

PD Afgangsprojektet 2013

LÆSELYST

-ET BROBYGNINGSPROJEKT IMELLEM FRITIDSLÆSNING OG LÆSEKOMPETENCE

Maya Rabjerg

Indholdsfortegnelse

Indledning	4
Problemformulering	4
Metode	4
Læsning og læseforståelse.....	6
Ordforrådets betydning for læseforståelsen.....	7
Tekstgenrers betydning for læseforståelsen.....	7
Læsevanskeligheder	8
Elevernes selvopfattelse hænger sammen med læsekompetencen.....	9
Mathæus-tendensen	9
Læselyst, motivation til at læse, læseglæde, engagement	10
Hvorfor er det så vigtigt at fastholde elevernes læselyst?	11
Læsevaner.....	12
Internationale undersøgelser af elevers læsevaner	12
Nationale undersøgelser af elevers læsevaner	13
Delkonklusion af elevers læsevaner	14
Den dalende læseinteresse	15
Overgangen fra indskoling til mellemtrinnet	15
Bogdropperne på 5.-6. klassetrin	15
Pigers versus drenges læseforståelse og læselyst.....	16
Bogdropperne - hvor kan læsevejlederen sætte ind?.....	17
Biblioteksanvendelse på Skolen på Islands Brygge.....	19
Undersøgelse af 6. klassernes læsevaner på Skolen på Islands Brygge	20
Dansk lærers anvendelse af skolebiblioteket.....	21
Delkonklusion	23
Evalueringsform af egen undersøgelsesform	24
Biblioteket som læringscenter og inspiration til den gode læseoplevelse	25
Evidensbaserede undervisningsmodeller til at fremme læselyst og deraf læseforståelsen	25
Didaktisk forslag til et fælles læseudviklingsprojekt på baggrund af forskningsbaserede viden	26
Biblioteksvenner.....	28
Konklusion	29
Litteraturliste	31

Noter og henvisninger til links.....	34
Bilagsliste.....	36

Indledning

Motivationen for opgaven udsprang af konklusionen på en tidligere modulopgave med titlen: *"Hvordan ordforrådet påvirker læseforståelsen"* samt læsevejlederuddannelsen generelt.

Forebyggelse frem for at behandle læsevanskeligheder interesserer mig meget, derfor vil jeg i denne opgave undersøge muligheden for et fælles forebyggende læseprojekt i bibliotekstimen på Skolen på Islands Brygge (SKIB). Mange elever er i læsevanskeligheder, derfor er det væsentligt at videregive og øve redskaber til at styrke afkodning, læseforståelse, genrebevidsthed, ordforråd og at læse meget, hvilket Mathæus-effekten understreger. *"Reading comprehension has come to be the essence... to lifelong learning"* (National Reading Panel 2000:13). Hensigten med projektet er at understøtte læselysten og vise eleverne udbyttet af tilgængelig litteratur, så de kan erfare den gode læseoplevelse, da dette stimulerer læselysten. *"Den gode historie kan inspirere og stimulere deres lyst og vilje til selv at erhverve sig læsekompetence"* (Eriksen 2006:117). Flere undersøgelser bekræfter sammenhængen mellem læselyst og læsefærdigheder *"... resultaterne af PISA 2009 (bekræfter(1)) andre undersøgelser, som har dokumenteret en stærk sammenhæng mellem elevers læselyst og læseerfaring og deres læsefærdigheder"* (Egelund 2009:77).

Problemformulering

I hvilken grad anvendes bibliotekstimen som en læsedidaktisk ressource på Skolen på Islands Brygge; og hvordan kan læsevejlederen i samarbejde med dansklærerne og bibliotekaren skabe rammer for en kvalificerende koordination mellem bibliotekstimen og undervisning i læsning med fokus på sammenhængene mellem den gode læseoplevelse, læselyst og læseforståelse?

Metode

I dette afsnit beskriver jeg først opgavens design, efterfølgende argumenterer jeg for metodevalget. Refleksioner over valgte metoder og teori beskriver jeg nærmere i empiriafsnittet.

I første afsnit *"Læsning og læseforståelse"* beskriver jeg de væsentligste elementer indenfor læse- og læseforståelsesteori. Dette teoriafsnit er fundamentet for selve opgaven, og derfor anvender jeg det løbende som genstand for analyser, vurderinger, konklusioner og diskussioner.

I næste afsnit "*Læsevaner*" analyserer og sammenligner jeg internationale og nationale læsevaneundersøgelser med fokus på målbare sammenhænge mellem elevers læsekompetencer og deres læselyst. Jeg er bevidst om, at "*Læselyst*" er et begreb, der er svært at måle videnskabeligt, ligesom det er muligt at måle læseforståelse.

På baggrund af ovenstående analyse vil jeg i afsnittet "*Den dalende læseinteresse*" diskutere og vurdere væsentlige fund af mulige årsager til elevernes dalende læseinteresse på mellemtrinnet.

Resultatet af de tre ovenstående afsnit danner grobund for en lokal empirisk undersøgelse "*biblioteksanvendelse på SKIB*", som jeg har fortaget på min arbejdsplads. Her belyser jeg 6.klassernes læseindstilling, deres læsepræferencer og deres fritidslæsning. Jeg har fokus på 6.klasserne, da læseinteressen her daler jf. Stine Reinholdt Hansen (2). Resultatet sammenligner jeg med en undersøgelse af dansklærernes anvendelse af biblioteket, deres anbefalinger af fritidslæsning og deres omfang af præsentation og højtlesning af bøger. Jeg undersøger alle dansklærerne, da jeg herudfra kan vurdere forskellen mellem afdelingerne, altså om eventuelle forskelle kan spille ind på den dalende læselyst. Som inspiration til et didaktisk læseprojekt besøger jeg efterfølgende Skæring Skole, som har igangsat et tiltag på biblioteket. Dele af dette vil jeg anvende sammen med en kombination af evidensbaserede undervisningsmodeller til at fremme læseforståelsen og læselysten til et konkret didaktisk brobygningsprojekt til SKIBs bibliotekstimer.

I denne opgave anvender jeg en kvantitativ metodetilgang, hvor jeg struktureret kan sammenligne og måle data. Dette gør jeg både i læsevaneundersøgelserne af PISA, PIRLS, Center for Børnelitteratur og i den empiriske undersøgelse af både lærerne og eleverne ved hjælp fra spørgeskemaer. I den empiriske undersøgelse arbejder jeg ud fra spørgeskemametoden, da resultatet bliver nemmere at måle (Bjørndal 2003). Jeg har brug for målbare data, så jeg kan konkludere muligheden for at anvende skolens bibliotekstimer til et fælles læseprojekt. Som baggrundslitteratur om at arbejde med spørgeskemaet som værktøj både i forhold til sprog, stil og form har jeg anvendt Karen Schmedes (Schmedes 2009).

Læsning og læseforståelse

Læsning er en kompleks proces, som mange forskere har beskæftiget sig med (3). Overordnet er de enige om, at det er essentielt at kunne afkode for at forstå en tekst, som beskrives i formlen: Læsning = Afkodning x Forståelse (Elbro 2001:28). En simpel formel, men forløbet er en lang proces, hvor der undervejs kan forekomme flere former for afvigelser. Hertil har Spear-Swerling og Sternberg konkretiseret i en visuel model, som beskriver den læseudvikling, de fleste elever følger. Men for de der er i vanskeligheder, skal underviseren vide, hvor der er afsporinger fra almenudviklingen og hvordan denne kan spores tilbage på rette vej (Frost 2003:102). Det er nødvendigt at afkodningen er automatiseret, før eleven kan anvende læsning til en meningsøgende aktivitet. Eleven kan altså først gøre brug af strategier til forståelsen, når denne er på det procesorienteret læseniveau. *"Forståelse kan karakteriseres som en aktiv meningsskabende proces"* (Brudholm 2008:28). Det er ikke ensbetydende med at eleven forstår det læste, blot fordi denne har automatiseret læsningen. Flere elementer har betydning for læseforståelsen, hvilket Linnea Ehris model gengiver. Modellen beskriver de elementer, der samarbejder under læsning, for at denne kan blive til en central meningsskabende funktion. Det vil altså sige, at kasserne i figuren kan ses som en slags *"videnskilder, som er opbevaret i læserens hukommelse"* (Ibid:25). Det kræver derfor en del metakognitivt arbejde af læseren at kunne forstå en tekst, som yderligere er afhængig af samspillet mellem disse delkomponenter. Overordnet kan man tale om flere former for forståelsesniveauer: At læse på linjen (forstår det pålydende), at læse mellem linjerne (forstår den underliggende mening) og at læse bag ved linjerne (kritisk evaluerer det læste) (Ibid:76). Merete Brudholms henviser til 6 delkomponenter, der forskningsmæssigt har belæg for at have betydning for en god læseforståelse: En god sprogforståelse, baggrundsviden/ forhåndsforståelse, evne til at danne inferenser, evne til at danne relevante indre forestillingsbilleder, et godt genrekendskab og en aktiv læseindstilling (Ibid:30-61). Dorte Klint Petersen har forsket i, hvad der har betydning for elevers læseforståelse, og konkluderet at 4 delkomponenter er af størst betydning: Ordforråd, afkodning, genrekendskab samt semantisk kategorisering, herunder at kunne danne inferenser (Petersen 2008:44-45). Forskningsmæssigt kan der i dette felt indikeres, at der hersker tvivl om hvilke delelementer, der er mere eller mindre essentielle for læseforståelsen, men som overordnet kan føre til variationer i forståelsen hos læseren. Hvilket også Anna S. Gellert argumenterer for i artiklen *"Forholdet mellem ordforrådet og læseforståelsen"*, hvor hun diskuterer 4 komplekse hypoteser: A) Ordforrådet er af stor betydning

for læseforståelsen B) Viden har stor betydning for ordkendskab og læseforståelse. C) Læsning har betydning for ordkendskab. D) Evnen til at lære fra konteksten har betydning for ordforrådet samt læseforståelsen (Gellert 2007). Her kan altså konkluderes, at mange elementer spiller ind på læseforståelsen. Et afslutningsvist vigtigt element i forhold til læsning er læserens læseindstilling, som også bl.a. Brudholm peger på. Yderligere påpeger Astrid Roe, at der er stor forskel på den gode og selvstændige læser i forhold til den svage og uselvstændige læser (Roe 2010:117). Den svage læser arbejder ikke metakognitivt med teksten, hvorfor det læste ofte bliver vanskeligere at forstå eller huske. *”Metakognition eller evne til at overvåge og vurdere sin egen læseforståelse er måske den vigtigste forudsætning for at blive en god læser”* (Ibid:223).

Ordforrådets betydning for læseforståelsen

Ordforrådet er den enkeltfaktor, der ifølge både nationale og internationale forskningsresultater er af størst betydning for forståelsen (Gellert 2007:1/National Reading Panel 2000:13). *”There is clear evidence that reading ability is linked to vocabulary size”* (McCardle 2008:88), hvilket også Michael L. Kamil understøtter: *”Understanding text by applying letter-sound correspondences to printed material only occurs if the word read orally is a known word in the learner’s vocabulary”* (Kamil 2004:214). Forståelsesarbejdet er altså afhængigt af både ordforrådets bredde og dybde. Men ifølge Gellert er det ikke så simpelt, hvilket hun indikerer med ovenstående beskrevet artikel (Gellert 2007 /4).

Tekstgenrers betydning for læseforståelsen

Under tekstlæsning foregår der en kompleks interaktion imellem tekst og læser. I forhold til læseforståelsen konstruerer læseren i løbet af læsningen mentale repræsentationer af det læste (Knudsen 2003:14). Det vil altså sige at læseren ud fra tekstens ledetråde, skaber forventninger til teksten undervejs i læsningen. Derfor har det betydning for læseforståelsen om en tekst starter med *”Der var engang...”* eller *”Blodet piblede ud af mit sår...”*. Studier har vist at *”genrekendskab spiller en rolle for måden, vi processerer tekst på, for kvaliteten og kontrollen af forståelsen og for den måde, vi repræsenterer tekstens oplysninger på i hukommelsen”* (Knudsen 2003:27). At læseren kender til tekstens genre er altså væsentligt for både forforståelsen, forståelsen og ligeledes for at det læste skal lagres i læserens hukommelse, hvilket også Elisabeth Arnbak

bekræfter (Arnbak 2008). Jo mere læseerfaring læseren har, des bedre bliver genrekendskabet, hvilket understøtter læseforståelsen.

Læsevanskeligheder

Læsevanskeligheder (5) kan få betydning for den enkeltes livskvalitet og selvopfattelse ved at give daglige udfordringer livet igennem. *"Læsevanskeligheder betyder for mange mennesker, at der ikke er frit valg på alle livets hylder, men kun på nogle af de nederste"* (Elbro 2008:33). Det er et komplekst og alvorligt problem at være i læsevanskeligheder. Derfor er en grundig udredning i samarbejde med læsevejlederen vigtig, hvis underviseren oplever tegn på vanskeligheder eller større afvigelser fra den almene læseudvikling. Der er mange slags vanskeligheder:

Afkodningsvanskeligheder, dysleksi (6), høre- eller synshandicap, problemer med hukommelsen, begrænset ordforråd pga. dansk som 2. eller 3. sprog, kognitive problemer, koncentrationsproblemer, vanskeligheder med skriftens lydprincip, begrænset ordforråd og nogle er så uheldige at have sammensatte vanskeligheder. For nogle er vanskelighederne minimale og for andre er de fatale. For at støtte gruppen af svage læsere er det vigtigt at vide, hvilken vanskelighed der skal støttes. I denne opgave er mit fokus læseforståelse, derfor tager jeg udgangspunkt i Åsa Elwér, som beskriver to grupper af elever i læseforståelsesvanskeligheder. Én gruppe, der er i vanskeligheder med ordafkodningen og én der er i specifikke læseforståelsesvanskeligheder. Disse er de sværeste at opdage i det pædagogiske arbejde, da det først er i forbindelse med læsningen at problemerne bliver tydelige. Denne gruppe udgør op mod 10-15% af befolkningen (Elwér 2012:159). Disse elever har begrænsninger i ordforrådet, arbejdshukommelsen og de kognitive processer fx ved at overvåge egen læsning metakognitivt og at danne inferenser. Målet for læsningen er at skabe *"en sammenhængende helhed af tekstens indhold, og dette sker gennem en kombination af bottom-up (stimulusdrevne) og top-down (erfaringsdrevne) processer"* (Ibid: 161). Det vil altså sige at læseren læser teksten og hæfter den nytilegnede viden på viden, læseren allerede har. Dorthe K. Petersen konkluderede i en undersøgelse, at *"Ordkendskab, afkodning, semantisk kategorisering og genrekendskab tilsammen kunne forklare lidt over halvdelen af variationen i læseforståelsen"* (Petersen 2008:44). Her kan altså konkluderes, at mange elementer spiller ind på variationen i elevernes læseforståelse.

Forskningsmæssigt ved man endnu ikke, om disse variationer opstår pga. varierede læseerfaringer eller om de delvis bidrager til individuelle forskelle i læseforståelsen. Elwér beskriver også en årsagssammenhæng til at nærme sig elever med specifikke læseforståelsesproblemer, hvilket er at se på deres interesse for læsning, altså læselysten. Disse elever læser ikke i lige så stort omfang som elever med læselyst, hvilket kan være en årsag og en virkning af læseforståelsesproblemer (Elwér 2012:166).

Elevernes selvopfattelse hænger sammen med læsekompetencen

Elever, der ikke mestrer automatiseringen af læsningen indenfor en overkommelig periode, kan langsomt miste læselysten. Et psykologisk element, der understøtter den langsomme udvikling hos den svage læser, påpeges også at være den svage selvtillid eleven kan have eller udvikler over tid (Stanovich 1988:61). Da eleven oplever skuffelsen over ikke at leve op til egen forventning om mestring. Jo bedre mestringen opleves i forhold til forventningen, des mere positiv fremstår selvbilledet (Swalander 2012:182). *“Reading ability and motivation are logically linked, because if children are unable to read, they will become frustrated and view reading as a difficult, laborious activity that they do not want to pursue”* (McCardle 2008:212). Mange i læsevanskeligheder vælger bevidst eller ubevidst læsning fra i så stort et omfang, at det er muligt for at beskytte deres selvbillede eller nærmere for at undgå at blive konfronteret med deres negative selvbillede.

Mathæus-tendensen

Amerikanske undersøgelser har påvist, at den svageste læser læser ca. 100.000 ord årligt, imens den mellemste gruppe ca. læser 1.000.000 ord årligt og den stærkeste gruppe læser ca. 10-50.000.000 ord årligt. *“Den rige bliver rigere”* (Stanovich 1988:35). Kan man antage at disse tal bare er nogenlunde korrekte og kan overføres til danske forhold, taler vi om kolossale forskelle i sproglige erfaringer. Det vil med andre ord sige, at jo mere eleven læser, des hurtigere bliver denne til at afkode ord, herefter frigøres mere kognitiv energi til forståelsesarbejdet. Yderligere forstærkes diverse andre danskfaglige færdigheder. Den stærke elev får mere viden om verden, øget ordforråd og deraf også styrket den semantiske kategorisering og mere viden om tekster og deraf øget genrekendskab og mere læseerfaring. Læsemængden spiller altså en stor rolle i forhold til den enkeltes læsekompetence (Ibid:65). Overordnet peger Stanovich på at læsemængden, motivationen og selvtilliden spiller ind på læseresultatet. *“Der skal læses meget; der skal være tid til at læse. Der skal læses af lyst; eleverne skal turde og ville læse”* (Ibid:69). *“Motivation drives*

learning and the continued pursuit of knowledge and information. In reading, motivation is essential to bringing together learning to read and the desire to read and learn” (McCardle 2008:208).

Læselyst, motivation til at læse, læseglæde, engagement

Som tradition har læseforskere været optaget af læsning som en kognitiv proces. Først i 1990'erne begyndte forskerne at rette fokus mod læsemotivationen (Bråten 2010:26). Tværministerielt har sidste årti haft meget fokus på læselyst, hvilket også Kulturministeriets læselystkampagne fra 2005 bevidner, hvor der årligt afsættes 4.3 mio. til nye læseaktiviteter (7). Lyst er en uvurderlig faktor, når det handler om læsemængden og deraf læseerfaring og læseforståelsen. Lyst er også inddraget i folkeskolelovens § 1: *”Give dem lyst til at lære”* og ligeledes i Fælles Mål for dansk: *”Skal fremme elevernes lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt”* (8/9). Bo Steffensen definerer læselyst som: *”Når man taler om læselyst, mener man ofte motivation, det vil sige den positive tiltrækning mod at foretage sig noget ønskværdigt”* (Steffensen 2010:12). Begrebet motivation beskriver drivkraften, der får mennesker til at handle som de gør. Motivation kan opdeles i indre og ydre motivation. Den indre motivation er drevet af lyst, nysgerrighed og interesse. Ydre motivation er drevet af noget ydre ex. belønning (10). Derfor anvender jeg begrebet lyst i denne opgave, da det er det ideelle mål i forbindelse med, at få eleverne til at læse mere i deres fritid. *”Vi lærer bedst, når vi lærer af lyst”* (11). Hvis eleverne skal have lyst til at læse mere fritidslæsning, skal de kunne finde en indre glæde ved læsningen, altså driver den indre motivation læselysten. Forøges læselysten viser et flertal af undersøgelser, at læserens læseerfaring giver et positivt afkast på læsekompetencen (Mejding 2011). Læselyst handler altså meget om elevens egen opfattelse af mestring, som også Iver Bråten beskriver. Elevens forventninger om at mestre læsningens mange processer er af stor betydning for eleven. Oplever denne at mestre første proces, så forstærkes dennes motivation til næste proces osv.. Forskerne Guthrie og Wigfield konkluderer ligeledes, at elever der er engagerede i læsning, forstår bedre og præsterer bedre, end hvis de ikke var engagerede i læsning (Swalander 2012:183). Omvendt kan man antage, at såfremt eleven ikke har en vis læsekompetence, vil eleven have en svagere grad af lyst til at læse. Og måske endda mere og mere dalende jo ældre eleven bliver, inden denne har en flydende læsekompetence jf. konsolideringsperioden.

Hvorfor er det så vigtigt at fastholde elevernes læselyst?

Der er to overordnede vinkler til læsning: Den ene er fritidslæsning, forstået som en fornøjelig og uforpligtende hobby. Den anden er læsning, som en pligt i skoleregi, altså det der kan måles og evalueres i et nationalt og globalt fagaspekt. *"De to læseopfattelser står ikke alene og heller ikke nødvendigvis i modsætning til hinanden. Tværtimod menes den første at kunne skabe gode resultater i den sidste"* (Hansen 2012:15). På baggrund af beskrivelse og sammenligning af forskellige læse- og læseforståelsesteorier vil jeg vurdere, at det er nyttigt didaktisk at stimulere elevernes læselyst, så de heraf forhåbentligt får lyst til at læse mere og derved indirekte får trænet flere af elementerne fra Ehris model. Derfor vil jeg i det følgende undersøge, om der er statistisk evidens for dette belæg.

Læsevaner

De sidste 40 år er der foretaget mange forskellige læsevaneundersøgelser, både indenlands og udenlands (12/Egelund 2009:73). Jeg har valgt at se nærmere på de undersøgelser, der er udført fra 2000 og frem, da det nutidige er interessant i forhold til elevernes læselyst anno 2013. Dog er det vanskeligt at lave en decideret sammenligning, da mange af undersøgelserne ændrer kategorier og spørgsmål over tid og ligeledes er nogle af undersøgelserne ikke udført i samme aldersgruppe. Alligevel har jeg valgt at tage de mest relevante med i forhold til gyldighed, validitet og reliabilitet og forsøger at udlede det væsentlige i forhold til denne problemstilling. Først vil jeg analysere internationale undersøgelser og dernæst de nationale for at undersøge sammenhængen imellem læsekompetence og læselyst.

Internationale undersøgelser af elevers læsevaner

PIRLS er en international undersøgelse af 4.klassers læsekompetence. PIRSL har en høj validitet og reliabilitet, da antallet af elever er meget højt og ligeledes er der mange lande, der deltager (Mejding 2011:3). PIRLS definerer læsekompetence som: *"Færdigheden til at forstå og anvende de skriftsproglige udtryksformer, der kræves af samfundet og/eller værdsættes af den enkelte person. Unge læsere kan danne sig en forståelse fra vidt forskellige tekster. De læser for at lære, for at deltage i fællesskaber med andre, der læser, i skolen eller i fritiden samt for deres egen fornøjelses skyld"* (Mejding 2011:3). Her lægges op til et funktionelt læsesyn, hvor også læselysten tillægges relevans.

Danskernes læsekompetencer i 4.klasse er generelt forbedrede fra 2006 til 2011. Fra at ligge på en 15. plads er Danmark rykket op på en 7. plads (Mejding 2011:5/ Mejding 2006:7). PIRLS inddeler eleverne efter 4 kompetenceniveauer, og fra 2006-2011 ses tydeligt, at niveauet er forskubbet i den bedre ende. Der er altså kommet færre elever på et lavt kompetenceniveau. Danmark har dog stadig 11,7% elever på et lavt kompetenceniveau (Mejding 2011:11/ Mejding 2006:13). PIRLS konkluderer, at der er en sammenhæng imellem elever der nyder at læse og deres læsekompetencer. Både i 2006 og 2011 viste undersøgelsen en tydelig sammenhæng mellem de elever, der ofte læser i forhold til deres læsefærdighedsresultat (Mejding 2006:16/ Mejding 2011:15). Det interessante ved tallene i 2011 er, at danske piger læser bedre end drenge. Men sammenligner man forskellen med de andre lande i undersøgelsen, syner forskellen mindre

imellem danske piger og drenge end i de andre lande (Mejding 2011:14). Piger læser bedre skønlitterære tekster end informerende tekster, som drengene læser bedst. En anden interessant ting, der fremgår af statistikken er, at danske drenge læser oftere af lyst end finske drenge, men alligevel scorer finske drenge stadig højere i deres læsefærdighedsscore. Dette emne kunne være interessant at undersøge i en anden opgave.

PISA er også en international undersøgelse, som tester 15-16 åriges læse- natur- og matematikfærdigheder. I 2009 blev 5924 unge testet på 285 skoler fra hele landet. Denne har altså også en høj validitet og reliabilitet (13). Resultaterne for PISA 2012 offentliggøres i december 2013, derfor tager jeg udgangspunkt i 2009 resultaterne. Undersøgelsen inddeler eleverne i 7 niveauer og et ekstra felt, som hedder underniveau. Ligesom PIRLS, konkluderer PISA 2009 også at spredning i læsefærdighederne er mindsket siden 2006. I forhold til andre nordiske lande ligger Danmark rigtig pænt med kun 0,4% elever, som helt er uden for niveauerne. 15,2% af eleverne ligger under niveau 2, som er den nedre grænse for funktionelle læsefærdigheder og vi ligger på en klart sidsteplads i forhold til andelen af stærke læsere (Egelund 2009:33). Overordnet er elevernes læsefærdigheder forbedret i en lille positiv retning siden 2009. Der er også kommet færre helt stærke læsere (Ibid:39-40). Ligesom PIRLS vurderer PISA også, at pigerne læser bedre end drengene og at der mellem danske piger og drenge er en mindre forskel i scoren end i andre nordiske lande (Ibid:44). Også PISA sammenkæder en stærk sammenhæng imellem læsefærdigheder og læselyst. Elever, der ikke holder af at læse, scorer lavere end de, der godt kan lide at læse, *"..alene på sammenhængen mellem læselyst og læsefærdigheder, så forklarer danske elevers læselyst ca. 21% af variationen i deres læsefærdigheder"* (Ibid:55). PISA undersøger ligeledes elevernes forbrug på læsning i fritiden. Her ligger danskerne også under OECD-gennemsnittet. Mange elever (41.1%) læser 30 minutter eller mindre om dagen (Ibid:58). Også i denne undersøgelse er det pigerne, der læser mest. Udviklingstendensen fra 2000 til 2009 er, at danske elever bruger mindre tid på læsning i fritiden. Dette fænomen gælder dog også for de andre OECD-lande (Ibid:60-61).

Nationale undersøgelser af elevers læsevaner

Denne undersøgelse foretaget af Stine Reinholdt Hansen fra Center for børnelitteratur på DPU bygger videre på Torben Weinreichs undersøgelse fra 2000 *"Den dyrebare tid"* og Anette Østers

undersøgelse "Læs! Les, Läs"(Weinreich 2000/Øster 2004/14). Stine R. Hansen er i forbindelse med hendes Ph.d. afhandling i gang med at bearbejde og sammenligne data fra 2000-2010, men denne er desværre ikke afsluttet endnu. Derfor anvender jeg de få data, der er tilgængelige fra artiklen: "Når børn læser bøger –en undersøgelse af børns læsevaner" (Hansen 2012).

I undersøgelsen medvirker 1998 elever i alderen 9-12 år fordelt på 12 skoler spredt over landet (Ibid:9). Derfor vurderer jeg også denne undersøgelse til at have høj validitet og reliabilitet.

Undersøgelsen viser, at børn generelt læser mere i dag end for 10 år siden. Men at de daglige læsere er faldet med 5 %. For pigernes vedkommende er der et fald på 5% og for drengene 4% siden 2000, men at piger generelt læser mere end drenge (Ibid:10). Det interessante ved denne undersøgelse er, at den konkluderer at den tidligere dalende læselyst ved 3.-4. klassetrin nu er forskubbet til 5.-6. klassetrin. Altså har de sidste ti års læseindsats hjulpet den dalende læselyst på overgangen mellem indskolingen og mellemtrinnet. Til gengæld viser undersøgelsen, at de 25 % af eleverne, der aldrig eller sjældent læser, har været konstant siden år 2000. Hver fjerde åbner så godt som aldrig en bog (Ibid:8).

Delkonklusion af elevers læsevaner

På baggrund af analysen af børns læsevaner, vil jeg opridse de væsentligste pointer i forhold til opgavens problemstilling:

- Der er en klar sammenhæng mellem læselyst og læsekompetence
- Der er en sammenhæng mellem de, der ofte læser og deres læsekompetence
- Læselysten daler fra testresultaterne i PIRLS til PISA
- Center for Børnelitteratur konkretiserer at læselysten daler ved 6. klassetrin
- Piger læser mere og bedre end drenge
- 25% læser sjældent eller aldrig

Den dalende læseinteresse

I det følgende afsnit vil jeg analysere, vurdere og diskutere ovenstående resultatet.

Overgangen fra indskoling til mellemtrinnet

Læseundersøgelserne viser altså, at elevernes læselyst daler på mellemtrinnet. *"Some researchers believe that this change occurs because children are more aware of their capabilities or perhaps their lack of capabilities as they get older, and that this shift in awareness can affect their lack of desire to read as well as the perception of what kind of readers they are"* (McCardle 2008:16).

Indskolingsundervisning præges hovedsagligt af afkodning, som er den ene del af læseformlen. At der ikke arbejdes så meget med forståelsen bliver problematisk på mellemtrinnet, da forståelsesarbejdet derefter bliver for stor en mundfuld (Pedersen 2010). På mellemtrinnet forventes indirekte, at eleverne har en automatiseret afkodning, et bredt ordforråd og begyndende indsigt i læseforståelsesstrategier, så eleverne kan forstå undervisningsmaterialerne. Bøgerne tilføres flere mindre kendte og længere ord, fremmedord, fagudtryk, indlånsord samt syntaksen og inferenserne i teksterne bliver også væsentligt mere komplekse i en kombination med længere tekster. Dette kan være årsag til en dalende læselyst, specielt hos de læsesvage, der kommer til at stå med store udfordringer dagligt. Disse elever kan ikke længere kompensere forståelsesarbejdet ved hjælp af elementer fra Ehris model, men bliver nu nødt til at anvende hele spektret. Derfor er den røde tråd i brobygningsarbejdet mellem indskolingen og mellemtrinnet essentielt, så der ikke blot koncentrerer om afkodning, da eleverne risikerer at mangle en del grundlæggende elementer i læseforståelsen.

Bogdropperne på 5.-6. klassetrin

Flere læsevaneundersøgelser konkluderer, at de 14–15åriges læsevaner tyder på, at når børnene når en vis alder, bliver der generelt mindre tid til bogen som fritidsinteresse pga. et bredt udbud af fritidsinteresser, større adgang til digital mediekultur og lektier. Bogen som fritidslæsning står i dag i skarp konkurrence til andre aktiviteter i fritiden. Stine R. Hansen konkluderer netop, at bogdropperne er forskubbet fra starten til slutningen af mellemtrinnet. En forklaring kunne beskrives med data fra Danskernes Fritids-, Medie- og Kulturvaner 2012. I kategorien *fritid* er der fremgang i stort set alle delkategorier. Den mest markante er *computerspil*, hvor andelen af de der spiller dagligt, er steget fra 64%-90% fra 2004-2012. I kategorien *medier* er generelt alle delkategorierne dalende. Det mest markante delelement er *daglig forbrug på internettet*, som er

steget fra 28% til 70% fra 2004-2012. Trods en stigning i fritidsaktiviteter og internetforbrug er det bemærkelsesværdige i denne undersøgelse, at statistikken viser en tydelig fremgang i 7-14-åriges forbrug af skønlitteratur fra 1998-2012. Her er stigningen fra 48% til 62%. Undersøgelsen indikerer at årsagen til stigningen er medier, da 12% børn anvender e-bog og lydbog (Danskernes kulturvaner 2012:308-309). Derfor kan det antages, at der er en korrelation mellem medier og læselyst. Inden for kulturfeltet er der generelt fremgang i alle delkategorierne på nær *se film på dvd og biblioteksbesøg*. I 2012 er der tilføjet en kategori med *online besøg på biblioteket*, og lægges dette tal sammen med fysiske biblioteksbesøg, er der også fremgang i denne kategori.

I en nærlæsning af denne undersøgelse havde jeg regnet med at få svar på, hvorfor elevernes læselyst daler på 5. – 6. klassetrin. I stedet viser det sig faktisk, at eleverne læser mere skønlitteratur end tidligere, hvilket tyder på at mange elever har læselyst og bruger tid på fritidslæsning. Yderligere kunne overvejes om elever i læsevaneundersøgelserne svarer på spørgsmål vedrørende læsning, ud fra læsning i skoleregi og ikke medregner medielæsning. Fremgangen i stort set alle aktiviteter inden for kultur og fritid vidner om, at bogen står i konkurrence til rigtig mange tilbud til børn og unge anno 2013. Derfor er det nemt for de 25%, der sjældent eller aldrig læser, at vælge andre aktiviteter frem for læsning i deres fritid. Ergo er det de elever skolen i særlig høj grad skal hjælpe til at få læselysten tilbage. En sidste væsentlig faktor i forbindelse med valg af fritidsaktiviteter er, at eleverne i denne alder kommer i puberteten. Derfor vil jeg i en undersøgelse af SKIBs 6. klasser forsøge at belyse, hvad der konkret sker for eleverne på min arbejdsplads, så jeg derefter har en baggrund for at udvikle et didaktisk projekt til at fremme deres læselyst.

Pigers versus drenges læseforståelse og læselyst

"I fritiden er læsning en frivillig aktivitet, der må konkurrere med en stribe andre fritidsbeskæftigelser. At undersøge elevernes indstilling til læsning og hvor meget de læser i deres fritid, kan bidrage til at forklare forskelle i læsepræstationer mellem piger og drenge." (Taube 2012:112). Både PISA og PIRLS konkluderer, at piger opnår et bedre resultat i læseforståelse end drenge. I både undersøgelsen af de 10 og 14 åriges læsekompetencer, er andelen af drenge i den laveste kategori højest og ligeledes er andelen af pigerne i den øverste kategori højest. Derfor gennemførte IEA i 1991 efterfølgende en analyse af præsentationsforskelle hos kønnene

(Ibid:110). Målet var at undersøge om indholdet i de forskellige testtekster kunne være årsagen til at pigernes scorede højest. Her fandt man, at pigerne for begge aldersgrupper var drengene overlegne i læseforståelsen af fortællende tekster, lange tekster og specielt tekster med kvindelige hovedpersoner. De 14 årige drenge scorede betydelig højere i læseforståelsestesten, hvis teksten havde en mandlig hovedperson. Drenge er altså i højere grad end piger påvirket af teksternes indhold og præsterer bedre, når de læser tekster, der interesserer dem. Blandt de 9årige var der ikke præsentationsforskelle imellem kønnene, hvilket antages at være fordi deres identifikation med eget køn endnu ikke er så udviklet. Ligeledes påpeges at pigerne præsterer bedre i opgavetyperen 'åbne svar'. I multiple-choice er der ikke signifikante forskelle. Forskere påpeger sammenhængen i forskellige forventninger til skrivning både fra skolens og forældrenes side (Ibid:110-112). Karin Taube inddeler forklaringen i forskellene i 3 overordnede kategorier: Arvemæssige/biologiske, miljømæssige /sociale samt sociokulturelle (Ibid:116). Heraf er det sidste aspekter interessant i skolemæssig regi. Sociokulturelle årsager til forskelle i læsekompetencer er at piger lærer meget tidligt at blive piger og ligeså for drenge. Dette kan give en forklaring på, at nogle drenge finder det kedeligt at sidde stille og læse, og mange drenge er derfor bange for at blive mobbet, hvis de synes det er interessant at læse, da det ikke er en "mandig aktivitet" (Ibid:122-123). Drenge er mest motiverede til at læse, hvis de får tilbudt bøger med stereotype maskuline emner. Drenge kan bedst lide at læse om hobbyer, sport og ting, de er begejstrede for at lave. Derfor er deres foretrukne genrer: Sagtekster, tidsskrifter, avisartikler og tegneserier, herefter vælges eventyr, humor, science fiction eller fantasy (Ibid: 123). Pigernes læsepræferencer er kærlighed, realistiske bøger om ungdomsproblemer og eventyr (Ibid:17). Fælles for disse er, at de beskæftiger sig med emotioner og tanker hos bogens personer, som er appellerende for pigerne.

Bogdropperne - hvor kan læsevejlederen sætte ind?

PISA 2009 peger på, at 15,2% af de 15årige er i vanskeligheder med skriftsproget. PIRLS 2011 peger på at 11,7% af 4. klasses eleverne er i vanskeligheder med skriftsproget og Center for Børnelitteratur peger på, at der de sidste 10 år har været 25% af de 9-12årige, som ikke læser. PISA påpeger desuden, at 21% af variationen i elevernes læsefærdigheder kan skyldes forholdet mellem læselyst og læsefærdighed. Jf. både PISA og PIRLS er der en stærk sammenhængsfaktor mellem læselyst og læsefærdighed. Dette afspejles tydeligt i forskellen i pigers og drenges

læseindstilling, fritidslæsning og læsefærdigheder. Derfor vurderer jeg forsigtigt at størstedelen af de 25%, der næsten aldrig læser, kan være drenge og elever i læsevanskeligheder. De elever, der har svært ved at mestre læsningen forsøger ofte at undgå aktiviteten. Denne viden har stor betydning for læsevejlederen og lærerne, som kraftigt bør overveje om læseundervisningen og skolens generelle læsepolitik relaterer til drengene, så den derigennem kunne støtte drengenes læselyst og indirekte styrke deres læsekompetence. Mange taler om Harry Potter bølgen, som øgede mange drenges læselyst, men det er ikke alle, der er tiltrukket og fascineret af fantasy. Derfor bør litteraturbegrebet udvides i relation til fritidslæsning, så det ikke kun indbefatter skønlitteratur. Før den enkelte kan opleve læseglæden, skal den være nået relativt langt i læseprocessen, inden denne kan værdsætte læsningens kvaliteter, som den gode historie fordrer. Det vil derfor være lettere at sætte sig foran andre medier fremfor at afkode tekst (Håkonsson 2006:52). Dette er en meget væsentlig didaktisk pointe, i forhold til at præsentere eleverne for at lytte til den gode historie. I stedet for at de skulle læse selv, kunne det være acceptabelt, at de hørte den gode historie eller læste på eksempelvis Ipad. Specielt for de elever, der ikke er nået så langt i læseudviklingen, er i læsevanskeligheder eller har manglende læselyst.

Biblioteksanvendelse på Skolen på Islands Brygge

SKIB har et stort skolebibliotek eller læringscenter, som det kaldes i daglig tale. Det er samlingssted for skolens litteratur, medier, udlånscentral, lektiecafe og lærernes forberedelsessted. Miljøet er altså et centralt område for hele SKIBs læringsmiljø. Jeg observerer, at lærerne anvender området i stor udstrækning i forbindelse med forberedelse, og at eleverne låner bøger i bibliotekstimen og nogle få elever anvender også bibliotekets bløde læsehjørne i frikvarterne. Jeg oplever ikke, at biblioteket emmer af megen læseaktivitet, som man kunne håbe på som læsevejleder. På baggrund af undersøgelsen om børns læsevaner sammenholdt med læseteorien, vil jeg i det følgende udføre en empirisk undersøgelse, der består af to dele. 1.del er en spørgeskemaundersøgelse af eleverne i 6. klasse, hvor målet er at få et konkret indblik i:

- 6.klassernes læseindstilling
- Hvad 6.klasserne foretrækker at lave i deres fritid
- 6.klasses læsepræferencer

Jeg koncentrerer mig om 6. klassetrin, da den dalende læselyst her begynder jf. Stine R. Hansen. Eleverne får spørgeskemaet i papirform for at mindske eventuelle vanskeligheder ved tekniske fejl enten software- eller hardwaremæssigt, og ligeså forståelsesmæssige. Jeg får klasselærerne til at udføre selve skematagningen, da de kender eleverne bedst, og bedre kan vurdere, hvilke elever der eventuelt har vanskeligheder med at afkode eller forstå, så de kan støtte dem.

Leksikalt har jeg forsøgt at holde spørgsmålene så simple og korte som muligt, og ligeledes har jeg flere steder valgt ikoner som 3 smileyer til eleverne, så de ikke har for mange valgmuligheder. Yderligere har jeg flere steder valgt at anvende 'du' eller 'jeg', som tiltaleform for at motivere eleverne og i et forsøg på at anvende teenagesprog. Desuden er spørgsmålene overvejende multiple choice, og ikke åbne spørgsmål, så resultatet bliver målbart. Havde jeg valgt åbne spørgsmål, var resultatet måske blevet et andet end hvad jeg finder i denne metode. Ligeledes anvendes multiple choice, da denne spørgeform er mere kønsneutral. Spørgsmålene er udfærdiget på baggrund af teorien og analysen. Jeg har yderligere forsøgt at lægge spørgsmålene tæt op af Center for Børnelitteraturs læsevaneundersøgelses spørgsmål, så jeg har mulighed for at sammenligne data (bilag 1).

2.del består af en skemaundersøgelse af dansklærerne på SKIB (bilag 2). Målet er her at undersøge:

- Dansklærernes anvendelse af bibliotekstimerne
- Dansklærernes vejledende anbefalinger af fritidslæsning
- Omfanget af dansklærernes præsentation af bøger

Biblioteket kunne være et centralt sted at undersøge muligheden for, om der foreligger potentiale til at udvikle et fælles læseprojekt i SKIBs bibliotekstimer. Pointen med denne udvikling er en form for brobygningsprojekt mellem elevernes fritidslæsning og deres læsekompetencer, sådan at projektet kan virke forebyggende mod den dalende læselyst på mellemtrinnet. Derfor har jeg valgt at lave en undersøgelse af dansklærernes anvendelse af bibliotekstimerne. Sideløbende undersøger jeg lærernes opfordring til elevernes frilæsning både i skolen og derhjemme, evaluering af denne, samt valg og præsentation af nye bøger. Dette er opstillet i 10 korte spørgsmål. Ved at stille få og korte spørgsmål, håber jeg på færre misforståelser og deraf udeladte svar. Modsat skemaundersøgelsen af eleverne, er dansklærerskemaundersøgelsen udført online ved hjælp af sitet Monkeysurvey (15). En online spørgeskemaundersøgelse er et nemt håndterbart redskab i forbindelse med en undersøgelse i dette størrelsesomfang, da lærerne blot får et link sammen med en beskrivelse af, hvad jeg undersøger. Ligeledes hjælper sitet efterfølgende med udregning af svar, så jeg blot skal analysere dem. Begrænsningerne ved denne metode er, at der eksempelvis ikke kan stilles åbne spørgsmål.

Der er i alt 31 klasser på skolen fordelt i 3 afdelinger: I indskoling er der 12 klasser (0.klasserne er ikke blevet spurgt), 11 klasser på mellemtrinnet og 8 klasser i udskoling. 27 ud af 31 dansklærere har svaret på spørgeskemaet, dvs. at der er en svarprocent på 87 %.

Undersøgelse af 6. klassernes læsevaner på Skolen på Islands Brygge

Overordnet er der i klasserne en positiv læseholdning. 33 ud af 53 elever er glade for at læse og 20 elever har krydset af midt imellem glad og ikke glad for at læse, og slet ingen elever kan ikke lide at læse (bilag 3). Sammenligner man elevernes besvarelser af, hvor ofte de læser i forhold til lærernes anbefalinger, stemmer disse godt overens. 28 elever læser 5-7 gange om ugen eller mere. 6. classes lærerne anbefaler begge at læse 30 minutter dagligt. Kun 2 elever har svært ved at få læst derhjemme. Der er en tendens til at elever, der overvejende er positive over for at læse,

også har litteratursamtaler. Her er dog en stor forskel på besvarelserne i de to adspurgte klasser, idet 11 af eleverne i 6.U udfører litteratursamtaler, hvorimod kun 3 i 6.Y har litteratursamtaler. Derfor kunne gisnes om, at dansklæreren havde tillært eleverne i 6.U at tale om deres fritidslæsning. Der er stor forskel i de forskellige klassers foretrukne genrer. 6.Us tidligere dansklærer havde en forkærlighed for fantasy og ligeledes har 6.Ys lærer en forkærlighed for sjove romaner. Det fremstår tydeligt af elevernes svar, hvor top 1 er fantasy i 6.U og i 6.Y er det sjove bøger. Dette viser tydeligt elevernes påvirkningen af lærerens modellering af begejstring over genren. I øvrigt er SKIBs elevbesvarelser ikke langt fra Center for Børnelitteraturs resultat, som også har fantasy og sjove bøger i top 3. Hensigten med at kende elevernes læsepræferencer er efterfølgende at undersøge i samarbejde med bibliotekaren, om der er et rigt udbytte af disse genrer på skolebiblioteket. Hele 33 elever ville læse mere, hvis de havde mere tid. 11 elever ville læse mere, hvis de havde færre lektier for. 11 elever ville læse mere, hvis skolen ville hjælpe mere med at finde spændende bøger, og 18 elever ville læse mere, hvis biblioteket var bedre. Sammenlignes disse tal med elevernes foretrukne beskæftigelser ses tydeligt at læsningen er konkurrence til andre fritidsaktiviteter, som at: Være sammen med venner og familie, spille spil, dyrke sport og læse bøger. Men generelt vil eleverne gerne støttes i at læse mere. Dette billede stemmer også fint overens i forhold til Danskernes Kulturvaner 2012.

Dansklæreres anvendelse af skolebiblioteket

100 % af dansklærerne fra indskolingen har svaret, 80% fra mellemtrinnet og 75% fra udskolingen (bilag 4). Derfor vurderer jeg at undersøgelsen tegner et realistisk billede af virkeligheden på SKIB.

Undersøgelsen viser at biblioteket flittigt anvendes. 63% anvender biblioteket 4 gange om måneden. 19% besøger biblioteket 3 gange om måneden, 22% besøger biblioteket 1-2 gange om måneden og kun 4% kommer der aldrig. En næranalyse viser, at det hovedsageligt er indskolingen og mellemtrinnet, der besøger biblioteket. Jo ældre eleverne bliver des færre gange om måneden besøger klasserne biblioteket. 58% af dansklærerne har mål for besøgene, hvorimod 42% igen har. Her er der ikke den store forskel i afdelingerne. Bibliotekstimerne anvendes primært til frilæsning og til at bytte bøger. 37% af lærerne præsenterer nye bøger for eleverne og læser højt. Afdelingsmæssigt kan det udledes, at det hovedsageligt er på mellemtrinnet og i indskolingen at lærerne præsenterer nye bøger. I udskolingen overlades det i højere grad til eleverne selv at

orientere sig i litteraturen. Bogvalget gør eleven oftest i samråd med læreren, mens 19% overlader det helt til eleven.

De fleste dansklærere prioriterer, at eleverne læser frilæsning i dansktimerne. 16% læser mere end 60 minutter ugentligt, 52% af klasserne har frilæsning i 30-60 minutter ugentligt, 24% læser i 10-30 minutter ugentligt og 8% læser aldrig frilæsning i klassen. Den samlede tid af klassens frilæsning varierer meget, hvilket er naturligt, da det er et svært spørgsmål at svare konkret på, da klassernes ugeplaner svinger fra uge til uge. Ligeledes er der forskel på hvor lang tid, de forskellige elever har at læse i ugentligt, da mange lærere lader eleverne læse frilæsning efter dagens opgave er afsluttet.

De fleste elever (55%) anbefales at læse frilæsning 5-7 gange om ugen derhjemme. 19% anbefaler 3-5 gange om ugen, 8% anbefaler 1-3 gange om ugen og 8% af klasserne styrer selv, om de vil læse derhjemme. Tidsmæssigt anbefaler de fleste lærere, at eleverne læser 20 minutter ad gangen derhjemme. Afdelingsmæssigt viser der sig stor forskel på, både hvor mange gange om ugen eleverne anbefales at læse hjemme og ligeså hvor længe de anbefales at læse. Det er interessant at se, hvor stor forskel på anbefalingerne der er fra lærer til lærer på SKIB. Der er stor forskel på om eleverne anbefales at læse 1-3 gange ugentligt af ca. 15 minutters varighed, eller om de anbefales at læse 5-7 gange ugentligt af 30 minutters varighed. Det er en ugentlig forskel på ca. 150 minutter, hvilket er markant. Denne store forskel betyder, at de elever, der læser længere tid også læser en større mængde litteratur, hvilket gør de får mere viden om verden, et større ordforråd, bedre genrekendskab etc. end de der læser kortere tid og deraf også en mindre mængde litteratur jf. mathæuseffekten. I en næranalyse af de enkelte skemabesvarelser er der ikke noget mønster i besvarelserne i forhold til afdeling eller varighed. Fordi variationerne er store, er det som læsevejleder et essentielt emne at tage op på et fagteam møde, så der kan komme mere ens retningslinjer i skolens læseanbefalinger.

Fritidslæsningen evalueres på varierede måder, men 46% af dansklærerne evaluerer ikke frilæsningen. Det er hovedsageligt i udskoling at bøgerne evalueres. Dette er også et gråzoneområde i forhold til dansklærerens arbejde, da mange lærere arbejder ud fra deres årsplaner og derfor passer arbejdet med elevernes individuelle læsebøger ikke altid ind i forhold til tidspresset, om hvad der skal nås i løbet af året. Men anses frilæsningen som en kontinuerlig

proces i elevens arbejde, og opbevares evalueringen i logger eller portfolios er det et stærkt redskab, som læreren kan anvende i elev- og skolehjemsamtaler. Herved kan der løbende evalueres på elevens arbejde, hvilket styrker elevens læringsproces (Therkildsen 2005).

Højtlesning af bøger anvendes hovedsageligt i indskoling og på mellemtrinnet, og kun sjældent i udskolingen. Det er en kulturel norm, at man læser højt for de mindste, men også de store kan have gavn af at få læst højt. Dét, ikke selv at skulle afkode en tekst, og blot koncentrere sig om at forstå historien, giver en hel anden oplevelse af litteraturen, som forstærker læseoplevelsen, læselysten, ordforrådet og viden om verdenen.

Delkonklusion

Overordnet kan konkluderes på den empiriske undersøgelse, at der blandt eleverne er en generel positiv holdning til at læse, men at bogen som fritidslæsning står i hård konkurrence til andre fritidsaktiviteter. Elevernes procenthøje svar på 3 essentielle punkter 1) at de ville læse mere, hvis biblioteket var bedre, 2) hvis de havde mere tid og 3) hvis skolen hjalp med at finde spændende bøger, er væsentlig i forbindelse med ideen om at lave et fælles læseprojekt på skolen. Her kan konkluderes, at der fra elevernes side er en interesse i at modtage inspiration til bogvalg og få mere tid til fritidslæsning.

Den 2. del af undersøgelsen viser, at biblioteket ofte benyttes, men kun 58% af dansklærerne har mål for bibliotekstimen, og den hovedsageligt anvendes til at bytte bøger og frilæsning. Det vil altså sige, at der ofte ikke foregår konkret struktureret målrettet læseundervisning i bibliotekstimen. Derudover viser undersøgelsen, at der er markante forskelle i dansklærernes anbefalinger i fritidslæsning og at der er stor forskel på, hvor ofte og om de enkelte lærere præsenterer eller læser litteratur for eleverne. Derfor kan konkluderes, at bibliotekstimen anvendes i meget varierede omfang som en læsedidaktisk ressource, og der derfor er belæg for at lave et fælles didaktisk læseprojekt for skolen. Målet er nemlig, at præsenterer eleverne for mange bøger for herigennem at give inspiration til forskellige genrer, forfatterskaber, og ligeledes får de på denne måde også mere tid til at lytte og læse historier. Herigennem motiveres flere elever ved at erfare den gode læseoplevelse og forhåbentligt kan dette smitte af på prioritering af læsning i elevernes dyrebare fritid.

Evaluering af egen undersøgelsesform

I spørgeskemaundersøgelser med opstillede svarmuligheder, som i multiple choice, kan man risikere at få det 'politiske korrekte svar'. Skemaundersøgelser viser på den måde ofte et forskønnet billede af virkeligheden, da mennesker psykologisk gerne vil fremstå korrekte. Eksempelvis er dansklærerne udmærket klar over, at elever helst skal læse 30 min. dagligt jf. PISA undersøgelserne, og ligeledes ved eleverne, at de bør læse meget og ofte, hvorfor der er fare for, at der svares i henhold til idealerne og ikke nødvendigvis svarende til det reelle billede af virkeligheden. Elevernes svar afspejler også dette, da rigtig mange ønsker at læse mere, hvis de havde tiden til det. Ligeledes kan valget af smileys som svarikoner præge elevernes valg, da smileys er værdiladede. Et eksempel på et ikke-forskønnet billede er, at 10 lærere svarer, at de ikke har et mål for bibliotekstimen. Altså bør man i disse undersøgelser tage forbehold for det forskønnede resultat.

Biblioteket som læringscenter og inspiration til den gode læseoplevelse

Det kan være nyttigt at inddrage skolebiblioteket til et fælles skolelæseprojekt i forhold til at skabe rammerne for at læselyst og læsemængde stimulerer hinanden positivt. Skolebiblioteket er en central del af skolens læringsmiljø, forstået på den måde, at det bør emme af læringsaktiviteter, der tiltrækker eleverne og pirrer deres læselyst (16). Man kan altså sige at skolebiblioteket har mange hatte på i forbindelse med skolens læringsmiljø. Biblioteket bør inspirere til læseaktiviteter. *"Hvis bare de danske elever brugte biblioteket flittigt, ville det styrke den generelle læsekompetence, og uanset hvad man mener om PISA, ville dette også afspejle sig i PISA-undersøgelserne"* (Håkonsson 2006:52). Derfor er min bagtanke med biblioteksprojektet, at eleverne herigennem får præsenteret den gode historie, forskellige genrer og får trænet forståelsesstrategier, så de derved få styrket deres læselyst. Herved bliver eleverne inspireret til mere fritidslæsning, som efterfølgende kunne smitte af på deres læseforståelse. Derfor vil jeg i det følgende præsentere evidensbaserede metoder til at fremme både læselyst og læseforståelse.

Evidensbaserede undervisningsmodeller til at fremme læselyst og deraf læseforståelsen

At skoleelevers motivation daler med alderen, viser klart at der er behov for systematisk arbejde med læselyst i skolen. John Guthrie forsker i begrebsorienteret læseundervisning (BLU), som er en motivationsmetode. Studier viser at kombinationen og interaktion mellem 9 klasserumspraksisser giver engagerede elever med læse- og lærelyst, forudsat at metoden anvendes systematisk og over tid (Bråten 2010: 38). *"Udfordringen for enhver lærer vil være at omsætte teoretisk viden til en klasserumspraksis, der giver motiverede og engagerede elever. Desværre findes der ingen færdig opskrift eller facit på, hvordan dette kan og bør gøres... Imidlertid har de senere års interventionsforskning identificeret forskellige undervisningspraksisser, som man har fundet fremmer læsemotivationen for mange elever"* (Bråten 2010:31). Denne evidensbaseret viden er indbygget i BLU.

De 9 kendetegn for BLU (Bråten 2010:31-37):

- Lærings- og kundskabsmål
- Praktiske erfaringer
- Elevautonomi
- Interessante tekster

- Strategiundervisning
- Samarbejds læring
- Ros og belønning
- Evaluering
- Lærerinvolvering

Reciprok undervisning er en relativt velafprøvet undervisningsmodel for at fremme læseforståelse. Den er baseret på Vygotskijs tanker om zonen for nærmeste udvikling og bygger derfor på elevens ansvar for at aktiviteten trinvis øges. Der arbejder ud fra 4 strategier (Elwér 2012: 172-173):

- At sammenfatte teksten.
- At stille spørgsmål til teksten.
- At klargøre utydeligheder.
- At forudsige handlingen.

Disse 4 strategier er også fremhævede i The National Reading Panels fund inden for evidensbaserede metoder med fokus på at fremme ordforrådet og læseforståelsen (bilag 5). Der er altså forskningsmæssigt belæg for, hvordan man kan skabe rammer for at støtte eleverne i bedre læseforståelse. Med disse teorier in mente og med fokus på at støtte drenges og pigers forskellige interesser i genrer ved at hjælpe med at finde frilæsning, der passer til den enkelte, vil jeg i nedenstående afsnit give et didaktisk bud på, hvordan jeg som læsevejleder mener, man kan skabe rammerne for at styrke elevernes læselyst, læsemængde og dermed deres læseforståelse ved hjælp fra den gode historie i samarbejde med dansklærerne og bibliotekaren.

Didaktisk forslag til et fælles læseudviklingsprojekt på baggrund af forskningsbaserede viden

Ideen til projektet i SKIBs bibliotekstimer udspringer af ovenstående evidensbaserede viden samt et inspirationsbesøg på Skæring Skole, hvor de arbejder med læsemakkerprojektet. Projektet skal ses som et supplement til skolens læsebånd. Projektet fordrer både sociale og faglige færdigheder, hvilket figuren på bilag 6 giver et klart billede af. Læsemakker handler hovedsageligt om at læsetræne den yngste elev, hvilket jeg oplevede på Skæring Skole (bilag 7), derfor har jeg ladet mig inspirere af læsemakkertiltaget, men projektet på SKIB defineres anderledes end DVO anvender begrebet (17). Derfor navngiver jeg læseprojektet som biblioteksvenner. Målet med projektet er på SKIB at styrke læselysten og læseforståelsen og deraf mindske de 25% elever, der

sjældent læser, og ikke afkodning som de træner på Skæring Skole. Omdrejningspunktet i biblioteksvenner er derfor 'den gode historie', som helst bør læses med et flow og en automatisering. Succeskriteriet er derfor, at den der oplæser, læser på rette læseniveau jf. Frosts Læsemåler (Frost 2005). Hensigten med biblioteksvenner er, at alle elever på skolen kan få gavn af projektet og ikke kun de udvalgte, som i læsemakkerprojektet. Ligeledes opfylder det mange af de kommunikative færdigheder jf. dansk trinmål (18). Biblioteksvenner styrker indirekte flere af elementerne i elevernes forståelsesarbejde: Ordforråd, viden om verden, læseforståelse, genrebevidsthed og overordnet læselyst ved at give dem flere gode historier. På denne måde kan projektet være med til at forebygge eller mindske læsevanskeligheder eller støtte elever, der har brug for ekstra støtte. Projektet kan dog ikke fjerne læsevanskeligheder. *"At læse morsomme og spændende bøger er lystbetonet. Fokusering på bøgernes indhold og nedtoning af læsepræstationen i sig selv fremmer udviklingen hos elever med læsevanskeligheder"* *"Gerne højt læsning får elever, der endnu ikke kan læse flydende og med god forståelse, et indblik i, hvad bøgernes indhold kan give i form af adspredelse, spænding, humør og kundskaber"* (Taube 2011:80).

Ekstra læsetid alene virker ikke nødvendigvis på forbedring af elevernes læsefærdigheder. Dette konkluderer også Rådmandsgade Skolens tidligere læsevejleder, Hanne Møller Pedersen. Den bedste effekt er at gøre læsebåndene målrettede og strukturerede (Pedersen 2010). Derfor skal bibliotekstimerne heller ikke blot være læsetid. De skal struktureres med læselogbog og et bibliotekskort, som er et konkret arbejdskort over, hvad eleverne skal gøre i selve læsesituationen, dette er udfærdiget på baggrund af reciprok undervisning. Logbogen kan fungere på mange måder. I dette projekt er den væsentlig i forhold til at understøtte elevernes læselyst, sådan som BLU definerer, da eleven kan se tydelige mål og oplever sammenhængen mellem fremgang og indsats. Som en sidegevinst understøtter loggen elevens metakognition.

Biblioteksvenner kan selvfølgelig ikke stå alene for de elever, der har brug for en særlig indsats. Hertil er det vigtigt, at der er klar struktur på projektet, så lærerne og læsevejlederen i biblioteksvenner i et samarbejde forinden har klarlagt: Tidsrum, materialer, aldersgrupper, hvilke elever der skal holdes øje med og eller iværksættes andre inventioner for og løbende evaluering af udbyttet.

Biblioteksvenner

Forinden præsentation af biblioteksvenner for dansklærernes fagteam er det væsentligt at have lederens og bibliotekarens opbakning. For at mindske nogle af de forskellige barrierer, der ifølge Skogen kan opstå i ændringer af praksisser (Skogen 2009), vil jeg i projektpræsentationen lægge op til at biblioteksvenner er et frivilligt tilbud, og yderligere forsøge at projicere min entusiasme for elevernes mulige læringsudbytte af projektet videre til dansklærerne. På denne måde håber jeg, at flere af dansklærerne ønsker at medvirke i projektet. Det er væsentligt at have tolerance over for den tid, det tager at ændre i praksis. Derfor går jeg stille til værks og håber efter et par år at hele skolen deltager i projektet. Efter biblioteksvenner er sat i gang, er det læsevejlederens rolle at være tovholder i projektet og i samarbejde med dansklærerne at evaluere projektet både processen og effekten.

Ved biblioteksvenners opstart modtager deltagerne et kursus. Her vil jeg anvende The Teaching Learning Cycle som fremgangsmetode (Mailand 2004:43). Kurset indeholder:

- Introduktion til arbejdsmetoden med bibliotekskortet (læseforståelsesstrategi)
- Introduktion til at arbejde med læselog, nedskrivning af mål og evaluering
- Introduktion til det at samarbejde (den gode tone, ros, støtte)
- Biblioteksbesøg, hvor bibliotekaren holder første Book Talk. Efterfølgende et kursus i hvordan man kan finde litteratur, som er interessant for de enkelte par

I starten af projektet er det lærerstyret, men eftersom eleverne bliver fortrolige med projektet, kan læreren gradvist slippe eleverne. Dansklæreren og læsevejlederen kan efterfølgende i et samarbejde tilpasse og justere forløbet efter behov.

Hver bibliotekstime vil efterfølgende foregå således:

1. Book Talks (McCardle 2008: 214) af læreren/læsevejlederen/bibliotekaren, som modellerer sin begejstring over ugens bog vha. genfortælling og dialogisk oplæsning. Dette kan styrke elevernes læselyst, da læreren er en meget vigtig faktor i elevens læselyst. *"In reading, motivation is essential" .."When a child sees the importance and love of reading modeled by teachers, it helps to set a standard on the value of reading for both purpose and pleasure" ... "Teachers can help students develop or identify their interests in reading by giving book talks and reading aloud from*

different books" (Ibid).

2. Biblioteksvenner igangsættes. To elever parres med et aldersforskel på 4-5 år. Lærerne matcher parrene nøje ud fra kriterierne: Fagligt niveau og arbejdsmoral. Resten af bibliotekstimen arbejdes med den gode læseoplevelse i makkerparret i en form for reciprok undervisning. Eleverne samarbejder om at udvælge en spændende bog på rette læseniveau i forhold til den elev, der skal læse højt. At give eleverne valgfrihed i valg af bøger øger deres interesse for læsning (Ibid:213). Derefter undersøger de for- og bagsiden. Den yngste giver et bud på, hvad der sker i bogen. Den ældste læser 1. kapitel højt. Efter oplæsningen skal den yngste forsøge at genfortælle historien. Har den yngste vanskeligheder ved at genfortælle historien, skal de i fællesskab hjælpes ad med at finde nøgleord i teksten og derudfra tale om handlingen. Hvis der er ord eleverne ikke kender, står computerne klar til at undersøge disse. På denne måde får begge parter meget ud af læsningen. Den yngste oplever den gode læseoplevelse, hvilket indirekte er en metode til forøgelse af ordforrådet og får trænet lyttekompetencen samt læseforståelsesstrategier. Den ældre elev får en slags vejlederrolle og herigennem styrkes elevens metabevindstthed, idet denne skal støtte den yngre elev i processen for forståelsesarbejdet. *"Opmærksomhed er en nøgle med hensyn til at kunne kontrollere sin egen forståelse"* (Brudholm 2008:215). Begge elever arbejder ud fra et bibliotekskort, jeg har konstrueret (bilag 8), så de visuelt har et arbejdsredskab, de kan følge. Logbogen udfyldes ved start og slutningen af bibliotekstimen, sådan at læreren og læsevejlederen løbende kan evaluere elevernes udbytte og makkerskabets arbejdsmoral (bilag 9). Dette projekt er ikke nødvendigvis gavnligt for alle elever. Derfor må dansklæreren og læsevejlederen tage forbehold for elever i meget svære læsevanskeligheder, de der har andre vanskeligheder eller de der ikke magter at samarbejde eller arbejde under frie former. Til denne gruppe af elever bør udfærdiges individuelle tiltag enten i form af selvstændig læsning, højtlesning på cd og med headsæt, eller samarbejde med dansklæreren. (19).

Konklusion

Resultatet af den empiriske undersøgelse indikerer, at der kan være behov for at udvikle rammerne for en kvalificeret læsedidaktik i bibliotekstimen. Derfor har jeg i det ovenstående givet et bud på, hvordan man som læsevejleder i samarbejde med dansklæreren og bibliotekaren kan skabe rammer for en kvalificerende koordination mellem bibliotekstimen og undervisningen i

læsning. Biblioteksvenner er altså et projekt, som kan være med til at skabe rammerne for at eleverne oplever den gode historie og dermed kan øge deres læselyst og læseforståelse. Med biblioteksvenner håber jeg at skabe broen mellem elevernes fritidslæsning og læseforståelse, hvor der er fokus på den gode læseoplevelse og ikke på præstationerne. Dette er understøttende for læselysten, således at mængden af bogdropperne mindskes og elever i læsevanskeligheder får en anden og positiv indirekte støtte.

Litteraturliste

Arnbak, Elisabeth (2008): Faglig læsning – fra læseproces til læreproces, Gyldendal

Bjørndal, Cato R. P (2003): Det vurderende øje, observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning, Gyldendal akademisk

Brudholm, Merete (2008): Læseforståelse – hvorfor og hvordan, Alinea

Bråten, Iver m.fl. (2010): Læsemotivation og motiverende læseundervisning. I Læselyst og læring af Sigrid Madsbjerg, Dansk Psykologisk forlag

Danskernes kulturvaner (2012): Epinion A/S og Pluss Leadseship, bestilt af Kulturministeriet

Egelund, Niels (2009): PISA 2009, Danske unge i en international sammenligning, Bind 1 slutrapport, Danmarks pædagogiske universitet, Århus Universitet

Elbro, Carsten (2001): Læsning og læseundervisning, Gyldendal Uddannelse

Elbro, Carsten (2008): Læsevanskeligheder, Gyldendal Uddannelse

Elwér, Åsa (2012): Specifikke læseforståelsesproblemer. I Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget af Stefan Samuelsson m.fl., Dansk Psykologisk Forlag

Eriksen, Dorthe (2006): Om at læse stor litteratur med små børn. Læsning – teori og praksis, Kvan

Frost, Jørgen(2003): Principper for god læseundervisning, Dansk psykologisk forlag

Frost, Jørgen (2005): Læsemåleren, Gyldendal

Gellert, Anna Steenberg (2007): Forholdet mellem ordforråd og læseforståelse. I: Viden om læsning nr. 2, Nationalt VidensCenter for Læsning

Hagtvæt, Bente E. (2011): Når risikobørn konfronteres med klasseværelsets praksis i Louise Bjar og Astrid Frømark: Børn læser og skriver –Specialpædagogisk Perspektiver, Dafolo

Hansen, Stine Reinholdt (2012): Når børn læser bøger – en undersøgelse af børns læsevaner i Børnelitteratur i skolebiblioteket, Center for Børnelitteratur og Dansk lærerforenings forlag

Håkonsson, Erik (2006): 'Hvorfor scorer vi så lavt i PISA' i Liv i Skolen, Pædagogisk servicecenter i skolen nr. 4, JCVU

Kamil, Michael L.(2004), Kap. 10, side 213-234: Vocabulary and Comprehension Instruction: Summeray and Implications of the National Reading Panel Findings. I Peggy McCardle and Vinita Chhabra, The Voice of Evidence in Reading Research, Paul H, Brookers Publishing

Knudsen, Line (2003): Læseforståelse og tekstgenrer, landsforeningen af læsepædagoger, læserapport 37

Lyster, Solveig-Alma Halaas (2009): Ordforråd og læseudvikling. Hvad ved vi? Hvad gør vi? I Jørgen Frost: Håndbog i læsevejledning teori og praksis, Dansk psykologisk forlag

Mailand, Mette Kirk (2007): Genreskrivning i skolen, Gyldendal

McCardle, Peggy, Vinita Chhabra and Barabra Kapinus (2008): Reading research in Action –A Teacher's Guide for Student Success. Paus H. Brookers Publishing co. cap.: 3 (what does Research say about the major component of reading?), 3.6 (Vocabulary), 3.9 (reading Comprehension), 12 (Motivation and Engagement), 14 (Teachers: The Most Important Factor in Student Success)

Medierådet (2003): Børn, unge og Computerspil, Medierådet for børn og unge

Mejding, Jan m.fl (2006): Pirls 2006 – en sammenfatning, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Mejding, Jan m.fl (2011): PIRLS 2011 – en sammenfatning, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

National Reading Panel (2000): Teaching children to read: An evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction.
<http://www.nationalreadingpanel.org/>

Pedersen, Hanne Møller (2010): Målrettet læseindsats nytter! www.skoleportalen.dk

Petersen, Dorthe Klint (2008): Hvad har betydning for elevers læseforståelse, landsforeningen af læsepædagoger, læserapport 44

- Roe, Astrid** (2010): Læsedidaktik – efter den første læseundervisning, Forlaget Klim
- Rienecker, Lotte** (2000): Den gode opgave, Samfundslitteratur
- Samuelsson, Stefan** (2009): Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget, Dansk psykologisk forlag
- Schultz, Mia Finnemann** (2013): Evaluering af læsemakker: et projekt i 3 faser 2007-2010, Socialstyrelsen
- Schmedes, Karen m.fl.**(2009): Ledetråde til design og brug af spørgeskemaer, Forlaget Columbus
- Shkoza, Bianca Holders** (2003): Undervisning i ordkendskab. I Psykologisk pædagogisk rådgivning, årgang 40, nr. 1 2003, Forlaget skolepsykologi
- Skogen, Kjell** (2009): Læsevejlederen som kvalitetsudvikler. I Håndbog i læsevejledning af Jørgen Frost. Dansk Psykologisk forlag.
- Stagis, Inge** (1998): Logbogen, et stærkt læringsredskab. Unge pædagoger
- Stanovich, Keith E.** (1988), 'Matthæus-tendensen' - hvorfor? - og hvad kan der gøres?
- Steffensen, Bo** (2010): Om at læse med hjernen eller hjertet. I Læselyst og læring af Sigrild Madsbjerg, Dansk psykologisk forlag
- Swalander, Lena** (2012): Selvbillede, motivation og dysleksi. I Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget af Stefan Samuelsson m.fl., Dansk Psykologisk Forlag
- Taube, Karin** (2011): Læse- og skrivefærdigheder, selvbilled og motivation i Børn læser og skriver, Louise Bjar og Astrid Frølmark, Dafolo
- Taube, Karin** (2012): Pigers og drenges læsning. I Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget af Stefan Samuelsson m.fl., Dansk Psykologisk Forlag
- Therkildsen, Birgitte** (2005): Evaluering i dansk – tendenser og tiltag
- Weinreich, Torben m.fl.** (2001): Den dyrebare tid – de 14-15 åriges læsevaner, Roskilde universitetsforlag

Øster, Anette (2004): Læs! Les Läs Læsevaner og børnebogs-kampagner i Norden, Roskilde Universitetsforlag

Noter og henvisninger til links

- (1) Jeg har lavet omvendt ordstilling i citatet pga. forståelsen. Oprindeligt indledte første verbum sætningen.
- (2) Stine Reinholt Hansen er ansat hos Center for børnelitteratur på DPU. Hun arbejder på sin Ph.d. afhandling, som desværre ikke er afsluttet. Hun bygger videre på Torben Weinreichs undersøgelse fra 2000 "Den dyrebare tid" og Anette Østers undersøgelse "Læs, Les, Läs" fra 2004.
- (3) Jeg har i en tidligere opgave anvendt nogle af læseforståelsesteoriene, men i denne opgave anvender jeg dem i forhold til denne opgaves problemformulering.
- (4) Jeg har i en tidligere opgave arbejdet med teorier vedr. ordforrådet, men har tilpasset dem i forhold til denne opgaves problemformulering.
- (5) Jeg har i en tidligere opgave skrevet om læsevanskeligheder med fokus på dysleksi, men i denne opgave koncentrerer jeg mig om læseforståelsesvanskeligheder.
- (6) Definition af dysleksi: I 2002 formulerede The International Dyslexia Association en definition: *Dysleksi er en specifik indlæringsvanskelighed, som er neurologiske årsager. Dysleksi er kendetegnet ved vanskeligheder med korrekt og/ eller flydende ordgenkendelse og ved dårlig stavning og afkodningsfærdighed. Disse vanskeligheder forårsages normalt af en forstyrrelse i sprogets fonologiske komponent, der ofte er uventet i forhold til andre kognitive færdigheder og på trods af muligheder for effektiv undervisning. Sekundære konsekvenser kan omfatte vanskeligheder med læseforståelse og begrænset læseerfaring, hvilket kan hæmme væksten af ordforråd og baggrundsviden*" (Samuelsen 2009:18). Jeg er klar over at det ikke er læsevejlederens opgave at stille diagnosen dysleksi, men det er en vigtig opgave at kende dyslektiske tegn, så læsevejlederen kan vejlede i foregribende og evt. indgribende undervisning.
- (7) <http://kum.dk/nyheder-og-presse/pressemeddelelser/2004/maj/tre-ministerier-samarbejder-om-laselyst-kampagne/>
- (8) <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=133039#K1>

- (9) <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk/Formaal-for-faget-dansk>)
- (10) <http://www.blivklog.dk/Teori/Livsglaede-lykke-og-trivsel/Motivation.aspx>
- (11) <http://www.folkeskolen.dk/29266/laering-som-lyst>
- (12) I de sidste 10 år er det tiltaget i styrke med indsatser på flere niveauer bl.a. med screeninger i forbindelse med tidlig indsats, obligatorisk børnehaveklasse, læselystkampagner, nationale teste mm. (<http://www.dpb.dpu.dk/index.php?id=7946>)
- (13) <http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Internationale-evalueringer/PISA/PISA-2009>
- (14) "Læs! Les, Läs" hedder en læsevane- og børnebogs-kampagneundersøgelse af Anette Øster fra Center for børnelitteratur. Undersøgelse er foretaget mellem 1993-2000. Den er delt i 2. dele: de 9-12åriges- og de 14-15åriges læsevaner. Denne lidt ældre undersøgelse er interessant, da den konkluderer, at der er et stort skift fra første til anden gruppe af elever, hvor der er en stor stigning fra 25% til 56% der aldrig eller sjældent læser. Hvilket også resultaterne fra PIRSL og PISA afspejler. Undersøgelsen konkluderer at årsagen til at de 14-15årige læser mindre er grundet den skolerelaterede læsning fylder så meget, at eleverne også vil have tid til andre aktiviteter efterfølgende (Øster 2004).
- (15) Online værktøj til at lave spørgeskemaundersøgelser:
<http://da.surveymonkey.com/mp/take-a-tour/>
- (16) I 2004 satte Landsstyrelsen for Danmarks Skolebibliotekarere i sit arbejdsprogram fokus på skolebibliotekets fortsatte udvikling som 'læringscenter'. Ifølge styrelsen bør definitionen af et læringscenter tolkes og udvikles på de enkelte skoler, men overordnet fungere det som skolens innovative, formidlende og pædagogiske læringscenter udover at de selvfølgelig også følger bekendtgørelsen
(<http://www.emu.dk/gsk/skolebib/laeringscenter/index.html> / Biblioteks bekendtgørelsen: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=73051>).
- (17) www.dvo.dk
Læsemakkerprojekt:
<http://socialstyrelsen.dk/handicap/ordblindhed/projekter/projekt-laesemakker>

- (18) <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk/>
- (19) Jeg har i en tidligere modulopgave med en helt anden problemstilling, fået ideen til biblioteksvenner. Her fandt jeg at den gode historie var gavnlig for ordforrådet, som det væsentligste element i læseforståelsen. Da jeg arbejdede med en klasse, som havde et generelt begrænset ordforråd, anbefalede jeg læreren at lave makkerlæsning. I denne opgave har jeg undersøgt om projektet kan anvendes på hele skolen og ligeledes om det er fordrende for læselysten. Det er altså i et helt nyt perspektiv, og yderligere meget udfoldet.

Bilagsliste

- 1: Spørgeskemaundersøgelse af 6. klassernes læsevaner på SKIB
- 2: Spørgeskemaundersøgelse af dansklærernes biblioteksanvendelse på SKIB
- 3: Statistik over 6. classes læsevaner på SKIB
- 4: Statistik over dansklærernes anvendelse af bibliotekstimen
- 5: National Reading Panels fund
- 6: Model over læsemakker
- 7: Interview af læsevejlederen på Skæring skole og beskrivelse af læsemakker projektet
- 8: Bibliotekskort
- 9: Læselog