kan han selv. Og han har ikke behov for det.

I: Så det er ikke et ønske, han har, at I også skal læse højt med ham?

F3: Jeg tror godt, han kunne tænke sig det. Fordi man kan sige, at han siger jo også tit sådan noget med, at kan du ikke blive herinde? Så jo, det tror jeg da godt, han kunne tænke sig.

I: Det er svært at få tid til det hele.

I: Nej. Hvad med dig selv, hvordan har du det med at læse?

F1: Jeg elsker at læse. Og jeg elsker at læse bøger og fordybe mig i at læse bøger. Og jeg kunne egentlig godt tænke mig, at Per havde samme interesse i at læse. Måske ikke lige nu i femte klasse, men det der med at finde ro i at læse, som jeg synes også bliver rart, når man bliver voksen og læser bøger. Ja. Det tænker jeg, der kunne være rart.

I: Ja. Hvordan læser dit barn derhjemme, når han læser?

F1: Altså hvordan vi gør i dagligdagen?

I: Ja, altså hvad læser han, og hvor ofte, og hvor sidder han henne, og hvornår gør han det?

Læsekompetencer

I: Oplever du, at lysten til at læse har været faldende eller stigende i forhold til dit barns alder? Eller har det altid bare været sådan?

F1: Der har aldrig været sådan et kæmpe interesse for at læse.

I: Nej.

F1: Men jeg synes faktisk, at der er kommet lidt mere interesse i at læse, end der har været, da han var yngre. Måske fordi han er blevet bedre til at læse. Ja. Kunne det være, at det er det, der har gjort det. Ja. Ja, det tror jeg måske det er.

I: Hvordan kan det være, at han har mistet lysten og gejsten for det?

F3: Jeg ved ikke, om det er alderen. Han fylder 13 i år. Og så tror jeg faktisk også, at det kan være en kombination af hans alder. Selvfølgelig også computer og alt det her. Måske kan der også noget gøre med, at de har haft meget vikar det sidste år. Det kan også være de ting, de også har læst fra klassen, er der måske ikke altid blevet fulgt så meget op på. Deres lærere har været rigtig meget på kursus. De har haft mange vikarer. Så om det også kan have en betydning. Det er måske en blanding af flere ting. Der har været en gang, hvor han har sagt, at det ikke betyder så meget, om de har læst det her. Fordi de gennemgår det alligevel ikke. Og så kan han hurtigt skimme det, hvis det egentlig er. Men selvfølgelig tror jeg også, at der er noget med hans alder at gøre.

I: Hvordan har du det selv med at læse?

F3: Jeg har det rigtig godt med at læse. Jeg læser vel daglig. Som regel er det noget i forbindelse med mit arbejde, jeg skal læse. Som oftest. Men ellers kan det også sagtens være lystlæsning og skønlitteratur.

F1: Jeg synes, vi har hele tiden prøvet at sætte ind med, at det er vigtigt, at vi får læst herhjemme. Men jeg tror faktisk, at vi måske er blevet lidt mere involveret inden det er efter,

at han har blevet ældre. Også fordi han selv nogle gange har udtrykt, at det har været lidt svært at læse. Ikke fordi de har sagt noget ved skolen omkring, at han har svært ved at læse, men fordi han nogle gange selv synes, det er lidt svært. Og så har vi også lige givet ham en ekstra skalle med at læse.

I: Okay. Det er sejt.

F1: Så jeg synes, vi gør det, måske lidt mere efter, at han også er blevet ældre.

Og går op i og taler med om, at det er sjovere at læse i skolen, hvis man også er bedre til at læse. Så hvis man bare læser 10 minutter herhjemme hver dag, så gør det faktisk en stor forskel. Og jeg kan også se, at det er noget tid siden, vi har læst herhjemme, eller de har haft et projekt i skolen, hvor de ikke har læst deres individuelle læsning.

Skole-hjem-samarbejdet

Krav, forventninger, involvering og ressourcer i hjemmet

K: Nej. Så hvis du skulle sætte ord på, hvor meget kan vi lære tillade os at opfordre jer forældre til? Altså hvor meget kan vi tillade os at opfordre jer til noget?

F1: Jeg synes godt, man kan stille krav om, at børn skal læse hjemme, eller som forældre har et ansvar i, at ens børn skal læse. Jeg synes, man har et kæmpe ansvar som forældre i, at ens børn skal blive gode til at læse og gode til matematik. Og ikke at vi skal sidde og undervise dem herhjemme, men at vi skal støtte op om det, der foregår i skolen. Så hvis de har et projekt om noget, og man får at vide, at man skal læse noget hjemme, så synes jeg, man har et virkelig stort ansvar i at få gjort det med sit barn. Også for, at der kan foregå en ordentlig undervisning dagen efter, hvor der sidder velforberejede børn, som skal lave en opgave med en lærer. Jeg synes ikke, det er i orden, hvis halvdelen af børnene sidder og ikke har læst det, de skulle læse. Det gør også noget for undervisningen, og jeg ved også for Per, hvor vigtigt det er, når han har læst, at han har en del af det fællesskab, og han kommer op og kan tale med på det, som de andre også har læst.

I: Ja, det er klart.

I: Okay. Og føler du, at lærerne stiller for høje, det er jo så ikke krav, men lad os sige opfordringer til jer som forældre, i forhold til, hvad der er realistisk i hverdagen, som du selv siger nogle gange, med tid og overskud og...

F3: Man kan sige, både ja og nej, på den ene side synes jeg det ikke, fordi så mange lektier har de jo heller ikke for i folkeskolen. Så selvfølgelig bør man bruge som forældre en halv time på lektier med dem. Det synes jeg ikke er for meget at forlange. Fordi det hele kan ikke ligge i skolen. Men omvendt, kan du se ud fra det, jeg har svaret, så har vi jo ikke kunne gøre det, eller vi har i hvert fald ikke fået det gjort. Og det har jo noget at gøre med tid og flere børn, og det går nok. Vi gør det i morgen. Og så er det jo ikke altid lige, man når det. Nej. I morgen. Nej. Så, og der ved jeg også bare, der er forskel. Altså, jeg ved også, at der er nogle fra mine drenges klasser, som virkelig læser en halv time. Okay. Hver dag. Og de får ikke lov til at lave andet, inden de har fået læst. Så kan man da godt få det sådan lidt, der har vi været for sløse.

I: For sløse.

F3: Men omvendt, så synes jeg ikke, at det er for højt krav at stille.

I: Det passer egentlig meget godt til mit næste spørgsmål. Der er lige to spørgsmål tilbage. Spørger du en lærer om hjælp i forhold til læsningen, hvis dit barn ikke er motiveret til at læse hjemme? Eller hvis dit barn er udfordret i det? Spørgsmålet passer faktisk ikke i forhold til, at dine børn ikke er udfordret i at læse.

F3: Men derfor kunne man jo godt sige, at det der med, at nu har de måske ikke så meget lyst. Så mit svar ville nok være, at jeg ikke var typen, der ville gøre det.

16.3 Bilag 3

16.3.1 Uddrag af transskriberede interview med lærerne

Læselyst

Forældrene og lærernes oplevelse af hvad læselyst er

I: Hvis jeg siger ordet læselyst, hvad er så det første du kommer i tanke om? Altså kan du prøve at sætte nogle ord på det begreb, læselyst?

L1: Jamen læselyst, det er jo lysten til at læse. Og jeg kan selv huske på seminariet, der lærte jeg, at hvis man kommer fra et hjem med reol, så ville mange elever også være inspireret og have lyst til at læse. Og det passer simpelthen ikke. Jeg har selv meter af reoler herhjemme, og mine børn gider ikke læse. Så jeg tænker også at det er et vilkår vi har i dag. Da jeg var barn, kunne jeg ikke sidde og kigge på min telefon og andre ting som kunne optage min opmærksomhed. Det døjer vi jo langt mere med nu. Der er læsning nok ikke særlig flatterende for de fleste børn, sjovt nok - det forstår jeg jo ikke.

L2: Så tænker jeg, at man læser for at - med udgangspunkt i at man har lyst til det fordi læsningen giver en oplevelse og jeg plejer tit at forklare mine børn at da jeg var, ja faktisk mellemtrinselev, 4-5-6-klasse der elskede jeg at tage hjem og ligge på min farmors seng og så slugte jeg bare seriebøger. og det er bare sådan et rigtigt dejligt minde, faktisk. Og det er den følelse jeg prøver at opnå hos mine elever og mine egne børn for den sags skyld.

L3: Ja, altså jeg tænker selvfølgelig på motivation og så tænker jeg også på hvad det er der gør eleverne motiveret for at læse. Og så tænker jeg også på, at det handler, altså læselyst bliver også skabt af de emner bøgerne har. Det handler om indholdet, selvfølgelig. Og så handler det rigtig meget om niveau. Den der læselyst bliver hurtigt hurtigt dræbt, hvis det er at de bliver demotiveret, hvis de er for svære eller for lette. Der er tit noget med at hvis det er at de egentlig er glade for at læse, men alle de bøger der er til deres niveau er, der er indholdet slet ikke interessant nok til dem, så dør den lidt.

Læsning og valg af bøger

I: Hvordan oplever du dine elevers motivation for at læse lige nu?

L1: Meget ringe.

L2: Lige nu oplever jeg den faktisk overraskende stor. Ja, man hører tit om, at når man går fra indskolingen til mellemtrinnet at læselysten falder, fordi at forældrene automatisk trækker sig lidt tilbage, fordi nu kan børnene læse, så nu er der ikke på samme måde er behov for at man sidder og lytter at barnet læser højt og det synes vi lærere at der jo stadigvæk er, men på en anden måde - at de spørger ind til hvad barnet læser og man måske snarere har samtale om indhold og budskab og personerne.

L2: Ja, det må de gerne. Vi har faktisk ikke læst den samme bog

I: Er der en grund til det?

L2: Det er fordi, at jeg netop tænkte, at eleverne stadigvæk skal føle at de har en form for medbestemmelse i, og at de tager udgangspunkt i deres læselyst og træffer et valg. Træffer et valgt ift. hvilken bog de gerne vil læse. Nogle gange er det selvfølgelig lidt, lidt søgt, fordi det handler jo også om praktik, det skal jo helst ikke tage alt for langt tid for os at få fat i sådan en bog. I min klasse hvor der er 16 drenge - de er ikke særlig gode til at være på biblioteket. fordi så sker der ofte at de anser det som en legeplads og så kan jeg stå og hjælpe dem som af selv er interesseret og så farer de andre rundt og ikke får valgt en og griber en i sidste øjeblik. derfor har jeg brugt vores dygtige bibliotekar. Jeg har forklaret hende hvad

teamet er. og så har hun sammensat et udbud, som jeg så har hentet til klassen. og så er det ud fra dem de har valg

Læsekultur i hjemmet, højtlesning og samtaler

I: Ja, så både noget med niveau og selve emnerne til bøgerne?

L3: Ja, helt klart, så handler det selvfølgelig også om hvilken læsekultur der kommer hjemmefra og hvilken læsekultur der bliver skabt i klassen, det har også rigtig meget at sige, når nu det også handler om forældre. Det betyder meget hvordan der ofte bliver talt om bøger derhjemme og om det er en familie der godt kan lide at læse.

I: Helt sikkert. Hvordan oplever du elevernes motivation for at læse?

L3: Jeg synes det er meget forskelligt. Der er helt klart forskel på hvilke familier der har ressourcer. Læselyst bliver jo også skabt af at man føler at man bliver forbedret og det gør man ikke så tit, hvis der ikke er en kontinuerlig læsning derhjemme.

L3: Ja, men igen, vi kan jo ikke.. så meget mere kan vi ikke forvente af dem. Men heldigvis er det jo langt de fleste forældre som ønsker det allerbedste for deres børn. Det gør de jo allesammen, men som forsøger så godt de kan at leve op til det.

I: Ja, nu har vi lidt snakket om forældrenes indblanding i forhold til læselyst, og det har en stor rolle, og du også forventer at de læser derhjemme, men har du fået nogle tilbagemeldinger eller har du.. - hvad siger dine erfaringer i forhold til forældrene? kommer de med nogle tilbagemeldinger i forhold til læsningen derhjemme, eller barnet har ikke lyst til at læse.

L3: Ja, men det synes jeg oftere er i de lidt yngre klasser faktisk. Jeg synes egentlig, problematikken på mellemtrinnet, der handler det mindre om at forældrene eller barnet ikke har lyst til at læse. Der handler det mere om at de ikke får læst, fordi at forældrene føler at de har knækket koden, så de giver mere slip. Det synes jeg virkeligheden har været en større udfordring.

I: Hvorfor er det det, der virker?

L1: Fordi når du sidder og læser inde i hovedet så er der rigtig mange børn som ikke nødvendigvis kan holde fast i det de læser, de sidder og "drifter". Og så kan de ikke holde fast i selve fortællingen eller hvad der er sket. Hvis de læser fejl op af ord, så er der ingen der korrigerer dem og du kan heller ikke høre om der er nogle ord de ikke forstår, så de får heller ikke rigtigt udvidet deres ordforråd. Så ved at du læser højt sammen med en forælder eller voksen, det må ikke være din lillebror eller lillesøster. Så mister du simpelthen så meget læring, hvis ikke du snakker med en om før, under, midte og efter læsningen. Det giver jeg dem altid råd om hvordan de skal læse med deres børn

I: Mener du, at det er vigtigt her også på mellemtrinnet at indblende forældrene i elevernes læsning?

L2: Ja

1: Hvorfor?

L2: Fordi de er for små til at man giver slip og så er der stadig sådan noget som at udvikle børnenes ordforråd og tale om hvad ord betyder og vendinger osv. Så man kan sige at det er jo ikke på afkodningsbasis at jeg mener forældrene stadig, skal spille en rolle på mellemtrinnet men det andet omkring læsningen og inferens læsningen - når tingene ikke står direkte og hvad tolker du ud af det her. jeg har lige haft en interessant snak med en kollega omkring det her - der er også kæmpe forskel på abstraktionsniveauet mellem piger og drenge på nuværende tidspunkt at den her historie vi lige har læst, billedroman Emmely M, altså det

var helt tydeligt at pigerne ret hurtigt fattede hvad det gik ud på - at den her dukke overtager pigens liv og at det i sig selv er mega uhyggeligt og det kunne drengene overhovedet ikke forstå, for der var jo ikke blod eller zombier.

Skole-hjem-samarbejdet

Krav, forventninger, involvering

I: Har du nogle forventninger til forældrenes involvering?

L1: Ja, det har jeg. Jeg har netop at de følger med i ugeplanen, at de følger med i hvad er for nogle krav jeg sætter til - undervisningen lykkedes jo ikke særlig godt hvis planen skal lykkes og halvdelen kommer uforberedt eller ikke har deres ting med. Eller ikke ved at vi skal på tur, så er der fire der ikke har cykel med fordi vi skal over på biblioteket. Så det er jeg faktisk ret tydelig omkring og det er rigtigt vigtigt at forældrene er med på og bakker op om det samarbejde der er - jeg kan ikke lykkedes med det alene. Men når det så er sagt, så kan man ikke gøre andet end at opfordre til at de bakker op, for jeg har jo ikke andre pressionsmidler, kan man sige.

I: Hvor oplever du, at grænsen går mellem skole og hjem? Hvor meget kan vi tillade os at opfordre forældrene til? Det er jo netop kun at opfordre. Jeg ved ikke, om det er et svært spørgsmål, men hvor mener du at grænsen ligger? Kan man sige til en skole-hjem-samtale at, "jeg kunne godt tænke mig at I læser ugeplanen"? Hvor meget kan man gå i dybden og hvor meget kan man tillade sig?

L1: Det mener jeg sagtens at man kan tillade sig. Det har jeg slet ikke noget problem med. Jeg mener faktisk også, at vi som lærere skal være meget mere tydelige i vores krav og forventninger til forældrene - også det er jeg selv blevet skarpere på, hvad er det for en kultur vi har, hvordan er det vi taler sammen, hvordan taler forældrene sammen - fordi de ligger en meget meget stor ramme ned over det skolesamarbejde der er, hvis man som kultur i klassen ikke bakker op om det. Og samtidig så synes jeg ikke, at jeg er urimelig i de krav, om det de skal lave derhjemme, for jeg ved jo godt, at det er hos mig, vi laver det meste og det gør vi også. Det er ikke sådan at de har tusindvis af lektier for men jeg kan fortælle dem på starten af året at de børn som ikke læser, og de børn som læser hvad er det der sker og hvordan er det vi skal blive ved med at træne det som hvis du f.eks. træner håndbold eller fodbold - det er en færdighed og kompetence som bliver dårligere hvis ikke man træner den. Og vi kan ikke kun nå at gøre det i skolen, det skal man også gøre derhjemme med deres børn. Og så forventer jeg faktisk også at børnene ikke sidder alene og læser, men at de faktisk læser højt sammen med deres forældre - det er det, der er vigtigt og virker. Også når man går i 6.klasse.

I: Nu går jeg lidt videre omkring samarbejdet med forældre. Hvordan oplever du generelt samarbejdet med forældrene i skolen?

L2: Rigtig godt. Ja, jeg synes vi har nogle ressourcestærke forældre der kommer til at yde en indsats her på vores skole, i kommunen om man vil sige. Men meget på vores skole. De er meget pligtopfyldende og gør gerne det, man sætter dem til eller anbefaler. Og stiller ikke spørgsmålstejn ved, at det selvfølgelig er for at udvikle deres børn.

I: Hvad betyder det for dig, den her indblanding med forældrene? Og hvad betyder det for børnene?

L2: Altså, for mig betyder det, at vi er sammen om opgaven at udvikle deres børn fagligt, men også generelt som mennesker men, og så skal det ikke være nogen hemmelighed, at jeg er en lærer som har store ambitioner på mine elevers vegne og derfor kan jeg godt lide at vi kan bruge hjemmet som - at spille bold med kan man sige, som samarbejdspartner.

I: Jaa, det leder mig faktisk til næste spørgsmål. Har du nogle forventninger til forældrenes involvering i forhold til barnets skoleliv? Hvis ja, hvilke?

L2: Ja, det har jeg. Jeg forventer at de er involveret. Ja det gør jeg helt sikkert

I:Nu nævnte du selv noget med nogle forventninger til forældrene. Hvad hvis du skulle prøve at sætte ord på, hvilke forventninger har du til forældrene i forhold til barnets skoleliv? Er der nogle helt klare forventninger, du mener, at dem her skal min forældregruppe overholde?

L3: Nja, jeg vil sige det sådan, at jeg ikke har en forventning om, at de skal læse 7 gange om ugen, men jeg synes godt at jeg kan forvente en 3-4 gange om uge. Og det fortæller jeg også til forældremøder - så de er godt klar over hvor jeg er henne i hvert fald. Så har jeg en forventning om, at hvis det er vanskeligt, eller hvis de er bekymret for deres barns læsning, at de giver mig besked om det. Så jeg har en forventning om kommunikation omkring læsningen. Og så har jeg, altså sådan lavpraktiske ting, som at f.eks. skulle have sin biblioteksbog med, der har jeg også en forventning om at forældrene hjælper til med. Det er også sådan noget der kan mindske en læselyst, hvis barnet ikke har mulighed for at kunne låne en ny bog. Og, ja, hvad har jeg mere af forventninger. Jeg tror jeg har en forventning om, hvordan man taler med sit barn, om sit barn omkring læsning. Jeg prøver at hjælpe forældrene til, hvordan det er, at man kan, altså, give nogle eksempler på, når det er de læser med deres børn, hvordan er det de kan gøre det, hvilke strategier kan vi bruge. Hvis det er der, er et ord der er svært at lære, hvad skal vi så gøre.
