

RESULTATERNE AF PILOTPROJEKT 2026 LÆSEKULTUR SVENDBORG – BOGEN GROR OM UDVIKLING AF BØRNS LÆSEGLÆDE I SAMARBEJDE MELLEM BØRNEBIBLIOTEK, SKOLE OG JUNIORKLUB

SIMON SKOV FOUGT, SUSAN BUER TOLDAM OG MORTEN RASMUS AUGESTAD-PUCK

HVOR GÅR MAN TIL BOG?

DPU
AARHUS UNIVERSITET

Simon Skov Fougt, Susan Buer Toldam
og Morten Rasmus Augestad-Puck

HVOR GÅR MAN TIL BOG?

Resultaterne af pilotprojekt 2026 LÆSEKULTUR SVENDBORG – BOGEN GROR om udvikling af børns læseglæde i samarbejde mellem børnebibliotek, skole og juniorklub

DPU, Aarhus Universitet, 2026

Titel:
HVOR GÅR MAN TIL BOG? Resultaterne af pilotprojekt 2026 LÆSEKULTUR SVENDBORG – BOGEN GROR om udvikling af børns læseglæde i samarbejde mellem børnebibliotek, skole og juniorklub

Forfattere:
Simon Skov Fougt; Susan Buer Toldam og Morten Rasmus Augestad-Puck

Udgivet af:
DPU, Aarhus Universitet, 2026

© 2026, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse.

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:
Knud Holt Nielsen

Forsidetegning:
Co-pilot

Fotos:
Susan Buer Toldam, Simon Skov Fougt, Svendborg Bibliotek

ISBN: 978-87-7684-406-6

Undersøgelsen er gennemført som samfinansieret forskning mellem Aarhus Universitet, DPU, v. National Center for Skoleforskning, og Svendborg Bibliotek og initieret af begge i fællesskab. Projektet er ledet af lektor Simon Skov Fougt, Aarhus Universitet, DPU.

Dokumentation for datasæt og R-kode er tilgængelige på Open Science, dog således, at skoler og klasser ikke kan identificeres.

Undersøgelsen er udført med hjemmel i databeskyttelsesretligt samtykke, jf. Databeskyttelsesforordningens artikel 6, stk. 1, litra a.

Rapporten er uvildigt fagfællebedømt uden personlig eller praktisk tilknytning til projektet.

Studentermedhjælperne Louise Kirstine S. Mortensen og Maja Lund Nielsen, Aarhus Universitet, DPU, har bistået de tilknyttede læseundersøgelser før og efter interventionen.

Indhold

FORORD **5**
Tak 6
LÆSEVEJLEDNING **7**
DEL I: BAGGRUND OG METODE 7
DEL II: RESULTATER 8
DEL III: BILAG 8
Statistisk læsevejledning 9
HOVEDRESULTATER **14**
DEL 1: BAGGRUND **17**
PROJEKTET **18**
Samtykke 20
SVENDBORG KOMMUNE OG DENS SKOLER **21**
Svendborg Bibliotek 21
Svendborg Juniorklub 22
Dialog om rapporten 23
DEFINITIONER OG TEKNIKALITETER **24**
Fagprofessionelle voksne 24
Elever og børn 25
Roller og positioner 25
Domæne 26
Bibtalks og readathon 27
Teknikaliteter 27
FORSKNINGSOVERBLIK: HVAD VED VI? **28**
Danske elevers læsekompetence og læseglæde 28
Forskning om lærere, bibliotekarer og skolebibliotekarer 31
RAPPORTENS TEORETISKE FUNDAMENT **36**
Kvantitativt: Læsekompetence og læseglæde 36
Kvalitativt: Selvbestemmelsesteori 47
Rapportens samlede læseglædebegreb 53
MIXED METHODS **56**
Effektorienteret interventionsforskning 58

Interventionen i nærværende projekt 59
Kvantitative metoder 62
Kvalitative metoder 65
EMPIRI 70
Kvantitative data: Læseundersøgelsen 70
Kvalitative data 72
DEL II: RESULTATER 75
RESULTATER 76
De kvantitative resultater: Effektmålingen 76
De kvalitative data 81
Opsummering, analyser 131
DISKUSSION 133
Typologierne i sammenhæng og i praksis 133
Implikationer af fordybelsesaspektet 134
Autonomistøtte i praksis? 135
KONKLUSION 138
Perspektivering 141
REFERENCER 143
DEL III: BILAG 151
BILAG 1: PROJEKTBESKRIVELSEN LÆSEKULTUR SVENDBORG – BOGEN GROR 152
BILAG 2: OVERSIGT OVER ANVENDTE LÆSETEKSTER 155
BILAG 3: ELEVSPØRGESKEMA 156
BILAG 4: FORÆLDRESPØRGESKEMA 172
BILAG 5: INTERVIEWGUIDES 185
BILAG 6: PISA'S SKALA FOR LÆSELYST 188

Forord

Denne rapport præsenterer de forskningsmæssige resultater af pilotprojektet *Bogen gror – Læsekultur Svendborg*, et interventionsforskningsprojekt i samarbejde mellem børnebibliotek, skole og juniorklub med henblik på at øge børnenes læselyst med henblik på at vurdere, om der er grund til en opskalering til hele kommunen. Projektet er udviklet i nært samarbejde mellem børnebibliotekarer v. Svendborg Bibliotek, ledet af Nicole Jessen, og læseforsker v. Aarhus Universitet, DPU, Simon Skov Fougt som forskningsleder.

Rapportens titel, *HVOR GÅR MAN TIL BOG?*, stammer fra en af de involverede børnebibliotekarer, der i en dialog om projektet sagde: "Man kan gå til spejder, fodbold og hest. Men hvor går man til bog?"

Initiativet kom fra børnebibliotekarerne, som i en mail rakte ud til forskningsleder i januar 2025 for at 'gøre noget' i forhold til børn og unges læsning. De skrev bl.a.: "Bøger alene får ingen til at læse – det sker kun i sammenhæng med formidlings- og relationsarbejdet". Således blev grundstenen til et samarbejde lagt, hvor vi gennem mailudveksling og en møderække i foråret 2025 designede det projekt, nærværende rapport evaluerer.

Projektet udmøntede sig i et samarbejde med tre skoler i Svendborg Kommune og deres 5. klasser: Vestre Skole, Tved Skole og Ørkildskolen afd. Øst; samt en kommunal fritidsklub, Juniorklubben, afd. Centrum, og Svendborg Bibliotek. Projektet er et pilotprojekt, der skal belyse, om dette samarbejde kan øge børn og elevers læseglæde og derved give anledning til at udvide projektet til en kommunal intervention.

Undervejs blev projektet tilbudt kandidatstuderende i didaktik dansk på DPU, Aarhus Universitet, som et erhvervsspeciale, dvs. et speciale, hvor en studerende arbejder nært sammen med en virksomhed eller en organisation, i dette tilfælde Svendborg Børnebibliotek. Det meldte studerende – og nu cand.pæd. i didaktik, dansk – Susan Buer Toldam sig til i efteråret 2025 forud for specialeprocessen i foråret 2026 med forskningsleder som vejleder.

Toldam var i sit speciale bundet af projektets hovedformål – at belyse, hvordan det førnævnte samarbejde spiller ind på børnenes læseglæde, men havde derindenfor frie rammer til at vinkle sit speciale, som hun ville. Susan valgte kvalitativt at belyse, hvordan 'professionelle voksne', dvs. lærere, bibliotekarer og pædagoger, kunne styrke

børnenes læseglæde, og størstedelen af projektets iagttagelser i praksis og alle interviews med børn gennemført af hende. Specialet blev afleveret og voteret i juni 2026.

Større dele af Toldams speciale indgår mere eller mindre direkte eller omskrevet i nærværende rapport, hvorfor Toldam er anført som medforfatter, selvom hun ikke har medforfattet selve rapporten. Disse uddrag er ikke bragt som citater af hensyn til læsevenlighed. Toldam har dog nærlæst rapporten inden aflevering, kommenteret den og bekræftet dens kvalitative analyser, som nogen steder er vinklet anderledes end hendes.

I 2026 blev statistiker Morten Rasmus Augestad-Puck tilknyttet projektet gennem velvillige donationer fra Aarhus Universitet, DPU, og Svendborg Bibliotek.

Forskningsleder har anvendt sin frie forskningstid samt den til den specialestuderende tilknyttede vejledning til projektet.

Rapporten blev skrevet i efteråret 2026.

Tak

Først og fremmest skal der rettes en stor og varm tak til Svendborg Bibliotek v. projektleder Nicole Jessen, samt koordinator for børnebiblioteket, børnekulturkonsulent Lis Vestergaard Mikkelsen, børnebibliotekarerne Christina Annette Jul Nielsen, Maja Lisa Abildtrup og biblioteksleder Berit Sandholdt Jacobsen. Først og fremmest for at tage initiativ til projektet, og i lige så høj grad for et givende, undersøgende og fokuseret samarbejde med et smittende engagement.

Dernæst til medvirkende lærere og ledere på de tre skoler: Fra Vestre Skole dansklærerne Ane Kryger og Malene Pasfall, sidstnævnte også PLC-medarbejder, og skoleleder Christian Handberg Clift. Fra Tved Skole dansklærerne Mette Skjold Gertz og Annelise Johansen, PLC-medarbejder Lene la Cour Nielsen og skoleleder Thomas Flindt Haarh. Fra Ørkildskolen, afd. Øst, dansklærerne Morten Nielsen og Pernille Hald Christensen, PLC-medarbejder Tine Grønnegaard, læsevejleder Heidi Faigh Larsen og viceskoleleder Ulrik Lindorf Christensen. Og en stor tak til de involverede elever i de seks 5. klasser.

Sidst men ikke mindst til pædagog Andreas Muller Bjærge og daglig leder af Svendborg Juniorklub og afdelingsleder på Tved Skole Stine Lundgaard.

Læsevejledning

Rapporten præsenterer indledningsvis en punktvis oplistning af rapportens hovedresultater i forhold til samarbejdet mellem børnebibliotek, skole og juniorklub for at styrke elever og børns læselyst og -glæde. Dette afsnit giver det hurtige overblik uden mellemregninger og baggrund.

Rapporten er derudover delt i tre dele, som kan læses afhængigt af fokus:

- DEL 1: BAGGRUND udfolder det metodiske bag undersøgelsen
- DEL II: RESULTATER præsenterer rapportens resultater
- DEL III: BILAG indeholder projektbeskrivelse, oversigt over anvendte læsetekster og spørgeskemaer.

Vi anbefaler, at den ikke-statistisk-kyndige læser orienterer sig i den korte indføring i centrale statistiske begreber samt læsevejledningen til rapportens statistiske figurer.

DEL I: BAGGRUND OG METODE

Baggrunden for projektet udfoldes, først med en indledende præsentation af projektet og en kort indføring i Svendborg Kommune og dens skoler, Svendborg Bibliotek og Svendborg Juniorklub. Herefter defineres rapportens overordnede betegnelser om fagprofessionelle voksne, elever og børn, roller og positioner, domæne samt bibtalks og readathon.

Forskningsoverblikket præsenterer et review over eksisterende forskning om danske elevers læsekompetence og læseglæde, dansk, nordisk og international forskning om lærere, bibliotekarer og skolebibliotekarers betydning for børns læseglæde.

Rapportens teoretiske fundament præsenterer rapportens centrale begreber, dels det kvantitative udgangspunkt i læsekompetence og læseglæde, dels det kvalitative udgangspunkt i selvbestemmelsesteori mv., opsummeret i rapportens samlede læseglædebegreb.

Projektets metodologiske ståsted i mixed methods og effektorienteret interventionsforskning udfoldes med en præsentation af projektets intervention sammen med en uddybning af de anvendte kvantitative og kvalitative metoder.

Delen afsluttes med en præsentation af projektets empiri, igen opdelt i kvantitative og kvalitative data.

DEL II: RESULTATER

Rapportens resultater er i igen opdelt i to, først kvantitativt med fokus på effektmålingen af elevernes læsekompetence og dernæst kvalitativt med fokus på møder, interviews med børn, iagttagelser og de afsluttende interviews med de fagprofessionelle voksne. De samlede resultater diskuteres herefter, og rapporten afsluttes med en opsummerende konklusion efterfulgt af en perspektivering.

DEL III: BILAG

I bilag er vedlagt projektbeskrivelsen, en oversigt over de anvendte læsetekster, elevspørgeskema, forældrespørgeskema, samt interviewguides til børn og fagprofessionelle voksne. Endelig er PISA's skala for læselyst vedlagt.

Noter fra den specialestuderende, bibliotekar og forskningsleders iagttagelser er ikke vedlagt af etiske hensyn, idet de ikke er frembragt med henblik på gengivelse, men som egne fatsholdelsesnoter, skrevet i hånden. Forskningsleder har haft fuld adgang til disse.



Projektgruppen med børnebibliotekarer, den specialestuderende og forskningsleder samlet til planlægningsmøde, november 2025

Statistisk læsevejledning

Tre statistiske begreber er vigtige at forstå i rapportens kvantitative del: **signifikans**, **korrelation** og **kausalitet**.

Begrebet **signifikans** bruges udelukkende i betydningen *statistisk* signifikans, som i humaniora betyder, at en given observeret sammenhæng med 95 % sandsynlighed ikke er en tilfældighed, og det aflæses i den såkaldte p-værdi (p=probability, sandsynlighed). Kun med en p-værdi under 0,05 tales om statistisk signifikans, dvs. at sandsynligheden for, at et resultat, givet nul-hypotesen er sand, beror på en tilfældighed, er under 5% (Kreiner, 2007).

Nul-hypotesen er den antagelse, man på forhånd gerne vil undersøge. Da det er nemmere statistisk at afvise en hypotese end at konstatere den, vil man typisk se efter et nul-tilfælde, hvor der ingen effekt er. Fx har vi en forhåbning om, at elevernes læseglæde og kompetence udvikler sig som følge af interventionen. Vores nul-hypotese vil så være, at der ingen sammenhæng er, og hvis sandsynligheden for at se dette mønster i data under denne nul-hypotese er meget lav, vil vi afvise nul-hypotesen og derfor være mere tilbøjelige til at tro på en alternative hypotese om, at der er en sammenhæng imellem de to forhold. Udgangspunktet vil som oftest gå efter den mindst komplicerede model, hvilket er modellen med færrest mulige forhold.

En signifikant sammenhæng kan gradueres ved at skelne mellem svag, moderat og stærk signifikans:

1. *Svag signifikans*: p-værdi på 0,05 eller under. Med 95 % sandsynlighed er der ikke tale om en tilfældighed, givet nul-hypotesen er sand. Vi er ret sikre på sammenhængen.
2. *Moderat signifikans*: p-værdi på 0,01 eller under. Med 99 % sandsynlighed er der ikke tale om en tilfældighed, givet nul-hypotesen er sand. Vi er sikre på sammenhængen.
3. *Stærk signifikans*: p-værdi på 0,001 eller under. Med 99,9 % sandsynlighed er der ikke tale om en tilfældighed, givet nul-hypotesen er sand. Vi er meget sikre på sammenhængen.

Dermed kommer de næste to centrale statistiske begreber i spil: korrelation og kausalitet. For en statistisk signifikant sammenhæng – en korrelation – er ikke det samme som en årsagssammenhæng – en kausalitet – og den forskel er vigtig at holde sig for øje.

Korrelation betegner altså en statistisk sammenhæng, som aflæses i p-værdien.

Det er ikke det samme som **kausalitet**, som betegner en årsagssammenhæng. Vi ved fra PIRLS (Fougt et al., 2023), at der er statistisk signifikant *korrelation* mellem elevers læseglæde og deres læsekompetence. Men denne sammenhæng (korrelation) siger intet om årsagssammenhæng (kausalitet).

Vi har heller ikke med de foreliggende data her statistisk belæg for at sige noget om, hvorvidt det er fx læseglæde, der er *årsag til* læsekompetence, eller om det er læsekompetence, der er årsag til læseglæde. Vi kan konstatere, at der er statistisk sammenhæng, og kun det.

En af grundene til, at det er så centralt at skelne mellem korrelation og kausalitet er, at der i statistik ingen garanti er for, at vi har undersøgt en sammenhæng til bunds.

Et klassisk eksempel herpå er, at der er påvist statistisk signifikant *korrelation* mellem antal hajangreb og antal solgte is i bestemte områder i USA. Det ville være bemærkelsesværdigt, hvis der var *kausalitet* mellem de to, altså fx *fordi* der blev solgt flere is, blev flere mennesker angrebet af hajer? Eller *fordi* der var flere hajangreb, spiste folk flere is?

Der mangler noget. Solen!

Når solen skinner mere, går flere folk på stranden, hvor de spiser flere is og svømmer mere, og derfor stiger antallet af hajangreb.

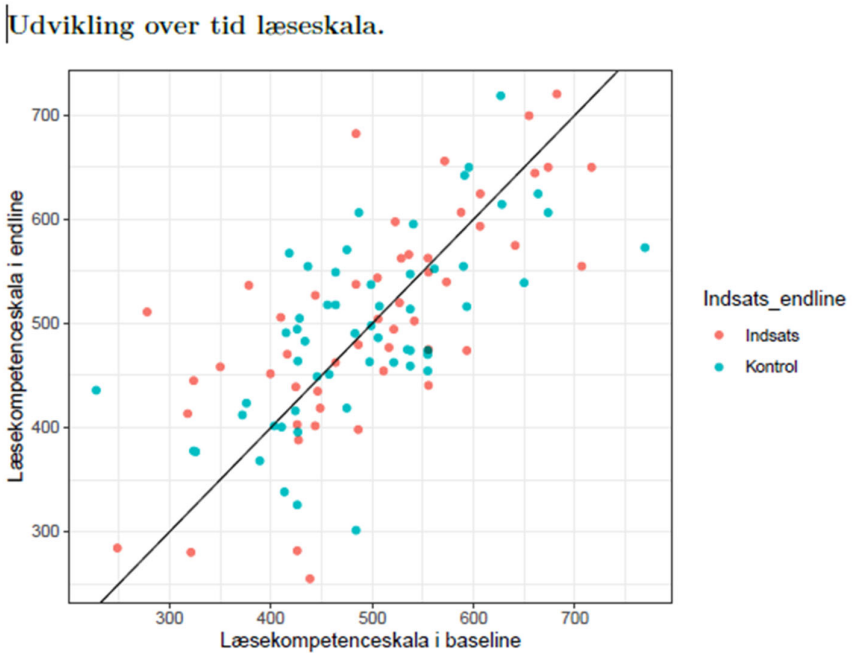
Derfor skal statistik behandles med varsomhed. Nærværende undersøgelse kan intet sige om kausalitet, og der kan sagtens være faktorer, som vi ikke har opdaget eller undersøgt. Læs mere i afsnittet *Statistiske metoder*.

Læsevejledning til statistiske figurer

I rapporten indgår tre forskellige statistiske figurer, som kan være vanskelige for ikke-statistikere at læse. De optræder altid samtidigt, fordi de viser forskellige aspekter af den statistiske undersøgelse. Derfor følger her en kort læsevejledning hertil.

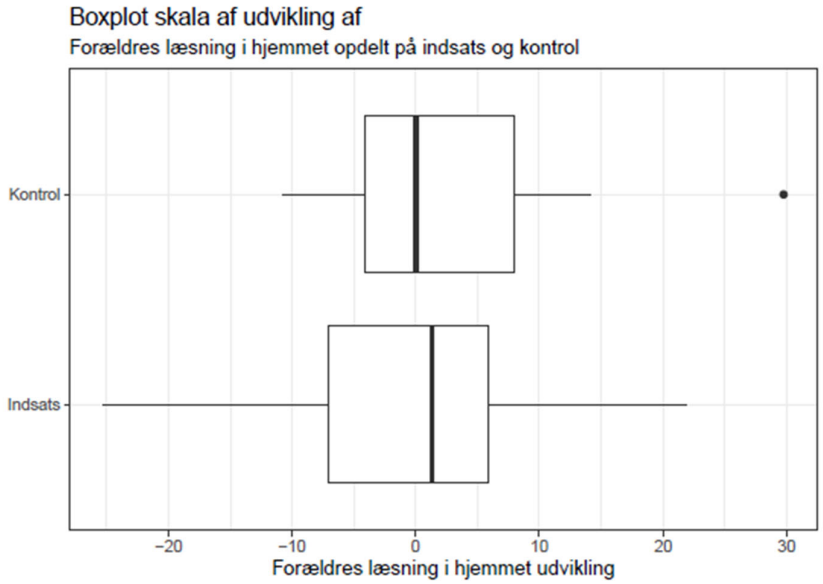
Krydsplots (Figur A), viser, hvordan observationer i før- og efterundersøgelserne fordeler sig, og derved fortæller de, hvordan de enkelte respondenter har udviklet sig fra før til efter interventionen.

Hver graf har en 45-graders-linje, som indikerer *samme niveau i før og efterundersøgelsen* (altså *ingen* udvikling). Positioner over 45-graders-linjen (oppe mod venstre) viser, at respondenten har en større værdi på skalaen i efterundersøgelsen end førundersøgelsen og dermed en positiv udvikling. Modsat hvis man ligger under 45-grader-linjen nede mod højre.



Figur A. Eksempel på krydsplots

Boxplots (Figur B), viser *spredningen* eller fordelingen af variationen inden for en gruppe mellem laveste og højeste værdier gennem hele den vandrette streg fra venstre til højre.



Figur B. Eksempel på boxplot

Jo længere streg fra venstre til højre, desto større spredning, dvs. afstand mellem værdierne. Den lodrette tykke streg i kassen viser medianen, dvs. den midterste værdi i observationerne.

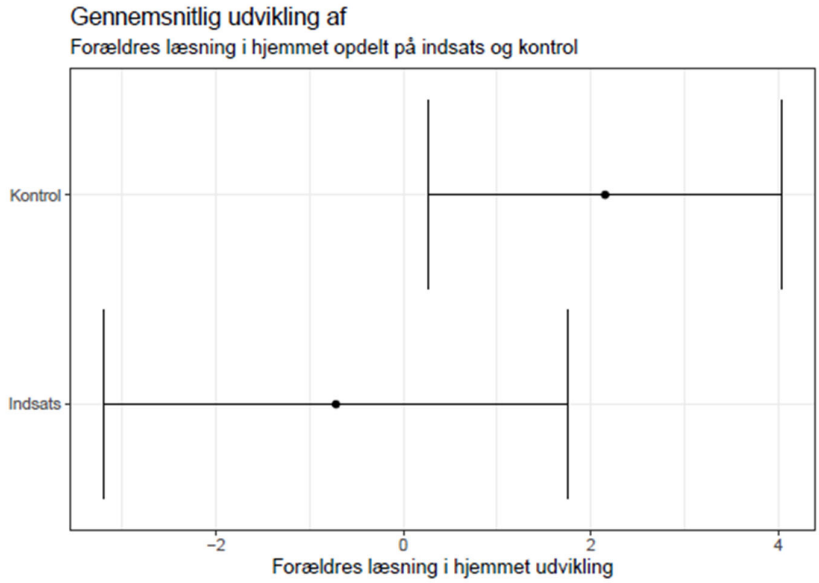
Derudover viser boxplottet, hvordan resultatet er opdelt på de forskellige percentiler.

1. 5-25-percentilen, dvs. andelen af de observationer, der indgår i de 5-25 % af gruppen, der scorer lavest, er den tynde vandrette flade streg til venstre for boksen.
2. 25-75-percentilen udgøres af selve boksen. Heri ligger altså halvdelen af observationerne.
3. Endelig er 75-95-percentilen stregen til højre for boksen.
4. Evt. prikker i boxplottene angiver ekstreme observationer i henhold til gruppens generelle fordeling.

Med andre ord viser boxplottet ikke de 5 % dårligste eller bedste observationer som intervaller, men som ekstreme observationer.

Boxplots indeholder ikke angivelser af signifikans, da de blot viser fordelingen af respondenterne på variablen.

Gennemsnitsgrafer (Figur C) Hvor boxplottet viser spredningen *inden for* grupperne, viser gennemsnitsgrafen de gennemsnitlige forskelle *mellem* grupperne.

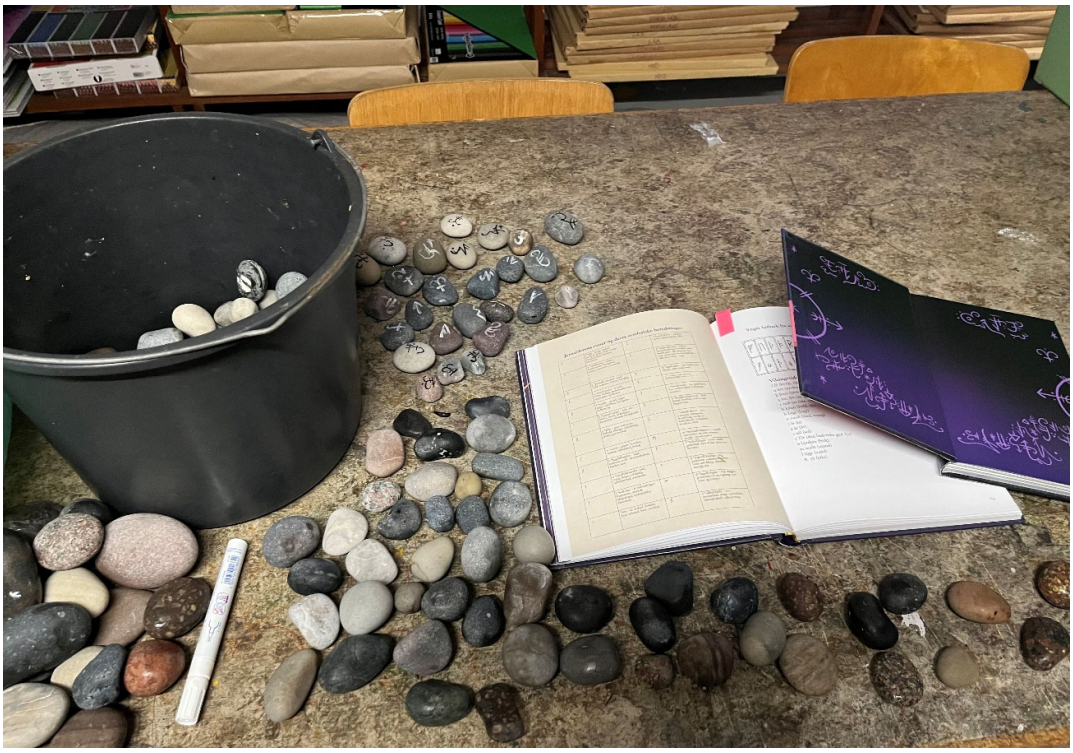


Figur C. Eksempel på gennemsnitsgraf

Forskellen fremgår af gennemsnitsværdierne, der er angivet som en prik, og 95 %-konfidensintervallet er angivet som streger ud fra prikken, afsluttet med lodret streg i

begge sider (som et stort H). Dette konfidensinterval viser, hvor stor usikkerheden er på den gennemsnitlige score –kort streg = lav usikkerhed, lang streg = større usikkerhed. Denne usikkerhed afhænger af, hvor mange informanter der er inden for den givne gruppe (jo flere respondenter, desto lavere usikkerhed), og hvor forskelligt de svarer indenfor gruppen. I eksemplet ovenfor fremgår dermed en større usikkerhed for indsatsgruppen end i kontrolgruppen, men begge med relativt stor usikkerhed (pga. det lave antal respondenter).

En hovedregel for gennemsnitsgrafer er, at hvis 95 %-konfidensintervallerne (altså de vandrette streger) *ikke* overlapper hinanden (og dermed *ikke* dækker det samme værdiinterval), er der belæg for statistisk signifikant forskel mellem de to grupper, dvs. at forskellen med 95 % sandsynlighed *ikke* er tilfældig, og det aflæses i den føromtale p-værdi. Hvis de overlapper (dækker del af det samme værdiinterval) kan man ikke entydigt kunne sige, om der er statistisk signifikant forskel imellem de to grupper. Det afhænger af graden af overlap og ens interesseniveau. Som udgangspunkt betyder overlap, at forskellen ikke er statistisk signifikant forskellig, som i eksemplet ovenfor.



Glatte strandsten forvandles til magiske runesten som led i klargøring af poser til udlevering til alle børn ved første biblioteksbesøg.

Hovedresultater

Projektet er et mixed methods-effektorienteret interventionsstudie, dvs. et studie, der kombinerer kvantitative og kvalitative metoder, og som undersøger effekten af en indsats for at fremme børns læseglæde. Effekten er målt gennem en læseglæde- og læsekompetenceundersøgelse blandt alle elever i 5. klasse på de tre skoler, som var opdelt i en indsats- og kontrolgruppe. Indsatsgruppen fik en todelt indsats, der skulle fremme elevernes/børnenes læseglæde, mens kontrolgruppen fortsatte normalt. Indsatsen bestod dels af, at de involverede fagprofessionelle voksne skulle i praktik hos hinanden for at øge kendskabet til hinandens arbejdsområder, dels gennem udvikling af forløb til skole, klub og børnebibliotek**.** Indsatsen er endvidere undersøgt kvalitativt med udgangspunkt i selvbestemmelsesteori med 12 fokusbørn, der dækker skolerne og spændet i læseglæde.

Projektet er gennemført som et pilotprojekt i samarbejde mellem Svendborg Børnebibliotek, tre folkeskoler i Svendborg Kommune i femte klasse og en dertilhørende fritidsklub, Juniorklubben, samt Aarhus Universitet, DPU – med henblik på at vurdere, om projektet skal opskaleres.

- Teoretisk opstilles en model for læseglæde, som kombinerer et kvantitativt, smalt læseglædebegreb, med et bredt kvalitativt, som samlet giver uddybende muligheder for at identificere og italesætte – og handle på – elevernes forskellige grader af læseglæde.
    a. Læsning kan ikke kun betragtes som læsning i bøger.
    b. Læsning bør betragtes bredt som en kultur, der også involverer aktiviteter omkring læsning, fx manga-rollespil, meddigtning mv.
- Læseglæde kan – og bør – forstås bredere som del af en læsekultur, hvor det at finde glæde ved læsning også vedrører omkringliggende literacyelementer, der ikke direkte er relateret til det at sidde med hovedet i en bog.
- Der iagttages ingen kvantitativt statistisk effekt af interventionen. Det skyldes snarere uklare delinger i indsats- og kontrolgruppe, et lavt antal respondenter, samt at indsatsen ikke forløb helt som planlagt.
- Kvalitativt opstilles på baggrund af interviews med 12 børn/elever en femdelt læseglædetypologi, der kategoriserer børn/elever efter at være *Opslugt*, deres *Interaktion* med og omkring bøger, *Identifikation* med det læste, *Velvære* og de *Umotiverede.* Denne indledende kategorisering udvides yderligere gennem først kategorisering af hjemmets læsekultur som *Tydelig*, *Indirekte* og Utydelig,

dernæst de fagprofessionelle voksnes indflydelse herpå som *Direkte*, *Indirekte* eller *Lav*, og børnenes tilknytning til børnebiblioteket tilføjes som *Stærk*, *Begyndende* eller *Svag*. Samlet giver det så en tredelt læseglædetypologi, der inddeler elever/børn i grønne, gule og røde, afhængigt af læseglædens styrke.

- Interviewene kombineres med iagttagelser af projektets forskellige interventioner på folkebiblioteket, på skolen og i klubben, hvor vi på tværs identificerer fem grundlæggende interaktionsformer, som bidrager positivt eller negativt til børnenes læseglæde: *IRE-interaktion, Fælles opgaveløsning, Produktorienteret interaktion, Regelbaseret interaktion og Spilbaseret interaktion*.
- Til sidst inddrages de afsluttende interviews med de fagprofessionelle voksne, som viser et stort engagement i projektet i særdeleshed hos børnebibliotekarerne og pædagogerne, men i mere blandet grad blandt lærerne.
- Kvalitativt fremgår et stort potentiale.
- Interviewene med de 12 fokusbørn, viser at positive oplevelser med læsning først og fremmest er lig med fordybelsesglæde, men hvor det også påpeges, at opfattelsen af læsning her bør række ud over bøgerne. Det at læse er ikke kun det at læse i en bog. Det er også en dialog, en meddigtning og en væren i fiktionens univers.
- Børnene med den største læseglæde har en overvægt af voksne omkring sig i hjemmet, som *indirekte* understøtter og rammesætter frilæsning. Vi ser ikke sammenhæng mellem en tydelig læsekultur i børnenes hjem og barnets læseglæde i den brede betydning.
- Projektet rammer ikke alle elever lige godt.
- Særligt tre af indsatserne træder positivt frem:
    a. møbelworkshoppen på biblioteket, hvor frivillige børn fra indsatsgruppen byggede læsemøbler til deres skole
    b. readathon-arrangementerne på skolerne, hvor elever og forældre var bragt sammen om læsning og indvielse af læsemøblerne
    c. Manga-aftenen på klubben, hvor børnene frit digtede videre på fiktionens univers, kendt fra manga-bøger.
- Der er blevet lagt mange ressourcer i projektet, især fra børnebibliotekarerne, der trak et stort læs.
- Alle fokusbørn har på den ene eller anden direkte eller indirekte måde styrket deres relation til børnebiblioteket.
- Projektet bør opskaleres, men møder et ressourceproblem, både i form af mandskab og økonomi.



Den anden bibtalk om Heksedrengen i bibliotekets hekseoppyntede havepavillion – en heks i form af en børnebibliotekar hjælper eleverne ind.

DEL 1: BAGGRUND

Projektet

Projektbeskrivelsen, jf. bilag 1, blev udarbejdet af forskningsleder i nært samarbejde med børnebibliotekarerne v. Svendborg Bibliotek i løbet af 2025 med det formål at sætte "fokus på samarbejdet mellem skole, juniorklub og børnebibliotek med henblik på at forankre en læsekultur blandt eleverne".

Læseglæde og læsekompetence er selvsagt en del af en læsekultur, og uanset om man sætter læsekompetencer eller læseglæde øverst, fortæller forskning tydeligt, at de ikke kan skilles ad: En række danske og internationale undersøgelser, herunder bl.a. PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) og PISA (*Programme for International Student Assessment)*. Begge har gennem årene vist, at læseglæde og læsekompetencer korrelerer signifikant (Schiefele et al., 2012, Mejding et al., 2006, Mejding et al., 2011, Mejding et al., 2016, Christensen, 2019, Fougt et al., 2023; Gissel, 2023; Gissel & Kjeldsen, 2026). Den seneste PIRLS-måling viser både dalende læsekompetencer og læseglæde blandt danske elever i 4. klasse (Fougt et al., 2023). Flere danske studier peger også på, at børns lyst til at læse i fritiden generelt falder med alderen (Steffensen & Weinreich, 2000; Hansen, 2014; Hansen et al., 2021; Fougt et al., 2025).

Særligt kvantitative læseundersøgelser fylder i dansk forskningssammenhæng (Lund & Skyggebjerg, 2021, p. 13). Således er der siden Annette Steffensen og Torben Weinreichs undersøgelse af børns læsevaner i 2000 lavet flere opfølgende læsevaneundersøgelser, bl.a. af Stine Reinholdt Hansen (2014; og Hansen et al., 2017), mens den kvalitative viden om, hvad der motiverer børn til at læse, oftest skal hentes i internationale studier (Lund & Skyggebjerg, 2021, p. 13) eller som supplement til kvantitative studier (Hansen et al., 2018; Hansen et al., 2021). Derfor har vi anlagt en mixed methods-tilgang til projektet, hvor vi undersøger fænomenet både kvalitativt og kvantitativt.

Det er alment kendt, at elever typisk mister glæden ved og lysten til at læse omkring 5.-6. klasse – man taler om *læseknækket* om det tidspunkt, hvor eleverne dropper læsning i fritiden og kun læser, når skolen siger de skal (lektier). Her ses typisk også et markant fald i deres læsefærdigheder (Chall & Jacobs, 2003), og deres læseglæde (Hansen et al., 2022). Derfor var udgangspunktet, at projektet skulle foregå i 5. klasse.

Projektet består i kort form af et interventionsstudie, omkranset af en effektmåling på elevernes læsekompetence og læseglæde med indsats- og kontrol-gruppe gennem præ- og post-undersøgelser heraf via materiale fra den internationale læseundersøgelse

PIRLS[1] (læsedel og elev- og forældrespørgeskema), kvalitative observationer v. bibliotekarer og den specialestuderende samt interviews med de implicerede partnere (v. den specialestuderende og forskningsleder).

Interventionen var aftalt til at bestå af følgende to hoveddele:

1. **Intern praktik:** De involverede fagpersoner; to børnebibliotekarer på skoleområdet og to børnebibliotekarer på fritidsområdet, tre dansklærere og to klubpædagoger, er i intern 'praktik' hos hinanden med henblik på i et domæneteoretisk perspektiv (Barton & Hamilton, 2000) at øge forståelsen for hinandens arbejdsområder.
    a. Dansklærerne og pædagogerne er i praktik på børnebiblioteket i forbindelse med æstetiske litteraturoplevelser, dog således, at dansklærerne ikke er i praktik, når deres egen klasse er på biblioteket.
    b. Børnebibliotekarerne og pædagogerne er i praktik hos dansklærerne og overværer litteraturforløb i undervisningen.
    c. Dansklærerne og børnebibliotekarerne er i praktik hos pædagogerne i klubben og overværer dagligdagen der.
2. **Forløb til skole, klub og børnebibliotek**. Disse afprøves og evalueres (sammen med specialestuderende) i indsatsklasser.
    a. Børnebiblioteket udvikler æstetiske litteraturoplevelser og – tiltag.
    b. Dansklærerne afvikler planlagt litteraturforløb.
    c. Pædagogerne udarbejder litteraturoplevelsesorienterede samvær under sparring fra børnebibliotekarerne.
    d. Biblioteket laver derudover et forældrearrangement med elever, i et forsøg på at skabe forståelse og begejstring for læsning for hele familien og for at sænke barren til litteraturen og til biblioteket.
    e. Biblioteket står for et tilbud i klubtiden, hvor der i samarbejde med pædagogerne og børnene fremstilles flere læseunderstøttende elementer, disse vil indgå som en del af det litteraturorienterede samvær i klubben.
    f. Biblioteket fremstiller med inddragelse af de involverede elever/børn læseunderstøttende elementer til opsætning i skolernes biblioteksrum samt i klubben.

[1] Progress in International Reading Literacy Study, https://dpu.au.dk/ncs/pirls

Samtykke

Alle involverede børn/elever, forældre og fagprofessionelle voksne har givet informeret samtykke til deltagelse i forskningsprojektet. Fire forældre afviste deres barns deltagelse. Deres data er ikke medtaget.



Det krævede en del pizzaer at mætte alle familierne til readathon. Fællesspisningen skabte god grobund for samtale og samvær. Arrangement var gratis, så økonomi ikke skulle afholde nogle fra at deltage.

Svendborg Kommune og dens skoler

Svendborg Kommune har ca. 60.000 indbyggere og dækker også over øerne Thurø og Tåsinge. Der er ca. 6600 skolesøgende børn i kommunen, og tallet er let faldende. Heraf går de 4750 i folkeskolen, fordelt på 12 folkeskoler.

Seks af folkeskolerne dækker hele grundskolen (0.-9. klasse), fire dækker 0.-6. klasse, heriblandt alle tre involverede skoler, mens én skole har 7.-9.- klasse. Den sidste folkeskole er en specialskole. Otte af disse skoler ligger på en matrikel (herunder de to involverede Vestre Skole og Tved Skole), tre af dem er fordelt på to (herunder den tredje involverede, Ørkildskolen, afd. Øst), mens den sidste er fordelt på tre matrikler. Derudover har kommunen et 10. klasse-center, en heldagsskole samt seks frie grundskoler. Samtlige skoler bortset fra tre af friskolerne har eget skolebibliotek.

Klassestørrelserne i de involverede klasser varierer på tværs af de tre involverede skoler, da Vestre Skole har 26-27 elever i de to 5. klasser, Tved Skole har 23-24, mens Ørkildskolen afd. Øst har 19-20.

Socioøkonomisk er Tved Skole den mest udfordrede i forhold til elevernes sociale og kulturelle baggrund. Ørkildskolen afd. Øst er mere kontrastfyldt sammensat med på den ene side store villaer med højtuddannede og ressourcestærke familier, men på den anden side store boligblokke med mange familier med udenlandsk baggrund. Vestre Skole fremstår som den med de fleste ressourcestærke hjem.

Svendborg Bibliotek

Svendborg Bibliotek består af ét hovedbibliotek (beliggende i Svendborg) og seks lokalbiblioteker, hvoraf de fire er kombinerede folke- og skolebiblioteker. Nærværende projekt har samarbejdet med børnebiblioteket på hovedbiblioteket. Lokalbibliotekerne er bemandet én dag om ugen, men er ellers ubemandet åbent kl. 7-22.

Efter flere år med nedgang i udlånet af fysiske bøger, oplever de fleste danske folkebiblioteker nu stigende udlånstal. Det gælder i høj grad for Svendborg Bibliotek, hvor bibliotekets udlånstal i 2024 var højere end 2018 (før/efter Corona). Denne fremgang trækkes hovedsageligt af børnebiblioteket, som i 2024 udlånte 207.740 fysiske bøger. Voksenbiblioteket havde til sammenligning et udlån i samme perioden på 181.085 fysiske bøger.

Aktuelt er Svendborg Bibliotek det syvende mest udlånende bibliotek i Danmark målt pr. indbygger i 2025, kun overgået af nordsjællandske kommuner[2].

Et bibliotek handler om meget mere end bogudlån, og Svendborg Bibliotek er en aktiv kulturaktør i kommunen. Biblioteket indgår i samarbejder og partnerskaber med dagtilbud, skoler og uddannelsesinstitutioner, kulturinstitutioner, foreningsliv, og andre kommunale tilbud om en lang række kulturtilbud.

Svendborg Børnebibliotek er kommunens største børnekulturhus, bl.a. fordi kommunens børnekulturkonsulentstilling varetages af biblioteket. Børnebiblioteket er derfor tovholder på Børnekulturelt Netværk, som arbejder for, at alle børn skal møde en mangfoldighed af kulturtilbud i kommunen på tværs af kulturelle fagområder, fx billedkunst, teater, musik, film, dans osv. gennem netværkets tre formidlingsarenaer: førskole, skole og fritid.[3]

Centralt står den tilbagevendende CREATE Festival.[4] Gennem workshops, udstillinger og mangfoldige events er det muligt at møde illustratorer, forfattere, spiludviklere, animatorer og andre, der arbejder med at skabe eller formidle visuelle fortællinger inden for animation, spil og tegneserier.

Med andre ord starter projektet ikke på bar bund. Det er således forskningsleders indtryk, at der er tydelige kommunikationsveje fra folkebibliotek til skole, og fra folkebibliotek til klub, Projektet opfattes derfor fra biblioteks side som en afdækning af at øge og styrke snitfladerne.

Svendborg Juniorklub

Svendborg Juniorklub er et fritidspædagogisk tilbud for alle børn bosiddende i Svendborg Kommune på mellemtrinnet, 4.-6. Klasse. Den involverede afdeling, afd. Centrum, deler matrikel med en folkeskole (Ørkildskolen, afd. Byen) og modtager hovedsageligt børn fra to folkeskoler, herunder den involverede Vestre Skole, og én privatskole i og omkring midtbyen, mens de to andre involverede skoler er tilknyttet en

[2] https://db.dk/bladartikel/fortsat-stigende-udlaan-med-fokus-paa-boeger

[3] Der udvikles et årligt katalog med tilbud til skolerne, et halvårligt katalog med tilbud til førskoleområdet, tre årlige kataloger med fritidstilbud samt et årligt katalog til juniorklubberne som regnes med under fritidsarenaen, som kan findes på biblioteks hjemmeside, https://svendborgbibliotek.dk/

[4] https://www.createfestival.dk/

anden juniorklub. Der er 84 børn indmeldt i afd. Centrum med et dagligt besøgstal omkring 60. 10 % af indsatseleverne angiver i elevspørgeskemaet (Bilag 3) at gå i den involverede klub, 18 % går i en anden klub, mens 71 % slet ikke går i klub.

Juniorklubben er organiseret med en daglig pædagogisk anledt aktivitet, som børnene kan deltage i, hvis de har lyst. Dertil har børnene fri bevægelse i et stort fælleslokale i kælderen, et krea-rum, et hyggerum, en skolegård og en gymnastiksal.

Udover den almindelige åbningstid om eftermiddagen afholdes aftenklub en gang om ugen med aftensmad og tematisk aktivitet. Dertil afholdes forskellige særlige events i løbet af året, Halloween fest, Jule-Disco, overnatninger mm.

Dialog om rapporten

Rapporten er i skrivefasen blevet delt og diskuteret med børnebibliotekarerne på Svendborg Bibliotek gennem dialogmøder og skriftlig feedback herom med forskningsleder ad flere omgange, ligesom den tidl. specialestuderende har læst og kommenteret med. Aarhus Universitet har haft fuldstændig forskningsfrihed i forhold til begge.



Materialer til møbelproduktion gjort klar i bibliotekets kælder.

Definitioner og teknikaliteter

Der bruges forskellige betegnelser igennem rapporten om børn, elever, voksne, forældre, lærere, pædagoger, bibliotekarer mv., og derfor er det nødvendigt at præcisere dette ordvalg. De involverede personer optræder i og på tværs af forskellige domæner, som medfører forskellige betegnelser. Derfor defineres indledningsvist to centrale betegnelser, der i projektet anvendes for henholdsvis voksne og børn, roller og positioner samt domæne. Herefter forklares to centrale folkebiblioteksbetegnelser, bibtalks og readathon, og til sidst anvendes mindre teknikaliteter om citater.

Fagprofessionelle voksne

De involverede voksne i projektet er lærere, skolebibliotekarer (og dermed også læreruddannede), børnebibliotekarer og pædagoger, samt i mindre grad elevernes forældre. For at kunne adskille disse voksne fra hinanden bruges betegnelsen *fagprofessionelle voksne* som overordnet betegnelse for de voksne, der indgår professionelt i projektet, dvs. lærere, skolebibliotekarer, børnebibliotekarer og pædagoger. I dette tilfælde er deres fællesmængde, at de er voksne med en faglighed, der relaterer sig til børn, som hver især har forskellige fagligheder inden for i nogen grad overlappende domæner.

Her adskiller forældrene sig, da deres relation til barnet er personligt. Betegnelsen *forælder* vedrører altså relationen til både elever i skolen, og børn i fritiden.

Begrebet *professionelle voksne* optræder i pædagogisk-psykologiske sammenhænge, hvor det nogle steder dækker meget bredt over "voksne som arbejder med børn" (Koch, 2016), andre steder over voksne, som børn og unge møder i skole- og uddannelsessammenhæng, dvs. lærere og pædagoger, men også professionelle mentorer eller myndighedspersoner (Nielsen, 2016, Hansen et al., 2015). Hansen et al. (2015) arbejder med begrebet *det professionelle nærvær* som en anbefaling og modbillede til den professionelle distance (p. 25). Det professionelle nærvær "knytter sig til at bringe personlige erfaringer og vurderinger i spil i forhold til at være med-deltager i at bidrage til de unges faglige udvikling og trivsel" (Hansen et al., 2015, p. 25).

Samtidig er det vigtigt at medtænke, at disse professionelle voksne har forskellige faglige blik på elever/børn, og derfor anvendes betegnelsen ***fagprofessionel****le voksne.* Lærerne har primært *læring* for øje, skolebibliotekarerne ditto, da de også er

læreruddannede, men samtidig indgår de også i en relation til børnene, som handler om fritidslæsning og ikke læring. Børnebibliotekarerne og pædagogerne har *ikke* læring for øje. Børnebiblioteket har sprog, kultur, litteratur og fællesskaber for øje, mens pædagogerne fokuserer på *væren og samvær* med inddragelse af børnene.

Elever og børn

Som det fremgår ovenfor, anvendes der to betegnelser om dem, der ikke er voksne i projektet, nemlig *elever* og *børn*, og også denne skelnen er vigtig.

Begrebet *elev* er relateret til skolen og til læring og er således også den betegnelse, der anvendes i skolen, herunder også i forbindelse med skoleaktiviteter på eller med biblioteket, Betegnelsen *elev* bruges altså i forbindelse med skolen, hvor eleverne er underlagt institutionelle magtforhold (Hetmar, 2017).

I fritidspædagogik anvendes begrebet børn, hvilket dermed også konnoterer, at væren er i centrum, ikke læring. Når klubben iværksætter aktiviteter for børnene, handler det altså ikke om læring, men om væren og samvær, selvom børnene også her er underlagt et institutionelt, om end friere, magtforhold.

Samtidig anvendes betegnelsen *børn* selvfølgelig i relation til deres forældre.

Børnebibliotekarerne lander lidt imellem de to betegnelser, da deres primære interesseområde selvsagt er *børn*, som de gerne vil have kommer på biblioteket, men samtidig indgår de som fagprofessionelle i skolske begivenheder, når de fx er på besøg på skolen for at fortælle om bøger, eller når klasserne inviteres til biblioteket, hvor børnene så selvsagt er elever. Samtidig indgår nogle børn i projektet i institutionelt fastlagte aktiviteter på biblioteket i deres fritid, hvor skolen er målet (konstruktion af læsemøbler), og her synes det mest korrekt at benævne dem børn, for de er der af egen fri vilje.

Med andre ord veksles der i rapporten mellem begreberne elever og børn, afhængigt af den konkrete kontekst, jf. følgende afsnit.

Roller og positioner

I forbindelse med rapportens skelnen mellem elever og børn er en yderligere teoretisk skelnen vigtig, mellem *roller* og *positioner*.

Skolen har to roller, *elev* og *lærer* (Hetmar, 2017). Eleven er den, der skal lære noget. Læreren er den, der skal undervise og har det endelige ansvar for læringssituationen.

Uanset hvor meget ansvar læreren lægger over på eleverne, bliver ansvaret og magten hos læreren, og eleverne bliver ved med at være elever. Ingen kan snige sig ud af sine roller i skolen, og et forsøg på det gør kun magtforholdet mindre synligt, ikke mindre virkeligt. Tilsvarende er de andre voksne fagprofessionelle ligeledes i roller, som er institutionelt fastlagte (pædagog, bibliotekar), selvom de anvender betegnelsen *børn.*

Med andre ord er *rollerne* nogenlunde fastlåste: *elever*, *børn* og *fagprofessionelle voksne*. Det, der derimod kan ændres, er *positionerne*.

Inden for de låste roller kan både fagprofessionelle voksne og elever og børn positionere sig og blive positioneret meget forskelligt (Harré & van Langenhove, 1999). En elev kan fx positioneres som den dygtige, den stille eller den, der altid protesterer. Hun kan også positioneres som læsehest eller læsehader. Positioner er dynamiske og relationelle, og de forhandles løbende mellem elever og børn indbyrdes og mellem elever og fagprofessionelle voksne.

De fagprofessionelle voksne kan heller ikke afgive sin rolle som lærer, børnebibliotekar eller pædagog, men kan tilbyde andre positioner end den, der svarer rigtigt på spørgsmål med et kendt svar. Når en fagprofessionel voksen siger højt, at han/hun ikke kender udfaldet, positionerer han/hun sig selv som undersøgende uden at give afkald på sit ansvar.

Positioneringsmulighederne afhænger dog ikke af den fagprofessionelle voksne alene. De afgøres også i det sociale samspil mellem elever og børn, og nogle positioner er sværere at komme ud af end andre.

Domæne

Et andet fagbegreb, der går igen flere gange i rapporten, er et domæne, som kort kan defineres som strukturerede kontekster, hvor konstellationer af praksisser udfolder sig inden for bestemte diskursfamilier (Barton & Hamilton, 2000, p. 11f). Et domæne kan altså både være et fysisk sted eller et erfaringsrum, hvor bestemte praksisser udfoldes (Hanghøj et al. 2017, s. 16 f.).

Der foregår ofte bevægelser eller overlap på tværs af grænser mellem forskellige domæner (Gee, 2003). Det at lave lektier derhjemme er en praksis, der primært tilhører skoledomænet og dets diskurser, både fagligt og socialt, selvom praksissen foregår i hverdagsdomænet. Tilsvarende kan en konflikt i fritiden indvirke på elevernes arbejde i skolen, og på den måde kan domæner indlejre forskellige praksisser på tværs af tid, sted og kulturelle erfaringsrum (Fougt et. al, 2022)

Bibtalks og readathon

Til sidste indgår to andre fagtermer fra folkebiblioteket, nemlig *bibtalks* og *readathon*.

Bibtalk: Et forløb for skoleklasser, typisk på børnebiblioteket, hvor en eller flere bibliotekarer præsenterer en række udvalgte bøger for eleverne uden at afsløre hele handlingen. Formålet er vække nysgerrighed og få startet en samtale om litteratur.

Disse omtales oftest som *booktalk*, men Svendborg Børnebibliotek kalder dette for *bibtalk*, fordi de udvider det. Her består det af en klassisk booktalk, men altid med mindst to bibliotekar der præsenterer bøger, da det skaber variation i genre, formidlingsmetode og dermed øger muligheden for, at elever har flere læsende formidlere at spejle sig i. Præsentation tager maks. 30 minutter, hvorefter eleverne frit kan finde litteratur med hjælp fra bibliotekarerne med udgangspunkt i elevernes egne interesser og læseudgangspunkt. Afslutningsvis får eleverne en lynpræsentation af kilder til faktuel viden, hvor eleverne skal forholde sig kritisk til eksempler fra SoMe.

Readathon: Et fritidskoncept, der afvikles på en række folkebiblioteker landet over i forskellige variationer. Grundlæggende indebærer konceptet, at biblioteket inviterer børn til en aften- eller natteaktivitet efter almindelig lukketid. Under arrangementet deltager børnene i læsning, litteraturquizzer, fællesspisning samt aktiviteter i magasiner og andre områder af biblioteket, der normalt ikke er tilgængelige for offentligheden. Derudover tilbydes brætspil og samtaler om litteratur med bibliotekets børnebibliotekarer.

Børnene har mulighed for at medbringe nattøj, bamser og dyner og kan indrette sig forskellige steder i udlånsområdet. Svendborg Børnebiblioteket har gode erfaringer med dette format, som i høj grad understøtter dannelsen af nye relationer på tværs af skoler og klasser for målgruppen børn i alderen 10–14 år. En central del af konceptet er, at litteratur formidles som noget lystbetonet, socialt og fælles-skabsorienteret – frem for at være forbundet med lixtal, analyser eller skolefaglige krav. Tilslutningen til disse arrangementer er altid stor, og de må lukkes ved 40 tilmeldte.

Teknikaliteter

Citater fra empiri er angivet indrykket og i kursiv. Øvrige citater følger APA-standarden.

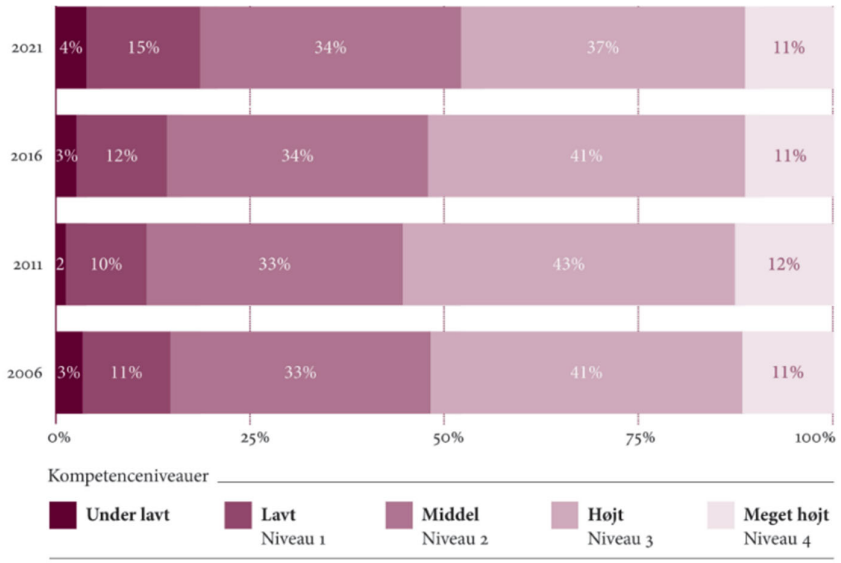
Henviser til figurer, tabeller og andre afsnit er gengivet med anden skriftfarve og er klikbare.

Forskningsoverblik: Hvad ved vi?

Dette afsnit præsenterer et review over eksisterende viden. Indledningsvis indfører det i udviklingen af danske elevers læseglæde og -kompetence, baseret på internationale og kommunale undersøgelser. Dernæst giver det overblik over international og dansk forskning fra perioden 2005 til i dag, der beskæftiger sig med betydningen af lærere, pædagoger, skolebibliotekarer og bibliotekarer på offentlige biblioteker for børns læseglæde (på engelsk oftest *reading motivation*, *reading engagement* eller *reading enjoyment*).

Danske elevers læsekompetence og læseglæde

Udgangspunktet for projektet var de signifikant faldende nationale læseresultater for danske 4. klasselever fra PIRLS (Fougt et al., 2023) og PISA blandt 15-årige (Gissel, 2023): Danske elever i 4. klasse og blandt 15-årige har aldrig læst så dårligt som nu, og deres læseglæde har heller ikke været lavere, jf. FIGUR 1.

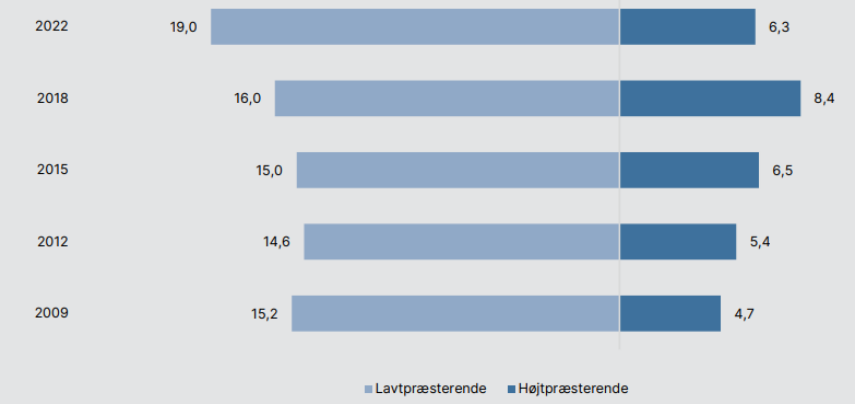


FIGUR 1. Udvikling i danske 4. klasseelevers læsekompetence 2006-2021 (Fougt et al., 2023).

Der er flere elever, der har svært ved at læse, og for de svageste læsere er det endnu sværere end tidligere. Andelen af dygtige læsere er den samme som i tidligere

undersøgelser, men op mod 25 procent[5] af de danske 4.- klasseelever kan hverken fortolke, læse mellem linjerne eller læse kildekritisk

Udviklingen blandt de 15-årige læsere i PISA tegner et lidt andet billede (Gissel, 2023), men tilsvarende negativt: Hvor andelen af lavtpræsterende læsere lå nogenlunde stabilt 2009-2015, viser PISA en stigende andel fra 2018 og i særdeleshed i 2022. Samtidig steg andelen af højtpræsterende læsere tydeligt indtil 2018, for så at falde signifikant til 2022, jf. FIGUR 2.



FIGUR 2. Udviklingen i PISA i andelen af lavt- og højtpræsterende danske 15-årige læsere 2009-2022 (Gissel, 2023).

Med PISA 2025 (Gissel og Kjeldsen, 2026) faldt elevernes læsekompetence signifikant med det største fald, Danmark har set i PISA nogensinde, samtidig med at forskellen mellem de dygtigste og svageste læsere også er øget.

Endvidere viste PIRLS 2021 også en signifikant negativ udvikling i, hvor ofte elever læser af lyst i fritiden: Andelen af 4.-klasseelever, der frivilligt læser dagligt, er næsten halveret siden 2011, og andelen af elever, der aldrig læser, er mere end fordoblet, ligesom forældrenes læseglæde er faldende (Fougt et al., 2023).

Samtidig er elevernes læseglæde faldet signifikant siden 2016: 14% af eleverne kan rigtig godt lide at læse i 2021 (mod 20% i 2016), og tilsvarende kan 36% af de danske 4. klasseelever *ikke* lide at læse (mod 27% i 2016) (Fougt et al., 2023). Samtidig viser alle

[5] Ud over de 15+4 procent, der læser på eller under lavt niveau i PIRLS 2021, var 6 % ekskluderet fra undersøgelsen pga. vidtgående læse- og skrivevanskeligheder. Disse 6 % er beregnet FØR skoleudtrækket, mens de 19 % er beregnet efter, og derfor kan de to tal ikke direkte lægges sammen. Men samlet indikerer de, at *op mod* 25 % ikke har alderssvarende læsefærdigheder.

PIRLS-undersøgelserne 2006-2021 en signifikant positiv sammenhæng mellem elevernes læseglæde og deres læsekompetence. Læseglæde er altså en central samvirkende faktor for læsekompetence.

Endelig viser PIRLS 2021, at forældrenes læseglæde er faldende: I 2021 udtrykte 39% af forældrene, at de synes om at læse (mod 44% i 2016), mens 19% ikke synes om det (mod 17% i 2016). PIRLS viser entydigt, at den største enkeltstående faktor i elevernes læsekompetence og læseglæde, er hjemmet.

Udviklingen på tværs af PIRLS i 4. klasse og PISA blandt 15-årige kan forstås tidsligt. Danske elever i PIRLS er i gennemsnit 10,8 år gamle, og små fem år senere indgår de i PISA's målgruppe, hvoraf 91 % går i 9. klasse[6] (2025). Eleverne i PIRLS 2011, hvor Danmark havde sit bedste resultat i PIRLS, gik i 9. klasse i 2016, mens eleverne i PIRLS 2016 gik i 9. klasse i 2021. PIRLS kan på den måde ses som en indikator for, hvordan udviklingen blandt de 15-årige kan forventes at gå. Resultaterne af PISA 2025 viser, at vi har endnu mere grund til at tage læsekrisen alvorligt.

Den faldende læseglæde fremgår også tydeligt af *Læselyst Rudersdal 2024* hen over klassetrin. Det er en solid og systematisk undersøgelse af alle folkeskoleelevers læselyst og -glæde i kommunen fra 0.-9. klasse – med 95% gennemførselsgrad (Fougt & Augestad-Puck, 2024. p. 5-6).

- Der er statistisk signifikant korrelation mellem elevernes læseglæde og forældrenes læsning derhjemme.
- Der er en statistisk signifikant korrelation mellem elevernes fritidslæsning og deres læseglæde.
- Der er statistisk negativ signifikant korrelation mellem elevernes tid på skærm uden for skolen og deres læseglæde.
- Der er statistisk signifikant sammenhæng mellem elevernes brug af biblioteket og deres læseglæde.

Nogle danske kvantitative undersøgelser har også beskæftiget sig med de voksnes indflydelse på børns læsevaner og -præferencer, hvor det især viser sig, at særligt mødre spiller en rolle for børns læsning (Hansen et al., 2021, p. 84, Fougt & Augestad-Puck, 2024, p. 68). I dansk sammenhæng findes os bekendt ikke undersøgelser, der kvalitativt beskæftiger sig med børnenes læseglæde i sammenhæng med voksnes betydning herfor.

[6] 8 % går I 8. klasse, og 1% i 10.

Forskning om lærere, bibliotekarer og skolebibliotekarer

En søgning i foråret 2026 inden for feltet om sammenhænge mellem elevernes læseglæde og lærere/undervisning, bibliotekarer og skolebibliotekarer gav 76 hits i internationale videnskabelige artikler, men stort set intet på dansk. Derfor blev der også søgt efter relevante fund i den øvrige læseglædeforskning (oftest betegnet læse*lyst* i dansk sammenhæng). Artikler af meget specifik didaktisk karakter (fx omhandlende bestemte feedbackskemaer), psykologisk vægtede artikler og artikler om en bestemt elevgruppe, fx tosprogede, er sorteret fra, ligesom artikler om og fra lande langt fra det danske skolesystem (fx Indonesien og Tyrkiet). Der er medtaget artikler, som beskæftiger sig med andre elevgrupper end mellemtrinnet. I alt indgår 22 artikler i forskningsoverblikket.

International forskning vedr. lærerens rolle

På baggrund af tidligere undersøgelser af læsemotivation udformede Sharp, Brandt og Gardner (2016) en liste over principper for motivationsfaktorer – kaldet *the Seven Salient*, som de i et senere amerikansk studie lod ni lærere afprøve blandt 256 elever i 1.-6. klasse. Forfatterne fandt på denne baggrund en øget læsemotivation hos eleverne (Brandt et al., 2021, p. 29). Gennem interviews konstaterede de, at eleverne mærkede deres læreres øgede begejstring for bøger, og at de sammen fik en tættere relation på baggrund af aktiviteterne (som bl.a. var 'booktalks', 'readathons' og højtlæsning): "Friendships and sense of community began to grow in the classrooms through the books (...) This connection even carried over to homes and families" (Brandt et al., 2021, p. 729-30).

Et belgisk interventionsstudie om læsemotivation skelnede mellem *autonom* og *kontrolleret* motivation som to forskellige former for intrinsisk (indre) motivation; den ene, *autonomous reading motivation*, er den "rene" form for iboende motivation, og den anden, *controlled reading motivation,* er en internaliseret ydre motivation. Med undersøgelsen konkluderede de, at den autonome læsemotivation er kvalitativt bedre end den kontrollerede, og at det fører til øget, autonom læsemotivation, når lærere fik efteruddannelse i autonomistøttende undervisning, og særlig positiv effekt havde det for drengenes læsemotivation (Naeghel et al., 2016, p. 241). Et tidligere studie havde ellers vist, at autonomistøttende adfærd ikke havde en signifikant betydning for drenges intrinsiske læsemotivation (De Naeghel et al., 2014, p. 1558). Sidstnævnte viste i stedet, at lærerens involvering i elevernes liv var den stærkest associerede faktor af de målte.

Lærerstøtte, der bl.a. bygger på tilknytning (*relatedness*) til eleverne, ser også ud til at have betydning på lang sigt: Et tysk longitudinelt studie fra 2023 viste en sammenhæng

mellem elevers intrinsiske læsemotivation og deres opfattelse af lærerens støtte; ændringer i lærerstøtten mellem 5. og 9. klasse kan forudsige ændringer i læsemotivation (Hawrot & Zhou, 2023). Den lærerstøttende adfærd dækker over støtte til *autonomy*, *competence* og *relatedness* ud fra Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (Hawrot & Zhou, 2023, p. 2231). Meget lig dette konkluderede Guay et al. (2019), at læreres tilknytning til eleverne igennem børnehaveklassen (0. kl.) associerer positivt med intrinsisk motivation for læsning i 1. klasse. Forfatterne foreslog derfor – tørt – at børnehaveklasselærere kan stræbe efter at udvikle et varmt forhold til deres elever for at øge deres intrinsiske læsemotivation (Guay et al., 2019, p. 224).

Med omvendt fortegn underbygger en kvantitativ undersøgelse fra Litauen nogle af ovenstående pointer: Hiltunen et al. (2024) viste, at konflikter mellem lærere og børn i børnehaveklassen betyder lavere vedholdenhed i opgaver og interesse for læsning i 1. klasse. Derimod blev der ikke fundet sammenhæng mellem lærer-barn-konflikt i børnehaveklassen og læse*færdigheder* i begyndelsen af 1. klasse (Hiltunen et al., 2024, p. 2426).

International forskning vedr. bibliotekarers og skolebibliotekarers rolle

Skolebibliotekarer blev i et mindre australsk studie fremhævet af elever på de ældste klassetrin for at have positiv indflydelse på deres læsevaner, for at kunne hjælpe med at vælge passende bøger og for at tale passioneret om bøger (Gagen-Spriggs, 2020, p. 116). Et ældre også australsk casestudie viste, at skolebibliotekaren har en vigtig rolle i forhold til at facilitere, støtte og udvide læseoplevelser for elever (La Marca, 2004, p. 12). Skolebibliotekarer kan også være med til at underbygge biblioteket som et 'safe space', hvor man kan være og udforske sin identitet som læser. En britisk undersøgelse af elever fra lavindkomstfamilier pegede også på dette (Wood, et al., 2020).

På baggrund af interviews med 30 australske skolebibliotekarer fra primært *secondary schools* udpegede Merga (2020) fem forskellige metoder, hvorpå skolebibliotekaren har en rolle at spille for elevernes læseglæde (*reading engagement*): Facilitering af elev-til-elev-anbefalinger, forfatter-talks, en-til-en bog-matching, booktalks og diskussioner og opbygning af bogsamlingen på baggrund af elev-input. Skolebibliotekaren spiller en indirekte rolle i de fleste af disse, men en ret direkte rolle i en-til-en bog-matching, og denne metode kan også være med til at styrke elevernes kapacitet til selv at vælge fremover (Merga, 2020, p. 27).

En spørgeskemaundersøgelse blandt elever primært i alderen 11-12 år på 112 skoler i England viste, at 47,8 % bruger deres lokale bibliotek, og den højest rangerede grund til

ikke at bruge biblioteket er familiens manglende brug (Clark & Hawkins, 2011, p. 9). Dem, der bruger biblioteket (43,8%), angav primært to grunde til dette: Først og fremmest at der er interessant læsestof – dernæst at det er et rart sted at være (*friendly space*) (Clark & Hawkins, 2011, p. 12). Undersøgelsen kunne ikke sige noget om kausalitet mellem de forskellige udsagn, men konstaterede, at næsten fire gange så mange af eleverne, der ikke bruger biblioteket, er enig i, at 'læsning er kedeligt' og at de kun læser, fordi de skal (Clark & Hawkins, 2011, p. 17). Et tidligere review (Clark & Rumbold, 2006) om læseglæde (*reading for pleasure*) fandt også, at særligt familien (her forældre) spiller en vigtig rolle for børns læseglæde (eller mangel på samme): "Children who know adults who read for pleasure take it for granted that reading is a valuable and worthwhile activity" (Clark & Rumbold, 2006, p. 25).

Samarbejde mellem bibliotekarer og forældre viste sig centralt i et interventionsstudie i en amerikansk by med mange lavindkomstfamilier (Benke & Erekson, 2025). Biblioteket lavede en række alternative tiltag for at nå ud til børnene og så, at flere børn, der sagde om sig selv (og fortsat blev ved med at sige), at de hadede at læse, blev meget optaget af specifikke bøger. Én af pointerne fra forfatterne var, at bibliotekarer skal uddannes til en bedre forståelse af, hvordan viden om motivation kan understøtte læseglæden hos børn (Benke & Erekson, 2025, p. 12).

PISA havde i 2000 og 2009 (og 2018) særligt fokus på læsning og herunder også elevers brug af biblioteket.[7] Adkins & Brendler (2015) viser, at på trods af lavere læsescore, er elever i udviklingslande mere motiverede for at læse og gå på biblioteket end i udviklede lande. På baggrund af dette skrev forfatterne, at den ideelle rolle på biblioteker må være at sikre elevers motivation for at læse "through the provision of a variety of materials, a supportive environment for literacy and reading conversations, and encouraging student autonomy in making their reading choices" (Adkins & Brendler, 2015, p. 129).

Dansk forskning vedr. lærere, skole- og folkebibliotekarer

I dansk sammenhæng er en læsevaneundersøgelse fra 2017 af børn i 3.-7. klasse særlig interessant. På baggrund af en kvalitativ del af undersøgelsen konkluderede den, at "De fleste børn, der læste jævnligt, gjorde det, fordi voksne tog initiativ til det, eller fordi voksne havde hjulpet dem til en læsekultur, der gjorde, de havde lyst til at læse", og at samtaler med voksne, herunder lærere og PLC-medarbejdere, havde en positiv

[7] PISA undersøger læsning, matematik og naturfag. Hver tredje runde er ét af disse hovedområde, som så undersøges grundigere, bl.a. i form af forældrespørgeskema mv.

betydning for, hvor ofte børnene læste (Hansen et al., 2017, p. 59). 23 % elever angav i undersøgelsen, at de finder inspiration hos skolebibliotekaren og 13 % hos folkebibliotekaren. De fleste børn, der brugte biblioteket, mener til gengæld, at bibliotekarerne lytter, er venlige og giver gode tips til bøger (Hansen et al., 2017, p. 30).

Stine Reinholdt Hansens ph.d. konkluderede bl.a., at bibliotekarer, herunder skolebibliotekarer (og søskende) er dem, børnene er mindst tilbøjelige til at søge inspiration til læsning hos. Hansens tese var, at det hænger sammen med, at børnene ikke kommer så ofte på bibliotekerne, og at, hvis de kommer der, ikke bruger bibliotekaren til at tale om bogvalg med (Hansen, 2014, p. 29). Desuden pegede hendes undersøgelse på en udvikling for børnene over tid: De fleste får inspiration fra voksne autoriteter tidligt i deres læseudvikling, og efterhånden som de bliver ældre, bliver de i højere grad hinandens inspirationskilder (Hansen, 2014, p. 33). Ifølge børnene selv ville et flertal *ikke* læse mere, hvis skolen hjalp dem mere (Hansen, 2014, p. 34).

I en senere undersøgelse af børn og unges læsning, som Illum Hansen ledte, gav 2 % af eleverne i 5.-8. klasse udtryk for at komme på skolebiblioteket for at snakke med skolebibliotekaren (Hansen et al., 2021, p. 128-129). Til gengæld sagde 87 % af dem, at de er enige i, at skolebibliotekarerne er venlige (flest i 5. kl., lidt færre i 8. kl.) (Hansen et al., 2021, p. 131). Forfatterne konkluderede derfor, at den største hindring for at få gode snakke med skolebibliotekaren må være, at eleverne ikke får mulighed for eller opfordres til at besøge biblioteket (Hansen et al., 2021, p. 132). Samme tendens gjaldt folkebibliotekarerne, som de fleste af eleverne havde et positivt indtryk af, men som kun få talte med – 57 % af dem, der kom på biblioteket uden for skolen, men talte aldrig med en bibliotekar (Hansen et al., 2021, p. 136). I en kvalitativ del af undersøgelsen fortalte elever i 8. klasse, at de oftest ikke er i dialog med bibliotekarer om læsestof – hverken i skolen eller på folkebiblioteket (Hansen et al., 2021, p. 140). Nogle elever med høj læselyst kom jævnligt på både skole- og folkebiblioteket, men besøgene var ikke kendetegnet ved en dialog med bibliotekarerne (Hansen et al. 2021, p. 143).

Opsummering

En større viden om motivation synes at give de fagprofessionelle en stærkere relation til 'deres' børn og derigennem øges den autonome læsemotivation hos børnene. På langt sigt ser det også ud til, at specielt læreres involvering i børns liv har påvirkning på læsemotivationen.

Også folkebibliotekarer og skolebibliotekarer bør ifølge ovenstående uddannes i motivation med særligt fokus på autonomistøtte, men samtidig er familien afgørende

for, om børn overhovedet kommer på biblioteket, hvorfor koblingen mellem disse to domæner synes vigtig.

Skolebibliotekarers rolle kan ligeledes virke autonomistøttende i form af at facilitere og støtte læseoplevelser og altså ikke kun ved at anbefale bøger direkte. I Danmark ses et uudnyttet potentiale i forhold til at give børnene bedre mulighed for at danne relationer med deres skolebibliotekarer.

Til sidst ser det ud til, at børn vokser fra behovet for støtte fra voksne med tiden, og at hjælp fra skolen til frilæsning ligefrem ikke ønskes. Her skiller PISA 2018 sig ud ved at vise, at undervisningen kan fremme læseengagement.



Bibliotekarer på indkøb til møbelproduktion.

Rapportens teoretiske fundament

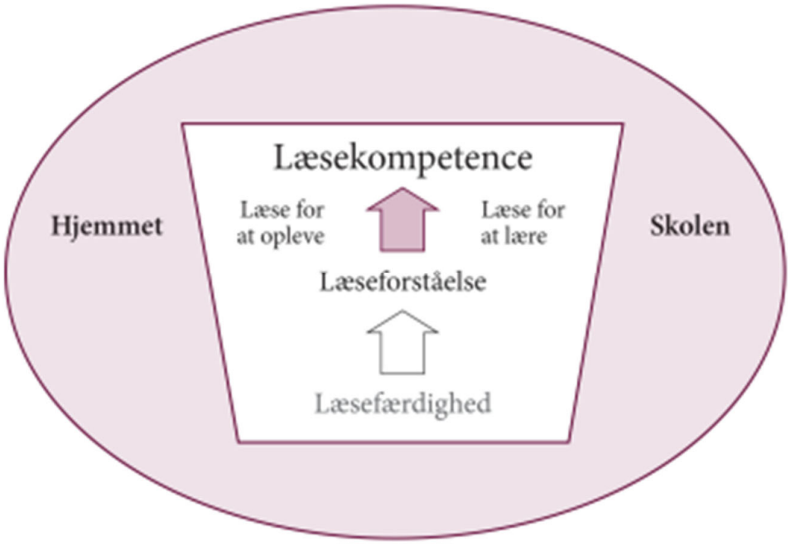
Pga. rapportens opdelte mixed methods-tilgang, er teoriafsnittet delt i to: et kvantitativ og et kvalitativ del.

Kvantitativt: Læsekompetence og læseglæde

Dette afsnit præciserer rapportens forståelse af læsekompetence og af læseglæde over for læselyst, således som det anvendes *kvantitativt* i forbindelse med læseundersøgelsen PIRLS.

Læsekompetence

PIRLS er en undersøgelse af elevers læse*kompetence*¸ jf. FIGUR 3, som viser PIRLS' tilgang til undersøgelsen af elevernes læsekompetence, som sker gennem en vurdering af deres læseforståelse, kombineret med rammefaktorer i hjemmet og skolen.



FIGUR 3. PIRLS' undersøgelse af elevernes læsekompetence (Fougt et al., 2023, p. 19).

Figuren illustrerer det taksonomiske forhold mellem læse*færdighed*, læse*forståelse* og læse*kompetence*, som defineres i det følgende.

Nederst står læse*færdighed*, i henhold til den internationale rammebeskrivelse for PIRLS (Mullis & Martin, 2019), men nedtonet, fordi det ikke undersøges eksplicit i PIRLS. Læsefærdighed dækker over afkodning og sprogforståelse, altså delfærdigheder, som er

en forudsætning for at læse, men som ikke nødvendigvis er knyttet til en konkret tekst. Læsefærdighed anses dermed som en forudsætning for den konkrete læseforståelse af en given tekst (Elbro 2021).

Afkodning dækker over identifikation af de enkelte ord gennem omsætning af bogstaver og bogstavfølger til sproglyde, en første aktivering af forskellige mulige betydninger af ordet og endelig til en egentlig genkendelse af ordet med dets udtale og betydning. Sprogforståelse går ud på at gendanne et forestillingsindhold ved aktivt at opstille indre forestillingsbilleder på baggrund af det opfattede (dvs. læste eller hørte ord). Det kræver viden om, hvordan ordrækkefølgen har betydning for sætningens betydning, og det kræver kendskab til sproglige billeder samt underforståede meninger, teksttyper, forfattere og synspunkter – altså en aktiv forhåndsviden (Elbro 2014).

PIRLS foregår uden kompenserende hjælpemidler, således også i det konkrete projekt, hvorfor det at kunne afkode og forstå ord opfattes som en forudsætning for læsning (frem for fx lytning). Der indgår ikke særskilte opgaver i afkodning, sprogforståelse, ordkendskab eller anden form for læserelateret viden, løsrevet fra konteksten, eleven måtte have i PIRLS, og derfor er begrebet nedtonet i figuren.

Læse*forståelsen* er derimod knyttet til en konkret tekstkilde og vil derfor beskrive elevens konkrete forståelse af en given tekst. En præcis og sikker afkodning og forståelse af ord og begreber giver overskud til at fokusere på tekstens indhold og er dermed en forudsætning for læseforståelse. Læseforståelse afhænger i høj grad også af læserens fornemmelse for at tjekke og justere sin forståelse og sit udbytte undervejs, altså en løbende monitorering af egen forståelse (se fx Perfetti et al., 2005). Evnen til at drage inferenser, som i en læseteknisk tilgang handler om at se logiske sammenhænge for at skabe en forståelse, er også et væsentligt element i læseforståelsen. Læseforståelse forstås altså i PIRLS som den mere eller mindre konkrete forståelse, en læser har af en given tekst, mens den læses.

Læse*kompetence* er det der bliver en konsekvens af læseforståelsen i en konkret tekst, det, som man i PIRLS på engelsk benævner "reading literacy" (Mullis & Martin 2019, p. 6). Oversat til dansk defineres det således:

> Læsekompetence er kompetencen til at forstå og anvende de skriftsproglige udtryksformer, der kræves af samfundet og/eller værdsættes af den enkelte person. Læsere kan danne sig en forståelse fra vidt forskellige tekster. De læser for at lære, for at deltage i fællesskaber med andre, der læser, hvad enten det er i skolen, i fritiden eller for deres egen fornøjelses skyld. (Mejding, Neubert, og Larsen 2017, p. 18)

Læsekompetence skal forstås som en bred uddannelsesmæssig kompetence, der sætter eleven i stand til at forstå, reflektere over det læste og anvende det til opnåelse af egne eller samfundsbestemte mål (Mejding et al., 2017).

Læsekompetence anses derved som en konstruktiv, interaktiv proces, hvor mening med teksten opnås gennem interaktion mellem læser, tekst og læseopgave/formål i en bestemt læsesituation (se fx Snow 2002; Kintsch & Kintsch 2005; Britt et al., 2012).

Elevernes læsekompetence undersøges ved, at hver elev får to læsetekster med tilhørende læseforståelsesspørgsmål. Her anlægger PIRLS et praksisrettet, anvendelsesorienteret blik på, *hvorfor* vi læser, hvor PIRLS skelner mellem to formål: at læse for at opleve (skønlitterære tekster) og at læse for at lære (informerende tekster) (Mullis & Martin 2019). Derfor indgår der såvel skønlitterære som informerende tekster i undersøgelsen, som knytter an til disse læseformål, og i nærværende projekt har eleverne i hver undersøgelse læst en skønlitterær og en informerende tekst.

PIRLS fokuserer på disse to læseformål, da de anses for at dække det meste af den læsning, som elever på 4. klassetrin typisk engagerer sig i derhjemme og i skolen. Eleverne i PIRLS læser normalt en af hver teksttype som led i undersøgelsen, og således også i nærværende projekt.

PIRLS undersøger elevernes læsekompetence og deres konkrete læseforståelse gennem læseopgaver, der sigter mod fire læseforståelsesprocesser, der vil blive uddybet nedenfor.

- Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten
- Drage direkte følgeslutninger
- Fortolke og samordne centrale ideer og informationer
- Vurdere og tage kritisk stilling til indhold og tekstuelle elementer.

De fire læseforståelsesprocesser er i PIRLS udvalgt, fordi de indgår i forskellige læsesituationer, og fordi anvendelsen af disse processer typisk iagttages hos elever i 4. klasse, når de uddrager mening af en tekst (Mullis & Martin 2019). Derfor danner forståelsesprocesserne grundlag for de spørgsmål, PIRLS stiller til de tekster, eleverne læser. Når eleverne besvarer forståelsesspørgsmålene, kan deres besvarelser anskueliggøre forskellige aspekter af deres læsekompetence (Mullis & Martin 2019).

Under læsningen danner læseren sig en forståelse eller et indre forestillingsbillede af teksten på forskellige måder og på forskellige niveauer. Eleven fokuserer på specifikke oplysninger i teksten, og oplysningerne genkaldes løbende, fx hvad det nu var, hovedpersonen sagde eller gjorde. Den aktive læser forholder sig til og samordner også

oplysninger fra flere steder i teksten og undersøger og reflekterer over tekstens elementer. De fire processer er altså centrale dele af læseforståelsen.

Spørgsmålene til læseteksterne i PIRLS er udformet, så 20 procent af spørgsmålene vedrører forståelsesprocessen *Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten*, mens 30 procent vedrører hver af processerne *Drage direkte følgeslutninger* og *Fortolke og samordne centrale ideer og informationer*. Atter 20 procent vedrører processen *Vurdere og tage kritisk stilling til indhold og tekstuelle elementer.* Kompleksiteten af teksten har naturligvis indflydelse på kompleksiteten af de spørgsmål, der stilles til den. Derfor kan der være varierende sværhedsgrad på tværs af de fire forståelsesprocesser.

- I forståelsesspørgsmål, der sigter mod processen *Finde og uddrage information udtrykt direkte i teksten,* skal eleven både kunne finde oplysningerne i teksten og kunne vurdere, om de er relevante i forhold til spørgsmålet. Nogle spørgsmål kræver, at eleven skal finde mere end én oplysning. Svaret kan dog findes inden for en enkelt sætning eller et enkelt afsnit.
- Eleven skal også kunne *Drage direkte følgeslutninger*. En tekst beskriver ikke alt i detaljer. Der er huller, som læseren selv må udfylde. Nogle af disse følgeslutninger er direkte i den forstand, at de primært er baseret på det, der står i teksten. Læseren skal blot forbinde et par centrale ideer eller oplysninger for at slutte sig til, hvad meningen er. Men selv om oplysningerne kan stå direkte i teksten, gør forbindelsen mellem dem det ikke altid, og den må derfor udledes.
- Ved *Fortolke og samordne centrale ideer og informationer* må læseren – ligesom ved processen at drage direkte følgeslutninger – opbygge mening ud over det, som er udtrykt på sætnings- og afsnitsniveau. Det kan være nødvendigt at fokusere på særskilte steder i teksten, men i lige så høj grad på teksten som helhed. Denne proces adskiller sig fra den forrige ved, at fortolkningsarbejdet i langt højere grad også er betinget af læserens viden om og erfaringer med verden. Derfor varierer elevernes svar på disse spørgsmål også, afhængigt af hvor meget spørgsmålet appellerer til, at eleven skal benytte sin baggrundsviden i besvarelsen. Spørgsmål, der aktiverer denne type forståelsesproces, beder fx eleven om at udlede tekstens overordnede tema eller tage stilling til, hvad der ville ske, hvis personer i fortællingen havde handlet anderledes. Det kan også være spørgsmål, hvor eleven skal samordne mange informationer om samme emne, som skal findes forskellige steder i teksten og evt. fortolke dette ud fra egen baggrundsviden.

- I den sidste proces, *Vurdere og tage kritisk stilling til indhold og tekstuelle elementer,* skifter fokus fra det at skabe sammenhæng i teksten til kritisk at reflektere over tekstens indhold og over, hvordan indholdet er præsenteret i teksten. Læseren må hæve sig op over tekstens direkte oplysninger og kigge på den udefra, eventuelt med forfatterens øjne. Dette kræver, at læseren både kan forholde sig til teksten i detaljer og på et overordnet plan. Læseren må i højere grad inddrage sin generelle baggrundsviden og erfaring med forskellige tekstgenrer. Spørgsmål, der aktiverer denne forståelsesproces, kan fx gå på, hvad formålet med teksten er, eller hvorfor forfatteren har valgt at slutte historien på en bestemt måde.

Elevbesvarelsen på dette konkrete forståelsesspørgsmål vurderes med 3, 2, 1 eller 0 point afhængigt af de enkelte spørgsmåls kompleksitet og elevernes niveau af forståelse. Disse point omregnes så til den i PIRLS anvendte skala med 500 som middelværdi og 100 som standardafvigelse. Denne skala blev etableret ved den første PIRLS-undersøgelse i 2001, og senere undersøgelser sættes på denne skala, hvorved udvikling over tid kan sammenlignes.

I nærværende projekt anvender vi vores egen version af denne skala med samme middelværdi og standardafvigelse. Det er omfattende at omregne den sammenligneligt med PIRLS (som jo foregår i 4. klasse). Resultaterne fra nærværende projekt kan altså ikke sammenlignes med PIRLS, der som sådan heller ikke er interessant her – det er sammenligningen mellem før- og efterundersøgelsen.

Elevernes læsekompetence beskrives i PIRLS herudfra som fire internationale kompetenceniveauer. De enkelte kompetenceniveauer indeholder en beskrivelse af det niveau i læseforståelse, en elev viser i sine besvarelser, og beskrivelserne af niveauerne kan derfor bruges til at sætte ord på elevens læseforståelse og læsekompetence.

For at afgrænse niveauerne tager man udgangspunkt i de point, som elevbesvarelserne har udløst, og som efterfølgende er blevet omregnet til scorepoint på læseskalaen (altså PIRLS', ikke nærværendes). Konstruktionen og beskrivelsen af kompetenceniveauerne er udviklet på baggrund af en teoretisk og empirisk analyse foretaget af den internationale ekspertgruppe under PIRLS kaldet *IEA Reading Development Group*. Kompetenceniveauerne skal forstås som et hierarkisk, men overlappende system, hvor eleven gradvis behersker flere og flere kompetencer. Jo højere niveauer eleven magter, desto bedre vil eleven også mestre de underliggende niveauer, jf. FIGUR 4.

Skønlitterære tekster	Informerende tekster
Meget højt kompetenceniveau (625), niveau 4	
Ved relativt svære skønlitterære tekster kan eleven:	**Ved relativt svære informerende tekster kan eleven:**
Fortolke og samordne hændelser og personers handlinger i en historie for at kunne forstå årsager, motiver, følelser og personers karaktertræk.	Drage følgeslutninger om kompleks information på tværs af forskellige hjemmesider og forskellige dele af teksten for at finde relevante informationer i en tabel og underbygge ideer med reference til teksten.
Vurdere den tilsigtede effekt af forfatterens valg af sprog, stil og tekststruktur.	Fortolke og samordne flere forskellige informationer på tværs af teksten og hjemmesider for at give et overblik over centrale ideer i teksten og for at nå frem til sammenligninger og forklaringer.
	Vurdere tekstuelle, visuelle og interaktive træk for at kunne forklare deres funktion, forklare forfatterens synspunkt og give underbyggende forklaringer herpå.
Højt kompetenceniveau (550), niveau 3	
Ved middelsvære og svære litterære tekster kan eleven:	**Ved middelsvære og svære informerende tekster kan eleven:**
Finde betydningsfulde handlingsforløb og detaljer indlejret i forskellige dele af teksten.	Finde relevant information fra tekster med mange forskellige virkemidler, fx figurer og illustrationer.
Drage følgeslutninger om sammenhænge mellem intentioner, handlinger, begivenheder og følelser.	Drage følgeslutninger for at nå frem til sammenligninger, beskrivelser, forklaringer, forudsigelser og for at kunne vælge en relevant hjemmeside.
Fortolke og samordne fortællingens hændelser for at forklare personhandlinger og følelser.	Fortolke og samordne tekstuelle og visuelle informationer fra forskellige dele af teksten og hjemmesider for at forstå rækkefølgen i hændelsesforløb, udpege egenskaber og nå frem til årsagssammenhænge.
Genkende betydningen af billedsprog (fx metaforer).	Vurdere indhold for at udtrykke og begrunde en holdning. Beskrive, hvordan illustrationer, figurer, billeder og kort kan formidle og underbygge indhold. Forstå betydningen af ordvalg, når forfatteren giver udtryk for sin holdning.
Middel kompetenceniveau (475), niveau 2	
Ved lette eller middelsvære skønlitterære tekster kan eleven:	**Ved lette eller middelsvære informerende tekster kan eleven:**
Uddrage og gengive handlinger, hændelser og følelser, der står udtrykt direkte i teksten.	Finde og gengive informationer, der står direkte udtrykt i forskellige dele af teksten.
Drage direkte følgeslutninger om hændelser og personhandlinger.	Drage direkte følgeslutninger for at underbygge sammenligninger, beskrivelser og forklaringer.
Fortolke årsager til en persons følelser eller handlinger og give underbyggende forklaringer derpå.	Fortolke og samordne ideer og informationer om handlinger, hændelser og årsagssammenhænge.
Lavt kompetenceniveau (400), niveau 1	
Ved relativt lette skønlitterære tekster kan eleven:	**Ved relativt lette informerende tekster kan eleven:**
Finde og gengive en detalje, der står udtrykt direkte i teksten.	Finde og gengive informationer, der står udtrykt direkte i teksten.
Drage enkle direkte følgeslutninger om personhandlinger.	Drage direkte følgeslutninger for at forklare årsagssammenhænge.

FIGUR 4. PIRLS' udlægning af de fire kompetenceniveauer

De fire kompetenceniveauer er et meget centralt element i PIRLS. For at nå op på niveau 4, meget højt niveau, skal eleven have opnået 625 point eller mere. Niveau 3, højt niveau opnår elever med mindst 550 point, niveau 2, middel niveau opnår elever med mindst 475 point. Elever, som opnår 400 point, ligger på niveau 1, lavt niveau. Hertil kommer et antal elever, som ikke opnår 400 point. De ligger under niveau 1.

FIGUR 4 giver en beskrivelse for hvert kompetenceniveau af, hvad eleven mestrer i sin læsning med de to læseformål, som er læse for at opleve (skønlitterære tekster) og læse for at lære (informerende tekster), men vær igen opmærksom på, at dette er PIRLS' skala, ikke den i rapporten her anvendte. I nærværende rapport er det beskrivelsen af de enkelte kompetenceniveauer, der skal medtænkes, ikke pointgivningen.

Her er det vigtigt at understrege, at PIRLS er designet til at kunne afdække og sammenligne elevernes læsekompetence på 4. klassetrin, både over tid og på tværs af undervisningssituationer og skolesystemer. PIRLS er altså ikke udviklet direkte til at møde de forskellige læreplaner i de deltagende lande og regioner, ej heller Danmark.

Der er dog høj grad af sammenfald mellem PIRLS' forståelse af læsning og Fælles Mål for dansk. Kompetencemålene for læsning efter 4. klasse, som jo er de relevante for PIRLS' målgruppe, beskriver det forventede udbytte, som eleverne skal have ved læsning efter 3. og 4. klassetrin.

De fire forståelsesprocesser afspejler sig mere eller mindre direkte i Fælles Mål for dansk efter 4. klasse (Børne- og Undervisningsministeriet 2019). De i Fælles Mål beskrevne færdigheder i at skulle kunne "læse ord i tekster til klassetrinnet hurtigt og sikkert" hænger sammen med at Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten. Eleverne skal kunne "håndtere problemer med at forstå teksten" og have "viden om læseforståelsesstrategier", hvilket opfattes som vigtige og sideløbende processer og færdigheder, især når man begynder at Drage direkte følgeslutninger. I Fælles Mål skal eleverne desuden kunne "kombinere tekst og baggrundsviden til at skabe sammenhængende forståelse", hvilket ud over en generel forståelse af læsning også peger på at Fortolke og samordne centrale ideer og informationer. Og endelig skal de kunne "vurdere hjemmesiders relevans", som kan ses som et eksempel på at Vurdere og kritisk tage stilling til indhold og tekstuelle elementer. Af de seks færdigheds- og vidensområder i Fælles Mål for læsning er alle seks i spil i PIRLS.

Under færdigheds- og vidensområdet "Forberedelse" skal eleven udvise "viden om oplevelseslæsning og faglig læsning", hvilket henviser til PIRLS' skelnen mellem at læse for at opleve (skønlitterære tekster) og læse for at lære (informerende tekster), hvor eleven skal kunne "læse ord i tekster til klassetrinnet hurtigt og sikkert". I PIRLS (og i

nærværende projekt) arbejder eleverne for det første på tid, og for det andet undersøges deres læsekompetence netop ved at læse alderssvarende tekster. I forhold til "Sprogforståelse", hvor eleverne fx skal "anvende over- og underbegreber til at skabe sammenhængende forståelse af teksten", skal eleverne i PIRLS fx kunne forstå og redegøre for brugen af deloverskrifter for indholdsmæssigt sammenhængende tekstafsnit. I forhold til færdigheds- og vidensområdet "Tekstforståelse", hvor eleverne skal kunne "håndtere problemer med at forstå teksten" og have "viden om læseforståelsesstrategier", afspejler de dygtige elevers besvarelser i PIRLS brugen af forskellige læseforståelsesprocesser. I forhold til "Sammenhæng", hvor eleven skal kunne "gengive sin forestilling om tekstens situationer og sammenhænge", afdækkes dette i PIRLS gennem spørgsmål til teksten, hvor eleven fx skal forstå betydningen af ordvalg, når forfatteren giver udtryk for sin holdning.

Når elever med en læsekompetence på middelniveau (kompetenceniveau 2) læser lette eller middelsvære skønlitterære tekster for at opleve, kan de uddrage og gengive handlinger, hændelser og følelser, der står udtrykt direkte i teksten. Derudover kan de drage direkte følgeslutninger om hændelser og personhandlinger. Endelig kan de fortolke årsager til en persons følelser eller handlinger og give underbyggende forklaringer derpå. Når eleverne læser lette eller middelsvære informerende tekster for at lære nyt, kan de drage direkte følgeslutninger for at underbygge sammenligninger, beskrivelser og forklaringer. De kan også finde og gengive informationer, der står direkte udtrykt i forskellige dele af teksten, og fortolke og samordne centrale ideer og informationer om handlinger, hændelser og årsagssammenhænge. Eleverne i 3. og 4. klasse skal "læse multimodale tekster med henblik på oplevelse og faglig viden" (Børne- og Undervisningsministeriet 2019). Det kræver typisk, at man skal tage stilling til flere forskellige elementer ud over selve teksten, fx lyd, billeder, grafer og ekstra information. Multimodale tekster ses ofte i fagbøger og på nettet, men de kan også være skønlitterære tekster. I PIRLS 2021 indgår de multimodale tekster især som informerende tekster, der ud over det skrevne ofte indeholder billeder og ekstra information i form af tabeller eller figurer, som skal knyttes sammen med brødtekst.

Det konkrete projekt fandt sted i 5. klasse, altså et år senere, end PIRLS' normale fokus i 4. klasse, hvorfor man må forvente, at eleverne ville have noget lettere ved teksterne.

Derudover afdækker den tilpassede version af PIRLS i nærværende projekt en række baggrundsforhold om hjemmet (gennem spørgeskemaer til eleven og hjemmet). Sammenhænge mellem faktorer i elevernes hjem og deres faglige præstationer i skolen er velbeskrevet i forskningslitteratur. Forældres engagement samt de holdninger og

aktiviteter, som finder sted i og definerer et hjem, har stor betydning for elevers faglige præstationer i skolen (Boonk m.fl. 2018). Særligt brugen af bøger, højtlæsning, diskussion af aktuelle emner, læsning og andre fællesaktiviteter har afgørende betydning for børns faglige præstationer og trivsel i skolen (Harris & Goodall 2008; González et al., 2006).

Spørgeskemaerne til eleven (bilag 3) og hjemmet (bilag 4) indkredser mange af de samme forhold, men fra to forskellige perspektiver. Det gælder fx sprog talt i hjemmet, antal bøger og andre ressourcer i hjemmet, samt syn på og praksisser omkring læsning i hjemmet. På den måde inddrages en bred vifte af sociokulturelle faktorer, som kan influere på udviklingen af elevernes læsekompetence (Mullis & Martin 2019). Derudover indeholder spørgeskemaerne i nærværende projekt også specifikke spørgsmål om brug af folkebiblioteket.

Læselyst og læseglæde

Begreberne læselyst- og læseglæde florerer og bruges ofte mere eller mindre synonymt. Begrebet læse*glæde* optræder i formålet for Fælles Mål for dansk, stk. 2 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), uden det dog er defineret:

Eleverne skal i faget dansk udvikle deres udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation.

PIRLS anvender betegnelsen og undersøger elevernes læse*glæde*, på engelsk *enjoyment of reading*, gennem en empirisk og psykometrisk gennemprøvet og veletableret skala, der afdækker læseglæden gennem ti spørgsmål om læsning (Fougt et al. 2023), hvoraf de otte er anvendt her, jf. næste side og bilag 3 (spørgsmål 21).

Den anden internationale læseundersøgelse PISA[8], som undersøger 15-åriges læsekompetence – og når læsning er fokusområde, som det er i hver tredje PISA-runde – anvender betegnelsen og undersøger elevernes læse*lyst*, på engelsk **også** *enjoyment of reading*,[9] gennem en ligeledes empirisk og psykometrisk gennemafprøvet og veletableret

[8] Programme for International Student Assessment drives af OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)

[9] I den tekniske rapport for PISA 2018 anvendes termen "Enjoyment of reading". https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa/pisa-data.html p. 17.

skala med fem i nogen grad lignende spørgsmål (Bremholm & Bundsgaard, 2019), jf. bilag 6.

I dansk sammenhæng er læse*lyst* et mere anvendt end læse*glæde*, og ofte dækker det over børn, der i kvantitative læsevaneundersøgelser kategoriseres som hyppige læsere (Lund, 2022, p. 1). Henriette Romme Lund anvendte begreberne læselyst og -ulyst i sin ph.d. om stillelæsning, og her dækker læselyst bl.a. over intrinsisk motivation (Lund, 2024). I forskningsoversigten "Børns læselyst" lagde Romme Lund og Anna Skyggebjerg sig også fast på begrebet læselyst, og det betyder, at begrebet både kommer til at dække over lysten til at læse for fornøjelsens skyld, en her-og-nu-lyst, og over den drivkraft, der gør, at man faktisk læser, og også "en vane eller forståelse af, at man generelt godt kan lide at læse" (Lund & Skyggebjerg, 2021, p. 4). Med andre ord kan ordet dække over det samme som læseglæde i PIRLS' forstand, men også noget andet – både en drivkraft, en vane og en forståelse af sig selv som læser.

Der er således en grundlæggende begrebsforvirring (Fougt, 2025), fordi Fælles Mål for dansk anvender begrebet læseglæde uden at definere det, mens PIRLS og PISA undersøger det samme fænomen, men *på dansk* benævner det forskelligt, og endelig er tendensen i forskning at anvende begrebet læselyst.

Det er med andre ord væsentligt at fastsætte, hvordan vi forstår begreberne i nærværende projekt, hvor vi anvender begrebet læseglæde i stil med PIRLS' danske begrebsbrug for den skala, der ligger bag PIRLS' måling:

Skalaen for læseglæde i PIRLS består af i alt 10 spørgsmål (Fougt et al., 2023), de otte første samlet i et batteri med en likertskala[10] om enighed (jf. Bilag 3, spørgsmål 21), de to sidste hver for sig på likertskala om hyppighed (som ikke indgår i nærværende projekt):

1. Jeg kan godt lide at tale om det, jeg læser, med andre mennesker.
2. Jeg bliver glad, hvis nogen giver mig en bog i gave.
3. Jeg synes, det er kedeligt at læse.
4. Jeg ville gerne have mere tid til at læse.
5. Jeg nyder at læse.
6. Jeg lærer meget af at læse.
7. Jeg kan godt lide at læse noget, der får mig til at tænke.
8. Jeg kan godt lide at læse noget, der får mig til at forestille andre verdener.

[10] Opkaldt efter dens ophavsmand, Rensis Likert

9. Jeg læser for sjov.
10. Jeg læser for at finde ud af ting, som jeg godt vil lære.

Samlet udgør disse ti spørgsmål PIRLS' skala for læseglæde. Læseglædebegrebet defineres altså ikke eksplicit, men fungerer som en samlende overskrift for de ovenstående spørgsmål vedrørende hyppighed af fritidslæsning og de otte udsagn vedrørende indstillingen til læsningen.

I rammepapirerne for spørgeskemaerne kobles denne læseglæde til *intrinsisk* – altså indre – motivation, jf. næste afsnit:

> Student readers who are intrinsically motivated find reading interesting and enjoyable for its own sake. Intrinsic motivation is the "energizer of behavior," and research has shown that intrinsic motivation (in this case, enjoyment of reading) is more closely related to reading achievement than extrinsic motivations such as praise and money. (Reynolds et al., 2024, p. 41)

PIRLS afdækker altså med sit læseglædebegreb intrinsisk motiveret læsning. Tilsvarende kan genfindes i PISA, som jo så kalder det for læselyst. Begge skalaer er empirisk og psykometrisk gennemprøvede, så for klarheds skyld skelner vi her i rapporten mellem dem med udgangspunkt i Thomas Illum Hansens ildmetafor lavet i rapporten *Børn og Unges læsning 2021* (Hansen et al., 2022):

- **Læseglæde** er en dybereliggende, længerevarende glæde ved at læse, en tilstand, der er drevet af erfaring – en brændende flamme. Læseglæde *er*.
- **Læselyst** er mere umiddelbar og øjeblikkelig gnist, som er spontan og bundet til nuet. Læselyst *opstår*.

I den logik undersøger både PIRLS og PISA elevernes læseglæde.

Hansen betegnede altså læselyst som umiddelbar, variabel og situations- og subjektsbestemt (Hansen, 2024, p. 90). Denne lyst kan forekomme uafhængigt af intrinsisk motivation, idet det kan være første gang, man mærker denne lyst, men den er heller ikke initieret af en ekstrinsisk motivation, da lysten i dét tilfælde ville have belønningen som genstand og ikke læsningen. Læselysten opstår i individet, men er i høj grad afhængig af den konkrete bog og den konkrete situation, dvs. organiserede eller tilfældige læselystfremkaldende miljøer, der kan ses som en del af forskellige læsekulturer.

Hansen og kollegers skelnen mellem læselyst som det situationelle og læseglæde som en tilstand kan altså anvendes som et pejlemærke under læsningen her, men med den kraftige understregning, at deres definitioner udelukkende kan bruges til her at adskille

forståelsen af læseglæde fra læselyst, men også, at deres definitioner *ikke* er grundlaget for rapportens opfattelse af begrebet læseglæde.

PIRLS og nærværende undersøgelses skala afdækker en tilstand frem for et øjebliksbillede (jf. Hansens skelnen mellem læselyst og læseglæde), men det skal også bemærkes, at det udelukkende er et valg: PISA's skala om læselyst er netop et udtryk for samme fænomen, som PIRLS undersøger, ligesom de benævnes ens på engelsk. Spørgsmålene er forskellige, hvilket også hænger sammen med elevernes alder, og betydningen af alder for udformningen af spørgsmålene befæstes yderligere af, at skalaen for forældrenes læseglæde i PIRLS er en tredje.

Kvalitativt: Selvbestemmelsesteori

Dette delafsnit præciserer rapportens forståelse af selvbestemmelsesteori, motivation, fordybelse, leg og læsekultur således som det anvendes *kvalitativt* i forbindelse med iagttagelser og interviews.

Selvbestemmelsesteori

Som nævnt undersøger nærværende rapport elevernes læsekompetence og læseglæde kvantitativt gennem PIRLS. Men læseglæden undersøges også kvalitativt gennem observationer og mere eller mindre formelle interviews, og her tager vi udgangspunkt i Ryan og Decis selvbestemmelsesteori (2000), hvor netop skellet mellem begreberne *intrinsisk* og *ekstrinsisk* motivation har sit ophav.

På baggrund af empirisk forskning fra 1960'erne til 1990'erne identificerede Ryan og Deci tre grundlæggende behov hos mennesket: behovet for *kompetence*, behovet for *autonomi* og behovet for *samhørighed*. Disse er vi som mennesker alle orienteret mod og vores psykiske velbefindende afhængig af, at vi bliver støttet i disse (Ryan & Deci, 2000, p. 68). Derfor handler selvbestemmelsesteorien i høj grad om – på trods af navnet – hvordan vi i fællesskaber får tilfredsstillet disse behov. Vi kan enten blive støttet eller modarbejdet i disse behov, særligt i barndommen, og til dette knytter der sig forskellige motivationsformer.

Her skelnede Ryan og Deci mellem *intrinsisk* og *ekstrinsisk* motivation samt *amotivation*.

Intrinsisk motivation defineres som: "(...) the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one's capacities, to explore, and to learn" (Ryan & Deci, 2000, p. 70). Altså en iboende trang eller tendens til selv at lære eller opleve, som særligt ses i helt små børn, der helt spontant undersøger verden og tilsyneladende har

iboende trang til assimilation og til at lære, i konkret og overført betydning, at stå på egne ben. Selvom denne tendens er iboende og kommer med fødslen, så understregede Ryan og Deci vigtigheden af, at denne understøttes, og at der netop er en stærk forbindelse mellem intrinsisk motivation og tilfredsstillelsen af autonomi, kompetence og samhørighed (2000, p. 70-71).

Amotivation står i modsætning til den intrinsiske og drejer sig om at fravælge eller undlade at handle, fordi man enten ikke værdsætter en aktivitet, fordi man ikke føler sig kompetent til at udføre den eller ikke forventer, at den giver et ønsket resultat (Ryan & Deci, 2000, p. 71). Amotivation har en tilsvarende lav eller ingen forbindelse til tilfredsstillelsen af de tre grundlæggende behov.

Ekstrinsisk motivation refererer til dét at udføre en opgave eller indgå i en aktivitet for at opnå et resultat – i modsætning til at finde en aktivitet tilfredsstillende i sig selv. Denne ydre motivation kan dog variere i forhold til, hvor meget den er drevet af ydre regulering eller indeholder en vis følelse af autonomi. Ryan og Deci skelnede her mellem fire typer af ekstrinsisk motivation, der viser denne forskel i regulering – her i danske oversættelser af Ib Ravn (2021):

- *Ekstern regulering* er placeret tættest på amotivation. Når et individ alligevel gør det, kan det være udelukkende, fordi det skal, eller fordi det enten vil opnå belønning eller undgå straf.
- *Introjiceret regulering* beskriver dét, at individ lader sig regulere af noget, men ikke accepterer det som 'sit eget', typisk for at undgå skyld eller for at opretholde en selvværdsfølelse.
- Ved *identificeret regulering* har individet i højere grad taget en regulering til sig og 'godkendt' handlingen, fordi det forstår og sætter pris på denne.
- Den sidste regulering kaldes *integreret* og er tættest på den intrinsiske motivation, idet individet her har taget forventninger og værdier fra andre til sig i en grad, så de er integreret i selvet (Ryan & Deci, 2000, p. 73).

Det følgende afsnit forholder motivationsformerne til læsning.

Læsemotivation og interesse

John T. Guthrie og Allan Wigfield har gennem deres arbejde i det amerikanske *The National Reading Research Center* udgivet talrige artikler om læsemotivation. I "Engagement and Motivation in Reading" (2000) definerede de læsemotivation som: "… the individual's personal goals, values, and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading" (Guthrie & Wigfield, 2000, p. 405). På baggrund heraf

udpegede de tre aspekter ved denne: *at læseren koordinerer strategier og viden* (det kognitive aspekt) *med et literacy-fællesskab* (det sociale aspekt) *for at kunne opfylde egne mål, ønsker og intentioner* (det motivationelle aspekt) (Guthrie & Wigfield, 2000, p. 404). Af disse tre udnævner de motivationen til at være af særlig betydning, idet den, som de påviser på baggrund af anden forskning, er linket mellem hyppig læsning og læsefaglig præstation (Guthrie & Wigfield, 2000, p. 405). Motivation forstås således også her i kontekst af læsepræstation og til dels som et instrument for denne som hos PIRLS.

Motivation er ifølge forfatterne ikke det samme som interesse og ikke det samme som en positiv indstilling, forstået som at kunne lide en aktivitet. Det ligger tættere på John Deweys pragmatiske forståelse af læring, som foregår i en problemløsningsorienteret og interessebaseret omgang med verden (Guthrie & Wigfield, 2000, p. 405). De uddybede ved at opsummere forskningen i læsemotivation – her forkortet til fire punkter:

- At være orienteret mod at gøre fremskridt i en grad, så man er villig til at acceptere visse udfordringer i processen, fx svære ord eller lange tekster.
- At være intrinsisk motiveret for læsning. Denne kan indeholde flere aspekter eller komponenter
    - En *eksperimenterende* komponent, der handler om interesse for, nydelse ved og begejstring for læseaktiviteten og en *dispositionel* komponent, der handler om et ønske om at deltage i læseaktiviteten på passende tidspunkter.
    - Intrinsisk motivation kan også ses på tre måder, nemlig som *nysgerrighed* i verden omkring læseren, *engagement* i eller glæde ved at dykke ned i og blive opslugt af en bog og til sidst en *præference for udfordringer*, fx i form af at forstå svær litteratur eller komplekse sammenhænge.
- At være ekstrinsisk motiveret for læsning – ikke som en modsætning til ovenstående, men som en anden form for motivation, hvor anerkendelse, præmier eller andre former for incitamenter spiller en rolle for læseaktiviteten.
- At være socialt motiveret for at læse, fx igennem at dele læseoplevelser med jævnaldrende.

Denne forståelse underbygges hos Ann Renninger og Suzanne Hidi (2022), der netop opererede med begrebet *interesse*, karakteriseret ved at vare over tid: "(...) interest is a psychological state of individuals when they engage with a particular content (e.g., writing, physics, playing cards), and it also describes their motivation to reengage with that content over time" (Renninger & Hidi, 2022, p. 210). De anså både den intrinsiske

og ekstrinsiske motivation for at være en del af interesseudviklingen. Fx kan aktiviteter, der med motivationsteori umiddelbart ville karakteriseres som intrinsisk motiverende, også have iboende belønninger i sig. Renninger og Hidi pegede på, at alle individer har muligheden for at udvikle denne interesse, men at den sociokulturelle kontekst (andre mennesker og miljøets design) spiller en meget vigtig rolle i forhold til at muliggøre eller begrænse den (2022, p. 184).

Med motivationsbegreberne vil en analyse dog forblive på et overordnet psykologisk plan og kan ikke nødvendigvis forklare, hvorfor fordybelse i litteratur kan være motiverende i en grad, så man vender tilbage til aktiviteten igen og igen (Hansen, 2024, p. 19). Dette kan *læsefordybelse* være med til at forklare.

Læsefordybelse

Fordybelsesbegrebet er mangefacetteret og omdiskuteret. Kristiane Hauer undersøgte dette i sin ph.d.-afhandling og udviklede et begrebsapparat, som anskuer fænomenet som havende tre facetter, nemlig *fordybelse som opmærksomhed, fordybelse som refleksion* og *fordybelse som oplevelse* (Hauer, 2020). Disse tre dækker over forskellige metaforer, som kan vække genklang fra både offentlige debatter og fra empirien i nærværende studie: "Fordybelse kan både anskues og opleves som en afsøgende rejse ind i det ukendte, en mere målrettet søgen efter en indre kerne eller dybere mening og rumme en form for fortabelse eller 'tabthed' for verden" (Hauer, 2020, p. 53-54).

Fordybelse som opmærksomhed dækker over en særligt fokuseret opmærksomhed, herunder også rent kropsligt, der enten er rettet udad eller indad – eller begge dele på samme tid. *Fordybelse som refleksion* handler om at tænke over, undersøge eller studere et stof og kan både være krævende og modstandsfyldt og have karakter af selvforglemmelse. *Fordybelse som oplevelse* svarer nogenlunde til *engagement* hos Guthrie og Wigfield (2000) og er karakteriseret ved netop en 'opslugthed' og ved, at aktiviteten afstedkommer en ændret tidsopfattelse. Hauer talte om, at denne facet har to yderpunkter, hvor det ene er den totale selvforglemmelse ('jegtab'), og den anden er en mere bevidst og mestringsorienteret tilgang til aktiviteten. Her kan der være forskel på mediet: "Hvis der er tale om en oplevelse af fordybelse i forbindelse med en bestemt medieform, synes der i mindre grad at være mulighed for jegtab i forbindelse med skriftmediet end med audiovisuelle og digitale medier" (Hauer, 2020, p. 53). Det følgende uddyber den oplevelsesorienterede fordybelse.

Legende læsning og flow

En central forsker i fordybet læsning er psykologen Victor Nell, der i 1980'erne undersøgte voksnes motivation for og glæde ved at læse "light fiction" (Nell, 1988b, p. 8). Han definerede denne læsning som legende læsning (*ludic reading*), idet læsningen sker for sin egen skyld og gør læseren til én, der 'spiller' eller 'leger'; dermed opfattes aktiviteten også som ubesværet. Nells interesse var på fiktionslæsning som et særligt absorberende fænomen, og som opmærksomhedsmæssigt kan minde om alkoholpåvirkning eller en meditativ tilstand, som han selv sammenlignede det med, og som han fremhævede som værende det mest effektive middel (vel at mærke i en tid uden udbredt brug af computer- og mobilspil) i *Lost in a Book*: "Among these, ludic books may well be the most portable and most readily accessible means available to us of changing the content and quality of consciousness" (Nell, 1988a, p. 225).

Til at betegne den legende læsning anvendte han bl.a. begreberne *absorption*, *transportation* og *trance,* der også leder tankerne hen på jegtab eller på fortabelsesaspektet i fordybelsen (Hauer, 2020, p. 78). Den legende læsning kan også sammenlignes med dagdrømmeri eller hypnose (Nell, 1988a; 1988b), hvor belønningen ligger i de *kognitive events*, som mødet mellem bog og læser afstedkommer (Nell, 1988b, p. 8).

Psykologen Mihaly Csikszentmihalyi karakteriserede på baggrund af empiriske data flow først og fremmest som en sammensmeltning af handling og opmærksomhed: "The mind slips into the activity as if actor and action had become one. (...) we no longer look at what we are doing from the outside; we become what we do" (Csikszentmihalyi, 1990, p. 127). Sammensmeltningen har den effekt, at bevidstheden så at sige er okkuperet for en stund, og hvis flowtilstanden er på baggrund af fiktion, må det nødvendigvis betyde en ændret virkelighedsopfattelse: "Reading alters the contents of a person's consciousness, and therefore the content of reality" (Csikszentmihalyi, 1990, p. 127). Dette kan dog kun ske, hvis der er balance mellem aktivitetens udfordringer og personens færdigheder/evner; dernæst kræver flow, at vi har et mål, fordi vi har brug for feedback. Vi begynder typisk at gøre noget af ekstrinsiske grunde, fx lærer vi at læse, fordi vi af forskellige grunde skal, men ender med at kunne nyde det (Csikszentmihalyi, 1990, p. 130). Med andre ord: Vi glædes ved at gøre noget, vi (med mere eller mindre møje og besvær) er blevet gode til, og som derfor giver os en indre belønning.

Csikszentmihalyi havde ligesom Nell i kraft af sin baggrund i psykologi fokus på individet og de kognitive facetter ved læsning. I et bredere perspektiv handler læsning ikke kun om det, der sker under selve læsningen, men også om dét, der er før, efter og 'rundt om' de kognitive events. Der er desuden umiddelbart intet ved den legende

læsning eller ved flow-teorien, der udelukker, at den absorberende side af fordybelse eller sammensmeltningen af handling og opmærksomhed kan ske samtidigt med andre eller i en form for samspil med andre.

Dette bredere fokus på læsekultur uddyber vi yderligere nedenfor.

Læsekulturer

De beslutninger, som børnene i nærværende projekt – og alle andre børn – tager i forhold til læsning, bliver ikke taget uden om relationer og processer, der kan kobles til de miljøer, de færdes i – med andre ord kan man i stedet, eller som supplement, anlægge en sociokulturel vinkel på børnenes måde at "gøre på" med bøger eller tekster.

I David Barton og Mary Hamiltons forståelse var læsning (og skrivning) sociale praksisser: "*literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts*" (Barton & Hamilton, 2012, p. 8, forfatternes fremhævning). Disse praksisser er kulturelt bestemte, og i en given kultur er der forskellige literacies knyttet til forskellige domæner, som fx skole eller hjem, om hvilke de skrev: "Some of these institutions are more formally structured than others, with explicit rules for procedures, documentation and legal penalties for infringement, whilst others are regulated by the pressure of social conventions and attitudes" (Barton & Hamilton, 2012, p. 10). Der er altså både et synligt eller observerbart niveau og et underliggende niveau af literacypraksisser.

Det observerbare niveau består af "literacy events" (herefter literacybegivenheder) dvs., de helt konkrete begivenheder, hvor læsning og/eller skrivning spiller en rolle, og det underliggende niveau består af sociale konventioner eller normer. Barton og Hamilton refererede til Stephen Reder og Karen Reed Wikelunds opdeling af literacypraksisser i *teknologi*, *funktion* og *social betydning* (vores oversættelser), hvor teknologi og funktion kan undersøges ved at observere literacybegivenheder (Barton & Hamilton, 2012, p. 17). Den sociale betydning henviser til forståelsen af, hvem der bør engagere sig i bestemte læse- og skrivepraksisser i hvilke situationer samt de sociale forskelle, der kan være på brugen af læsning og skrivning i bestemte kontekster. Barton og Hamilton trak også på teorien om netværk, og skriver, at "The strength of the notion of networks is that it provides a simple way of moving beyond a focus on individuals and individual encounters, towards one which shows how literacy links across people and localities" (2012, p. 16). Altså, at netværk beskriver, hvordan literacy kan ses som noget, der forbinder sig på tværs af mennesker og steder.

Et studie af læsning set som social praksis tager altså udgangspunkt i konteksten og ser bl.a. på, hvordan domæner er med til at forme forståelsen af læsning, herunder frilæsning. Således også i denne sammenhæng, hvor vi ikke kun søger at forstå, hvad der sker indeni børnene, når de godt kan lide at læse, men også til de fysiske, teknologiske omstændigheder omkring læsningen, til læsningens funktion i situationen og til, hvem der anses som passende deltagere i praksissen. Til dét bruger vi også den forståelse af læsekultur, som Larsen og kolleger anlagde i artiklen "Læsekultur – et begreb i flertal" (Larsen et al., 2024). Her pegede forfatterne i alt på fire perspektiver af læsekultur, der er teoretisk forankrede i det sociokulturelle:

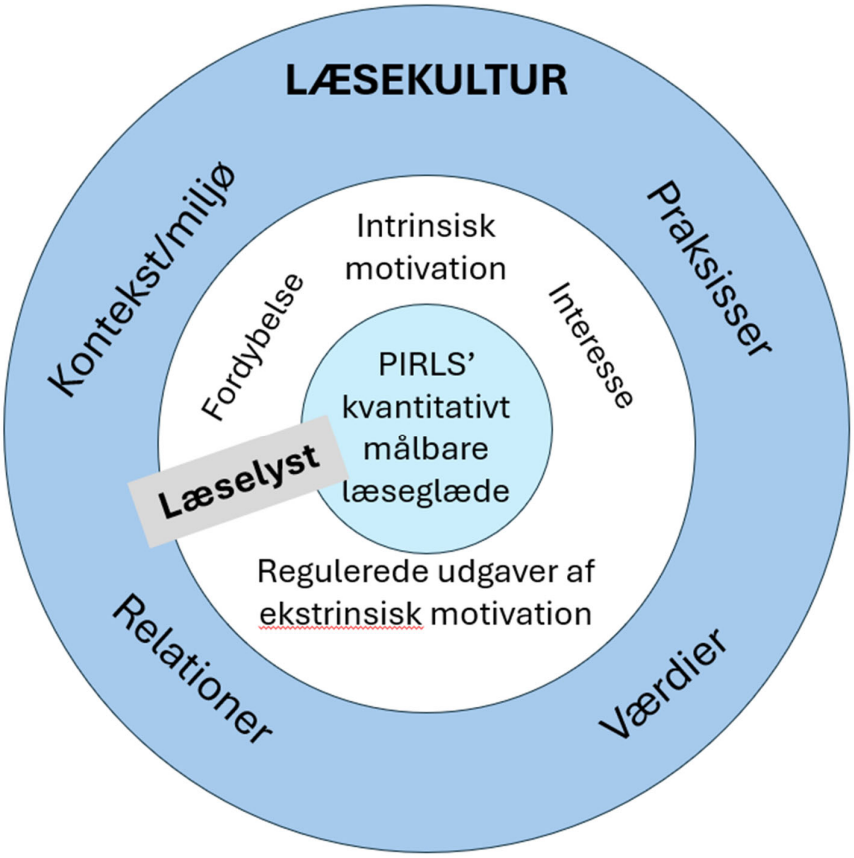
- *Læsekultur som praksis*: Det konkrete møde mellem læser og tekst, uanset medie.
- *Læsekultur som relationer*: Det, der sker i mødet mellem læsere, som enten kan være pålagt eller rammesat af nogen andre eller selvinitierede.
- *Læsekultur som kontekst*: Miljøer eller sammenhænge (fysiske eller online), som er med til at skabe eller tiltrække læsere.
- *Læsekultur som værdi*: De værdier, som knytter sig til de tre øvrige perspektiver. Værdierne kan ses ekspliciteret i officielle styringsdokumenter eller i politiske satsninger, og de mere underforståede værdier kommer til udtryk i form af handlemønstre relateret til læsning.

Særligt det sidste perspektiv lagde Illum Hansen også vægt på i sin forståelse af læsekultur, hvor han brugte organisationspsykologen Edgar Schein, når han inddelte den måde, værdierne udtrykkes på, i tre niveauer (Hansen, 2024, p. 99): For det første et *materielt artefaktniveau*, der handler om den måde, læsekulturen bliver synlig på, fx i form at læsemiljøer i skolen eller på biblioteket. For det andet et *ekspliciteret værdiniveau*, som fx igennem officielle dokumenter som *Fælles Mål* eller bibliotekers strategipapirer o. lign. Og til sidst de *grundlæggende antagelsers niveau*, som dækker over de opfattelser af og begrundelser for at læse, som findes i en given kultur, og som ofte er mere eller mindre skjult for os, der er en del af den.

Rapportens samlede læseglædebegreb

Rapporten opererer således med både et samlet læseglædebegreb, der består af både en kvantitativ og et kvalitativ forståelse af læseglæde, jf. FIGUR 5 på næste side.

Den inderste cirkel er PIRLS' kvantitative og målbare læseglædebegreb med stærkt signifikante korrelationer med hyppighed af elevernes fritidslæsning og med elevernes læsekompetence (Fougt et al., 2023).



FIGUR 5. Rapportens samlede læseglædebegreb

Den midterste cirkel viser de udvidede forståelser af eller årsager til, at barnet svarer positivt på spørgsmålene vedrørende hyppighed af fritidslæsning: Læseglæde kan være *intrinsisk* i form af glæden ved fordybelse eller fortabelse i en fortælling, den kan være iblandet *ekstrinsiske* motivationsfaktorer, det den fx kaster en indre belønning af sig, og den kan være drevet af positive erfaringer med læseaktiviteten over tid, så den kan betegnes som interesse.

Den yderste cirkel viser, at læsekultur i form af praksisser, miljøer, værdier og relationer er de betingelser, hvorunder læseglæden evt. udvikles og fastholdes. En målbar læseglæde kan godt eksistere i et miljø, hvor fx frivillig læsning af skønlitteratur ikke værdsættes, men vil alligevel altid stå i forhold til den eller de læsekulturer, som læseren færdes i, sådan som det sociokulturelle syn på literacy understreger. Omvendt viser forskning, som vi refererer til nedenfor, at relationer mellem lærere og elever kan have stor betydning for den intrinsiske læsemotivation (jf. afsnittet Forskningsoverblik).

På grænsen mellem yderste og midterste cirkel ligger læselyst som en bro eller overgang til den hyppige, frivillige læsning. Læselyst opstår i miljøer eller relationer som en situationelt betinget lyst eller forventning til en god læseoplevelse og kan på den måde føre til intrinsisk motivation, men gør det ikke nødvendigvis.

Det ligger bl.a. nærværende rapport på sinde netop at undersøge forholdet mellem den yderste og inderste cirkel – mellem børns læseglæde og voksnes rammesætning af kontekster/miljøer, deres værdier, praksisser og måder at interagere med børnene på i en læsekultur.



Læsemøblet pyntes.

Mixed Methods

Projektet er et mixed methods-studie (Creswell et al., 2003; Creswell, 2005), dvs. et studie, hvor vi kombinerer kvantitative og kvalitative dataindsamlings- og analysemetoder med henblik på at identificere og karakterisere et komplekst fænomen. Det gør vi gennem effektorienteret interventionsforskning (Oscarsson, 2008), hvor en kvalitativt belyst (pl)anlagt *indsats* gennem kombination af flere intervenerende tilgange og metoder for at udvikle elevernes læsekultlur var omkranset af en kvantitativ *effekt*måling heraf før og efter interventionen med populationen opdelt i en indsats- og kontrolgruppe. Vi søger altså en udvidet og dyb forståelse af fænomenet (jf. Frederiksen et al. 2014, p. 244). Det er det ideal som

> Johnson & Turner (2003) call the fundamental principle of mixed research. According to this principle, researchers should collect multiple data using different strategies, approaches, and methods in such a way that the resulting mixture or combination is likely to result in complementary strengths and nonoverlapping weaknesses (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 18).

Både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder har styrker og svagheder, afhængigt af hvad der ønskes undersøgt: Fx det kvalitatives specifikke dybdeviden og det kvantitatives generaliserbare breddeviden (Kvale & Brinkmann, 2015)[11] – og netop derfor kan de oplagt supplere hinanden.

Brewer og Hunter (2006) forsøgte at omgå dikotomien kvalitativ-kvantitativ i forhold til mixed methods ved at tale om *forskningsstilarter*, som hver især kan indeholde både kvalitative og kvantitative elementer. De skelnede i det, der må betegnes som en grundbog i mixed methods-forskning, *Foundations of Multimethods Research*, mellem fire forskningsstilarter (2006): *Feltarbejde*, *interview*, *eksperimenter* og *ikke-indgribende metoder*, hvor pointen var, at der inden for den enkelte stilart er både kvalitative og kvantitative tilgange – fx kan et 'interview' laves som et kvalitativt forskningsinterview eller som en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse. I Brewer og Hunters optik er der tale om et mixed methods-design, når mindst to stilarter er i spil, hvorfor nærværende projekt kan betegnes som et sådant, idet de tre førstnævnte indgår i nærværende projekt:

- Betegnelsen *feltarbejde* som forskningsstilart er kendetegnet ved, at forskeren er til stede i feltet "… for at observere og erfare, hvad der foregår" (Frederiksen,

[11] Kvale og Brinkmann fokuserer på interview i bogen, ikke metoder generelt.

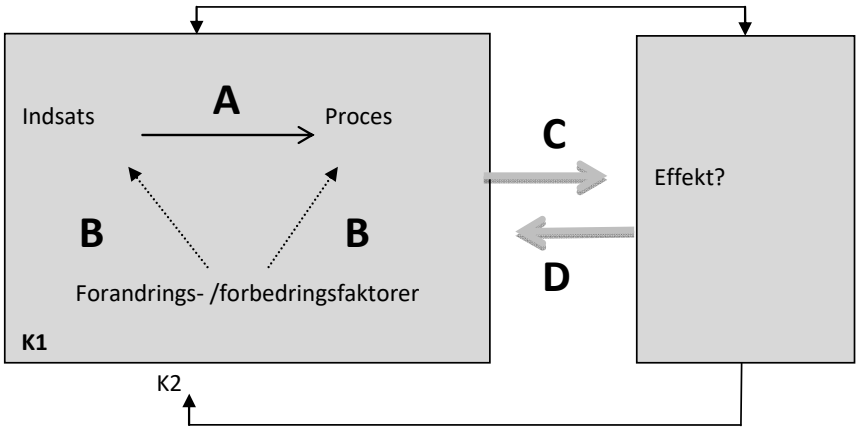
2014, p. 16). Brewer og Hunter karakteriserede feltarbejdet som at undersøge fænomener og adfærd i komplekse, sociale sammenhænge (2006, p. 30f). Frederiksen anførte endvidere, at "… det vanligvis tætte forhold mellem forsker og deltagere [er] en potentiel kilde til bias, men det er samtidig også en kilde til indsigt" (ibid.), og også derfor er der grund til at kombinere feltarbejdet med andre metoder.

- Forskningsstilarten *interview* "… dækker over alle metoder, hvor man samler data ved at stille spørgsmål til undersøgelsens deltagere og registrerer de svar, man får" (Frederiksen, 2014, p. 16). Brinkmann og Tanggaard anbefalede at "… kombinere interviewforskning med andre undersøgelsesmetoder, fx feltarbejde, der kan give et skarpere blik for, hvad og hvordan mennesker rent faktisk *gør* (i modsætning til interviews, hvor folk jo primært *fortæller* om, hvad de gør) (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 33; jf. Silverman, 2013, p. 19).
- Forskningsstilarten *eksperimenter* handler om at intervenere i kontekst (Frederiksen, 2014, p. 17). Frederiksen argumenterede for, at man i kvantitative eksperimenter typisk anvender kontrolgrupper, ligesom nærværende projekt: "For at kunne skille eksperimentets faktiske resultater fra de sideeffekter og påvirkninger, der kan opstå i kraft af selve eksperimentet… " (2014, p. 17). Kritisk anførte han, at det kan være vanskeligt "at generalisere fra eksperimenter til større populationer, fordi deltagerne ikke er udvalgt repræsentativt", hvorfor man som forsker så er "afhængig af gentagelser af eksperimentet med nye deltagergrupper" (2014, p. 17), hvilket dermed implicit er et argument for at kombinere eksperimenter med andre metoder, hvorved bias kan mindskes.
- Forskningsstilarten *ikke-indgribende* er kendetegnet ved at indsamle data uden at påvirke feltet, fx gennem skjult observation, dokumentanalyse og analyse af rum, og derved kan bias mindskes (Lynggaard, 2010)
- Den ikke-indgribende stilart indgår ikke i nærværende projekt, hvor vi løbende har iagttaget i skole, på bibliotek og i klub, vi har interviewet lærere og pædagoger (både formelt i planlagt interviews og uformelt i løbende småsamtaler, som er noteret ned fra hukommelsen efterfølgende) og elever/børn uformelt i skole, på bibliotek og i klub (ligesom vi også har 'interviewet kvantitativt gennem spørgeskemaer om læsning til elever og forældre) – og så er hele projektet kendetegnet ved et eksperiment, som Frederiksen udlægger det – eller en intervention. Men som vi uddyber nedenfor, er projektet på trods af en kontrolgruppe, kvantitativt usikkert, bl.a.

fordi der ikke var rene skillelinjer mellem indsats- og kontrolgruppe, jf. afsnittet Interventionen i nærværende projekt.

Effektorienteret interventionsforskning

Effektorienteret interventionsforskning er studier, som har til formål at finde ud af, hvilket resultat en intervention har for den eller de individer, for hvilken interventionen er afset (Oscarsson, 2008), jf. FIGUR 6:



En indsats starter en proces (A), hvis indhold og forløb påvirkes af konteksten (K1), aktive forandrings- eller forbedringsfaktorer (B). Dette leder til gengæld til en effekt eller fravær af en effekt (C). Effekten, eller den udeblevne effekt, påvirker til gengæld (D) konteksten K1 enten positivt, gennem fx at en klient eller en elev oplever forbedringer i sin sociale situation, eller negativt hvis effekten udebliver og dermed måske bekræfter billedet af at være "et håbløst tilfælde", dvs. konteksten K1 forandres i enten positivt eller negativt forstærkende retning (K2).

FIGUR 6. (Effektorienteret) interventionsforskning (oversat efter Oscarsson, 2008, p. 184)

Forskeren præsenterer forslag til forandrede praksisser på baggrund af observationer, interviews og eksisterende forskning, og disse tiltag afprøves efterfølgende og evalueres (Madsen, 2003; Guvå & Hylander, 2005)

I nærværende projekt er *indsatsen* tre af ovenfor anførte fire forskningsstilarter gennem feltarbejde, interview og eksperimenter, hvoraf især sidstnævnte dominerede gennem de forskellige eksperimenter, der foregik på henh. skole, klub og folkebibliotek, og

gennem den *proces*, de blev iværksat under, og hvor netop samarbejde og ændret praksis i både skole, klub og folkebibliotek er *forandringsfaktorer*.

Effekten, virkningen af interventionen, blev undersøgt gennem en effektmåling med en tilpasset version af læseundersøgelsen PIRLS før (d. 10. og 11. november 2025) og efter (d. 24.-25. marts 2026) interventionen.

Interventionen i nærværende projekt

Interventionen bestod af otte indsatser fordelt mellem folkebibliotek, skole og klub, jf. TABEL 1.

TABEL 1. Interventionens indsatser

1. **Introduktion**, november-december 2025	*Indhold*: Børnebibliotekarerne præsenterer projektet overordnet for indsatsklasserne. Eleverne skal forholde sig til den kommende konstruktion af et læsemøbel ved at lave moodboards. De skal lege med belysning, farver og dufte i forhold til læsning. Give deres bud på gode læsemøbler og foretrukken litteratur. *Ansvarlig*: Svendborg Bibliotek *Varighed*: To lektioner pr. skole *Sted*: De tre skoler på skift *Målgruppe*: De tre indsatsklasser på skift
2. '**Bib-talk 1**', januar 2026 Første besøg på biblioteket	*Indhold*: Bibtalk med boganbefalinger fra bibliotekarerne, tid til at finde og låne bøger på egen hånd, kildekritik med elevinddragelse. Udlevering af pose til hver elev med et eksemplar af den grafiske roman *Heksedrengen*, duftende krydderurter og en glat strandsten med runer som optakt til næste besøg. *Ansvarlig*: Svendborg Bibliotek *Varighed*: To lektioner pr. skole *Sted*: Svendborg Bibliotek *Målgruppe*: De tre indsatsklasser på skift
3. **Intern praktik**, hele projektforløbet	*Indhold*: De fagprofessionelle voksne skal i praktik hos hinanden Ansvarlig: Alle *Sted*: Svendborg Bibliotek, skolerne, Juniorklubben

	Varighed: Fra 1-3 timer *Målgruppe*: De fagprofessionelle voksne. Lærere og pædagoger var ikke i praktik hos hinanden.
4. **Møbelworkshops**, januar 2026	*Indhold*: To ugers åbent hus efter skole, hvor børnene kunne komme og bygge læsemøbler til de tre skoler, som de selv havde været med til at designe. Workshoppen tog udgangspunkt i den indledende introduktion i nov.-dec. 2025 og arbejdet med moodboards. *Ansvarlig*: Svendborg Bibliotek *Varighed*: I alt 17 timer hen over eftermiddage tirsdag-torsdag og en lørdag *Sted*: Svendborg Bibliotek *Målgruppe*: Alle børn i indsatsklasserne og klubbørnene. Mulighed for at forældre kunne kigge forbi.
5. '**Readathon**', januar 2026	*Indhold*: Et aftenarrangement for hele familien. Fællesspisning hvor biblioteket serverede pizzaer, bred præsentation af bøger og bibliotekets tilbud samt indvielse af læsemøblet. Svendborg Bibliotek medbragte materialer, som kunne udlånes. *Ansvarlig*: Svendborg Bibliotek sammen med skolerne *Sted*: To af skolerne i de respektive skolebiblioteker med 75 deltagende børn og voksne på den ene skole og 42 på den anden. Arrangementet på den tredje skole blev aflyst af skolen pga. for få tilmeldte (der var tilmeldt otte børn og to voksne). *Varighed*: To timer pr. skole (kl. 17-19) *Målgruppe*: Børn, forældre og søskende i indsatsklasserne.
6. **Litteraturforløb**, februar 2026	*Indhold*: Danskundervisning, et planlagt litteraturforløb. En klasse arbejdede *med Heksedrengen*, en med *Møgmis*, og den sidste med en dokumentarfilm. *Ansvarlig*: Dansklærerne i de tre indsatsklasser *Sted:* På de respektive skoler i klassernes almindelige lokaler *Varighed*: 1-2 uger *Målgruppe*: Elever i indsatsklasserne
7. '**Mangaaften'**, februar 2026	*Indhold*: Bl.a. rollespil med udgangspunkt i manga/animé-figurer og såkaldte "fights" mellem figurer på en tavle.

	Ansvarlig: Klubmedarbejderne i samarbejde med Svendborg Bibliotek *Sted*: Klubben *Varighed*: Kl. 17-19.30 *Målgruppe*: For klubbørnene, men var åben for alle børn fra indsatsklasserne. Der var specielt inviteret til aftenen. Der deltog 27 børn i aftenen, størstedelen blandt de faste brugere, og tre-fire elever fra indsatsklasser.
8. **'Bib-talk 2'** om *Heksedrengen*, februar 2026. Andet besøg på biblioteket	*Indhold*: Børnebibliotekarerne tager imod klassen klædt i sorte kapper i deres pyntede havepavillon med påmalede runer på vinduerne, duftende krydderurter og forskellige stemningsskabende rekvisitter i vinduerne. Her holder de oplæg om hekse gennem tiderne og skriftsprogets magi og kraft, efterfulgt af en bibtalk med bøger, der kredser om de samme emner som *Heksedrengen.* Der serveres te i pausen, hvor alle børn får jasminperler/blomster i hånden som de skal putte ned i det varme vand og se det udfolde sig. Til sidst retur til biblioteket, hvor de kan låne bøger. *Ansvarlig*: Svendborg Bibliotek *Sted*: Svendborg Børnebibliotek, havepavillonen *Varighed*: To lektioner pr. skole *Målgruppe*: De tre indsatsklasser på skift





Til venstre: Duft – og stofprøver, LED-lys og lamper pakkes il interventionsworkshop på skolerne.
Til højre: Bibliotekets kælder under læsemøbelproduktionen med elevernes moodboard.

Det er dog en meget væsentlig faktor at understrege, at det på ingen måder er lykkedes eller har været muligt at holde indsats- og kontrolgruppe 'klinisk' adskilte – af flere grunde.

For det første fordi de to dansklærere på den ene skole arbejdede så nært sammen i de to parallelklasser, at de i praksis kan undervise i hinandens klasser, fordi de normalt planlægger, gennemfører og evaluerer forløb sammen, og det har ikke været muligt at afvige fra denne praksis i nærværende projekt.

For det andet var flere af projektets indsatser ikke eksklusivt forbeholdt indsatsklasser. Til Manga-aftenen i klubben besluttede personalet i klubben at invitere deres egne børn, samt børnene fra både indsats- og kontrolklasserne. Kun et fåtal af indsatseleverne deltog i denne aften. Her skal det også medtænkes som allerede anført, at ca. 95 % af indsatseleverne og 79 % af kontroleleverne *ikke* er tilmeldt den involverede klub.

Readathon og bibtalks involverede kun elever fra indsatsklasserne, mens møbelworkshopsene også var åben for alle klubbørnene. Readathonaftenerne havde bred tilslutning fra de fleste forældre på to af skolerne, mens møbelworkshopsene kun havde deltagelse af relativt få indsatselever. Der var 20 børn fra indsatsklasserne igennem på de syv dage, hvoraf de 10 kom flere gange. Derudover deltog seks børn fra klubben, som ikke var i hverken indsats- eller kontrolklasserne.

Kvantitative metoder

I nærværende projekt er der tale om et studie med to målinger af to grupper i starten og i slutningen af projektperioden. Heri burde den ene gruppe – indsatsgruppen – have fået en indsats, som den anden ikke har. Derfor sammenligner vi udviklingen imellem de to målepunkter på en række faktorer, hvorved vi kan se, om grupperne har udviklet sig forskelligt og deraf sandsynliggøre en kausalitet af indsatsen.

I store projekter med en strengere styring af, hvem der modtager indsatsen, end det var tilfældet her, vil man kunne lave kausale slutninger, da det vil være et tilnærmelsesvis randomiseret forsøg (*Randomized Control Trial* = RCT), som er guldstandarden inden for kausale modeller. En af flere grunde til, at dette projekt ikke kan betegnes som RCT, skyldes antallet af deltagere. Der var ganske enkelt for få deltagere. Derudover er tildelingen af indsats som nævnt ikke foregået helt tilfældigt.

Når vi ser på udviklingen i faktorer over tid, er der desuden visse forbehold, vi skal gøre opmærksom på. Udviklingen er kun målt ved skala-variable, der er kontinuerte mål,

skabt via *Item Response Theory* (IRT) og en række spørgsmål, således at der skabes en metrisk måleenhed, der kan måle reel udvikling.

IRT-analyser (Rasch-analyser) er en analysemetode til at finde bagvedliggende sammenhænge imellem spørgsmål med ordinale svarkategorier, kaldet items. Her vil man sige, at der er en skjult, underliggende, ikke-observerbar *latent faktor*, der gør, at man svarer en given svarkategori på det givne spørgsmål. I nærværende rapport kan det være individets læseglæde, der reflekteres i den valgte svarkategori på spørgsmålet omkring enighed i udsagnet omkring "Jeg nyder at læse".

Med andre ord er IRT analyser velegnet til at undersøge, om spørgsmål relateret til den læste tekst måler den samme bagvedliggende skala og dermed samme dygtighed, når man tager højde for, hvor svære spørgsmålene er. IRT er velegnet, da den både estimerer dygtigheden for hver person og sværhedsgraden for hver opgave og dens underkategori.

Alle skalaer (indeks), der er IRT-analyseret, er analyseret via en Partial Credit Model (Masters, 1982) i R-pakken "mirt" (Chalmers, 2012). Her estimeres item-parametrene frit og med en person-centeret tilgang, hvorpå person-scoren fortolkes i relation til de andre i populationen, og det giver et metrisk mål. PIRLS anvender netop denne procedure til at validere og kalibrere baggrundsskalaer. Alle indeks er efterfølgende skaleret til et gennemsnit på 10 og en standardafvigelse på 2. Skalaerne kan ikke sammenlignes på tværs af hinanden, men man kan godt sammenligne grupper inden for skalaen.

IRT estimerer respondenternes latente score og placerer dem relativt til hinanden, hvorved man kan se, hvor relativ dygtige de er. Men dermed har IRT en udfordring med *lofts-* eller *gulv-effekter*, når man måler over tid. En elev, der har alle svar rigtige i første runde, kan altså ikke få flere rigtige svar i anden runde (altså loftseffekt), selvom eleven nok kunne, hvis der var flere opgaver. Tilsvarende kan en elev, der har alle opgaver forkerte i første runde, heller ikke få flere forkerte i anden (gulveffekt). IRT viser altså ikke det absolutte niveau, pga. lofts- og gulveffekt, men det *relative*.

Eleverne, både i indsats- og kontrolklasser, har deltaget i før- og efterundersøgelsen i et roterende hæfte-design, hvor den enkelte elev fik forskellige tekster henholdsvis før og efter interventionen. Samtidig kan teksterne sættes på samme skala pga. en såkaldt bro mellem hæfterne ved rotation. Hver elev læste to tekster både før og efter interventionen, én skønlitterær og én informerende, og de blev roteret, således at alle seks tekster, tre informerende og tre skønlitterære (jf. bilag 2) blev læst af nogenlunde lige mange elever, både før og efter interventionen. Derved kan IRT på tværs af eleverne skabe en dygtighedsskala på tværs (Chalmers, 2012; Masters, 1982).

Til hver tekst en række spørgsmål (items), med enten lukkede besvarelser (multiple choice) eller åbne besvarelser (skrevne svar). Alle lukkede besvarelser blev automatisk scoret 0-1, indikerende forkert-korrekt-besvarelse ud fra den internationale scoringsguide fra PIRLS. Autoscoring af lukkede besvarelser er relativ let, da der er begrænset udfald for svar, og dermed nemt at kode til 0-1.

For åbne besvarelser er det en anden sag, da disse besvarelser kan have et uendelig antal udfald inden for det korrekte svar, hvilket besværliggør autoscoring. Eleverne kan simpelthen skrive korrekte svar på mange forskelle måder.

I projektet her har vi afprøvet autoscoring via specifikke kendeord til hvert spørgsmål. Kendeordene kom i forskellige variationer ud fra en betragtning af angivne svar fra eleverne. De angivne svar blev vurderet af os for at se, om der kunne være nye variationer af stavemåden, som endnu ikke var dækket af de valgte kendeord, og som derfor var blevet autoklassificeret som ikke-korrekte svar. Autoscoringerne er således gjort ud fra, om et givet kendeord i dets varierede stave- og skriveformer var til stede eller ej i elevens besvarelse.

Da denne autoscoring er en ny metode at tilgå scoringen af åbne svar, valgte forskningsleder også, at alle autoscoringer uafhængigt også blev scoret af en rutineret koder fra PIRLS. Selvom der var en høj grad af overensstemmelse imellem autoscoringen og den rutinerede koder, besluttede forskningsleder efter sammenligning fortrinsvist at fastholde den rutinerede scorers scoringer, men dog med den refleksion, som sammenligningen med autoscoringen medførte.

For enkelte opgaver er der lavet en polytomisk scoringskategori, hvor eleven har kunnet opnå flere point i henhold til graden af korrekthed i svaret. Disse polytomiske opgaver var opbygget af flere enkelte opgaver, og dermed sat sammen til sidst efter scoringerne af de enkelte opgaver.

Generelt har det gjort sig gældende at alle besvarelser, som ikke er nået af eleven, er kodet som "ikke nået", mens opgaver, der er sprunget over (målt som et manglende svar på en opgave, men svar på den næste opgave), er kodet som "sprunget over".

Alle besvarede scoringer blev brugt til at estimere kompetenceskalaen for læseskalaen, dog således ikke items kodet som manglende, mens oversprungne items er kodet som et forkert svar ud fra beslutningen om, at oversprungne items er læst, men ikke besvaret med vilje.

Kompetenceskalaen for læseskalaen er lavet via IRT (Chalmers, 2012) og en Partial Credit Model (Masters, 1982), som kan håndtere forskellige antal scoringskategorier i

besvarelsen. IRT estimerer både en dygtighedsværdi per person og en sværhedsgrad per item.

Resultatet af kompetenceskalaen er oprindeligt en skala med omdrejningspunkt omkring 0 med udsving over i plus- og minusværdier. For at mindske misforståelsen af negative værdier (fx -12) som negative evner i læsning er skalaen standardiseret til at have et gennemsnit på 500 og en standardafvigelse på 100 i førundersøgelsen i analogi med den måde, PIRLS' kompetencescore udregnes. Ved efterundersøgelsen er kompetenceskalaen skabt ved at fastholde sværhedsgraderne fra førundersøgelsen og inddrage besvarelserne fra efterundersøgelsen til at skabe kompetenceskalaen. Herefter er kompetenceskalaen standardiseret med før-undersøgelsens standardiseringsværdier, så niveauet kommer op omkring 500 og en standardafvigelse på 100, dog med mulighed for at måle udviklingen hos eleverne ved at have item-sværhedsgraderne fastlagt.

Data fra elev- og forælderspørgeskema har ligeledes været igennem en rensningsproces for at se, om besvarelserne faldt uden for udfaldsrummet, og spørgsmål, som er et udtryk for samme bagvedliggende faktor, er blevet analyseret med IRT, hvorved vi har skabt en skala for de enkelte spørgsmålsbatterier. Disse spørgeskemaskalaer er standardiseret med et gennemsnit på 50 og en standardafvigelse på 10, således at de kan adskilles fra læsekompetencescoren (Yin & Reynolds, 2021). Elevspørgeskemaet i efterundersøgelsen er ligeledes sat på samme skala via IRT og standardiseret med før undersøgelsens gennemsnit og standardafvigelse.

Kvalitative metoder

Kvalitativt er data overordnet indsamlet gennem mødereferater, iagttagelser og interviews, analytisk tilgået med udgangspunkt i *Second Generation Grounded Theory* (Charmaz, 2021) opbygget efter en spiral, hvor der veksles mellem dataindsamling, teori og analyse. Første trin består af de indledende mødereferater og tidligste iagttagelser i projektet, herefter udvælgelse af et kvalitativt fokus og efterfølgende flere iagttagelser og henimod slutningen af projektet en række interviews, som den samlede analyse og teoretisering bygger på. Denne teoretisering, jf. afsnittet det kvalitative udgangspunkt i selvbestemmelsesteori, dækker altså over en karakteristik af børn og elevers måde at være læseglade på.

Second generation grounded theory er kendetegnet ved, at fortolkende analyser sker *abduktivt* mellem data og teori (Morse et al., 2021) – dvs. i en vekselvirkning mellem empiri og teori. Metoden medtænker, at forskeren altid indgår i forskningsprocessen med egne forforståelser, sociale positioner og privilegier, og den betoner et behov for

stor grad af refleksivitet og teoretisk åbenhed (Charmaz, 2021). Dermed gør den op med 'første generation', som betonede en induktiv – helt åben – tilgang til empiri, og med ideen om, at forskeren kan tilsidesætte egne forudfattede meninger.

Second generation grounded theory starter induktivt med udgangspunkt i empirien, men indgår så i en iterativ spiral mellem data og eksisterende teori, hvor abduktive ræsonnementer løbende skærpes for at give de mest plausible forklaringer på fund.

Iagttagelser

I det kvantitative materiale anvendes betegnelsen 'observation' om en måling eller et datapunkt. I det kvalitative bruger vi begrebet *iagttagelser* frem for det mere gængse begreb, 'observationer' (Szulevicz, 2015). Det er et bevidst valg, både for at skelne mellem det kvantitative og det kvalitative. Men mere fordi "Der er tale om *iagttagelser* og *ikke* observation. Observation er tilstræbt objektiv, mens iagttagelser er noget man *tager i agt* og knytter til sit udvalgte fokusområde" (Fougt et al. 2014, p. 212, forfatternes fremhævninger). Interventionens ønske var at udvikle læseglæde hos eleverne, og dermed har vi heller ikke 'observeret' undervisning eller samvær på biblioteket eller i klubben, men netop *taget* læseglæden og læsekulturen *i agt*.

I en positivistisk forskningsposition skal en forsker være objektiv og udelukkende gengive virkeligheden, som ideelt ikke påvirkes af forskerens tilstedeværelse, jf. 'kvantitative metodepurister', som mener, at forskersubjektet skal elimineres (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 14). Den kvalitative forskning betoner derimod, at forskersubjektet *er* (Patton, 2002; Fog, 2004; K. A. Nielsen, 2007; Postholm, 2005; Karpatschof, 2010; Brinkmann & Tanggaard, 2010).

Skjervheim understregede med henvisning til forskningsinterviewet, at den virkelighed, der her opstår med en forsker, er kunstig, for den ville ikke være opstået, hvis forskeren ikke var der (Nielsen, 2007, p. 523), og samme problematik gør sig gældende ved iagttagelser, for forskeren påvirker situationen alene ved sin tilstedeværelse. En kvalitativ praksis involverer et forskersubjekt, som på trods af et motiv om en rent observerende tilgang, stadig er til stede i lokalet – og alene ved det påvirker det – og som ser med noget for øje. Ud over vores tilstedeværelses påvirkning er vi gået ind i feltet med en dagsorden om og en forskningsinteresse i læseglæde og læsekultur. Dermed er vores syn vinklet, fx på bekostning af fx sociale interaktionsformer mellem lærer og elever. Vi er altså *ikke* objektive. En forsker *oplever*, og alene af den grund er det nødvendigt at tilkendegive, hvem man er, og med hvilket blik man *iagttager.*

Modsat opfatter vi ikke forskersubjektet som subjektivt, da vi ikke er gået ind i feltet med et ønske om at få bekræftet, at læseglæde er godt, eller at indsatsen virker. Vi er gået ind i feltet for at forstå et specifikt fokus vinklet af projektets forudfattede holdninger om læsning – og dermed *tagende* noget *i agt*. Det skal dog anføres, at vi over for lærere, pædagoger og bibliotekarer har talt om observation. *Iagttagelser* er altså et *analytisk* begreb.

De indledende iagttagelser i praksis ved projektets opstart havde ikke andre fokusser end læsning. De gav mulighed for, dels at blive i stand til at stille de 'rigtige' spørgsmål til de interviews, der efterfølgende blev gennemført, dels at få "(...) god og intuitiv forståelse for den observerede praksis, som reducerer risikoen for at drage forhastede og "kontekstomme" konklusioner" (Szulevicz, 2015, p. 86).

Qua projektets fokus var disse iagttagelser knyttet til de fagprofessionelle voksnes samarbejde og ønskede øgede forståelse for hinandens praksis, men samtidig med åbenhed over for andre aspekter, fx forskelle i de fagprofessionelle voksnes tilgang til og omgang med børn/elever, dvs. de deltagende lærere, pædagoger og skolebibliotekarer. Børn og elever er jo i den særlige omstændighed, at de er afhængige af voksne omkring dem, og at store dele af deres vågne timer er rammesat af voksne i forhold til både indhold og tid.

Det kan ikke undgås, at en fremmed, som en iagttager er her, dvs. en specialestuderende, en bibliotekar eller en lærer, vækker opmærksomhed, men også pga. især den specialestuderendes hyppige iagttagelser påkaldte tilstedeværelsen over tid stadig mindre opmærksomhed. Den fænomenologisk arbejdende forsker inden for pædagogik "(...) må have felt-sensibilitet. Han må føle sig hjemme, efterhånden bebo sit forskningsfelt og frem for alt kunne lide at være sammen med børn" (Rasmussen, 1996, p. 156), og netop denne feltsensibilitet har Toldam, som selv er både lærer og skolebibliotekar.

Iagttagelser var primært tilbagetrukket og kun med enkelte, tilfældige interaktioner (Holmberg, 2024) med børn/elever og fagprofessionelle voksne med det formål at kunne få øje på "(...) menneskelige handlingers sociale og materielle udgangspunkter" (Szulevicz, 2015, p. 85) med fokus på sanseindtryk, interaktioner mellem deltagerne og på at nedfælde direkte citater, der indfangede en stemning eller en holdning.

Feltnoterne er lavet undervejs og umiddelbart efter og til sidst renskrevet som feltfortællinger (med inspiration fra Kabel et al., 2019). De er udelukkende deskriptive og ikke fokuserede; reflekterende noter er nedfældet sideløbende i en logbog.

Feltnoter og noter fra iagttagelser er gentagende gennemlæst med henblik på senere kondensering.

Folkebibliotekarernes iagttagelser kan ikke tillægges samme grad af felt-sensibilitet på skole og klub, da de ikke iagttager i et forskningsperspektiv, men snarere i et evaluerings-. Men også her er der tale om erfarne iagttagere, som jævnligt deltager i skolearrangementer og samarbejder nært med klubben – og i øvrigt som børnebibliotekarer arbejder målrettet med målgruppen. Men som selvfølgelig var drevet af et stort engagement og ønske om, at projektet skulle lykkes, mens forskningsleder og den specialestuderendes ønske var at forstå, hvad der fandt sted.

Hver iagttagelse (fx af en readathon eller et biblioteksbesøg) ses som et udtryk for en læsekultur, og i det vi fokuserer på hhv. børn/elever og fagprofessionelle voksnes positioner inden for denne læsekultur. Vi karakteriserer efterfølgende de iagttagede interaktionsformer, og det leder til fem forskellige interaktionsformer, der løbende beskrives og afslutningsvis ses samlet i TABEL 8. I sammenhæng med analyse af interviews tjener iagttagelserne også som kontekstualisering af de individbårne forhold i forhold til projektets indsatser.

Interviews

I projektet er der anvendt interviews, dels midtvejs med børn/elever, og med uformelle samtaler med de fagprofessionelle voksne, dels afsluttende formelt med fagprofessionelle voksne.

De formelle interviews er alle semistrukturerede med udgangspunkt i interviewguides (Bilag 4 og 5), som dog i nogen grad er blevet justeret undervejs, ligesom de forskellige interviews ikke forløb ens, fordi der på baggrund af interviewet løbende blev byttet rundt på rækkefølge eller stillet opfølgende spørgsmål mv. på baggrund af informantens udsagn.

Fokus i disse interviews var, at samtalen skulle være dynamisk og motivere eleverne/børnene til at fortælle om deres oplevelser og følelser (Tanggaard & Brinkmann, 2015, p. 41) for at pege spørgsmålene ned i børnenes erfaringer og levede hverdag, samtidig med, at de skulle være så åbne, så vi ikke gik glip af det, som var væsentligt for dem (Jacobsen et al., 2015, p. 231).

Dette er en særlig udfordring i forhold til elever/børn, som i mindre grad end voksne kan forventes på forhånd, tilfældigt eller i forbindelse med interviewaftalen, at have reflekteret over de spørgsmål, man som interviewer stiller. Herudover er magtforholdet mellem interviewer og især elever/børn som informanter i sin natur skævt, i og med at

interviewer er en fagprofessionel voksen, udefrakommende og med dagsorden, som børnene ikke nødvendigvis kan overskue konsekvenserne af at tale med (Rasmussen et al., 2017, p. 10). Samtidig var det en fordel, at interviewer også havde iagttaget mange af de indsatser, der var genstand for interviewet, fx manga-aften i klubben, bibtalk på børnebiblioteket eller readathon på skolerne.

Efter gennemførelsen af elevinterviewene er de hver især undersøgt for positive og negative udsagn vedrørende læsning. I vekselvirkning med teori har disse udsagn formet forskellige motivationsaspekter relateret til læsning. Ligeledes er interviewene undersøgt for udsagn, der vedrører barn-fagprofessionel-voksen-relationen i situationer eller sammenhænge, hvor læsning indgår, både i skole, hjem og på folkebiblioteket. Disse har på samme måde i vekselvirkning med teori formet træk ved læsekulturer i hjemmet samt betydning af voksne i hhv. skole og folkebibliotek.

Analyserne bliver i alle tre tilfælde, samlet i kategoriseringer, der løbende bliver føjet til, og afslutningsvis munder det ud i en læseglædetypologi.

Interviews er efterfølgende transskriberet, først med programmet *Transcriber* og efterfølgende pragmatisk tilrettet fra lydfilerne.

Den efterfølgende bearbejdning af interviews er fænomenologisk (Jacobsen et al., 2015, p. 228), hvor de er gennemlæst og -lyttet ad flere omgange frem mod en kategorisering i forhold til børnenes egne umiddelbare udsagn vedr. læseglæde (se TABEL 3), svarende til det smalle læseglædebegreb (jf. rapportens samlede læseglædebegreb i FIGUR 5.



Uden mad og drikke duer helten ikke

Empiri

De tre medvirkende skoler, jf. afsnittet Svendborg Kommune og dens skoler, blev *ikke* udtrukket tilfældigt, men inkluderet efter det (overtalelses)muliges kunst.

Hver involveret skole har to klasser på 5. klassetrin, hvoraf den ene indgik i projektets intervention, mens den anden fungerede som kontrolgruppe med 'normal' danskundervisning og uden planlagt deltagelse i de intervenerende elementer. Disse blev udvalgt i dialog med skoleleder ud fra praktiske hensyn på den enkelte skoler (fx lærerskifte, klasseforhold, sygdom mv.). Klasserne er således heller *ikke* udtrukket tilfældigt til at deltage i interventionen.

Indsatsklasserne indgik i de i TABEL 1 listede indsatser, mens kontrolklasser fortsatte allerede planlagt undervisning. Begge klasser indgik i den omkransende effektmåling, men som beskrevet var der ikke tydelige skillelinjer mellem indsats- og kontrolklasser.

Der gik på interventionstidspunktet 138 elever i de seks klasser, ligeligt fordelt med 69 elever i henholdsvis indsatsklasser og kontrolklasser.

Her er det vigtigt at understrege, at nærværende rapport ikke er en evaluering af de enkelte involverede skoler, hvorfor forskningsleder har besluttet ikke at anføre skolenavne i forbindelse med de enkelte analyser, hverken kvantitativt eller kvalitativt. Der *er* tydelig forskel på de tre involverede skoler, selvfølgelig i klientel, i nogen grad også deraf på læsekultur og i deres tilgang til projektet, men det er *ikke* rapportens fokus.

Kvantitative data: Læseundersøgelsen

De kvantitative data, nærværende rapport bygger på, stammer alle fra den tillempede version af PIRLS, der er blevet anvendt i projektet, dels selve læseundersøgelsen, som blev afviklet ligesom PIRLS med 2 x 40 min. læsetid og svaren på spørgsmål til en fiktiv og informerende tekst, afsluttet med et elevspørgeskema, før (d. 10. og 11. november 2025) og efter interventionen (d. 24.-25. marts 2026). Alle anvendte læsetekster er frigivne læsetekster fra tidligere PIRLS-undersøgelser (2016 og 2021), jf. Bilag 2, mens elevspørgeskema fremgår af Bilag 3.

Disse undersøgelsesseancer med eleverne på skolerne blev varetaget af personale fra DPU med stor erfaring heri fra PIRLS over to følgende dage blandt alle eleverne i indsats- og kontrol-klasserne, både før- og efter interventionen.

- 10 elever var syge eller på ferie, enten i før- eller efterundersøgelsen, heraf halvdelen fra én skole.
- Fire elevers forældre modsatte sig elevernes deltagelse i projektet.
- 17 elever kunne ikke identificeres ud fra det oplyste UNIlogin.

I alt 122 elever gennemførte førundersøgelsen og 117 elever efterundersøgelsen, hvoraf 106 gennemførte begge, svarende til 77 % af populationen (på tværs af indsats- og kontrolklasser). De var fordelt på 51 elever i indsatsklasser og 55 elever i kontrolklasser. Det er deres data, rapporten trækker på, når der udelukkende er tale om analyser på elevniveau.

Endelig indgik et forældrespørgeskema baseret på PIRLS, jf. Bilag 4, som kun blev besvaret én gang. Forældresvarraten er noget lavere trods en ihærdig indsats fra forskningsleder i dialog med skolerne på at trække den op. Der er således 60 elever, der har deltaget i både før- og efterundersøgelsen, der også har forældresvar, hvilket giver en svarprocent på 44 %. Heri er der taget højde for tvillinger (som jo har samme forældresæt).

Ved analyser mellem elever og forældre, inddrager vi kun elever med forældre, der har svaret.

Elever på 'særlige behov'

Ud af de potentielle 138 elever deltog 16 'på særlige behov' efter dialog mellem de respektive lærere og forskningsleder. Det indebar, at en for eleverne kendt læsevejleder læste tekster og spørgsmål højt for dem, mens eleverne egenhændigt svarede på spørgsmålene. Disse elever er fordelt med tre på den ene skole, seks på den anden og syv på den tredje.

Denne praksis afviger fra PIRLS', da PIRLS er en undersøgelse om elevers læsekompetence, ikke af deres *lytte*kompetence. Evnen til at lytte udvikles i langt de fleste tilfælde mange år tidligere end evnen til at læse, men lytning er en anden kognitiv evne end læsning, og derfor er brug af kompenserende hjælpemidler forbudt i PIRLS.

I nærværende projekt accepterede vi 'særlige behov', da det var fælles for de 16 elever, at både før- og efterundersøgelsen foregik på denne måde. Der er således ikke forskel heri for disse elever før og efter, og derfor indgår disse elevers data på lige fod med øvrige, da projektet her primært har fokus på læse*glæde*, mens læse*kompetence* er underordnet dette.

Kvalitative data

Som kvalitative data indgår iagttagelser og interviews, som indsamlet i perioden oktober 2025 til marts 2026, dels af Toldam, dels af forskningsleder.

Iagttagelser

Iagttagelserne begyndte allerede inden projektets start på de indledende møder i efteråret 2025 med de involverede parter (skoler, klub og børnebibliotek), fastholdt i form af dels bibliotekets mødereferater, dels forskningsleders noter, selvfølgelig med praktisk fokus på projektets aftaler, men også med fokus på de involverede fagprofessionelles indstilling og tilgang til projektet.

Derudover har Toldam iagttaget én bibtalk på børnebiblioteket, to møbelworkshops, de to readathons på skolerne, to moduler danskundervisning på to af skolerne, ét besøg i juniorklubben og ét klassebesøg i havepavillonen på børnebiblioteket.



Bibtalk på biblioteket, hvor eleverne skal gætte, hvilke videoer der ikke er AI-generet.

I forhold til den planlagte intervention, jf. afsnittet Projektet, blev interventionens første planlagte punkt, *intern praktik*, ikke gennemført fuldbyrdet, da det kun var bibliotekarerne, der var i praktik i danskundervisning og på klubben. Lærerne og pædagogen var i praktik på biblioteket i forbindelse med klassearrangementer, mens de

involverede lærere og pædagoger ikke var i praktik hos hinanden. Lærerne peger på manglende tid i en presset hverdag, mens pædagogerne angiver ikke at føle at være en del af skolerne. De afsluttende interviews med de fagprofessionelle voksne efterlader et indtryk af nogen skepsis over for hinanden blandt primært lærere og pædagoger.

Interventionens andet planlagte punkt, *Forløb til skole, klub og børnebibliotek*, blev alle gennemført, men heller ikke alle i det planlagte omfang. Børnebibliotekarerne udviklede æstetiske litteraturoplevelser og -tiltag (a), og dansklærerne afviklede planlagte litteraturforløb (b). Pædagogerne udarbejdede litteraturoplevelsesorienterede samvær med de involverede børn under sparring fra børnebibliotekarer, men ikke med dansklærere, gennem en manga-aften[12] (c), og kun med deltagelse af to af skolerne, hvoraf størstedelen af børnene ikke deltog i projektet, hverken i indsats- eller kontrolklassen. Klubben var pyntet op med ting, de havde lånt af børnebiblioteket, herunder tegneborde, farver, blyanter, One Piece-tørklæder og andre genstande, der normalt anvendes under CREATE Festival. Lokalet var desuden indrettet med et sofahjørne med et bredt udvalg af bibliotekets manga-serier.

Børnebiblioteket arrangerede readathon for indsatsklasserne som familiearrangementer på de respektive skolebiblioteker, men det blev kun afviklet på to, da den tredje havde for få tilmeldte (d). Endelig fremstillede børnebibliotekarerne sammen med frivillige børn fra interventionen læseunderstøttende elementer til både klub (e) og skoler (f) i form af læsemøbler. Én skole havde ikke plads til et stort læsemøbel og modtog derfor hængestole og puder og lyskæder på lige fod med de andre to skoler, som altså også tog imod læsemøblet, og disse blev 'indviet' ved readathon-arrangementet på skolen. Puder, hængestole og læsemøblerne blev syet, malet og pyntet af børnene i workshopsene med udgangspunkt i de indledende moodboards, jf. TABEL 1.

Interviews

Undervejs og efter forløbet er der foretaget interviews. Elever blev interviewet, af Toldam, mens de fagprofessionelle voksne blev efterviewet af forskningsleder.

Interviews med børn

Med henblik på at få en dybere indsigt i elevernes læseglæde og omstændigheder i og omkring den, gennemførte Toldam en række interviews for at forstå børnenes indstilling

[12] Disse klubaftener er helt normal praksis i det pædagogiske arbejde, og de forløber fra kl. 17-19.45, hvor børnene så også spiser sammen i klubben.

til læsning, deres læsevaner og -præferencer, samt de fagprofessionelle voksnes betydning for disse, herunder også i relation til projekt "Bogen gror".

For at afgrænse interview-opgaven kvalitativt blev der udvalgt i alt 12 elever, ligeligt fordelt med fire fra hver skole med børn/elever til enkeltinterviews. De blev sat i værk ved, at de tre dansklærere i indsatsklasserne blev bedt om udpege elever i tre kategorier:

1. Kan godt lide at læse
2. Kan ikke lide at læse
3. Midt imellem de to øvrige kategorier

Lærerne gav flere navne til hver kategori, så vi var dækket ind i tilfælde af fravær, og herudfra valgte Toldam børn i alle tre kategorier, således at vi havde ni elever, tre fra hver skole med én i hver af ovennævnte kategorier.

Endvidere gennemførte Toldam i alt tre ekstra interviews midtvejs i forløbet, igen med en ekstra elev fra hver skole. Det ene, fordi en pige deltog i møbelworkshop på biblioteket, hvor børn og bibliotekarer sammen fremstillede læsemøbler til skolerne og klubben og denne dimension var ikke dækket af de øvrige. Det andet, for at sikre en fordeling i køn hen over de tre kategorier, mens det tredje var med en dreng, som deltog i manga-aftenen på klubben som én af de eneste børn fra de to indsatsklasser.

Disse 12 elever er efterfølgende krydstjekket af forskningsleder med deres respektive svar på læseglædeskalaen i den indledende PIRLS-undersøgelse, både læsedelen og spørgeskemaet, og uden at ville gå for meget i detaljer med de enkelte elevers svar af forskningsetiske grunde er der meget stor grad af overensstemmelse med både de pågældende elevers læsekompetence og deres læseglæde og den ovenfor omtalte kategorisering.

Alle interviews blev optaget og autotranskriberet, ligesom interviewer tog noter undervejs.

Eleverne omtales i rapporten med fiktive navne, som dog er tro mod deres køn og etnicitet.

Interviews med de fagprofessionelle voksne

Endvidere er der som led i den kvalitative evaluering af forskningsleder gennemført online interviews efter projektet med dels de involverede børnebibliotekarer (april 2026), en pædagog i Svendborg Juniorklub (april 2026) og med to af de tre dansklærere i indsatsklasserne individuelt (maj 2026). Alle disse interviews blev optaget og autotranskriberet, ligesom forskningsleder tog noter undervejs.

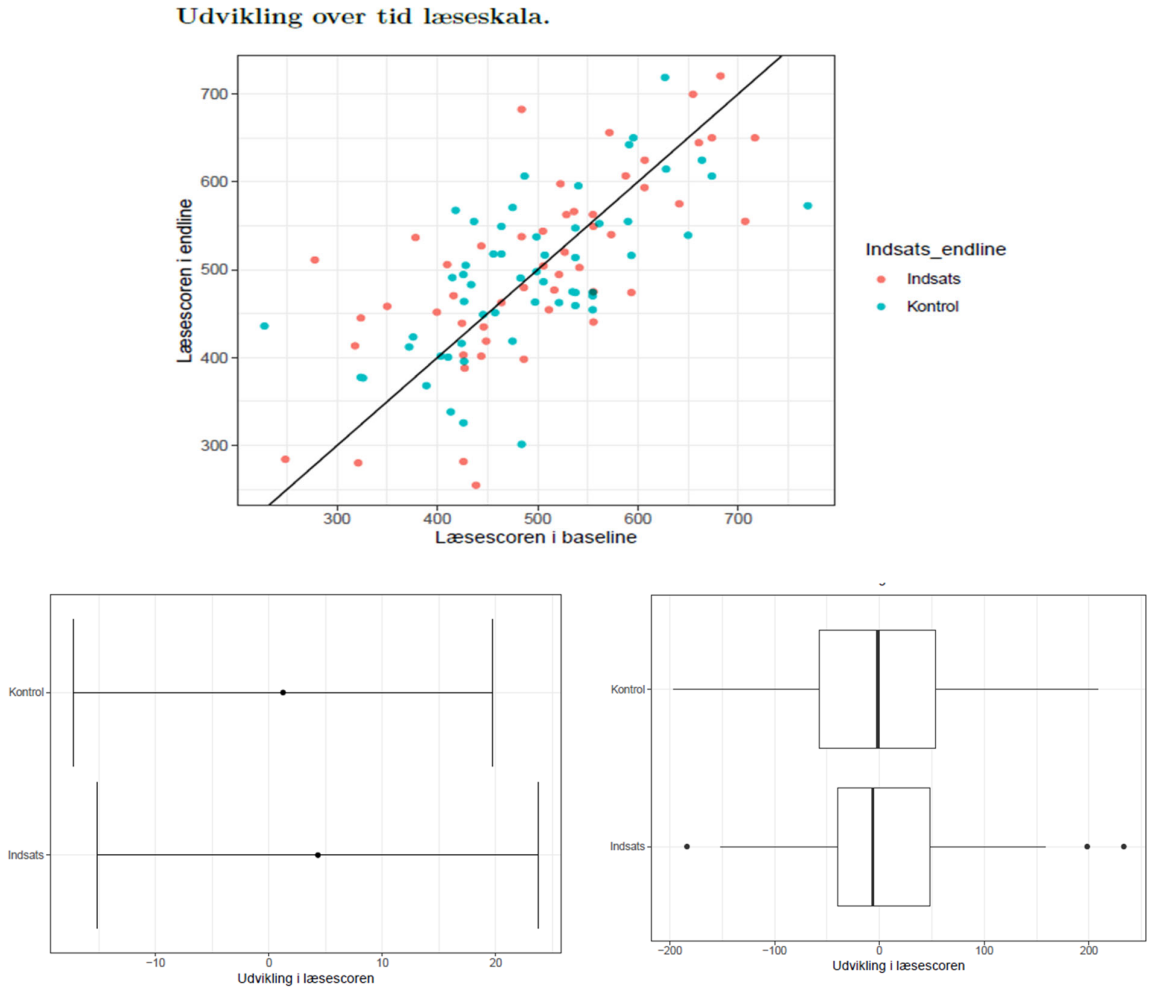
DEL II: RESULTATER

Resultater

Rapportens resultatsektion er delt i to, dels de kvantitative fra den omkransende effektmåling, dels de kvalitative. Afslutningsvis opsummeres.

De kvantitative resultater: Effektmålingen

Effektmålingen er negativ, da der ikke kan påvises effekt på indsatselevernes læsekompetence eller læseglæde, i forhold til kontrolgruppens (p = 0.85), jf. FIGUR 7.



FIGUR 7. Interventionens effekt, samlede læsescore, fordelt mellem indsats- og kontrolgruppe

Det kan der være mange grunde til.

Selvfølgelig den umiddelbare, at der ikke var nogen effekt af indsatsen, men denne mulighed betragter vi som den mindst sandsynlige af flere grunde, både statistiske og kvalitative, som vi udfolder i næste afsnit.

Det kan også hænge sammen med, at før- og efterundersøgelserne lå for tæt på hinanden i forhold til indsatsen – altså at en evt. effekt på læsekompetencen ikke er nået at slå igennem endnu. Men med næsten fire måneder imellem de to undersøgelser (november 2025 og marts 2026) burde vi kunne iagttage en udvikling, alene pga. elevernes fortsatte skolegang. PIRLS-undersøgelsen 2016, hvori både 3. og 4. klasse indgik, viste en gennemsnitlig forskel på de to klassetrin på ca. 45 point (Mejding et al., 2017, p. 42). Denne forskel kan ikke overføres til forskellen mellem 4. og 5. klasse, fordi det ikke er undersøgt, men tallet giver grund til at antage, at fire måneders (1/3 af et år) skolegang kunne betyde en fremgang op mod 15 point.

I nærværende projekt iagttager vi en gennemsnitlig fremgang på lidt under tre point, men med en forholdsvis høj standardfejl på næsten 7, jf. TABEL 2, hvilket indikerer en forholdsvis stor usikkerhed af resultatet.

TABEL 2. Gennemsnitscore og standardfejl for udvikling, baseline og endline

	Gennemsnit	Standardfejl
Udvikling	2.72	6.81
Baseline	495.60	8.76
Endline	498.32	8.21

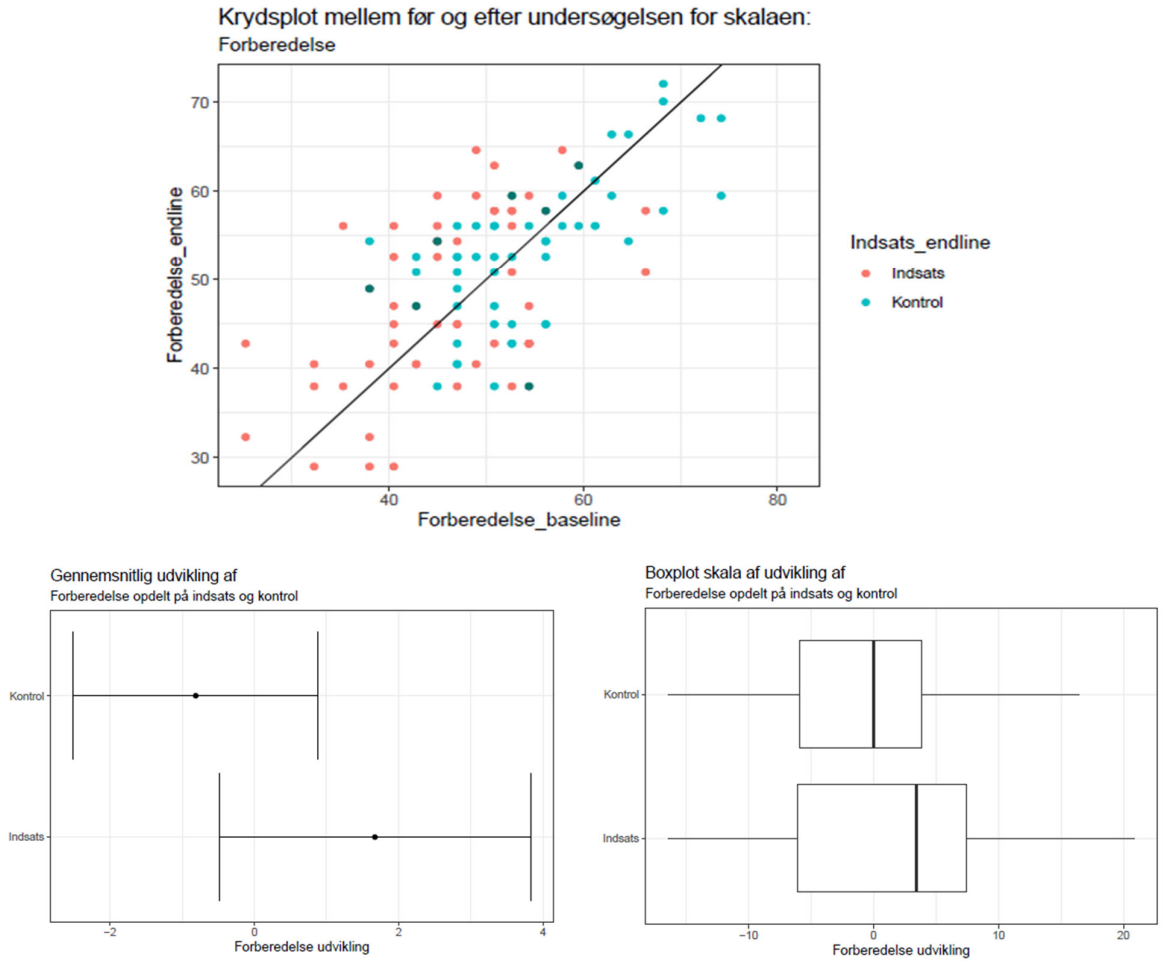
Her skal det også medtænkes, at beregningerne baserer sig på et lavt respondentantal, yderligere med kun deltagende elever i både før- og efter undersøgelserne, hvor der kunne beregnes en læsekompetencescore, og eleverne inddelt i indsats- og kontrolgrupper. Det synes plausibelt, at den manglende effekt hænger sammen med for lavt antal respondenter.

Det kan også skyldes, at den planlagte indsats ikke blev fuldført som aftalt, jf. afsnittet Iagttagelser. Den interne praktik blev kun gennemført fuldt af børnebibliotekarerne, dansklærerne deltog ikke sparrende på pædagogernes manga-aften, pædagogen deltog ikke i skolernes undervisningsforløb, ligesom readathon også kun blev gennemført på to skoler.

En forklaring som medvirkende faktor er, at det som anført ikke var muligt at isolere indsatsen udelukkende til indsatsklasser, jf. afsnittet Interventionen i nærværende projekt. 95 % af indsatseleverne gik som nævnt ikke i den involverede klub, hvor også kontrolgruppeelever deltog (om end i et mindretal) i den pågældende manga-aften.

Den præcise årsag kan vi ikke med den forhåndenværende empiri fastslå, men de kvalitative analyser i næste afsnit peger i en langt mere positiv retning end de kvantitative.

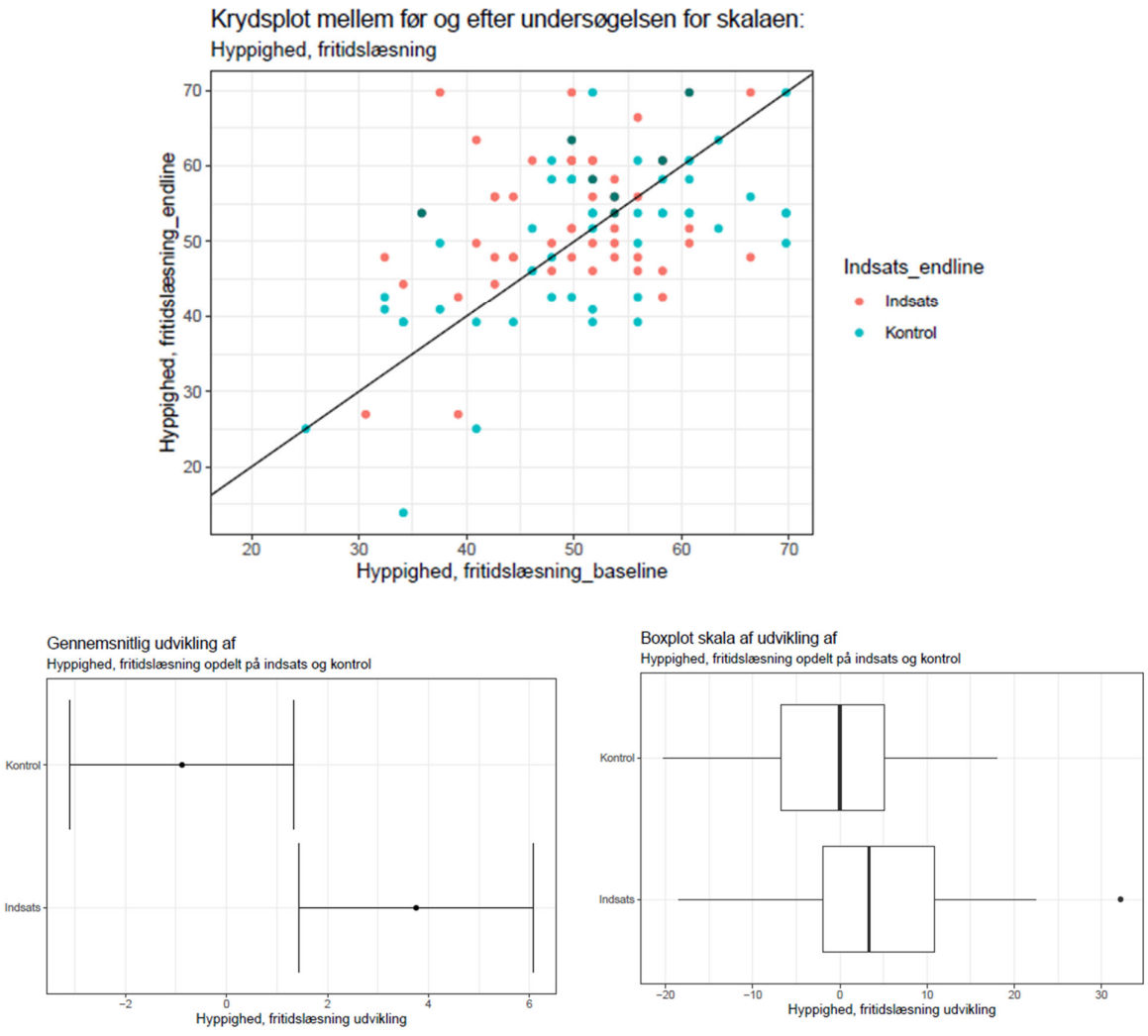
Den manglende iagttagbare statistiske effekt af interventionen med p-værdier op mod 1 går igen i mange skalaer, fx elevernes læseglæde (p = 0,83), læsning –(p = 0,96) og skrivning i skolen (p = 0,97).



FIGUR 8. Interventionens effekt, målt på elevernes forberedelse til danskundervisning

Nogle skalaer peger i retning af et håb om en på sigt signifikant positiv udvikling i indsatsgruppen sammenlignet med kontrolgruppen, fx elevernes selvvurdering som læsere (p = 0,3), skrivning i fritiden (p = 0,2), inspiration til læsning (p = 0,1), brug af skolebiblioteket (p = 0,1) eller elevernes forberedelse til danskundervisningen, hvor indsatsklasserne indikerer en positiv udvikling (p = 0,08). jf. FIGUR 8 på forrige side.

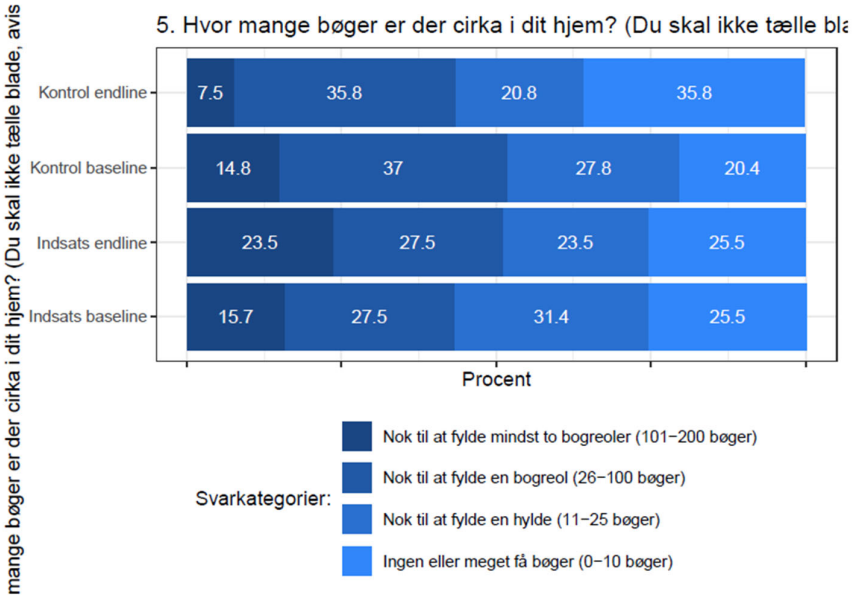
Det eneste område, hvor data viser en signifikant positiv betydning af interventionen, er på hyppigheden af elevernes fritidslæsning (p= 0,04), hvor indsatsgruppen har svag signifikant hyppigere læsning, jf. FIGUR 9.



FIGUR 9. Interventionens effekt, målt på hyppighed af elevernes fritidslæsning

Derudover viser elevspørgeskemaerne alle de fra PIRLS mv. 'kendte' baggrundsfaktorer, som korrelerer signifikant med elevernes læsekompetence. I runde tal taler 40 % af eleverne *ikke* altid dansk derhjemme. Over 90 % af eleverne har egen smartphone, over 70 % bruger mere end to timer dagligt på skærme derhjemme til andet end skolearbejde. Her er det især sociale medier, men også gaming, der fylder meget, hvor op mod 40 % af eleverne også angiver, at deres forældre aldrig taler med dem herom. Over 50 % af eleverne oplever aldrig deres forældre tage dem med på biblioteket, op mod 65 % af eleverne bliver aldrig opfordret af forældrene til at tage på biblioteket. Her bemærkes det også, at der ikke iagttages en positiv udvikling i indsatsgruppen her.

25 % af eleverne har kun meget få bøger derhjemme, men her peger data på en positiv udvikling for indsatsgruppen, jf. FIGUR 10, hvor nu 51 % af indsatseleverne har mere end en bogreol efter indsatsen (mod 43 % før) – men også med en stigning i andelen af kontrolelever, der ingen eller meget få bøger har, hvilket vidner om usikkerheden ved resultatet



FIGUR 10. Antal bøger i hjemmet, før og efter interventionen, indsats- og kontrolgruppe.

Som anført fandt dette projekt sted i 5. klasse, hvorfor vi forventede, at teksterne ville være relativt lettere for eleverne her, end for deres egentlige målgrupe i 4. klasse. Det var dog entydigt i tilbagemeldinger fra både de erfarne PIRLS-assistenter, der stod for gennemførelsen af undersøgelsen her, for forskningsleder, som gennemførte en af dem og på tilbagemeldingerne fra lærerne, at de var relativt svære, jf. afsnittet om de afsluttende interviews med lærerne.

De kvalitative data

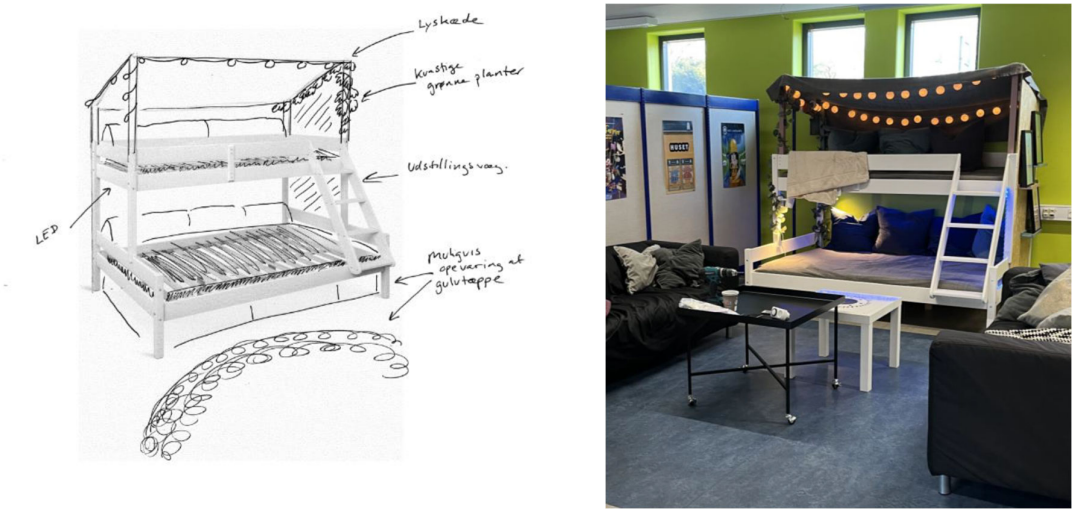
Projektets opstartsmøder og introduktion for de deltagende klasser

Når projektets opstartsmøder indgår empirisk i rapporten, til trods for, at de fandt sted flere måneder før selve interventionen (i november 2025), skyldes det, at de har betydning for projektet. I Svendborg Kommune er folkebiblioteket og skoleafdelingen i hver sin forvaltning, hvilket til tider kan besværliggøre samarbejdet. Derfor var det først og fremmest vigtigt for Svendborg Bibliotek at sikre opbakning til projektet fra skolechefen. Dernæst fulgte en omstændelig proces at få skolerne og medarbejderne med, helt ned til den konkrete deltagende lærer eller skolebibliotekar.

Det krævede en stor indsats fra Svendborg Biblioteks side at formidle formålet med projektet og tilpasse det til noget som skolerne kunne se sig selv i, grundet manglende tid og ressourcer i hverdagen.

Således har der været møder med skolechef og skoleledere fra start april 2025.

Til gengæld har Juniorklubben haft let ved at se sig selv i projektet fra starten og gået til det med stor begejstring og engagement.



Fra skitse til færdigt læsemøbel

Interviews med børn

Den indledende bearbejdning af interviewene med de 12 børn er kategoriseret efter lærernes kategorisering af de ni førstvalgte børn, jf. den empiriske beskrivelse i afsnittet Interviews med børn, kombineret med af en indledende screening af børnenes egne

umiddelbare udsagn vedr. læseglæde i de 12 interviews, herunder også de tre 'nytilkomne'. Der er fuldstændig overensstemmelse mellem lærernes kategorisering og de ni elevers egne beskrivelser, mens de tre nytilkomne er kategoriseret efter deres egne udsagn, som dog er forelagt lærerne, og endelig modsvarer elevernes egne beskrivelser deres svar i det indledende spørgeskema (baseline), jf. TABEL 3. Denne tabel vil løbende blive udbygget med kategorier. Den nyeste kategori farvefremhæves hver gang i højre kolonne.

TABEL 3. Første kategorisering: Børnenes egne udsagn vedr. læseglæde

Navn	Barnets syn på læseglæde (i kort form), krydset med lærernes blik herpå
Leon	Kan godt lide at læse
Marlin	Kan godt lide at læse
Vera	Kan godt lide at læse
Kira	Kan godt lide at læse
Alia	Kan godt lide at læse, men det kommer an på bogen
Elna	En gang imellem – mest lyd
Moussa	Kan kun lide bestemte bøger
Mikkel	Kan nogle gange lide at læse
Tim	Kan ikke rigtigt lide at læse
Klara	Kan ikke lide at læse
Nilas	Kan ikke lide at læse
Silas	Kan ikke lide at læse

10 af de 12 børn fortæller i interviewene om positive læseoplevelser i forskellige grader og omfang, som analytisk kan beskrives som sider af samme sag, nemlig intrinsisk motivation, forstået som engagement i eller glæde ved at dykke ned i og blive opslugt af en bog. Denne intrinsiske motivation opstår dog af fire forskellige bevæggrunde: *Opslugt*, *Interaktion*, *Identifikation* og *Velvære*. Disse fire karakteristika er *ikke* eksklusive, da nogle af de 10 nævnte børn går igen i flere af dem. De sidste to børn er kategoriseret i et femte karakteristika: *Ingen motivation*.

Opslugt

Det første karakteristika handler om en fordybelse, hvor teksten "kræver" læsning, og man må antage, at fiktionen undervejs i læsningen overtager opmærksomheden. Leon fortæller, at han godt kan lide at være "inde i bogen":

Interviewer: *Ja… Så det der med at være inde i bogen, hvordan kan du mærke, når du er det?*

Leon: *Ligesom, når jeg sådan bare har læst ret meget af den, så finder jeg sådan… jeg ved ikke helt, hvordan jeg skal forklare det, men jeg føler bare sådan, at jeg ikke bare kan stoppe… sådan med at læse.*

Leons opmærksomhed øges altså undervejs, og han bliver stadig mere opslugt, når han når hen imod slutningen af fortællingen, i en sådan grad hvor han ikke længere synes, at han selv har kontrol og bare må læse videre. Hauer karakteriserede dette aspekt af fordybelse som oplevelse, hvor (midlertidig) selvforglemmelse eller direkte jegtab kan være en (positiv) konsekvens. Det ses også tydeligt hos Vera, der via fantasylæsning helt kan miste tidsfornemmelsen:

Vera: *Sådan… at hvis det er fantasy, så er det ligesom sådan helt magisk, og det er fedt sådan at tænke… ja. Og man glemmer fuldstændig tiden. Nogle gange kan jeg komme til at læse i sådan en halvanden time, hvor det bare går væk… tiden.*

Leon og Vera er to børn, der læser hver dag, og de fortæller om sig selv, at de rigtig godt kan lide at læse, og i det perspektiv er ovenstående ikke så overraskende.

Men noget lignende emergerer i interviewene med Klara og Mikkel, der ikke betegner sig selv som værende glade for at læse, om end ikke lige så tydeligt.

Klara fortæller om serien *Koldt Blod*:

Klara: *Jeg synes, det er spændende, at der sker lidt.*

Interviewer: *Ja?*

Klara: *Sådan… man skal hele tiden læse lidt videre, for man kan se, hvad der sker.*

Interviewer: *Ja. Så... Så den gider du egentlig godt at læse i?*

Klara: *Ja.*

På samme måde som Leon bliver Klara 'opslugt' af teksten til at læse videre, trods sin erklærede modstand mod at læse. "Hvis jeg ikke læser, ved jeg jo ikke, hvad der sker",

siger hun. Klara siger også, at hun nogle gange selv tager initiativ til læsning, fordi "så vil man gerne se, hvad der er i næste *klip*" (vores fremhævning), hvilket peger på, at hendes oplevelse af læsning overlapper med at se *shorts* eller lign. på sociale medier. Hun fortæller i virkeligheden noget meget essentielt med sine udtalelser: Nemlig at 'læsning' og 'det at læse' sagtens kan adskilles fra den rent konkrete læseoplevelse, og i den forstand er oplevelsen ikke nødvendigvis bedst beskrevet som en *læse*oplevelse, men nærmere som en oplevelse af fordybelse.

I samme stil som Klara fortæller Mikkel, hvad han godt kan lide ved spændingsbøger: "Det er jo lidt forskelligt, men bare et eller andet, hvor man tænker: 'Åh, nej, hvad sker der, eller et eller andet.'"

Således er Leon, Vera, Klara og Mikkel alle fordybede, når de af spændingselementer bringes ind i fiktionen, og tilsyneladende motiverede i en grad, så de føler sig så opslugt, at de er "tvunget" til at læse videre.

Interaktion

Nilas fortæller, at han ikke kan lide at læse. Han har haft svært ved læseindlæringen og er blevet testet ordblind tidligere i skoleforløbet. Undervejs nævner han dog en serie interaktive bøger, han for et par måneder siden var optaget af. De bestod af nogle billeder, man skulle scanne og herefter slå med en terning i et "vælg-selv-handlingen"-univers:

Interviewer: *Hvad kan du godt lide ved at læse lige præcis dem?*

Nilas: *Øhm. At nogle gange, så kan man slå en... Man kan gå til angreb, så kan man slå med nogle terninger, og så kan man se, hvor meget, man kan skade.*

Ligesom Klara har Nilas en forståelse af sig selv som én, der ikke kan lide at læse, men kan alligevel referere til gode oplevelser med læsning. Hans beskrivelse af oplevelsen med de interaktive bøger er dog lidt forskellig fra de tre øvrige mht. fordybelse. Det er det interaktive element, der bringer ham ind i fiktionen og så at sige ind i *kampen*: Han skal se, hvor meget man kan skade. Fiktion af denne karakter kan sammenlignes med computerspil eller brætspil, hvor scenariet er skabt på forhånd, men handlingen afgøres af spilleren. Nell (1988ab) sammenligner også netop den legende læser med én, der spiller eller leger.

Interviewet med Moussa bekræfter, at kampe har en særlig status som spændingselement. Han svarer hverken klart ja eller nej til, om han kan lide at læse, men

at det kommer an på, hvilke bøger der er tale om. Han fortæller, at han godt kan lide manga og animé og 'måske også fagbøger om fodbold', men ellers gider han ikke rigtigt at læse:

Interviewer: *Ja. Okay. Men hvis det så er en bog, du godt kan lide at læse, som... som... manga for eksempel. Hvad er det så, du godt kan lide ved det?*

Moussa: *Jeg synes, det er meget spændende. Og det er meget sådan kamp-agtigt.*

Interviewer: *Ja?*

Moussa: *Og der er... Og i manga er der altid sådan en kraft og sådan noget. Jeg synes, det er meget spændende. Og de har... det er ligesom… man kan også... så når man har læst bogen, så kan man også se videoen og sådan noget.*

Dét, der bl.a. ser betydningsfuldt ud i interviewet med Moussa, er hans tydelige engagement i, hvem der vinder disse kampe; her fortæller han mig, at han har ledt efter en bestemt bog i en serie, som han er overbevist om, må findes:

Moussa: *Og så spurgte jeg også om, hvis han (bibliotekaren) kunne få nieren, fordi de stoppede ved otteren, hvor til sidst skete der sådan et meget godt tidspunkt, som jeg gad godt at læse... Og så blev jeg lidt irriteret, fordi det var der ikke.*

Interviewer: *Nå... Så den sluttede der?*

Moussa: *Ja, hvor han slåssede med en, der var meget stærkere, og det var sådan den sidste kamp.*

Interviewer: *Haha, okay.*

Moussa *The Final Battle, og sådan noget. Det var egentlig godt. Men de havde ikke nieren.*

Interviewer *Og den findes ikke, eller de havde den ikke?*

Moussa *De havde den ikke, tror jeg. Den burde da findes!*

Interviewer *Okay.*

Moussa *Den burde bare ikke stoppe der!*

Vi iagttager her et overlap mellem Nilas' motivation for at se, hvor meget man 'kan skade', og Moussas iltre interesse i at få afgjort kampen. Ltterært er der selvfølgelig tale om bøger, der bruger forskellige fortællekneb for at øge og fastholde spændingen. Det

vigtige for Moussa og Nilas ser ud til at være, at de nærmest deltager i spændingsbogen (ved terningkast) eller følger karakterer, der har kræfter, tæt og måske/måske ikke vinder over en modstander. De interagerer med fiktionen.

Identifikation

Et andet aspekt af fordybelse i tråd med det at deltage i det fiktive univers er gennem en form for identifikation. Kira forklarer det kort:

Interviewer: *Ved du, hvad det er, du godt kan lide ved at læse?*

Kira: *Jeg tror, det er dét, man kan føle, at man selv er med i en historie, eller sådan noget.*

Elna fortæller i lang tid om bogen *Krigerkattene* og refererer til, at hun selv har katte og interesserer sig for dyr. Moussa fortæller, at han – forståeligt nok – ikke kan lide kedelige bøger, og begrunder det her med køn:

Moussa: *Sådan. Jeg er en dreng. Så en kedelig bog for mig er mest sådanne bøger, der er sådan om piger, som laver musik eller sådan noget. Piger, der ligesom har kræfter. Sådan nogle piger, der laver noget sejt noget. Kan jeg ikke lide.*

Interviewer: *Hvorfor kan du ikke lide det?*

Moussa: *Sådan. Jeg ved det ikke. Jeg synes bare, det er bedre at se de drenge gøre det, jeg ved ikke hvorfor.*

Der kan være mange grunde til Moussas præference, herunder køn og kultur, men analytisk opfatter vi det samme som hos Kira: Han vil gerne føle, at han selv er med i historien, og det kan han simpelthen ikke, når historien handler om piger – også selvom de "laver noget sejt noget", som han også siger i interviewet. Det handler for ham ikke alene om fascinationen af kampen, men også om identifikation og muligheden for at kunne forestille sig scenariet. Det samme opfatter vi hos Alia, der er i gang med at læse *Harry Potter*, som vi taler om i begyndelsen, men det viser sig, at hun måske egentlig finder dramaerne i venindebøger mere motiverende.

Alias, Moussas og Kiras udtalelser viser, at identifikation er vigtig for motivation.

Velvære

To af børnene nævner funktioner af læsningen, som fremstår vigtig for, at de tager initiativ til aktiviteten: Leon siger, at det afslapper ham, så han bedre kan sove, Marlin at hun godt kan lide at "dybe sig ind i tingene":

Interviewer: *Hvad kan du godt lide ved det der med at fordybe sig ind i tingene?*

Marlin: *Sådan, at man også lige får lidt ro.*

Interviewer: *Ja. Hvordan giver det dig ro? Kan du forklare det?*

Marlin: *Sådan, når jeg sidder ned og læser, så er der ikke sådan… så skal jeg ikke sidde og snakke med nogen.*

Marlin er i øvrigt ordblind og bruger både lydbøger og papirbøger, når hun læser, og skifter tilsyneladende ubesværet mellem disse. Leons og Marlins eksempler er interessante i forhold til at forstå, hvad der motiverer børnene til at læse frivilligt. Det virker nærliggende at karakterisere disse læsere som intrinsisk motiverede. Det rækker dog ikke til at forklare ovenstående. Noget gør, at børnene kigger ud over selve aktiviteten og hen på dens positive udkomme og på den måde ikke (kun) læser for deres fornøjelses skyld. Med Ryan og Deci (2000) argumenterer vi for, at det er en variant af ekstrinsisk motivation, enten identificeret regulering eller integreret regulering, idet børnene måske har lært eller hørt fra voksne, at det er godt at læse, inden man sover, eller at det er godt at opleve den ro, det giver at læse for sig selv. En anden mulighed er at beskrive dette med Renninger og Hidis interessebegreb, hvor "Instrinsisk motivation er forbundet med indbyggede belønninger, fx at optagethed giver velvære (...)" (Hansen, 2024, p. 91). Leons svar tyder på, at for ham er lysten og beregningen af udkommet, den indre belønning, to sider af samme sag. Han læser hver aften, fordi:

Leon: *Ja, det er, fordi jeg har lyst.*

Interviewer: *Ja?*

Leon: *Jeg synes, at det afslapper mig, så jeg kan sove bedre bagefter.*

Interviewer: *Ja?*

Leon: *Også fordi at… så… er det også… ja… sådan… jeg kan godt lide at læse.*

Udover at være motiveret af den 'tvang' af opmærksomheden, som læsningen kan afstedkomme, vidner disse udtalelser om, at visse af 5. klasses eleverne også er motiveret

ud over den umiddelbare læsning; de er motiveret af den velvære, som læsningen hos dem frembringer.

Ingen motivation

De to børn, der ikke er nævnt i ovenstående, kan ikke rigtigt fortælle om gode læseoplevelser, de har haft. Silas fortæller dog, at han kan huske en ikke nærmere beskrevet historiebog, han godt kunne lide og bekræfter, at han bedst kan lide faglitteratur. Tim siger ikke direkte, at han ikke kan lide at læse, men blot, at han hellere vil bruge tiden på noget andet, og at hvis han skal kunne lide en bog, så skal det være én med rigtig mange billeder, som han kalder 'nem læsning':

> *Tim:* *Jamen, hvis det er svær læsning, så kan man jo ikke slappe af på den samme måde. Øhm, mens at hvis det er lidt mere nem læsning, så slapper du mere af i din læsning og kan sådan bedre lige få skuldrene ned og så få læst.*

Tim lægger sig i virkeligheden her op ad Marlin og Leon, der fremhæver den velvære, som læsningen kan give. Til gengæld er det tydeligt, at han ikke bliver motiveret af det på samme måde som de to andre. Han kan slappe af med "nem læsning", men den viden eller den erfaring fører ikke til handling, som er centralt i motivationsbegrebet. Dog fortæller Tim, at han er meget optaget af udendørs rollespil, som han går til gennem en juniorklub. I rollespil må man formode, at fordybelse spiller en afgørende rolle for både én selv og de øvrige spilleres oplevelse, ligesom i audiovisuelle medier, hvor muligheden for jegtab ifølge Hauer (2020, p. 53) umiddelbart er større end ved skriftmediet. Man kan altså kun konstatere, at det er fordybelse via læsning, som de to børn ikke synes at have nævneværdige erfaringer med.

Opsummering

De ovennævnte fem karakteristika udlægger, hvad empirien har vist om den individuelle, kognitive side af læseglæde: At de positive oplevelser med læsning (som for nogle, men ikke alles, vedkommende udmunder i læseglæde i PIRLS' forstand) først og fremmest er lig med fordybelsesglæde.

Der synes ikke at være tvivl om, at dét, der motiverer til at læse, er, når børnene identificerer sig med, fortaber sig, følger med i kampe osv. på en måde, hvor opmærksomheden er mere eller mindre optaget af fiktionen. Selv de ekstrinsiske elementer af motivationen opfatter vi som fordybelsesrelaterede, fordi det er fordybelsen, der giver den ønskede velvære.

Derudover er der tegn på, at fordybelsesoplevelserne med bøger overlapper med andre medier, særligt serierelaterede, som formentlig også bruger velkendte spændingskneb, så man gerne vil se, "hvad der sker bagefter". Moussa nævner også det at mikse brugen af medier – først læse, så se videoen bagefter.

Tim er et eksempel på, at det kun er fordybelse i skønlitteratur, han ikke har erfaring med; han spiller rollespil og har sandsynligvis erfaring med en anden type fordybelse her.

Disse karakteristika ved læseglæde, inklusive den manglende læseglæde, føjes nu til oversigten i TABEL 4.

TABEL 4. Anden kategorisering: Motiverende fordybelsesaspekt

Navn	Barnets syn på læseglæde (i kort form), krydset med lærernes blik herpå	Motiverende fordybelsesaspekt
Leon	Kan godt lide at læse	Opslugt Velvære
Marlin	Kan godt lide at læse	Velvære
Vera	Kan godt lide at læse	Opslugt
Kira	Kan godt lide at læse	Identifikation
Alia	Kan godt lide at læse, men det kommer an på bogen	Identifikation
Elna	En gang imellem – mest lyd	Identifikation
Moussa	Kan kun lide bestemte bøger	Interaktion Identifikation
Mikkel	Kan nogle gange lide at læse	Opslugt
Tim	Kan ikke rigtigt lide at læse	Ingen motivation
Klara	Kan ikke lide at læse	Opslugt

Nilas	Kan ikke lide at læse	Interaktion
Silas	Kan ikke lide at læse	Ingen motivation

Forældrenes betydning for børnenes læseglæde

De følgende afsnit omhandler forældrenes betydning for børnenes læseglæde, udlagt af børnene. I interviewene blev de spurgt til deres forældres indflydelse mht. læsekultur som *praksis* (om forældrene selv læser, og om de bestemmer, om børnene skal læse derhjemme), læsekultur som *relationer* (om børn og forældre taler sammen om bøger), læsekultur som *kontekst* (hvordan miljøet for frilæsning i hjemmet er) og om læsekultur som *værdier* (om holdningen til læsning er ekspliciteret eller fungerer som social betydning).

Børnenes svar mht. hjemmet og deres forældre repræsenterer den fritid, hvori den frivillige læsning som oftest foregår. Derved karakteriseres først og fremmest den læsekultur, som børnene giver udtryk for som værende i hjemmet. Ud fra empirien er der iterativt identificeret grader af tydelighed i denne læsekultur: Nogle børn fortæller om en kultur, hvor frilæsningens fortræffeligheder ekspliciteres tydeligt, andre fortællinger vidner om en mere indirekte værdsættelse og andre igen om en mere utydelig indstilling til frilæsning i hjemmet. Derfor skelnes i det følgende netop mellem *Tydelig, Indirekte* og *Utydelig læsekultur.*

Tydelig læsekultur

Hos Alia repræsenterer faderen både selv læsekultur som praksis – han elsker at læse og læser 'overalt', som Alia udlægger det, og han har en eksplicit holdning til læsning og skrivning som gode vaner, der skal etableres, før dårlige vaner tager over:

Alia	*Jeg har ikke haft telefon i lang tid.*
Interviewer	*Nej?*
Alia	*Og så sagde han, hvis jeg får gode vaner, så kan jeg få en telefon.*
Interviewer	*Ja, okay. Så du skulle have de gode vaner først, og så?*
Alia	*Ja. Men så har jeg længe… så jeg har fået, sådan, begyndt at læse og løbe, fordi det syntes min far, jeg også skulle gøre, fordi det bare var hyggeligt.*

Interviewer	*Mm?*
Alia	*Og så gav man han mig min telefon. Og så skal jeg så huske at lave de der vaner.*

Læsning har tydeligvis status i faderens øjne, og moderen, der ikke selv læser på dansk, bakker op om vanerne ved at minde Alia om at læse og skrive hjemme, hvis hun glemmer det. Alias forhold til at læse er således præget af denne tydelige værdisættelse hjemmefra, og hendes motivation for læsning er derfor svær at se som udelukkende intrinsisk. Interviewet viser, at hun læser bl.a., fordi hun synes det er rigtigt og vigtigt, og man kan derfor se det som en identificeret regulering af den ekstrinsiske motivation. Fx når hun siger, at hun ville ønske, at hun læste mere, fordi: "Det ville bare være bedre for mig, når jeg bliver stor, så vil det være nemmere for mig i mit liv, at… Jeg tænker bare, at det ville være meget bedre for mig."

Tim og Klara siger begge klart, at de hellere vil bruge tid på noget andet end at læse. Til gengæld læser de voksne i begge deres hjem: Tims forældre lytter til flere lydbøger om ugen, fortæller han, og de prøver også at få ham til at læse. De har ham en gang imellem med på biblioteket, og de beder ham også lejlighedsvist om at læse hjemme – når de lige tænker: "Tim, nu skal du eddermame i gang med at få læst", som han siger. Klara bor primært hos sin moder, der er optaget af seriebøger, som hun låner hos venner og sørger også for, at Klara læser nogle gange om ugen derhjemme. Man kan derfor sige, at selvom læsekulturen i de to hjem både viser sig i praksis, som kontekst og som ekspliciterede værdier, munder dette ikke umiddelbart ud i læseglæde for Tim og Klara.

Indirekte læsekultur

Det falder umiddelbart i øjnene, at forældrene til tre af de børn, der fortæller, at de rigtig godt kan lide at læse og gør det jævnligt, tilsyneladende ikke læser selv. Vera, der læser hver dag og kan glemme tiden helt, fortæller, at hendes fader læser nyheder, 'opslag' og Aula-beskeder på mobilen, men ikke bøger, og at hendes moder ikke kan koncentrere sig om at læse. Der bliver dog nævnt flere literacybegivenheder, hvor læsning spiller en rolle: Veras moder læser med en yngre søster i indskolingen, ligesom Vera også læser højt for sine små søskende. Det er også Veras mor, der har foreslået Vera at lytte til lydbogen *Harry Potter*, da de skulle køre langt i bilen. Hos Leon læser forældrene tilsyneladende heller ikke bøger, kun nyheder på mobilen, men de hjælper ham med at reservere bøger og hente dem på biblioteket. Marlin siger også, at hendes forældre ikke læser, men at hun taler med sin moder om dét, hun læser, og hvis hun ikke selv tager initiativ til læsning, så bliver hun hjemme mindet om at gøre det.

Moussas fader beder ikke Moussa om at læse hjemme på konkrete tidspunkter, men giver udtryk for, at han skal læse, altså en klar værdisættelse af aktiviteten, og han går også med Moussa på biblioteket for at låne bøger, selvom Moussa ikke ved, om faderen selv læser. Moussa betegner ikke biblioteksbesøget som at faderen hjælper ham med at finde bøger – "Han går bare med mig derned", som han siger, og på den måde kan det ses som en indirekte understøttelse af den læsning, som faderen samtidigt værdsætter og rammesætter i generelle vendinger.

Både Kira og hendes moder er glade for at læse, men Kira ved ikke, om dét, at hendes moder læser, gør en stor forskel for hende (altså for Kira). Kira fremhæver i stedet konteksten, idet hun peger på, at hun er vokset op med et hus fuld af bøger, så hun har altid lige kunnet finde et eller andet at læse i. Dog fremstår moderen som den absolut vigtigste forælder, hvad læsning angår, og hun fremstår nærmest som en gatekeeper. Kira siger både, at hun helst vil have, at moderen finder bøger til hende, og at hun hellere ville spørge sin moder om en anbefaling end bibliotekarerne på hovedbiblioteket. Kira forbinder i øvrigt læsning meget med hjem, og helt specifikt sovesituationen:

Interviewer	*Og når jeg siger læse, hvad tænker du så egentlig på?*
Kira	*Bøger.*
Interviewer	*Ja, bøger. Og hvad mere?*
Kira	*Og så tænker jeg på sådan... huleagtigt.*
Interviewer	*Nå, hvorfor tænker du på det?*
Kira	*Fordi… Sådan, jeg plejer normalt at læse, inden jeg skal sove. Og så plejer det at være mørkt.*

Hun læser frivilligt derhjemme og tror måske, at hun ville blive bedt om det, hvis hun ikke gjorde det af sig selv, men hun er ikke sikker. Læsekulturen forstået som både kontekst og værdi i Kiras hjem er tydelig, men ikke ekspliciteret: De materielle artefakter, bøgerne, er der, og de grundlæggende antagelser kommer 'til syne' ved, at Kira tror, at hun ville blive bedt om at læse, hvis hun ikke selv gjorde det.

Hvis læsekultur betragtes som andet end kun praksis, er børnenes hjem i denne kategori alligevel præget af en læsekultur, hvor læsning værdsættes (at tale om bøgers indhold), rammesættes (at blive mindet om at læse) og understøttes (at reservere og hente bøger, at foreslå lydbøger til bilture). Med Barton og Hamiltons (2012) forståelse af social betydning anses det tydeligvis også som passende for alle børnene at være 'frilæsere',

og deres adgang til læsning er understøttet af fx både digital teknologi (lydbøger) og af forældrenes konkrete hjælp til biblioteksbrug.

Utydelig læsekultur

Mikkel forbinder ret tydeligt læsning med skolen og fortæller, at han ikke læser frivilligt hjemme. Han bliver faktisk bedt om at læse hjemme, men der synes ikke at være en tydelig læsekultur, der ses på anden måde, end at forældrene siger, at han skal læse. Det er kun sin oldemor, han nævner som én, der godt kan lide at læse, og at storesøsteren nogle gange gør det på sit arbejde.

Nilas nævner også sin oldemor som den eneste voksne, han kan forbinde med læsning, men kun i form af undertekster på tv. Nilas siger, at han ikke kan lide at læse, men har som nævnt alligevel haft gode læseoplevelser; han fortæller, at han ikke bliver bedt om at læse hjemme og heller ikke gør det frivilligt.

Silas' moder har på et tidspunkt læst til eksamen, og hans mormor læser avis. Han læser selv lidt på engelsk på nettet, fortæller han, men kan ellers ikke lide at læse. Han læser ikke frivilligt hjemme og bliver heller ikke bedt om det. På den måde kan man sige, at læsning i de nævnte børns hjem er anderledes i forhold til funktion og social betydning end hos gruppen ovenfor. Det at læse synes først og fremmest at være knyttet til skole, arbejde eller til to eller tre generationer over børnene og ikke til frivillig læsning. Læsekulturen set som relationer til nære voksne er svag eller ikkeeksisterende. De tre drenge siger klart (ligesom alle de interviewede børn i øvrigt), at ingen voksne omkring dem mener, at det er dumt at bruge tid på læsning. Normen i hjemmene synes altså at være, at det er godt og/eller vigtigt at læse, men at det hører skolen til.

Som ordblind lytter Elna primært til lydbøger, og det gør hun for sig selv på sit værelse, mens hun tegner eller laver smykker. Elna bor alene med sin moder, og selvom moderen godt ved, at Elna læser, taler de ikke rigtigt om bøgerne. Elna ved heller ikke, om hendes moder selv godt kan lide at læse. Som det fremgår nedenfor, har Elna heller ingen fornemmelse af, at andre voksne kunne understøtte hendes læsning fx med anbefalinger. Uanset om det er korrekt eller ej, er funktionen af læsning i hjemmet i Elnas tilfælde noget, man har for sig selv. Adgangen fås vha. en lyttelæsningsapp på computeren eller mobilen, og den eneste passende deltager er hende selv.

Opsummering

Det smalle, kvalitative empiriske grundlag viser, at børnene med den største læseglæde har en overvægt af voksne omkring sig i hjemmet, som *indirekte* understøtter og rammesætter frilæsning, hvilket PIRLS også entydigt viser (Fougt et al. 2023). Men der er ikke en direkte sammenhæng mellem børn, der kan lide at læse, og voksne, der læser hjemme.



Indsatselevernes gavepose, udleveret ved det første besøg på biblioteket

Selvom nogle forældre både selv læser og tager deres barn med på biblioteket (en tydelig læsekultur), har det ikke nødvendigvis den effekt, at barnet selv er glad for at læse. Det er også muligt at have læseoplevelser for sig selv på sit værelse i en ellers utydelig læsekultur i hjemmet. I de utydelige læsekulturer ser det ud til, at læsning i en eller anden grad værdsættes, men overlades til skolen.

Derved udvides kategorierne, jf. TABEL 5:

TABEL 5. Tredje kategorisering: Læsekultur i hjemmet

Navn	Barnets syn på læseglæde (i kort form), krydset med lærernes blik herpå	Motiverende fordybelsesaspekt	Læsekultur i hjemmet
Leon	Kan godt lide at læse	Opslugt Velvære	Indirekte
Marlin	Kan godt lide at læse	Velvære	Indirekte
Vera	Kan godt lide at læse	Opslugt	Indirekte
Kira	Kan godt lide at læse	Identifikation	Indirekte
Alia	Kan godt lide at læse, men det kommer an på bogen	Identifikation	Tydelig
Elna	En gang imellem – mest lyd	Identifikation	Utydelig
Moussa	Kan kun lide bestemte bøger	Interaktion, Identifikation	Indirekte
Mikkel	Kan nogle gange lide at læse	Opslugt	Utydelig
Tim	Kan ikke rigtigt lide at læse	Ingen motivation	Tydelig
Klara	Kan ikke lide at læse	Opslugt	Tydelig
Nilas	Kan ikke lide at læse	Interaktion	Utydelig
Silas	Kan ikke lide at læse	Ingen motivation	Utydelig

Skolens voksnes indflydelse på børnenes frilæsning

I forhold til skolen er det sværere at tale om én læsekultur ud fra de forhåndenværende data, og derfor zoomes kun ind på læsekultur som relationer her. I praksis betyder det børnenes relationer til dansklærere og skolebibliotekarer, da netop disse nævnes af børnene som relevante ift. læsning. Analysen fokuserer altså på den indflydelse, som skolens fagprofessionelle 'læsepersoner' ifølge børnene har på deres frilæsning, hvor der analytisk skelnes mellem *Direkte, Indirekte* og *Lav indflydelse*.

Direkte indflydelse

Det var skolebibliotekaren, der præsenterede Nilas for den konkrete bogserie med de scannede billeder og vælg-selv-handlingen, som han senere fandt flere af på hovedbiblioteket, og på den måde var skolebibliotekaren en meget direkte formidler af frilæsningsbøger for Nilas.

Selvom de i Alias hjem primært køber bøger, er det i skolen, at hun får inspiration til de såkaldte pigebøger, som hun bedst kan lide – dem hjælper skolebibliotekaren hende med at finde, fortæller hun.

Indirekte indflydelse

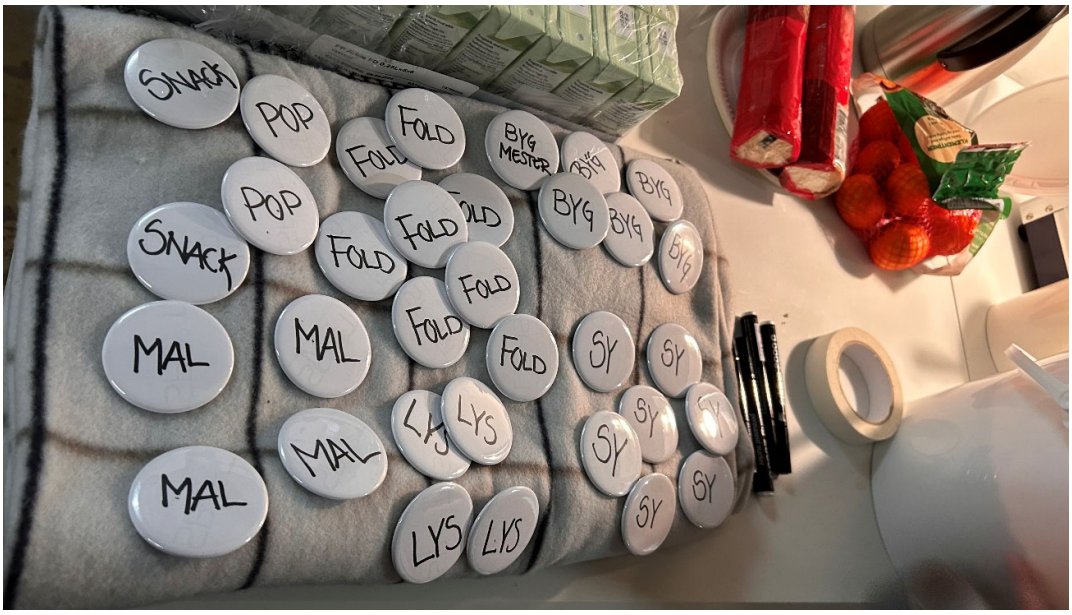
Der er en mere indirekte forbindelse mellem frilæsning og de fagprofessionelle voksne på skolen hos Leon: Han kender sin skolebibliotekar rigtig godt og fortæller, at hun er god til at finde bøger – problemet er bare, at han har læst alle de gode bøger på skolebiblioteket. Derfor bruger han primært computer, når de får frilæsningstid i danskundervisningen, for så er der meget mere at vælge imellem, fortæller han. At Leon får lov af sin dansklærer til at bruge sin computer til at læse ebøger i skoletiden kan ses som autonomistøtte, jf. selvbestemmelsesteorien, idet læreren gør det muligt for Leon at finde nye bøger, som han er motiveret for at læse, frem for at blive bedt om at gå på det – for Leon – lidt begrænsede skolebibliotek.

At læreren eller skolebibliotekaren er en kendt voksen og en voksen, nogle elever ser op til, kan også ses som en indirekte faktor: Klara siger, at det betyder noget, at skolebibliotekaren også er én af hendes lærere: "… fordi hende kender man", og det bekræfter Marlin fra samme klasse. Marlin fortæller også, at hendes dansklærer er god til at fordybe sig: "… fordi, sådan, hun fordyber sig også lidt i ting, kan man se. Jaer, når hun læser op for os". Når både Marlin og Vera siger, at de taler med deres lærer om det,

de læser, viser det også en indirekte indflydelse. Klara vil i øvrigt helst frilæse på skolen, hvor der er en klar ramme om læsningen:

Interviewer	*Mm. Hvorfor egentlig?*
Klara	*Det er sådan lidt tryghed på en måde.*
Interviewer	*Det er tryghed på en måde?*
Klara	*Fordi derhjemme, der vil jeg jo gerne sådan ud at lege med venner eller noget.*
Interviewer	*Ja? Så det hjælper, at der ligesom er nogen, der siger, at nu læser vi?*
Klara	*Ja.*

Konteksten og relationen er altså med til at skabe den læsekultur, som både Klara, Marlin og Vera fortæller positivt om.



Fordeling af arbejdsopgaver ved møbelworkshop via badges for bibliotekarernes overbliks skyld

Ifølge Moussa taler børnene aldrig med skolebibliotekarerne, og de kunne 'sikkert ikke' anbefale en god bog. Til gengæld har rummet en meget konkret betydning i hans tilfælde: Spurgt ind til en bog, han er gået i gang med, som ikke er manga (hans foretrukne), viser det sig, at det er en ny bog, der blev udstillet på skolebiblioteket i forbindelse med, at læsemøblet fra folkebiblioteket blev sat op. Det er med andre ord på det materielle artefaktniveau, at Moussa finder anbefalinger og via en ændring i rummet

får han øje på en hylde, han ellers havde dømt ude for længst. Det kontekstuelle læsemiljø er skabt af voksne og udgør derfor en indirekte indflydelse.

Lav indflydelse

Et par af børnene tøver lidt på spørgsmålet, om deres skolebibliotekar ville kunne anbefale dem en god bog. Kira siger, at skolebibliotekaren mest bare ordner bøger, og at hun aldrig har spurgt hende om noget. Tim fra samme klasse siger: "Vi kender dem ikke særlig godt, fordi de alligevel ikke, sådan, når vi er dernede, så er de der ikke særlig tit dernede, fordi jo, de jo også skal alt muligt andet, kan man sige". Hans lærer prøver at finde noget til ham, men der er nok ikke helt de rigtige bøger på skolebiblioteket, siger han. Ifølge disse to børn er skolebibliotekarerne ikke nogen, der figurerer uden for skolebiblioteket, og som – sjovt nok – i kraft af deres arbejde som skolebibliotekarer ikke anbefaler bøger eller bliver spurgt om noget vedrørende læsning, fordi de skal alt muligt andet. Som literacypraksis er skolebiblioteksbesøget altså ét, hvor kun elever og deres lærere er passende deltagere.

Mikkel har tidligere fået anbefalinger af skolebibliotekaren, men han forklarer, at de ligesom ikke læser så meget på biblioteket mere – de går tilbage i klassen, når de har lånt bøger; og selvom han ikke selv kan uddybe forskellen, så påpeger han alligevel dette skifte af rum.

Kira tror måske, at hendes dansklærer ville kunne anbefale hende en god bog, at dansklæreren nok også godt selv kan lide at læse, men hun ville hellere spørge sin moder, og mens Leon indirekte bliver opfordret til at finde nye bøger, ser Kira ikke ud til at være i samme situation: Hun har fokus på til stadighed at ville finde endnu en god bog i skolebiblioteket, selvom det er svært:

Kira	*Nogle gange er det ret svært, men der plejer at være et eller andet.*
Interviewer	*Okay… Og grunden til, at det er svært, er det fordi, at der ikke er dem, du gerne vil have, eller fordi du ikke lige ved, hvor de står henne, eller?*
Kira	*Det er fordi, sådan, at jeg har læst alt det, jeg har syntes, der er af gode, flere gange, så det bliver sådan nogle gange lidt kedeligt at læse dem igen.*

Det fremstår sandsynligt, at Kira forholder sig til en grundlæggende værdi om, at det vigtige i bibliotekstiden er at finde en bog at læse i. På den måde bliver det sekundært for hende at finde en bog, der faktisk vækker læselyst.

Silas kan ikke komme i tanker om nogen voksne, der ville kunne anbefale ham en god bog. Her taler vi om skolebibliotekaren:

Interviewer	*Har hun nogle gange anbefalet en bog til dig?*
Silas	*Ja.*
Interviewer	*Tror du, hun vil være, eller… kunne finde en bog, der interesserede dig?*
Silas	*Det tænker jeg ikke.*
Interviewer	*Det tænker du ikke?*
Silas	*Nej. Jeg tror selv, at jeg kan finde den.*

Det samme gælder Elna, der, som ovenfor nævnt, mest finder sine bøger på NOTA[13]:

Interviewer	*Var der nogen voksne, du kunne forestille dig, der kunne anbefale en god bog til dig?*
Elna	*Mmm... (Lang pause) ...*
Interviewer	*Nej? Ikke herovre, og heller ikke derhjemme. Det er noget, du selv finder?*
Elna	*Mmm...*
Interviewer	*Hvad med dem, der er nede i jeres skolebibliotek? Er der nogen dernede, der kunne anbefale en god bog, tror du?*
Elna	*Mmm… Det ved jeg ikke.*

Der kan være mange grunde til, at både Silas og Elna ikke kan forestille sig den situation at blive anbefalet en god bog eller have en snak om bøger med en fagprofessionel voksen, men udtalelserne vidner om, at deres adgang til frilæsningsbøger er begrænset til at være et individuelt foretagende. For Silas vedkommende har han tilsyneladende prøvet at få en anbefaling, som ikke passede til ham i niveau, interesse eller begge dele. For Elnas vedkommende måske fordi hendes adgang er formet af behovet for digitaliserede bøger, og dermed er selve dét at finde bøger sværere at dele med nogen. Til gengæld virker det som om, hun har en effektiv og ubesværet strategi til at bruge NOTA som et biblioteksrum med tilhørende anbefalinger af bøger.

[13] Nota er et statsligt bibliotek under Kulturministeriet, som producerer og udlåner tilrettelagte bøger til mennesker med dokumenteret syns- eller læsevanskelighed (såsom ordblindhed).

Opsummering

I forhold til skolens fagprofessionelle voksne ser det ud til, at billedet fra hjemmene gentager sig: Eleverne med størst læseglæde er også dem, hvis fagprofessionelle i skolen har en indirekte indflydelse på frilæsning.

Nilas er et eksempel på, at skolens fagprofessionelle har stor betydning, måske fordi hjemmets læsekultur er utydelig – mens det modsatte muligvis er tilfældet hos Alia, som aktivt bruger skolebiblioteket og har en endog meget tydelig holdning til frilæsning med hjemmefra. Der er med andre ord ikke et mønster her, jf. TABEL 6:

TABEL 6. Fjerde kategorisering: Skolens voksnes indflydelse på frilæsning

Navn	Barnets syn på læseglæde (i kort form), krydset med lærernes blik herpå	Motiverende fordybelsesaspekt	Læsekultur i hjemmet	Skolens indflydelse
Leon	Kan godt lide at læse	Opslugt Velvære	Indirekte	Indirekte
Marlin	Kan godt lide at læse	Velvære	Indirekte	Indirekte
Vera	Kan godt lide at læse	Opslugt	Indirekte	Indirekte
Kira	Kan godt lide at læse	Identifikation	Indirekte	Lav
Alia	Kan godt lide at læse, men det kommer an på bogen	Identifikation	Tydelig	Direkte
Elna	En gang imellem – mest lyd	Identifikation	Utydelig	Lav
Moussa	Kan kun lide bestemte bøger	Interaktion	Indirekte	Indirekte

Mikkel	Kan nogle gange lide at læse	Opslugt	Utydelig	Lav
Tim	Kan ikke rigtigt lide at læse	Ingen motivation	Tydelig	Lav
Klara	Kan ikke lide at læse	Opslugt	Tydelig	Indirekte
Nilas	Kan ikke lide at læse	Interaktion	Utydelig	Direkte
Silas	Kan ikke lide at læse	Ingen motivation	Utydelig	Lav

Børnenes forbindelse til folkebiblioteket

Til sidst belyses børnenes forhold til børnebibliotekarerne som repræsentanter for folkebiblioteket. Da biblioteket ikke automatisk udgør et fast domæne i alle børnenes liv på samme måde som hjemmet og skolen, er udgangspunktet børnenes forbindelse til folkebiblioteket, dvs. hvorvidt, og evt. hvordan, de er tilbøjelige til at bruge bibliotekets ressourcer – særligt de menneskelige. Her differentieres analytisk mellem en *Stærk, Begyndende/mulig* eller *Svag forbindelse*. Dobbeltheden i den midterste kategori er nødvendig, fordi en række af børnene ud fra den forhåndenværende empiri ikke entydigt kan identificeres, hvorvidt en forbindelse er begyndt eller blot er en mulighed senere. Der er etableret et grundlag for det.

Stærk forbindelse

For nogle af børnene er folkebiblioteket et relativt kendt sted, men særligt efter klassens deltagelse i projektet er børnebibliotekarerne blevet nogle, flere elever/børn kan huske, genkende og for nogles vedkommende kender navnene på. Vera kom også på biblioteket før projektet, men der er blevet skruet markant op for dette, efter hendes klasse blev indsatsklasse. Mens hendes forældre i vinterferien arbejdede og hendes små søskende var i SFO, brugte hun ugen på at være på biblioteket sammen med sin ven fra klassen:

Vera *Altså jeg havde godt sådan snakket med dem et par gange, men jeg kendte dem ikke sådan.*

Interviewer	*Nej?*
Vera	*Nu kender jeg dem.*
Interviewer	*Ja. Så du kunne også godt finde på, eller kunne du det? – finde på at komme på biblioteket, også nu her efter vinterferien og det?*
Vera	*Ja. Jeg er ret meget på biblioteket!*
Interviewer	*Okay. Og er dét nyt, eller gjorde du også det før?*
Vera	*Jeg har gjort det mere efter her.*
Interviewer	*Og er det så, fordi du har lært dem at kende, tror du?*
Vera	*Ja, så har jeg lært dem at kende, og så er det jo så nemmere at finde bøger, fordi så tør man ligesom spørge dem, når man jo kender dem.*

Marlin har deltaget i møbel-workshoppene i bibliotekets kælder og kommer nu også på biblioteket, så hun kender bibliotekarerne godt – særligt én:

Interviewer	*Ja. Hvad har… hvorfor kan du lige huske hende specielt?*
Marlin	*Fordi vi snakker meget sammen ude på biblioteket, (uforståeligt)*
Interviewer	*Ja. Og hvad, øhm, hvad snakker I egentlig… Hvad snakker… ej, du behøver jo ikke at sige, hvad I snakker om, men snakker I kun om bøger, eller snakker I også om andre ting?*
Marlin	*Nej, vi snakker sådan lidt om biblioteket, lidt om skolen.*

For Marlin og Veras vedkommende er der tale om mere end 'bare' en læseorienteret relation. Med Marlins beskrivelse ("lidt om biblioteket, lidt om skolen") siger hun noget essentielt herom: Relationen til børnebibliotekarerne er forankret på tværs af domænerne skole/bibliotek, og er dermed naturligvis anderledes end forholdet til fx en lærer. Koblingen mellem domænerne gør dog formentlig, at børnebibliotekarernes muligheder for vedkommende samtaler og for vellykket bog-matching udvides betydeligt, hvilket tidligere forskning også peger på (jf. afsnittet Forskningsoverblik).

Begyndende/mulig forbindelse

Selvom en del af børnene ikke direkte siger, at de kommer eller har tænkt sig at komme på folkebiblioteket, angiver næsten alle 12 børn, at de har fået et bedre kendskab til folkebibliotekarerne, og at det betyder noget for, om de vil kunne komme på biblioteket

fremover. Derved karakteriserer vi forbindelsen som begyndende eller mulig for disse børn.

Leon fortæller om folkebibliotekarerne, at han 'kender dem godt', og så retter han sig selv og siger, at han ikke husker alle deres navne, men at han "kender dem på, hvad for nogle bøger, de godt kan lide og sådan noget…". Han siger også, at det helt klart er nemmere at skulle på biblioteket efter at have mødt dem gennem projektet. Moussa siger også, at han 'kender dem alle', selvom han ikke kan navnene; han ved, at særligt én af bibliotekarerne kan finde bøger til ham, og ved, hvad Moussa godt kan lide. Han tøver dog meget på spørgsmålet, om han kunne finde på at komme på biblioteket selv – han er for træt efter skole, siger han.

Tim har også en forbindelse til bibliotekarerne, der til dels beror på projektet, dels på en privat relation, som ses i hans svar på spørgsmålet, om det gør det nemmere at gå på biblioteket:

Tim	*Jo, det, det gør det helt klart.*
Interviewer	*Okay. Hvad er det, der er vigtigt ved, at man kender dem lidt?*
Tim	*Jamen, så er det nemmere lige at kunne komme over til dem og lige spørge: "Hej, øh, kan, kan I hjælpe mig med at finde en bog?"*

Det gjorde dog ikke umiddelbart noget for Tims aktuelle frilæsning, at han til readathon-arrangementet fik tre bøger med hjem af netop én af folkebibliotekarerne. Dem fik han ikke læst, fortæller han.

Både Klara og Elna forestiller sig at kunne tale med bibliotekarerne og få en god boganbefaling, men siger, at de ikke kommer på biblioteket. Mikkel forklarer det sådan, at han ikke kender dem, men at de heller ikke er fremmede, efter han har været en del af projektet; han kunne dog nok ikke finde på at komme hen på biblioteket – i så fald skulle det være sammen med sine venner. Alia kommer normalt ikke på biblioteket, for i hendes hjem køber de bøger. Hun siger dog, at hun meget gerne vil på biblioteket, og at det også kunne være sjovt, nu hvor man "kender nogen, der arbejder dernede".

Nilas har ikke prøvet at spørge efter andre bøger lignende 'scanningsbøgerne', men tænker, at bibliotekarerne nok godt kunne finde nogle til ham. Det samme gør sig gældende for Klara. Hun deltog ikke i readathon-arrangementet sammen med sin klasse, men husker bibliotekarerne specifikt fra et besøg i efteråret, inden projektet officielt gik i gang, hvor børnene skulle være med til at vælge udseende på det såkaldte læsemøbel, jf. TABEL 1 under *1. Introduktion*. Det er samme begivenhed, Elna refererer

til, adspurgt til børnebibliotekarerne. Hun fortæller, at "Det er det der med at man kan være med til at designe noget, der kommer til at stå på ens egen skole", der er sjovt.

Flere af børnene taler positivt om readathon-arrangementerne, men forbinder det ikke nødvendigvis med de fagprofessionelle voksne, hverken bibliotekarer eller lærere. Fx er Elna og Kira i deres beskrivelse mest optaget af dét, at de var sammen med deres venner. Selvom de var på skolebiblioteket sammen med deres lærer og klasse, har deres oplevelse været præget af at foregå i fritiden og ikke af at være elever, der skulle finde frilæsningsbøger.

Svag forbindelse

Silas har ligesom de øvrige gennem projektet mødt folkebibliotekarerne flere gange, men det synes ikke at have betydning i forhold til læsning og bogvalg for ham:

Silas	*Det er bare sådan ... Nu ved jeg, hvem de er.*
Interviewer	*Nu ved du, hvem de er, ja. Betyder det noget, hvis du kom nede på biblioteket, at du så har set dem før?*
Silas	*Sikkert.*
Interviewer	*Mm. Eller ... Tror du, at de ville kunne finde en god bog til dig?*
Silas	*Nok ikke*
Interviewer	*Hvordan kan det være, tror du?*
Silas	*Altså, jeg føler bare ... Hvis jeg skal have en bog, så vil jeg helst selv gøre det.*
Interviewer	*Ja? Fordi, at du ligesom ... du ved det bedst?*
Silas	*Jeg ved bedst, hvad jeg gerne vil have.*

For Silas er det tilsyneladende vigtigt at holde fast i, at læsning er noget, han selv vil styre og som skal være på hans initiativ. Han vil så at sige ikke rammesættes i literacybegivenheder, hvor man skal agere som læser, og det bekræfter begyndelsen af interviewet også, hvor han siger, at han ikke rigtigt er en 'læseperson'. Det handler altså ikke nødvendigvis om indholdet, men om dét at læse og identificere sig som en læser.

Opsummering

I kraft af projektet er alle børn af flere omgange blevet præsenteret for de fagprofessionelle børnebibliotekarer fra folkebiblioteket, og dette ses i interviewene –

alle synes at have fået etableret eller styrket en forbindelse til disse. Forbindelsen ses at være styrket markant for et par stykkers vedkommende, som tilsyneladende igennem projektet har etableret en særlig relation til et par af børnebibliotekarerne. For andre er forbindelsen etableret for første gang og andre igen er måske kommet på biblioteket en gang imellem, men ved nu, hvilken bibliotekar, man fx skal spørge om mangaer eller sci-fi-bøger.

For alle disse nyetablerede eller let styrkede forbindelser gælder, at vi naturligvis ikke kan forudsige, om de på længere sigt udvikler sig og bliver til fx jævnlige besøg på biblioteket eller brug af ressourcerne på anden vis. Flere af børnene angiver blot, at det fremover vil være lettere at komme på biblioteket, men ikke at de nødvendigvis tænker at gøre det. Derfor ligger der givetvis en opgave i at styrke denne forbindelse yderligere.

Med den sidste kategori føjet til, ser oversigten nu således ud, jf. TABEL 7:

TABEL 7. Femte kategorisering: Børnenes forbindelse til folkebiblioteket

Navn	Barnets syn på læseglæde (i kort form), krydset med lærernes blik herpå	Motiverende fordybelses-aspekt	Læsekultur i hjemmet	Skolens indflydelse	Forbindelse til folke-biblioteket
Leon	Kan godt lide at læse	Opslugt Velvære	Indirekte	Indirekte	Begyndende/ mulig
Marlin	Kan godt lide at læse	Velvære	Indirekte	Indirekte	Stærk
Vera	Kan godt lide at læse	Opslugt	Indirekte	Indirekte	Stærk
Kira	Kan godt lide at læse	Identifikation	Indirekte	Lav	Begyndende/ mulig
Alia	Kan godt lide at læse, men det kommer an på bogen	Identifikation	Tydelig	Direkte	Begyndende/ mulig

Elna	En gang imellem – mest lyd	Identifikation	Utydelig	Lav	Begyndende/ mulig
Moussa	Kan kun lide bestemte bøger	Interaktion, Identifikation	Indirekte	Indirekte	Begyndende/ mulig
Mikkel	Kan nogle gange lide at læse	Opslugt	Utydelig	Lav	Begyndende/ mulig
Tim	Kan ikke rigtigt lide at læse	Ingen motivation	Tydelig	Lav	Begyndende/ mulig
Klara	Kan ikke lide at læse	Opslugt	Tydelig	Indirekte	Begyndende/ mulig
Nilas	Kan ikke lide at læse	Interaktion	Utydelig	Direkte	Begyndende/ mulig
Silas	Kan ikke lide at læse	Ingen motivation	Utydelig	Lav	Svag

Læseglædetypologi

TABEL 7 ovenfor viser i oversigtsform projektets fund via interviews med børnene. For at give et bud på en generalisering kategoriseres børnene herunder som læserne efter deres svar i TABEL 8's kolonne tre, dvs. hvad der svarer til den smalle forståelse af læseglæde i FIGUR 5. De øvrige kolonner viser nuancer og peger på mønstre. Børnene inddeles i hhv. grønne, gule og røde læsere. Med fare for at banalisere er farverne valgt for at understrege forskellene i den umiddelbare tilgang til læsning. Farverne i sig selv repræsenterer dog netop kun det umiddelbare svar og fx ikke, hvordan de er motiveret.

TABEL 8. Samlet kategorisering: Grønne, gule og røde læsere

	Navn	Barnets syn på læseglæde (i kort form), krydset med lærernes blik herpå	Motiverende fordybelses-aspekt	Læsekultur i hjemmet	Skolens indflydelse
De grønne læsere (Kan godt lide at læse)	Marlin	Velvære	Indirekte	Indirekte	Stærk
	Vera	Opslugt	Indirekte	Indirekte	Stærk
	Leon	Opslugt, Velvære	Indirekte	Indirekte	Begyndende/ mulig
	Kira	Identifikation	Indirekte	Lav	Begyndende/ mulig
De gule læsere (Kan nogle gange lide at læse)	Moussa	Interaktion, Identifikation	Indirekte	Indirekte	Begyndende/ mulig
	Alia	Identifikation	Tydelig	Direkte	Begyndende/ mulig
	Mikkel	Opslugt	Utydelig	Lav	Begyndende/ mulig
	Elna	Identifikation	Utydelig	Lav	Begyndende/ mulig
De røde læsere (Kan ikke lide at læse)	Nilas	Interaktion	Utydelig	Direkte	Begyndende/ mulig
	Klara	Opslugt	Tydelig	Indirekte	Begyndende/ mulig
	Silas	Ingen motivation	Utydelig	Lav	Svag
	Tim	Ingen motivation	Tydelig	Lav	Begyndende/ mulig

De grønne læsere

Fælles for de fire børn, der angiver, at de godt kan lide at læse, er, at de alle kan referere til fordybelsesoplevelser af forskellig karakter, der spænder en smule bredere end hos de gule og røde læsere. Det at være opslugt går igen et par gange, og de to børn, der fortæller om dét, vi har udlagt som Velvære, er også i denne kategori. Det fremkommer naturligt, at de børn, der så klart udtrykker, at de kan lide at læse, også har så meget erfaring med læsning, at de har haft mulighed for at opnå denne type fordybelse. Det er dog ikke ensbetydende med, at det vil gælde alle læsere over tid, her er både læsekulturer i hjemmet og skolen samt alder og evner formentlig også afgørende.

Derudover kan alle de fire børns hjem betegnes som havende en indirekte frilæsningskultur. Det indirekte består i, at de fx bliver hjulpet med at reservere og hente bøger på biblioteket, og at flere af dem taler om bøger hjemme, selvom stort set ingen af forældrene til disse børn selv læser, og at børnene ikke direkte bliver bedt om at læse hjemme. Det samme gør sig gældende for tre af børnene i forhold til skolens fagprofessionelle, hvis indflydelse må betegnes som indirekte, fordi børnene fx taler om et varmt forhold til en skolebibliotekar, om at få lov til at læse e-bøger i skolen og om et biblioteksrum, der var indrettet på en ny måde. Det peger i høj grad på disse som eksempler på autonomistøtte, hvor børnene selv er i stand til at udpege passende læsning for dem, men har brug for at få tilpasset rammerne, så de ligesom kan blive ved med at udfordre sig selv.

Kira skiller sig ud ved at skolens fagprofessionelle voksne har en svag indflydelse på hendes frilæsning, og generelt ser det som nævnt ud til, at moderen er den eneste rigtigt relevante person i forhold til læsning.

Som følge af projektet har to af de grønne læsere også en stærk forbindelse til folkebiblioteket og taler meget varmt om dette nye forhold. De taler med børnebibliotekarerne om dét, de læser, og om 'alt muligt andet'.

Samlet set kan de grønne læsere karakteriseres som selvstændige, forstået på den måde, at de kun har brug for indirekte involvering fra deres forældre og fra skolens fagprofessionelle voksne, og at nogle af dem i dén grad har været klar til at dyrke en 'læseforbindelse' uden for skole og hjem på folkebiblioteket. På den måde har flere af børnene forskellige relationer, der er med til at understøtte den læseglæde, som de giver udtryk for – og de fleste på en autonomistøttende måde, hvor behovet for at stå på egne ben ift. bogvalg mv. tilfredsstilles.

De gule læsere

Børnene i denne kategori har for det første det til fælles, at de alle har haft fordybelsesoplevelser med læsning, og at de primært handler om identifikation. Som følge af projektet har de også alle en begyndende/mulig forbindelse til folkebiblioteket, som fx kommer til udtryk ved, at Moussa ved, hvem han skal spørge om manga-tegneserier, og at Alia gerne vil komme på biblioteket, når nu 'man ved, hvem de er'.

I forhold til indflydelsen fra de fagprofessionelle voksne i skolen og hjemmets læsekultur, placerer de sig forskelligt i forhold til hinanden. Dog ser det ud til – ligesom ved de grønne læsere – at læsekulturen i hjemmet og indflydelsen fra de fagprofessionelle voksne i skolen følger hinanden. Når læsekulturen i hjemmet er utydelig, er indflydelsen fra de fagprofessionelle voksne i skolen også lav, og når den omvendt er tydelig i hjemmet, er indflydelsen fra skolens fagprofessionelle direkte. Det er svært at udpege én præcis årsag til dette, men det kan måske pege på, at barnet tager en grundlæggende indstilling fra hjemmet med over i skolen. At tale med sin lærer om dét, man læser i fritiden, er måske mindre sandsynligt, hvis man heller ikke taler med nogen derhjemme om læsning. Og hvis – som i Alias tilfælde – en forælder har meget stærke holdninger til læsning, vil dette formentlig også komme til udtryk i skole-hjem-samtaler, hvorfor barnet måske også er ekstra tilbøjeligt til at opsøge skolebibliotekaren i bibliotekstimen for at finde frilæsningsbøger.

Det er værd at bemærke, at Moussas profil svarer til Leons i den grønne kategori. Forskellen på dem er altså deres umiddelbare svar på, om de kan lide at læse. Her kan vi se flere mulige begrundelser. For det første kan det handle om en forskel i selvforståelse: Leon identificerer sig måske mere uproblematisk med at være læser og har måske endda gjort det over en længere periode, så man kan tale om en reel interesse – hvilket hans erfaring med Velvære også peger på. Moussas forhold til læsning og bøger er præget af hans store optagethed af manga og animé, og han tænker nok ikke sig selv generelt som værende glad for at læse. Derudover virker hans motivation for læsning til at være af nyere dato eller som en igangværende interesseudvikling, hvorfor det måske først senere vil blive noget, han direkte identificerer sig med. Man kan også sige, at hans læseglæde er knyttet til indholdet og ikke til læsesituationen, som den tydeligvis også er hos Leon.

De røde læsere

Selvom de røde læsere er kendetegnet ved at have angivet, at de ikke kan lide at læse, har to af dem alligevel fordybelsesoplevelser med læsning. Klara og Nilas ser ikke

generelt sig selv som læsere eller i hvert fald ikke som læseglade læsere, men har altså enkeltstående eller få tilfælde af læseoplevelser, som har fået dem til at ville læse videre. Her ligner de muligvis Moussa, der heller ikke umiddelbart ser læsning i sig selv som motiverende, men kun det specifikke indhold. Det gælder imidlertid ikke for de to øvrige, der hverken ser sig selv som læsere og heller ikke kan komme i tanker om gode læseoplevelser. De to er dog indbyrdes meget forskellige; Tim undskylder sig selv lidt og siger, at han også er svær at finde bøger til, og gentager et par gange, at hvis han havde mere tid, ville han nok læse. Alligevel er hans umiddelbare udsagn, at han ikke kan lide det. Det fremstår, at han, pga. den tydelige læsekultur hjemme, har lært, at det er godt at læse og at han skal læse, men at han simpelthen bare ikke finder glæde ved det, selvom han har nemt ved det.

Silas har en anderledes afvisende holdning, som kommer til udtryk ved, at han ikke ønsker sig nogen form for indblanding fra de voksnes side, hverken forældre eller fagprofessionelle. Modsat Tim har Silas haft svært ved at lære at læse, og det fremstår tydeligt for mig, at han forbinder læsning med noget negativt.

I forhold til hjem og skole bliver Klara indirekte støttet i sin læsning, mens de øvrige røde læsere kommer med enten en tydelig eller utydelig frilæsningskultur hjemmefra, som følges af en direkte eller lav indflydelse fra skolens side. Dette følger altså ikke princippet som hos de gule og grønne, hvor en tydelig læsekultur følges af direkte indflydelse i skolen og omvendt – her synes det at være mere forskelligartet og peger måske nærmere på forskellige tilgange til læsning på skolerne eller på forskelle mellem, i hvor høj grad børnene tager imod eller opfatter en hjælp eller støtte. Hos Nilas vægter støtten fra skolen relativt højere, fordi læsekulturen i hjemmet er utydelig. Som Charlotte Appel og Nina Christensen skriver: "Før og nu er de børn, hvis læse- og mediekultur ikke støttes i hjemmet, naturligvis mere afhængige af, at andre voksne og institutioner træder til eller i det mindste ikke spænder ben for dem" (2024, p. 59).

Tre af børnene i denne kategori har en begyndende/mulig forbindelse til folkebiblioteket – også i kraft af projektet. På forskellig vis giver de udtryk for at have lært de voksne at kende, og de giver udtryk for, at de forbinder børnebibliotekarerne med noget positivt. Silas forbinder ikke stedet eller personerne med noget negativt, men som sagt afviser han, at nogen voksne overhovedet kunne hjælpe ham med at finde en interessant bog.

Iagttagelser

Iagttagelserne peger samlet på, hvilken betydning de fagprofessionelle voksne har for børnenes/elevernes læseglæde, dvs. de deltagende lærere, pædagoger og

skolebibliotekarer. Børn er jo i den særlige omstændighed, at de er afhængige af (fagprofessionelle) voksne omkring dem, og at store dele af deres vågne timer er rammesat af (fagprofessionelle) voksne i forhold til både indhold og tid.

Iagttagelserne belyser således primært, at læseglæde har at gøre med måder at være sammen på, altså med forbindelser, der foregår mellem flere mennesker, i forskellige forsamlinger eller større sammenhænge, og hvor rum, relationer og praksis kan være vidt forskellig, selvom læsning er et fælles tema.

Skolen på biblioteket

Som led i indsatsen er indsatsklasserne på besøg på folkebiblioteket to gange, jf. TABEL 1. Det første besøg finder sted i selve biblioteket, arrangereret som en bibtalk, hvor børnebibliotekarerne fortæller om bestemte bøger.

Seancen er karakteriseret miljømæssigt ved at ligne en traditionel skoletime, hvor bibliotekarerne står foran et lærred, og eleverne sidder på stole og kigger frem mod dem, men som dog finder sted mellem en række bogreoler: Eleverne rækker hånden op, når bibliotekarerne spørger om noget, selvom ingen har ekspliciteret dette. Eleverne positioneres altså netop som elever, fordi interaktionerne i denne del er præget af IRE-interaktion (Sinclair & Coulthard, 1975), hvor bibliotekarerne tager **I**nitiativet (som regel et spørgsmål), eleven **R**esponderer og bibliotekarerne **E**valuerer/giver feedback.

Da klassen efterfølgende går ud i biblioteksrummet, er der en smule snak om, hvad de skal, men de fleste synes ikke at være i tvivl; de taler med hinanden om bøgerne, de vurderer deres læsekompetencer i forhold til bøgerne, de foreslår hinanden bøger, særligt læreren til eleverne, og de spørger bibliotekarerne om seriebøger og om hjælp til lånerkort. Nogle sætter sig og læser. Da de igen kommer tilbage til 'skoletimen', fortsætter formen fra tidligere, og IRE-strukturen genoptages umiddelbart.

Slutteligt får hver elev en pose med et eksemplar af tegneserien *Heksedrengen*, duftende krydderurter og en glat strandsten med runer.

Bib-talken handlede altså ikke kun om, at eleverne blev introduceret for bøger på biblioteket, men i høj grad også om både direkte og indirekte en introduktion og en relationsopbygning til børnebibliotekarerne, der stod med bogen i hånden i forskellige sammenhænge.

Det andet besøg fandt sted i bibliotekets havepavillon og tog udgangspunkt i tegneserien *Heksedrengen* og blev fulgt op af boganbefalinger. Begge besøg på biblioteket

er i deres natur literacybegivenheder, hvor læsning fylder naturligt, både eksplicit og implicit gennem praksisser, relationer, kontekst og værdier.



Billeder fra hekseoppyntet havepavillion på biblioteket med runer, sorte stearinlys, tarotkort, spindelvæv og eliksirflasker. En børnebibliotekar iført heksekappe holder oplæg

Ved andet klassebesøg på biblioteket i bibliotekets pavillon, bliver denne vekslen mellem skole- og bibliotekstime gentaget. Som noget andet inddrages dog miljøet og det sanselige element. Hvor bibtalken i princippet kunne være foregået et hvilket som helst sted, bliver pavillonen et omkransende indhold, der matcher temaet (hekse) gennem bibliotekarernes udklædning og pynt. Bibliotekarerne tager imod klassen klædt i sorte kapper på biblioteket og tager dem med ud i den pyntede havepavillon. Der er malet runer på vinduerne, hængt duftende krydderurter op og sat forskellige stemningsskabende rekvisitter i vinduerne. Bibliotekarerne holder herefter oplæg om hekse gennem tiderne og skriftsprogets magi, hvorefter de laver en bibtalk med bøger, der kredser om de samme emner, eleverne har mødt i tegneserien *Heksedrengen.*

Undervejs holdes en pause, hvor bibliotekarerne serverer en kop te, hvor hver elev får jasminperler/blomster i hånden som de skal putte ned i det varme vand og se det udfolde

sig. Teen tilsættes kandis for at skabe en magisk stemning (det er en råkold dag i februar). Til sidst går de alle ind i børnebiblioteket, hvor eleverne kan låne bøger.

Strukturen er dog den samme: Eleverne positioneres som elever. De sidder ned, bibliotekarerne står op. Eleverne bliver spurgt og svarer, og bibliotekarerne evaluerer. Bibliotekarerne bliver også til dels en del af skoletimen, fx når én af eleverne bliver tysset på, eller når de ligesom kalder dem ind til 'timen' (rummet). De praksisser, der har med læsning at gøre, og som eleverne indgår i, er først og fremmest at lytte til bibliotekarernes anbefalinger, dernæst selv at finde bøger – dette gælder for begge biblioteksbesøg. I forhold til værdier ser det ikke ud til, at nogen elever sætter spørgsmålstegn ved, at de skal læse, høre om bøger eller for den sags skyld om informationsvidenskab, som ét af oplæggene også handler om. Det synes derfor at være en grundlæggende værdi, at elever skal (fri)læse, og at bibliotekarerne er eksperter i bøger, som fortæller og viser vejen.

Ved det iagttagede besøg i pavillonen bliver det tydeligt undervejs i boganbefalingerne, at mange af eleverne ikke længere kan eller vil deltage på 'skoletimens' præmisser – eleverne begynder altså at selvpositionere. Mange af dem begynder at tale med hinanden, bruge tekopperne til at skabe lyde med eller blot bevæge sig på en måde, der signalerer uro og manglende fokus.

En opsummering af positioner hos hhv. de fagprofessionelle voksne og børn ser ud som i TABEL 9, som igen løbende vil blive udvidet med seneste kategori fremhævet.

TABEL 9. De fagprofessionelle voksne og børns positioner, når skolen er på biblioteket

	De fagprofessionelle voksnes positioner	Elevernes/børnenes positioner
Skolen på biblioteket	Bibliotekarer er eksperter i bøger og læsning. I 'skoletimen' kan bibliotekarer agere som lærere. Bibliotekarer og lærere er én-til-én-vejledere ved børnenes 'bog-jagt'	Deltagere som elever i en IRE-struktur, hvor bibliotekarerne har initiativretten. Selvstændige bog-jægere, der dog ikke kan vælge *ikke* at finde bøger

Møbel-workshop på biblioteket

Til den frivillige møbel-workshop efter skoletid på biblioteket, hvor børnene skal være med til at udvikle og fremstille læsemøbler, er læsning ikke direkte i centrum, bøger og aviser udgør i stedet en form for periferi i både konkret og overført betydning, som blev

initieret ved Introduktionen i november-december 2025, hvor eleverne lavede moodboards, jf. TABEL 1.

Kælderen er hjemsted for byens lokalavis' arkiv, så aviser i det ene rum fylder bogstaveligt talt reolerne hele vejen rundt, og i forgangen er udstillet bøger. Og så er hele anledningen til workshoppen læsning – nemlig byggeriet af tre læsemøbler, i praksis tre ombyggede køjesenge og nogle hængekøjer. I centrum er derfor symaskiner, malergrej, værktøj, et kreabord og snacks og drikkelse til det arbejdende folk, og det er omkring disse, at aktiviteterne foregår. Således viser både rummet i sig selv og aktiviteterne i rummet, at der er enighed om, at her arbejder man, og her hygger man.

Samtidig opstår der også løbende uformelle samtaler mellem børn og børnebibliotekarer. De taler om lidt af hvert, herunder bøger. Børnenes positioner er hverken at være elever, læsere eller lånere – de er frivillige 'arbejdere', som samtidig bliver fortrolige med biblioteket som et fysisk sted og danner relationer til børnebibliotekarerne, som har helt tyr på, hvem børnene er og tiltaler dem ved navn: "Ellen, har du…?", "Nå, Sofie, hvad skal du så lave nu…?".

> *Toldam laver bogmærker sammen med Toke. Han har været der alle dage undtagen en kælkedag, fortæller han. Han læser manga, for han taler med én af bibliotekarerne om en bestemt serie. Der er et par søskende og forældre med til nogle af børnene. Og en morfar. Alle er i gang med at sy, brodere, male eller lave bogmærker eller pomponer. "Kommer du til readathon?", spørger et barn én af bibliotekarerne.*

Der refereres til fælles oplevelser, enten overståede eller kommende. Set i forhold til familierne, der jo også ville kunne komme på biblioteket normalt, er det tydeligt, at 'projektbørnene' og børnebibliotekarerne udgør et netværk for hinanden, hvor man forbinder sig på tværs af domænerne skole og bibliotek; dette foregår også i kraft af byggeriet:

> *Efterhånden dukker flere børn op fra samme klasse som pigerne i avis-sy-stuen. De "gamle" hjælper de nyankomne med at finde garderoben på gulvet og snackene – og fortæller om møblet: "Prøv at tænke: Om to uger har vi det her stående på vores skole!"*

Positionerne skifter altså tydeligt ved denne møbel-workshop, fremhævet i TABEL 10:

TABEL 10. De fagprofessionelle voksne og børns positioner ved møbel-workshoppen

	De fagprofessionelle voksnes positioner	Elevernes/børnenes positioner
Skolen på biblioteket	Bibliotekarer er eksperter i bøger og læsning. I 'skoletimen' kan bibliotekarer agere som lærere Bibliotekarer og lærere er én-til-én-vejledere ved børnenes 'bog-jagt'	Deltagere som elever i en IRE-struktur, hvor bibliotekarerne har initiativretten. Selvstændige bog-jægere, der dog ikke kan vælge ikke at finde bøger
Møbel-workshop på biblioteket	Initiativtagere til arrangementet, men ikke eksperter. Tilgængelige som nogen, man kan snakke med om lidt af hvert	Børn, ikke elever Frivillige 'arbejdere' med konkrete produkter.

Biblioteket på skolen

I readathon-arrangementerne på to af skolerne er biblioteket arrangører sammen med skolerne og dermed både gæster og værter på én gang, da det jo foregår på skolen. Her er læsning og bøger igen det centrale omdrejningspunkt og derfor ekspliciteret på flere måder: I rummet, i de korte oplæg fra bibliotekarerne, imellem deltagerne og i praksis i form af læsning og afkrydsning af 'læste sider' mv. Relationelt er rummet dog anderledes end ved fx de to bib-talks, særligt på den ene skole, idet de allerfleste børn kommer sammen med én eller flere fra deres hjem: forældre, bedsteforældre og/eller søskende (modsat den anden skole, hvor flere børn kom uden følge af familiemedlemmer). Det betyder bl.a., at forskellige læsepraksisser, der oftest ses i hjemmet, disse aftener ses i skolen: Forældre der læser for deres børn, børn der læser for forældre – og voksne og børn, der hver især læser for sig selv, men ved siden af hinanden. Desuden flytter børnebibliotekarernes praksis også ind på skolen: De opsøger børn og voksne, bliver selv opsøgt og vejleder om bøger, de låner bøger ud og laver lånerkort. Interaktionerne vidner om forældrenes rolle som besøgende på et bibliotek snarere end som forældre til børn på skolen: To voksne taler spontant om deres læsevaner som børn, en anden om det problematiske ved at have bøger på et bestemt sprog, en tredje udfolder en idé om, at børnene skal mødes på biblioteket én gang om ugen:

> *En kvinde med anden etnisk herkomst end dansk bladrer i nogle børnebøger på bl.a. hendes modersmål. Vi har lært uvennernes sprog, forklarer hun mig, så hun kan læse bøger på mange sprog – bøger på modersmålet måtte de i hendes barndomshjem i et specifikt*

mellemøstligt land gemme langt væk. I nærheden af læsemøblet hører Toldam en fader foreslå nogle af børnene, der sidder og læser, at mødes en gang om ugen på biblioteket – bibliotekstorsdage, foreslår han.



Læsemøblet blev hurtigt taget i brug efter indvielsen ved readathon

På de to skoler har børnene dog meget forskellige interaktioner med hinanden: På den ene skole har flere børn interaktioner, hvor bøger eller læsning slet ikke indgår, mens der på den anden slet ikke iagttages interaktioner *uden* bøger eller læsning. Der er altså tydelig forskel på skolekulturer. Der er således meget forskel på læsningens funktion i situationen og på, hvem der anses som passende deltagere i praksissen. Selvom der også både bliver læst, talt om bøger og gjort brug af børnebibliotekarerne ved arrangementet på den ene skole – en positionering af børnene som læsere – peger iagttagelserne på, at flere børn ikke anser sig selv for at være passende deltagere i den del, der omhandler læsning. I efterfølgende interviews, udtrykker to elever fra denne skole også, at de ikke umiddelbart forbinder læseaktiviteter med det sociale arrangement.

Læsemøblet, der bliver indviet denne aften, står på begge skoler centralt i lokalet og har også en central rolle i arrangementet. Møblet repræsenterer dels børnenes deltagelse i projektet, idet de har været med til at designe det, dels repræsenterer det en særlig forståelse af læsning og læsepraksis: Det skal være rart, hjemligt, gerne lidt mørkt og 'huleagtigt', som et af de involverede børn i møbelproduktionen udtrykte det, og der skal være plads til mere end én person. Efter indvielsen er læsemøblerne til begge

readathon-arrangementer fyldt med børn. Børnene på den ene skole har bøger, lydbøger på telefonen og aviser med ind i læsehulen, mens det på den anden kun iagttages, at børnene sidder i møblet.

Positionerne i de to readathon-arrangementer fremgår af TABEL 11:

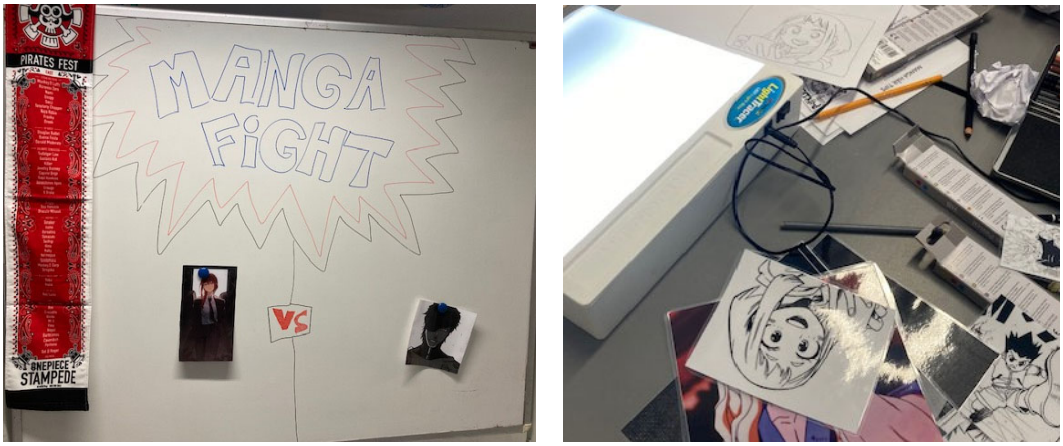
TABEL 11. De fagprofessionelle voksne og børns positioner ved readathon

	De fagprofessionelle voksnes positioner	Elevernes/børnenes positioner
Skolen på biblioteket	Bibliotekarer er eksperter i bøger og læsning. I 'skoletimen' kan bibliotekarer agere som lærere Bibliotekarer og lærere er én-til-én-vejledere ved børnenes 'bog-jagt'	Deltagere som elever i en IRE-struktur, hvor bibliotekarerne har initiativretten. Selvstændige bog-jægere, der dog ikke kan vælge *ikke* at finde bøger
Møbel- workshop på biblioteket	Initiativtagere til arrangementet, men ikke eksperter. Tilgængelige som nogen, man kan snakke med om lidt af hvert.	Børn, ikke elever Frivillige 'arbejdere' med konkrete produkter
Biblioteket på skolen	Initiativtagere til arrangementet og eksperter Én-til-én-vejledere for hele familie. Nære voksne er med som besøgende på et bibliotek	Børn, der deltager i et socialt arrangement i fritiden Elever, som har til opgave at frilæse eller finde frilæsningsbøger Børn, der læser, som i fritiden

Manga-aften i juniorklubben

Litteraturarrangementet i juniorklubben er den indsats i projektet, der umiddelbart adskiller sig mest fra de øvrige. Pædagogen fortæller, at han ikke selv vidste ret meget om manga-tegneserier, men at han forud for arrangementet havde allieret sig med et par af børnene fra klubben, som fortalte om de forskellige karakterer og plot, ligesom han gjorde flittigt brug af børnebibliotekarernes ekspertise. Aftenen indeholdt to primære aktiviteter; det første består af to tegnede og laminerede karakterer, der bliver sat op over for hinanden på en tavle midt i rummet – kaldet 'manga fight'. I fiktionens navn

kæmper de laminerede figurer nu mod hinanden ved, at de deltagende børn skal argumentere for, hvem der er stærkere end den anden. Der er ikke nogen klare regler, børnene argumenterer sådan lidt på skift, og ellers ret meget i munden på hinanden, engagerede med store armbevægelser og høj lyd, ud fra den viden, de tydeligvis har om karaktererne. Pædagogen samler op på, hvem der vinder – og en ny karakter skal kæmpe mod den vindende. Efter en række kampe skal børnene nu argumentere for, hvem ville passe sammen til en date og til at lave en podcast sammen.



Indtryk fra manga-klub-aftenen i Juniorklubben.

Dialogen foregår umiddelbart i form for IRE-struktur, hvor pædagogen står oppe foran ved en tavle og tager imod input fra børnene, der sidder ned. Her ophører lighederne så også, for initiativ og evaluering ligger ikke kun hos pædagogen, og respons ikke kun hos børnene. Faktisk er det i lige så høj grad børnene, der tager initiativ fx ved, at de selv går op til et bord og henter nye karakterer, når én har tabt, og de responderer og evaluerer hinandens indlæg i ét væk. Børnene positioneres og positionerer sig selv som ligeværdige deltagere:

Kort tid efter er fighten gået i gang. Det er tydeligt, at der bliver talt om karakterernes styrker og svagheder; nogle børn har indimellem hånden op, mange taler i munden på hinanden: "JoJo, han kan fange ham inden i hans tanker…", "Jeg tror, MoJo vinder, fordi…", "Han kan ikke blive ramt!", "Robin ville vinde over ham!". En dreng har stillet sig op til whiteboardet sammen med pædagogen og er med til at pege på nogle af de børn, der har hånden oppe, og han har også selv kommentarer selv til spillet. Pædagogen siger ikke ret meget. Han smiler.

Pædagogen positionerer sig selv som en slags spilmester, der næsten kun melder sig, når der skal skiftes karakterer eller tema. Overfladisk set er spillet helt anarkistisk, men fungerer ved nærmere eftersyn i en afstemt form, som ingen kommenterer eksplicit på. 'Manga-fighten' er ikke noget, de gør normalt i klubben, men formen er i en eller anden grad velkendt eller bliver i hvert fald hurtigt forstået og accepteret af børnene. Dem, der deltager i spillet, er aktive i form af kommentarer, input eller ved at foreslå nye karakterer eller ved at grine, ryste på hovedet eller næsten hele tiden have øjnene mod tavlen og dem, der taler. Der er således ikke nogen tvivl om, at børnene kender – om ikke alle, så de fleste – karakterer, og de bruger deres viden om disse til at deltage. Engagementet blandt dem, der deltager i 'fighten', er præget af intens aktivitet af verbal og nonverbal karakter i ca. 30 min.

Det samme gør sig gældende for aktiviteten ovenpå, hvor en anden pædagog deltager i rollespillet netop som spilmester. Udefra set er interaktionerne også her helt ustrukturerede og højtråbende, men ved nærmere eftersyn er det spillet, herunder særligt spilmestrenes spørgsmål til deltagerne og terningkastene, der styrer interaktionerne i form af turtagningen i samtalen. Både den verbale og nonverbale kommunikation underbygger oplevelsen fra manga-fighten: Her er et stort og intenst engagement, som ikke handler om en specifik bog, men som handler om karakterer og plot og om – i dette tilfælde – spillerens viden om og evne til at leve sig ind i fortællingen.

Arrangementet udspringer af et opdrag til juniorklubben om at lave en æstetisk litteraturoplevelse, jf. projektbeskrivelsen, og litteraturen har en central rolle, selvom det nok ikke er en del af børnenes bevidsthed. Det er mangategneserierne og de matchende tegnefilm *animé*, der former praksis denne aften (spil og tegninger), men konteksten og relationer er formentlig afgørende i forhold til, *hvordan* praksis udføres: Børnene opholder sig i juniorklubbens faciliteter sammen med klubpædagoger efter skoletid, de skal spise sammen, og der er ikke deltagelsespligt. Altså minder klubben i praksisformer formentlig til dels om at være derhjemme efter skole, hvor aktiviteter frivilligt kan vælges til eller fra. Desuden er indholdet (litteraturen) formidlet, således at ikke læsning som sådan, men i stedet specifikke elementer af manga-tegneserierne (karaktererne, kampene, særlige kræfter mv.) fremhæves og gøres til en interaktionsmulighed i en gamificeret form.

Det er måske denne gamificerende mulighed, der ligger i mangategneserierne, som også kan virke stærkt vanedannende – sådan er det i hvert fald ifølge en pige, der er med til klubaftenen, men som ikke er en del af projektets klasser:

Pædagogen fortæller, at særligt to børn har hjulpet ham med at blive klogere på manga for at kunne lave aftenens program. Den ene er en pige, som tilfældigt kommer forbi under samtalen. På spørgsmålet om, hvad hun godt kan lide ved manga og animé, svarer hun promte. "Man bliver afhængig!", siger hun prompte og tilføjer: "Man kan ikke stoppe",

Manga-aftenens positioner fremgår af TABEL 12:

TABEL 12. De fagprofessionelle voksne og børns positioner ved manga-aften i klubben

	De fagprofessionelle voksnes positioner	Elevernes/børnenes positioner
Skolen på biblioteket	Bibliotekarer er eksperter i bøger og læsning. I 'skoletimen' kan bibliotekarer agere som lærere Bibliotekarer og lærere er én-til-én-vejledere ved børnenes 'bog-jagt'	Deltagere som elever i en IRE-struktur, hvor bibliotekarerne har initiativretten Selvstændige bog-jægere, der dog ikke kan vælge ikke at finde bøger
Møbel-workshop på biblioteket	Initiativtagere til arrangementet, men ikke eksperter Tilgængelige som nogen, man kan snakke med om lidt af hvert	Børn, ikke elever Frivillige 'arbejdere' med konkrete produkter
Biblioteket på skolen	Initiativtagere til arrangementet og eksperter Én-til-én-vejledere for hele familien Nære voksne er med som besøgende på et bibliotek	Børn, der deltager i et socialt arrangement i fritiden Elever, som har til opgave at frilæse eller finde frilæsningsbøger Børn, der læser, som i fritiden
Manga-aften i junior-klubben	Initiativtagere til arrangementet, men ikke eksperter Spilmestre	Børn, der deltager i et socialt arrangement og deltagere i et spil Nogle er eksperter

Litteraturundervisning i skolen

To besøg i danskundervisning på to skoler er i fokus her. På den ene er klassen færdig med at læse bogen *Møgmis,* mens de på den anden er i gang med at læse *Heksedrengen*, som alle indsatselever fik ved projektets start, sammen. Begge bøger er graphic novels.

Praksis er forskellige på flere måder – på den ene skole er den i høj grad formet af vaner og deraf også positioneringer: Eleverne går i række ned til biblioteket, de sætter sig på trappemøblet, skolebibliotekaren læser højt af en bog, og så skal de til sidst selvstændigt finde en bog. Skolebibliotekaren har vist og fortalt, måske for længe siden, hvordan man går på biblioteket, og det følger eleverne tilsyneladende næsten uden at tænke over det. Med få undtagelser synes opmærksomheden ikke at være på bøgernes indhold – hverken den, der bliver læst højt eller i den selvstændige del efterfølgende:

Skolebibliotekaren står klar med en bog i hånden og går straks i gang – "Hvor sluttede vi? Kan I huske det?" Der er helt stille. Hun spørger til hovedpersonen, og én svarer, men kan ikke huske, hvad hovedpersonen hedder. Hun læser et par kapitler højt. En del elever puffer til, kigger og smiler til hinanden undervejs, dog uden lyd. Efter højtlæsningen skal eleverne 'låne som I plejer'. 4-5 børn rejser sig straks og småløber forbi en bogreol, tager en bog ud, de ikke kigger på, og sætter sig hen i den store vindueskarm med bogen i hånden. Læreren fortæller, at reglen er, at man skal have en bog med, når man sidder i vindueskarmen.

Herfra er det elevernes selvstændige tid, hvor det tydeligt forventes, at de finder bøger, men hvor flere vælger at sidde med en bog i hånden og tale sammen. Et par stykker spørger skolebibliotekaren om hjælp, og læreren går også rundt og taler med de elever, der kigger efter bøger. Bøgerne udgør rummet og omgivelserne, og eleverne er så at sige på egen hånd, mens de voksne er tilgængelige som ressourcer. Her synes eleverne dog ikke generelt at bruge ressourcerne.

Tilbage i klassen er højtlæsning igen på programmet. Eleverne positioneres til at lytte og læse/se med i bogen, og opmærksomheden er styret af lærerens oplæsning; de bladrer på samme tid. Læsningen af bogen er dermed en fælles aktivitet styret af læreren; hun ekspliciterer, at højtlæsningen drejer sig om at være fælles om oplevelsen og for de ordblindes skyld. Heri ligger en værdisætning af dét at få hele historien med, og at alle i klassen har fået den samme, hele historie. Før og efter oplæsningen er en IRE-struktureret dialog først med hele klassen som mulige deltagere, herefter som en dialog med en repræsentant fra de grupper, som sammen har svaret på tre spørgsmål fra tavlen, der spørger til både handlingen og refleksioner over handlingen.

På den anden skole er praksis præget af efterbearbejdning: De skal tegne i hånden, arbejde med at lave deres eget 'møgdyr' og til sidst selvstændigt lave en tegneserie med et it-værktøj. Alle børn har den samme opgave, men med forskellige billeder, idet de selv har valgt et billede af et kæledyr og sendt til deres lærer. Denne interaktion, der er foregået inden timen, har funktion af at styre elevernes opmærksomhed:

Så får eleverne udleveret de billeder i print, som de har sendt digitalt til deres lærer. Eleverne kigger rundt efter læreren i lokalet for at se, hvornår det bliver deres tur. De gør store øjne, når de viser billederne til hinanden. De griner og har øjenkontakt.

Læreren virker også til at synes, at det er sjovt det med billederne, og hun har fået sin egen datter til at lave opgaven hjemme og viser et billede af deres eget kæledyr. Der er på den måde en hel del interaktioner, der er foregået inden timen (datterens tegning, børnenes billede til læreren), og som omtales eller ligesom genoptages (ved at læreren deler billeder rundt, viser billede af eget kæledyr) *i* timen. I denne time omtales kun én eller to karakterer i bogen, mens handlingen ikke rigtig berøres. Timen veksler generelt mellem nogle former, som alle virker velkendte (IRE-struktureret dialog om antonymer og synonymer og selvstændigt arbejde ved bordene og gruppearbejde).

Det fører til endnu en udvidelse af positioner, jf. TABEL 13:

TABEL 13. De fagprofessionelle voksne og børns positioner ved litteraturundervisningen i skolen

	De fagprofessionelle voksnes positioner	Elevernes/børnenes positioner
Skolen på biblioteket	Bibliotekarer er eksperter i bøger og læsning. I 'skoletimen' kan bibliotekarer agere som lærere Bibliotekarer og lærere er én-til-én-vejledere ved børnenes 'bog-jagt'	Deltagere som elever i en IRE-struktur, hvor bibliotekarerne har initiativretten. Selvstændige bog-jægere, der dog ikke kan vælge *ikke* at finde bøger
Møbel-workshop på biblioteket	Initiativtagere til arrangementet, men ikke eksperter. Tilgængelige som nogen, man kan snakke med om lidt af hvert	Børn, ikke elever Frivillige 'arbejdere' med konkrete produkter.
Biblioteket på skolen	Initiativtagere til arrangementet og eksperter Én-til-én-vejledere for hele familien Nære voksne er med som besøgende på et bibliotek	Børn, der deltager i et socialt arrangement i fritiden Elever, som skal frilæse eller finde frilæsningsbøger Børn, der læser, som i fritiden
Manga-aften i junior-klubben	Initiativtagere til arrangementet, men ikke eksperter Spilmestre	Børn, der deltager i et socialt arrangement og deltagere i et spil Nogle er eksperter

Litteratur-under-visning i skolen	Højtlæsere	Deltagere som elever i en IRE-struktur, hvor de voksne har initiativretten
	Stiller spørgsmål til indholdet	Elever, der skal vise, at de forstår et indhold
	Forvaltere af en ramme, fx om bibliotekstimen	Elever, der følger kendte regler og rammer
	Supplerer og udvider indholdet med en personlig vinkel (fx eget kæledyr)	Børn, der kan bidrage med en personlig vinkel

Opsummering: Engagementet er størst, når læsning ikke er overskriften

Samlet viser iagttagelserne, at de forskellige rum, forstået som kombinationen af bl.a. de fysiske rammer og sociale konventioner, er med til at forme de positioner, som børn/elever og fagprofessionelle voksne indtager og dermed også interaktionsformerne mellem dem. Det viser sig også som en forskel på de rum, hvor læsning er i centrum, bib-talk og readathon, og de rum, hvor læsning er i periferien, møbel-workshoppen og den litteraturundervisning, der drejede sig om at lave et produkt i relation til et læst bog.

På tværs identificerer vi grundlæggende fem interaktionsformer, som bidrager positivt eller negativt til børnenes læseglæde: *IRE-interaktion, fælles opgaveløsning, produktorienteret interaktion, regelbaseret interaktion og spilbaseret interaktion*.

IRE-interaktion

Her er de fagprofessionelle voksne eksperter i læsning, der har initiativretten over for eleverne, og eleverne positioneres som passive. Eleverne optræder som samlet gruppe, men kan respondere enkeltvis med klassen som 'tilskuere'. Interaktionen er altovervejende envejs, idet den interaktion, der er mulighed for, er på den fagprofessionelle voksnes præmisser. Den primære mulighed for at udvikle eller fastholde læseglæde ses, når børnebibliotekarerne på skift anbefaler nye bøger med forskelligt indhold og dermed – måske – vækker læselyst hos børn/elever. Således kan en specifik lyst til at læse en bog på sigt måske føre til mere varig læseglæde. Derudover fremstår børnebibliotekarerne også selv som læsere; som eleven Leon påpegede, havde han lært bibliotekarerne at kende på, hvad de godt kan lide at læse, og børn/elever kan derfor ligesom se de menneskelige ressourcer, de efterfølgende kan bruge. Når IRE-strukturen derimod er i klasselokalet og skolebiblioteket, fremstår læreren ikke selv som

læser, men mere som én, der dels tjekker, om eleverne kan huske og forstå bogen, og som sørger for, at alle elever får hørt den samme historie.

Fælles opgaveløsning

I denne interaktionsform er elevernes frilæsning opgaven, som skal løses i fællesskab – enten mellem eleverne og de fagprofessionelle voksne, når skolen er på biblioteket, eller mellem børnene, deres familier og de professionelle voksne, når der fx er tale om readathon. Her er læselyst også nøgleordet, idet rummet og mange af aktiviteterne vedrørende læsning handler om at finde bøger, man har lyst til at læse, og at gøre det i fællesskab med nogen, man kender godt (familie) og/eller med nogen, der kender meget til bøger (børnebibliotekarer, lærere, skolebibliotekarer). Succesen af dette afhænger dog af, om børn og voksne ser sig selv som passende deltagere, og fordi arrangementet har læsning som overskrift, vil nogle muligvis allerede her føle sig fremmede og er måske af den grund enten ikke mødt op til arrangementet eller deltager ikke aktivt i den del, der handler om at finde bøger.

Produktorienteret interaktion

Her er et produkt i centrum for interaktionerne, og bøger eller læsning udgør rammen. Eleven kan godt indgå i en gruppe, men bliver i kraft af produktet tiltalt og opfattet som et individ. Dette produktorienterede samvær fremstod tydeligt i dansktimen på den ene skole og til møbel-workshoppen på biblioteket, hvor børn og fagprofessionelle voksne i fællesskab skaber noget og forholder sig til hinanden som individer. De fagprofessionelle voksne fremstår her personligt engagerede, når fx læreren viser sit eget kæledyr, og når børnebibliotekaren trækker i malertøjet. På den måde er den primære kobling til læseglæde nok indirekte, idet relationsdannelse eller en styrkelse af en allerede etableret relation er i centrum, mens frilæsningen er i periferien.

Regelbaseret interaktion

Regelbaserede interaktioner fremstod tydeligt i bibliotekstimen på en anden skole, hvor kravene til læsning for en række elever ligesom bare bliver til en overfladisk adlydelse: Man tager en bog i hånden for at opfylde reglerne – eleverne positioneres altså som nogle, der blot skal følge regler. Rummet fungerer både som ramme om IRE-strukturerede interaktioner mellem elever og skolebibliotekar, som ramme om socialt samvær mellem eleverne og kun for en lille gruppes vedkommende som ramme om dét selvstændigt at finde bøger. De fagprofessionelle voksne fremstår primært som

rammeholdere, men også som én-til-én-vejledere for de elever, der opsøger hjælpen inden for rammerne. Læselyst er formentlig formålet her, men regler og rammer kan forekomme at være det egentlig formål, hvorfor det er svært at se, hvordan denne interaktion kan bidrage til læseglæde.

Spilbaseret interaktion

I de spilbaserede interaktioner er nogle karakterer eller plottet fra en fiktiv fortælling styrende for interaktionen. Børnene giver input til fortællingen på forskellig vis, men ud fra den viden, de har om karaktererne, om fortællestrukturen eller de regler, der er opsat for denne (fx terningkast). Pædagogen er spilmesteren, der sætter gang i spillet og bestemmer vilkårene, men har ellers en mere eller mindre tilbagetrukket rolle i forhold til børnene, som bliver til en øvelse i og en oplevelse af fordybelse, her blot ikke i enrum, men i et stort, lettere udefineret rum, hvor netop indholdet er centralt. Spillet nedenunder i klubben var baseret på børnenes kendskab til karaktererne, mens spillet ovenpå blot var baseret på børnenes evne og vilje til at gå ind i fortællingen på spillets præmisser. På den måde opfatter vi, at de spilbaserede interaktioner både i sig selv kan ses som en fordybelsesoplevelse, men også ligesom kan initiere andre fordybelsesoplevelser, herunder på baggrund af læsning.

De afsluttende interviews med de fagprofessionelle voksne

De afsluttende interviews udtrykker på tværs stor begejstring over projektet fra alle involverede parter, men det er også tydeligt, at samarbejdsrelationen med skolerne fra både børnebibliotek og klub har været oplevet som en faktor, især i starten.

Børnebibliotekarerne

Børnebibliotekarerne udtrykker generelt en stor glæde og tilfreds ved forløbet. Som det mest positive fremhæver de, at de nu ser børn på biblioteket fra indsatsklasserne, som kommer fast på biblioteket med eller uden deres forældre: Her betoner de også glæden – fra begge sider – i at blive mødt med navn, 'Hej Lis', osv., ligesom de selv husker disse børns navne. Endvidere fremhæver de relationen og samarbejdet med skolebibliotekerne. Set udefra er projektet altså lykkedes på den måde, at børnebibliotekarerne har skabt et øget kendskab til sig selv og børnebiblioteket gennem projektet.

Møbelproduktion

Møbelproduktionen beskriver børnebibliotekarerne som fantastisk – det var skønt med de børn, der kom, hvoraf de fleste havde enten forældre eller bedsteforældre med, som også hjalp til. Der var en god fællesskabsfølelse. Men det var også et stort arbejde, som der blev brugt relativt mange ressourcer på i forhold til antal fremmødte børn. En forklaring på lav deltagelse fra juniorklubben skal bl.a. findes i, at der for første gang i mange år faldt sne i sådan en grad, at der kunne kælkes flere dage i træk, hvilket betød at bl.a. juniorklubben lavede kælketure i samme periode.

Lidt over halvdelen af den ene interventionsklasse var forbi en eller flere workshops i løbet af perioden, og der opstod en meget stabil gruppe af ca. ti gengangere. De fleste af dem deltog fem-seks gange af de i alt syv workshopdage.

Det var et bevidst – og nødvendigt – valg at disse møbelworkshops skulle finde sted på biblioteket, selvom det i nogen grad skete på bekostning af den skole, der havde størst afstand til hovedbiblioteket, ligesom de bevidst var placeret i fritiden. Det understøtter bibliotekets ønske om at være et tredje sted mellem hjem og skole, og hvor formidling af litteratur og læsning er en integreret del af børns kultur- og fritidsliv – ikke som en skolefaglig aktivitet med læringsmål.

Formålet var netop at skabe en forbindelse til biblioteket som et rum adskilt fra både skole og hjem og for at skabe relationer mellem børn og bibliotekarer, som ikke nødvendigvis starter med bøger og bogstaver, eller at der er specifikke krav til deres præstation eller faglige niveau. Biblioteket er et åbent og inkluderende sted, hvor børn kan lære, læse, skabe – eller blot opholde sig. Biblioteket er en kulturinstitution, hvor læsning selvfølgelig spiller en rolle, men blandt meget andet. Disse 'nye unge brugere' på biblioteket har de skabt relationer til gennem projektet, selvfølgelig især pga. møbelproduktionen i bibliotekets kælder.

Readathon på skolebiblioteket

Der, hvor projektet særlig lykkedes ifølge børnebibliotekarerne, var igennem de to readathons. Her fik de kontakt til både børn og forældre, de ellers aldrig havde set på biblioteket. At readathon foregik på skolebiblioteket betød muligvis, at der var flere familier som deltog og det dermed var lettere at nedbryde barrierer og skabe nye relationer. Børnebibliotekarerne valgte at afholde formidlingsdelen i disse readathons på skolebibliotekerne for at understøtte skolebibliotekarens arbejde, styrke børnenes ejerskab til det nyudviklede læsemøbel og give forældrene adgang til et

litteraturformidlingsmiljø, som de ikke nødvendigvis har kendskab til gennem deres sædvanlige kontakt med skolen.

Disse readathons er ikke en ny opfindelse, for biblioteket har praktiseret dem i flere år – men på børnebiblioteket for børnene i fritidsregi, hvor de

tjekker ind kl. 17 bevæbnet med soveposer, liggeunderlag iført sutsko og pandelampe, og dem der læser med ørerne, har også et par hørebøffer med. Børnene kommer i flok og enkeltvis og fra mange forskellige skoler. De indtager biblioteket (som er lukket på det tidspunkt) og bygger små interimistiske læsehuler mellem reolerne. Og så bliver der læst, læst, læst! Vi afbryder undervejs for at spise pizza sammen, quizze, nørde litteratur & spise popcorn… Kl. 21.30 bliver de hentet af deres (lidt misundelige) forældre!

Bibliotekarerne er ikke i stand til at sætte antal på disse nye biblioteksgæster, men "det er flere end vi lige troede", fortæller en af dem. De understreger, at et generelt opmærksomhedspunkt for dem fremadrettet er at komme mere i kontakt med forældrene.

Manga-aften i juniorklubben

Børnebibliotekerne fremhæver også manga-aftenen i juniorklubben, hvor de specifikt nævner en dreng fra en af indsatsklasserne, som ellers ikke gik i klubben, men som 'piskede rundt' den aften i 'vild læseglæde'. De udtrykker en stor begejstring over, hvad klubben formåede. Her fremhæver de også de nære kendskab, pædagogerne har til de enkelte børn i klubben, som netop giver dem mulighed for at sætte børnenes interesser i spil.

Børnebiblioteket havde i forvejen et godt og nært gensidigt samarbejde med Juniorklubben, som ofte har en mere børnekulturel vinkel end skolen, hvor litteraturen er til stede i en mere perifer form. Manga-aftenen illustrerer en central konklusion i projektet, nemlig at anlægge et bredere perspektiv på, hvad læsning er. Det er også handlinger omkring og uden for bogen, og langtfra kun det at sidde med næsen *i* bogen.

Litteraturforløb på skolerne

I forhold til den interne praktik på skolerne som bestod af at observere undervisning i klasserne, var det noget at et praksischok for børnebibliotekarerne at se, hvor meget tid, der kan gå med at få gjort eleverne klar til at modtage undervisning, og hvor meget tid og energi lærerne må lægge i det. "Jeg bøjer mig i støvet", som en af dem udtrykker det. Litteraturundervisningen spændte fra det traditionelle med fokus på læseforståelse og

analyse til interaktive forløb, der var koblet til elevernes livsverden, hvor eleverne bl.a. skulle beskrive og visualisere kæledyr, de godt kunne tænke sig. Mere analytisk kan disse forskelle beskrives ved, om læreren bliver i selve litteraturen og arbejder med fokus på en smal forståelse af litteraturdidaktik, eller om der arbejdes med læsekultur, som netop i høj grad handler om at bringe elevernes egen stemme i spil. Denne litteraturundervisning var præget af en meget høj grad af struktur og varierede tilgange. Samtidig fremhæver børnebibliotekarerne, at det var en stor fordel for dem også at se eleverne på deres hjemmebane på skolen.

Bibliotekarerne peger også på, at litteraturundervisning i klasserne med fordel kan kobles med aktiviteter og udstillinger på biblioteket. De fleste steder har de oplevet begejstrede lærere og skolebibliotekarer, men det er tydeligt, at der er stor forskel på skolekulturerne, og at der ligger et stort potentiale i netop skolebibliotekerne. Det er også meget tydeligt for dem, at der banker et litterært hjerte i skolebibliotekarerne, men at det er kritisabelt underprioriteret område på alle skoler.

Lærernes praktik på børnebiblioteket

Overordnet var det tydeligt at lærerne og skolebibliotekarerne har indgående kendskab til deres elever, og det var dejligt med feedback på børnebibliotekarernes forløb, f.eks. i forhold til sprogbrug og sværhedsgrad.

Samlet blik

Børnebibliotekarerne er overordnet positiv over projektets forløb, hvis de skal pege på noget, der har været mindre godt, så er det den lidt tunge opstartsproces og løbende kommunikation undervejs med skolerne. Der er ingen tvivl hos dem om, at skolerne er under hårdt pres og har rigtig travlt, og det ville være lettest for skolerne, hvis alt foregik hjemme hos dem i stedet for på Biblioteket. Men for børnebibliotekarerne er det vigtigt at få børnene ind på børnebiblioteket, helt i tråd med andre Åben Skole[14]-forløb. For nogle børn er det måske første gang, de kommer på biblioteket.

For børnebibliotekarerne er det vigtigste, at de får mulighed for at *vise* – og ikke blot italesætte – at de ønsker en forandring. Først når handlingerne sættes i gang, forbedres kommunikationen, og intentionerne bliver anerkendt. Og set ud fra effekten af deres indsats var det især readathon, der gav dem nye relationer og forbedret kontakt med

[14] Åben skole er et centralt element i folkeskolereformen (vedtaget i 2013 og trådt i kraft i 2014), som forpligter folkeskolerne til at åbne sig mod og samarbejde med det omgivende samfund

skolerne, og det vil de blive ved med, ligesom de fortsat vil samarbejde med klubben. Det er afgørende at sikre relationer, så de ikke blot fungerer som formidlere af værkerne, men som sjove, kulturmedskabende relevante voksne, og ikke triste bogvogtere med kedelige cardigans, der lugter af støvede bøger.

Lærerne

Som den mest positive oplevelse fremhæver begge lærerne besøget på biblioteket, elevernes glæde ved at komme på biblioteket, og "hvor gode de var til at være der". Mange blev opslugt af oplevelserne dernede, og det er et sted, som de taler mere og oftere om i klassen. Bibliotekarerne var "utrolige formidlere og fortællere, og de havde gjort rigtig meget ud af det" i forhold til den fælles udsendte bog, *Heksedrengen*, bl.a. ved, at de havde bygget en heksehule. Ligeledes peger den ene af lærerne på readathon-arrangementet, som var en meget stor succes. "Vi har et vanvittigt godt folkebibliotek" siger den ene, mens den anden fremhæver bibliotekarernes formidling af bøger som noget, hun er begyndt at praktisere selv.

Lærerne er helt enige om den mindst positive oplevelse – de to læseundersøgelser med PIRLS, både pga. tekniske problemer og tidsforbruget.

Den anden lærer udtrykker, at hun generelt har opfattet sine elever som meget uengagerede i forløbet, da klassen generelt er kendetegnet ved "en meget lav interesse for bøger".

Den ene af skolerne har været ikke-deltagende i de forskellige fritidstilbud fra folkebiblioteket, da nærmest alle elever går til fritidsaktiviteter. Bibliotekets tilbud var således i konkurrence med et lokalt meget velfungerende foreningsliv. Den anden lærer udtrykker også, at biblioteket ikke har været så flittigt brugt af hendes elever, men at de deltagende elever i møbelproduktionen var vildt begejstrede.

I forhold til manga-aftenen på klubben deltog den ene af de to læreres elever slet ikke i arrangementet, selvom pædagogen var forbi for at gøre reklame for det, også over for dem, der ikke gik i klubben normalt. Men igen rammes de af det rige foreningsliv omkring den pågældende skole.

Ingen af lærerne har været i praktik i klubben, hvilket de forklarer med manglende tid i en presset hverdag, men de udtrykker begge stor respekt for den indsats, klubben laver.

Lærerne fremhæver igen besøget på biblioteket og readathon, som noget der har inspireret dem, fx i forhold til at komme udklædt og at lade deres glæde ved bøger og læsning skinne mere igennem.

I forhold til udbyttet af projektet konstater den ene lærer, at eleverne ikke er blevet bedre eller flittigere læsere, men at hun ser en spirende glød i folkebiblioteket og dets muligheder. Hun så gerne, at man øgede intensiteten af bibliotekets besøg på skolen, ligesom readathon absolut var en stor oplevelse.

Den anden udlægger projektet som "sjovt og interessant", men hun er "chokeret over børnenes faldende/manglende læselyst, som blev endog meget tydeligt i dette projekt".

Pædagogen

Pædagogen fremhæver manga-aftenen som det mest positive i forløbet. Ikke pga. literacy-eventen, men fordi det var en unik mulighed for at få børn til at møde hinanden på tværs af skoler, klasser og alder – han benævner det "det fælles tredje". Her betoner han også, måden aftenen kom i stand på: Ved et andet klub-arrangement 'i sommer' var han faldet i snak med et barn fra en af kommunens andre skoler (ikke en af de tre involverede). De havde været på tur med klubben til en naturlegeplads, og han havde så på et tidspunkt bemærket pigen, der sad for sig selv og så ensom ud. Han satte sig ved hende og småsludrede om, hvad hun godt kunne lide, hvor hun så nævnte manga. Deres samtale trak andre børn til, og så opstod idéen om en manga-aften i klubben mellem dem.

Han tog efterfølgende kontakt til børnebiblioteket for at samle materialer til en sådan aften, og i den forbindelse blev de så enige om, at det passede rigtig godt som klubbens 'indsats' i projektet. "Det gav jo så lidt længere ventetid for barnet, men hun var da i den grad med, da vi så lavede den". Pædagogen fortæller, at han havde været rundt i alle indsatsklasser for at invitere.

Han fremhæver flere gange sit endog meget positive syn på samarbejdet med børnebibliotekarerne. Han er vant til at samarbejde med dem, også fordi klubben kun ligger fem min. gang fra biblioteket. Han sidder endvidere med i kommunens børnekulturnetværk, der er styret af en af de involverede børnebibliotekarer, og han deltager ofte i bibliotekets arrangementer.

Han beskriver det som en stor del af sin faglighed at fange børnenes interesser og dyrke dem i klubben, og i forhold til nærværende projekt allierede han sig netop med børn i klubben og en anden pædagog, som var manga-interesseret, for han kendte ikke til det før den pågældende samtale. Sammen planlagde de så aftenen. Det var første gang, at der var et sådant litteraturtema til en klubaften.

Og det var virkelig en fed aften, beskriver han. "Der var hive-fives hele vejen rundt blandt de voksne, da børnene var gået. Det spillede på alle tangenterne". Og der var mange voksne – ud over de tre pædagoger på arbejde, var der fem iagttagere fra biblioteket, ligesom Toldam var til stede.

I forhold til sin praktik på biblioteket fremhæver han, at det var en fordel, at han kendte så mange af børnene fra klubben, som også brugte ham som vejleder/sparringspartner i forhold til at finde bøger. Han bemærkede, at bibliotekarernes formidling var anderledes for en skoleklasse, end dem han kendte fra klubben, hvor formidlingen til eleverne "på rad og række" kan blive lidt ensformig.

Afslutningsvis udtrykker han stor begejstring for projektet, fordi det var så tydeligt for ham, hvad fritidspædagogik kan tilbyde børnene i forhold til en læsekultur. Han vil gerne lave flere sådanne littteraturorienterede events. Og som han slutter interviewet med henvisning til manga-aftenen: "Vi havde en skidegod aften. Selv, hvis det ikke giver mening for jer".

Negativt peger han på sit ubehag ved at være på skolerne for at invitere til netop denne aften, både fordi han ikke synes, han passer ind i domænet skole, og fordi han ikke kender lærerne nok. Det var også medvirkende til, at han ikke tog i praktik på skolerne – han havde svært ved at komme i dialog med dem. "Der var langt mellem mig og lærerne", som han udtrykker det.

Opsummering, analyser

En grundlæggende omstændighed ved nærværende projekt er, at det ikke var problemfrit at skaffe skoler til deltagelse, ligesom dialogen med de involverede skoler i noget omfang var træg, især i starten.

Opsummerende iagttages ingen statistisk effekt af interventionen, når indsatselever og kontrolelever sammenlignes, og det er der antageligvis flere grunde til, hvor de ikke vandtætte skotter mellem indsats- og kontrolklasser opfattes som den væsentligste sammen med de små grupper. Indsatsen blev af flere grunde ikke gennemført som planlagt. Det eneste område, hvor der iagttages en signifikant effekt, er på hyppigheden af indsatselevernes fritidslæsning, og det betragtes som et positivt resultat, da PIRLS entydigt viser signifikant sammenhæng med elevernes læsekompetence. Men dette resultat 'bakkes ikke op' af fx hyppigere brug af biblioteket, heller ikke forældrenes bevidsthed herom. Vi iagttager dog en stigning i antallet af bøger i indsatselevernes hjem efter interventionen.

Kvalitativt viste analyserne af interviewene med de 12 fokusbørn, at positive oplevelser med læsning først og fremmest er lig med fordybelsesglæde, men hvor det også påpeges, at opfattelsen af læsning her bør række ud over bøgerne. Det at læse er ikke kun det at læse i en bog. Det er også en dialog, en meddigtning og en væren i fiktionens univers. Børnene med den største læseglæde har en overvægt af voksne omkring sig i hjemmet, som *indirekte* understøtter og rammesætter frilæsning. Vi ser ikke sammenhæng mellem en tydelig læsekultur i børnenes hjem og barnets læseglæde i den brede betydning.

Samme logik viser sig i forhold til skolen. Eleverne med størst læseglæde er også dem, som fagprofessionelle i skolen har en indirekte indflydelse på frilæsning. Analysen viser også, at alle de udvalgte børn har fået styrket deres relation til børnebiblioteket, uden dette er ensbetydende med en hyppigere brug heraf.

De læseglade børn (de grønne) kan karakteriseres som selvstændige, der kun har brug for indirekte involvering fra deres forældre og fra skolens fagprofessionelle voksne og med positive relationer hertil. De har tydelig forbindelse til børnebiblioteket.

Midtergruppen (de gule) har også haft fordybelsesoplevelser med læsning, som primært handler om identifikation, og med en begyndende eller mulig relation til børnebiblioteket. Læsekulturen i hjemmet og indflydelsen fra de fagprofessionelle voksne i skolen følger hinanden.

De ikke-læseglade børn (de røde) har for nogle af dem alligevel positive fordybelsesoplevelser med læsning, mens de andre to hverken ser sig selv som læsere og heller ikke kan komme i tanker om gode læseoplevelser. De kommer overvejende fra en utydelig læsekultur i hjemmet, men for de tre af børnene ser vi en begyndende/mulig forbindelse til folkebiblioteket.

De afsluttende interviews udtrykker på tværs stor begejstring over projektet fra alle involverede parter, men det er også tydeligt, at samarbejdsrelationen til skolerne fra både børnebibliotek og klub har været oplevet som en hæmmende faktor, som ikke er blevet forbedret på alle skoler.

Diskussion

I dette afsnit diskuteres de kvalitative analysers hovedfund i lyset af det kvantitative. Først, hvordan de to typologier (grønne, gule og røde læsere og de fem interaktionsformer) kan forstås i sammenhæng med hinanden og deres relevans for praksis, dernæst implikationerne af den viden, som analysen har givet om hhv. læseglæde og betydningen af voksne.

Projektets potentialer afvises i de kvantitative analyser, men træder frem i de kvalitative analyser, og sådanne divergente resultater ses ofte i mixed methods-forskning (Creswell & Plano Clark, 2018). I det konkrete tilfælde synes det negative kvantitative resultat at kunne forklares af omstændigheder i projektet mere end af, at interventionen ingen effekt har haft, altså en implementeringsfejl, også fordi den statistiske power i projektet har været lav pga. for få respondenter. Selvom både de kvantitative og kvalitative tilgange har haft fokus på læseglæde, har de også haft forskellige definitioner af succes, som er illustreret af projektets centrale model for læseglæde (FIGUR 5). Den kvantitative tilgang hviler på en smal forståelse her, mens det kvalitative hviler på en bred.

Og så er det også et centralt aspekt at medtænke – og et ikke særligt overraskende fund – at ikke alle børn 'tager imod' den invitation, der lå i projektet.

Typologierne i sammenhæng og i praksis

De grønne, gule og røde læsere samt de fem interaktionsformer repræsenterer hver et udvidet blik på det at have læseglæde og på de omstændigheder (som fagprofessionelle voksne er styrende for), hvorunder læseglæde har mulighed for at udvikles og fastholdes. Dermed udgør de i sig selv et bidrag til måden at forstå børns læseglæde på, nemlig som et slags samspil mellem børn og fagprofessionelle voksne om dét – for børnenes vedkommende – at opnå motiverende fordybelsesoplevelser enten alene eller sammen.

De i projektet repræsenterede domæner, dvs. folkebibliotek, skole og fritidsklub, kan bruge både beskrivelsen af de grønne, gule og røde læsere samt interaktionsformerne til at skærpe blikket for, hvordan fx litteraturundervisning eller et litteraturarrangement kan planlægges under hensyntagen til forskellige læsere. Her er det muligvis en udfordring, at primært de grønne læsere har en tydelig profil, mens de gule og røde er

mere indbyrdes forskellige. Omvendt er det også typologiens styrke, at den netop peger på, at virkeligheden ikke er entydig, således at planlægningen kan tage højde for dette.

Typologierne tilsammen kan også bruges som samarbejdsværktøj til at undersøge, hvilke styrker og svagheder de enkelte domæner har og dermed give mulighed for at supplere og udnytte hinandens ressourcer. Listen over interaktionsformer er ikke udtømmende og kan – og bør – udbygges med flere, enten nye eller velafprøvede former.

Det er dog entydigt, at viden om motivation er afgørende for, at de eventuelt samarbejdende fagprofessionelle voksne kan få eller fortsat have en positiv betydning for børns læseglæde.

Implikationer af fordybelsesaspektet

Et positivt kvalitativt resultat af analysen er, at det ikke kun er de læseglade (grønne) børn, der har haft motiverende fordybelsesoplevelser med læsning. De grønne læsere er ret bevidste om og ikke flove over, at de finder glæde ved læsning generelt, og at læsning også giver dem velvære, mens fx Moussa tydeligvis ikke identificerer sig som læser, men i virkeligheden kan sluge bøger, når fiktionen lige rammer plet.

Omvendt vil Moussa, bare fordi han har haft nogle gode læseoplevelser med manga-tegneserier, ikke automatisk fortsætte med at læse og derfor med tiden begynde at identificere sig som læser. Dét, at alle børn med fordybelsesoplevelser ikke kan kategoriseres som grønne læsere, viser netop, at fordybelse ikke er en sikker billet til læseglæde, men måske primært et hint om, at børn (ligesom de fleste voksne velsagtens) gerne vil fortabes i en fortælling. Hvis frilæsning kan afstedkomme denne ændring af bevidstheden, denne lejlighedsvise afhængighed, ser den ud til at være velkommen hos de allerfleste børn.

Når frilæsning alligevel ikke værdsættes hos alle børnene i projektet, ser det ud til at handle om manglende læsekompetencer, frilæsningens status, tid eller prioritering af tid og adgangen til relevant læsestof, bl.a. gennem voksne.

Læsefordybelse som mål eller middel?

Forståelsen af læseglæde som fordybelsesglæde indikerer imidlertid også, at hvis man ikke anser fordybelse som afhængig af læsning eller som særligt forbundet med læsning (som Nell fx gjorde, 1988ab), er bøger jo bare et medie, og fordybelsen vil derfor også kunne opnås vha. andre medier. Hvis det derudover særligt er jegtab, man er interesseret i, har de audiovisuelle og digitale medier her endda et større potentiale

(Hauer, 2020, p. 53). For Tim og Silas ser det ud til, at de slet ikke kender til fordybelse i læsning, men samtidig, at de gennem andre medier eller rammer som fx rollespil, opnår en fordybelse. Her bliver læseglæde som instrument for læsekompetence udfordret. Det peger på, at det ikke er ønskeligt at spænde læseglæde for læsekompetencevognen, for i bedste fald er det en fejlslutning at tvinge nogen til at være intrinsisk motiverede for noget, i værste fald har det den modsatte effekt: At skubbe børnene væk fra læsefordybelsesoplevelser, fordi behovet for autonomi ikke tilgodeses. Fordybelse er på den måde smukt forbundet med frihed – man kan nok godt presse mennesker til at præstere bedre, men ingen kan tvinge eller presse nogen til en fordybelsesoplevelse; det sker som følge af frivillig indlevelse og en overgivelse til aktiviteten og til indholdet, sådan som min empiri beretter om.

Autonomistøtte i praksis?

Når de grønne læsere gennem empirien fortæller, at de egentlig ikke bliver bedt om at læse hjemme, at de sidder og læser på computer i skolen, når de andre går på skolebiblioteket, at de for det meste selv finder bøger, men at moder og fader måske lige hjælper med at reservere eller gå ned på biblioteket sammen, viser det en forælderinvolvering, der er rundt om barnet og ikke nedover eller hen over barnet. Med andre ord yder forældrene autonomistøtte, sætter rammerne for den intrinsiske motivation frem for den ekstrinsiske. I pædagogisk sammenhæng er denne tanke ikke ny, men det kan være værd at gentage eller opdatere denne viden: En større viden om motivation ser ud til at give professionelle voksne stærkere relationer til børn og dermed mulighed for at støtte den autonome læsemotivation. Dette gælder både lærere, skole- og folkebibliotekarer.

Til gengæld viste *Forskningsoverblik*: Hvad ved vi? også, at særligt de større klasser i Danmark ikke får mulighed for eller opfordres til at besøge skolebiblioteket og at børnene, selv hvis de besøger et skole- eller folkebiblioteket, oftest ikke er i dialog med bibliotekarerne. Dette peger på et behov for viden om motivation hos bibliotekarerne, men i dén grad også om et behov for at styrke de rammer, hvorunder interaktioner mellem børn og kyndige 'læsepersoner' øges, som projektet jo netop er et eksempel på. Familien *er* afgørende for, om børn kommer på biblioteket, hvorfor det i sig selv må ses som en styrke ved projektet at bringe børnenes familier i kontakt med bibliotekets ressourcer – i dette tilfælde i kendte rammer på skolen. PIRLS 2021 viste entydigt, at hjemmet er den største enkeltstående prædiktor for udvikling af elevers

læsekompetence (Fougt et al., 2023). Og her træder især readathon frem, netop i den form, det havde i nærværende projekt, hvor børnebibliotekarerne tog ud på skolerne.

Projektet LÆSEKULTUR SVENDBORG – *BOGEN GROR* har netop haft fokus på at sætte børnene i sammenhænge, hvor der var mulighed for selvbestemmelse (design og fremstilling af læsemøblet, deltagelse i 'manga-fighten', produktion af eget 'møg-kæledyr' i danskundervisning osv.) og altså dermed give autonomistøtte. Særligt også ved readathon-arrangementerne, hvor familien var indbudt. Det betyder dog ikke, at man ikke kan have yderligere fokus på behovsstøttelse og at medtænke de fagprofessionelle voksne som rollemodeller. I disse arrangementer positioneres de fagprofessionelle voksne børn og elever som læsere i en bred betydning som del af en læsekultur.

At hive en side ud af bogen

Den indirekte tilgang, autonomistøtten, forudsætter nok for nogle fagprofessionelle voksne, at de bør og tør give slip på idéen om, at alle skal være grønne læsere, der i en kvantitativ undersøgelse tilkendegiver deres glæde ved at læse. Det fremstår gavnligt ligesom 'at turde hive en side ud af bogen' og lade børn få fordybelsesoplevelser med fiktion ud fra nogle udvalgte elementer i en fortælling og ikke nødvendigvis i hele fortællingen. Eller simpelthen se andre være fordybede. Manga-aftenen i klubben viste andres fordybelse i nogle karakterer, som nok kan give anledning til, at nogle af de ikke-manga-læsende børn, der deltog, gik hjem og læste det? Denne spilbaserede interaktion har på den måde fat i en særlig kobling mellem fordybelse og autonomistøtte.

De fagprofessionelle voksne bør spørge specifikt: Hvordan kan man på en indirekte måde gøre frilæsning relevant for sådan én som Silas? Hvad er den autonomistøttende mulighed for de fagprofessionelle voksne omkring ham? Han kan nok bedst betegnes som amotiveret for læsning, hvilket ifølge selvbestemmelsesteorien bunder i ikke-tilfredsstillede behov (for kompetence, autonomi og/eller samhørighed) (Ravn, 2021, p. 111-112). I Silas' læseprofil kan man få det indtryk, at de voksne omkring ham, både forældre og fagprofessionelle, har givet op, og i og med at han fortæller, at læsning var svært fra starten. Har man svært ved at læse, er det også svært at føle autonomi i læsesituationen, idet man måske er nødsaget til at vælge imellem et lille udvalg af letlæselige bøger. I Silas' situation ville det være oplagt at tænke, at han dermed har brug for kompetencestøtte, hvilket helt sikkert også er vigtigt, men for en amotiveret læser må en positiv virkning heraf betvivles. I Silas' situation kunne et bud på støtte måske netop handle om at finde nogle genveje til læsefordybelsesoplevelser, udenom det problematiske kompetencespørgsmål og dertil hørende mangel på autonomi. Sådan en

genvej kunne måske være gennem en opfyldelse af et andet behov, nemlig samhørighed, som i eksemplet i juniorklubben, hvor man sammen leger og fantaserer ud fra et fiktivt univers i en ramme af frivillighed. Her kan det også være en hjælp, at fiktionen har to forskellige medier, den udkommer i (film og bøger), hvorfor han ville kunne vælge eller veksle mellem disse.

De fagprofessionelle voksne som rollemodeller

Eksemplet ovenfor kan lyde som en diskussion af, hvordan man motiverer andre, men ifølge selvbestemmelsesteorien *kan* man ikke motivere andre; man kan 'kun' sørge for vilkår og omstændigheder, der tilfredsstiller de grundlæggende behov. Igennem disse behovsstilfredsstillende omstændigheder øges – i dette tilfælde – barnets solidaritet og ansvarlighed over for de voksne (Ravn, 2021, p. 114), og barnet vil som følge af det naturligt søge den voksnes anerkendelse og respekt. I det tilfælde bliver man som voksen, ifølge teorien, automatisk en rollemodel, hvis praksisser, værdier og vaner, børnene vil have tendens til at efterligne (Ravn, 2021, p. 114). De fagprofessionelle voksne bruger deres personlige erfaringer og engagement til at bringe sig selv i spil i forhold til børnene: Marlins lærer viser, at hun selv kan fordybe sig i en bog. Pædagogen beder børnene i juniorklubben om hjælp til at lave en manga-aften, fordi han ikke selv ved så meget om det. Børnebibliotekarerne knokler i møbelworkshoppen i sene eftermiddagstimer for at få sytråden i nåleøjet. Dermed er de ikke bare på afstand, men også tæt på, lærende og læsende mennesker, som man kan have en relation til. Også her viser tidligere forskning, at fælles aktiviteter om læsning kan give de voksne en øget begejstring for bøger og herigennem en øget læsemotivation hos børn. Med andre ord skaber de voksne rollemodeller de miljøer, hvor læseglæden kan gro.

Konklusion

Særligt manga-aftenen i klubben og bibliotekarernes konstruktion af læsemøbler med frivillige børn skiller sig ud som yderst positive og læseglædeskabende literacybegivenheder – af flere grunde. Først og fremmest fordi de *var positive* for de deltagende børn og fagprofessionelle voksne. Men endnu mere fordi de kan være med til at pege opfattelsen af læsning og læseglæde væk fra den snævre forståelse, som fx PIRLS anlægger (den inderste cirkel i FIGUR 5). Læseglæde kan – og bør – forstås bredere som del af en læsekultur, hvor det at finde glæde ved læsning også vedrører omkringliggende literacyelementer, der ikke direkte er relateret til det at sidde med hovedet i en bog. Slet ikke, når eleven sidder med bogen som alibi i vindueskarmen på skolebiblioteket. Relationer og praksisser i konteksten eller miljøet omkring barnet kan indirekte medvirke til at skabe læseglæde, fordi både manga-aftenen og læsemøbelproduktionen er forbundet med læsning. Læsning er også en manga-fight, langt væk fra bogen. Læsning er også at bygge læsemøbler på folkebiblioteket, hvor man hygger sig børn og bibliotekarer – og bedsteforældre – imellem.

Bibliotekarernes generelle – og meget intense – engagement i projektet træder særligt frem i analyserne på tværs, også set i deres udklædning og udsmykning af bibliotekets pavillon i forbindelse med book-talken om hekse. De bar om nogen projektet og viser meget direkte, at børnebibliotekarer og biblioteker er meget andet end støvede grå mennesker med briller på næsen blandt endeløse hyldemeter af støvede bøger. Børnebiblioteket er i særdeleshed en kulturinstitution med nogle meget levende bibliotekarer. Bibliotekarerne positioner børnene som læsere og læsende i en bred betydning af ordene med en meget høj grad af involvering og medejerskab blandt den gruppe børn, der deltog i møbel-produktionen. Børnebibliotekarernes og børnenes indbyrdes kendskab fremstår som et meget centralt element i samarbejdet mellem folkebibliotek, skole og klub i forhold til at udvikle børnenes læseglæde.

Med det sagt, kan børnebiblioteket også udvikle book-talks i en mere inddragende og dialogisk retning frem for den dominerende IRE-kultur, som projektet også viste, og som empirien – både ved book-talks og for lærerne i noget af litteraturundervisningen på skolen og skolebiblioteksbesøgene – tydeligt viser *ikke* fremmer elevers og børns læseglæde. Det gør inddragelse.

Pædagogernes engagement træder også frem gennem manga-aftenen, som der fremadrettet gerne må være flere af inden for andre temaer. Her viser projektet styrken

i netop det veletablerede samarbejde, der er mellem Svendborg Bibliotek og Juniorklubben.

Danskundervisningen fremmer læseglæde bedre gennem undersøgende og produktiv *'Møgmis'*-undervisning end rigide litteraturanalysemodeller.

Dermed samlet udlagt, at et større fokus på motivation synes at give de fagprofessionelle en stærkere relation til 'deres' børn og derigennem øges den autonome læsemotivation hos børnene. På langt sigt ser det også ud til, at specielt læreres involvering i børns liv har påvirkning på læsemotivationen.

Også folkebibliotekarer og skolebibliotekarer bør ifølge ovenstående uddannes i motivation med særligt fokus på autonomistøtte, men samtidig er familien afgørende for, om børn overhovedet kommer på biblioteket, hvorfor koblingen mellem disse to domæner synes vigtig.

Projektet viser også, at biblioteket kan nå flere gennem dets kulturelle indslag, men også, at det ikke når alle børn. Projektet viser også et endog meget tydeligt behov for at oplyse forældrene om deres betydning for udvikling af børnenes læseglæde. Der er rum for at oplyse om og hjælpe forældrene til deres betydning for samtaler om læsning i hjemmet og deltagelse på biblioteket, sammen med deres børn. Her træder readathon-arrangementerne på de to skoler tydeligt frem.

Samlet bidrager projektet herudover også teoretisk med den udvidede og nuancerede opfattelse af læseglæde, som rækker ud over den med PIRLS målbare med fokus på motivationelle, og sociokulturelle forhold i sammenhæng. Her bidrager de kvalitative analyser ved netop at lade børnenes oplevede liv komme så tydeligt til orde som muligt. Projektet tegner entydigt et kvalitativt billede af de fagprofessionelle voksnes betydning for børns læsning.

Projektet bidrager også teoretisk med sin karakteristik af læsere som grønne, gule og røde. De grønne læsere er karakteriseret ved en umiddelbar læseglæde ud fra PIRLS' forståelse, og har forskellige positive oplevelser med læsning, som alle kan karakteriseres som varianter af fordybelse, eller som har fordybelseselementer i sig. De har derudover det til fælles, at de alle beskriver en indirekte læsekultur i hjemmet, og at indflydelsen fra de fagprofessionelle voksne i skolen også er indirekte – altså primært autonomistøttende og rammesættende, frem for direkte anvisende.

De gule læsere er dem, der fortæller, at de nogle gange kan lide at læse. De har det til fælles, at de også har gode læseoplevelser at referere til, som relaterer sig til fordybelse, og særligt identifikation går igen her. I forhold til skole og hjem fordeler de sig

derudover forskelligt på de øvrige kategorier, men har dog det til fælles, at når en læsekultur er utydelig, er indflydelsen fra skolen også lav og omvendt. Ligesom den indirekte støtte også gjorde sig gældende både hjemme og i skolen for de grønnes vedkommende. Det kan tyde på, at en læsekultur ligesom følger barnet fra hjemmet over i skolen?

De røde læsere har angivet, at de ikke kan lide at læse, dog kan to af dem referere til gode oplevelser med læsning. De to øvrige har ingen gode læseoplevelser at fortælle om. I de øvrige kategorier fordeler børnene sig forskelligt, og et tydeligt mønster er ikke at spore. Dette kan pege på forskelle mellem børnenes opfattelse af støtte eller hjælp eller på, at en støtte i skolen måske fremtræder mere tydelig, hvis læsekulturen hjemme er utydelig.

Alle børn i projektet har fået styrket deres forbindelse til folkebiblioteket i kraft af deres kendskab til børnebibliotekarerne. Et par stykker har fået en stærk relation til dem og bruger selvstændigt og frivilligt bibliotekets ressourcer. Én afviser at have brug for hjælp til at finde bøger fra voksne, herunder fra folkebiblioteket, mens resten har fået, etableret mulige eller begyndende forbindelse til disse.

Samlet er dét, der karakteriserer børnenes læseglæde helt overvejende oplevelser af fordybelse i skønlitteratur (herunder i forskellige medieformer), der kan betegnes som opslugt, interaktion, identifikation og velvære, og de professionelle voksne ser ud til at have betydning særligt i forhold til at give muligheder frem for direkte at anvise denne fordybelse – ligesom det også gør sig gældende i hjemmet.

De fem interaktionsformer viser måder, hvorpå voksne har betydning for børns læseglæde gennem rammesætning af literacybegivenheder, hvor læsning enten er i centrum eller i periferien. De tjener forskellige formål: Den spilbaserede interaktion er særligt egnet til at skabe fordybelsesoplevelser, den produktorienterede er særligt egnet til at styrke relationen til de professionelle voksne, IRE-interaktioner i biblioteket og fælles opgaveløsning kan være med til at skabe læselyst samt give adgang til bibliotekets menneskelige ressourcer, mens IRE-interaktioner og den regel-baserede interaktion i skolen primært har rammerne for øje og derfor synes længst fra at udvikle eller fastholde læseglæde.

Undersøgelsen har haft et bredt perspektiv, som samtidig har haft fokus på motivationelle og sociokulturelle forhold, hvilket har gjort det muligt at se sammenhænge mellem disse, og i praksis kan de to typologier bruges som et værktøj til netop at få øje på disse sammenhænge.

Afslutningsvis tegner også et billede af, at den omkransende effektmåling ikke havde nogen positiv betydning, dels i form af den manglende iagttagbare udvikling af indsatslevernes læsekompetence og læseglæde, men også fordi det logistisk var en belastning for skolerne og på ikke mange måder en god oplevelse for eleverne, som skåret over en kam tydeligt viser at have behov for at udvikle deres læsning.

Børnebiblioteket har lagt mange ressourcer i projektet, både i form af mange arbejdstimer med oppyntning, klargøring osv. af de forskellige arrangementer, ligesom det har brugt penge, fx gennem den indledende boggave (*Heksedrengen)* og readathons, hvor biblioteket finansierede maden. Projektet har været båret af en stor indsats derfra, og selvom ikke alle dele lykkedes som håbet – fx det lave antal deltagere ved møbelworkshoppen – så udbrød den ene af børnebibliotekarerne spontant "HELL YEAH" på forskningsleders spørgsmål om, hvorvidt vi skulle opskalere.

For at svare på rapportens titel, går man til bog på biblioteket. Man går til bog i klubben. Og man går til bog i skolen. Men det at gå til bog handler om meget andet end at læse, og det handler *ikke* om analysemodeller. At gå til bog er en kultur, hvor rollespil, samtaler, handlinger mv. omkring bogen er i centrum.

Perspektivering

Målet med nærværende pilotprojekt var egentlig at afdække, om det skal opskaleres. Det er bibliotekarerne helt med på, og projektet som sådan peger da også i den retning.

En evt. opskalering skal være uden den omkransende effektmåling med PIRLS-materialet. Den kunne i alle tilfælde klares kun med elevspørgeskemaet, men den blev oplevet som en hæmsko af både elever og lærere, og den gav ikke et brugbart resultat, fordi der ikke var vandtætte skotter mellem indsats- og kontrolgrupperne. En evt. opskalering skulle gennemføres slet og ret som en intervention, evt. med kun elevspørgeskemaet.

Men Svendborg Folkebibliotek har et ressourceproblem, både i form af antal hænder – der er ganske enkelt ikke nok børnebibliotekarer i kommunen til at kunne håndtere en fuldskalaintervention i hele kommunen. Hverken på samme tid, eller over tid, for indsatsen har krævet et relativt stort timeforbrug hos de involverede bibliotekarer, og deres indsats i projektet er gået ud over andre opgaver, de også kunne have løst.

På den anden side viser projektet også, at indsatsen på mange måder kan udlægges som kernen i bibliotekarernes opgave. De er netop *ikke* cardinganklædte støvede biblioteksmus, men særdeles levende og engagerede kulturformidlere.

Netop i det lys træder børnebibliotekarernes faglighed frem, som både kan inspirere skolen og klubben. Litteraturlæsning i skolen skal ikke handle om rigide analysemodeller, men om oplevelser af litteratur. Klubben kan fokusere på handlinger omkring litteratur. Samtidig kan bibliotekarerne lade sig inspirere af nogle lærere i en bevægelse væk fra deres til tider IRE-prægede gennemgange ved bibliotekets bibtalks.

Biblioteket har ikke økonomiske midler nok til at lave en opskaleret intervention blandt alle kommunens skoler. Der er købt læsemøbler, bøger og pizza. Selvfølgelig kan der søges fonde til det. Men vi mangler stadig et antal bibliotekarer, som ikke må nedprioritere deres andre kulturopgaver. Og de er altså noget sværere at 'producere' end et læsemøbel. Men samtidig gav læsemøbelproduktionen noget værdifuldt relationelt.

Og så til sidst. Hvor er det dog egentlig ærgerligt, at vi ikke taler mere dansk. Bibtalks og readathons lyder umiddelbart dumt på dansk – 'bibtale' og 'læseton'. De kan også begge misforstås. En tale lyder meget formelt, og at læse et ton virker tungt. Men det er da trist, at vi ikke har et dansk sprog for det. Det er vist et andet projekt at løse det.



Servering af te i pausen til den anden bibtalk på biblioteket

Referencer

Adkins, D. & Brendler, B.M. (2015). Libraries and reading motivation: A review of the Programme for International Student Assessment reading results. *International Federation of Library Associations and Institutions 41*(2), 129-139

Appel, C. & Christensen, N. (2024). Læsekulturer blandt børn og voksne – i et aktuelt og historisk perspektiv. I N. Christensen & A.Q. Henkel (red.) *Alliancer: Børn, voksne, litteratur og medier.* Hans Reitzels Forlag.

Barton, D. & Hamilton, M. (2012). *Local Literacies: Reading and writing in one community.* Routledge. (Opr. udg. 1998).

Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. I: D. Barton, M., Hamilton & R. Ivanic, R. (red.). *Situated literacies: Reading and writing in context* (s. 7-15). Routledge

Benke, L.F. & Erekson, J.A. (2025). When Kids Hate Reading but Love Books: Lessons Learned from Motivation Theory and Community Literacy. *Children and Libraries, 23*(3), 6-14.

Boonk, L., Gijselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational research review*, *24*, 10-30.

Brandt, L. Sharp, A.C. & Gardner, D.S. (2021). Examination of Teacher Practices on Student Motivation for Reading. *The Reading Teacher, 74*(6, maj/juni 2021), 723-731.

Bremholm, J., & Bundsgaard, J. (2019). Læsning i PISA 2018. In *PISA 2018: danske unge i en international sammenligning* (pp. 18-71). VIVE.

Brewer, J., & Hunter, A. (2006). Foundations of multimethod research: Synthesizing styles. Sage.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzel.

Britt, A., Goldman, S. & Rouet. J.-F. (2012). *From Words to Reading for Understanding*. Taylor & Francis.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk Fælles Mål.* Børne- og Undervisningsministeriet.

Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American educator*, *27*(1), 14-17.

Chalmers, R. P. (2012). mirt: A multidimensional item response theory package for the R environment. *Journal of Statistical Software*, *48*, 1-29.

Charmaz, K. (2021). The Genesis, Grounds, and Growth of Constructivist Grounded Theory. I: J.M. Morse, P.N. Stern, J. Corbin, B.J. Bowers, K. Charmaz & A.E. Clarke (red.), *Developing Grounded Theory: The Second Generation* (2. udg., p. 153-187).

Christensen, V.T. (2019). PISA 2018 – Danske unge i en international sammenligning. VIVE.

Clark, C. & Hawkins, L. (2011). Public Libraries and Literacy: Young people's reading habits and attitudes to public libraries, and an exploration of the relationship between public library use and school attainment. National Literacy Trust. Public Libraries and Reading

Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview.* National Literacy Trust. Reading for pleasure: A research overview (2006) | National Literacy Trust

Creswell, J. W. (2005). Mixed methods designs. Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research, 509–529. Pearson Education Ltd.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. udg.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209–240. Sage.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and Intrinsic Motivation. *Daedalus, 119*(2), 115-140.

Elbro, C. (2014). *Læsning og læseundervisning*. Hans Reitzels Forlag, 3. udg.

Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder*. Hans Reitzels Forlag, 2. udg.

Fog, J. (2004). Med samtalen som udgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview (2. reviderede udgave). Akademisk Forlag.

Fougt, S. S., Bundsgaard, J., Hanghøj, T., & Misfeldt, M. (red.). (2022). *Håndbog i scenariedidaktik*. Aarhus Universitetsforlag.

Fougt, S. S., Novovic, T. & Bundsgaard, J. (2014). Subvision: Kompetenceudvikling i praksisfællesskaber. *Kvan - et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*.

Fougt, S., & Augestad-Puck, M. R. (2025). Læselyst Rudersdal 2024: En systematisk undersøgelse om læselyst og læseglæde blandt folkeskolelever og forældre i Rudersdal kommune. Aarhus Universitet

Fougt, S.S. & Augestad-Puck, M.R. (2025). Læselyst Rudersdal 2024. En systematisk undersøgelse om læselyst og læseglæde blandt alle folkeskoleelever i Rudersdal Kommune. DPU, Aarhus Universitet. https://www.dpu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/Laeselyst_Rudersdal_2024/LAESELYST_RUDERSDAL_2024_FULD_RAPPORT12-7-25.pdf

Fougt, S.S., Neubert, K., Kristensen, R.M., Gabrielsson, R.H., Molbæk, L. Kjeldsen, C.C. (2023). *Danske elevers læsekompetence i 4. klasse: Resultater fra PIRLS 2021.* Aarhus Universitetsforlag.

Frederiksen, M. (2014). Mixed Methods Forskning - fra praksis til teori. I: Frederiksen, M., Gundelach, P. & Nielsen, R. S. (red.). *Mixed methods-forskning : principper og praksis*. Hans Reitzel.

Gagen-Spriggs, K. & Sturt, C. (2020). An investigation into the Reasons Students Read for Pleasure. *School Libraries Worldwide, 26*(1), 110-123.

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in entertainment (CIE), 1*(1), 20-20.

Gissel, S. T. (2023). PISA 2022 Læsning: Delrapport. VIVE

Gissel, S. T., & Kjeldsen, C. C. (2026). PISA 2025. Perspektiver på danske elevers læsning. VIVE

González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (red.). (2006). Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms. Routledge.

Guay, F., Stupniskya, R. Boivin, M., Japel, C. & Dionne, G. (2019). Teachers' relatedness with students as predictor of students' intrinsic motivation, self-concept, and reading achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 48*, 215-225.

Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. I: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (red.). *Handbook of Reading Research* (Vol. III, p. 403-423). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Guvå, G. & Hylander, I. (2005). *Grounded theory : et teorigenererende forskningsperspektiv* (1. udgave). København: Hans Reitzel.

Hanghøj, T., Misfeldt, M., Bundsgaard, J., Fougt, S. S., & Hetmar, V. (2017). *Hvad er scenariedidaktik?* Aarhus Universitetsforlag.

Hansen, H.R., Winther-Lindqvist, D. & Nielsen, J. C. (2015). *Fortrolige voksne i de unges liv.* KULT – Konsortiet for forskning i Ungdomsliv, Læreprocesser og Transition. Aarhus Universitet. https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/KULT/Ebog_-_Fortrolige_voksne_-_KULT_2015.pdf

Hansen, S. R., Gissel, S. T., Puck, M. R., Lund, H. R., Kæthius, A., & Vestergaard, L. (2018). Børns læsevaner 2017: Overblik-Indblik. In *Børns læsevaner 2017: Overblik og indblik* (pp. 4-66).

Hansen, S. R., Hansen, T. I., & Pettersson, M. (2022). *Børn og unges læsning 2021*. Aarhus Universitetsforlag.

Hansen, S.R. (2014). Når børn vælger litteratur: Læsevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser (ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet.

Hansen, S.R., Gissel, S.T., Puck, M.R., Lund, H.R., Kæthius, A., Vestergaard, L. (2017). *Børns Læsevaner 2017: Overblik og indblik.* Fremtidens Biblioteker.

Hansen, S.R., Hansen, T.I. & Petterson, M. (2021). *Børn og unges læsning.* Aarhus Universitetsforlag. https://unipress.dk/media/19074/9788772199214_boern-og-unges-laesning-2021ny.pdf

Hansen, T.I. (2024). Læsningens drivkræfter: Mellem læselyst og litteraturinteresse. Aarhus Universitetsforlag.

Harré, R., & van Langenhove, L. (red.). (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Blackwell.

Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational research*, *50*(3), 277-289.

Hauer, K. (2020). Læsning og fordybelse: En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læseres romanlæsning i faget dansk. Københavns Universitet.

Hawrot, A. & Zhou, J. (2023). Do changes in perceived teacher behaviour predict changes in intrinsic reading motivation? A five-wave analysis in German lower secondary school students. *Reading and Writing (2024), 37*, 2229-2249.

Hetmar, V. (2017). Positioneringsteori og scenariedidaktik. I: T. Hanghøj, M. Misfeldt, J. Bundsgaard, S.S. Fougt & V. Hetmar (red.). *Hvad er scenariedidaktik?* p. 75-95. Aarhus Universitetsforlag.

Hiltunen, V., Raiziene, S. & Silinskas, G., (2024). The role of the teacher-child relationships in Kindergarten on children's motivation and reading skills in grade 1. *Reading and Writing, 38*, 2415-2434

Holmberg, P. (2024). Mikroetnografi i skolans textvärld. I: B.-G. Martinsson. (red.), *Examsarbete i språk- och litteraturdidaktik* (p. 251-275). Studentlitteratur.

Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., p. 217-240). Hans Reitzels Forlag.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, *33*(7), 14–26.

Kabel, K., Christensen, M.V. & Brok, L.S. (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3.* Københavns Porfessionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning. https://www.videnomlaesning.dk/media/3088/gramma3-rappport.pdf

Karpatschof, B. (2010). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzel.

Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 89-110). Routledge.

Koch, A.B. (2016). Pædagogers rolle og betydning for trivsel i børnehaven. *Nordic Studies in Education. 36*(3), 193-210.

Kreiner, S. (2007). *Statistisk problemløsning. Præmisser, teknik og analyse*. København: Djøf/Jurist-og Økonomforbundet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview : det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). København: Hans Reitzel.

La Marca, S. (2004). An Enabling Adult: The Role of the Teacher Librarian. *Orana, nov. 2004*, 4-13

Larsen, M.E., Hauer, K. & Lund, H.R. (2024). *DANSK, 2024*(3), 5-6.

Lund, H.R. & Skyggebjerg, A.K. (2021). Børns læselyst. *Pædagogisk indblik. 13* (November 2021). Aarhus Universitetsforlag.

Lund, H.R. (2022). Læselyst på dansk grund. *Viden om læsning*. *https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/vidensunivers/vidensunivers-laeselyst/*

Lynggaard, K. (2010). Dokumentanalyse. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzel.

Madsen, U. A. (2003). Pædagogisk etnografi : forskning i det pædagogiske praksisfelt. Aarhus: Klim.

Masters, G. N. (1982). A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, *47*(2), 149-174.

Mejding, J. & Rønberg, L. (2006). *PIRLS 2006: en sammenfatning*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Mejding, J. & Rønberg, L. (2011). *PIRLS 2011: en sammenfatning*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Mejding, J., Neubert, K. & Larsen, R. (2016). *PIRLS 2011: Sammenfatning*. Aarhus Universitetsforlag.

Mejding, J., Neubert, K., & Larsen, R. (2017). *PIRLS 2016: en international undersøgelse om læsekompetence i 3. og 4. klasse: bilag*. Aarhus Universitetsforlag. Lokaliseret 26.3.2025 på https://unipress.dk/udgivelser/p/pirls-2016/

Merga, M.K. (2020). How Can School Libraries Support Student Wellbeing? Evidence and Implications for Further Research. *Journal of Library Administration, 60*(6), 660-673.

Morse, J. M., Bowers, B. J., Charmaz, K., Clarke, A. E., Corbin, J., Porr, C. J., & Stern, P. N. (2021). *Developing grounded theory: The second generation revisited*. Routledge.

Mullis, I. V. S., & Martin, M.O. (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/.

Naeghel, J.D, Valcke, M., Meyer, I.D., Warlop, N. Braak, J.v. & Keer, H.v., (2014). The role of teacher behaviour in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing, 27*(9), 1547-1565

Naeghel, J.D., Keer, H.V., Vansteenskiste, M., Haerens, L. & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a

teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research, 109*(3), 232-252.

Nell, V. (1988a) *Lost in a book.* Yale University Press.

Nell, V. (1988b). The Psychology of Reading for Pleasure: Needs and Gratifications. *Reading Research Quartely, 23*(1), 6-50.

Nielsen, J.C. (2016). Fortrolighed med professionelle voksne i de unges liv 2016. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift. 53*(2), 74-84.

Nielsen, K. A. (2007). Aktionsforskningens videnskabsteori. I: Fuglsang, L. & Olsen, P.B. (red.). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer.* Roskilde Universitetsforlag.

Oscarsson, L. (2008). Interventionsforskning. I: A. Meeuwisse & H. Swärd, (red.): Forskningsmetodik för socialvetare . Stockholm: Natur & Kultur.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3. ed.). Sage.

Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skills. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The Science of Reading: A Handbook* (s. 227–247). Blackwell Publishing.

Postholm, M. B. (2005). Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget.

Rasmussen, K., Warming, H. & Kampmann, J. (2017). Indledning. I: J. Kampmann, K. Rasmussen & H. Warming (red.), *Interview med børn*. (p. 95-109). Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen, T.H. (1996). *Kroppens filosof: Maurice Merleau-Ponty*. Semi-forlaget.

Ravn, I. (2021): Selvbestemmelsesteorien: Motivation, psykologiske behov og sociale kontekster. Hans Reitzels Forlag.

Renninger, K.A. & Hidi, S.E. (2022). Chapter Six – Interest: A unique affective and cognitive motivational variable that develops. *Advances in Motivation Science, 2022*(9), 179-239.

Reynolds, K.A., Gallo, A., & Komakhidze, M. (2024). PIRLS 2026 contextual framework. I: M.v. Davier & A. Kennedy, A. (red.), *PIRLS 2026 Assessment Frameworks*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. Wigfield, A. Nolen, S. & Baker, L. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly, 47*(4), 427-463.

Sharp, A.C., Brandt, L. & Gardner, D.S. (2016). Inspiring Students to Value Reading. *The Utah English Journal, 44*(2), 12-20.

Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (Fourth edition). Sage.

Sinclair, J. & Coulthard, R.M. (1975). Towards an Analysis of Discourse: The English used by teachers and pupils. Oxford University Press.

Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Rand Corporation.

Steffensen, A. & Weinreich, T. (2000). *Børn læser bøger: læsevaner, læsefærdighed, højtlæsning*. Center for børnelitteratur. Roskilde Universitetsforlag.

Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., p. 81-96). Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., p. 29-53). Hans Reitzels Forlag.

Wood, C., Clark, C., Teravainen-Goff, A., Rudkin, G. & Vardy, E. (2020). Exploring the Literacy-Related Behaviours and Feelings of Pupils Eligible for Free School Meals in Relation to Their Use of and Access to School Libraries. *School Library Research, 23*, 1-22.

Yin, L., & Reynolds, K. A. (2021). Creating and interpreting the PIRLS 2021 context questionnaire scales. *Methods and procedures: PIRLS*, 15-1.

DEL III: BILAG

Bilag 1: Projektbeskrivelsen LÆSEKULTUR SVENDBORG – BOGEN GROR

Med projektet *LÆSEKULTUR SVENDBORG – BOGEN GROR* sættes fokus på samarbejdet mellem skole, klub og børnebibliotek med henblik på at øge læseglæden og -kompetencen blandt eleverne.

I første omgang gennemføres et pilotprojekt på tre skoler for at undersøge, om projektet skal opskaleres til alle skoler i kommunen.

Pilotprojektet er et samarbejde mellem Aarhus Universitet, DPU, v. lektor Simon Skov Fougt, Svendborg Børnebibliotek v. bibliotekar Nicole Jessen, Vestre Skole, Tved Skole og Ørkildskolen afd. Øst samt Juniorklubben på Ørkildskolen afd. Byen

Pilotprojektet er et interventionsforskningsstudie, hvori én 5. klasse på hver skole deltager i en indsats, mens den anden 5. klasse indgår som kontrolgruppe, der gennemfører allerede planlagte undervisning. Indsats- og kontrolklasser udvælges i samarbejde mellem lærere og skoleleder. Kontrolklasserne modtager en lille erkendelse fra folkebiblioteket.

Baggrund: PIRLS 2021

Danske 4.-klasseelevers læsekompetence har aldrig været lavere viser den seneste PIRLS-undersøgelse 2021 (Progress in International Reading Literacy Study). Flere elever har svært ved at læse, og for de svageste læsere er det endnu sværere end tidligere. Andelen af dygtige læsere er den samme som i tidligere undersøgelser, men op mod 25 procent af de danske 4.-klasseelever kan hverken fortolke, læse mellem linjerne eller læse kildekritisk (Fougt et al., 2023).

Samtidig er elevernes læseglæde faldet, og de danske elevers læseglæde er den laveste blandt alle 65 lande og regioner i PIRLS 2021, kun akkurat undergået af norske elever, og den er faldet signifikant siden 2016: 14% af eleverne kan rigtig godt lide at læse i 2021 (mod 20% i 2016) (og mod norske elevers 13% i 2021), og tilsvarende kan 36% af de danske 4. klasseelever *ikke* lide at læse (mod 27% i 2016). Samtidig viser alle PIRLS-undersøgelserne 2006-2021 en signifikant positiv sammenhæng mellem elevernes

læseglæde og deres læsekompetence. Læseglæde er altså en central samvirkende faktor for læsekompetence.

PIRLS 2021 viser også en tydelig negativ udvikling i, hvor ofte elever læser af lyst i fritiden: Andelen af 4.-klasseelever, der frivilligt læser dagligt, er næsten halveret siden 2011, og andelen af elever, der aldrig læser, er mere end fordoblet.

Endelig viser PIRLS 2021, at forældrenes læseglæde er faldende: I 2021 udtrykte 39% af forældrene, at de synes om at læse (mod 44% i 2016), mens 19% ikke synes om det (mod 17% i 2016), og på samme måde ser vi en tydelig sammenhæng mellem faktorer i hjemmet og elevernes læseglæde og -kompetence i PIRLS.

Det er almen kendt, at elever typisk mister glæden ved og lysten til at læse omkring 5.-6. klasse – man taler om *læseknækket* om det tidspunkt, hvor eleverne dropper lystlæsning og kun læser, når skolen siger de skal (lektier). Her ses typisk et markant fald i deres læsefærdigheder, (Chall & Jacobs, 2003) og deres læseglæde (Hansen et al. 2022).

Med andre ord tegner forskning et billede af faldende læsekompetence blandt eleverne, samt faldende læseglæde blandt både elever og deres forældre. Den udfordring skal nærværende projekt give dataindsigt i for at pege på mulige handlinger.

Pilotprojektet

Pilotprojektet afgrænses til 5. klasse på Tved Skole, Vestre Skole og Ørkildskolen afd. Øst. Indsatsen er lagt i 5. klasse under hensyntagen til *Læseknækket.* Pilotprojektet skal gøre det muligt at afgøre, om der er grund til at opskalere indsatsen til hele kommunen på flere klassetrin som led i en større fondsansøgning.

Projektet består i kort form af et interventionsstudie, omkranset af en effektmåling af elevernes læsekompetence og læseglæde gennem før- og efter-undersøgelser af elevernes læsning gennem materialer fra PIRLS, som Danmark har deltaget i siden 2006.

Indsatsen består af to dele:

1. **Intern praktik.** De involverede fagpersoner, børnebibliotekarer, dansklærere og klub-pædagoger, er i intern 'praktik' hos hinanden med henblik på at øge forståelsen for hinandens arbejdsområder.
2. **Udvikling af forløb til skole, klub og børnebibliotek.** Fælles udvikling af æstetisk oplevelsesorienterede læse- og skriveaktiviteter til danskundervisning, klub og bibliotek, som afprøves og evalueres.

Herefter evalueres projektet samlet af alle deltagere, styret af forskningsleder, dels kvalitativt med udgangspunkt i observationer, interviews og elevprodukter, dels kvantitativt gennem sammenligninger af indsatsgruppens og kontrolgruppens præ- og post læseundersøgelser.

Læseundersøgelsen består her også af to dele fra PIRLS:

1. En **elevdel**, som gennemføres i skoletiden. Den består af to ting.
    a. En læsedel, hvor hver elev læser to tekster, en fiktionstekst og en fagtekst, og svarer på spørgsmål hertil.
    b. Et baggrundsspørgeskema, hvor eleven svarer på spørgsmål om sin læsning.
2. En **forælderdel**, som gennemføres i hjemmet, bestående af et spørgeskema om læsning i hjemmet, herunder førskoleaktiviteter og forældrenes uddannelse og job.

Læseundersøgelsen gennemføres første gang i november 2025 som forundersøgelse, og anden gang som effektmåling efter interventionen i april 2026.

I pilotprojektet indgår et erhvervsspeciale v. stud.pæd. didaktik dansk, Susan Buer Toldam, der gennemfører observationer og interviews, analyser af elevprodukter og indgår i spørgeskemaundersøgelsen.

Rapportering følger fra sommeren 2026.

Bilag 2: Oversigt over anvendte læsetekster

Bemærk: DPU har tilladelse fra den internationale organisation bag PIRLS, IEA, til at anvende de anvendte læsetekster og spørgsmål i nærværende projekt.

Teksterne tilhører IEA og må kun anvendes til forskningsformål eller i uddannelsesøjemed, og kun med IEA's skriftlige samtykke.

Følgende seks frigivne tekster fra PIRLS indgår. Teksterne er opdelt efter type og sværhedsgrad, ligesom årstallet for deres frigivelse er angivet.

Navn	Sværhedsgrad	Frigivelsesår
Skønlitterære tekster		
Perlen	Let	2016
Den tomme krukke	Middel	2021
Maja og den røde høne	Svær	2016
Informerende tekster		
Afrikanske næsehorn og oksehakker-fugle	Let	2016
Den utrolige otte-armede blæksprutte	Middel	2021
Hvor er honningen?	Svær	2021

Bilag 3: Elevspørgeskema

Bemærk: DPU har tilladelse fra den internationale organisation bag PIRLS, IEA, til at anvende de udvalgte spørgsmål i nærværende projekt.

Spørgeskemaet tilhører DPU/IEA og må kun anvendes til forskningsformål eller i uddannelsesøjemed, og kun med DPU og IEA's skriftlige samtykke.

Når der citeres eller henvises til spørgeskemaet, skal kilden angives med år og navn.

Bemærk venligst, at citater uden kildeangivelse kan eller vil udgøre plagiering, for hvilken du kan og vil blive holdt ansvarlig.

Kære elev

I dette spørgeskema skal du svare på en række spørgsmål om dig og læsning. For hvert spørgsmål skal du klikke på det svar, som du synes, passer bedst på dig. Du må gerne spørge de voksne undervejs, hvis du er i tvivl om noget.

Skriv dit brugernavn fra UNIlogin (Kun brugernavnet, ikke adgangskoden), fx simo0092

[Tekstfelt1]

Du har indtastet brugernavnet: TEKSTFELT1

Er det korrekt? Du kan gå tilbage og ændre det, hvis du har skrevet forkert (klik på "Forrige").

Hvis det er korrekt, skal du gå videre ved at klikke på "Næste".

DE FØRSTE SPØRGSMÅL HANDLER OM DIG

1. Hvilken skole går du på?

- Tved Skole (1)

- Vestre Skole (2)
- Ørkildskolen, afd. Øst (3)

2. Hvilken klasse går du i?

- 5.A (1)
- 5.B (2

3. Går du i juniorklub?

- Nej (1)
- Ja, i Svendborg Juniorklub Centrum (2)
- Ja, i Svendborg Juniorklub, afdeling Holbøllsminde (3)
- Ja, i en anden (4)

DE NÆSTE SPØRGSMÅL HANDLER OM DIG DERHJEMME

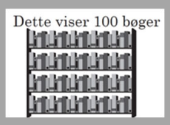
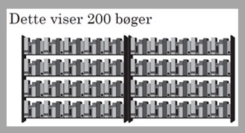
4. Hvor tit taler du dansk derhjemme?

- Jeg taler altid dansk derhjemme (4)
- Jeg taler næsten altid dansk derhjemme (3)
- Nogle gange taler jeg dansk, og andre gange taler jeg et andet sprog derhjemme (2)
- Jeg taler aldrig dansk derhjemme (1)

5. Hvor mange bøger er der cirka i dit hjem? (Du skal ikke tælle blade, aviser eller dine skolebøger med.)

- Ingen eller meget få (0-10 bøger) (1)
- Nok til at fylde en hylde (11-25 bøger) (2)
- Nok til at fylde en bogreol (26–100 bøger) (3)

- Nok til at fylde to bogreoler (101–200 bøger) (4)
- Nok til at fylde tre eller flere bogreoler (mere end 200) (5)

0-10 bøger	11-25 bøger	26-100 bøger	101-200 bøger	Mere end 200 bøger
 Få bøger	 Nogle bøger	 En del bøger	 Mange bøger	 Rigtig mange bøger

6. Har du følgende ting derhjemme?

- *Ja* (2)
- *Nej* (1)

A. Din egen computer eller iPad (tablet)

B. Din egen smartphone

C. Dit eget smartwatch

D. En spillekonsol (fx PlayStation®, Wii®, Nintendo® eller XBox®)

E. Bøger som er dine helt egne (tæl ikke skolebøger med)

7. Hvor lang tid bruger du <u>dagligt</u> på skærme <u>derhjemme</u> (dvs. på fx computer, iPad eller smartphone) til noget andet end skolearbejde (fx at spille, læse, høre lydbøger, se serier, være på sociale medier mv.)?

- Ingen tid (1)
- 30 minutter til 1 time (2)
- 1-2 timer (3)

- 2-3 timer (4)
- 4-5 timer (5)
- Mere end 5 timer (6)

8. Hvilket af disse bruger du mest tid på dagligt (du skal vælge én)?

- Sociale medier (fx Instagram, Snapchat, TikTok, YouTube, WhatsApp eller Facebook) (1)
- Se serier (streaming) (2)
- Shopping på nettet (3)
- Spille (gaming) (4)
- Læse (bøger, blade, længere tekster på nettet) (5)
- Høre lydbøger (6)
- Andet (andet eller hvis ingen af ovenstående passer) (7)

9. Hvor lang tid bruger du dagligt på sociale medier (fx Instagram, Snapchat, TikTok, YouTube)?

- *Ingen tid (1)*
- *30 minutter til 1 time (2)*
- *1-2 timer (3)*
- *2-3 timer (4)*
- *4-5 timer (5)*
- *Mere end 5 timer (6)*

A. Mens du er i skole

B. I din fritid

10. Hvor ofte ser du videoer på sociale medier i din fritid uden for skolen?

- Hver dag eller næsten hver dag (4)
- 1-2 gange om ugen (3)
- 1-2 gange om måneden (2)
- Aldrig eller næsten aldrig (1)

DET NÆSTE SPØRGSMÅL HANDLER OM DINE FORÆLDRE

11. Hvor ofte sker følgende derhjemme med en eller begge dine forældre?

- *Hver dag eller næsten hver dag (4)*
- *1-2 gange om ugen (3)*
- *1-2 gange om måneden (2)*
- *Aldrig eller næsten aldrig (1)*

A. Jeg ser dem læse en bog (også bøger på skærm)

B. Jeg ser dem læse en avis (også aviser på skærm)

C. Jeg ser eller hører dem lytte til lydbøger

D. De taler med mig om min brug af sociale medier (fx Instagram, Snapchat, TikTok, YouTube, Facebook)

E. De tager mig med på biblioteket

F. De opfordrer mig til at tage på biblioteket

G. De tager på biblioteket og låner bøger til mig, uden jeg er med

H. Jeg taler med dem om, hvordan jeg har det i skolen

I. Jeg taler med dem om, hvad jeg lærer i skolen

J. De hjælper mig med mit skolearbejde

K. De taler med mig om spil på nettet.

L. De taler med mig om streaming

M. De taler med mig om shopping på nettet

N. De taler med mig om upassende indhold på nettet

DE NÆSTE SPØRGSMÅL HANDLER OM SKOLEN
12. Hvor ofte har du det på denne måde, når du kommer i skole?

- *Hver dag eller næsten hver dag (4)*
- *1-2 gange om ugen (3)*
- *1-2 gange om måneden (2)*
- *Aldrig eller næsten aldrig (1)*

A. Jeg er træt

B. Jeg er sulten

13. Tænk på det du skal læse for at forberede dig til skolen. Hvor enig er du i disse udsagn om dine dansktimer?

- *Meget enig (4)*
- *Lidt enig (3)*
- *Lidt uenig (2)*
- *Meget uenig (1)*

A. Jeg kan godt lide det, jeg læser om i skolen

B. Min lærer giver mig tekster, der er interessante at læse

C. Jeg ved, hvad min lærer forventer af mig

D. Det er let at forstå det, læreren siger

E. Jeg er interesseret i, hvad min lærer siger

F. Min lærer opmuntrer mig til at sige, hvad jeg mener om det jeg har læst

G. Min lærer giver mig mulighed for at vise, hvad jeg har lært

H. Min lærer gør mange ting for at hjælpe os med at lære

I. Min lærer viser mig, hvad jeg skal gøre hvis jeg laver en fejl

14. Tænk på, når du skal læse i undervisningen i dine fag. Hvor ofte sker det, og hvad synes du om det? Du skal altså afgive to svar pr. linje

Dagligt (4)

- *Ugentligt (3)*
- *Månedligt (2)*
- *Sjældnere (1)*
- *I meget høj grad (4)*
- *I høj grad (3)*
- *I nogen grad (2)*
- *Slet ikke (1)*

A. Når min lærer bestemmer, hvad jeg skal læse

B. Når vi i klassen taler om det, vi har læst

D. Når jeg selv må vælge, hvad jeg skal læse

E. Når læreren læser højt

F. Når mine klassekammerater læser højt

G. Når jeg selv læser højt for klassen

H. Når vi skal læse stille for os selv

15. Hvor ofte bruger du på at anvende en computer, iPad (tablet) eller smartphone følgende steder til dit skolearbejde (inklusive opgaver i skolen, lektier og skolearbejde uden for undervisningen)?

- *Hver dag eller næsten hver dag (4)*
- *1-2 gange om ugen (3)*
- *1-2 gange om måneden (2)*
- *Aldrig eller næsten aldrig (1)*

A. I skolen

B. Andre steder

16. Hvor meget tid bruger du på at anvende en computer, iPad (tablet) eller smartphone til at lave følgende former for skolearbejde på en normal hverdag?

- *Ingen tid (1)*
- *30 minutter eller mindre (2)*
- *Mere end 30 minutter (3)*

A. Finde oplysninger og læse dem

B. Lave skriftlige opgaver og præsentationer

17. Hvor ofte sker dette på skolen?

- *Hver dag eller næsten hver dag (4)*
- *1-2 gange om ugen (3)*
- *1-2 gange om måneden (2)*
- *Aldrig eller næsten aldrig (1)*

A. Jeg læser stille for mig selv

B. Jeg læser tekster, som jeg selv vælger

C. Min lærer opfordrer os i klassen til at tale om, hvad vi har læst

D. Min lærer beder os tale i klassen om, hvorvidt man kan stole på det, man har læst

E. Vi læser højt i klassen sammen med læreren

18. I hvor høj grad har du adgang til at kunne vælge bøger på skolen, som du har lyst til at læse?

- I meget høj grad – der er rigtig mange bøger på skolen at vælge imellem (4)
- I høj grad – der er mange bøger på skolen, jeg kan vælge imellem (3)
- I nogen grad – der er nogle bøger på skolen, jeg kan vælge imellem (2)
- I lav grad – der er ingen eller meget få bøger på skolen, jeg kan vælge imellem (1)

19. Hvor ofte låner du følgende på din skole?

- *Mindst en gang om ugen (4)*
- *En eller to gange om måneden (3)*
- *Et par gange om året (2)*
- *Aldrig eller næsten aldrig (1)*

A. Bøger

B. E-bøger (digitale bøger), du selv læser i

C. Lydbøger

20. Har du oplevet følgende på skolebiblioteket?

- *Ja, hver gang (4)*
- *Ja, de fleste gange (3)*
- *Ja, nogle få gange (2)*
- *Nej, aldrig (1)*

A. Følges du med en lærer på biblioteket?

B. Møder du en skolebibliotekar, som kan hjælpe dig?

C. Er der adgang til biblioteket i frikvarterne?

D. Finder du bøger på skolebiblioteket du har lyst til at læse?

DE NÆSTE SPØRGSMÅL HANDLER OM LÆSNING

21. Hvad synes du om at læse? Fortæl hvor enig du er i hvert af disse udsagn.

- *Meget enig (4)*
- *Lidt enig (3)*
- *Lidt uenig (2)*
- *Meget uenig (1)*

A. Jeg kan godt lide at tale om det, jeg læser med andre mennesker

B. Jeg ville blive glad, hvis nogen gav mig en bog som gave

C. Jeg synes det er kedeligt at læse

D. Jeg ville gerne have mere tid til at læse

E. Jeg nyder at læse

F. Jeg lærer meget af at læse

G. Jeg kan godt lide at læse noget, der får mig til at tænke

H. Jeg kan godt lide, når en bog får mig til at forestille mig andre verdener

22. Hvordan finder du ud af, hvad du vil læse?

Klik ved alle de svar, som passer på dig [Checkbokse].

- Min mor (1)

- Min far (2)
- Mine søskende (3)
- Andre i familien (4)
- Mine venner (5)
- Sociale medier (6)
- Min lærer (7)
- Bibliotekaren på skolen (8)
- Bibliotekaren på folkebiblioteket (9)
- Fra film eller serier, jeg har set (10)
- På nettet [Skal aktivere spørgsmål 23A] (11)
- Andet (12)

23A. Hvor på nettet finder du inspiration til, hvad du skal læse i fritiden?

Klik ved alle de svar, som passer på dig [Checkbokse].

- Søgetjenester (1)
- Bibliotekets hjemmeside (2)
- Læseklubber (3)
- Fan-fiction-sider (4)
- Sociale medier, fx BookTok eller Youtube (5)
- eReolen GO (6)
- Andet (7)

24. Hvor god er du til at læse?

Fortæl, hvor enig du er i hvert af disse udsagn.

- *Meget enig (4)*
- *Lidt enig (3)*
- *Lidt uenig (2)*

- *Meget uenig (1)*

A. Jeg klarer mig som regel godt i læsning

B. Det er nemt for mig at læse

C. Jeg har svært ved at læse historier med svære ord

D. Jeg læser ikke så godt som andre elever i min klasse

E. Læsning er sværere for mig end noget andet i skolen

F. Jeg er bare ikke god til at læse

25. Hvor meget hjælper det følgende dig, når du læser en tekst for at lære nye ting?

- *Rigtig meget (4)*
- *Meget (3)*
- *Noget (2)*
- *Slet ikke (1)*

A. At koncentrere mig om de dele af teksten, som er lette at forstå

B. At læse teksten to gange

C. At diskutere tekstens indhold med andre, efter jeg har læst den

D. At lave et kort resumé af teksten med mine egne ord

E. At huske på de ting jeg i forvejen ved om tekstens emne, inden jeg læser

F. At lytte til teksten som lydbog

G. At få teksten læst højt (fx din lærer, dine forældre eller automatisk oplæsning)

H. At se en forklarende video på fx YouTube, Snapchat eller lignende

26. Hvad synes du om at skrive? Fortæl hvor enig du er i hvert af disse udsagn.

- *Meget enig (4)*
- *Lidt enig (3)*
- *Lidt uenig (2)*
- *Meget uenig (1)*

A. Jeg kan godt lide at tale om det, jeg skriver med andre mennesker

C. Jeg synes det er kedeligt at skrive

D. Jeg ville gerne have mere tid til at skrive

E. Jeg nyder at skrive

F. Jeg lærer meget af at skrive

G. Jeg kan godt lide at skrive noget, der får mig til at tænke

H. Jeg kan godt lide at skrive noget, der får mig til at forestille mig andre verdener

27. Hvor meget tid bruger du på at læse uden for skolen?

- *Mindre end 30 minutter (1)*
- *30 minutter til 1 time (2)*
- *1-2 timer (3)*
- *2 timer eller mere (4)*

A. På en normal skoledag

B. I weekenden

28. Hvor ofte læser du disse ting i din fritid uden for skolen?

- *Hver dag eller næsten hver dag (4)*
- *1-2 gange om ugen (3)*
- *1-2 gange om måneden (2)*
- *Aldrig eller næsten aldrig (1)*

A. Historier eller romaner i bøger

B. Historier eller romaner på skærm (fx computer, iPad/tablet, telefon)

C. Fagbøger som forklarer ting (fx om din yndlingssportsstjerne, om dyr du kan lide, eller om et sted du har besøgt)

D. Informerende tekster på nettet (fx på Wikipedia)

E. Aviser

F. Aviser på nettet (netaviser)

G. Blade og tidsskrifter (på papir eller online)

H. Tegneserier (på papir eller online)

I. Tekster på sociale medier (fx Instagram, YouTube eller TikTok)

29. Hvor ofte læser du e-bøger uden for skolen, fx på Mofibo, Nota eller eReolen GO – altså hvor du selv læser?

- Hver dag eller næsten hver dag (4)
- 1-2 gange om ugen (3)
- 1-2 gange om måneden (2)
- Aldrig eller næsten aldrig (1)

30. Hvor ofte lytter du til lydbøger uden for skolen, fx på Mofibo, Nota eller eReolen GO?

- *Hver dag eller næsten hver dag (4)*
- *1-2 gange om ugen (3)*
- *1-2 gange om måneden (2)*
- *Aldrig eller næsten aldrig (1)*

A. Historier eller romaner

B. Fagbøger, som forklarer ting (fx om din yndlingssportsstjerne, om dyr, du kan lide, eller om et sted, du har besøgt)

C. Aviser

DE SIDSTE SPØRGSMÅL HANDLER OM FOLKEBIBLIOTEKET

31.Hvor ofte låner du følgende på folkebiblioteket?

- *Mindst en gang om ugen (4)*
- *En eller to gange om måneden (3)*
- *Et par gange om året (2)*
- *Aldrig eller næsten aldrig (1)*

A. Bøger

B. e-bøger (digitale bøger) på eReolen Go, du selv læser i

C. Lydbøger på eReolen Go

32. Har du oplevet følgende på folkebiblioteket?

- *Ja, hver gang (4)*
- *Ja, de fleste gange (3)*
- *Ja, nogle få gange (2)*
- *Nej, aldrig (1)*

A. Har du mødt en børnebibliotekar?

B. Kunne den voksne hjælpe dig?

33. Har du deltaget i arrangementer på biblioteket (fx Readathon, Pokemon-byttedag, Tegneworkshop, StopMotion, Krea, Sommerbogen, findejagt, eller andet)

- Ja, (2)
- Nej (1)

34. Hvor ofte låner dine forældre bøger til dig på folkebiblioteket, uden du er med?

- Mindst en gang om ugen (4)
- En eller to gange om måneden (3)
- Et par gange om året (2)
- Aldrig eller næsten aldrig (1)

Tusind tak for dine svar.

Du kan gå tilbage og rette dine svar, hvis du ønsker det (klik på knappen "Forrige"). Hvis du er tilfreds, skal du klikke på knappen "Afslut".

Vi forventer at have resultaterne klar i efteråret 2026.

Bilag 4: Forældrespørgeskema

Bemærk: DPU har tilladelse fra den internationale organisation bag PIRLS, IEA, til at anvende de udvalgte spørgsmål i nærværende projekt.

Spørgeskemaet tilhører DPU/IEA og må kun anvendes til forskningsformål eller i uddannelsesøjemed, og kun med DPU og IEA's skriftlige samtykke.

Når der citeres eller henvises til spørgeskemaet, skal kilden angives med år og navn.

Bemærk venligst, at citater uden kildeangivelse kan eller vil udgøre plagiering, for hvilken du kan og vil blive holdt ansvarlig.

Kære forældre

Dit barns klasse deltager i forskningsprojektet LÆSEKULTUR SVENDBORG – BOGEN GROR, som er et samarbejde mellem DPU, Aarhus Universitet, Svendborg Børnebibliotek, Tved Skole, Vestre Skole og Ørkildskolen, afd. Øst samt Juniorklubben.

Pilotprojektet, som vi gennemfører nu, har til formål at afdække, om et samarbejde mellem folkebibliotek, skole og klub kan øge elevernes læsekompetence og -glæde. Det undersøger vi blandt andet gennem dette spørgeskema til forældrene, som handler om læserelaterede forhold i hjemmet før og efter skolestart.

Det er kun medarbejdere ved DPU, Aarhus Universitet, der har adgang til de enkelte svar. De vil altså ikke blive læst af nogen på barnets skole, i klubben eller på biblioteket, og vi garanterer fuld anonymitet. Læs evt. mere om projektet og om GDPR og behandling af personoplysninger her**.**

For at logge ind skal du angive dit barns brugernavn fra UNI-login – kun brugernavnet, ikke adgangskoden, fx "simo0092"

Vi beder om, at mor og far (eller værge. til barnet så vidt muligt koordinerer, hvem der svarer, således at der angives **ét** svar per barn.

Skriv dit barns brugernavn fra UNIlogin (Kun brugernavnet, ikke adgangskoden), fx simo0092

[Tekstfelt1]

Du har indtastet brugernavnet: TEKSTFELT1

Er det korrekt? Du kan gå tilbage og ændre det, hvis du har skrevet forkert (klik på "Forrige").

Hvis det er korrekt, skal du gå videre ved at klikke på "Næste".

Hvilken skole går barnet på?

- Tved Skole (1)
- Vestre Skole (2)
- Ørkildskolen, afd. Øst (3)

Hvilken klasse går barnet i?

- 5.A (1)
- 5.B (2)

Går dit barn i juniorklub?

- Nej (1)
- Ja, i Svendborg Juniorklub Centrum (2)
- Ja, i Svendborg Juniorklub, afdeling Holbøllsminde (3)
- Ja, i en anden (4)

Hvem svarer på spørgeskemaet?

- Mor (1)

- Far (2)
- Fælles (3)
- Andet (4)

DEN FØRSTE DEL HANDLER OM SPROGLIOGE FORHOLD I HJEMMET

1. Hvor ofte taler i dansk derhjemme?

- Altid (4)
- Ofte (3)
- Nogle gange (2)
- Aldrig (1)

2. Er dit barn født i Danmark?

- Ja (2)
- Nej (1)

HVIS 'ja' videre til spg. 3. Hvis nej, videre til 2A

2A. Hvor gammelt var dit barn da han/hun kom til Danmark?

- Yngre end 3 år (4)
- 3 til 5 år (3)
- 6 til 7 år (2)
- 8 år eller ældre (1)

DE NÆSTE SPØRGSMÅL HANDLER OM TIDEN FØR OG OMKRING SKOLESTART

3. Inden dit barn begyndte i skole (0. klasse), hvor ofte lavede du eller andre i dit hjem følgende ting sammen med ham eller hende?

- *Ofte (3)*
- *Nogle gange (2)*
- *Aldrig eller næsten aldrig (1)*

A. Læste bøger højt

B. Fortalte historier

C. Sang sange

D. Legede med alfabetlegetøj (fx klodser med bogstaver fra alfabetet)

E. Talte om ting I havde lavet sammen

F. Talte om hvad I havde læst sammen

G. Legede ordlege

H. Skrev bogstaver eller ord

I. Læste højt fra skilte og mærkater

J. Lyttede til lydbøger

K. Deltog i arrangementer på folkebiblioteket

4. Hvor godt kunne dit barn følgende da han/hun begyndte i første klasse?

- *Meget godt (4)*
- *Rimeligt godt (3)*
- *Ikke så godt (2)*
- *Slet ikke (1)*

A. Genkende de fleste bogstaver i alfabetet

B. Læse nogle ord

C. Læse sætninger

D. Læse en historie

E. Skrive bogstaver

F. Skrive sit navn

G. Skrive andre ord end sit navn

H. Fortælle en historie (fx ud fra billeder, bøger eller egne oplevelser)

5. Hvor ofte tog du eller andre i hjemmet dit barn med på biblioteket?

- *Mindst en gang om ugen (4)*
- *1-2 gange om måneden (3)*
- *Et par gange om året (2)*
- *Aldrig (1)*

A. Før mit barn begyndte i skole

B. Efter mit barn startede i skole

HVIS ikke Aldrig videre til spg. 5A. Hvis nej, videre til 6

5A. Hvad lavede I på biblioteket?

Klik ved alle de svar, som passer [Checkbokse]

- Legede (1)
- Lånte bøger (1)
- Deltog i arrangementer (3)
- Talte med bibliotekarer (4)
- Læste højt (5)

DE NÆSTE SPØRGSMÅL HANDLER OM BARNETS SKOLEGANG

6. Hvor ofte gør du eller andre i hjemmet følgende?

- *Hver dag eller næsten hver dag (4)*
- *1-2 gange om ugen (3)*
- *1-2 gange om måneden (2)*
- *Aldrig eller næsten aldrig (1)*

A. Hjælper mit barn med lektierne

B. Taler med mit barn om, hvad han/hun læser

C. Læser højt sammen med mit barn

D. Taler med mit barn om, hvordan det har det i skolen

E. Taler med mit barn om, hvad det lærer i skolen

F. Læser, mens mit barn ser mig gøre det

7. Hvor ofte taler du eller en anden i hjemmet med dit barn om følgende?

- *Mindst en gang om ugen (4)*
- *En eller to gange om måneden (3)*
- *Et par gange om året (2)*
- *Aldrig eller næsten aldrig (1)*

A. Tid brugt online

B. Forskelligt indhold på internettet

C. Sikkerhed på internettet (fx brug af passwords, dele personlige informationer)

D. God adfærd på internettet (fx dele billeder af andre, holde en god tone.

E. Reklamer på internettet

F. Tid brugt på sociale medier

G. Tid brugt på spil (gaming)

H. Tid brugt på at se serier (streaming).

I. Online shopping

J. Upassende indhold på nettet

K. Tid brugt på læsning

L. Tid brugt på lydbøger

DE NÆSTE SPØRGSMÅL HANDLER OM DIN LÆSNING

8. I en typisk uge, hvor meget tid bruger du normalt selv derhjemme på at læse fx bøger, blade, aviser og arbejdsmateriale (på tryk eller på elektroniske medier)?

- Mindre end en time om ugen (1)
- 1–5 timer om ugen (2)
- 6–10 timer om ugen (3)
- Mere end 10 timer om ugen (4)

9. Hvor ofte læser du for din egen fornøjelses skyld, når du er hjemme?

- Hver dag eller næsten hver dag (4)
- 1-2 gange om ugen (3)
- 1-2 gange om måneden (2)
- Aldrig eller næsten aldrig (1)

10. Hvor ofte <u>læser</u> du selv følgende materiale derhjemme (på tryk eller på skærm)?

- *Hver dag eller næsten hver dag (4)*
- *1-2 gange om ugen (3)*
- *1-2 gange om måneden (2)*

- *Aldrig eller næsten aldrig (1)*

A. Romaner eller noveller

B. Faglitteratur

C. Tidsskrifter og blade

D. Tegneserier

E. Aviser

11. Hvor ofte lytter du selv følgende materiale derhjemme (lydbøger)?

- *Hver dag eller næsten hver dag (4)*
- *1-2 gange om ugen (3)*
- *1-2 gange om måneden (2)*
- *Aldrig eller næsten aldrig (1)*

A. Romaner eller noveller

B. Faglitteratur

C. Tidsskrifter og blade

E. Aviser

12. Angiv venligst hvor enig du er i følgende udsagn om læsning.

- *Meget enig (4)*
- *Lidt enig (3)*
- *Lidt uenig (2)*
- *Meget uenig (1)*

A. Jeg læser kun, hvis jeg er nødt til det

B. Jeg kan godt lide at tale med andre mennesker om det, jeg læser

C. Jeg kan godt lide at bruge min fritid på at læse

D. Jeg læser kun, hvis jeg har brug for oplysninger

E. Læsning er en vigtig aktivitet i mit hjem

F. Jeg kunne godt tænke mig at have mere tid til at læse

G. Jeg nyder at læse

H. Læsning er en af mine foretrukne fritidsbeskæftigelser

13. Hvor mange bøger er der cirka i dit hjem? (Tæl ikke e-bøger, blade, aviser eller børnebøger med.)

- 0–10 (1)
- 11–25 (2)
- 26–100 (3)
- 101–200 (4)
- Flere end 200 (5)

14. Hvor mange børnebøger er der cirka i dit hjem? (Tæl ikke e-bøger til børn, blade og skolebøger med.)

- 0–10 (1)
- 11–25 (2)
- 26–50 (3)
- 51–100 (4)
- Flere end 100 (5)

15. Hvor ofte går du på folkebiblioteket, altså for din egen skyld?

- Ugentligt (4)

- Månedligt (3)
- Årligt (2)
- Aldrig (1)

HVIS IKKE 'ALDRIG' TIL SPG 15A. HVIS ANDET TIL SPG 16

15A. Hvad laver du på folkebiblioteket?

- Låner bøger til mit barn (1)
- Låner bøger til mig selv (2)
- Deltager i bibliotekets arrangementer (3)
- Opsøger en bibliotekar for at få hjælp eller inspiration til min læsning (4)

DE SIDSTE SPØRGSMÅL HANDLER OM DIN UDDANNELSE OG DIT JOB OG FORVENTNINGER TIL DIT BARN

16. Hvad er den højeste uddannelse du har gennemført?

Hvis barnet kun har én forælder/omsorgsperson, svar da venligst for Forælder A. Findes begge forældre, vælg da venligst Forælder A for den ene forælder og Forælder B for den anden forælder.

Forælder A/ Forælder B

A. Gik ikke i skole (1)

B. Gennemførte kun noget af 1. - 8. klasse (2)

C. 9./10. klasse (3)

D. Studentereksamen, erhvervsfaglig uddannelse (STX, HF, HHX, HTX) (4)

E. Kort adgangsgivende uddannelse under to års varighed (fx gymnasiale suppleringskurser, værkstedskursus) (5)

F. Kort eller mellemlang videregående uddannelse af to års varighed eller mere (6)

G. Videregående uddannelse af mindst tre års varighed (bachelor) (7)

H. Lang videregående uddannelse af mindst 5 års varighed (kandidatgrad eller master) (8)

I. Forskeruddannelse af mindst 3 års varighed (Ph.d. eller tilsvarende) (9)

J. Kan ikke besvares (10)

17. Hvilket arbejde har du?

Hvis barnet kun har én forælder/omsorgsperson, svar da venligst for Forælder A. Findes begge forældre, vælg da venligst Forælder A for den ene forælder og Forælder B for den anden forælder.

Forælder A/ Forælder B

A. Har aldrig haft lønnet arbejde (1)

B. Er ejer af mindre virksomhed. Fx ejer af lille virksomhed (færre end 25 ansatte, fx en butik, en servicestation, eller en restaurant) (2)

C. Kontorarbejde. Fx kontorassistent, sekretær, kundeservicemedarbejder, kørselsleder, trafikassistent, postbud og indkøbs-, regnskabs- og bogholderiassistent (3)

D. Salgs-, service- og omsorgsarbejde**.** Fx tjener, kok, social- og sundhedshjælper/assistent, barnepige, frisør, sælger, ekspedient, servicemedarbejder, politi, brandmand og menig soldat (4)

E. Landbrug, gartneri, skovbrug, jagt og fiskeri. Fx gartner, fisker, fodermester, landmand, skovarbejder, pelsdyravler, dyrepasser og skytte (5)

F. Håndværkspræget arbejde. Fx bygningshåndværker, tømrer, blikkenslager, elektriker, stenhugger, maler, svejser, låsesmed, flymekaniker, urmager, metalarbejder, mekaniker, litograf og kunsthåndværker (6)

G. Proces- og maskinoperatørarbejde samt transport- og anlægsarbejde**.** Fx fabriks- og maskinarbejder, borer, kedelpasser, møller, trykkeriarbejder, syerske, kranfører, samlebåndsarbejder, lastbilchauffør, taxachauffør og matros (7)

H. Andet arbejde. Fx husmedhjælp, rengøringsassistent, bud, vicevært, dørmand, landbrugs-, fiskeri- og bygningsmedhjælper (8)

I. Ledelse på øverste plan i virksomheder, organisationer og den offentlige sektor. Fx minister, kommunaldirektør, administrerende direktør eller salgschef i større virksomhed (25 eller flere ansatte), ministeriel embedsmand, formand i fagforening, ledende medarbejder i en interesseorganisation, militærofficer (9)

J. Arbejde, der forudsætter færdigheder på højeste niveau inden for pågældende område. Fx forsker, matematiker, datalog, arkitekt, ingeniør, biolog, lærer, lektor, jurist, sociolog, læge, præst, kunstner, forfatter og journalist (10)

K. Arbejde, der forudsætter færdigheder på mellemniveau. Fx videnskabelig medarbejder, diplomingeniør, elektronikmekaniker, laborant, apoteksassistent, bankfunktionær, sælger, repræsentant, agent, forhandler, byggetekniker, teknisk tegner, programmør, edb-operatør, fotograf, skibsfører, flyveleder, økonoma, optiker, sygeplejerske, fysioterapeut, pædagog, omsorgsassistent, toldassistent, socialrådgiver, designer og træner (11)

L. Kan ikke besvares (12)

18. Hvor høj en uddannelse forventer du at dit barn vil få?

- Afslutter 9.-10. klasse (1)
- Afslutter studentereksamen, erhvervsfaglig uddannelse (stx, hf, hhx, htx) (2)
- Afslutter en kort adgangsgivende uddannelse under to års varighed (evt. gymnasiale suppleringskurser, værkstedskursus) (3)
- Afslutter en kort eller mellemlang uddannelse af to års varighed eller mere (4)

- Afslutter en videregående uddannelse af tre års varighed (Bachelor) (5)
- Afslutter en lang videregående uddannelse af fem års varighed eller mere (kandidat eller master, ph.d.) (6)

Tusind tak for dine svar. Du kan gå tilbage og rette dine svar, hvis du ønsker det (klik på knappen "Forrige"). Hvis du er tilfreds, skal du klikke på knappen "Afslut".

Vi forventer at have resultaterne klar i efteråret 2026.

Bilag 5: Interviewguides

A. Børneinterview

Introduktion	Navn, alder, klasse
Navn og alder - anonymiseret. Interviewet handler om, hvad du synes om at læse og om de voksne omkring dig og deres forhold til at læse Vær så ærlig som muligt Optages på min telefon - jeg sletter det igen, når opgaven er slut Tid: Det tager ca. 15 min. Dine forældre eller værge har givet lov	
Når jeg siger 'læse', hvad tænker du så på? (Hvilke følelser? Bøger, skærm? Skøn, fag? Bestemte situationer - positive eller negative?)	
Vil du selv sige, at du godt kan lide at læse? - Hvad kan du godt lide ved det/ hvad kan du ikke så godt lide ved det? (Genrer/typer? Frivillighed/tvang? Lyttelæsning? Højtlæsning/ stillelæsning? For svært?) - Ved du hvorfor du kan lide det/ikke så godt kan lide det? - Har du nemt ved at læse?	
Vil du selv sige, at du læser meget? (uddyb hvor meget/hvor lidt). - Når/hvis du læser, er det så fordi du har lyst, eller fordi du skal? - Har du tid til at læse?	
Hvornår har du sidst frivilligt læst en bog/tegneserie el.lign.?	

- Hvis ja - hvorfor valgte du den? (For at lære noget? For at blive underholdt? For at forsvinde ind i en verden?) - Var der nogen, der havde anbefalet den til dig?	
Hvis jeg tegner dit liv her - hvor færdes du så? - I skolen - Derhjemme - Hvor ellers? Fritid? Bibliotek? Er der nogen, inkl. dig selv, der læser frivilligt nogle af de steder? - Er der nogen voksne, du taler med læsning om? - Er der nogen voksne, der synes det er dumt at læse? - Læser dine forældre? - Tager dine forældre dig med på biblioteket? - Hvis de voksne i skolen/derhjemme/andre steder læste mere eller mindre, ville det så betyde noget for, om du havde lyst til at læse?	
Foretrækker du at læse alene eller sammen med nogen? - Venner eller voksne? - Hvor kan du godt lide at læse?	
Kender du din skolebibliotekar godt? - Har du prøvet at få hjælp af hende til at finde bøger? - Ved hun, hvad du godt kan lide? - Taler du med hende om andet end bøger/læsning?	
Jeres klasse har både haft besøg af nogle fra Svendborg Bibliotek og været på besøg hos dem. - Har du også deltaget i en eller flere workshops? Fortæl lidt om det/Hvad lavede du? Hvordan var det? - Har du deltaget i Readathon? Fortæl lidt om det/Hvad lavede du? Hvordan var det? - Har du været med til Bib-talk? Fortæl lidt om det/Hvad lavede du? Hvordan var det?	

Fortæl lidt om at møde bibliotekarerne både her og på biblioteket - Har du lært dem lidt at kende? - Tror du, at de ville kunne finde en bog, du kunne lide at læse? - Kunne du finde på at snakke med dem, hvis du kom på biblioteket en dag uden for skoletid?	
Er der noget, du vil sige? Synes du, der er noget, jeg burde have spurgt dig om?:)	

B. Fagprofessionelle voksne-interview

1. Beskriv den mest positive oplevelse, du har haft i forløbet
2. Beskriv den mindst positive oplevelse, du har haft i forløbet
3. Hvad har du egentlig gjort?
4. Hvad har du observeret i klubben?
5. Beskriv samarbejdet med pædagogerne?
6. Beskriv samarbejdet med lærerne?
7. Hvad har du observeret hos lærerne?
8. Beskriv samarbejdet med biblioteket?
9. Hvad har du observeret hos biblioteket?
10. Hvordan har disse praktikker influeret på dit arbejde?
11. Hvordan er dit overordnede indtryk af projektet – har det været tiden værd?
12. Hvad skal vi fortsat gøre, hvis vi fortsætter?
13. Hvad skal vi lave om, hvis vi fortsætter?
14. Tænker du, vi skal opskalere?

Bilag 6: PISA's skala for læselyst

Skalaen for læselyst i PISA 2018 består af fem spørgsmål:

1. At læse er en af mine største fritidsinteresser
2. Jeg kan godt lide at snakke med andre om bøger
3. Jeg synes, at det er spild af tid at læse
4. Jeg læser kun for at få den information, jeg skal bruge
5. Jeg læser kun, hvis jeg skal (Bremholm & Bundsgaard, 2019, p. 74)