

STANDARDFORSIDE

Fag: Bachelorprojekt

Hold nr.: CLE14o-19BA2

Undervisere
(initialer): Birte Kvist (BK)

Antal anslag i
opgaven: 90.012

Titel: *Læs med hjernen, hjertet og navlen -*
Et bachelorprojekt om udvikling af læselyst og læseridentitet
hos elever på mellemtrinnet

Opgaven er skrevet af følgende:

	Navn:	Studienummer:
1.	Laura Zielinski	Z130340
2.	Camilla Goldschmidt	Z130350

Dato og underskrift: 01/06/2018 01/06/2018
Laura Zielinski Camilla Goldschmidt

Læs med hjernen, hjertet og navlen

Et bachelorprojekt om udvikling af læselyst og læseridentitet hos elever på mellemtrinnet

Af: Laura Zielinski & Camilla Goldschmidt



Juni 2018

Læreruddannelsen København

"Hvis du ikke kan lide at læse, så er det ikke fordi, at du ikke kan lide at læse, det er fordi, du ikke har fundet den rette bog endnu."

(Elev i 5. klasse)

Indholdsfortegnelse

Indledning	5
Problemformulering	6
Metode	6
Teoretisk referenceramme	7
Læselyst	7
Læseridentitet	8
Klassefællesskab	9
Rammesætning	10
Vaner	11
<i>Hvad er en vane og hvordan dannes en vane</i>	11
<i>Forskellen på vaner og motivation</i>	11
<i>Hvordan ændrer man en vane?</i>	12
<i>Fællesskabets betydning for vanedannelse</i>	13
Projektets undersøgelsesdesign	13
Teori om aktionsforskning	13
<i>Beskrivelse af læselystprojektet som udtryk for vores aktionsforskning</i>	14
Kvantitative og kvalitative undersøgelsesmetoder	15
<i>Spørgeskemaundersøgelse som udtryk for vores kvantitative metode</i>	15
<i>Fokusgruppeinterview som udtryk for vores kvalitative metode</i>	15
Logbogsnotater	16
Empiri	16
<i>Indledende spørgeskema</i>	16
<i>Boganmeldelsesark</i>	17
<i>Evalueringskema</i>	17
<i>Fokusgruppeinterview</i>	17
<i>Logbogsnotater</i>	18
At forholde sig kritisk til de anvendte metoder.....	18
Analyse	20
Eksempler på hvordan vores antagelse passer med vores teori.....	21
Betydningen af rammesætning	21
<i>Projektets tidsramme</i>	21
<i>Valg af litteratur</i>	22
Betydningen af klassefællesskabet	23
<i>At anbefale litteratur</i>	25
Udviklingen af læselyst.....	25
Udviklingen af læseridentitet	27
Vaner	30
Diskussion	33
Konklusion	35
Opsummering af undersøgelsens fund.....	35
Diskussion af fundene i et validitets- og reliabilitets perspektiv.....	36
Undersøgelsens relevans for praksis	37
Perspektivering	38
Litteraturliste	39

Bilag:	42
Bilag A: Udvalgte spørgsmål fra Stine Reinholdt Hansens spørgeskema	43
Bilag B: Boganmeldelsesark	44
Bilag C: Evalueringsskema	45
Bilag D: Interviewguide til fokusgruppeinterviews	46
Bilag E: Uddrag fra fokusgruppeinterviews	47
Bilag F: Bogliste, alfabetiseret efter forfatter	48
Bilag G: Udvalgte diagrammer fra indledende spørgeskema	49
Bilag H: Logbogsnotater	51

Indledning

“Hvad er det litteraturen kan, så man får læselyst” spørger Bo Steffensen i bidraget “Litteraturlyst - Eller - kan man blive afhængig af Cecil?” til antologien “Litteraturlyst og læring” (Østergren-Olsen & Herholdt, 2012). Netop dette spørgsmål har vi løbende stillet os selv på læreruddannelsen, hvor vi, lige fra vi havnede i samme studiegruppe på første semester, opdagede, at vi har glæden ved skønlitteratur tilfælles, at vi deler begejstringen ved en god bog og fascinationen af et velskrevet sprog. Vi blev hurtigt optaget af, hvordan vi som kommende dansklærere kan videregive denne læselyst og -glæde til kommende elever. Hvorfor kunne man spørge? Hvorfor læse skønlitteratur i en tid, hvor vi har så mange andre muligheder? Med henvisning til PIRLS-undersøgelser fremgår det, at børn i dag er blevet dårligere til at læse, og at deres ordforråd ikke er nær så godt som tidligere (Weirsøe, 2017). Desuden viser undersøgelser at børn læser mindre og mindre (Reinholdt Hansen, 2014, s. 95). Denne udvikling finder vi problematisk, da vi ved, at der er tale om en selvforstærkende effekt, også kaldet Matthæuseffekten: Elever, der læser regelmæssigt, opbygger et større ordforråd og bliver generelt bedre til at læse, mens der for elever, der ikke læser regelmæssigt, sker det modsatte (Elbro, 2007, s. 192). I en kultur som vores hvor skriftsproget udgør en bærende del af vores samfund, og hvor langt de fleste uddannelser i dag lægger op til selvstudium, anser vi læsekompetencen for yderst vigtig. Udover det åbenlyst faglige aspekt ved læsning ser vi desuden et dannelsesperspektiv i litteraturen. Vi oplever, at skønlitteraturen rummer så mange muligheder, så mange døre og vinduer til verden, til os selv og til vores medmennesker. Disse potentialer ønsker vi at tilbyde eleverne på baggrund af Thomas Ziehes begreb ‘god anderledeshed’, da vi ser at dette giver mulighed for decentrering hos den enkelte elev i og med de i skønlitteraturen netop bliver præsenteret for verdener uden for dem selv og deres egen livserfaring (Ziehe, 1999, s. 212). Også Wolfgang Klafkis begreb ‘kategorial dannelse’ ser vi spille ind her, da vi er af den overbevisning, at skønlitteraturen både kan åbne eleven for verden og åbne verden for eleven (Holmgaard Laursen, 2002, s. 22).

Dannelsesaspektet i folkeskolen kommer også til udtryk i folkeskolens formålsparagraf.

I stk. 1 og 2 finder vi formuleringen “... fremme elevernes alsidige udvikling ...” og målet om, at folkeskolen skal “... skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi ...” (Undervisningsministeriet, 2017) væsentlige. Vi er af den opfattelse, at skønlitteraturen kan bidrage hertil.

Så hvordan fastholder og udvikler vi læselysten hos eleverne? Hvordan skaber vi fokus på, at læsning ikke blot er en færdighed, der drejer sig om at kunne afkode og forstå indholdet af en tekst

korrekt, men at læsning både er en kompetence og et dannelsesmæssigt potentiale. Vi er blevet inspireret til at udføre dette aktionsforskningsprojekt i mødet med den amerikanske lærer Donalyn Millers læseprojekter og især i hendes udtalelse “My goal for all of my students is for them to discover that they can be readers.” (Miller, 2009, s. 83) kunne vi genkende os selv og vores vision for dansklærergeneringen, hvor vi i høj grad ser dette som et mål. Endvidere har vi et ønske om at fremme elevernes sproglige og begrebsmæssige evner og viden om verden gennem læsning af skønlitterære værker. En måde at forsøge at nå dette mål er ved at sikre sig, at mange forskellige genrer præsenteres og analyseres i undervisningen, og i en tid, hvor der er så mange tilbud, og alting går så hurtigt, har vi været optaget af den fordybelse, som læsning af skønlitterære romaner forudsætter.

Vi har valgt at gennemføre vores aktionsforskningsprojekt på mellemtrinnet, da undersøgelser tyder på, at langt de fleste børn, når de starter i skole, ønsker at *lære* at læse, hvorimod mange elever på mellemtrinnet giver udtryk for at have mistet *lysten* til at læse (Romme Lunds, 2010, s. 7).

Derfor vil vi i dette bachelorprojekt fokusere på, hvordan læreren i praksis kan skabe læselyst og styrke læseridentiteten hos den enkelte elev.

På baggrund af ovenstående vil vi undersøge følgende:

Problemformulering

Hvordan kan klassefællesskab og rammesætning skabe en vedvarende læselyst hos eleverne, så hver enkelt elev får mulighed for at opbygge en stærk læseridentitet?

Metode

Dette afsnit består af to dele. I første del vi kort beskrive, hvad der er gået forud for opgaven og i anden del vil vi ridse selve opgavens metode op.

For at undersøge og besvare vores problemformulering har vi gennemført et læselystprojekt, med bestræbelsen om at få elever på mellemtrinnet til at opleve mere læselyst og opnå en stærkere læseridentitet. Dette vil blive uddybet i opgavens empiriafsnit, men for nu vil det blot blive opridset i helt korte træk: Projektet bestod i, at eleverne skulle udfylde et indledende spørgeskema om læselyst, læse fem bøger og anmelde dem. Herefter foretog vi to fokusgruppeinterviews med henblik på at få uddybet elevernes svar og gennem metodetriangulering kunne nuancere besvarelsen af vores problemformulering.

I indeværende opgave vil vi først præsentere den teoretiske referenceramme, der består af begreberne læselyst, læseridentitet, klassefællesskab, rammesætning og vaner. Herefter følger et afsnit om vores undersøgelsesdesign indeholdende teori om anvendte metoder, et empiriafsnit samt kritik af de anvendte metoder. Dernæst følger et afsnit, hvor vi analyserer vores empiriske fund med afsæt i de samme begreber, som nævnt i teoriafsnittet. Efterfølgende vil vi diskutere nogle af konsekvenserne af de didaktiske valg, vi har truffet og efterfølgende bringe en konklusion. Afslutningsvis vil vi komme med fremtidige perspektiver i form af aktioner, der kan iværksættes med henblik på at opnå mere viden om læselyst.

I vores opgave gør vi brug af betegnelserne “lystlæsere” og “pligtlæsere”. Vi finder, at disse betegnelser er problematiske, da de kan være med til at fastholde eleverne i fastlåste kategorier, og vi brugte dem derfor aldrig foran eleverne. Dog finder vi det, i mangel af bedre, nødvendigt at benytte disse betegnelser, da vi har brug for at have en entydig og fast formulering i opgaven.

Teoretisk referenceramme

I det følgende afsnit vil vi redegøre for projektets teoretiske referenceramme med henblik på at kunne anvende disse begreber i vores analyse. Vi har valgt at opdele vores teori i følgende afsnit: læselyst, læseridentitet, klassefællesskab, rammesætning og vaner.

Læselyst

For bedst muligt at gøre rede for begrebet læselyst, vil vi starte med at beskrive, hvad der kendetegner børn, der læser af lyst, da nedenstående er i god overensstemmelse med de resultater, vi finder frem til i vores læselystprojekt.

Børn, der læser af lyst kendetegnes ved, at de læser meget, de kan lide at læse, deres forældre læser meget og de inddrager børnene i bøgernes verden ved at læse højt for dem og ved at tage dem med eksempelvis i boghandleren og på biblioteket. Børn, der læser af lyst læser med et formål, eksempelvis at blive klogere på et emne, og også fordi de opfatter det som gavnligt at læse, og de kan dermed se perspektiver i læsningen. Desuden finder vi det vigtigt at fremhæve, at elever, der læser af lyst, opfatter bogen som et fantastisk medie. Ofte viser deres lærere også stor interesse for bøger (Romme Lund, 2010, ss. 76-84). Som vi ser det, indebærer læselyst altså, at man er interesseret i og har motivation for at læse - og at man har oplevet, at det at læse kan være givende på forskellig vis.

Da vi knytter lysten til at læse sammen med motivationen for at læse, finder vi det relevant at inddrage motivationsbegrebet sådan som vi finder det hos forsker Einar M. Skaalvik. Skaalvik sammenholder, med henvisning til professor i psykologi Albert Bandura, motivation med begrebet mestringsforventning, hvor der lægges vægt på at elevernes egen opfattelse af, hvad de er stand til at lykkes med i en skolefaglig sammenhæng er af afgørende betydning. Her er det vigtigt at nævne, at mestringsforventning er situationsbestemt, og netop derfor bliver det relevant i en læselystkontekst at skabe læsesituationer, eleven kan mestre, da det kan øge motivationen hos en elev; der er altså sammenhæng mellem elevernes motivation og deres forventning om at kunne mestre opgaver i skolen - i dette tilfælde læsning. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på mestringsforventningens indflydelse på elevernes interesse, engagement, indsats og udholdenhed (Skaalvik, 2007, ss. 45-46) - også set i et læselystperspektiv.

Et andet aspekt ved motivation, vi ønsker at fremhæve, finder vi hos de amerikanske forskere Edward Deci og Richard Ryan, der skelner mellem ydre og indre motivation. I forbindelse med ydre motivation påvirkes eleven kun af ydre omstændigheder såsom straf og belønning. Som kontrast til dette er indre motivation, hvor handlinger udføres på baggrund af interesse og lyst. Forenklet sagt man kan forestille sig ydre og indre motivation på en akse, hvor ydre motivation udgør den ene pol og indre motivation den anden. Motivationen kan således optræde forskellige steder på denne akse, gående fra, i den ene yderlighed, kun at være ydrestyret til den anden yderlighed, kun indrestyret (Skaalvik & Skaalvik, 2007, ss. 170-174).

Endvidere finder vi det relevant at inddrage den faglige konsulent i læsning Henriette Romme Lund, der deler læselyst i to kategorier: Den ene kategori er læselyst, hvor barnet ikke skelner mellem lyst og læring, og der skelnes ikke mellem skolelæsning og fritidslæsning. Derimod udfoldes læsegleden med lige stor begejstring i en vekselvirkning mellem de to arenaer. Den anden type af læselyst sætter derimod skarpe skel op mellem skole og fritid. Læseren kan opleve læselyst både i skolen og i fritiden, men ser ikke nogen forbindelse mellem de to, her optræder læselysten separat i hver sin arena. De børn, der læser i skolen og i fritiden oplever en helhedslæsning, mens de børn, der kun læser i skolen får læseoplevelsen sporadisk og opnår dermed ikke et samlet udbytte af læsning (Romme Lund, 2010, s. 80).

Læseridentitet

Vores bestræbelse ligger altså i at muliggøre, at eleverne kan se sig selv som læsere.

I forhold til hvordan eleverne får mulighed for at opfatte sig selv som læsere og dermed opbygge en stærk læseridentitet, fremhæver lektor Nina Gøttsche, at der hele tiden er tale om at den gode læser

får mulighed for at trække på sin baggrundsviden, og at det er et personligt engagement, der driver læsningen. Den svage læser taber let modet og stiller sig tilfredse med deres eget forståelsesudbytte (standard of coherence), som i mange tilfælde ikke er tilstrækkeligt. Når de elever møder den gængse litteraturundervisning, hvor selve læseprocessen i yderste konsekvens anskues som elevens private sag, fordi læseoplevelsen vægtes som indgang til en åben dialog i et fortolkende fællesskab, så giver det ringe deltagelsesmuligheder (Gøttsche, 2016). De elever der har vanskeligt ved at læse og derfor har ringe deltagelsesmuligheder, vil formentlig heller ikke have en forventning om at mestre læsningen. Således er der tale om en positiv og en negativ spiral (Elbro, 2007, s. 192), hvor den dygtige læser, bliver dygtigere og dygtigere og dermed får en stærkere læseridentitet, mens den svage læser, får vanskeligere og vanskeligere ved at læse og dermed får en svagere læseridentitet. Ved læseridentitet forstår vi altså, hvordan man ser og opfatter sig selv som læser.

Vores definition af læseridentitet bliver derfor at eleverne oplever en "dybfølt" form for læselyst, hvor man er mere bevidst om kvaliteterne og kan tænke mere langsigtet og reflekteret over, hvad det er der sker, når man læser. Derimod oplever de elever, der ikke har en stærk læseridentitet kun en flygtig form for læselyst, hvor de oplever lysten i øjeblikket men ikke som sådan kobler det til læsning generelt.

Klassefællesskab

Når vi taler om klassefællesskab i en læsesammenhæng er vi optagede af, hvordan klassefællesskabet kan bidrage til, at alle elever får mulighed for at opfatte sig selv som lystlæsere med en stærk læseridentitet. Derfor er vi optagede af følgende begreber i vores definition af et læsefællesskab.

Det første begreb definerer vi på baggrund af lektor Janne Hedegaard Hansens teori, om at klassefællesskabet må være optaget af at gøre plads til den enkelte elevs måde at være på, i lige så høj grad som at den enkelte elev må tilpasse sig klassefællesskabet (Hedegaard Hansen i Plauborg, 2011, s. 73). I vores tilfælde betyder det altså, at læsefællesskabet både skal rumme den enkelte elevs måde at være læser på, samtidig med at den enkelte elev skal indgå i læsefællesskabet. For at lykkes med dette er læreren nødt til at være optaget af fællesskabets måde at være fællesskab på (ibid.). Dette underbygges af antagelsen om, at "... man generelt støtter den enkelte elev bedst ved at understøtte det fælles læringsmiljø" (Illeris, 2013, s. 56).

Et andet vigtigt aspekt ved fællesskabet, vi gerne vil udnytte, finder vi udtrykt hos lektor Hans Ulrik Rosengaard, som påpeger, at litteratur virker dobbeltsidigt, da litteraturen både kan bruges til at bearbejde erfaringer, oplevelser og indtryk, og at litteraturen også selv kan efterlade en med indtryk,

der skal bearbejdes, og hvor går læseren så hen med sit behov? (Rosengaard, 2012, s. 20). Her finder vi, at klassefællesskabet kan tilbyde den enkelte læser dette rum for refleksion og bearbejdelse, og således kan den enkelte læser blive positivt afhængig af klassefællesskabet og omvendt. I den forbindelse finder vi det relevant at fremhæve specialestuderende Kirsten Jespersens forståelse af klassefællesskabet, hvori det beskrives som en ikke-fastlåst størrelse men derimod kan organiseres på mange forskellige måder (Jespersen, 2008, s. 6). I vores tilfælde bliver målet med organiseringen endda at skabe et klassefællesskab, der rækker ud over klassens fire vægge og ind i privatlivet, og stadig med det afgørende kendetegn, at klassefællesskabet repræsenterer et fast socialt tilhørsforhold for eleverne (ibid.). Således ser vi dog også, at der opstår en dikotomi i form af individuel litteraturlæsning i fællesskabet, i og med at eleverne individuelt læser og oplever samtidig med de hver især indgår i et fællesskab om netop læsningen. Målet bliver at skabe flere former for fællesskaber, hvor man er fælles om litteraturen på forskellige måder. Det kan eksempelvis ske, ved at man læser sammen i klassen, at man læser den samme litteratur, og at man taler sammen, om de bøger man læser.

Rammesætning

Når vi i denne opgave taler om rammesætning, er det baseret på forståelser, der tager afsæt i, at rammesætning ikke udgør selve undervisningen, men derimod er alt det, der ligger rundt om undervisningen, og som binder undervisningen sammen. Rammerne muliggør, at undervisningen afgrænses, hvorved det er muligt at skabe fokus, og samtidig virker rammerne begrænsende for det, der ligger uden for "undervisningsrammen" (Fibæk Laursen, 2015, s.307). Professor ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse Per Fibæk Laursen påpeger, at der gennem tiden er sket en udvikling i rammesætningen, der blandt andet bærer præg af, at undervisningsindholdet i højere grad er under indflydelse af aktualitet og elevernes interesser, samt at der i dag i højere grad stilles krav til, at eleverne er i stand til at styre og kontrollere deres skolearbejde (ibid, s. 312). I vores rammesætning af forløbet afspejles denne udvikling i form af den måde, vi strukturerede projektets forløb, hvor kravet, om at eleverne selv skulle være i stand til at sørge for, at de hver uge fik læst bogen, i høj grad lægger op til selvkontrol. Hvorimod aktualitet og elevernes interesser muligvis ikke kom så meget i spil.

Overordnet set var vores mål med rammesætningen af projektet at skabe rammer for fællesskabet, så det netop kunne blive den form for klassefællesskab, som vi ønskede. Et fællesskab, der skabte grobund for øget læselyst og læseridentitet.

Vaner

Da vi startede vores aktionsforskningsprojekt, var vi ikke opmærksomme på betydningen af vaner. Det blev vi dog i forbindelse med analysen af vores fokusgruppeinterviews, da vi forsøgte at finde svar på, hvorvidt eleverne havde fået øget læselyst i løbet af projektet.

Derfor har vi i indeværende opgave valgt at inddrage et neuropsykologisk perspektiv i forståelsen af kognitive aspekter af vanedannelse hos mennesker, da vi finder, at disse vil hjælpe os til at undersøge, hvad der kan være på spil hos eleverne i forbindelse med at skabe læselyst. Vi vil i dette afsnit berøre følgende aspekter ved vanebegrebet: Hvad er en vane, hvordan dannes en vane, forskellen mellem vanebaserede og motivationsbaserede handlinger, og vanens betydning set i lyset af fællesskabet.

Hvad er en vane og hvordan dannes en vane

Indenfor psykologien defineres en vane som et adfærdsmæssigt mønster, der bliver udført automatisk som reaktioner i situationer, hvor denne adfærd netop er blevet udført kontinuerligt og gentagne gange i fortiden (Lally & Gardner, 2013, s. 137). Vaner er med andre ord adfærd, der er blevet udført så mange gange, at det resulterer i en automatiseret adfærd. Her hæfter vi os især ved, at vanedannelsen forstærkes, hvis adfærden dannes og gentages i det samme tilsvarende miljø. Dette skyldes, at hjernen hele tiden arbejder så energibesparende som muligt, et instinkt der, set i et evolutionsperspektiv, er ekstremt vigtigt. Kigger man på hjerneaktiviteten, vil man således kunne registrere øget aktivitet i store områder af hjernen i den indledende fase af implementeringen af nye rutiner. Imidlertid vil aktiviteten over tid begrænses til et enkelt område i hjernen, kaldet de basale ganglier (Duhigg, 2016, s. 15). Vanedannelsen kan illustrativt beskrives som en sløjfe bestående af tre trin. Først registreres et *signal*, der fortæller hjernen, at det er tid til at gå på "automatpilot", og hvilken vane, der med fordel kan benyttes i den givne situation. Dernæst indtræder *rutinen*, som kan være fysisk, mental eller emotionel. Afslutningsvis opstår *belønningen*, som informerer hjernen om, hvorvidt denne "sløjfe" er værd at anvende fremover (Duhigg, 2016, s. 19). Med tiden bliver processen: signal - rutine - belønning - mere og mere automatiseret, og på sigt vil signal og belønning blive så sammenbundne, at en fornemmelse af forventning og trang opstår - og herved er en vane opstået.

Forskellen på vaner og motivation

Handlinger, der udføres på baggrund af motivation, kræver mere end handlinger, der udføres, fordi det er en vane. Dette skyldes, at motiveret adfærd er bevidst, hvorimod vaner bliver udført automatisk og kræver derfor ikke i lige så høj grad mental opmærksomhed. Endvidere tyder

forskning på, at vaner kan virke stærkere, end den handling man selv ønsker at udføre, og dermed kan vanen dominere over den bevidst motiverede handling (Lally & Gardner, 2013, s. 138). Dette finder vi interessant i forbindelse med vores projekt, hvor vi netop ønsker at påvirke elevernes læsevaner og -adfærd og øge deres motivation for at læse. I denne forbindelse er det vigtigt at være bevidst om udfordringen herved. Når man foretager en ny handling, vil man automatisk danne en mental association mellem handlingen og situationen, den bliver foretaget i. Gentagelse forstærker og rodfæster denne association i hukommelsen, hvilket resulterer i, at det bliver sværere at handle anderledes i den givne situation, da adfærden automatisk bliver aktiveret, når situationen optræder (ibid.).

Vi har som nævnt et ønske om at vække elevernes læselyst og motivation for at læse, og i denne forbindelse finder vi det relevant at koble vanedannelse og motivation ved at dele motivationsbegrebet i to: motivation som flygtigt og situeret og motivation som grobund for vanedannelse. Vi kobler den flygtige og situerede motivation til begrebet læselyst, som vi, med Romme Lunds teori, argumenterer for kan opstå hos alle elever, der læser. Endvidere kobler vi det til Banduras teori om mestringsforventning som situeret. Den anden del af vores forståelse bygger på en opfattelse af, at motivation kan fungere som grobund for en dybereliggende vanedannelse. Dette kommer eksempelvis til udtryk i forbindelse med ønsket om adfærdsændring hos mennesker, hvor motivation ofte benyttes som afsæt for adfærdsændringen. Her er målet, at vanerne skal udspringe af en motivation, som på sigt kan føre til, at vanerne bliver så stærke, at selv hvis motivationen forsvinder, kan vanens magt stadig være tilstede og dermed fastholde folk i den ønskede adfærd (Lally & Gardner, 2013, s. 139).

Yderligere finder vi en sammenhæng mellem læseridentitet og vaner, da vi opfatter, at en stærk læseridentitet dannes på baggrund af oparbejdede vaner, hvor læsehandlingen netop er blevet automatiseret. Det gør vi også på baggrund af Millers udtalelse om, at jo mere tid eleverne bruger på at læse hver dag, jo mere bliver læsning implementeret som en daglig vane. (Miller, 2009, s. 58).

Hvordan ændrer man en vane?

Med henvisning til Duhiggs begreb 'vanesløjfen' kan man ændre vaner ved at justere på et enkelt trin i vanesløjfen. Således gælder det om, at både signal og belønning bibeholdes, mens det er rutinen, der ændres. (Duhigg, 2012, s. 63). Her bliver det netop vores mål at justere på de ydre rammer i form af vores iværksatte aktioner, der kan påvirke elevernes rutiner ved at arbejde bevidst med deres mestringsforventning og ved at påvirke klassefællesskabet og rammesætningen.

Fællesskabets betydning for vanedannelse

Fokus på vanedannelse i fællesskabet vægter vi blandt andet, fordi vi ønsker at gøre læsevanen til et fælles anliggende. Dette begrundes vi blandt andet med lektor Steen Nepper Larsens antagelse, om at vores hjerner påvirkes gennem social omgang og kommunikation med andre mennesker (Nepper Larsen, 2015, ss. 8-9).

I skabelsen af vores læselystprojekt var vi, som tidligere beskrevet, optaget af klassefællesskabets positive påvirkning på den enkelte elev og vice versa. I forbindelse hermed finder vi igen dikotomien eleven i klassefællesskabet relevant, i og med at eleverne skal læse bøger hver især, men inden for en fælles ramme og inden for fællesskabet.

Her opfatter vi fællesskabet som en mulig støtte i vanedannelsen, og selv om alle eleverne skal læse individuelt, bliver det alligevel et fælles anliggende at få bøgerne læst.

Projektets undersøgelsesdesign

I dette afsnit vil vi indledningsvis kort redegøre for tilgangen aktionsforskning samt den kvantitative metode spørgeskema og den kvalitative metode fokusgruppeinterview. Vi vil desuden redegøre for metoden logbogsnotater, idet vi har gjort brug af logbog undervejs i projektet. Efterfølgende vil vi præsentere den indhentede empiri samt bringe et afsnit, hvor vi stiller os kritiske over for vores valg af metoder samt tilgang til projektet.

Teori om aktionsforskning

I tilrettelæggelsen af vores læselystprojekt har vi valgt en ændringsorienteret tilgang i form af aktionsforskning. Dette har vi valgt, da vores mål med projektet er at skabe ændringer i praksis, altså at påvirke elevernes læselyst, samtidig med at vi ønsker at undersøge og få viden om, hvordan dette kan lade sig gøre (Duus, 2014, s. 114). Her er aktionsforskning oplagt, da den netop indeholder dette dobbeltvirke: At forandre verden og skabe viden om verden på samme tid (Larsen, 2014, s. 97). I vores projekt har vi fungeret både som forskere og praktikere, i modsætning til traditionel aktionsforskning, hvor disse vidensområder, repræsenteres af hver sin aktør. Vores ærinde er dog stadig et forsøg på at skabe bindeled mellem teorien om lærergerningen og udførelsen i praksis (Larsen, 2014, ss. 97-112). Resultater fremkommet på baggrund af aktionsforskning vil aldrig være ens, da aktionsforskeren systematisk påvirker deltagerne løbende på baggrund af observationer, beskrivelser, og analyser foretaget undervejs i projektet. Dog vil resultaterne stadig indeholde værdifuld viden og danne baggrund for videre refleksioner omkring forskningsemnet. Derved vil de kunne fungere som afsæt for iværksættelse af nye aktioner (Rönnerman, 2013, s. 16).

Aktionsforskning skaber derfor en særlig mulighed for os som kommende lærere, da den muliggør transfer mellem vores teoretiske viden og vores praktikerfaringer som lærerstuderende. Denne viden finder vi oplagt at bringe med os ud i lærergerningen.

Beskrivelse af læselystprojektet som udtryk for vores aktionsforskning

På baggrund af teoretiske antagelser om, hvordan vi kan påvirke elevernes læselyst, har vi iværksat vores aktion. Aktionen indledtes med et spørgeskema, som eleverne skulle udfylde.

Dette spørgeskema fandt vi i Stine Reinholdt Hansens ph.d.-afhandling 'Når børn vælger litteratur - Læsevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser' (Reinholdt Hansen, 2014). Desuden bad vi hver uge eleverne besvare et boganmeldelsesark (se bilag B), vi selv havde udformet. På dette ark skulle eleverne anmelde, den bog de havde læst, tage stilling til om de ville anbefale bogen til andre samt om de havde lyst til at læse en ny bog. Det gjorde vi med henblik på at indsamle data, som senere kunne give os et indtryk af, om elevernes læselyst ændrede sig over tid.

- Uge 1: Præsentation af læselystprojekt for elever i 5.U og uddeling af Reinholdt Hansens spørgeskema om elevernes læsevaner. Herefter fordeling af bøger.
- Uge 2: Eleverne afleverer bøger, anmelder bogen og får en ny bog med hjem.
- Uge 3: Eleverne afleverer bøger, anmelder bogen og får en ny bog med hjem.
- Uge 4: Eleverne afleverer bøger, anmelder bogen og får en ny bog med hjem.
- Uge 5: Påskeferie
- Uge 6: Eleverne afleverer bøger, anmelder bogen og afsluttende evalueringsskema. Alle elever udfylder både boganmeldelsesark og evalueringsskema. Desuden afholdes to fokusgruppeinterviews, et med en gruppe elever, som viser tegn på læselyst, og et med elever, der viser tegn på at læse af pligt.

Da vi ikke selv underviste eleverne i dansk, aftalte vi med deres dansk- og klasselærer, at vi en fast dag om ugen faciliterede projektet. Det forløb som ovenfor beskrevet. Vi forsøgte for så vidt muligt at skabe den samme struktur hver gang, men justerede også rammesætningen undervejs på baggrund af uforudsete udfordringer og overvejelser, hvilket netop også muliggøres gennem aktionsforskningens natur. Den generelle struktur for den enkelte gang var som følger: Eleverne blev bedt om først at aflevere deres bøger, hvorefter de skulle sidde på deres plads og udfylde boganmeldelsesarket. Herefter fik eleverne skiftevis lov til at gå op i rækker og vælge en ny bog. Det blev noteret, hvilken bog de havde lånt, og her var det også muligt at blive skrevet op til

bøger, der allerede var blevet lånt ud. Herefter forlod vi klassen igen og gentog proceduren ugen efter.

Kvantitative og kvalitative undersøgelsesmetoder

Vi havde indledningsvis en teoretisk antagelse om, hvordan det forholder sig med læselyst hos danske skoleelever på mellemtrinnet, og vi var derfor interesserede i at danne os et empirisk grundlag for, om vores antagelser stemte overens med virkeligheden. Ydermere havde vi brug for at danne os et overblik over elevers læsevaner med henblik på at få et målbart afsæt for vores aktioner. Derfor valgte vi at gøre brug af den kvantitative metode spørgeskema. I udgangspunktet er den kvantitative metode en metode til undersøgelse af et samfundsmæssigt fænomen. Vores formål er at undersøge elevernes læseadfærd, forestillinger om og holdninger til litteraturlæsning (Karpatschof, 2006, s. 141). Da den kvantitative metode forudsætter, at det, man undersøger, kan måles og vejes (Vedsgaard Christensen, 2015, ss. 31-33), valgte vi for at kompensere for denne metodes begrænsninger at supplere vores undersøgelse med den kvalitative metode, idet denne metode netop er kendetegnet ved at kunne beskrive fænomener som ikke umiddelbart lader sig måle og veje. Set i relation til vores projekt kan man sige, at det er svært at måle om elever har læselyst eller ej, og derfor fandt vi det relevant også at gøre brug af den kvalitative metode fokusgruppeinterviews.

Spørgeskemaundersøgelse som udtryk for vores kvantitative metode

Som nævnt har vi anvendt Stine Reinholdt Hansens spørgeskema i vores undersøgelse. Med spørgeskemaer er der tale om en *indsamling* af data. Der er tale om en kvantitativ undersøgelse baseret på optælling (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 112), hvor vi med registreringer af faktuelle forhold, kunne indsamle og sammenligne elevernes læsevaner. I denne forbindelse sikrede vi os, at de forskellige elever svarede på samme spørgsmål ud fra samme forudsætninger - med henblik på bedst muligt at kunne sammenligne deres svar.

Vi besluttede at anvende Reinholdt Hansens spørgeskema, fordi vi vurderede, at mange af de spørgsmål, som er formuleret i spørgeskemaet, også var de spørgsmål, som vi selv havde forestillet os, at vi gerne ville have svar på. Desuden inddrog vi spørgeskemaet med henblik på at kunne sammenholde vores resultater med Reinholdt Hansens resultater fra undersøgelsen. Da Reinholdt Hansen har knap 2000 respondenter fra skoler i hele landet, formoder vi, at hendes resultater er både mere nuancerede og mere repræsentative end vores resultater (Reinholdt Hansen, 2014, s. 5)

Fokusgruppeinterview som udtryk for vores kvalitative metode

Som nævnt søgte vi at få et dybere indblik i elevernes læsevaner og -adfærd, samt hvilke faktorer, der havde indflydelse herpå. Fokusgruppeinterviewene giver os indblik i informanternes, i dette

tilfælde elevernes, oplevelser, anskuelser og praksisser (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 114). Da interviewet er en metode baseret på samtale, giver det os mulighed for at stille uddybende spørgsmål, indgå i dialog etc., hvilket spørgeskemaet for eksempel ikke tillader. Samtalen er altså det centrale i produktionen af data, idet den giver indblik i individets personlige erfaring, holdninger og oplevelser (ibid.).

Logbogsnotater

For at kunne fastholde vores aktioner, indtryk af processen og forholde os til praksis, som den udfoldede sig gennem projektet, førte vi logbog undervejs i projektet. Om logbogsnotater finder vi det relevant at fremhæve følgende aspekter i forbindelse med vores projekt. Logbogsnotater bliver ikke ført systematisk, og da notaterne først foretages *efter* den beskrevne episode har fundet sted er man afhængig af sin hukommelse, hvilket gør den relativ subjektiv (Larsen Damsgaard, 2005, s. 248) Logbogsnotaterne har været gavnlige i vores projekt, fordi vi som tidligere nævnt optrådte i en dobbeltrolle som både forskere og praktikere, hvilket besværliggjorde at tage notater undervejs. De efterfølgende noteringer gjorde det muligt for os at reflektere over de iværksatte aktioner undervejs og på baggrund af dette justere, tilpasse, afprøve og iværksætte nye aktioner.

Empiri

Nedenfor har vi listet en oversigt over den empiri, vi har indsamlet i forbindelse med projektet. Alle nærmere detaljer kan findes i bilag.

I forbindelse med hvert datasæt, vil vi kort opridse datasættets indhold og den givne situation, hvor skemaerne blev udfyldt, og interviewene blev foretaget.

Indledende spørgeskema

- Indhold:

22 spørgsmål omhandlende elevers læselyst, -rutiner og -rammer.

Spørgeskemaet kan inddeles i tre afsnit:

- Læselyst og motivation: Hvad synes børn om at læse?
- Børns læsevaner: Hvad og hvor ofte læses der?
- Børns medievaner: Brug af andre medier i forhold til bogen.

(For uddrag af indhold, se bilag A)

- Situation:

Eleverne blev præsenteret for forløbet, og vi bad dem besvare spørgeskemaet individuelt.

Eleverne sad i tre rækker i klassen, og vores oplevelse var, at der var ro, mens eleverne udfyldte spørgeskemaet, at de rakte hånden op, når de havde spørgsmål, og desuden

accepterede vores krav om ikke at tale med hinanden. Efterhånden som eleverne blev færdige, samlede vi spørgeskemaerne ind.

Boganmeldelsesark

- Indhold: Se bilag B
- Situation:

Hver uge bad vi eleverne udfylde dette ark.

At vi havde valgt aktionsforskning som tilgang til projektet muliggjorde, at vi kunne justere aktionerne undervejs. Derfor varierede de enkelte besøg fra gang til gang, og derfor var der også variation i situationerne. Som ugerne gik oplevede vi, at eleverne blev fortrolige med processen, hvilket betød, at de ugentlige besøg blev kortere og mere effektive. For nærmere beskrivelse af de enkelte besøg, se bilag H med logbogsnotater.

Evalueringskema

- Indhold: Se bilag C
- Situation:

På vores sidste besøg i klassen, bad vi eleverne udfylde et evalueringskema. Dette besøg bar præg af, at eleverne havde fået nye pladser i en ny bordopstilling (hvor de før sad på rækker, sad de nu i grupper). Dette kan tænkes at have spillet en rolle i elevernes besvarelse af evalueringskemaet. En anden faktor, der kan have påvirket elevernes koncentration og refleksion i forhold til projektet, var en fødselsdag, der skulle afholdes efterfølgende i klassen. Vi oplevede, at der foregik så meget andet i lokalet, at det kan tænkes at have haft indflydelse på elevernes svar i forhold til, hvor lang tid de har brugt på at begrunde deres svar.

Fokusgruppeinterview

- Indhold: Se bilag D
 - Fokusgruppeinterview af henholdsvis “lystlæsere” og “pligtlæsere”
 - Interviewguide:
 - Spørgsmål, inden for kategorierne ‘rammesætning’, ‘læselyst’, ‘klassefællesskab’, ‘læseridentitet’, formuleret til eleverne
- Situation:

- Lystlæsere:

Det første fokusgruppeinterview, vi foretog, var med de elever, vi betegner som

“lystlæsere”. I dette interview deltog fem elever. Vi havde udvalgt dem på baggrund af, at de læste på en daglig basis, og at de alle gav udtryk for, at læsning for dem var meget lystbetonet. Inden interviewet gik rigtigt i gang, takkede vi eleverne for at de ville deltage, og gennemgik kort, hvad der skulle ske og hvad vi “forventede” af dem. Vi betonedede, at der ikke var rigtige og forkerte svar, og at det vigtigste for os var, at de svarede ærligt, fordi vi gerne ville vide, hvordan de havde oplevet projektet. Vi sad sammen alle sammen om et stort bord i et lille lokale. De fem elever sad sammen, og vi sad ved siden af hinanden. Vi oplevede, at der var god stemning, at de alle fem gerne ville til orde og fortælle om deres oplevelser med projektet og læsning generelt. Vi er desuden af den opfattelse, at de talte relativt frit da, da de også udtalte sig negativt om projektet.

- Pligtlæsere:

I dette interview deltog fem elever. Vi havde udvalgt dem på baggrund af, at de alle gav udtryk for, at læsning for dem var forbundet med pligt og snarere end lyst. Som beskrevet ovenfor takkede vi eleverne for deres deltagelse og gennemgik kort interviewets formål. Under dette interview oplevede vi en let og glad stemning, samtidig med at eleverne virkede til at tage situationen seriøst. De kom med reflekterede svar og virkede meget ærlige. Det virkede ikke til, at de forsøgte at svare “som vi gerne ville have det”. Til sidst i interviewet, var vi nødt til at runde lidt hurtigt af, da eleverne skulle til frikvarter. Dette betød at vi muligvis ikke fik uddybet deres svar.

Logbogsnotater

- Indhold (Se bilag G)

At forholde sig kritisk til de anvendte metoder

Et centralt aspekt i forskningsmetodisk henseende drejer sig om validitet og reliabilitet.

Ved validitet forstås gyldighed, altså i hvilken udstrækning vores undersøgelse beskriver, måler eller forklarer det, der var hensigten at undersøge, måle eller forklare (Willig, 2008, s. 16). Set i lyset af vores projekt betyder det, at det, vi startede med at undersøge, altså om eleverne har fået mere og vedvarende læselyst, også er det, vi kan måle ud fra vores empiri.

Vi finder, at der, i langt de fleste tilfælde, er en overensstemmelse mellem det, vi spørger om, og det eleverne svarer. Imidlertid ser vi et tilfælde, hvor vi i vores spørgsmål, ikke får spurgt om det, vi gerne vil have svar på. I det indledende spørgeskema stiller vi spørgsmålet: “Er du enig i udsagnet:

‘Jeg nyder at læse?’” Her henvises der ikke specifikt til skønlitteratur. Imidlertid stiller vi i det afsluttende skema, evalueringsskemaet, spørgsmålet: “Har du fået mere lyst til at læse bøger i din fritid, efter at du har været med i projektet?” Her mener vi specifikt, om eleverne har fået mere lyst til at læse *skønlitteratur*. Altså er der ikke en sammenhæng mellem det, vi spørger om i det indledende spørgeskema, og det, vi spørger om i evalueringsskemaet. Derfor kan vi ikke drage nogle konklusioner på baggrund af vores kvantitative data, hvad angår netop dette spørgsmål og vi kan derfor ikke reelt måle, om eleverne har fået mere lyst til at læse skønlitteratur. Her kommer fokusgruppeinterviewene os dog til undsætning, da vi i vores samtaler med eleverne kommer rundt om dette emne alligevel. Helt fra begyndelsen var vi opmærksomme på, at nogle af vores begreber er abstrakte, svære at definere og derfor kan være svære for eleverne at forstå og forholde sig til.

Eftersom vi ikke ved, om eleverne har forstået spørgsmålene på samme måde, som vi har tænkt dem, fulgte vi op med fokusgruppeinterviews, hvor vi formulerede vores undersøgelsesspørgsmål på flere forskellige måder for at imødekomme dette. Desuden har vi været opmærksomme på vigtigheden af, at hver elev besvarede spørgeskemaerne individuelt. Dette gjorde vi ved at opfordre dem til at svare selvstændigt og ikke lade sig påvirke af hinandens svar. Vi kan naturligvis ikke vide med sikkerhed, om eleverne fulgte denne opfordring, men meget tyder på det, når vi kigger på den store variation, der er at finde i elevernes besvarelser.

Hvad angår begrebet reliabilitet refererer dette til en undersøgelses pålidelighed, altså om vi kan stole på de resultater, som er opnået (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 147). Angående projektets reliabilitet vil vi fremhæve, at vi på den ene side har bestræbt os på at være omhyggelige i vores indsamling og omgang med data, og på den anden side har taget udgangspunkt i aktionsforskning, hvor et kendetegn netop er, at man tilpasser sin forskningsmetode undervejs på baggrund af observationer og erfaringer. Hermed kan man sige, at vores tilgang i form af aktionsforskning i sig selv kan vanskeliggøre høj reliabilitet.

Vi har i vores aktionsforskningsprojekt indtrådt i en dobbeltrolle som både forskere og praktikere, hvilket naturligvis har haft indflydelse på vores projekt. I forvejen adskiller aktionsforskningen sig i nogen grad fra andre forskningsmetoder, hvor en høj grad af objektivitet er kravet og målet. Inden for aktionsforskning forsøger man derimod at imødegå dette krav ved at anerkende, at en 100% objektivitet aldrig er mulig fra forskerens side (Duus, 2014, s. 118). I vores projekt resulterer manglen på adskillelse mellem forsker og praktiker derfor i, at vi i endnu mindre grad kan påberåbe os objektivitet. Vores aktive påvirkning af feltet ved vores deltagelse i projektet kan have påvirket

vores undersøgelse på flere måde. Vi kan blandt andet have påvirket eleverne, da vi i vores rolle som forskere indtræder i en form for privilegeret magtrelation til eleverne, hvilket kan have haft indflydelse på deres svar i spørgeskemaerne og interviewene (Tofteng & Husted, 2014, s. 129). Denne indflydelse kan være blevet forstærket af, at vi også havde dem hver for sig i henholdsvis musik og engelsk, fordi det kan have været med til at gøre vores relation til eleverne mere uklar, da vi ikke optrådte i en entydig rolle. Dette har i sidste ende indflydelse på undersøgelsens validitet, da det besværliggør at trække mere almenlydige sandhedsværdier ud af projektet. Ydermere forstærkes dette af, at vi ændrede i projektet undervejs, hvilket netop ligger i aktionsforskningens natur. Så hvordan kan vi tale om en generel viden skabt på baggrund af dette projekt? Her finder vi, at begrebet reflekterende generalisering (Duus, 2014, s. 123) er af afgørende betydning. På baggrund af refleksioner over undersøgelsens resultater kan vi komme med kvalificerede bud på, hvordan et andet læselystprojekt udformet til mellemtrinnet ville kunne tage form. Endvidere er det på baggrund af det dilemma, vi netop ser optræder i aktionsforskning, at vi finder det meningsfuldt at have inkluderet Reinholdt Hansens spørgeskema i projektet. Spørgeskemaet muliggør netop, at vi får et bredere afsæt for vores anbefalinger, da vi har kunnet konstatere, at beskrivelsen af opfattelsen af læselyst hos vores respondenter stemmer overens med den, der optræder i hendes og andre lignende undersøgelser som eksempelvis "Hvad skaber en lystlæser?" (Romme Lund, 2007). Det betyder, at vi, til trods for at respondentgruppen i vores undersøgelse både af indhold og af antal ikke er repræsentative for den gængse 5. klasse i Danmark, tør bidrage med anbefalinger på baggrund af det gennemførte aktionsforskningsprojekt.

Analyse

Vi er med dette projekt gået deduktivt til værks, og derfor vil begreberne fra opgavens teoretiske referenceramme være styrende for vores analyse (Larsen & Tireli, 2015, s. 112). Disse begreber er rammesætning, læsefællesskab, læselyst, læseridentitet og vaner.

I første del af vores analyse vil vi kort sammenholde vores empiriske fund med vores teoretiske antagelse. I anden del af vores analyse vil vi for hver af de fem analysekategorier anlægge et kvantitativ og kvalitativ blik på vores resultater for at kunne vurdere, hvordan vores rammesætning og fokus på klassefællesskab har påvirket eleverne med henblik på at opnå en større læselyst og udviklet en stærkere læseridentitet.

Eksempler på hvordan vores antagelse passer med vores teori

I følgende afsnit vil vi kort sammenholde vores empiriske fund med vores teoretiske begreber.

Gennem vores analyse af elevernes besvarelse kan vi sige følgende om elever, der læser af pligt, og elever der læser af lyst. Vi finder, at elever, der læser af lyst, giver meget klart udtryk for, at de voksne omkring dem inddrager dem i bøgernes verden. De forholder sig til vigtigheden af at læse, og de forbinder læsning med noget rart og hyggeligt.

Endvidere tyder det på, at eleverne ikke skelner mellem skolelæsning og fritidslæsning. Således udtaler en elev: "Altså jeg læser både fordi det er sjovt, men også fordi jeg synes, det er vigtigt at kunne læse." Ovenstående stemmer overens med vores teoretiske forståelse af elever, der læser af lyst. I modsætning hertil ser vi elever, der tilsyneladende ikke læser af lyst. En af disse elever, som generelt ikke bryder sig om at læse, og som ikke udtrykker begejstring over at skulle deltage i projektet, - siger, at hun "...vil hellere læse undertekster" end at læse bøger. Dette udsagn kan dog ses som et udtryk for, at hun faktisk oplever læselyst i nogle sammenhænge - der er blot tale om at lysten situeret og optræder sporadisk. Eleven udtaler desuden flere gange: "Man kan ikke læse 250 sider på 5 dage." Dette ser vi som udtryk for en elev, der adskiller skole- og fritidslæsning, da hun skriver 5 dage i stedet for 7. Eleverne havde jo reelt hele ugen til at læse i. Disse udtalelser stemmer overens med vores teoretiske definition af elever, der ikke læser af lyst. Disse elever karakteriserer vi ved lav grad af motivation for at læse bøger, de forbinder tydeligvis ikke læsning med noget, der hører til i fritiden, men opfatter primært læsning, som noget der foregår i skolen - og som er forbundet med en pligt. På baggrund af dette kalder vi, som kontrast til lystlæsere, elever som ovenstående for pligtlæsere. Vi vil fremover i vores analyse anvende betegnelserne lystlæsere og pligtlæsere, om henholdsvis den ene og anden type læsere. Det er desuden på baggrund af disse definitioner, at vi har udvalgt elever til vores fokusgruppeinterviews.

Betydningen af rammesætning

Vi vil i dette afsnit fokusere på rammesætningen af den tidsramme, som projektet strækker sig over, samt valg af litteratur.

Projektets tidsramme

I vores evalueringsark svarer en elev, at vedkommende ønsker længere tid at læse i. Dette udsagn støttes af vores data, hvor vi ser, at der hver uge er elever, der ikke er blevet færdige med deres bog. Antallet varierer fra en elev til otte elever. Ud fra dette resultat kunne man fristes til at tænke, at det ville være nødvendigt at justere tidsrammen, således at eleverne fik længere tid til at læse bøgerne. Imidlertid var det et bevidst valg at "presse" eleverne til at læse hver dag for dermed at støtte dem i

at prioritere den daglige læsning. Dette taler desuden ind i Fibæk Laursens pointe om øget krav til selvkontrol hos eleverne: Eleverne skulle selv sørge for at få læst.

I vores kvalitative analyse af fokusgruppinterviewene ser vi også, at eleverne kommenterer projektets tidsperspektiv. Nogle af lystlæserne pointerer, at det havde været rart med mere tid, ikke fordi de ikke når at læse bøgerne, men fordi de foretrækker at strække bøgerne og nyde dem så længe som muligt. Andre i gruppen giver dog udtryk for, at tidsrammen var passende, og at den stemte godt overens med den måde, de i forvejen foretrak at læse på. I vores interview af pligtlæserne svarer eleverne, at det på den ene side er irriterende med så kort tid til at læse, der er jo også mange andre ting, man skal nå i løbet af ugen, eksempelvis fritidsinteresser, venner og youtube, som de nævner, og på den anden side hjælper den begrænsede tid dem til at få læst.

Valg af litteratur

I forhold til vores valg af litteratur giver eleverne tydeligt udtryk for, at de gerne selv ville have valgt litteratur. I vores kvantitative undersøgelse svarer en stor del af eleverne (13 ud af 23), at de ville foretrække selv at få lov at vælge bøger, og to elever svarer endda, at udvalget var dårligt. Ud fra vores resultater kan vi ikke sige noget om, om dette har haft indflydelse på om eleverne er blevet færdige med deres bøger - men det er tydeligt at valget af litteratur har stor betydning for eleverne - uanset om det er i en negativ eller positiv betydning. Tre elever svarer eksempelvis, at det har været sjovt at læse nogle andre bøger, end dem de plejer. Ligesom med tidsperspektivet er litteraturudvalget foretaget ud fra et bevidst valg. Vi har valgt litteratur ud fra følgende kriterier:

1. Hvad vi tror eleverne interesserer sig for
2. Hvad vi selv kan lide at læse
3. Hvad vi gerne vil præsentere dem for/dannelsesperspektiv

Med henvisning til Fibæk Laursen ord om betydningen af aktualitet og elevernes interesse i forbindelse med undervisningsindholdet, blev dette en teoretisk antagelse, da vi ikke kendte elevernes litteraturpræferencer på forhånd. Vi valgte derfor bøger ud fra, hvad vi forestillede os, de kunne lide at læse og med henblik på variation (for liste over litteratur, se bilag F). Da dette projekt, som tidligere nævnt, også udspringer af vores egen begejstring for litteratur, fandt vi det naturligt at udvælge bøger på baggrund af vores egne gode læseoplevelser. Desuden valgte vi klassikere med henblik på dannelsesperspektivet.

Også i vores kvalitative analyse fandt vi, at eleverne både var positive og afvisende over for vores litteraturvalg. Vi har undret os over, om elevernes modstand skyldes det konkrete udvalg eller dét,

at de ikke fik lov at vælge selv (tre elever svarer, at projektet har båret præg af tvang, hvilket lader til at vække en modstand i dem). I mange af anmeldelserne giver eleverne udtryk for, at de synes godt om de bøger, de har læst. Dette kunne tyde på, at det mere er tvangen i sig selv, eleverne ikke bryder sig om, end bøgerne. Billedet nuanceres yderligere af, at pligtlæserne umiddelbart synes, at litteraturudvalget er for gammeldags, og dog fremhæver de Rikki Tikki Tavi, Mio, min Mio og Heksefeber blandt de bøger, de bedst syntes om. Iqbal Farooq og den sorte Pjerrot nævnes dog også - og det påpeges, at sproget i denne bog er mere tidssvarende og lettere at relatere til. Også lystlæserne giver udtryk for, at de hellere ville vælge deres bøger selv, men udtaler samtidig at det har været positivt at læse bøger de ikke selv ville have valgt. Her kommer de med eksempler på, at udvalget af bøger både repræsenterede deres foretrukne smag, og samtidig åbnede deres øjne for andre kvaliteter af læsning, eksempelvis betydningen af sproget. Vi finder det væsentlig i denne sammenhæng at nævne, at det er meget individuelt, hvad eleverne foretrækker at læse - og hvad de får ud at læse. Her fremhæves perspektiver som at kunne spejle sig i litteraturen, at bøgerne er underholdende, at historierne er spændende og at de er smukt skrevet.

Betydningen af klassefællesskabet

I vores kvantitative undersøgelse tolker vi, at fællesskabets betydning kommer til udtryk, i og med at over halvdelen af eleverne (15 ud af 23), inden vi gik i gang med forløbet, svarer, at de er henholdsvis lidt enige og meget enige i udsagnet: "Jeg kan godt lide at tale med andre mennesker om det jeg læser. Af de øvrige spørgsmål vedrørende klassefællesskab, fremgår det imidlertid, at det ikke som sådan er kammeraterne, som har betydning for elevernes læsevaner. Dette kan eksempelvis ses i spørgsmål 11c, hvor 12 elever svarer, at de aldrig eller næsten aldrig taler med deres venner om det, de læser. Når vi alligevel vælger at fokusere på klassefællesskabet, skyldes det, at vi har forsøgt at skabe et positivt forpligtende fællesskab, hvor fællesskabet kunne være medvirkende til at skabe øget læselyst hos alle elever. Dette kom eksempelvis til udtryk ved, at vi bevidst valgte at udelade en svarboks, hvor der stod "Jeg blev ikke færdig med bogen", da vi ønskede at nedtone denne mulighed. Dette betød, at vi på det første evalueringsark ikke havde mulighed for at se, om eleverne var blevet færdige med bogen. Derfor indførte vi så diskret som muligt et system, hvor de skulle sætte et kryds bag på arket, hvis de ikke var blevet færdige. Det gjorde vi for at forsøge at bibeholde et positivt klassefællesskab, hvor det, der blev italesat, var at man var blevet færdig med bogen, og vi søgte med ydre motivation at fremme og støtte elevernes læseadfærd. Desuden var det vigtigt for os, at undgå at fællesskabet blev påvirket negativt af, at nogle få ikke fulgte projektets præmis. Generelt var vi undervejs hele tiden opmærksomme på ikke

at fokusere på det “ikke at have læst”, men derimod at rose og opmuntre til at få læst. I øvrigt var vi opmærksomme på at tale med eleverne om bøgerne, når vi i andre sammenhænge stødte på dem skolen - eksempelvis i engelsk- og musikundervisningen.

I vores interviews oplevede vi også, at klassefællesskabets generelle holdning til projektet påvirkede den enkelte elev. En af eleverne gav således udtryk for, at hun blev påvirket af, at hun havde hørt nogle i klassen tale negativt om projektet. Hun sagde:

“...altså jeg synes der var ret mange, der sådan talte lidt sådan... kan man sige grimt om det, og det synes jeg var lidt irriterende for så fik man selv lidt sådan en dårlig stemning, sådan lidt: Så gider man da heller ikke rigtig, men altså... jeg prøvede lidt at .. ignorere det, men det er lidt svært...”.

I interviewene fremgår det desuden tydeligt, at lystlæserne oplever et fællesskab med andre omkring den litteratur, de læser, og at dette fællesskab tager forskellige former. Disse former spænder bredt, og rummer alt lige fra elever, der læser serier synkront, over elever, der lytter til, hvad de andre i klassen foretrækker, men som vælger bøger, på baggrund af hvad de selv foretrækker, til elever, der ikke tillægger det nogen værdi, hvad de andre læser og tænker om det. Som eksempel på sidstnævnte svarer en elev “Nej” til udsagnet: “Jeg kan godt lide at tale med andre om bøger”, men fortæller om bedstemoren, der giver ham en bog fra den samme serie hvert år, hvilket han sætter stor pris på. Her er altså ikke tale om at læse “synkront” og at dele den specifikke læseoplevelse, men mere at dele glæden over bogen som medie.

Rosengaards pointe, om at litteratur virke dobbeltsidigt, ser vi dels helt konkret i vores dataanalyse, og dels er det en pointe, vi har holdt os for øje gennem hele projektet. Vi finder således tilfælde, hvor denne dobbeltsidighed kommer til udtryk, eksempelvis hos en af eleverne (en lystlæser), der både giver udtryk for, at det at tale om litteratur med veninder er noget, hun værdsætter, samtidig med at hun giver udtryk for, at betydningen af at kunne spejle sig i litteraturen:

”Det er også fordi, den der serie som mig og mine to venner vi læser, øhm, der handler det også om tre veninder, og så er der nogle linjer, hvor det er, at det er sådan lidt sjovt, og så siger vi: Ej, den er mega sjov denne her linje, og så er det sådan: Nårh ja, den kan jeg godt huske. Og så er det også sådan, at vi... tænker lidt sådan... ej, det... dét dér, det kunne være noget, som hun gjorde, eller sådan noget som hun kunne finde på at lave.. Og det er bare rigtig sjovt, fordi vi alle sammen har læst dem.”

At anbefale litteratur

En måde, hvorpå vi også har haft fokus at skabe et fællesskab om læsning, har været ved at forsøge at facilitere litteratursamtaler med udgangspunkt i boganmeldelser og anbefalinger på baggrund heraf. Dette kommer eksempelvis til udtryk ved rubrikken, "Vil du anbefale bogen til andre" på anmeldelsesarket. Ved at inddrage denne rubrik i spørgeskemaet skaber vi fokus på elevernes mulighed for at anbefale og tale om litteratur med hinanden, og således skal de hele tiden tænke deres egen oplevelse ind i fællesskabet. Eleverne får også mulighed for at skabe positive forventninger til fællesskabets betydning ved at de bøger, man får anbefalet, er gode.

I vores kvalitative analyse giver både lystlæserne og pligtlæserne udtryk for, at de har anbefalet bøger til hinanden, og dette lader til at have en stor værdi. Vi oplever, at de elever, som nævner, at de har anbefalet bøger til de andre i klassen, virker stolte og glade for at kunne anbefale bøger til de andre i klassen. De siger: "Det var mig, der anbefalede...", og fremhæver gentagne gange dette under interviewene. Dette tolker vi som udtryk for, at det er noget, de er glade for og tillægger stor betydning. Vi forestiller os, at dette kan have betydning for elevernes indre motivation og mestringsforventning i forhold til at opleve sig selv som læser - og at bidrage positivt til et læsefællesskab i klassen.

Betydningen af det individuelle, altså hvordan eleverne foretrækker at læse (tempo for eksempel), i forbindelse med rammesætningen, oplever vi også i forbindelse med litteraturfællesskaber. Også her ser vi individuelle forhold og præferencer. Her bliver det afgørende, at læsefællesskabet gør plads til den enkelte elevs måde at være læser på, og at den enkelte elev tilpasser sig læsefællesskabet. For det positive læsefællesskab er det muligvis ikke selve samtalen om litteraturen i sig selv, der er det vigtigste, men mere oplevelsen af at være omgivet af folk, der læser og sætter pris på bøger ligesom en selv.

Udviklingen af læselyst

Vi forsøger i dette afsnit at vurdere, hvorvidt eleverne har fået øget læselyst som følge af at have deltaget i projektet. Dette vil vi gøre ved at sammenholde elevernes udtryk for læselyst før og efter projektet fandt sted.

I det indledende spørgeskema skulle eleverne give udtryk for, om de var henholdsvis lidt enige, lidt uenige, lidt enige eller meget enige i udsagnet: "Jeg nyder at læse."

17 elever svarede, at de var henholdsvis meget eller lidt enige i udsagnet, mens kun 5 elever svarede, at de var meget eller lidt uenige i udsagnet. Dette kunne tyde på, at eleverne generelt synes

godt om at læse inden projektets start. Af spørgeskemaet fremgår det dog ikke, hvad det er eleverne godt kan lide at læse. Ser vi udsagnet i lyset af vores teoretiske forståelse af, at alle kan opleve læselyst på den ene eller anden måde i mange forskellige former (eks: undertekster, sms-beskeder, tegneserier), betyder det, at vi på baggrund af dette ikke kan sige noget om, hvorvidt det er skønlitteratur, eleverne kan lide at læse. Det er imidlertid netop dette, vi gerne ville undersøge med projektet - og om det er muligt at øge elevernes skønlitterære læselyst gennem en aktion som vores. Alligevel vil vi tillade os at fremhæve, at ni elever sætter kryds ud for svarmuligheden 'Ja' i spørgsmålet "Har du fået mere lyst til at læse?", som indgik på det afsluttende evalueringsark. Ni elever svarer nej, og fire svarer både og i forskellige variationer. Vi vil se nærmere på, hvad eleverne, både dem, der svarer nej og dem der svarer ja, begrundes deres svar i. Ja-sigernes begrundelser, for hvorfor de har fået mere lyst til at læse, varierer. Flere giver udtryk for, at de i forvejen havde lyst, men at de nu har lidt mere lyst. Andre besvarelser tyder på, at projektet har haft større indflydelse på elevernes læselyst. En elev siger direkte: "Det gav mig et lille skub til at få lyst til at læse flere bøger." Tre af nej-sigerne svarer, at de holder meget af at læse i forvejen, og at projektet ikke har forstærket deres læselyst. Størstedelen af nej-sigerne, begrundes dog ikke deres svar, hvilket gør det svært at vide noget om, hvorfor de ikke har fået øget læselyst. Enkelte nævner, at projektet har været kedeligt. Muligvis giver det god mening, at hvis disse elever ikke føler sig særligt engagerede i projektet, er de heller ikke motiverede for at begrundes deres svar. Her kan det også tænkes, at den efterfølgende fødselsdagsfejring kan have været skyld i deres manglende begrundelse.

I vores interview af lystlæserne giver eleverne tydeligt udtryk for, at selv om de har været glade for at blive præsenteret for andet litteratur, ville de opleve større læselyst, hvis de selv fik lov at vælge deres bøger. Når de fremhæver, hvilke bøger de har været glade for at læse, er det også primært den genre, de kunne lide i forvejen, de nævner.

Lystlæserne oplever også, at lysten kan være mere eller mindre tilstede, hvilket både fremgår af spørgeskemaerne og i vores interview. Her udtaler en elev:

"Altså jeg synes i starten var det lidt ærgerligt, at man bare blev tvunget til det, synes jeg, men jeg synes egentlig ... jeg fandt ud af det egentlig var meget sjovt at læse, fordi jeg havde ikke læst så ... jeg vil holdt op med lidt at læse før det projekt, så det var meget godt ligesom at komme i gang igen, så nu har jeg mere lyst til at læse end da projektet startede."

Blandt pligtlæserne ser vi, at elevernes læselyst er blevet påvirket i meget forskellig grad:

En elev udtaler: "...Øøøh jeg ved ikke, om jeg har fået mere lyst til det, men altså, ja jeg læser sådan fordi min mor hun siger jeg skal gøre det." En anden elev siger: "Altså... (...) Det har givet mig lidt mere lyst til at læse på grund af at så er der jo ligesom sådan nogle andre bøger som der er lidt mere mig... Som jeg hellere vil læse." En tredje elev: "Jeg har faktisk fået mindre lyst til at læse."

I både de kvantitative og kvalitative data fremgår det helt tydeligt, at størstedelen af eleverne ville have foretrukket at vælge deres egen litteratur.

Ligesom i de foregående afsnit finder vi, at det er meget individuelt, hvad den enkelte elev forbinder med lystlæsning. Interessant er det dog at bemærke, at de elever, som læser af lyst, er åbne og positive for projektet - selv når de har skullet læse bøger, der ikke nødvendigvis faldt inden for deres interesse. På baggrund heraf forstærkes vigtigheden af at forstå, hvordan den enkelte elev oplever læselyst. Vi kan i vores analyse se, at det er nemmere at finde sammenfaldende træk hos de elever, der oplever en vedvarende læselyst. Men vi kan ikke sige noget samlet, om de elever, vi definerer som pligtlæsere, da vi oplever, at det eneste de konkret har til fælles er, at de giver udtryk for ikke at opleve en vedvarende læselyst.

Udviklingen af læseridentitet

I projektet oplever vi, at elever med en stor grad af læselyst også har en stærk læseridentitet. Derfor er vi optaget af flere aspekter ved begrebet. Vi vil dels undersøge hvordan elevernes læseridentitet kommer til udtryk i vores empiri, og dels hvordan vi har påvirket deres læseridentitet gennem forløbet. Vi har imidlertid oplevet, at læseridentitet er en svær størrelse at måle. Alligevel vil vi forsøge at anlægge et kvantitativt blik på begrebet ved at inddrage elevernes besvarelse af spørgsmålet "Synes du selv, du er god til at læse?" Det vil vi gøre, fordi vi ser en sammenhæng mellem motivation og mestringsforventning, og da vi finder, at disse størrelser kan have indflydelse på elevens læseridentitet. Det viser sig imidlertid, at elevernes mestringsforventning ikke ser ud til at have indflydelse på deres læseridentitet. Dette fremgår af, at elevernes svar fordeler sig i de tre kategorier: 'Almindelig god', 'meget god' og 'ret god', hvor seks elever svarer det første, 3 elever svarer det andet og 13 elever svarer det tredje. Ingen sætter kryds i svarmulighederne 'ikke så god' eller 'dårlig'. Dette tyder altså på, at eleverne generelt har en god mestringsforventning, når det kommer til deres læseevner, og denne har altså ikke en negativ indflydelse på deres læseridentitet. Vi kan derfor ikke ved hjælp af vores kvantitative data komme nærmere ind på, hvordan elevernes læseridentitet er blevet påvirket af projektet. Det kan vi derimod via vores samtaler med eleverne under fokusgruppeinterviewene. Her forsøgte vi både at blive klogere på begrebet ved at stille

eleverne spørgsmål, der kunne komme rundt om læseridentitet på andre måder i form af udtryk som: Er I enige i udsagnet: 'Det er vigtigt for mig at læse' og 'Jeg bliver glad af at læse'.

Af interviewene fremgår det, at både lystlæserne og pligtlæserne¹ opnår tilfredsstillelse ved at færdiggøre en bog. Dette kommer blandt andet til udtryk i følgende udsagn:

1. L1: ”Altså jeg bliver glad af det fordi det ... på en eller anden måde så har jeg ligesom klaret noget.. sådan klaret at læse.. så tænker man sådan, så har man lige på en eller andet måde klaret det mål. (Laura: Okay).. Så bliver man sådan på en eller anden måde kan man sige selvglad. Øhm... Altså ikke ment på den måde der...” (...) ”Mm, ja, jeg synes det er ret rart, at man har gjort en indsats for at gøre noget færdigt.”
2. L3: “...så når jeg også har læst de der bøger på.. på 500 sider hver, så er det.. så føler man sig også en lille smule stolt, at man.. at man faktisk kunne læse så meget... (Laura: Ja) .. på en lille smule kort tid.”
3. P5 “... i starten gider man ikke at læse, synes jeg, men når man så kommer ind i den (bogen) er den meget spændende, og når man sådan kommer i gang med den. Når man så bliver færdig, bliver man sådan lidt glad alligevel over man gjorde det.”
4. Er du enig i udsagnet, at det er vigtigt for dig som person og læse? Bliver du gladere af at læse eller?
P1: “Ja, og jeg har også sådan en god følelse når jeg lige er blevet færdig med en bog.”
5. P5: “Man bliver stolt på en måde”
6. P3: “Når man lige er blevet færdig med en bog, så tænker man det var nu faktisk godt jeg læste den.”

Det er interessant, at begge fokusgrupper - trods vidt forskellige udgangspunkter - altså på dette område har noget tilfælles: De oplever alle glæde og stolthed ved at færdiggøre en bog. Herved får hver elev mulighed for at opleve sig selv som læser. Pligtlæserne kobler formentlig ikke denne tilfredsstillelse med fremtidige læseoplevelser, eftersom de giver udtryk for, at de ikke vil fortsætte med at læse når projektet slutter. Samtidig giver pligtlæserne alle sammen udtryk for, at det er vigtigt for dem at læse. Da vi spørger mere ind til dette, bliver vi dog opmærksomme på, at de hæfter sig ved læsning som en kompetence: det at *kunne* læse. Som en af eleverne siger “Men jeg

¹ Af hensyn til elevernes anonymitet betegner vi de fem lystlæsere L1, L2, L3, L4 og L5 og de fem pligtlæsere P1, P2, P3, P4, P5.

kan allerede læse, der er ikke noget jeg ikke kan læse.” I kontrast hertil oplever vi, at lystlæserne ikke kun opfatter læsning som en kompetence, der er vigtigt at tilegne sig. Læsningen har også en stor værdi på andre områder. De gør sig tanker om, hvordan, hvornår og hvorfor de kan lide at læse. På spørgsmålet “Det er vigtigt for mig at læse” svarer de:

- L5: ”Altså.. jeg synes, det er vigtigt for mig at læse, fordi.. jeg kan godt lide det der med at man får de der pauser.”
- L1: “Og så vil man ligesom ind i den historie, som bogen handler om. Og så.. man bliver bare sådan afslappet af det. Og øh, jeg kan også meget godt lide.. så finder man ligesom.. så finder man lidt sådan en ro i dét ... at sidde og læse.”
- L3: ”Det.. også hvis det er, man ser en video, eller hvis det er, man er sammen med nogle, så er der næsten altid nogle der taler eller sådan noget. Så hvis det er, man bare sidder og læser for sig selv, så har man det hele i sin hjerne, og så kan man lige overskue det hele, og så har man også lige lidt tid for sig selv, og man kan sådan... tænke på noget andet.. agtigt.”

Vi ser, at disse elevers læseridentitet kommer til udtryk ved, at de er indre motiveret for at læse, da de fremhæver kvaliteter ved litteraturlæsning, for eksempel det at kunne få en pause, at kunne fordybe sig og at være i bøgernes verden. Desuden bliver det tydeligt, at det, at de er så vant til at læse, giver dem mulighed for at reflektere nuanceret over, hvilke genrer de foretrækker. Dette ser vi som endnu et udtryk for en stærk læseridentitet. En anden interessant observation finder vi hos en elev, der, på trods af hun i projektet har læst fem bøger, hun ikke brød sig om, svarer ja til gerne at ville læse nye bøger. Dette tyder på en meget stærk og dybt funderet læseridentitet, der ikke lader sig påvirke let. I kontrast til dette vil vi fremhæve, en pligtlæser, som vi antager har en svagere læseridentitet, da den let påvirkes af projektet. Eleven giver udtryk for, at han faktisk har fået mindre lyst til at læse efter projektet, og vi tænker, at så er hans læseridentitet ikke stærkt funderet. Havde den været det, havde han formentlig ikke på så godt tid fået mindre lyst til at læse. I samme kategori vil vi fremhæve en tredje elev, der giver udtryk for at have fået et skub med projektet. Der er dog stadig tale om en svagere læseridentitet, men denne elev har altså fået et positivt udbytte af projektet. Et andet kendetegn ved elever med svag læseridentitet er, at de i langt højere grad styres af ydre motivation end af indre motivation. Dette fremgår af følgende elevudtalelse: “Øøøhh, jeg ved ikke, om jeg har fået mere lyst til det, men altså.. ja, jeg læser sådan fordi min mor hun siger, jeg skal gøre det.”

I afsnittet har vi forsøgt at blive klogere på elevernes læseridentitet. Det var ikke så lige til, fordi begrebet 'læseridentitet' viste sig at være ret abstrakt - både i sig selv og i høj grad også for eleverne i fokusgrupperne. På trods af ovenstående udfordringer vil vi alligevel konkludere følgende om elevernes læseridentitet:

Glæden, de oplever ved at færdiggøre en bog, er den samme. Vi ser tegn på, at uanset elevernes udgangspunktet, så oplever de det samme: nemlig belønning. Desuden kan vi på baggrund af det ovenstående skelne mellem to former for læseridentitet. Svag læseridentitet og stærk læseridentitet. Svag læseridentitet ser vi som lystpræget, situeret, ydre motiveret og meget påvirkelig. I kontrast hertil ses stærk læseridentitet, som vi definerer som lystpræget, vedvarende, indre motiveret og mindre påvirkelig.

Vaner

Undervejs i vores projekt blev vi, som tidligere nævnt, opmærksomme på, at eleverne gav udtryk for forskellige former for rutiner og mønstre i forbindelse med læsning.

Til spørgsmålet "Hvor meget tid bruger du ca. på følgende ting uden for skolen på en normal hverdag" opstilles mulighederne "Se TV eller DVD", "Spille computer", "Læse historier og tekster på nettet" og "Læse historier og tekster i bøger og blade." Når vi fremhæver dette spørgsmål, er det for at danne os et overblik over, hvilke medier eleverne bruger tid på i deres fritid.

For nu at fokusere specifikt på læsning, vil vi inddrage spørgsmålet "Hvor ofte læser du bøger i din fritid?". Her svarer fire elever, at de sjældent læser i deres fritid, syv svarer "Flere gange om måneden", seks svarer "Flere gange om ugen" og fem elever svarer, at de læser hver dag. Netop dette, at læse hver dag, kan tyde på, at disse fem elever har en læsevane. I rammesætningen af vores projekt har kravet om at læse en bog om ugen krævet daglig læsning. Her var formålet også at "presse" eleverne til at læse hver dag - dette fordi vi ønskede dels at skabe mulighed for fordybelse og dels at vænne eleverne til en læserutine. Det var vores intention og bestræbelse med projektet, at når eleverne stod foran en bogreol, ville de ville de på sigt opnå en indskydelse om at gribe ud efter en bog og læse den. Senere blev vi opmærksomme på Millers udtalelse om, at jo mere tid eleverne bruger på at læse hver dag, jo mere bliver læsning implementeret som en daglig vane, og dette forstærkede vores intentioner.

I vores interview kommer vaneperspektivet indirekte til udtryk flere steder. En af lystlæserne giver således udtryk for at have en læsevane i form af, at hun læser hver aften i sin seng, inden hun skal sove. Hun siger: "Ja, jeg kan virkelig godt lide det, fordi det gør sådan, sådan at jeg, at jeg ..."

ligesom ... bliver træt i øjnene og at jeg nemmere kan falde i søvn. Og så er det også sådan, sådan at jeg tænker på noget andet agtigt." Med henvisning til vanesløjfen ser vi her et eksempel på en sådan. Signalet er i dette tilfælde, at det er aften, og at hun ligger i sin seng. Rutinen er åbenlyst selve læsningen, og belønningen er for denne elev, at hun oplever træthed og nemmere kan falde i søvn. Her ser vi altså en lystlæser, der ser ud til at have en læsevane. I modsætning hertil fandt vi i vores interview med pligtlæserne ikke lignende eksempler på læsevaner. Tværtimod gav flere af eleverne i denne gruppe udtryk for, at læsning er en kamp og noget, der er anstrengende. Det ser vi i følgende udsagn: Interviewer: "... synes I det nogle gange kan være en udfordring at "tage sig sammen" til at læse?" Til dette spørgsmål svarer alle eleverne ja, en tilføjer "Meget" og en anden siger: "Det er nok det sværeste." Så selvom eleverne undervejs giver udtryk for at opleve glæde ved at læse, omend sporadisk, er det tydeligvis ikke noget, de frivilligt kaster sig over. Da vi ved, at pligtlæserne oplever læselyst, undrer vi os over, hvorfor de ikke kan omsætte denne følelse og erfaring til en handling i form af at gå i gang med en ny bog. Her giver eleverne imidlertid måske selv svaret. Under interviewet taler vi om medier som youtube, og en af eleverne siger følgende: "Du bliver underholdt konstant, uden du behøver at tænke sådan særlig meget med hjernen." Dette ser vi som et udtryk for, at eleven ikke har fået automatiseret læsning som en vane, da et af kendetegnene ved en vane er, at den udføres automatisk og derfor ikke kræver så meget energi. I kontrast hertil står en af lystlæserne, der, måske netop på grund af, at læsningen er blevet en vane for ham, opfatter læsningen som en rar og afslappende aktivitet, der ikke er lige så mentalt krævende. Han siger således om bogen som medie: "... der er jo meget som er med skærm, altså næsten alt vi laver i skolen er jo på telefoner eller computer ... så jeg kan meget godt lide noget, der sådan er gammeldags eller hvad kan man sige... (To af de andre i gruppen svarer: "Analogt.") (...) så kan man bare sidde og... hygge sig med det." Her er det også påfaldende, at hvor pligtlæserne giver udtryk for at slappe af med brugen af sociale medier, fremhæver lystlæserne, at de får en pause både fra de digitale medier, og fra verden i det hele taget, når de læser.

Vi finder det relevant også at inddrage pligtlæsernes overvejelser om rammesætningen, som kom i spil med vores spørgsmål om, hvorvidt eleverne faktisk oplevede at rammen kunne bevirke, at de i højere grad fik læst. Hertil svarede en af eleverne: "Lige præcis."

Denne udtalelse tyder på, at eleverne er motiverede for at læse, da de som tidligere nævnt giver udtryk for at kunne se perspektiver i læsningen - både i form af de kompetencer, læsningen giver, den læselyst de oplever og det at de har erfaret, at de får det godt af at læse. At de så alligevel giver

udtryk for *ikke* at have lyst til at fortsætte efter projektet afslutning, tyder på at motivationen udelukkende er ydrestyret i form af projektets rammer og krav. Pligtlæserne har altså ikke på de seks uger projektet varede nået at opleve en indre motivation for læsningen.

De opfatter dog læsning, som noget man kan vænne sig til - og spørgsmålet bliver derfor: Hvordan får vi indført læsevaner hos de elever, som ikke oplever en indre motivation herfor? En løsning på dette spørgsmål vanskeliggøres af pligtlæsernes afvisende svar på spørgsmålet: "Kunne I forestille jer at fortsætte med at læse, også efter projektet slutter?", hvorved de altså ikke forestiller sig, at de kommer til at læse efter projektet. Udover betydningen af ydre og indre motivation, tolker vi deres svar, som udtryk for, at de allerede har nogle vaner, der er så indgroede, at det er meget krævende for dem at skulle ændre dem, samt at det også er krævende at oparbejde nye vaner. Her er vi altså med vores projekt oppe mod de vaner, som eleverne allerede har etableret. Nogle af eleverne beskriver, hvordan de er vant til at handle på én måde, når de kommer hjem fra skole (finde deres telefoner frem, se tv, etc.), hvilket også fremgår af vores kvantitative data. Muligvis er det derfor, det bliver svært for dem at gøre noget andet, selv om de faktisk ønsker det. Dette kan ses som et eksempel på, at den vanebaserede handling kan være så stærk, at den dominerer over den motivationsbaserede handling. Interessant er det, at pligtlæserne selv er opmærksomme på, hvori det krævende ved læsningen består, og at de faktisk selv kommer ind på betydningen af vaner under interviewet. En af eleverne siger således: "(...) det kan være man vænner sig til det. På en eller anden måde."

En måde vi har forsøgt at gøre det lettere for eleverne at tilegne sig en læsevane er ved at gøre det til et fælles anliggende for alle i klassen at få læst den ugentlige bog. I vores påvirkning af klassefællesskabet har vi forsøgt at motivere *både* den enkelte elev *og* fællesskabet. I og med at alle, uden undtagelse, får udleveret en bog hver uge, bliver der lagt op til at læsning er noget, der gælder os alle - og noget som alle skal prioritere hver dag. Desuden var det et bevidst valg i vores rammesætning, at der var et begrænset antal bøger at vælge imellem, dels fordi eleverne derved kom til at opleve vigtigheden af at huske at aflevere bøgerne tilbage, så andre havde mulighed for at låne bogen efterfølgende, altså et forpligtende læsefællesskab, og dels for at alle elever oplevede at have læst den samme bog som en eller flere af de andre i klassen. Fællesskabets betydning for vanedannelse inddrager vi altså på baggrund af vores viden om, at hjernen påvirkes gennem social omgang og kommunikation med andre mennesker.

Vi har i vores analyse taget afsæt i analysekategorierne rammesætning, klassefællesskab, læselyst, læseridentitet og vaner med henblik på at sammenholde vores kvantitative og kvalitative fund. Det

har vi gjort med henblik på at undersøge, om vi med vores projekt er lykkedes med at skabe øget læselyst hos eleverne, samt om de har udviklet en stærkere læseridentitet. Vi er i analysen blevet opmærksomme på vaners betydning for dette.

Diskussion

I dette afsnit vil vi med to modsætningsforhold, vi er blevet opmærksomme på i projektet, lægge op til diskussion af de didaktiske valg, vi har truffet undervejs. Dette vil vi gøre med henblik på at få nuanceret konsekvenserne heraf.

Lysten har været udgangspunktet for vores projekt, og alligevel har rammesætningen båret præg af tvang, da eleverne *skulle* læse en bog om ugen. Her ser vi et modsætningsforhold i og med at vi både ønsker at skabe læselyst og samtidig “tvinger” eleverne til at læse. Vi synes, det er interessant, at lystlæserne selv fremhævede lysten som drivkraft, da vi stillede spørgsmålet: “Hvordan ville I inspirere jeres kammerater til at læse?” En elev svarede i den forbindelse “Måske har de bare ikke læst den rigtige bog endnu”, og udtrykker hermed, at man kan forsøge at finde ud af, hvad kammeraterne kan lide at læse, og på denne måde give et skub ind i læsningen ved at tage udgangspunkt i deres interesser og valg. Dette synspunkt kommer også til udtryk hos læsekonsulent Henriette Romme Lund, der påpeger, at for at man kan lykkes med et læselystprojekt, er det essentielt at tage udgangspunkt i, hvad eleverne kan lide at læse i forvejen. I tråd med dette er vi blevet opmærksomme på betydningen af *både* ydre og indre motivation. I projektet har vi haft fokus på den *ydre* motivation i forsøget på at påvirke eleverne til at opnå læselyst, men målet har hele tiden været, at denne ydre motivation på sigt skulle udvikle sig til *indre* motivation hos den enkelte elev. Derfor har vi også selv været i tvivl om, hvorvidt det var den rigtige beslutning at rammesætte projektet, som vi gjorde. Vi har været så fokuserede på at skabe indre motivation hos eleverne, at vi til tider har tvivlet på projektets berettigelse, da vi netop ser dilemmaet vedrørende lyst og tvang. Samlet set er der meget, der argumenterer for at tage udgangspunkt i elevernes egne litteraturpræferencer, og hermed kan vi stille os kritiske over for de didaktiske valg, vi har truffet vedrørende projektets rammesætning.

Når vi nu forsøger at træde et skridt tilbage, kan vi imidlertid ikke undlade at forholde os kritiske til dette store fokus på elevernes indre motivation, som det væsentligste pejlemærke i udvælgelsen af skønlitterære bøger til elever.

Vi vil i denne forbindelse fremhæve to pointer, der kan tale *for* at vælge litteraturen for eleverne og at sætte rammer op, der “tvinger” eleverne til at læse. Den første pointe angår valget af litteratur. Blandt pligtlæserne svarer flere elever, at de syntes bedst om Rikki Tikki Tavi, en bog der er mere end 120 år gammel. Her finder vi det interessant, at dét eleverne umiddelbart følte stor modstand imod, viste sig at være noget, de egentlig syntes godt om. I denne forbindelse kan det også tænkes, at det, de tror de har lyst til at læse, måske ikke altid stemmer overens med, hvad de i virkeligheden ender med at foretrække. Her kunne man forestille sig, at hvis rammen ikke havde været som den var, ville den enkelte elev have fortsat med at vælge og læse bøger indenfor de genrer, som vedkommende plejer. Vi havde i vores udvælningsproces et dannelsesmæssigt syn for øje, og ønskede at give eleverne mulighed for at vælge inden for et udvalg, de måske ikke ellers ville præsenteres for, hvilket leder os til pointe nummer 2. I forhold til at lade eleverne vælge deres egne bøger eller ej, ser vi et godt eksempel på, hvordan begrebet “god anderledeshed” (Ziehe, 1999) kan tale ind i dilemmaet om, hvorvidt det altid er hensigtsmæssigt at følge sine egne interesser. Hvis eleverne kun skal læse det, de plejer at kunne lide, er der en risiko for, at de lukker sig om sig selv og deres egen forestilling om, hvad de bedst kan lide at læse, og hermed går de glip af en af de helt store potentialer, der ligger i skønlitteraturen, nemlig at opleve at verden åbner sig for en. Vi mener, at læreren har et særligt ansvar over for hver enkelt elev i præsentationen af denne “gode anderledeshed”, og at vi altså som lærere har ansvar for, at hver enkelt elev får udvidet sin horisont. Et andet paradoks vi er blevet opmærksomme på i arbejdet med projektet angår vores optagethed af Matthæuseffekten. Når man bruger aktionsforskning som tilgang til sin forskning, er det med den forståelse, at de mennesker, der deltager i projektet, har mulighed for at ændre adfærd. Da det netop er gennem påvirkning og ændring, at forskningen finder sted og bliver til. Således var også forudsætningen for vores projekt, at eleverne havde mulighed for at ændre deres læsevaner ved at handle anderledes. Dette handlingsaspekt finder vi problematisk i lyset af Bourdieus begreb social kapital (Bourdieu, 1986, ss. 243-248). Når vi i vores projekt søger at skabe et klassefællesskab, der rækker ind i elevernes privatliv ved at bede dem om at læse så meget derhjemme, forudsætter vores projekt også stor forældreopbakning, i de tilfælde hvor eleverne ikke selv vælger læsningen til. Vi ved fra generel forskning og fra vores egen undersøgelse, at forældrenes forhold til litteratur spiller en stor rolle i relation til påvirkningen af deres børns forhold til litteratur. Hvis vores projekt forudsætter, at elevernes forældre selv læser meget, i og med vi er afhængige af, at de bakker op om projektet, da det netop foregår uden for skolen, kan det i sidste ende betyde, at projektet kommer til at virke kontraproduktivt, hvor de, der allerede læser meget, kommer til at læse endnu mere. Som vi

skrev i opgavens indledning, var en af vores bevæggrunde til at starte med netop et ønske om at gøre op med denne Matthæuseffekt, og ser vi nu at vi risikere rent faktisk at forstærke denne effekt. På den anden side kan vi som dansklærere ikke undgå at forholde os til, hvordan og hvor meget eleverne læser. Hvis eleverne ikke oplever interesse for skønlitteratur i hjemmet, ser vi det for vores pligt at skabe rammer herfor. Vores projekt er et bud herpå.

Konklusion

Vi har valgt at inddele opgavens konklusion i underafsnit med henblik på at fremhæve undersøgelsens vigtigste fund, vurdere disse fund, diskutere fundene i et validitets- og reliabilitetsperspektiv og afsluttende bringe et afsnit om undersøgelsens relevans for praksis.

Opsummering af undersøgelsens fund

Vi finder, at vores kvalitative undersøgelse giver et mere nuanceret billede af vores kvantitative data, og på baggrund heraf tillægger vi vores kvalitative fund størst betydning. Vi ser dog, at der generelt er overensstemmelse mellem vores kvantitative og kvalitative fund.

Kvantitativt kan vi se, at ni ud af 22 elever svarer, at de har fået mere lyst til at læse efter at have deltaget i projektet. Det betyder altså at 13 elever *ikke* har fået mere læselyst. I vores kvalitative undersøgelse giver pligtlæserne både udtryk for at projektet har været kedeligt, har båret præg af tvang, og at de ikke har tænkt sig at fortsætte med følge projektets struktur nu hvor det er afsluttet. Samtidig fremhæver de alle sammen, at læsning er en vigtig kompetence, og at de alle sammen giver udtryk for, at de har haft minimum en god læseoplevelse under projektet. Også lystlæserne giver udtryk for at have haft gode læseoplevelser. Dog er det også tydeligt, at flere elever i denne gruppe, med projektet har oplevet at blive forstyrret i deres egen læsevane. Vi hæfter os desuden ved, at også etablerede lystlæsere med en stærk læseridentitet, kan have gavn af at blive påvirket af ydre motivation til at læse. Samlet set giver eleverne udtryk for, både i vores kvantitative og kvalitative fund, at de gerne ville have valgt deres bøger selv.

I vores analyse er vi blevet klar over vanens betydning. Vaner er således svære at bryde med, selv om man bevidst forsøger at handle imod dem. I analysen finder vi eksempler på vanens både negative og positive indflydelse på elevernes adfærd.

Kvantitativt kan vi se, at hver uge har flertallet læst. Vi kan også se at den sidste gang var antallet af læste bøger højest.

Vi erfarer, at projektets tidsramme på seks uger ikke er tilstrækkelig i forhold til at skabe indre motivation hos eleverne. Selv om ni elever svarer, at de har fået øget læselyst med projektet, er

udtalelsen om, at eleverne formentlig ikke vil fortsætte med at læse efter projektets afslutning et udtryk herfor.

Diskussion af fundene i et validitets- og reliabilitets perspektiv

Som nævnt i afsnittet “At forholde sig kritisk til de anvendte metoder” er der ikke overensstemmelse mellem det, vi spørger om, og det eleverne svarer på spørgsmålet “Nyder du at læse?” Skulle vi have gjort det nemmere at konkludere noget skulle vi have formuleret spørgsmålet således: Nyder du at læse skønlitteratur?

Vi finder, at elever med en stærk læseridentitet også kan have brug for et skub. Dog kan vi ikke vide, om disse elevers læseridentitet alligevel er så indgroet, at de havde fået læselysten tilbage ad andre veje, hvis de ikke havde deltaget i projektet. Ydermere oplever vi, at det er lettere at sige noget generelt om elever med en høj grad af læselyst og en stærk læseridentitet, end det er at sige noget generelt om de elever, der læser af pligt, hvilket vanskeliggør vores bestræbelse på at udlede noget generelt og validt om elevernes læselyst og læseridentitet. Dette forstærkes af, at det er et abstrakt begreb for eleverne at forholde sig til. Derfor forsøgte vi at formulere spørgsmål, som eleverne kunne forholde sig til. Det resulterer dog i, at vores undersøgelse muligvis kommer til at bære præg af en højere grad af subjektivitet.

Projektets tidsramme var begrænset. Donalyn Miller har i sine klasser mulighed for at strække forløbet over hele året, og således læser hendes elever 40 bøger om året. Her ser vi at vores seks uger er utilstrækkelige i forhold til at konkludere noget om, hvorvidt rammesætningen og klassefællesskabet har betydning for udviklingen af læselysten. Især fordi vanedannelse er blevet et perspektiv undervejs i projektet, og i denne forbindelse finder vi, at tid er en afgørende faktor. Klassen, der deltog i projektet, kommer fra en skole, der ligger på Østerbro. Skolen kendetegnes ved at være international, tilhøre den højere middelklasse og at en stor del af forældrene er engagerede og støtter deres børns skolegang. Da projektet i høj grad fandt sted i elevernes fritid, forestiller vi os, at dette har betydning for, at så mange elever får læst. På baggrund af dette kan vi udelukkende sige noget om læselysten, og hvordan denne muligvis påvirkes hos eleverne i den klasse, vi har gennemført aktionsforskningsprojektet i.

Alligevel finder vi, at vores analyse gør os klogere på, hvad der generelt kan være på spil vedrørende elevers læselyst. Dette forstærkes af, at vores resultater vedrørende elevernes læsevaner stemmer overens med de resultater, Stine Reinholdt Hansen når frem til.

Så for at svare på vores problemformulering:

Hvordan kan klassefællesskab og rammesætning skabe en vedvarende læselyst hos eleverne, så hver enkelt elev får mulighed for at opbygge en stærk læseridentitet?

Vi er bevidste om, at der er vidt forskellige, individuelle præferencer at tage højde for i en klasse, men vi mener, at dette projekt kan være et bud på, hvordan man via en struktureret rammesætning af læsning kan skabe et positivt klassefællesskab, der kan bakke op om den enkelte elevs udvikling af læselyst og læseridentitet.

Undersøgelsens relevans for praksis

Vores undersøgelse tyder på, at der er forskellige parametre, der skal påvirkes, hvis eleverne skal opnå en større læselyst. Dette er interessant set i lyset af at skulle arbejde et sted som folkeskolen, der jo netop kendetegnes ved at skulle rumme stor mangfoldighed. Dog kan vi stadig argumentere for, at fællesskabet har en positiv påvirkning på dem alle, for eksempel i form af elevernes optagethed af at ville anbefale litteratur til hinanden. Derfor finder vi, at et fokus på læsefællesskab er en god ide. Også set i lyset af, at en klasse består af mange forskellige individer, og at det derfor er praktisk at udnytte de potentialer, vi ser optræde i fællesskabet.

Vi oplever i projektet, at nogle elever er åbne overfor at læse ny litteratur, og at de godt kan glæde sig over at blive præsenteret for noget, de ellers ikke ville have læst. Men i høj grad møder vi også forestillingen om, at “jeg ved bedst selv, hvad jeg kan lide at læse og jeg er ikke interesseret i at blive overbevist om noget andet.” Vi har *både* ville få dem til at læse *samtidig med* at vi ville udvide deres horisont. Her tænker vi at det er relevant at man som lærer gør sit mål med læsning bevidst og ikke mindst at man er realistisk herom.

I den fælles evaluering af projektet taler eleverne meget om lyst som udgangspunkt for at læse mere, og det giver udtryk for en negativ oplevelse i forbindelse med, at vi har valgt den litteratur, de skal læse. Som dansklærer med netop en ambition om at få eleverne til at læse af lyst er dette aspekt vigtigt at forholde sig til.

Vi oplever, at vi med dette projekt har fået eleverne til at reflektere over, at når de presses til at læse, så oplever langt de fleste, at det faktisk er en god oplevelse: Det giver en god følelse, bogmediet er spændende, og det *kan* bidrage med noget. Det, at eleverne har gjort sig tanker om læsning, kan måske blive en motivation for dem i forhold til at læse senere hen. Her ser vi en klar relevans for danskfaget i praksis, da dette kan bidrage til udviklingen af danskfaglige kompetencer - og dannelsesmæssige aspekter.

Perspektivering

Da aktionsforskningen er tilgangen til vores undersøgelse, har vi valgt, at vores forslag til nye perspektiver på problemformuleringen ligeledes skal tage afsæt i aktionsforskningen. Vi har således formuleret følgende to bud på fremtidige aktioner.

Det første bud på en aktion tager afsæt i vores optagethed af begrebet læseridentitet. Da vi i vores undersøgelse ser en uomtvistelig sammenhæng mellem vedvarende læselyst og læseridentitet, ser vi så meget desto mere grund til at forsøge at komme dette begreb nærmere i forsøget på at skabe mere viden om, hvordan vi kan skabe øget læselyst hos eleverne. Dette vil vi fordi, vi har som mål at styrke elevernes læseridentitet - den vedvarende, livslange læseglæde og -vane. Derfor foreslår vi at iværksætte en aktion, der undersøger dette begreb nærmere.

Vi har gennemført en aktion, hvor vi har undersøgt, hvordan klassefællesskabet har kunnet danne ramme om et læsefællesskab, men hvor læsningen i høj grad også har været elevens individuelle ansvar både i og udenfor skolen. En aktion i forlængelse heraf kunne være en måde, hvorved *klassen* i højere grad skulle danne ramme om læsning af skønlitteratur. Dette på baggrund af at vi har erfaret, at vores projekt stillede store krav til elevernes selvregulering og til forældrenes opbakning. En måde at komme omkring denne udfordring er ved at bringe læsningen ind i klasserummet og ved at lade læreren spille en større rolle.

Litteraturliste

Bourdieu, P. (1986). The Forms of capital. I J. G. Richardson (red.), *Handbook of theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258). Connecticut: Greenwood Press, Inc.

Duhigg, C. (2014). *Vanens magt - Hvorfor gør vi, som vi gør, og hvordan ændrer vi det?* København: Dansk Psykologisk Forlag A/S.

Duus, G. (2014). Validitet. I G. Duus, M Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning; en grundbog* (s. 113-128). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Elbro, C. (2007). *Læsevanskeligheder*. København: Hans Reitzels Forlag.

Fibæk Laursen, P. (2015). Rammefaktorer I P. Brodersen, P. Fibæk Laursen, K. Agergaard, N. Grønbæk Nielsen & S. T. Gissel (red.), *Effektiv Undervisning; didaktiske nærbilleder* (s. 301-319). København: Hans Reitzels Forlag.

Gregersen, C. & Storm Mikkelsen, S. (2007). Pierre Bourdieu - en introduktion I Annette Hildebrand Jensen (red.), *Ingen arme, ingen kager! : en Bourdieu- inspireret praksisanalyse af skolens sociale sortering* (s. 135-147), København: Forlaget UP - Unge Pædagoger.

Gøttsche, N. (2016). *Læsning af litterære tekster i en skolediskurs*. Lokaliseret den 11. april 2018 på: http://www.videnomlaesning.dk/media/2016/20_nina-berg-gottsche.pdf

Holmgaard Laursen, M. (2002). Wolfgang Klafkis nøgleproblemer - Et didaktisk udgangspunkt. *Unge Pædagoger* 6, 17-31.

Illeris, K. (2013). Læringsmiljø skal skabes - motivation skal findes. I N. U. Sørensen, N. Katznelson, C. Hutter & T. M. Juul (red.), *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet* (s. 57-67). København: Hans Reitzels Forlag.

Jespersen, K. (2008). Det inkluderende klassefællesskab? En diagnostik af styringen i klasserummet (Speciale), Projekt- & Karrierevejledningen, Det Samfundsvidenskabelige Fakultet Københavns Universitet, Lokaliseret 24. april 2018 (https://samf.ku.dk/pkv/faerdige_projektopgaver/244/244_samlet_pdf_til_web.pdf/)

Karpatschhof, B. (2006). *Udforskning i psykologien 1 - De kvantitative metoder*. København: Akademisk Forlag.

Larsen, V & Tireli, Ü. (red.) (2015). Fra empiri til analyse. I V. Larsen & Ü. Tireli (red.), *Bacheloropgaven* (s. 109-124). København: Akademisk Forlag.

Larsen Damsgaard, H. (2005). *Med åbne øjne*. København: Hans Reitzels forlag

Laursen, E. (2014) Aktionsforskningens produktion af viden. I G. Duus, M Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning; en grundbog* (s. 97-111). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Miller, D. (2009). *The Book Whisperer*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser; videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nepper Larsen, S. (2015). *Menneskets plastiske hjerne*. Forlaget Fjordager.

Phillippa, L. & Gardner, B. (2013). *Promoting habit formation*
Health Psychology Review, volume 7, 2013 Issue 1
Lokaliseret 20. april 2018 på: <http://dx.doi.org/10.1080/17437199.2011.603640>

Plauborg, H. (2011). Klasseledelse og fællesskabende didaktikker. *Kvan 31* (90), 67-78.

Reinholdt, Hansen, S. (2014). *Når børn vælger litteratur; Læsevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser*. Lokaliseret den 28 maj 2018 på:
<http://danskeforlag.dk/sites/default/files/Rapporter/028ir.pdf>

Romme Lund, H. (2010). Læselyst - hvad er det? I S. Madsbjerg & H. Romme Lund (red.), *Læselyst og læring* (s. 75-85). København: Dansk Psykologisk Forlag A/S.

Rosengaard, H. U. (2012). Fra ensom læsning til læsefællesskab i klasseværelset. I D. Østergren-Olsen & L. Herholdt (red.), *Litteraturlyst og læring* (s. 13-22). København: Dansk Psykologisk Forlag A/S.

Rønnerman, K. (2013). Hvad er aktionsforskning? I K. Rønnerman (red.), *Aktionsforskning i praksis* (s. 13-32). Aarhus: Klim

Skaalvik, Einar M. (2007). Selvfølelse og motivation - Om betydningen af selvfølelse i teorier om motivation i *KVAN*, nr. 78. 44-55

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø; selvfølelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forlag.

Steffensen, B. (2012). Litteraturlyst. Eller - kan man blive afhængig af Cecil?" I Østergren-Olsen & L. Herholdt (red.). *Litteraturlyst og læring*. (s. 45-60). København: Dansk Psykologisk Forlag A/S.

Tofteng, D & Husted, M. (2014). Etik og Normativitet. I G. Duus, M Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning; en grundbog* (s. 129-144). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Vedsgaard Christensen, M. (2015). Om kvantitative og kvalitative metoder i teori og praksis for lærere I *Kvan 113* 29-38

Weirsøe, M. (2017). *Danske 4. klasseelever er blevet dårligere til at læse*. Lokaliseret den 28 maj 2018 på: <http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/danske-4-klasseelever-er-blevet-daarligere-til-at-laese/>.

Willig, C. (2008). *Qualitative Research in Psychology*. Berkshire: McGraw-Hill.

Undervisningsministeriet. (2017). *Folkeskolens formål*. Lokaliseret den 28. maj 2018 på: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Ziehe, T. (1999). God anderledeshed. I A. Knudsen & C. Nejst (red.), *Ungdomsliv og læreprocesser; i det moderne samfund* (s. 202-214). Værløse: Billesø & Baltzer.

Undersøgelser

Romme Lund, H. (2007). *Hvad skaber en lystlæser?* En undersøgelse gennemført i samarbejde mellem Gentofte Bibliotekerne og Center for Børnelitteratur Lokaliseret 4. maj 2018 på: <https://issuu.com/gentoftebibliotekerne/docs/hvadskaberenlystlser>

Forsideillustration

Lånt fra website: <https://steemit.com/life/@ralphhovsepien/why-drawing-is-important-to-me>

Bilag:

- Bilag A: Udvalgte spørgsmål fra Stine Reinholdt Hansens spørgeskema
- Bilag B: Boganmeldelsesark
- Bilag C: Evalueringsark
- Bilag D: Interviewguide til fokusgruppeinterviews
- Bilag E: Uddrag fra fokusgruppeinterviews
- Bilag F: Bogliste, alfabetiseret efter forfatter
- Bilag G: Udvalgte diagrammer fra indledende spørgeskema
- Bilag H: Logbogsnotater

Bilag A: Udvalgte spørgsmål fra Stine Reinholdt Hansens spørgeskema

5. Hvad synes du om at læse?

Fortæl, hvor enig du er i hvert udsagn
(Sæt et X i hver linje)

	Meget enig	Lidt enig	Lidt uenig	Meget uenig
a. Jeg læser kun, hvis jeg er nødt til det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Jeg kan godt lide at snakke om bøger med andre mennesker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Jeg ville blive glad, hvis nogen gav mig en bog i gave	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Jeg synes, det er kedeligt at læse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Jeg er nødt til at kunne læse godt af hensyn til min fremtid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Jeg nyder at læse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Hvor god er du til at læse?

Fortæl, hvor enig du er i hvert udsagn
(Sæt et X i hver linje)

	Meget enig	Lidt enig	Lidt uenig	Meget uenig
a) Det er nemt for mig at læse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jeg læser ikke så godt som andre elever i min klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Når jeg læser for mig selv, forstår jeg næsten alt det, jeg læser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Jeg læser langsommere end andre i min klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Synes du selv, du er god til at læse?

- a) Meget god
- b) Ret god
- c) Almindelig god
- d) Ikke så god
- e) Dårlig

8. Fik du læst højt derhjemme, inden du begyndte at gå i skole?

- a) Næsten hver dag
- b) Flere gange om ugen
- c) Flere gange om måneden
- d) Sjældent
- e) Aldrig

Læsning i din fritid

9. Hvor ofte læser du bøger i din fritid? (Ikke lektier)

(Det gælder både historier/romaner og faktabøger)

- a) Næsten hver dag
- b) Flere gange om ugen
- c) Flere gange om måneden
- d) Sjældent
- e) Aldrig

10. Hvem giver dig inspiration til, hvad du skal læse i fritiden?

(Du må gerne sætte flere krydser)

- a) Min far
- b) Min mor
- c) Mine søskende
- d) Mine kammerater
- e) Bibliotekaren på enten skole- eller folkebiblioteket
- f) En af mine lærere
- g) Andre

Hvis andre hvem så? _____

11. Hvor ofte gør du disse ting uden for skolen?

(Sæt et X i hver linje)

	Hver dag eller næsten hver dag	En eller to gange om ugen	En eller to gange om måneden	Aldrig eller næsten aldrig
a) Jeg læser højt for nogen derhjemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jeg lytter til, at nogen læser højt for mig derhjemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Jeg taler med mine venner om det, jeg læser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Jeg taler med min familie om det, jeg læser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Jeg læser for min fornøjelses skyld uden for skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Jeg læser for at finde ud af ting, som jeg godt vil lære	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Din brug af forskellige medier

20. Hvor meget tid bruger du cirka på følgende ting uden for skolen på en normal hverdag?

(Sæt et X i hver linje)

	Over 5 timer	3-5 timer	1-3 timer	Op til 1 time	Ingen tid
a) Se tv eller DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Spille computer eller andre elektroniske spil (fx Nintendo®, X-box®, Playstation®, Wii™ eller PSP™)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Læse historier og tekster på Internettet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Læser historier og tekster i bøger og blade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bilag B: Boganmeldelsesark

Navn: _____

Dato: _____

Bogens titel: _____

Bogens forfatter: _____

Stjerner (1-6)

Hvad synes du om bogen?

Jeg synes... _____

fordi... _____

Vil du anbefale bogen til andre? (sæt x)

Ja ___

Nej ___

Har du lyst til at læse en ny bog? (sæt x til højre for udsagnet)

Ja, helt vildt! ___ Ja, det kunne da være meget fedt. ___

Hverken/eller ___ Ej, det siger mig ikke så meget. ___ Overhovedet ikke! ___

Andet?

Bilag C: Evalueringsskema

Navn: _____

Dato: _____

Hvad synes du om at have været med i projektet?

Jeg synes... _____

fordi... _____

Vil du anbefale andre at være med i samme projekt? (sæt et x)

Ja ___

Nej ___

Ville du have lyst til at være med i projektet igen? (sæt et x til højre for udsagnet)

Ja, helt vildt! ___ Ja, det kunne da være meget fedt. ___

Hverken/eller ___ Ej, det siger mig ikke så meget. ___ Overhovedet ikke! ___

Andet? _____

Har du fået mere lyst til at læse bøger i din fritid efter at du har været med i projektet?

Ja ___

Nej _____

Hvorfor/hvorfor ikke?

Bilag D: Interviewguide til fokusgruppeinterviews

Rammesætning

Hvad synes I om at have deltaget i dette projekt?

Vil I anbefale andre at være med i samme projekt?

Hvad synes I om, at vi har valgt bøgerne?

Læselyst

Ville I have lyst til at deltage i projektet igen?

Har I fået mere lyst til at læse?

Hvad tænker I om udsagnet: "Det er kedeligt at læse"?

Har I læst nogle gode bøger?

Hvis ja, hvilke:

Klassefællesskab

Har I i klassen talt om projektet?

Har I talt om bøgerne med hinanden?

Hvad har I valgt bøgerne ud fra? (Forside, anbefalinger, indre motivation etc.)

Læseridentitet

Hvad tænker I om udsagnet:

- "Det er vigtigt for mig at læse."
- "Jeg bliver glad af at læse."
- "Snakker I om bøger derhjemme?"
- "Jeg kan godt lide at tale med andre om bøger."

Bilag E: Uddrag fra fokusgruppinterviews

Transskription af interview med fokusgruppe 1, "lystlæserne", som vi her kalder L1, L2, L3, L4, L5

00.00-05.00 minutter:

Laura: "Okay, så først, hvad synes I om at have været med?"

Flere udbryder: "Altså.."

L2: "Jeg tror... Jeg synes det ikke var ... altså det sjoveste at være med fordi vi måtte ikke vælge vores egne bøger altså vi skulle vælge det indenfor en ramme, som I havde udvalgt til os."

Camilla: "Ja."

Laura: "Mmm."

L5: "Altså jeg synes i starten var det lidt ærgerligt, at man bare blev tvunget til det, synes jeg, men jeg synes egentlig ... jeg fandt ud af det egentlig var meget sjovt at læse, fordi jeg havde ikke læst så ... jeg vil holdt op med lidt at læse før det projekt, så det var meget godt ligesom at komme i gang igen, så nu har jeg mere lyst til at læse end da projektet startede."

Camilla: "Okay"

L5: "Men jeg tror jeg ville synes projektet var sjovere, hvis jeg selv havde valgt bøgerne."

Laura: "Ja"

L5: "Og så bare I havde sagt, man skulle vælge... læse hundrede sider eller et eller andet i stedet for det var nogle bestemte bøger."

Laura: "Okay... Så det der med selv at måtte vælge, det tænker du..."

L5: "Ja."

Laura: "L4?"

L4: "Hm.. Jeg ville sige, at det faktisk var meget sjovt med at I tog nogle bøger med på grund af normalt ville jeg nok have læst nogle andre bøger, men nu når I lavede... I havde taget nogle bøger med, så skulle jeg læse nogle bøger, som jeg normalt ikke selv ville læse, så.. ja.. det gjorde det sådan en lille smule sjovere på en måde."

Laura og Camilla i kor: "Okay."

Laura: "Så du tænker, du måske har læst nogle bøger, du ellers ikke ville have læst?"

L4: "Ja."

(...)

L5: "Øh.. Jeg nåede kun at være med i projektet med fire bøger (Camilla: ja?), men altså, der var.. jeg havde to bøger som var meget sjove, det var en af Manu Sareen og så også den 'Rent guld i posen', og så var der to, der var sådan mere.... Altså den ene var 'Kaskelotternes Sang', altså den er ikke sjov, men den var også meget fin... altså der var to bøger som var meget smukt skrevet, altså Kaskelotternes Sang og den anden hed... en eller anden belgisk forfatter... Mælke..."

Laura og Camilla i kor: "Mælkevejen."

L5: "Mælkevejen ja."

Laura: "Ja. Ja, hvad med dig, L4?"

L4: "Hm.. Jeg ville nok sige Kong Arthur ville være.. var den bedste bog som jeg læste, men det.. det på grund af jeg kan godt lide sådan nogle middelalder.. eller.. inden der kommer sådan nogle pistolvåben og sådan noget..."

(Markeringer i rød henviser til rammesætning og markeringer i blå henviser til litteraturudvalget.

Transskription af interview med fokusgruppe 2, "pligtlæserne", som vi her kalder P1, P2, P3, P4, P5

00.00-05.00 minutter:

Camilla: "Så. Først kunne vi godt tænke os at vide, hvad synes I om at have deltaget i det her projekt? Hvordan har det været"

Camilla: "Ja?"

P5: "Jeg synes det har været... lidt kedeligt, fordi jeg er ikke så vild med at læse, eller jo jeg kan godt lide at læse, bare nogle gange kan det godt blive lidt langtrukket, hvis man ikke selv må vælge bøgerne, og hvis det er ikke sådan det man selv... den genre man gerne vil læse. Så synes jeg godt det kan blive lidt kedeligt, ellers så synes jeg det var meget sjovt."

Camilla: "Okay. P4?"

P4: "Jeg har været sådan lidt sådan halv-halv altså. Jeg er ikke ligefrem den største fan af at læse, men alligevel så synes jeg, at projektet det var okay."

Camilla: "Ja, P2?"

P1: "Jeg synes også det har været lidt kedeligt. Øh, jeg synes godt udvalget af bøger... øh kunne have været lidt større, og så synes jeg også at, jeg synes vi plejer at lære mere dansk. Så ja.."

P3: "Jeg har mange fritidsaktiviteter, og det tror jeg også de andre har, så nogle gange så skal man virkelig hjem sådan og så skal man lige nå at læse den fordi dagen efter så skal man altså aflevere den. Og så kunne man godt have haft nogle lidt flere bøger at vælge i mellem. Lidt nogle til vores aldersgrænse på den måde som der var lidt mere sådan os at læse."

Camilla: "Ja, ja, P2?"

P1: Ja lidt det samme det kunne godt være lidt mere moderne bøger eller hvad man kan sige. Også faktabøger eller så noget måske, men..."

Laura: "Altså faglitteratur?"

P1: "Ja, faglitteratur."

Flere siger ja

Laura: "Okay, men øøhh er der nogle af de her bøger som I har været glade for at læse? Som I synes har været sjove eller spændende eller et eller andet? P3?"

P3: "Jeg kunne godt lide den der Rikke-Tikki-Tavi"

Laura: "Mmmm"

P3: "Den var rigtig god, synes jeg."

Laura: "Fedt."

Camilla: "Ja!"

Laura: "P2?"

P2: "Ah Rikki-Tikki-Tavi"

Laura: "Ja, P5?"

P5: Jeg kunne også godt lide den der Heksefeber, den var meget spændende, synes jeg."

Laura: "Ja, P4?"

P4: "Jeg kunne godt lide Mio min Mio."

Camilla: "P1?"

P1: "Iqbal. Den var også lidt nyere skrevet agtigt .."

Camilla: "Ja."

Laura: "Ja, det er nok en af de nyeste, der er med, det tror jeg også."

Camilla: "Så havde det også meget at gøre med sproget eller hvad?"

P1: "Ja sådan ja.. at man kan nemmere sætte sig ind i det agtigt..."

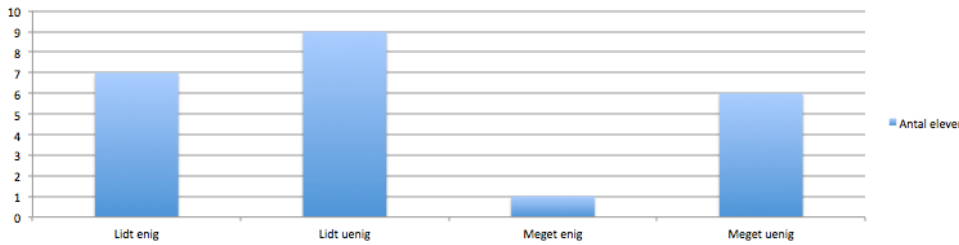
Camilla: "Ja, det giver god mening."

Bilag F: Bogliste, alfabetiseret efter forfatter

- Andersen, Leif, Esper: *Heksefeber*
- Bieniek, Christian: *Fodboldholdet - Gode venner og et straffespark*
- Bødker, Cecil: *Silas og den sorte hoppe*
- Defoe, Daniel: *Robinson Crusoe*
- Eken, Cecilie: *Natulv*
- Ellemose: Søren & Morten: *Tidsmaskinen*
- Eriksen, Gudrun: *Ungerne i Bjørnegade 5*
- Hallberg, Lin: *Vennebogen*
- Haller, Bent: *Kasketotternes sang* (To eksemplarer)
- Kipling, Rudyard: *Junglebogen*
- Kipling, Rudyard: *Rikki-Tikki-Tavi* (To eksemplarer)
- Kirkegaard, Ole. Lund: *Gummi-Tarzan*
- Knudsen, Line Kyed: *Pigerne fra Nordsletten*
- Kuijer, Guss: *Det er fint at være til*
- Kaaberbøl, Lene: *Skammerens datter*
- Lindgren, Astrid: *Mio min Mio* (To eksemplarer)
- Lorenz, Birgit, Brink: *Kong Arthur*
- Moeyart, Bart: *Mælkevejen*
- Ottesen, Josefine: *Slægtens offer*
- Reuter, Bjarne: *Bertram Ridder af skraldespanden*
- Reuter, Bjarne: *Kidnapning*
- Reuter, Bjarne: *Rent guld i posen*
- Sareen, Manu: *Iqbal Farooq og den sorte pjerrot*
- Simonsen, Rene, Toft: *Karlas Kabale*
- Vadis, Jette Varmer: *Kon-Tiki, Rejsen over Stillehavet*
- Woltz, Anna: *Jeg kan stadig ikke flyve*

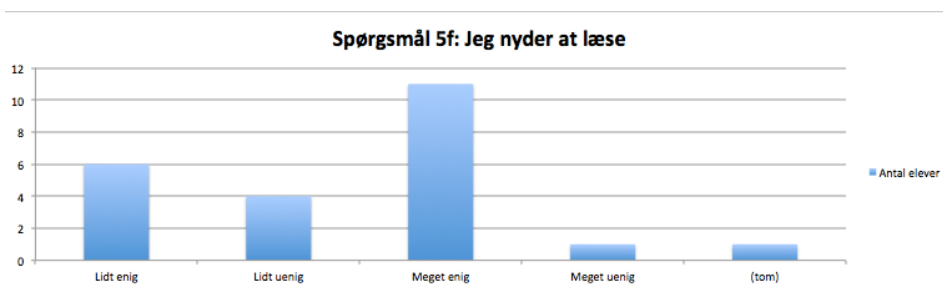
Bilag G: Udvalgte diagrammer fra indledende spørgeskema

Spørgsmål 5a: Jeg læser kun, hvis jeg er nødt til det



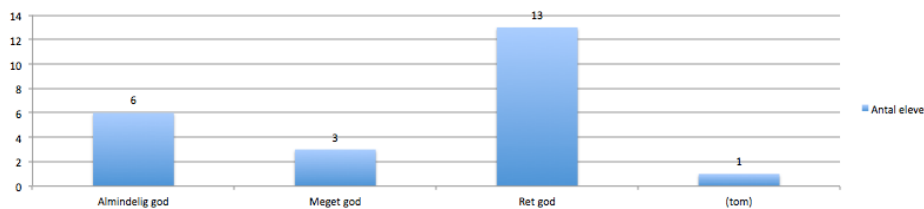
Antal af ID	
Rækkenavn	Total
Lidt enig	7
Lidt uenig	9
Meget enig	1
Meget uenig	6
Hovedtotal	23

Spørgsmål 5f: Jeg nyder at læse



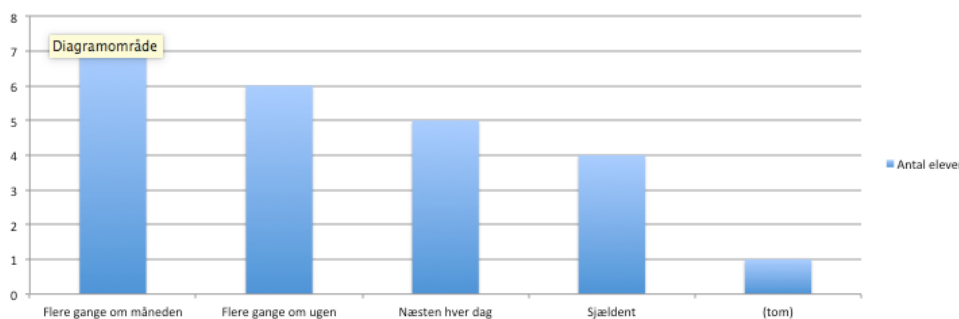
Antal af ID	
Rækkenavn	Total
Lidt enig	6
Lidt uenig	4
Meget enig	11
Meget uenig	1
(tom)	1
Hovedtotal	23

Spørgsmål 7: Synes du selv, du er god til at læse?



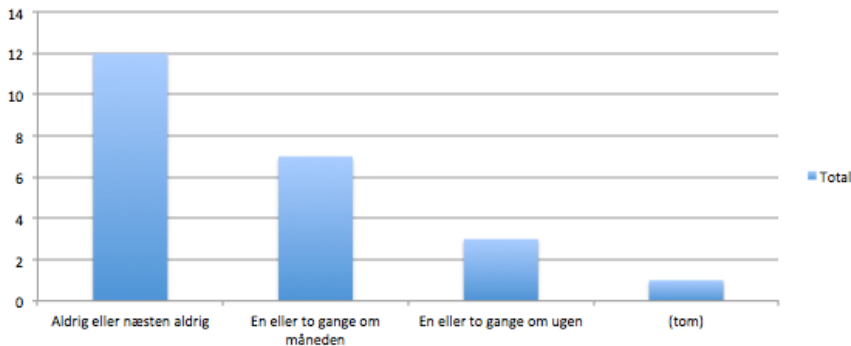
Antal af ID	
Rækkenavn	Total
Almindelig god	6
Meget god	3
Ret god	13
(tom)	1
Hovedtotal	23

Spørgsmål 9: Hvor ofte læser du bøger i din fritid?



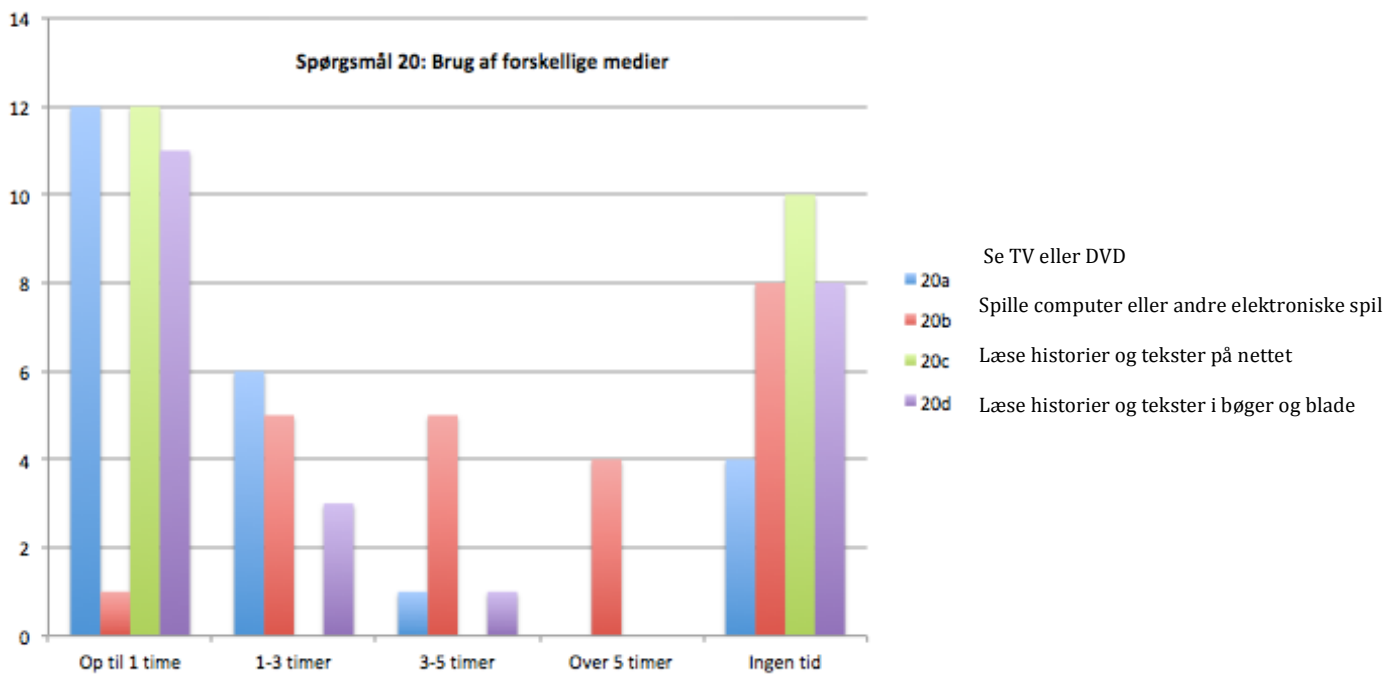
Antal af ID	
Rækkenavn	Total
Flere gange om n	7
Flere gange om u	6
Næsten hver dag	5
Sjældent	4
(tom)	1
Hovedtotal	23

Spørgsmål 11c: Jeg taler med mine venner om det, jeg læser



Antal af ID	
Række	Total
Aldrig eller næsten aldrig	12
En eller to gange om måneden	7
En eller to gange om ugen	3
(tom)	1
Hovedtotal	23

Spørgsmål 20: Brug af forskellige medier



Bilag H: Logbogsnotater (uddrag)

Mandag d. 5 marts

Vi møder i klassen kl. 9 for at sørge for bogbytte. Dog viser det sig, at eleverne har misforstået, eller at vi ikke har været tydelige nok i forhold til, hvilken dag de skulle være færdige med bogen, da projektet blev startet tirsdag i sidste uge. Vi siger, at vi beklager misforståelsen og beslutter, at bøgerne skal læses færdige til i morgen, tirsdag, så, men at deadline fremover er mandag. Vi går igen.

Tirsdag d. 6 marts

Vi kommer op i klassen, flere er ikke blevet færdige. Vi overvejer, om vi skal ændre i boganmeldesarkene, da vi ikke har mulighed for at se, om eleverne har fået læst dele af eller hele den bog, de har haft med hjem. Dette fører til en udvidelse af skemaet, hvor eleverne har mulighed for at krydse bokse af med "Jeg blev ikke færdig med bogen" samt forskellige mulige bud på årsager hertil. Vi beslutter dog at holde fast i det oprindelige ark på baggrund af vejledning på UCC, hvor vi talte med Birte om, at vi ikke ønsker at skabe fokus på, at det er en mulighed at lade være med at læse bøgerne. Vi vil derimod kun lade det positive klassefællesskab fylde som følge af vores fokus på den positive læsestemning.

Onsdag d. 7. marts

Jeg kommer op i klassen kl. 8 for at hente eleverne. Vi skal ned i musik. Flere (måske omkring 8) sidder på deres plads og læser. (Camilla)

Fredag d. 9 marts

Jeg har klassen i engelsk fredag morgen. Starter med at spørge til, hvordan det går med at få læst. Jeg minder dem om, at de skal være færdige til på mandag, hvortil der kommer lidt brok og kommentarer som "Jeg skal til kobberbryllup" og "Jeg skal til Lalandia". Jeg fremhæver, at det er vigtigt, at de bliver færdige til på mandag og at det synes deres forældre også. (Laura)

Mandag d. 19 marts

Kommer op i klassen kl. 9, alle sidder på deres pladser og læser, der er ro. (...)

V. rækker hånden op og spørger, hvad man skal gøre hvis man ikke er blevet færdig. Jeg siger, at det fortæller man mig senere. "Jeg ved godt, at ikke alle er blevet færdige, men det skal vi ikke snakke om nu." Anmeldelsesarkene bliver omdelt, og eleverne afleverer dem, når de er besvaret, til mig sammen med deres bøger. Jeg spørger dem enkeltvis, om de er blevet færdige, hvis nej beder jeg dem sætte et kryds bag på. Jeg roser dem, der er blevet færdige med udtryk som 'sejt' og 'godt gået'. Hvis de ikke er

færdige kommenterer jeg det ikke, kun en enkelt gang siger jeg så du manglede bare det sidste. Jeg kan mærke at de ikke synes at det er sjovt at skulle sige at de ikke blev helt færdige. Flere spørger om de må låne den samme bog igen, så de kan blive færdige. Jeg siger nej, og forklarer, at man jo kun har en uge til at læse bogen. Muligvis kunne vi have understreget dette mere omhyggeligt, inden projektet gik i gang. Jeg kan mærke, at det er lidt stressende/har betydning at vi ikke har dem i dansk. F.eks. hører jeg V. sige "Er der ikke en, der kan anbefale mig en bog?" Dette havde måske været muligt hvis vi havde haft en enkelt dansklektion med dem i løbet af ugen. Altså at italesætte det her med at anbefale bøger og give tid til det. Allerede kl. 9.15 forlader jeg klassen igen, og jeg kan mærke, at eleverne er ved at være inde i bogbytte-rutinen.

Desuden: Har set på ugeplanen, at L. (klasselærer) minder om, at eleverne skal huske deres frilæsningsbøger. (Laura)

Tirsdag d. 3. april

Jeg møder L. på lærerværelset, og hun siger, at 5.U har haft vikar hele morgenen, og at hun lige vil gå op til dem 5 minutter før det ringer, da de garanteret er helt kuldrede efter både vikartimer og påskeferie. Da jeg kommer op i klassen, er L. ved at gennemgå dagens program. Der er en del fraværende. Jeg fortæller, at jeg er kommet i dag, fordi klassen, som i ugerne inden påske, skal bytte bøger, og at de skal "anmelde" den seneste bog, de har læst, lige som de plejer.

Jeg siger, at alle skal lægge den bog, de har haft med på påskeferie, frem på bordet og begynde at udfylde det ark, der bliver omdelt. Jeg beder eleverne blive siddende, selv om de er færdige. De må række hånden op, når de er færdige og så aflevere deres bog og det udfyldte ark til mig. Jeg lægger alle bøgerne frem på bordet. Bagerste række får lov at gå op og vælge en bog og bliver derefter noteret hos mig. Herefter 2. og 1. række. Flere har glemt deres bøger, og elev L. siger, at hendes bog er blevet væk. Ingen stiller spørgsmål til, om de må låne den samme bog igen, det lader til, at de har forstået og accepteret projektets præmis. Flere rækker dog hånden op og siger, at de ikke har fået læst. A. spørger, om hun må udfylde arket alligevel, for hun har læst noget af bogen. Jeg siger, at det må hun gerne, men at hun stadig skal sætte kryds på bagsiden. Mens jeg noterer de sidste, er flere gået i gang med at læse. V. var helt rolig, meget nærværende og engageret. Han udfyldte arket omhyggeligt, og valgte straks en ny bog, da det var hans tur. (Camilla)