

BØRN & UNGES LÆSNING 2021

Stine Reinholdt Hansen,
Thomas Illum Hansen og
Morten Pettersson

Børn og unges læsning 2021

Bogen er udgivet med støtte fra:

Slots- og Kulturstyrelsens Udviklingspulje
til folkebiblioteker og pædagogiske læringscentre

Danmarks Biblioteksforening

Forbundet Kultur og Information

Bibliotekschefforeningen

Børn
og
unges
læsning
2021

Aarhus Universitetsforlag

Forord 6

Faglige anbefalinger 8

Børn og unges læse- og medievaner 2021 10

Hovedresultater 14

1 Læselyst 19

Baggrund 19

Hvad synes børn om at læse? 20

To formål med at læse 20

Vurdering af udsagn om læselyst 23

Køn, læselyst og læsekultur 26

Læselyst og læsekultur i hjemmet 28

Hvad kunne få børn til at læse mere? 31

Hvad siger elever i 8. klasse om deres læselyst og læseoplevelser? 34

Fire elever med høj læselyst og motivation 34

Fire elever med lav læselyst og motivation 36

Sammenligning af højt og lavt motiverede elever 40

2 Læsevaner 45

Baggrund 45

Hvor ofte læser børn og unge i deres fritid? 47

Læsning af forskellige bogformater i fritiden 51

Hvor lang tid bruger børn og unge på læsning? 56

Hvilke typer af tekster læser børn og unge i deres fritid? 58

Læsning af overordnede genrer og teksttyper i 2017 og 2021 62

Læsning af digitale teksttyper 63

Læsning af teksttyper fordelt på køn 65

Hvilke genrer og titler foretrækker børn og unge at læse? 68

Favoritforfattere og -titler i 2021 74

Favoritforfattere over tid 74

Favorittitler 76

Hvor søger børn inspiration til at læse? 84

3 Medievaner 97

Baggrund 97

Hvor meget tid bruger børn på forskellige typer af medier? 99

Hvor meget tid bruger børn på film og serier? 104

Hvor meget tid bruger børn på sociale medier? 110

Sammenhænge mellem mediebrug, læsning og opmærksomhed 113

4 Skole- og folkebiblioteker 121

Baggrund 121

Børns brug af biblioteker 123

Hvor ofte låner eleverne bøger på PLC og folkebiblioteket? 124

Grunde til at komme på biblioteket 127

Brug og dialog på skolens bibliotek 127

Brug og dialog på folkebiblioteket 133

Kendskab til og brug af eReolen GO! 138

Kender eleverne til eReolen GO!? 138

Bruger eleverne eReolen GO!? 139

Hvad siger eleverne om biblioteksbrug? 140

Piger med høj læselyst 140

Piger med lav læselyst 142

Drenge med høj læselyst 143

Drenge med lav læselyst 145

Perspektivering 147

Et udvidet sprog om læselyst og læseglæde 147

Et udvidet sprog om læselyst, læseglæde og interesseudvikling 149

Et udvidet perspektiv på udfordringer og muligheder 150

Metode 154

Børn og unges læsefællesskaber 157

Noter 163

Litteratur 167

Forord

Børn og unges læsning i en verden præget af digitalisering og let adgang til mange medier er et tema, der har været stor interesse for de senere år, ikke mindst i kølvandet på undersøgelsen *Børns læsning 2017*. Rapporten tydeliggjorde sammen med andre undersøgelser, blandt andet *PIRLS 2016*, et behov for handling, hvis eleverne på de danske grundskoler skulle rykke blikket fra YouTube og digitale spil og over til en bog.

Det har ikke skortet på initiativer; lige fra puljemidler i regi af Kulturministeriet og Børne- og Undervisningsministeriet til et væld af læselystprojekter i daginstitutioner og klasselokaler, på de pædagogiske læringscentre og folkebibliotekerne. Danmarks Biblioteksforenings *Oplæg til en national læsestrategi* fra 2019 og Bibliotekschefforeningens håndslag for børns læselyst er eksempler på strategidokumenter, som flere kommuner aktuelt bruger som afsæt for lokale indsatser.

Enigheden på tværs af fagligheder og sektorer er fortsat udtalt: Læsning er en grundkompetence, der både stimulerer fantasien og den kritiske sans. Den skærper evnen til at fokusere, fordybe sig og tilegne sig viden. Samtidig udgør læsning også et kulturelt gode med en verden af oplevelser, som flere fortjener at kende til. Men der skal særlige indsatser til for at nå derhen, og et af midlerne i den sammenhæng er et opdateret vidensgrundlag at handle ud fra.

Derfor har Tænketanken Fremtidens Biblioteker sammen med Center for Anvendt Skoleforskning gennemført projektet *Ny viden: Børn og unges læseglæde og læsefællesskaber*. Projektet er støttet af Slots- og Kulturstyrelsens Udviklingspulje til folkebiblioteker og pædagogiske læringscentre. Danmarks Biblioteksforening, Forbundet Kultur og Information samt Bibliotekschefforeringen.

Projektets forskere har i 2021-22 indsamlet ny viden om læse- og medievanerne og sammenhængen mellem disse hos elever i 5.-8. klasse over hele landet. Med svar fra mere end 8000 elever hviler undersøgelsens resultater på et solidt datagrundlag. Et udvalg af undersøgelsens hovedresultater er blevet yderligere belyst i en kvalitativ undersøgelse, der bygger på interviews med elever i 8. klasse.

Børn og unges læsning 2021 indeholder fund fra den kvantitative og kvalitative undersøgelse. Med den ønsker vi at bidrage med ny og nuanceret viden om et vigtigt område, som mange forskellige aktører har en aktie i. Vi håber, at lærere, pædagoger, biblioteksmedarbejdere, ledere og beslutningstagere vil bruge undersøgelsen og dens anbefalinger som et fælles afsæt for det videre arbejde med børn og unges læselyst og læsefællesskaber.

Projektets partnere ønsker god fornøjelse med læsningen

Lotte Hviid Dhyrbye og Lisbet Vestergaard

Tænketanken Fremtidens Biblioteker

Faglige anbefalinger

Tænketanken Fremtidens Biblioteker og Center for Anvendt Skoleforskning har på baggrund af resultaterne i *Børn og unges læsning 2021* formuleret fem anbefalinger, der primært er henvendt til folkebiblioteksmedarbejdere, lærere, pædagoger og medarbejdere i skolernes pædagogiske læringscentre (PLC).

1 Vær opsøgende, og begynd selv dialogen om læsning, litteratur og bøger

Undersøgelsen viser, at børn og unge sjældent selv opsøger voksne fagpersoner i folkebiblioteket eller på det pædagogiske læringscenter på skolen for at få inspiration og hjælp til læsning. Dette til trods for at de fleste opfatter dem som venlige personer, man kan spørge om alting. Halvdelen af eleverne kommer aldrig på folkebiblioteket, og der er en tendens til, at de ældste elever kun bruger skolebiblioteket sporadisk. Derfor er der brug for en mere direkte formidlingsstilgang med tydelig ledelsesopbakning og gode rammer for, at folke- og skolebibliotekarere selv kan opsøge og tage initiativ til dialog med børn og unge. Undersøgelsen præsenterer en oversigt over børn og unges foretrukne titler og genrer, der kan fungere som inspiration.

2 Tilpas formidlingen til den enkelte

Børn og unges læsevaner er differentierede, og deres læselyst er drevet af flere ting. Deres interesser for forskellige typer af tekster og genrer samt inspirationskilder til læsning varierer med køn, læsekultur i hjemmet og klassetrin. Nogle er meget motiverede for at læse, har fundet deres egen læsepraksis og opfatter læsning som underholdning og adspredelse. Andre er lavt motiverede, har svært ved at koncentrere sig og forbinder læsning med skole og pligt. Der er fortsat flere piger end drenge, der læser i deres fritid. Denne forskel gør sig gældende på alle klassetrin, og den øges med elevernes alder. Tilsammen kalder disse undersøgelsesresultater på indsatser, der fokuserer på mere skræddersyet formidling af litteratur og læsestof til den enkelte elev. Igen kan undersøgelsens resultater om titler og genrer inspirere, samtidig med at man selvfølgelig må tage højde for den enkelte elevs læsevne og -formål.

3 **Iscenesæt læsningen, og skab rammerne for den gode og fordybede læseoplevelse**

Vores kvalitative studier viser, at flere elever ikke selv har erfaringer med at skabe rammerne omkring den fordybede læsning. De har brug for hjælp til at komme ned i tempo, finde ro og rammesætte deres læseoplevelser uden digital distraktion. Disse udtalelser viser, hvor afgørende rammesætningen er. Derfor kan både grundskoler og folkebiblioteker med fordel fokusere på rammesætningen af læsningen for at understøtte flere børn og unges positive erfaringer med læsning, ikke mindst af længere tekster. For jo ældre børn bliver, jo større tendens er der til, at de læser digitale, korte tekstformater på sociale medier, der kræver skimmelæsning frem for dybdelæsning.

4 **Brug et udvidet sprog om læselyst, læseglæde og læseinteresse**

Læselyst er et enkelt element blandt flere, når man kigger på børn og unges udvikling af læseglæde og interesse for læsning og litteratur, der varer ved over tid. Børn og unge har ikke altid lyst til at læse, eller de har mere lyst til noget andet. Især i de faglige sammenhænge er det vigtigt at have et sprog med flere nuancer. Det er stadig relevant at arbejde med læselyst. Men det er også vigtigt at fokusere på glæde, motivation, engagement og udvikling af læseinteresse, når målet er, at flere børn og unge på tværs af baggrund skal opleve, at de bliver en del af en læsekultur.

5 **Tal med børn og unge om fordele og ulemper ved sociale medier**

Sociale medier er vigtige inspirationskilder til læsning. Det kan være et argument for at skrue op for brugen af sociale medier i fagpersoners formidling til børn og unge. På den anden side rummer *Børn og unges læsning 2021* indikationer på, at der kan være en negativ sammenhæng mellem børn og unges brug af sociale medier, deres læsning og deres evne til at være opmærksomme. Jo mere tid de bruger på sociale medier, desto mindre tilbøjelige er de til at læse. Brug af sociale medier hænger også sammen med en svagere evne til at være opmærksom. Derfor kan der være god grund til at have en løbende dialog med børn og unge, der giver indblik i muligheder og faldgruber ved forskellige digitale aktiviteter såsom brug af sociale medier, digitale spil og streaming og skimning af webtekster.

Børn og unges læse- og medievaner 2021

Hvis du læser denne undersøgelse, *Børn og unges læsning 2021*, som trykt bog, er der en sandsynlighed for, at du læser omkring halvdelen i de kapitler, der er mest relevante for dig. Læser du den i et digitalt format, kan det meget vel være, at du kun læser 1/5, i hvert fald hvis du læser den på samme måde, som de fleste læser digitale tekster.¹ Graden af koncentration, opmærksomhed og fordybelse afhænger nemlig af flere forhold – herunder læsningens formål, mediets format, tid, sted og rammer for din læsning, design og grafik samt selvfølgelig måden, vi har skrevet teksten på.

Rammerne for læsning og brug af medier er under forandring. Det påvirker ifølge nyere læse- og medieforskning i særlig grad børn og unge. De skal udvikle strategier til opmærksom dybdelæsning af længere sammenhængende tekster i en tid, hvor der er kamp om deres opmærksomhed, og hvor de bliver eksponeret for et væld af korte webtekster, der appellerer til hurtig skimning og udveksling af meninger.² I 1997 var det kun 16 % af internetbrugerne, der læste web-tekster som lineært sammenhængende tekst ord for ord. Tendensen til at skanne, skimme og skippe tekster har ikke ændret sig væsentligt siden på trods af den teknologiske udvikling af stadig mere læsbare og læseværdige skærmformater, og det hænger blandt andet sammen med netadgang til utallige ressourcer og en øget brug af links, hypertekst og ultrakorte web-tekster.³ I stedet for at dybdelæse skanner og skimmer vi i stigende grad digitale tekster, og vi forholder os mere eller mindre kritisk til de mange forskellige typer af tekster og videnskilder.⁴

I *Børn og unges læsning 2021* præsenterer vi resultaterne fra en repræsentativ undersøgelse med i alt 8.542 elever fra 5.-8. klasse, der tegner et billede af, hvordan deres læselyst og læse- og medievaner er under udvikling. Vi har spurgt til både læse- og medievaner i samme spørgeskema. Det betyder, at eleverne ikke blot er blevet spurgt om deres læsevaner, men også om deres brug af spil, streamingtjenester, TV, sociale og digitale medier. Det giver os

en unik mulighed for at undersøge sammenhænge mellem børn og unges læsning og brug af medier, og udviklingen af læselyst og læse- og medievaner over tid ved at sammenligne med andre beslægtede undersøgelser.

På baggrund af spørgeskemaundersøgelsen har vi fulgt op med kvalitative interviews af elever fra 8. klasse, der var henholdsvis højt og lavt motiverede for at læse.⁵ Det giver os et dybere indblik i, hvordan de ændrede rammer med nye formater (e- og lydbøger), nye teksttyper, nye sociale medier og lettere adgang til skiftende indhold påvirker de unge i en hverdag, hvor deres tid og opmærksomhed er en knap ressource.

Vi har forsøgt at præsentere undersøgelsen, så du kan fordybe dig i en lineær læsning, men det vil også være muligt at læse dele af bogen selvstændigt afhængigt af interesse. Bogen er bygget op om fire kapitler med hver sit tema: læselyst, læsevaner, medievaner og biblioteker, og et afsluttende kapitel, hvor vi giver vores bud på et udvidet sprog om læselyst og læseglæde. De fire tematiske kapitler har følgende struktur:

- En indledende side med overordnede resultater, hvor du hurtigt kan orientere dig i vores sammenfatning af resultaterne.
- En rammesættende baggrund, der er tænkt som fordybelsesstof.
- En udfoldet præsentation af kapitlets resultater.

I *Børn og unges læsning 2021* undersøger vi læsning af en bred vifte af forskellige teksttyper og formater. Derfor kan vi tegne et opdateret billede af børn og unges læsning i spændet mellem analoge og digitale formater, med langsom dybdelæsning af trykte, lineært sammenhængende og afsluttede bøger som den ene pol og hurtig skimmelæsning af ultrakorte, digitalt vidtfor-grede og uafsluttede tekster som den anden. Der hører mange nuancer og mellemregninger til denne opdeling. Begge poler er forbundet med fordele og ulemper – muligheder og udfordringer. Desuden er den stigende brug af e-bøger og lydbøger eksempler på læsevaner, der er mere beslægtede med læsning af klassiske papirbøger end fx med kommunikation på sociale medier. Derfor perspektiverer vi i kapitel 5 undersøgelsen med vores bud på dels et udvidet sprog om læselyst og læseglæde, der forbinder læselyst med udvikling af vaner og interesser, og dels et udvidet perspektiv på børn og unges læse- og medievaner 2021, der forsøger at bidrage til et nuanceret blik på både muligheder og udfordringer.

Baggrund for undersøgelsen

Undersøgelser med fokus på børns læsevaner i fritiden har en særlig tradition i Danmark, som *Børn og unges læsning 2021* ligger i forlængelse af. Den blev for alvor iværksat for snart 30 år siden af professor i børnelitteratur ved det daværende Center for Børnelitteratur, DPU, Torben Weinreich. I 1994-95 foretog han en undersøgelse af danske børns læsevaner i fritiden, som bestod både af spørgeskemaer og interviews.⁶ Siden foretog Center for Børnelitteratur nogle opfølgende undersøgelser af både 9-12-åriges i 2000 og 14-15-åriges læsevaner i 2001.⁷

Denne tradition blev ført videre i 2010 i ph.d.-afhandlingen *Når børn vælger litteratur* af Stine Reinholdt Hansen.⁸ Afhandlingen var dels en opfølgning på undersøgelsen fra 2000 af de 9-12-åriges læsevaner, dels litterære analyser af de mest populære serietitler fra undersøgelsen, der supplerede med kvalitative indsigter i form og indhold med særlig appel til målgruppen. 1.993 børn deltog i denne undersøgelse, som på det tidspunkt stadig foregik vha. et fysisk spørgeskema. Spørgsmål fra de tidligere undersøgelser blev gentaget for at kunne spore en historisk udvikling, men undersøgelsen i 2010 gentog også spørgsmål fra større og internationale undersøgelser for at have et bredere sammenligningsgrundlag. Som noget nyt stillede man spørgsmål til børns øvrige medievaner, og for første gang i denne sammenhæng blev der stillet spørgsmål til børns brug af biblioteker i og uden for skolen.

I 2016 tog Tænketanken Fremtidens Biblioteker i 2016 initiativ til en ny og opdateret undersøgelse af børns læse- og medievaner. I februar 2017 blev der derfor foretaget en ny undersøgelse, som både bestod af en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse og nogle kvalitative interviews af udvalgte elever fra den kvantitative del. Den kvantitative spørgeskemaundersøgelse var denne gang digital og blev foretaget af Læremiddel.dk i januar 2017 med Stine Reinholdt Hansen som hovedansvarlig.⁹ Her deltog 8.721 elever fra 3.-7. klasse. De kvalitative interviews, som indgik i en selvstændig udgivelse,¹⁰ blev foretaget af Henriette Romme Lund fra Videncenter for Læsning og Stine Reinholdt Hansen fra Læremiddel.dk.

I den nærværende undersøgelse fra 2021 er der føjet flere spørgsmål til spørgeskemaet, så vi kan dække de nye medier og kanaler, børn benytter sig af i dag. Vi har også valgt at gentage flere spørgsmål fra den internationale undersøgelse PIRLS, som har fokus på læsekompetencer blandt børn i 4. klas-

se. På den måde får vi mulighed for at sammenholde flere af vores nationale resultater med resultaterne fra en stor international undersøgelse.¹¹

Som noget nyt har vi derudover tilføjet et helt spørgsmålsbatteri, der vedrører aspekter af børns trivsel. Dette er sket i ønsket om at se på sammenhænge mellem fx læselyst og evnen til at være opmærksom, og fordi vi ønsker at komme endnu tættere på, hvorfor nogle børn læser i fritiden, mens andre aldrig eller næsten aldrig gør det.

Overordnet set tegner der sig et billede af danske undersøgelser af børns læsevaner, som er vokset i kompleksitet og omfang i takt med den digitale udvikling og de nye medier, muligheder og udfordringer, denne udvikling har affødt. Det har både haft indflydelse på måden, vi har kunnet indsamle data på i tidens løb, og på indholdet af spørgsmålene, som i stigende grad har skullet matche en eksplosiv udvikling af medietyper og hermed også nye former for underholdning og nye måder at læse på i fritiden.

Dette projekt var ikke lykkedes uden dygtig forskningsassistance fra Jakob Erkmen, Tina Danielsen og Sofie Amalie Hald Jessen. Uden deres slid, systematik og hjælp havde vi ikke kunnet indsamle og behandle et så stort kvantitativt datagrundlag, som vi er endt med. Jakob har derudover været en stor hjælp i forhold til forvaltning af projektets kvantitative data. En anden opgave, der ikke havde været mulig uden bistand, var kodning af mere end 8.000 åbne svar fra børn og unge om deres seneste læste bog. Vi er taknemmelige for hjælpen fra Helene Marie Frederiksen, Tina Danielsen og Sofie Amalie Hald Jessen. Endelig vil vi takke Tine Nielsen for at have udført omfattende analysearbejde i forhold til at undersøge om et trivselsredskab henholdsvis læseglædeskalaen fra PIRLS kunne udgøre egentlige måleskalaer til brug i rapporten. Resultaterne viste, at dette ikke var tilfældet, og derfor anvendes der kun enkeltspørgsmål fra disse redskaber.

Hovedresultater

Børn og unges læsning 2021 rummer både kvantitative og kvalitative resultater, som vi præsenterer i de følgende fire kapitler. Hvert kapitel indledes med en sammenfatning af resultater, mens vi her formulerer de ti overordnede resultater, der sammenfatter de væsentligste tendenser i børn og unges læse- og medievaner samt deres biblioteksbrug.

1 Børn og unges læselyst falder med alderen

64 % af eleverne i 5. klasse nyder at læse, men læselysten falder gradvist for hvert klassetrin indtil 8. klasse, hvor det gælder for 49 % af eleverne. Det er især lysten til at læse for sjov i fritiden, der er lavere i de ældre klasser, mens lysten til at læse for at lære noget er stabil på tværs af klassetrin. Formålet med at læse i fritiden ændrer sig med alderen og skifter ved overgangen fra 7. til 8. klassetrin, idet flere læser for sjov i 5.-7. klasse, mens flere læser for at lære noget i 8. klasse.

2 Børn og unge bruger samme tid på at læse i fritiden som i 2017

Børn og unge læser lige så ofte bøger i deres fritid i 2021, som de gjorde i 2017 ifølge *Børns læsning 2017*. I 5. klasse læser 54 % bøger i fritiden flere gange om ugen, mens det gælder 32 % i 8. klasse. De yngste læser altså oftere end de ældste, men på tværs af alder bruger de lige lang tid på at læse, når de læser, dvs. mindre end 30 minutter om dagen. Desuden er der fortsat flere piger end drenge, der læser i deres fritid, og undersøgelsen viser, at denne forskel eksisterer på alle klassetrin og vokser med alderen.

3 Børn og unges læselyst varierer med køn og læsekultur i hjemmet

På alle klassetrin er der flere piger end drenge, der nyder at læse, og forskellen øges i overgangen fra mellemtrin til udskoling. I 5. klasse nyder henholdsvis 72 % af pigerne og 57 % af drengene at læse, mens det i 8. klasse er henholdsvis 60 % af pigerne og 38 % af drengene. Læselysten falder for både piger og drenge med alderen. Læselysten varierer også med både højtlesning og samtaler om litteratur i hjemmet. At lytte til højtlesning har en sammen-

hæng med læselyst på mellemtrinnet: For eksempel giver 75 % udtryk for, at de har læselyst i 5. klasse, når de ofte lytter til højtlesning, imens 61 % har læselyst blandt dem, der sjældent får læst højt. Samtaler om litteratur i familien har en sammenhæng med læselyst på alle klassetrin.

4 Børn og unges brug af e- og lydbøger er vokset

Siden 2017 har der været en markant stigning i børn og unges brug af e- og lydbøger. Hvor 11 % af eleverne i 5. klasse i 2017 var hyppige, ugentlige læsere af e-bøger, så er andelen i 2021 vokset til 19 %. I 6. klasse er der en stigning fra 7 til 17 %, og i 7. klasse fra 5 til 17 %. For lydbøger er udviklingen tilsvarende markant med en stigning i andel af hyppige ugentlige lyttere fra 13 til 21 % i 5. klasse, 8 til 19 % i 6. klasse og fra 5 til 15 % i 7. klasse. Børn og unge foretrækker dog stadig papirbøger. Gruppen, der hyppigt læser papirbøger, er på hvert klassetrin mindst dobbelt så stor som andelen, der hyppigt læser e-bøger eller lytter til lydbøger. Lydbøgerne appellerer desuden mest til de elever, der læser papirbøger i et moderat omfang.

5 Børn og unges læsevaner og inspirationskilder ændrer sig med den digitale udvikling

Et flertal læser korte digitale tekster – særligt på sociale medier. 41 % af eleverne i 5.-8. klasse læser tekst på sociale medier næsten hver dag, mens det tilsvarende tal er 10 %, når vi spørger til historier og romaner. I 5. klasse er der 28 %, der dagligt læser tekster på sociale medier, mens det gælder 54 % i 8. klasse. Det peger på, at børn og unges læsevaner udvikler sig fra læsning af formater, der kræver lineær dybdelæsning, til læsning af digitale formater, der i højere grad lægger op til skimmelæsning og hurtig orientering. Betydningen af det digitale er også tydelig i forhold til børn og unges inspiration til læsning. Flest elever i 5.-8. klasse fremhæver film (47 %), internettet (46 %) og serier (40 %) som vigtige inspirationskilder, og både internettet og film er for flere blevet en central inspirationskilde siden 2017. Når vi spørger ind til, hvor de henter deres inspiration fra på nettet, så er sociale medier den største inspirationskilde til læsning.

6 **Børn og unge foretrækker fortsat humor som genre**

Humor er den mest populære genre på tværs af køn og alder. Samlet er det 52 %, der foretrækker humor i målgruppen, og populariteten er øget blandt elever på alle klassetrin siden 2017. Seriebøger (43 %) og fantasy/science fiction (43 %) scorer også samlet set højt, og særligt interessen for seriebøger er vokset i 5. og 6. klasse. Drengene adskiller sig ved i højere grad at foretrække humor end piger. Derimod er der flere piger end drenge, der foretrækker realistiske skildringer af børns og unges liv og gerne med kærlighed som omdrejningspunkt. Det gælder særligt i udskolingens.

7 **Børn og unges brug af digitale medier er stigende**

Fra 2017 til 2021 er der sket en betydelig stigning i børns og unges brug af digitale medier. Forbruget er især steget for digitale spil, men også for sociale medier og streamingtjenester. I 2021 bruger de fleste mindst en time om dagen på henholdsvis digitale spil (59 %), sociale medier (60 %) og streamingtjenester (71 %), og mange bruger flere timer. De ældre elever bruger oftere tid på sociale medier, mens de yngre årgange bruger mere tid på digitale spil. Det er særligt drengene, der bruger tid på digitale spil, mens pigerne bruger tid på de sociale medier.

8 **Brug af sociale medier hænger sammen med mindre fritidslæsning og svagere opmærksomhed**

De børn, der i vores undersøgelse bruger meget tid på sociale medier, er mindre tilbøjelige til at læse i deres fritid. Af de elever i 5. klasse, som ikke bruger tid på sociale medier, er 59 % ugentlige læsere. Det tal er nede på 39 % hos de elever i 5. klasse, som bruger tre timer eller mere på sociale medier. En tilsvarende sammenhæng går igen i 6., 7. og 8. klasse. Brug af sociale medier hænger desuden sammen med en svagere evne til at være opmærksom. For eksempel er der 70 %, der evner at være opmærksomme blandt dem, der bruger lidt tid på sociale medier i 5. klasse, imens dette falder til 60 % blandt dem, der bruger meget tid. Vi kan ikke identificere en årsagsvirknings-sammenhæng, men resultatet er iøjnefaldende, da vi ikke finder samme klare sammenhæng mellem brug af streaming eller digitale spil og evnen til at være opmærksom.

9 De ældste elever kommer fortsat ikke på skolebiblioteket

36 % af alle elever kommer jævnligt på skolens bibliotek. Det vil sige mindst flere gange om måneden. Tallet falder med alderen, og i 8. klasse har 72 % svaret, at de sjældent eller aldrig kommer på skolens bibliotek. 30-39 % af eleverne kommer udelukkende på skolebiblioteket, fordi deres lærer siger, de skal. 50 % af eleverne i 5. klasse er enige i, at de aldrig snakker med PLC-medarbejderen, på trods af at 91 % af dem oplever, at PLC-medarbejderen er venlig. I 8. klasse stiger andelen af elever, der ikke er i kontakt med PLC-medarbejderen, til 61 %. I 2021 er der færre elever, der låner bøger på skolebiblioteket end i 2017. 61 % af eleverne i 5. klasse lånte bøger flere gange om måneden i 2017. Det tal er faldet markant til 53 % i 2021. I 6. klasse er antallet faldet fra 54 til 48 %, mens det er status quo i 7. klasse.

10 Halvdelen af eleverne kommer aldrig på folkebiblioteket, men de fleste kender eReolen GO!

Knap 20 % af eleverne besøger folkebiblioteket jævnligt: Det vil sige mindst flere gange om måneden. Antallet af besøg falder med alderen, og ca. halvdelen af alle elever i undersøgelsen kommer der aldrig. Antallet af elever i 5. klasse, der låner bøger jævnligt, er faldet fra 32 % i 2017 til 26 % i 2021, mens det er uændret i 6. og 7. klasse. Til gengæld er der markant flere af dem, der kommer på folkebiblioteket i 2021, som synes, bibliotekaren er venlig, og at man kan spørge bibliotekaren om alting, end der var i 2017. Det til trods for at flertallet ikke er i dialog med bibliotekaren, når de er på biblioteket. 69 % kender til bibliotekernes digitale tjeneste for børn: eReolen GO!, mens antallet der besøger tjenesten jævnligt er noget mindre. Besøgene falder med alderen: 25 % af eleverne i 5. og 6. klasse besøger eReolen GO! mindst flere gange månedligt. Det er henholdsvis 19 og 14 % i 7. og 8. klasse.

Børn og unges læselyst – et overblik

Hvad kendetegner børn og unges motivation for at læse?

- Læselysten falder med alderen. I 5. klasse nyder 64 % at læse, mens det er 49 % i 8. klasse.
- Det er lysten til at læse for sjov i fritiden, der falder med alderen, mens lysten til at læse for at finde ud af ting og lære noget er stabil på tværs af klassetrin.
- Formålet med at læse i fritiden skifter mellem 7. og 8. klassetrin, så flere læser for sjov i 4.-7. klasse, mens flere læser for at lære noget i 8. klasse.
- Flertallet af 5.-8.-klasseelever kan godt lide at læse om noget, der taler til fantasien (73 %) og/eller ansporer til tænkning (69 %).
- Et mindretal i 5.-8. klasse er enige i udsagnet om, at de gerne ville have mere tid til at læse (37 %).

Hvordan varierer læselyst i forhold til køn og læsekultur i hjemmet?

- På hvert klassetrin er der flere piger end drenge, der nyder at læse, og forskellen øges i overgangen fra mellemtrin til udskoling. I 5. klasse nyder henholdsvis 72 % af pigerne og 57 % af drengene at læse, mens det i 8. klasse er henholdsvis 60 % af pigerne og 38 % af drengene.

- Læselysten falder dog for både piger og drenge med alderen.
- På mellemtrinnet er der sammenhæng mellem læselyst og højt-læsning i hjemmet.
- Der er sammenhæng mellem læselyst og samtale om litteratur i familien på alle klassetrin.

Hvad adskiller elever med høj og lav læselyst?

(kvalitative interviews)

- Højt motiverede elever opfatter læsning som adspredelse, mens de lavt motiverede forbinder læsning med en skoleagtig og pligtbetonet aktivitet.
- De lavt motiverede udtrykker besvær med at holde koncentrationen og lader sig let distrahere af andre digitale aktiviteter.
- De lavt motiverede har ikke positive erfaringer med dybdelæsning og har typisk ikke mødt litteratur, de fandt spændende.

KAPITEL I

Læselyst

I dette kapitel ser vi nærmere på børn og unges læselyst og indre motivation. Først giver vi et overblik over, hvad der kendetegner deres læselyst, hvordan den udvikler sig over tid, og hvordan den varierer i forhold til køn og kultur i hjemmet. Derefter giver vi i et indblik i, hvad unge selv siger om deres læselyst og læsekultur, når vi interviewer henholdsvis højt og lavt motiverede elever i 8. klasse.

Baggrund

Man kan undre sig over, hvorfor begrebet læselyst har spillet en så central rolle i danske undersøgelser af børn og unges læsning. Andre relevante begreber er læseglæde, -motivation, -engagement og -interesse, der fremhæver forskellige nuancer af børn og unges forhold til at læse. Så hvorfor blev det netop læselystbegrebet, der kom til at præge den danske tilgang?

Læselyst blev skrevet ind i formålsparagraffen for faget dansk i 1984. I 1995 blev det præciseret, at undervisningen skulle ”fremme elevernes lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre”, og at de skulle ”opnå udtryks- og læseglæde”.¹² Det var en politisk markering af, at læsning ikke alene skal forstås som en pligt og et nyttebetonet redskab. Danskfaget skulle være med til at fremme lyst og glæde.

I et interview fra 2003 begrundet Torben Weinreich sin brug af begrebet læselyst med, at lysten filosofisk betragtet kommer før glæden.¹³ Lysten til at læse er ifølge ham en forudsætning for at udvikle læseglæde. Derfor mener han, at vi rammer bredere, hvis vi fokuserer på børns læselyst og gør en særlig indsats for at udvikle deres interesse for at læse.

Sidenhen har den udbredte brug af begrebet læselyst i tiltag, kampagner og undersøgelser medført, at det efterhånden er blevet en overordnet beteg-

nelse for alt, der har med børn og unges forhold til læsning at gøre. Det kommer tydeligt til udtryk i de to læseforskere Henriette Romme Lund og Anna Karlskov Skyggebjergs forskningsoversigt *Børns læselyst* fra 2021.¹⁴ De indkredser beslægtede måder at forholde sig til litteratur på ved at anvende både danske, norske, svenske og engelske søgetermer for blandt andet lyst, glæde, fornøjelse, nydelse, attitude, interesse, motivation, engagement, fritid og rekreation i relation til læsning. Resultatet er en forskningsoversigt, der understreger behovet for en nuanceret forståelse af læselyst.

I vores undersøgelse forstår vi læselyst i relation til et bredere begreb om interesseudvikling.¹⁵ Det omfatter forskellige former for motivation og meningsskabelse, som ikke nødvendigvis er specielt lystbetonede – i hvert fald ikke i en snæver betydning af ordet, hvor lyst er forbundet med en tilstand af nydelse og velvære.

For at få indsigt i læselyst har vi anvendt en tilgang fra læseundersøgelsen PIRLS, hvor man stiller ti forskellige spørgsmål, som hver især fungerer som indikatorer for læselyst. På den baggrund kan vi med *Børn og unges læsning 2021* tilføje helt nye aspekter til eksisterende viden om børn og unges læselyst og interesseudvikling. Både nye resultater og flere nuancer, fordi vi kombinerer kvantitative og kvalitative metoder samt udvider fokus fra PIRLS' undersøgelse af elever i 4. klasse til en undersøgelse af elever i 5. og 6. klasse på mellemtrinnet samt elever i 7. og 8. klasse i udskoling.

Hvad synes børn om at læse?

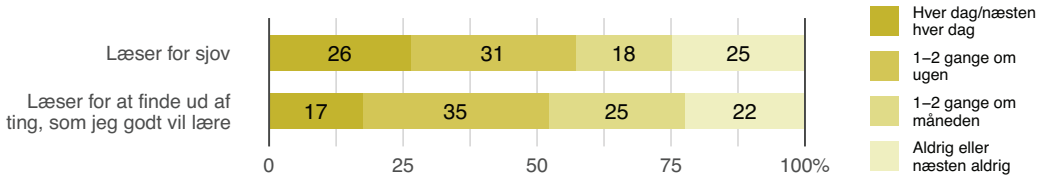
I *Børn og unges læsning 2021* har vi valgt at stille eleverne ti spørgsmål hentet fra PIRLS 2016, der indkredser læselyst, to spørgsmål til formålet med at læse (om de læser for sjov eller for at finde ud af ting, de gerne vil lære) og otte spørgsmål, hvor de skal angive, hvor enige de er i forskellige udsagn om læsning. Først ser vi på, hvordan eleverne har svaret på de to spørgsmål til læseformål, inden vi ser nærmere på de forskellige spørgsmål til forskellige aspekter ved læselyst.

To formål med at læse

De to spørgsmål til elevernes læseformål indledes med at sætte fokus på deres fritid: Hvor ofte gør du disse ting uden for skolen? Herefter lyder de

to spørgsmål mere præcist: ”Hvor ofte læser du for sjov” og ”Hvor ofte læser du for at finde ud af ting, du godt vil lære”. Svarene gælder for elever fra 5. -8. klasse og ses i figur 1.

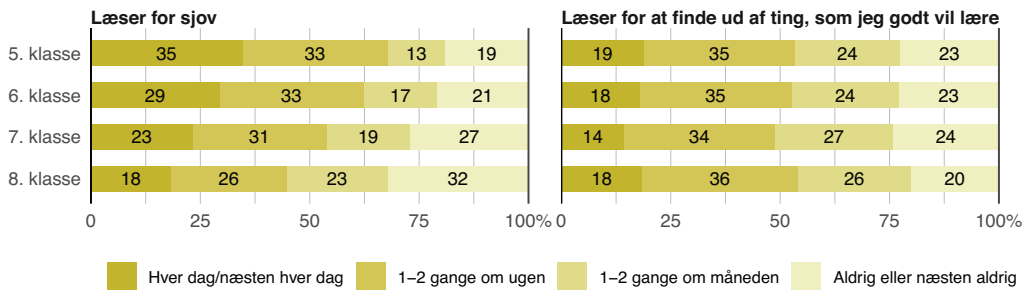
Figur 1. Hyppighed for læsning med forskellige formål



Note: Tal viser andelen, der har valgt en given svarkategori. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 pga. afrunding.

På spørgsmålet om, hvor ofte børn og unge læser for sjov, gælder det for flertallet, at de læser for sjov mindst 1-2 gange om ugen og dermed kan kaldes for hyppige læsere. Blandt eleverne i 5.-8. klasse er det 57 %, der hyppigt læser for sjov. På det andet spørgsmål er det lige omkring halvdelen af eleverne i 5.-8. klasse, 52 %, som læser for at finde ud af ting, de godt vil lære. Det ser derfor ud til, at der er en anelse flere elever i 5.-8. klasse, der hyppigt læser for sjov, end der hyppigt læser for at lære noget.

Figur 2. Hyppighed for læsning med forskellige formål fordelt på klassetrin



Note: Tal viser andelen, der har valgt en given svarkategori. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 pga. afrunding.

Overordnede fund

- Læsning for sjov falder systematisk med alderen på hvert klassetrin fra 5. klasse til udskolingens 8. klasse.
- Lysten til at læse for at finde ud af ting og lære noget er stabil på tværs af klassetrin.
- Formålet med at læse i fritiden er forskelligt afhængigt af klassetrin. Flere læser for sjov i 4.-7. klasse, mens flere læser for at lære noget i 8. klasse.

Figur 2 viser, at eleverne bruger mindre tid på at læse for sjov i deres fritid på de ældre klassetrin. Fx er der 68 % af eleverne i 5. klasse, som læser for sjov mindst 1-2 gange om ugen og kan kaldes for hyppige læsere. På de andre klassetrin er andelen af hyppige læsere støt faldende. På 6. klassetrin er det 62 %, hvorimod det gælder endnu færre, nemlig 53 %¹⁶ og kun 45 % på henholdsvis 7. og 8. klassetrin. Forskelle i andelen af hyppige læsere er statistisk signifikante mellem samtlige klassetrin.¹⁷

Der viser sig et andet mønster, når vi kigger på tallene, der handler om at læse for at finde ud af ting, man gerne vil lære. Her falder andelen af hyppige læsere ikke på samme måde med klassetrin. På både 5. og 6. klassetrin er det 53 % af eleverne, der læser mindst 1-2 gange om ugen for at lære noget. På 7. klassetrin er der et mindre fald til 49 %, mens det på 8. klassetrin er 54 %, der læser hyppigt. Sammenligner vi elevernes formål med at læse, tegner der sig et billede, hvor interessen for at læse for sjov falder med alderen, hvorimod interessen for at læse for at lære noget er mere stabil og vedvarende over tid.

At lysten til at læse er mindre på de ældre klassetrin, er kendt fra tidligere. I de to foregående undersøgelser *Når børn vælger litteratur fra 2010* og *Børns læsning 2017* blev spørgsmålene til læselyst stillet på andre måder, men fælles var et samlet billede af, at færre elever på ældre årgange udtrykte læselyst.¹⁸ Særligt var der, ifølge begge undersøgelser, et fald mellem elever i 5. og 6. klasse. I forhold hertil tegner den nye undersøgelse i 2021 et billede af en kontinuerligt faldende læselyst, når vi sammenligner elever fra 5. klasse og helt ind i udskolingens 8. klasse. Desuden ser det ud til, at formålet med at læse i fritiden er forskelligt på de forskellige klassetrin, idet flere læser for sjov i 4.-7. klasse, mens flere læser for at lære noget i 8. klasse.

Vi finder det oplagt, at disse skift i formål og læselyst hænger sammen med, at eleverne bliver ældre. Der sker mange personlige ændringer, i takt

med at elever modnes og udvikler sig – både kognitivt, følelsesmæssigt og socialt – og det kan ændre deres forhold til at læse. Vi er dog ikke i stand til at fastslå, hvad der reelt sker med læselysten, når eleverne bliver ældre, fordi vi ikke har fulgt de samme elever over tid, men i stedet sammenligner elever på forskellige årgange. Forskelle i læselyst kan derfor, ud over alder, også være en effekt af, at de går på forskellige årgange og er påvirket af forskellige omstændigheder. Det kunne fx være, at 8.-klasseelever har et andet forhold til læsning end 5.-klasseelever, fordi de er blevet introduceret til anden undervisning eller litteratur på mellemtrinnet end de nuværende elever i 5. klasse. I så fald ville årsagen altså ikke bare være alder, men primært en virkning af en bestemt årgangs omstændigheder. Men på tværs af flere forskellige undersøgelser, gennemført i forskellige år og med deltagelse af forskellige årgange, er billedet det samme.¹⁹ Læselyst falder med alder og klassetrin. Derfor kunne det være interessant, hvis kommende undersøgelser af læselyst kunne følge de samme elever over tid, så vi kan få et dybere indblik i de specifikke sammenhænge mellem læselyst, modning og udvikling.

Vurdering af udsagn om læselyst

Ud over at spørge til elevers læseformål har vi stillet eleverne en række spørgsmål, hvor de skulle angive, hvor enige de var i forskellige udsagn om læsning. Elevernes vurdering af de otte udsagn fremgår i figur 3.

Overordnede fund

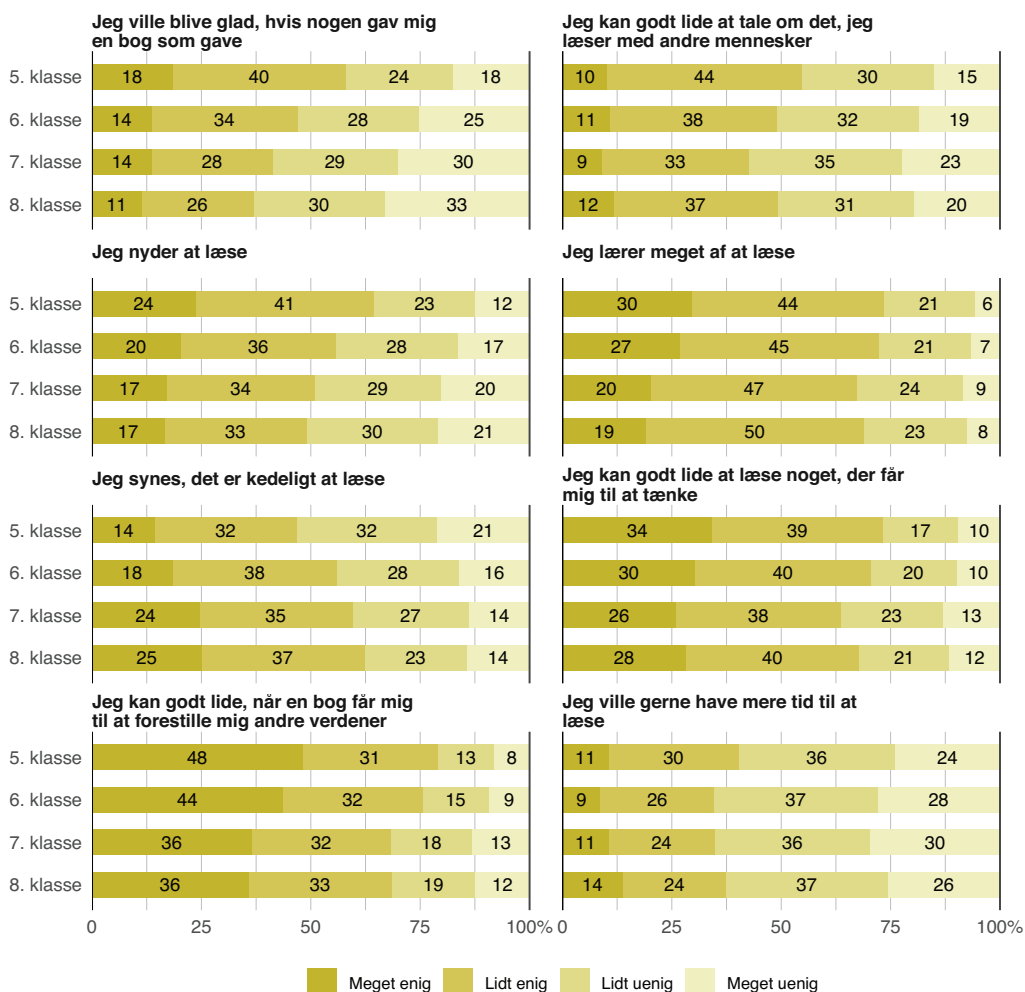
- Elevernes nydelse ved at læse falder markant med alderen, hvorimod deres anerkendelse af læsningens resultater (læring og tænkning) er mere stabil og vedvarende.
- Der er en del færre elever, der nyder at læse i 5. klasse i 2021 (64 %), end der var i 4. klasse ifølge PIRLS 2016 (72 %). Det kan skyldes skift i klassetrin, udvikling over tid eller andre faktorer, men det er under alle omstændigheder en substantiel forskel.
- De fleste elever kan godt lide at læse noget, der får dem til at forestille sig andre verdener og/eller ansporer til tænkning, mens færrest er enige i, at de gerne ville have mere tid til at læse.

Kigger vi på eleverne samlet, er det 55 % af eleverne, som er enige i udsagnet ”Jeg nyder at læse”, men som figur 3 viser, er der betydelige forskelle afhængigt af klassetrin. Hvis vi eksempelvis ser på eleverne i 5. klasse, kan vi se,

at 64 % har erklæret sig enige – dvs. enten meget eller lidt enige. Andelen er markant lavere i 6. klasse, hvor 56 % er enige, og den fortsætter med at falde blandt elever i 7.-8. klasse (51 og 49 %). Generelt forholder de yngste elever sig mere positivt til læsning end de ældste.

De fire udsagn, der optræder til venstre i figuren, er netop de udsagn, hvor der er størst forskel på andelen af enige mellem de yngste og ældste elever.

Figur 3. Holdning til forskellige udsagn om læsning



Note: Tal viser andelen, der har valgt en given svarkategori. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 pga. afrunding.

Og det er ganske interessant, at tre af udsagnene her har fokus på værdiladede aspekter ved selve læseakten og det læste, nemlig udsagnene om, hvorvidt man nyder at læse, synes, det er kedeligt at læse, og om man godt kan lide, når en bog får én til at forestille sig andre verdener.

Sammenligner vi venstre og højre side i figuren, bemærker vi, at udsagnene til venstre knytter sig til teksten selv og læserens følelsesmæssige (affektive) holdning til den, mens udsagnene til højre derimod er forbundet med tekstens kontekst og læserens erkendelsesmæssige holdning til, hvad man får ud af at læse – både socialt og kognitivt i form af dialog, læring og tænkning. På den baggrund kan vi pege på et mønster. Sammenligner vi svarene, tegner de et billede af, at eleverne i takt med alderen i faldende grad forbinder læsning og de læste tekster i sig selv med fornøjelse, hvorimod også de ældre elever i højere grad bliver ved med at værdsætte det, de får ud af læsningen: dialogen med andre og den læring og tænkning, de kan tage med sig videre.

Resultaterne er derfor ret sammenstemmende med svarene på spørgsmålet om læseformål. Læselysten ser samlet ud til at falde med alderen. Der er færre, der forbinder læsning med fornøjelse, når de bliver ældre, mens der ikke ser ud til i samme grad at være et skifte i, om man oplever læsning som en nyttig handling.

Elevernes svarmønster giver os desuden et fingerpeg om, at de tilskriver deres egen følelses- og erkendelsesmæssige respons på læsning en vis værdi. Flertallet af alle elever i undersøgelsen synes godt om at læse noget, der taler til fantasien, og om noget, som ansporer til tænkning. Blandt alle elever i undersøgelsen er 73 % enige i udsagnet ”Jeg kan godt lide, når en bog får mig til at forestille mig andre verdener”, og det fremgår også i søjlediagrammet til venstre i figur 3, at det er rigtig mange elever, mellem 68 og 79 % på hvert klassetrin, som er enige. Det samme gør sig gældende med udsagnene ”Jeg kan godt lide at læse noget, der får mig til at tænke”, hvor 69 % af alle elever er enige, og der er lille forskel på klassetrin (64-73 %), samt ”Jeg lærer meget af at læse”, som i alt 70 % er enige i og mellem 67 og 73 % på de fire klassetrin. Der er således en tendens til, at eleverne på tværs af klasser værdsætter læsning, der fordrer en vis respons og fordybelse. Et forestillet univers kræver typisk følelsesmæssig indlevelse og narrativ forestillingsevne, mens tænkning kalder på kritisk stillingtagen. Der er dog ikke tale om eksklusive kategorier, da de ikke udelukker hinanden gensidigt, og begge fungerer ved at aktivere læseren.

Det er desuden interessant, at der er færrest, som er enige i, at de gerne ville have mere tid til at læse. Blandt alle elever er det 37 %, og det er mellem 35 og 40 % på de fire klassetrin. Så mens der er ret mange elever, som kan lide læsning, når læseakten enten aktiverer deres fantasi eller får dem til at tænke, så er det altså langt fra i alle tilfælde, at det udmønter sig i et ønske om at bruge mere tid på at læse. Tid er en knap ressource, men også en væsentlig forudsætning for at kunne fordybe sig. Både indlevende og reflektive læseformer forudsætter koncentration, vedholdenhed og sammenhængende læsning over tid.

Køn, læselyst og læsekultur

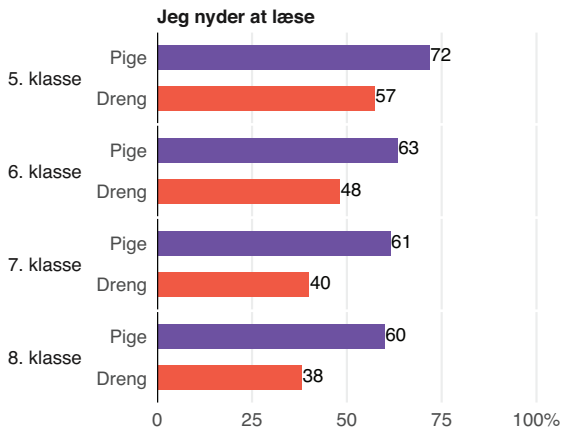
Det er veldokumenteret, at der er forskel på drenge og pigers læselyst og læsevaner. *Børns læsning 2017* viser, at der er forskel på, hvor ofte og hvad piger og drenge læser, hvor de finder inspiration til læsning, og hvor ofte de kommer på biblioteket. I *PIRLS 2011* har man vist, at der blandt elever i 4. klasse er betydeligt flere piger end drenge, som læser for fornøjelsens skyld.²⁰ Blandt de 15-årige har *PISA 2018* også undersøgt kønsforskelle i læselyst, men med lidt andre spørgsmål end i *PIRLS*. Konklusionen er dog den samme. Piger har højere læselyst end drenge i både Danmark og i en lang række andre lande.²¹ Tilsammen tegner resultaterne et billede af, at der er sammenhæng mellem forskelle i køn og i læsekulturer. Piger læser mere, går mere på biblioteket og ser i det hele taget ud til i højere grad at være del af en læsekultur, der tilskriver læsning og litteratur positive værdier. Dette forholdsvis stabile mønster over tid har medført en debat om, hvordan man skal undersøge og italesætte forskelle i køn, som vi vender tilbage til.²²

Designet i *Børn og unges læsning 2021* giver en unik mulighed for at undersøge sammenhænge mellem køn, læselyst og læse- og medievaner på tværs af klassetrin. Som det fremgår af figur 4, kan vi blandt andet belyse, om kønsforskellen eksisterer på hvert klassetrin, samt om den er større eller mindre på forskellige trin. Her tager vi udgangspunkt i spørgsmålet 'Jeg nyder at læse', fordi vi mener, det er det spørgsmål, der mest direkte spørger til læselyst.

Overordnede fund

- På hvert klassetrin er der flere piger, der nyder at læse, end drenge.
- Kønsforskellen øges i overgangen fra mellemtrin til udskoling.
- Læselysten falder med alder for både piger og drenge.

Figur 4. Vurdering af udsagn om læselyst opdelt på køn



Note: Tal viser andelen, der er enig i udsagnet.

Figur 4 viser tydeligt, at der på tværs af klasser er en klar og stigende kønsforskel i læselyst. Det er således bemærkelsesværdigt, at forskellene mellem drenge og piger øges med klassetrin. I 5. klasse er 72 % af pigerne enige i, at de nyder at læse, imens det gælder 57 % af drengene – og forskellen på 15 procentpoint er ikke blot statistisk signifikant, men også så stor, at det påkalder sig opmærksomhed. På 6. klassetrin er forskellen af samme størrelse, men når vi bevæger os fra mellemtrin til udskoling, bliver kønsforskellen i læselyst endnu større. I 7. klasse er 61 % af pigerne enige i, at de nyder at læse, mens blot 40 % af drengene er enige. Her er kønsforskellen altså 21 procentpoint, og denne forskel er (signifikant) større end kønsforskellen fundet på 5. klassetrin. Billedet gentager sig på 8. klassetrin, hvor kønsforskellen er af ca. samme størrelse som i 7. klasse (22 procentpoint).

Disse resultater er vigtige. For det første viser de, at kønsforskelle i læselyst eksisterer systematisk på tværs af klassetrin både på mellemtrin og i udskoling. Der er altså ikke tegn på, at kønsforskelle i læselyst er et korttidsfænomen, der udlignes op gennem folkeskolen. For det andet peger vores resultater også på, at forskellen faktisk øges i overgangen fra mellemtrin til udskoling. Det tyder derfor på, at der med alderen bliver større forskel på, om piger og drenge har lyst til at læse.

Det er vigtigt at understrege, at vores undersøgelse ikke i sig selv kan forklare årsagerne til de markante forskelle, eller hvorvidt og hvordan man bør handle på grundlag af denne viden. I forlængelse af de seneste årtiers kønsstudier og normkritik har der været en tendens til at kritisere undersøgelser af læselyst for at reproducere stereotype kønsforestillinger, da de "cementere kønsmæssige forskelle i læsning og læselyst".²³ Vores synspunkt er, at der er behov for at nuancere og videreudvikle de måder, der bliver spurgt ind til køn og læsning på, både kvantitativt og kvalitativt, men også at der fortsat er gode grunde til at undersøge kønsforskelle i læselyst, og at det er vigtigt at skelne mellem de empiriske undersøgelser og de pædagogiske og politiske tiltag, der bliver formuleret på baggrund heraf.²⁴ At undersøge forskelle er ikke ensbetydende med at cementere dem. Tværtimod vil vi argumentere for, at et opdateret vidensgrundlag er et godt udgangspunkt for at diskutere mulige kilder til ulighed og nye måder at forstå sammenhænge mellem køn, læselyst og læsevaner på.

Læselyst og læsekultur i hjemmet

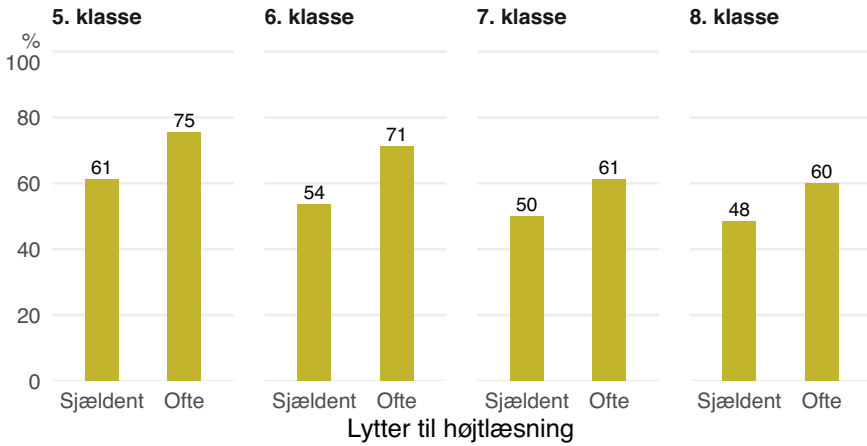
Hjemmet betyder noget for børns læselyst. Vi ved fra PIRLS 2016, at socioøkonomisk baggrund har betydning for læsning,²⁵ men det er kun en af flere faktorer i hjemmet. Derfor undersøger vi mulige læselystfremmende aktiviteter i hjemmet. Det drejer sig om højtlesning i hjemmet og samtaler om det læste, der finder sted mellem forældre eller omsorgspersoner og børn. Det er forhold i hjemmet, som måske kan anspore nysgerrighed, introducere litteratur og udvikle børns interesse for læsning.

Figur 5 viser andelen af børn, der har læselyst, afhængigt af om de sjældent eller ofte lytter til højtlesning i hjemmet. I spørgeskemaet har vi spurgt eleverne, hvor ofte nogen læser højt for dem derhjemme. Vi har kategoriseret, at elever ofte lytter til højtlesning, hvis det forekommer 'Næsten hver dag' eller 'Flere gange om ugen', imens det er *sjældent*, hvis det sker 'Flere gange om måneden', 'Sjældent' eller 'Aldrig'.

I figuren fremgår det, at der er en umiddelbar sammenhæng mellem højtlesning i hjemmet og læselyst. For eksempel giver 75 % udtryk for, at de har læselyst i 5. klasse, når de ofte lytter til højtlesning, imens 61 % har læselyst blandt dem, der sjældent får læst højt. Forskellen er signifikant. Vi ser en lignende forskel på de andre klassetrin.

Vi har gennemført yderligere analyser, hvor vi tager højde for, at de elever, der ofte lytter til højtlesning i hjemmet, også kan være forskellige fra dem,

Figur 5. Procent med læselyst afhængigt af lytning til højtlesning i hjemmet

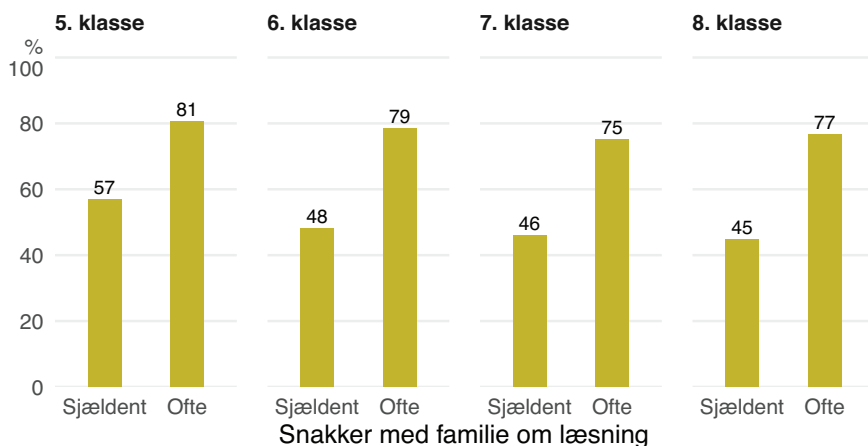


Note: Tal viser andelen, der udtrykker, at de har læselyst. Elever falder ind under kategorien læselyst, hvis de har svaret 'Meget enig' eller 'Lidt enig' på udsagnet: Jeg nyder at læse.

der sjældent lytter til højtlesning, på en række andre karakteristika, heriblandt køn, højtlesning i hjemmet før skolealderen,²⁶ tosprogethed og andre hjemlige ressourcefaktorer.²⁷ Korrigeret for disse forskelle har lytning til højtlesning en sammenhæng med læselyst i 5. og 6. klasse, men den forsvinder på de to udskolingstrin.²⁸ Det viser altså, at de, der svarer, at de ofte får læst højt på mellemtrinnet, også er mere tilbøjelige til at sige, de har læselyst.

Figur 6 viser resultaterne fra en lignende analyse, hvor vi ser på sammenhængen mellem læselyst og det at tale med sin familie om det, man læser. Hvorvidt man ofte eller sjældent taler med sin familie om den læste litteratur, er kategoriseret på samme måde som i den analyse, vi netop har gennemgået. Elever, der ofte taler med familien om læsestoffet, er mere tilbøjelige til at have læselyst end de elever, der sjældent gør det. Det gælder på alle klassetrin. Forskellene er her statistisk signifikante og substantielt store, og der ser ud til at være en stærkere sammenhæng mellem dét at tale med ens familie om det læste og læselyst end dét at lytte til højtlesning og læselyst. Sammenhængen er i øvrigt også til stede, når vi korrigerer for andre forskelle mellem grupperne.²⁹

Figur 6. Procent med læselyst afhængigt af om der tales om læsning i familien



Note: Tal viser andelen, der udtrykker, at de har læselyst. Elever falder ind under kategorien læselyst, hvis de har svaret 'Meget enig' eller 'Lidt enig' på udsagnet: Jeg nyder at læse.

Læselyst er altså særligt forbundet med udvalgte faktorer i hjemmet.³⁰ At lytte til højtlesning i hjemmet hænger sammen med læselyst, men kun på 5. og 6. klassetrin, mens dét at tale med familien om det, man læser, har en sammenhæng med læselyst på alle fire klassetrin i undersøgelsen. Dette er vigtig viden, fordi det peger på, at højtlesning i hjemmet er gavnligt for læselyst, og at det at indgå i samtaler om litteratur i hjemmet kan anspore til læselyst. På samme tid må vi understrege, at analyserne udelukkende viser, at fx de elever, der ofte taler med deres familie om læsning, også er mere tilbøjelige til at sige, at de nyder at læse. Vi er ikke i stand til at fastslå, om deres læselyst skyldes, at de taler med familien.

Når vi alligevel mener, at det er interessant, skyldes det, at analyserne peger på sammenhænge, som kan begrundes. Højtlesning gør litteraturen til en tilgængelig del af et fællesskab og inviterer flere ind i fiktive universer. Både fællesskab og fiktionsoplevelser kan bidrage til glæde ved litteratur. Derfor er det ikke overraskende, hvis det også bidrager til glæden ved at læse. Det samme kan gøre sig gældende for samtaler om den læste litteratur, hvor sammenhængen er endnu stærkere. Samtale forudsætter nemlig, at man er i stand til at sætte ord på sin læseoplevelse og gøre den til en del af et fællesskab. Både fællesskab og sprogliggørelse kan bidrage til læselyst, introducere nye perspektiver og bidrage til interesseudvikling.

Hvad kunne få børn til at læse mere?

Både i 2017 og 2021 har vi spurgt, hvad der skal til, for at børn og unge vil læse mere. Som sidst er spørgsmålet med for at få indblik i eventuelle barrierer eller årsager til, at børn ikke får de læseoplevelser, de kunne. I begge undersøgelser er eleverne blevet præsenteret for udsagnet ”Jeg ville nok læse mere, hvis ...” med mulighed for at markere så mange af de 17 mulige udsagn, de syntes passede på dem. Det er væsentligt at fremhæve, at spørgsmålet afdækker elevernes egen forståelse af, hvad der ville øge deres fritidslæsning. Det er uvist, om disse omstændigheder reelt ville føre til merlæsning i fritiden.

Tabel 1 viser udviklingen i svarene fra 2017 til 2021. Det er det samlede resultat for 5., 6. og 7. klasse, fordi 8. klasse ikke var med i undersøgelsen fra 2017.

Overordnede fund

- Som i 2017 er den vigtigste betingelse ifølge eleverne i 2021 ”Hvis det var om emner, der interesserede mig”.
- Mere tid og en lang skoledag spiller en langt mindre rolle i 2021.
- Mere viden om relevant litteratur, kortere historier og flere illustrationer vægter højere i 2021.

Der er flere interessante resultater, når vi sammenligner 2021 med 2017. Flest har i 2021 svaret, at de ville læse mere, hvis det var om emner, der interesserede dem (52 %), og hvis de syntes bedre om at læse (42 %). De to udsagn lå også højt i 2017, og det vidner om, at læsning for flere børn og unges vedkommende stadig ikke virker relevant og interessant. Det kan være tegn på, at læsning bare ikke interesserer elever i 5.-7. klasse på samme måde, som andre aktiviteter gør. Men det kan også pege på, at de ikke i tilstrækkelig grad bliver introduceret for læsestof, de kan relatere til, og som de synes, rammer dem der, hvor de er i livet. Ligeledes har flere i 2021 markeret, at de ville læse mere, hvis de vidste, hvad de skulle læse (37 % mod 32 % i 2017). Det indikerer, at der er behov for mere litteraturformidling med afsæt i de unges egne interesser og fokus på fritidslæsning.

På særligt to punkter er der sket en lidt overraskende udvikling. I 2017 svarede langt de fleste, at de ville læse mere, hvis de havde mere tid, og hvis deres skoledag ikke var så lang. Begge disse forhold har ændret sig markant i 2021. I 2017 svarede 50 %, at de ville læse mere, hvis de havde mere tid. Det

Tabel 1. Elevernes egne bud på, hvad der kan føre til mere fritidslæsning

Jeg ville nok læse mere, hvis...

	2021	2017
Det var om emner, jeg interesserer mig for	52 %	48 %
Jeg syntes bedre om at læse	42 %	42 %
Min skoledag ikke var så lang	41 %	49 %
Jeg vidste, hvad jeg skulle læse	37 %	32 %
Jeg havde mere tid	35 %	50 %
Bøgerne havde flere billeder	27 %	17 %
Mine forældre sagde, jeg skulle	22 %	22 %
Jeg måtte læse flere bøger i skolen, jeg selv valgte	22 %	28 %
Skolebiblioteket var bedre	18 %	21 %
Historierne var kortere	16 %	11 %
Nogen læste højt for mig	14 %	7 %
Mine venner læste mere	11 %	8 %
Biblioteket uden for skolen lå tættere på	10 %	12 %
Mine forældre hjalp mig mere med det	8 %	7 %
Min skole hjalp mig mere med det	8 %	6 %
Biblioteket uden for skolen var bedre	7 %	6 %
Der var flere bøger på det sprog, jeg taler hjemme	4 %	3 %

Note: Tal viser andelen, der har valgt en svarmulighed. Eleverne kunne vælge flere svarmuligheder. Udsagnene er rangeret efter svarene i 2021.

tal er nede på 35 % i 2021. I 2017 svarede 49 %, at de ville læse mere, hvis deres skoledag ikke var så lang. Det tal er nede på 41 % i 2021. Det er vanskeligt at fastslå, hvorfor holdningen til tid og læsning har ændret sig. Måske kan corona, hvor mange har oplevet at have rigeligt med tid derhjemme, være en del af forklaringen. Men det kan også være udtryk for, at mange bare hellere vil bruge deres tid på andre ting i fritiden. Desuden kan det være, at eleverne ikke længere i samme grad oplever, at skoledagen er meget lang, da de fleste skoler har forkortet skoledagen.

Et andet interessant resultat er, at flere elever i 2021 har svaret, at de ville læse mere, hvis historierne var kortere, og hvis bøgerne havde flere billeder eller tegninger. I 2017 svarede 17 %, at de ville læse mere, hvis bøgerne havde flere billeder. Det tal er oppe på 27 % i 2021. I 2017 svarede 11 %, at de ville læse mere, hvis historierne var kortere. Det tal er på 16 % i 2021. Det første kan være udtryk for, at udbuddet er blevet større og flere har fået øjnene op for de visuelle fortællingers potentiale. Sammen med ønsket om kortere tekster kan det dog også pege på, at flere føler sig udfordrede som læsere og derfor ønsker mindre krævende tekster at læse. Det er under alle omstændigheder et vigtigt opmærksomhedspunkt, hvorvidt både udgivelser og litteraturpræferencer kan sige noget om børn og unges evne til at læse længere komplekse tekster – eller deres udfordringer med samme.

Vi vil også fremhæve, at færre i 2021 har markeret, at de ville læse mere, hvis de måtte læse flere tekster i skolen, som de selv valgte. Det kan også her være svært at give en entydig forklaring på, hvorfor selvvalgte tekster i skolen ikke spiller så central en rolle i 2021. Det kan være, at teksterne i skolen rent faktisk i højere grad opleves som relevante end tidligere. Måske har eleverne fået mere indflydelse på valg af tekster. Det kan også være, at de ikke forbinde læsning i skolen med læsning i deres fritid.

Endelig har en del flere i 2021 markeret, at de ville læse mere, hvis nogen læste højt for dem. Det tal var på 7 % i 2017, og i 2021 er det oppe på 14 %, altså en fordobling. *Kulturvaneundersøgelsen* fra 2021 foretaget af Danmarks Statistik bekræfter, at der er plads til forbedring, når det gælder højtlesning hos de ældre børn. 78 % har der angivet, at de ikke læser højt for de 11-15-årige. Det tilsvarende tal er helt nede på 6 % for de 0-6-årige.³¹

Hvad siger elever i 8. klasse om deres læselyst og læseoplevelser?

For at få et dybere indblik i udvalgte elevers lyst til at læse og deres interesse i forskellige typer af tekster og medier har vi interviewet otte elever fra 8. klasse på forskellige skoler. Eleverne blev spurgt om at deltage som informanter i kvalitative interviews ud fra deres svar på spørgeskemaet, så vi var sikre på at få indblik i forskellige typer af elevers forhold til læsning. Vi har således både talt med piger og drenge, der var henholdsvis højt og lavt motiverede for at læse ifølge deres egen opfattelse, og som kom fra hjem med meget eller lidt højt læsning, mens de var børn. I metodeafsnittet kan man læse mere om designet for de kvalitative interviews.

Kombinationen af køn, baggrunde og grader af motivation gør det muligt at tegne et forholdsvis differentieret billede af elevernes motivationsstrukturer. Vi vil begynde med fælles kendetegn ved henholdsvis dem, der har høj og lav læselyst, suppleret med betragtninger over forholdet mellem køn og læsning, inden vi ser nærmere på nogle af de kvaliteter, der kendetegner den enkeltes forhold til læsning.

Fire elever med høj læselyst og motivation

Fælles for de fire elever med høj læselyst er, at de nyder dybdelæsning og forbinder denne med oplevelser af et forestillet univers. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at de kan lide selv at danne sig billeder, frem for at se en film først, og leve sig ind i andre verdener. De har desuden et reflekteret forhold til formålet med og rammerne for deres læsning, foretrækker bøger i papirformat og opfatter læsning som adspredelse og afskærmning. De gør sig således både overvejelser over, hvor de læser eller lytter (fx at lydformatet er velegnet til busture), hvorfor de læser, hvad de får ud af det, og hvad rammerne betyder for netop deres læsning. Fx går det igen, at de læste mindre under skoledlukningerne, fordi læsningen ikke i samme grad tilbød adspredelse efter en skoledag, hvor de i forvejen havde været alene på deres værelse med en skærm.

Vores indledende spørgsmål til de to højt motiverede drenges holdning til læsning affødte således både refleksioner over fordybelse og afskærmning (dreng A) samt adspredelse og sproglig interesse (dreng B):

Dreng A: Fordi jeg kan fordybe mig i en anden verden på en måde og sådan lidt kommer væk fra hverdagen.

Dreng B: Jeg læser, fordi for det meste, så keder jeg mig... Jeg keder mig på skolen, så har jeg ikke noget andet end at læse. Men derhjemme, så tænker jeg, at jeg læser for en helt anden ting. Måske for at blive lidt klogere på sproget.

De to højt motiverede piger nyder også at fordybe sig i en bog, enten når de ligger derhjemme i sengen om aftenen, ligger i en hængekøje om sommeren eller sidder i en bus eller et tog. Vi har samlet tre citater fra pige A, der giver et indtryk af, hvordan hun må tilrettelægge sin læsning, så hun bliver skærmet fra larm og kan tage på rejse i sin fantasi og få noget at vide om verden derude, når hun ligger i sin seng derhjemme:

Pige A: Og jeg er sådan en type, der godt kan lide at læse sådan sent om aftenen. Det var ret dejligt at læse. Altså hos os derhjemme, der er lidt larm. Så om morgenen og eftermiddagen der har man ikke lige ro til at læse sin bog. Så det bedre at læse om natten. Og jeg kan også selv lide at læse om natten.

Pige A: Ja. Det handler om en pige, der flytter til Frankrig, og så møder hun en dreng, som er... Han er også fra USA eller Amerika.

Pige A: Og så kan jeg også ligesom selv lide at vide noget [om det] ude i verden, end kun [om det] herovre [i Danmark].

Vi har ligeledes valgt tre citater fra pige B, der også bruger læsning til at skærme sig, når hun er sammen med andre. Hun værdsætter, når den verden, hun begiver sig på opdagelse i, ikke blot er en stereotyp spejling af hendes køn og aldersgruppe, men derimod tilbyder et anderledes perspektiv:

Pige B: Jeg synes, det er ret dejligt at læse i tog. Især hvis du sidder sammen med nogle. Så er det ret rart, at du bare lige kan læse, hvis det er, du synes, det bliver lidt for trættende at sidde og snakke.

Pige B: Jeg er ikke god til at læse sådan noget pige-noget-agtig. Jeg ved ikke, om man kan kalde dét det. Men alt det der med, at jeg har

en veninde. Jeg har en kæreste. Ej, min kæreste var så irriterende. Min veninde var irriterende. Og så blev vi alle venner. Sådan noget, synes jeg, er lidt kedeligt.

Pige B: Ja, jeg tror, jeg læser sådan mest for at se anderledes på nogle ting.

Citaterne giver et indtryk af, hvordan de højt motiverede elever finder glæde ved en æstetisk form for dybdelæsning, der rummer flere dimensioner. For det første lever de sig ind i et andet univers og oplever det i kraft af fiktive personer og iscenesatte perspektiver. For det andet har de et reflekteret forhold til, at der er tale om "anderledes" perspektiver, så det ikke udelukkende handler om at spejle sig selv i litteraturen, og for det tredje er de nysgerrige efter at udforske andre perspektiver på verden, der kan udvide deres eget perspektiv. Dybden kommer af, at de lader sig gribe og opsluge, men også af, at litteraturen rummer flere mulige perspektiver, de som læsere ikke lige bliver færdige med og derfor går på opdagelse i.

Fire elever med lav læselyst og motivation

Hvor de højt motiverede elever ikke har problemer med at koncentrere sig og desuden værdsætter litteratur som et alternativ til skolen og en mulighed for rekreation, er det lige modsat med de lavt motiverede elever. Fælles for de fire elever med lav læselyst er, at de har modstand mod længere, sammenhængende læsning og forbinder den med analytiske øvelser i skolen. De har desuden vanskeligt ved at koncentrere sig og huske, hvad de læser. De lader sig let distrahere af andre digitale aktiviteter, foretrækker tempo, handling og korte digitale tekster med nyhedsværdi og opfatter i det hele taget læsning af bøger som en skoleagtig og pligtbetonet aktivitet.

De to lavt motiverede drenge giver os indsigt i, hvorfor man godt kan synes, at det er sjovt at læse, når det gælder kortere tekster på nettet på den ene side, og samtidig ikke finder nydelse ved at læse i sig selv. Det bliver særligt tydeligt, når de taler om længere sammenhængende tekster, der kræver opmærksomhed og tekstforståelse. Lad os først se på seks citater fra dreng C og D, der begge siger noget om, hvorfor de korte webtekster er sjove, hvorimod bøger opfattes som lange og kedelige skoletekster, samt hvorfor litteratur ikke kan konkurrere med spil:

Dreng C: Altså jeg synes, det er sjovt at læse. Det er fedt, hvis det er noget, man skal have mere information om. Jeg læser for det meste nyheder. Det kan jeg godt lide at læse. Hvis der sker noget nyt ude i verden. Sådan inde på Google [eller] på BT og så videre.

Dreng C: Nogle gange kan vi få nogle ting i skolen, som er meget tungt at læse med rigtig, rigtig meget tekst. Omkring sådan, ja, noget vi ikke kommer til at bruge så meget. Ja, vi får nogle gange, hvor vi skal læse en bog, og så skal vi lave nogle opgaver til. Så tror jeg på, man har et dårligt forhold til den. At læse er noget, du skal gøre. Sådan noget du er tvunget til, så du bliver nødt til at gøre det. Og så når man er uden for skolen, så har man jo ikke lyst til at gøre det, man bliver tvunget til. Så vil man bare gerne være sig selv. Og så gider man jo ikke at læse på samme måde. Men jeg synes, at det kan være lidt irriterende, når man skal til at læse, og man skal prøve sådan at forstå det hele, især når det er en bog, man har for til skolen. Nogle gange så ved jeg ikke, hvor langt jeg kan nå at læse og stadigvæk huske den del, jeg har læst, og skrive det ned.

Dreng C: Altså, en bog, det er sådan en ting... Inde i et spil, der kan hele tiden ske noget nyt. I en bog står der noget nyt på hver side. Men når du har læst bogen, så kan du ligesom ikke bruge den mere før om noget tid, hvor du har glemt det hele igen, og så læser du den igen. I forhold til et spil, der er jo hele tiden nye opdateringer og så videre. Så der sker noget nyt hele tiden.

Dreng D: Yes. Jeg læser for det meste nyheder eller samfundsfaglige emner og sådan noget.

Dreng D: For det meste, så er det sådan nogle bøger, der ikke rigtig er interessante for os. Det er nok meget sjældent, vi får en bog [i skolen], som jeg rent faktisk kan lide. Som vi måske ville læse i vores fritid. Ikke fordi jeg læser meget i min fritid.

Dreng D: Altså, jeg tror lige nu – vi går i ottende – så er der ikke rigtig nogen, der godt kan lide at læse hele tiden på den måde, at de gerne vil læse i fritiden og bare gå amok i bøger. Jeg tror, de er mere besatte af spil og være sammen med venner. Der sker noget. Du behøver ikke at læse noget eller sådan tænke.

De to lavt motiverede piger foretrækker også korte webtekster og forbinder bøger med kedelig pligtlæsning i skolen. Ligeledes bliver de digitalt distraherede. Det er dog ikke spil, men sociale medier, der afleder deres opmærksomhed og i øvrigt er den primære kilde til læsestof. I det lys er det bemærkelsesværdigt, at pige C har problemer med at huske og koncentrere sig, mens pige D forholder sig kritisk til langtrukne historier og bøger, der ikke fanger hende:

Pige C: Jeg læser nok mest online. Jeg er ikke lige så meget til bare at sætte mig med en bog, fordi det måske kan være lidt svært lige at finde en god bog. Jeg er nok bare sådan generelt mest på de sociale medier. Nogle gange, hvis man lige trykker ind på et eller andet, man synes der så spændende ud, og så læser man måske en eller anden artikel eller sådan et eller andet.

Pige C: Det kan være svært at huske noget af det, man har læst, fordi man bare tænker på alt muligt andet, hvis det ikke lige fanger en sådan i denne bog. Jeg oplever tit, hvis jeg læser en bog, at jeg kan læse et stykke, og så er jeg sådan, hvad har jeg egentlig lige læst, fordi man kommer til at tænke på et eller andet, mens man læser.

Pige C: Ja, fordi hvis også ens venner skriver til en, eller der kommer en besked fra TikTok eller på Insta, så er det tit, at man er sådan; ja, det kan jeg godt lige tjekke, og så læser videre bagefter, og så ender det bare med, at man sidder med sin telefon og ikke rigtig får læst.

Pige D: Ja, altså jeg læser også mest på sociale medier, sådan på Insta, hvis der nu kommer noget spændende op. For eksempel i går læste jeg faktisk noget med, der var to fra Aarhus, der var forsvundet, så var jeg inde og læse om det, fordi det er meget sjovt at vide eller spændende.

Pige D: På TikTok har jeg set anbefalinger. Der lægger jeg mest mærke til, om der har været nok handling i bogen, sådan at det ikke bare var [en] eller anden langtrukken historie. Jeg kan godt lide, hvor der sker noget hele tiden.

Pige D: Det har været sådan i skolen, hvor vi har skullet læse nogle bøger, hvor man skal svare på spørgsmål bagefter, og man ikke selv [kan] vælge bogen. Det er noget hele klassen skal læse, og hvis det så virkelig er en bog, der ikke fanger en, så det er virkelig ikke sjovt at sidde og læse.

Det er påfaldende, at de lavt motiverede elever samstemmende finder interesse i korte digitale tekster med aktuelle nyheder, enten fra mediehusene for drengenes vedkommende eller via de sociale medier for pigernes vedkommende. Til gengæld har de udviklet en modstand mod en form for analytisk læsning, vi vil karakterisere som en skolegenre. De forbinder grundig læsning af længere tekster med at besvare spørgsmål, løse opgaver og analysere i skolen. I løbet af interviewet kommer de lavt motiverede drenge ligesom pigerne også ind på den skoletypiske spørgsmål/svar-tilgang. Dreng C hæfter sig ved, at de skulle læse "en stor bog", og selvom det kan være spændende nogle gange, så bliver det "kedeligt til sidst" at besvare spørgsmål. Fra forskning i læremidler ved vi, at analytiske øvelser og spørgsmål i læremidler typisk lægger op til at reproducere eksisterende viden frem for at fordybe sig analytisk i forbindelse med en sammenhængende fortolkning af teksten.³² Analytisk fordybelse fordrer, at eleverne selv udfylder tomme pladser (dybdeinfererer), trækker på deres baggrundsviden og bruger denne til at fortolke flere symbolske betydningslag og sammenhænge i teksten. Hvis der desuden skal være tale om en æstetisk og personligt oplevet fordybelse, kræver det det, at de investerer sig selv eksistentielt og lader sig gribe af teksten.

I løbet af de forholdsvis lange 45-minutters interviews med eleverne parvis var der ikke tegn på, at de lavt motiverede elever har positive erfaringer med æstetisk dybdelæsning. Dreng C husker, at det kunne være spændende at læse *Anders And*, da han var yngre, men ellers har læsning af æstetiske fiktionstekster ikke sat sig spor. Det kan hænge sammen med, at de har vanskeligheder med sammenhængende læsning, koncentration og opmærksomhed, som de også giver udtryk for, men også at deres erfaringer med dybdelæsning i bedste fald har en analytisk og skoleagtig karakter. Sammenlignet med de højt motiverede elever, der er optaget af æstetiske oplevelser og eksistentielle spørgsmål i litteraturen, er de lavt motiverede elever fanget i en skolelogik, hvor dybdelæsning er ensbetydende med løsning af opgaver og analytiske besvarelser. Resultatet er, at de ikke stifter bekendtskab med litteraturens oplevelsespotentialer, men derimod forbinder længere, sammenhængende læsning med en skoleaktivitet, man er "tvunget til", selvom den er "langtrukket" og "irriterende", så det "virkelig ikke [er] sjovt at sidde og læse".

Sammenligning af højt og lavt motiverede elever

De lavt motiverede elever udtrykker ingen glæde ved læsning i sig selv, men opfatter læseakten som en pligt eller som et nødvendigt middel til andre fornøjelser, fx at deltage i sociale interaktioner og få del i en aktuel nyhedsstrøm. De viser således ingen tegn på læselyst eller interesseudvikling i relation til sammenhængende tekster i sig selv. De højt motiverede elever er derimod drevet af en indre motivation, der gør, at de selv sørger for at skabe tid og rum til læsning. Der er flere tegn på en interesseudvikling, der medfører, at de ikke er så afhængige af en umiddelbar lystimpuls i øjeblikket. Det kan vi blandt andet iagttage ved, at de værdsætter adspredelse og fordybelse i narrative forestillinger og fremhæver kvaliteter som fx at få del i "en anden verden" (dreng A), at blive "klogere på sproget" (dreng B), at "vide noget" (pige A) og at få del i "anderledes" perspektiver (pige B).

De højt motiverede drenge fremhæver også ydre motivationsfaktorer, men de har en anden karakter. Dreng A betegner det som et "pluspoint", at læsningen har et dobbelt formål. Han læser, dels fordi han skal, dels fordi: "så er det også bare sådan et pluspoint, at jeg sådan godt kan lide at læse og, ja, fordybe mig i den her historie". Dreng B fremhæver flere ydre motiver: at han gerne vil lære sproget, da han er ankommet til Danmark for flere år siden, at man bliver hurtigere til at læse, og at det giver adgang til viden: "Hvis man nu skal være læge eller ingeniør eller sådan". Direkte adspurgt uddyber han, at han også godt kan lide fordybelsen i en anden verden. Det ene udelukker ikke det andet, da flere motiver godt kan spille sammen: "Det er lidt af alt", tilføjer han.

De højt motiverede piger hæfter sig mest ved interessen for litteratur som noget, der har værdi i sig selv. Det fremgår fx tydeligt, da pige B fortæller om en læseoplevelse, hvor hun lå i hængekøjen sidste sommer og læste *De hvide mænd* (2003) af Kenneth Bøgh Andersen. Den greb hende, fordi den ikke bare handler om at undgå at blive dræbt, altså et typisk krimiplot, men kaster et nyt, skævt perspektiv på det præstationspres, mange unge oplever. I romanen bliver unge mennesker dræbt af hvide mænd, hvis de ikke har det gennemsnit, der skal til for at komme ind på en uddannelse, fortæller hun. Der er altså tale om en mærkværdig fremstilling, hvor aktuelle tendenser overdrives, så man ikke kun spejler sig direkte i problemstillingen, men kommer til at tænke videre over udviklingen på grund af den litterære blanding af det gen-

kendelige og det fremmedartede. Denne form for indirekte fremstilling opsummerer hun med følgende rammende karakteristik: ”Så ved vi alle sammen, at så når man læser den, så ved man godt, hvad det er, at den handler om, men man kan ikke se det”.

Elevernes forskellige motivationsstrukturer viser sig på flere måder. De lavt motiverede elever lader sig enten distrahere af sociale medier eller foretrækker digitale spil. De højt motiverede elever skal ofte også vælge mellem flere interesser, men deres indre motivation gør, at de forsøger at prioritere deres læsning. Fælles for to af de højt motiverede elever (dreng B og pige A) er, at de er pligtopfyldende, har en anden etnisk baggrund samt forældre, der ikke selv læser. Forskellen er, at pigens læsning udgør et særligt frirum for hende sent om aftenen, da hun gerne vil hjælpe til i familien i løbet af dagen, mens drengen, som beskrevet ovenfor, er drevet af en mere resultatorienteret tilgang til læsning. Det kommer tydeligt til udtryk i hans beskrivelse af en bog, der har haft betydning for ham: *Hvem har flyttet min ost?* (1998) af Spencer Johnson. Det er en af de bedste bøger, han har læst, fordi den handler om, hvordan man håndterer forandringer i sit arbejde og i sit liv. På trods af hans resultatorienterede tilgang kan det være fyldt med dilemmaer at prioritere læsning. En problematik, som flere af de andre højt motiverede elever også peger på, er, at andre venners forventninger om, at de deltager i sociale aktiviteter, gør det vanskeligt at finde tid til individuel fordybelse. Dreng B har ofte ”virkelig lyst til at læse”, når han kommer hjem fra skole:

Dreng B: Men så ringer mine venner til mig og spørger mig, om jeg vil spille. Og så gør jeg det. Og så når jeg er færdig med at spille, så har jeg ikke fået noget ud af det. Jeg føler sådan, det lidt ærgerligt.

For de lavt motiverede elever er det lige modsat. Det er sandsynligt, at de hverken kender til den slags litterære oplevelser, pige B fortæller om, med et tvistet plot og skæve perspektiver i *De hvide mænd*, eller til det dilemma mellem spil og læsning, dreng B oplever. Tværtimod fremgår det tydeligt, at dreng C netop opfatter bøger som kedelige og meningsløse, fordi man ikke kan bruge dem til noget, når man har læst dem, mens spil er spændende, fordi der hele tiden er nye opdateringer og sker noget nyt. De højt motiverede ele-

ver oplever litteraturen som dynamisk med nye perspektiver og en mulighed for at få tid og rum til sig selv, hvorimod de lavt motiverede elever oplever den som statisk og som en mur af tekst, der afskærer dem fra sociale dynamikker og digitale opdateringer.

Forskellene mellem de otte elever kan beskrives ud fra forholdet mellem baggrund, personlighed, sociale relationer og institutionelle rammer. To af de lavt motiverede elever kommer fra hjem, hvor der ikke er tegn på en aktiv læsekultur, men det gælder også de højt motiverede elever med anden etisk baggrund. Pligtfølelse og præstation kan her være et kulturelt udtryk for at ville realisere mål, der er værdsat af forældrene. De højt motiverede elever med dansk etnisk baggrund kommer fra hjem med en inspirerende læsekultur, og de fremhæver primært glæden ved fordybelse, adspredelse og udfordringer, mens de lavt motiverede elever kredser omkring alt det skoleagtige som kedeligt. For dem skal fritiden helst adskille sig mest muligt fra skolen i form af tempo, spænding og underholdning.

Børn og unges læsevaner – et overblik

Hyppige læsere = Mindst flere gange om ugen

Hvor meget tid bruger børn og unge på læsning?

- Tiden brugt på læsning i fritiden har ikke ændret sig fra 2017 til 2021.
- De yngste elever læser oftere end de ældste. I 5. klasse er 54 % hyppige læsere, mens det er 32 % i 8. klasse.
- På tværs af klassetrin læser de fleste mindre end 30 minutter om dagen.

Hvilke formater foretrækker børn og unge?

- De fleste elever foretrækker fortsat papirbøger. 39 % af 5.-8.-klasseeleverne læser papirbøger flere gange om ugen. Det tilsvarende tal er på 17 % for både e-bøger og lydbøger.
- Der er en markant stigning i brug af lyd- og e-bøger på alle klassetrin.
- Mens interessen for papirbøger er mindre blandt de ældste elever, sker der ikke på samme måde et fald ved e- og lydbøger. Fx er der 52 %, som hyppigt læser papirbøger i 5. klasse, mod 26 % i 8. klasse. Ser vi på e-bøger, ligger andelen af hyppige læsere på 19 % i 5. klasse og 13 % i 8. klasse.

Hvad læser børn og unge?

- Et flertal læser korte digitale tekster – særligt på sociale medier. 41 % af eleverne i 5.-8. klasse læser tekst på sociale medier næsten hver dag, mens det tilsvarende tal er 10 % for kategorien Historier eller romaner.
- Blandt teksttyper foretrækker eleverne *Historier eller romaner* og *Bøger, som forklarer ting*, når de skal læse længere sammenhængende tekster. Færrest læser *Aviser* og *Digte*.

- Humor er den mest populære genre i 5.-8. klasse, men seriebøger, fantasy og science fiction scorer også højt på alle klassetrin.
- *Ternet Ninja* og *Harry Potter*-bøgerne er populære på tværs af klassetrin.

Hvad er de vigtigste inspirationskilder?

- Flest elever i 5.-8. klasse fremhæver film (47 %), internettet (46 %) og serier (40 %) som vigtige inspirationskilder. Til sammenligning er det henholdsvis 16 %, som inspireres af skolebibliotekaren, og 13 % af folkebibliotekaren.
- På nettet er sociale medier den største inspirationskilde til læsning.
- Mødre spiller en større rolle end andre voksne i forhold til inspiration til læsning.

Hvilke forskelle er der på drenge og piger?

- Flere piger læser mere i deres fritid end drenge på alle klassetrin, og denne forskel øges med alderen. Fx er 38 % af pigerne i 8. klasse hyppige læsere mod 25 % af drengene.
- Flere piger foretrækker skønlitteratur på alle klassetrin. Fx læser 31 % piger i 6. klasse hyppigt historier og romaner mod 19 % drenge.
- Flere drenge foretrækker faglitteratur og tegneserier på alle klassetrin. Fx læser 28 % drenge i 5. klasse tegneserier mod 14 % piger.
- Flere piger i 6.-8. klasse søger inspiration på nettet. Fx er der 58 % piger i 7. klasse, der inspireres af nettet, mod 40 % af drengene.
- Flere drenge søger inspiration fra fritidsinteresser i 5.-8. klasse og deres far i 6.-8. klasse. Fx inspireres 14 % af drenge i 8. klasse af deres far, mens det kun gælder 7 % af piger. Fordelingen er 39 % og 25 % ved fritidsinteresser.

KAPITEL 2

Læsevaner

I dette kapitel undersøger vi børn og unges læsevaner og -interesser. Vi har spurgt dem om, hvor ofte de læser bøger, hvilke bogformater de læser, og vi ser nærmere på, hvordan læsningen har udviklet sig siden 2017. For at få indsigt i deres læseinteresser sætter vi også fokus på, hvilke teksttyper de foretrækker, hvilke forfattere, genrer og titler de bedst kan lide, hvordan de begrundes deres valg af litteratur, og hvor de henter inspiration til deres læsning.

Baggrund

Forud for Weinreichs første undersøgelser af børns læsning i fritiden havde en international undersøgelse fra 1991 vist, at danske børns læsekompetencer lå langt under andre nordiske børns.³³ Denne undersøgelse var med til at skærpe fokus på danske børns læsning, og den var forløberen for den internationale undersøgelse PIRLS, som Danmark har deltaget i siden 2006. Weinreich supplerer den kompetenceorienterede tradition fra disse undersøgelser med et bredere perspektiv på lyst og interesser i fritiden.

Interessen for børn og unges læse- og medievaner er fortsat stor, og det er der mange grunde til. Læse- og medievaner er brugsmønstre, der giver os indblik i en mangfoldig børne- og ungdomskultur under udvikling. Men varerne er også tegn på andre udviklingstendenser, der påkalder sig både politisk og pædagogisk opmærksomhed. Af særlig interesse er sammenhænge mellem børn og unges læse- og medievaner og deres kognitive og følelsesmæssige udvikling.

På den ene side har de internationale PIRLS-undersøgelser sat fokus på systematiske sammenhænge mellem elevers baggrund, læselyst, læsevaner, tillid til egne evner og læseudvikling.³⁴ Læselyst, højtlesning og uddannel-

sesniveau i hjemmet er tegn på læse- og mediekulturer, der gør en forskel. De forudsiger, hvor ofte man læser, og hvorvidt man udvikler fortrolighed med, færdigheder i og tillid til egen mestring af kunsten at læse.

På den anden side er der tradition for at forbinde læsningens indhold med børn og unges almene dannelse. I 1800-tallet var man bekymret for, om et kulørt og fantasifuldt indhold i litteraturen var skadeligt for den uerfarne barnesjæl, fordi det overstimulerede barnets fantasi, inden det havde udviklet en sund realitetssans. I 1900-tallet var man ligeledes bekymret for serie-litteraturens trivielle karakter, men denne bekymring blev op igennem århundredet overskygget af en stigende frygt for tegneseriernes og sidenhen TV-mediets, computerspillenes og mere generelt internettets skadelige virkninger.

I dag er der flere tendenser til, at både forældre, forskere og forskellige fagfolk på området er bekymrede for, hvilken betydning det har for børn og unge, hvis de ikke længere læser litteratur og længere sammenhængende tekster. Modsvaret er og har været politiske tiltag og pædagogiske forsøg på at styre og stimulere børn og unges valg af litteratur via forældre, skoler, biblioteker, projekter og særlige indsatser.

Nyere forskning understreger betydningen af at læse længere sammenhængende tekster af en vis kvalitet, hvis vi ønsker at fremme de positive virkninger ved læsning. Det gælder både æstetiske, praktiske og faglige tekster. Disse tre teksttyper adskiller sig ved at lægge vægt på henholdsvis

- a. æstetisk oplevelse og eksistentielt indhold (fx en roman)
- b. praktisk funktion og brug (fx en nyhed)
- c. faglig fordybelse og saglig fremstilling (fx en faglig artikel).

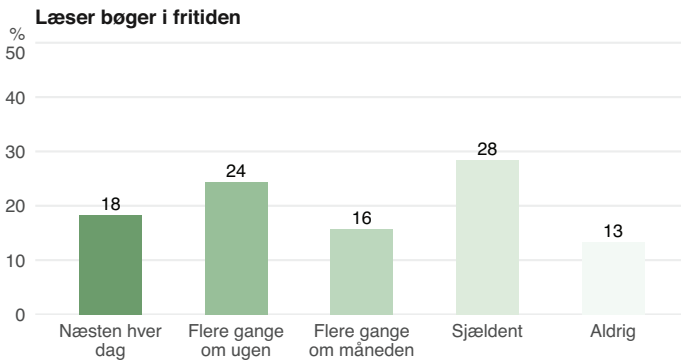
Æstetiske tekster skal gribe børn og unge, udfordre dem og berige dem med sproglige og eksistentielle nuancer og perspektiver, hvis de skal udvikle deres sprog, ordforråd, indlevelse, narrative forestillingsevne og relationelle forståelse³⁵. Praktiske og faglige tekster kræver andre former for kritisk tænkning og faglig læsning, men også her er det afgørende at kunne dybdelæse, så man er i stand til at variere sin læsning og vælge læsemåder, der passer til læseformål og teksttype.³⁶

Der var grund til bekymring, da PIRLS 2016 viste, at der var sket et markant fald i elevernes fritidslæsning. Siden PIRLS 2011 var andelen af elever i 4. klasse, der dagligt læser minimum en halv time derhjemme, faldet fra halvdelen til kun 40 % af eleverne. *Børns læsning 2017* gjorde ondt værre, da den kunne dokumentere, at børn og unges fritidslæsning også falder med børnenes alder. *Børn og unges læsning 2021* tilføjer helt nye aspekter til denne viden om børn og unges læse- og medievaner.

Hvor ofte læser børn og unge i deres fritid?

For at få indblik i, hvor ofte børn og unge læser i fritiden, har vi spurgt dem om deres læsning af bøger med spørgsmålet: Hvor ofte læser du bøger i din fritid (ikke lektier)?³⁷ Figur 7 viser den overordnede fordeling for elever i 5.-8. klasse i 2021.

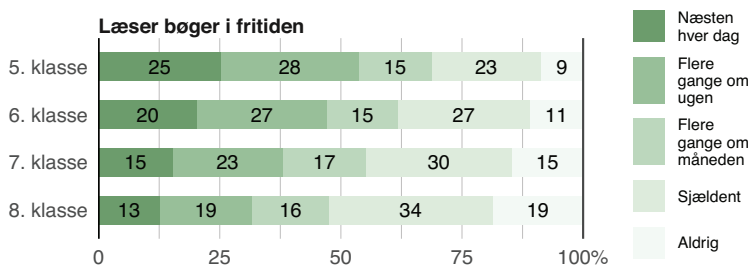
Figur 7. Læsning af bøger



Note: Tal viser andelen, der har valgt en given svarkategori. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 pga. afrunding.

Der er 43 % af eleverne i 5.-8. klasse, der læser bøger i deres fritid mindst flere gange om ugen.³⁸ 16 % læser flere gange om måneden, mens 42 % læser sjældent eller aldrig. Dermed er der lige så mange elever, der læser ugentligt, som der er elever, der læser mindre end flere gange om måneden. I figur 8 ser vi nærmere på, hvor tit elever fra de forskellige klassetrin læser.

Figur 8. Læsning af bøger fordelt på klassetrin



Note: Tal viser andelen, der har valgt en given svarkategori. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 pga. afrunding.

Overordnede fund

- Læsning i fritiden falder med børnenes alder.
- Læsning i fritiden falder ikke bare fra 5. til 6. klasse, men fortsætter også i udskoling.
- Over halvdelen af alle elever i 8. klasse siger, at de sjældent eller aldrig læser bøger i fritiden.

Når eleverne svarer på, hvor ofte de samlet set læser bøger, er der en klar tendens til, at læsning foregår hyppigere på de yngste klassetrin. Jo stærkere farve i figuren, jo oftere gør læsningen sig gældende. I 5. klasse læser 54 % mindst flere gange om ugen, og den andel bliver mindre for hvert klassetrin. Andelen falder til 47 % på 6. klassetrin, og der sker et yderligere og markant fald til både 7. klasse (38 %) og 8. klasse (32 %). Det understreger, at der er tale om en kontinuerlig negativ udvikling af læsevaner med et signifikant fald for hvert eneste klassetrin.

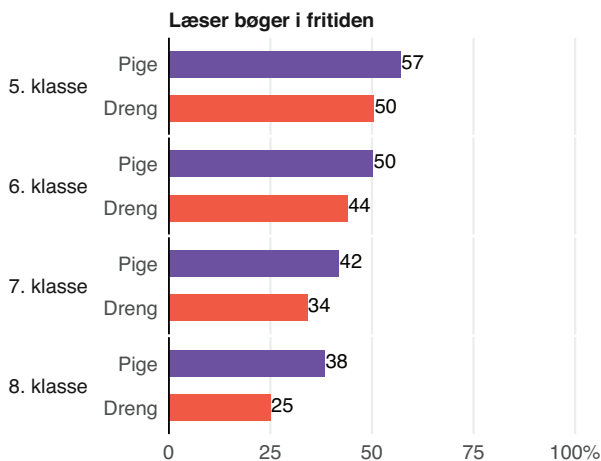
Disse resultater er interessante af to årsager. For det første bekræfter de billedet fra *Børns læsning 2017*, der også viste, at læsning i fritiden falder fra 5. til 7. klasse.³⁹ For det andet giver resultaterne ny viden. Vi kan nu vise, at faldet i læsning fortsætter ind i udskoling frem til 8. klasse. En nærliggende fortolkning er derfor, at eleverne læser mindre, jo ældre de bliver.

Den både personlige, kognitive og følelsesmæssige udvikling kan ændre elevens læsevaner. Desuden kan det også have en indflydelse, at undervisningen typisk ændrer sig, og der kommer flere krav og faglige forventninger i udskoling, hvor afgangsprøverne i stigende grad har betydning for, hvilke former for viden og færdigheder der lægges vægt på i undervisningen. Derfor

mener vi, at der er en sandsynlig sammenhæng, men vi kan ikke ud fra den foreliggende empiri afgøre, om faldet i læsning skyldes, at eleverne bliver ældre. Det hænger sammen med, at vi sammenligner elever på forskellige årgange og ikke følger de samme elever over tid. Elever i 5. og 8. klasse er selvfølgelig forskellige i kraft af deres alder, men de tilhører også forskellige årgange og er derfor påvirket af forskellige historiske begivenheder og omstændigheder, der er med til at forme dem. Alder er altså en central forskel, men ikke den eneste.

Børns læsning 2017 har tidligere vist, at piger i højere grad læser i fritiden end drenge. Men det er endnu ikke undersøgt, om der eksisterer kønsforskelle på hvert klassetrin, eller om den kun findes på enkelte klassetrin, fx på mellemtrinnet eller i udskoling. I figur 9 kigger vi nærmere på læsning i fritiden for drenge og piger.

Figur 9. Læsning i fritiden fordelt på køn



Note: Tal viser andelen, der er læser mindst flere gange om ugen.

Overordnede fund

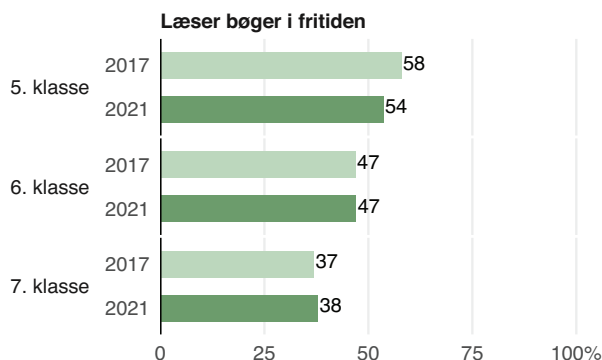
- Der er tendens til, at fritidslæsning falder med alderen for både drenge og piger.
- Piger bruger på alle klassetrin mere tid end drenge på fritidslæsning.
- Forskellen på drenge og pigers læsning af bøger i fritiden øges med alderen.

I figuren tegner der sig et klart billede af, at læsning i fritiden er forskellig for piger og drenge på alle klassetrin. I 5. klasse er der 57 % af pigerne, der læser mindst flere gange om ugen, og det er signifikant flere end blandt drengene (50 %). En tilsvarende forskel finder vi på de ældre klassetrin, men forskellen bliver faktisk signifikant større i 8. klasse. Her er forskellen vokset til 13 procentpoint mellem piger (38 %) og drenge (25 %), og det illustrerer, at kønsforskellen øges med elevernes alder.

Ud over at se på kønsforskellen er det også relevant at se på piger og drenge hver for sig. Her er tendensen nemlig, at læsning i fritiden ser ud til at falde med alderen for både piger og drenge.

Børns læsning 2017 pegede på et fald blandt lidt ældre elever mellem 2010 og 2017. Vi kan med undersøgelsen *Børn og unges læsning 2021* følge op og beskrive den aktuelle udviklingstendens mere specifikt for elever i 5. til 7. klasse, da disse klassetrin også deltog i *Børns læsning 2017*. Udviklingen fremgår af figur 10.

Figur 10. Læsning i fritiden fordelt på undersøgelsesår



Note: Tal viser andelen, der er læser bøger mindst flere gange om ugen.

Overordnede fund

- Fritidslæsning ligger samlet set stabilt på samme niveau i 2021 som i 2017.
- Der er et lille fald på 5. klassetrin, men ikke tilstrækkeligt til at tale om et reelt fald.
- Læsning i fritiden ser ud til at være helt stabil i 6. og 7. klasse.

Figur 10 viser et lille fald i forhold til læsning af bøger i 5. klasse: 58 % af eleverne læste bøger mindst flere gange om ugen i 2017 mod 54 % i 2021. Ændringen er så lille, at vi ikke kan tale om en reel udvikling. For både 6. og 7. klasse finder vi slet ikke tegn på forandring. I 2017 var der 47 % i 6. klasse, der læste flere gange om ugen, og det er samme procentandel i 2021. Også i 7. klasse er gruppen, der læser flere gange om ugen af samme størrelse i 2021 (38 %) som i 2017 (37 %).

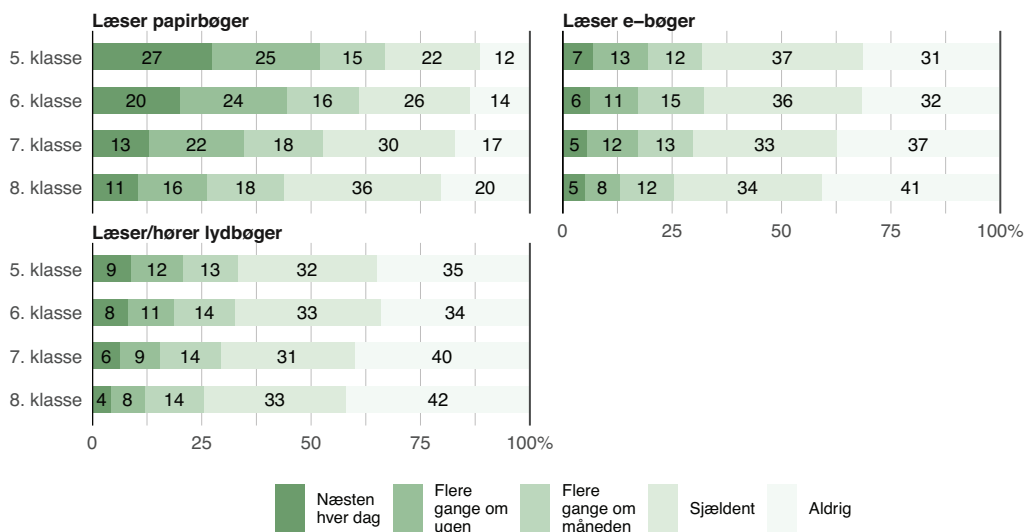
Vi har desuden undersøgt udviklingen i gruppen af elever, der aldrig eller sjældent læser i fritiden, og her er billedet også stabilt på de tre klassetrin. Efter en periode med en faldende udvikling i børn og unges fritidslæsning, ser det dermed ud til, at den faldende tendens er brudt. Disse tal peger på, at tiden brugt på fritidslæsning i en relativt stor gruppe i folkeskolen – der dækker 5.-7. klassetrin – ligger på stort set samme niveau som i 2017.

Læsning af forskellige bogformater i fritiden

Vi har indtil videre set på elevernes fritidslæsning i lyset af et overordnet spørgsmål om, hvor ofte de læser bøger i fritiden. I spørgsmålet specificerer vi ikke bogformatet (fx e-, lyd- eller papirbøger). Spørgsmålet om bøger er helt centralt i undersøgelsen, fordi det har været gentaget over tid. I forhold til traditionen for undersøgelser af børns fritidslæsning, som vi ligger i forlængelse af, blev der helt frem til 2017 udelukkende spurgt overordnet til læsning af bøger. Dengang var det underforstået, at man mente trykte bøger, imens det i dag må forventes at være et generelt spørgsmål om læsning, der går på tværs af bogformater.

I *Børns læsning 2017* var spørgsmål til både e- og lydbøger inkluderet for at udvide indsigten i forskellige bogformater. I 2021 har vi tilføjet et specifikt spørgsmål om papirbøger, fordi det giver en unik mulighed for at sammenligne, hvor ofte eleverne læser henholdsvis e-, lyd- og papirbøger. Behovet for at tydeliggøre, at papir også er et medie, afspejler således den teknologiske udvikling af medierne. I figur 11 viser vi, hvor ofte eleverne læser de forskellige bogformater fordelt på klassetrin.

Figur 11. Læsning af forskellige bogformater fordelt på klassetrin



Note: Tal viser andelen, der har valgt en given svarkategori. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 pga. afrunding.

Overordnede fund

- Papirbøger er fortsat det mest læste bogformat på alle klassetrin.
- Faldet i læsning er markant og systematisk for papirbøger på tværs af klassetrin.
- Faldet på tværs af klassetrin er ikke markant for e- og lydbøger.

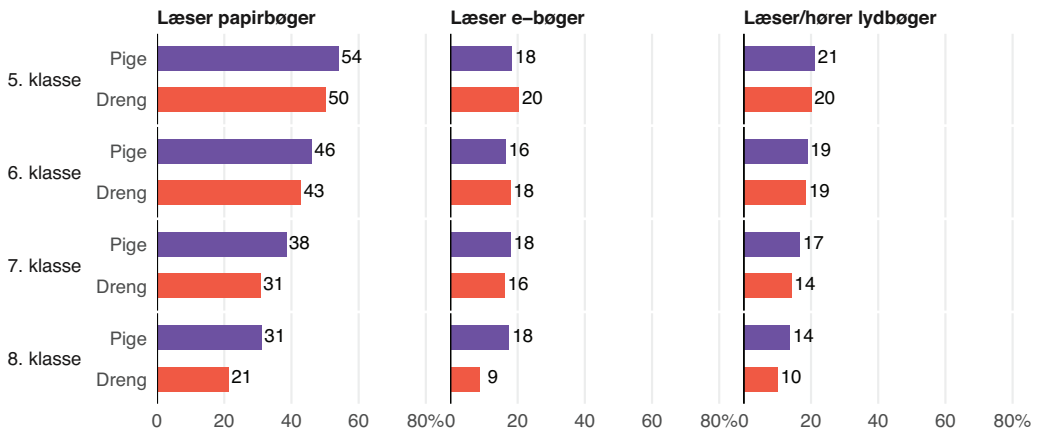
Figur 11 viser, at papirbøger fortsat er det mest udbredte bogformat uanset klassetrin.⁴⁰ Der bliver læst og lyttet markant mindre, når vi spørger til e- og lydbøger. Det er måske ikke i sig selv overraskende, men det er alligevel værd at bemærke, at andelen af 5.-8.-klasseelever, der hyppigt læser papirbøger (dvs. mindst flere gange om ugen), er mere end dobbelt så stor (39 %) som andelen, der hyppigt læser e-bøger (17 %) eller lytter til lydbøger (17 %). Det gælder på alle klassetrin.

Til gengæld er det tydeligt, at forskellene i læsning mellem klassetrin er særligt store, når det handler om papirbøger. Fx kan vi se et fald på 26 procentpoint fra 5. til 8. klasse i andelen af elever, der læser bøger på papir mindst

flere gange om ugen. Andelen af hyppige læsere falder med klassetrin og er signifikant forskellig på samtlige klassetrin. I forhold til e-bøger er den faldende tendens i forhold til klassetrin ikke nær så klar. Her falder andelen fra 19 %, der læser e-bøger mindst flere gange om ugen i 5. klasse, til 13 % i 8. klasse. Ved lydbøger er der en anelse tydeligere forskelle afhængigt af klassetrin. Her falder andelen fra 21 % i 5. klasse, der lytter til lydbøger mindst flere gange ugentligt, til 12 % i 8. klasse.

I figur 12 ser vi nærmere på, hvor meget piger og drenge læser de respektive bogformater.

Figur 12. Læsning af forskellige bogformater fordelt på køn



Note: Tal viser andelen, der læser mindst flere gange om ugen.

Overordnede fund

- Flere piger end drenge læser papirbøger i de ældre klasser.
- Stort set lige mange piger og drenge bruger tid på e- og lydbøger, med undtagelse af 8. klassetrin, hvor flere piger læser e-bøger og lytter til lydbøger i deres fritid.
- Tendensen er, at drenge mister lysten til at læse bøger i udskolingen uanset medie.

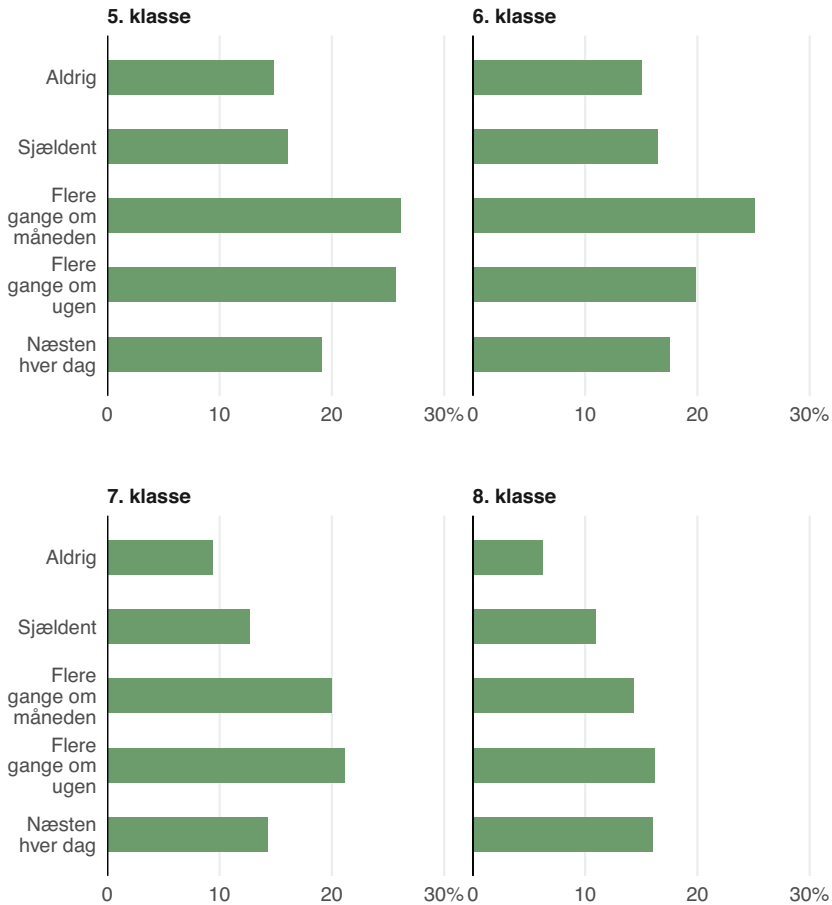
Tallene viser, at der er betydeligt flere piger, som ofte læser papirbøger, end drenge på både 7. og 8. klassetrin. Fx er der 31 % piger i 8. klasse mod 21 % drenge. Derimod er der ikke forskel på, hvor hyppigt drenge og piger læser i 5. og 6. klasse uanset format. Tallene for e-bøger i 6. klasse er 16 % for piger og 18 % for drenge i forhold til hyppige læsere. Der er ikke forskel på læsning af e-bøger blandt piger og drenge før 8. klasse. Her ser det ud til, at forskellen opstår, fordi andelen af drenge, som er hyppige læsere, falder. Det er kun på 8. klassetrin, at vi finder en signifikant kønsforskel. Det samme mønster gør sig gældende for lydbøger, hvor der kun findes en kønsforskel i 8. klasse pga. et fald for drengene mellem 7. og 8. klasse.

Skellet mellem bogformater gør det muligt at undersøge, om de nye digitale formater i højere grad appellerer til børn og unge, der ellers ikke læser så meget. Vi har her undersøgt, om elever, der ikke så ofte læser papirbøger, i højere grad er tilbøjelige til at lytte til lydbøger. Figur 13 viser andelen af elever, der hyppigt (dvs. flere gange om ugen) lytter til lydbøger, set i forhold til, hvor ofte eller sjældent de læser papirbøger.

Resultaterne peger på, at lydbøger ikke spiller en særlig rolle for de børn og unge, der sjældent læser papirbøger. Derimod tegner der sig et andet mønster på tværs af klassetrin. Det er hverken den gruppe, som læser sjældent eller hyppigt i papirbøger, der er mest tilbøjelig til at lytte til lydbøger. Det er derimod den moderate gruppe, der læser papirbøger flere gange om ugen eller om måneden. Blandt eleverne i 5. klasse, der aldrig læser papirbøger, er det omkring 15 %, der ofte lytter til lydbøger, imens det gælder 25 % af dem, der læser bøger flere gange om måneden. Tallet er 19 % for dem, der læser papirbøger næsten dagligt. Der er altså forholdsvis flere, der hyppigt lytter til lydbøger blandt de moderate læsere af papirbøger – i hvert fald på de yngre årgange.

Vi kan ikke på baggrund af denne analyse sige noget om årsag og virkning, men vi kan pege på mulige sammenhænge. Man kunne forestille sig, at elever, der sjældent læser papirbøger, fordi de har læsevanskeligheder, i højere grad ville opsøge lydbøger. Men det kræver, at man får adgang til dem. Ofte vil det dog afhænge af, at man bliver introduceret til en læsekultur, fx i sin familie eller i skolen. Dette kan muligvis forklare, hvorfor de, der allerede læser moderat eller meget, også er dem, der lytter til lydbøger. Det er ikke uvant for dem at forholde sig til litteratur. Samtidig kan hyppige læsere være glade

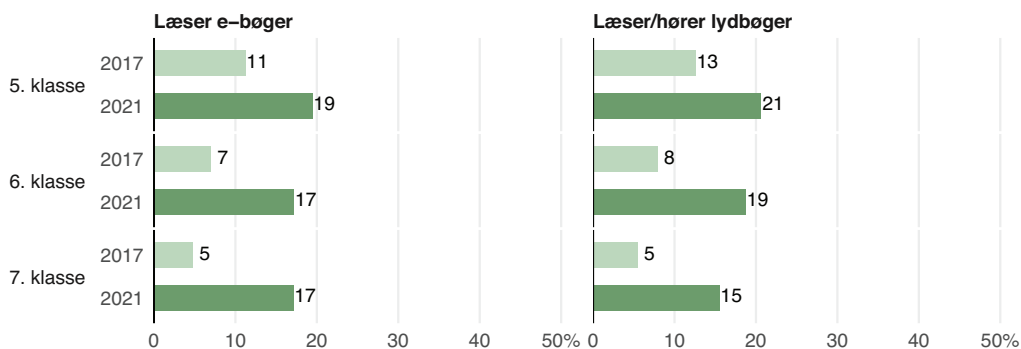
Figur 13. Andelen, der lytter til lydbøger flere gange om ugen, afhængigt af deres læsning af papirbøger



for selve materialiteten ved papirformatet og den særlige udfordring, der er forbundet med selv at omsætte skrift til billeder og fortolke betoningen af udtryk.

I de seneste år har der været en stor vækst i antallet af udkomne e- og lydbøger,⁴¹ og det er derfor interessant at undersøge, om de nye bogformater har fået fat i flere læsere. I figur 14 opgør vi udviklingen i hyppige læsere af e- og lydbøger. Vi kan ikke opgøre det for papirbøger også, da vi kun har spurgt særskilt til papirbøger i 2021.

Figur 14. Læsning af bogformater opdelt på undersøgelsessår



Note: Tal viser andelen, der læser bøger mindst flere gange om ugen.

Overordnede fund

- Der er markant fremgang i lytning til lydbøger på tværs af klassetrin.
- Der er flere, der hyppigt læser e-bøger i 5. og 6. klasse.
- Der er en generel tendens til stigning i læsning og lytning af e- og lydbøger.

Figur 14 viser en klar fremgang i læsning af e-bøger. Antallet af hyppige læsere af e-bøger i 5. klasse er fx gået fra 11 % i 2017 til 19 % i 2021, og der er en lignende stigning i 6. klasse (fra 7 til 17 %) og i 7. klasse (5 til 17 %).

Lydbøgerne er også nået ud til alle elevgrupper. Blandt eleverne i 7. klasse var der faktisk kun 5 %, der hyppigt lyttede til lydbøger i 2017, men her har der været en mærkbar fremgang til 15 % i 2021. Hos 5.-klasserne var lydbøger lidt mere velkendte allerede i 2017. Her var der 13 %, der hyppigt lyttede til lydbøger, men det er også vokset til 21 % i 2021, hvilket stadig er en pæn fremgang. Der tegner sig således et samlet billede af, at læsning af e- og lydbøger er i fremgang.

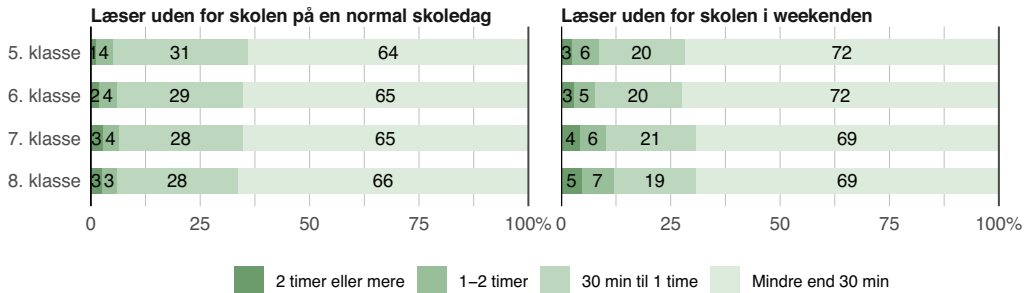
Hvor lang tid bruger børn og unge på læsning?

I tidligere læsevaneundersøgelser er der blevet spurgt til, hvor ofte eleverne læste i fritiden ved at spørge dem specifikt til læsning af bøger, og de har haft mulighed for at svare: *Næsten hver dag, Flere gange om ugen, Flere gange om*

måned og Sjældent eller Aldrig. Det giver os vigtige informationer om, hvor tit de læser, men derimod ikke om læsningens omfang.⁴²

Vi ved derfor ikke meget om, hvor længe eleverne læser, når de læser, og om det står på i 5 minutter eller flere timer ad gangen. Derfor har vi denne gang suppleret med spørgsmålene: "Hvor meget tid bruger du på at læse uden for skolen på en normal skoledag?" samt "Hvor meget tid bruger du på at læse uden for skolen i weekenden?". Bemærk, at spørgsmålene her angår al læsning, ikke kun læsning af bøger. Eleverne kunne svare i forhold til tidsintervallerne: 2 timer eller mere, 1-2 timer, 30 min til 1 time, Mindre end 30 min. Svarene fordelt på klassetrin ses i figur 15.

Figur 15. Tid brugt på at læse uden for skolen



Note: Tal viser andelen, der har valgt en given svarkategori. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 pga. afrunding.

Overordnede fund

- Tiden brugt på læsning i fritiden ændrer sig ikke på tværs af klassetrin, selvom yngre elever har en højere læselyst end de ældre.
- 2/3 af eleverne bruger mindre end 30 minutter på at læse både i hverdagen og i weekenden.
- Der er en tendens til, at eleverne læser en anelse mindre i weekenden end i hverdagen.

Der tegner sig et klart billede af, at flertallet på samtlige klassetrin læser 30 minutter eller mindre ad gangen, uanset om det er hverdag eller weekend. Blandt alle elever i 5.-8. klasse er det kun 35 %, der læser mere end 30 minutter på en normal hverdag, og det ligger mellem 34 og 36 % på de fire klassetrin. Pudsigt nok er der en tendens til, at eleverne læser mere i hverdagen end i weekenden, hvor man ellers skulle tro, der var mere tid. Der er 29 % af eleverne i 5.-8. klasse, der læser mere end 30 minutter om dagen, og det tal ligger mellem 28 og 31 % på hvert af de fire klassetrin.

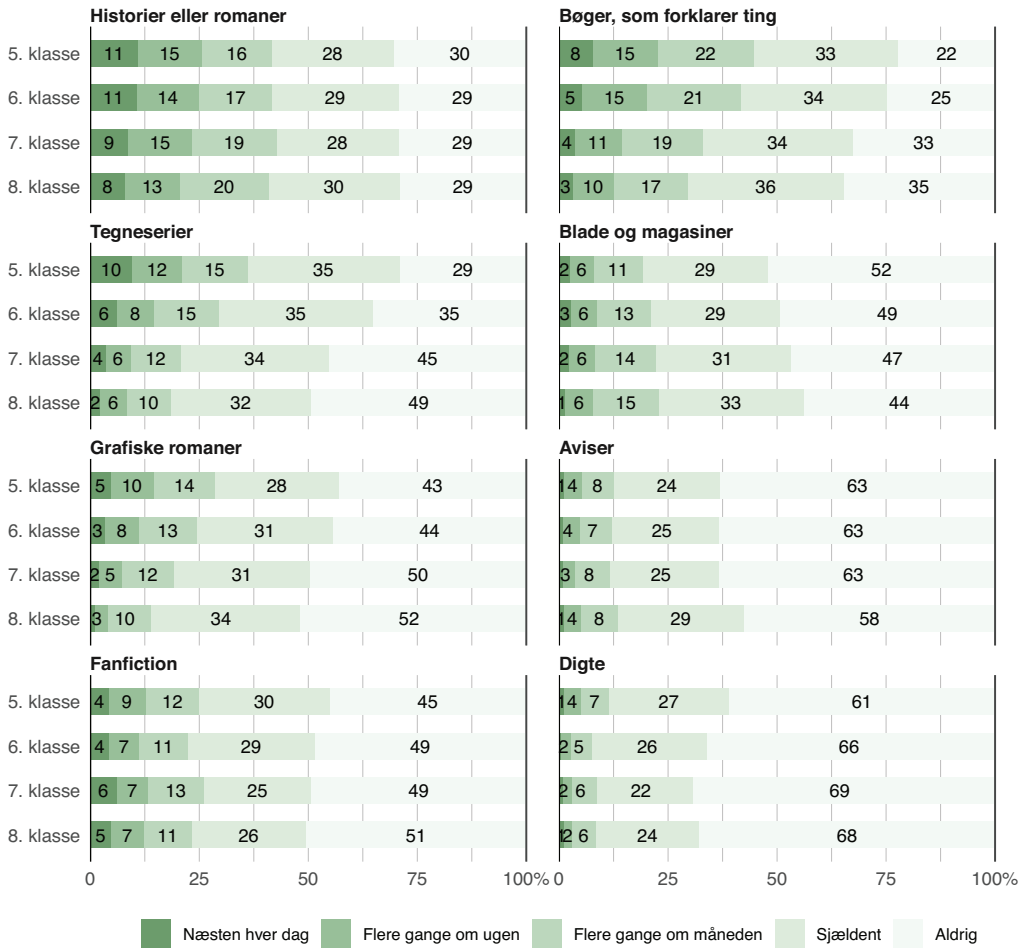
Det er interessant, at tiden brugt på læsning ikke falder med alderen. Den tid, eleverne bruger på at læse, er stort set den samme uanset klassetrin. Selvom læselysten, som vist i kapitel 1, er større blandt de yngste elever, betyder det altså ikke nødvendigvis, at de bruger mere tid på at læse. Dette kan skyldes flere forhold.

Som det fremgik af kapitel 1, ændrer deres formål med at læse i fritiden sig med alderen. De yngre læser primært for sjov, mens de ældre elever i højere grad læser for at lære noget. Begge formål kan have betydning for, hvor lang tid man læser. Interesser, læsefærdigheder og koncentrationsevne ændrer sig også med alderen. Endelig vedrører det generelle spørgsmål til tidsforbrug ikke kun bøger, men alle former for læsning. Derfor kan det være tegn på, at de ældre elever måske læser flere digitale tekster som del af en ungdomskultur, hvor lysten snarere knytter sig til social deltagelse og kommunikation med andre.

Hvilke typer af tekster læser børn og unge i deres fritid?

Vi har i 2021-undersøgelsen også været interesserede i at vide mere om, hvad tekstens form og længde betyder for lysten til at læse. Derfor har vi spurgt eleverne om, hvor meget de læser forskellige typer af tekster i deres fritid. På den ene side har vi spurgt til overordnede genrer med en selvstændig og afsluttet form, fx romaner og tegneserier, som mange ofte vil forbinde med trykt tekst. Vi har dog ikke præciseret mediet, dvs. om der er tale om digitale eller analoge formater, da vi er interesserede i disse genrer som typer af tekster på tværs af medier. På den anden side har vi spurgt til en række digitale teksttyper, der ofte har en kortere og mere uafsluttet form, fordi de fungerer som hypertexter med links til andre tekster og/eller er del af en social interaktion og kommunikation på nettet.

Figur 16. Læsning af overordnede genrer og teksttyper på tværs af medier



Note: Tal viser andelen, der har valgt en given svarkategori. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 pga. afrunding.

Overordnede fund

- De to kategorier for fortællende skønlitteratur og forklarende faglitteratur, *Historier eller romaner*⁴³ og *Bøger, som forklarer ting*, er de mest populære blandt de overordnede genrer.
- Der er en vedvarende interesse for de skønlitterære genrer *Historier eller romaner* og *Fanfiction* på tværs af alder og klassetrin.
- Interessen for såvel forklarende faglitteratur som billedafhængige fiktionstekster, *Tegneserier* og *Grafiske romaner*, falder med alderen.

Figur 16 viser en oversigt over læsning af forskellige typer af tekster. Til venstre ses tekster, som er kendetegnet ved at være fiktionstekster, der typisk er bygget op om en narrativ struktur. Dvs. opdigtede fortællinger af en vis længde. De tre øverste teksttyper til højre er faglige og praktiske tekster. Det er typisk ikke-fiktive og informerende tekster, der ikke er opdigtede, selvom både journalistiske tekster og faglitteratur i et vist omfang benytter sig af skønlitterære greb. Nederst til højre ses digte, der typisk også kategoriseres som fiktionstekster. Vi har placeret dem for sig, da de ofte ikke fungerer som sammenhængende narrativer, men i stedet gengiver et lyrisk nu og momentant udtrykker sanser, følelser og legende sprogbrug.

Overordnet indkredser *Historier eller romaner* den type af narrative tekster, der læses mest på tværs af alle klassetrin. Samlet er det 24 % af eleverne i 5.-8. klasse, der læser historier og romaner hyppigt, dvs. mindst flere gange om ugen. Blandt 5.-klasserne er det 26 %, som læser historier og romaner hyppigt. 6.- og 7.-klasserne ligger tæt på med henholdsvis 25 og 23 %, mens det er lidt færre (21 %) af 8.-klasserne. Altså lidt mindre hos de ældste elever. Faldet hænger sammen med, at 8.-klasserne er dem, der læser mindst i det hele taget, men det er en påfaldende lille forskel i lyset af de store forskelle på læselyst og læsefrekvens.

Bøger, som forklarer ting er en betegnelse fra PIRLS-undersøgelserne, der bruges til at indkredse elevernes læsning af længere praktiske tekster og fagtekster med en forklarende fremstillingsform. Det er denne teksttype, der læses næstmest på tværs af klassetrin. 17 % af samtlige elever læser denne type hyppigt. På 5. klassetrin er det 23 % af eleverne, som læser denne teksttype hyppigt, men interessen for denne forklarende teksttype ser ud til i højere grad at falde i takt med klassetrin end ved skønlitteratur, med et markant skift mellem 6. og 7. klasse. I 6. klasse læser 20 % hyppigt forklarende faglitteratur. Det er 14 % i 7. klasse og 13 % i 8. klasse. Dette fald kan tolkes i sammenhæng med den stigende brug af digitale faktatekster på tværs af klassetrin, der fremgår af figur 18.

Tegneserier er også en forholdsvis populær teksttype. Det er 13 % af alle eleverne, der læser dem hyppigt. Populariteten er særlig udbredt på 5. klassetrin, men den falder markant med årene. I 8. klasse er det således kun 8 %, der hyppigt læser tegneserier. Fælles med *Grafiske romaner* er, at billedsiden har en vigtig funktion i samspil med skriftsproget. Der findes ikke-fiktive tegneserier, men langt størstedelen er fiktive. I lyset heraf er det påfaldende,

at der er tegn på en faldende interesse for de billedafhængige former for fiktion, mens der er en vedvarende interesse for to andre fiktive teksttyper, *Historier eller romaner* og *Fanfiction*, der i overvejende grad er skriftsproglige.

Fanfiction er en teksttype, som er opstået i nyere tid, og som vi derfor også har med som noget nyt. Den er interessant og adskiller sig på mange måder fra de øvrige tekster. Dels er den kendetegnet ved at være skrevet af fansene selv, der ofte tilhører vores unge målgruppe, og som opdigter fortællinger om deres idoler, de deler med hinanden. Dels er der ikke forskel i tiden brugt på denne teksttype på tværs af klassetrin. 12 % af eleverne i 5.-8. klasse læser hyppigt *fanfiction*, og andelen ligger mellem 11 og 13 % på de fire klassetrin. Når det er en teksttype, som vinder genklang på tværs af klasser, kan det skyldes, at *fanfiction* særskilt er opstået i en nyere digital kultur, som er kendetegnet ved dialog, aktiv medskabelse og inddragelse af læseren selv på en måde, hvor den voksne formidler ikke er involveret. Forskellene på klassetrin vil måske kunne ses i valg af idol, og hvis ikke her, så i måden, der skrives og deles informationer på.

Grafiske romaner ligger efter *Fanfiction*, i forhold til hvor ofte denne teksttype læses. De læses mindst flere gange om ugen af 9 % af 5.-8.-klasseeleverne. Men i modsætning til *fanfiction* falder interessen for grafiske romaner som nævnt støt med de større klassetrin. 15 % af 5.-klasserne læser hyppigt grafiske romaner, mens det kun er 4 % i 8. klasse. Det er ganske påfaldende, at grafiske romaner ikke slår bedre an hos de ældste elever, i betragtning af at indholdet ofte er komplekse gengivelser af følelser og relationer i et nuanceret og ofte eksperimenterende samspil mellem tekst og billeder.

En mindre andel læser *Blade og magasiner*. 8 % af eleverne i 5.-8. klasse læser blade og magasiner mindst flere gange om ugen. Til gengæld er hyppigheden ens på tværs af klassetrin. Der er givetvis forskel på, hvilke blade og magasiner der læses på de forskellige klassetrin, men som teksttype er der ikke forskel på, hvor hyppigt det fysiske, ofte billedrige blad/magasin vælges.

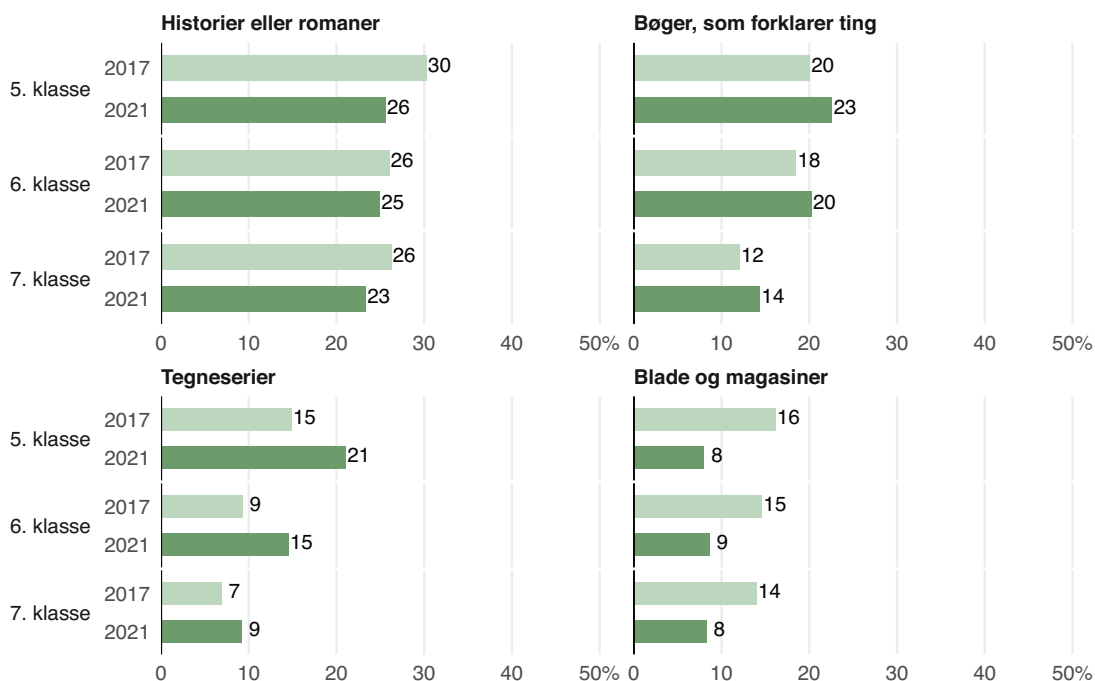
Det er de færreste elever, som læser henholdsvis *Aviser* og *Digte*, og der er ikke signifikant forskel på hyppigheden på tværs af klasser. Samlet er der 5 % af eleverne i 5.-8. klasse, der hyppigt læser aviser, og det er 3 % af eleverne, der ofte læser digte. Interessen for digte ser ud til at falde en smule med klassetrin, men forskellene er ikke signifikante. De fysiske aviser ser langt hen ad vejen ud til at være erstattet af digitale alternativer. Særligt i forhold til nyheder.

Digte kan være en vanskelig teksttype, som ofte kræver en voksen formidler eller en meget trænet læser, som er særligt interesseret i sprogets udtrykspotentialer. Ikke desto mindre udkommer der i disse år et stigende antal digte for børn og unge. Ifølge Bogpanelets seneste årsrapport er der udgivet 68 trykte førsteudgaver af digte for børn i 2021 mod 35 i 2011, og antallet har været støt stigende siden 2011.⁴⁴

Læsning af overordnede genrer og teksttyper i 2017 og 2021

Figur 17 viser læsning af forskellige teksttyper, hvor vi sammenligner resultater fra 2017 med resultaterne fra 2021. Heri indgår ikke *Grafiske romaner* og *Fanfiction*, da det er to nye kategorier, vi har tilføjet i den seneste undersøgelse.

Figur 17. Læsning af overordnede genrer og teksttyper fordelt på undersøgelsesår



Note: Tal viser andelen, der læser bøger mindst flere gange om ugen.

Overordnede fund

- Både fiktive og ikke-fiktive teksttyper læses overordnet set i samme omfang i 2021 som i 2017 med undtagelse af *Blade og magasiner* og *Tegneserier*.
- *Tegneserier* læses betydeligt mere i 2021 end i 2017 på 5. og 6. klassetrin.
- *Blade og magasiner* læses betydeligt mindre i 2021 end i 2017 på tværs af klassetrin.

Det er et bemærkelsesværdigt resultat, at tegneserier læses mere i 2021 end i 2017. Det gælder dog kun i 5. og 6. klasse, hvor antallet af hyppige læsere er steget med 6 procentpoint. Denne stigning kan hænge sammen med, at der også er udgivet et stigende antal tegneserier til både børn og voksne fra 2016 og frem.⁴⁵ Et andet bemærkelsesværdigt resultat er, at alle øvrige teksttyper, med undtagelse af blade og magasiner, stort set læses med samme hyppighed i 2021 som i 2017. Det kunne tyde på, at den digitale udvikling, ifølge de her tal, kun har haft negativ effekt på, hvor ofte der læses i fysiske blade og magasiner.

Læsning af digitale teksttyper

I det følgende fokuserer vi på læsning af digitale tekster. Figur 18 viser resultater for, hvor ofte forskellige typer af digitale tekster læses fordelt på klassetrin.

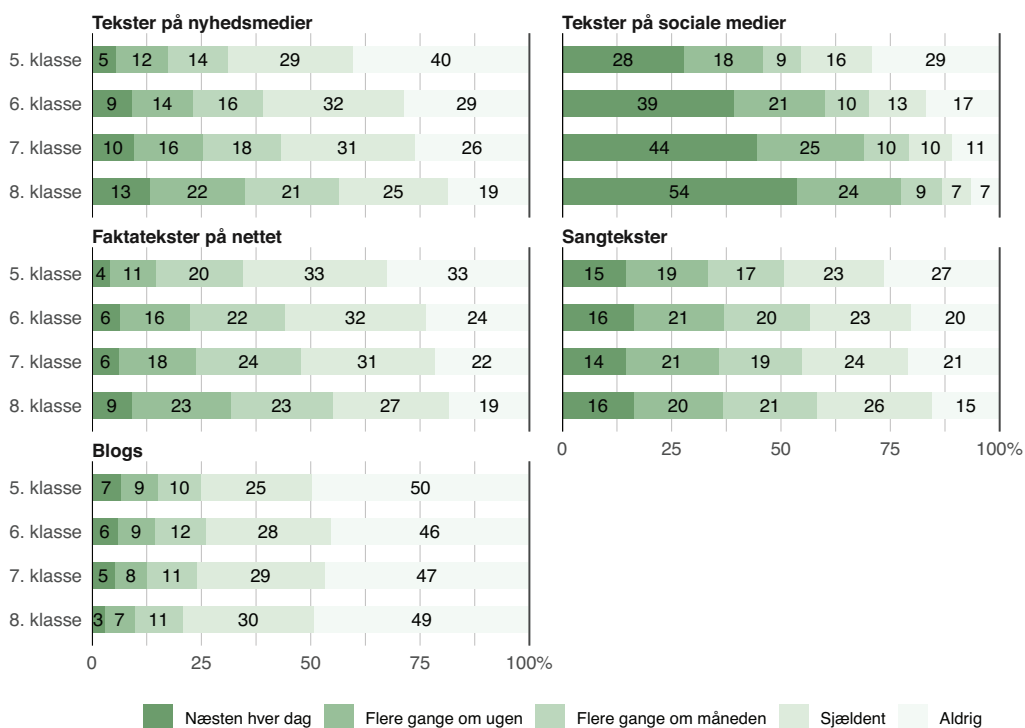
Overordnede fund

- Der er mange, der dagligt læser tekster på sociale medier og i særdeleshed i de ældste klasser.
- Mindst hver tredje elev på hvert klassetrin læser sangtekster flere gange om ugen, og der er tendens til en stigning.
- Tekster på nyhedsmedier og faktatekster på nettet læses oftere af de ældre elever.

Læsning af tekster på sociale medier er langt det mest udbredte på tværs af klassetrin. 41 % af eleverne i 5.-8. klasse læser på sociale medier dagligt, og hyppigheden stiger støt med alderen. 28 % af eleverne i 5. klasse læser denne type tekst næsten hver dag. Det er 54 % af eleverne i 8. klasse. Den type tekst, der læses næstmest, er sangtekster, men her er der ikke forskel på klassetrin.

15 % af eleverne i 5.-8. klasse læser sangtekster næsten hver dag. Sangtekster er en teksttype for sig. De er korte, men har samtidig en lyrisk, æstetisk og afsluttet karakter sammenlignet med tekster på sociale medier, der har en kommunikativ og uafsluttet karakter. Interessen for sangtekster på nettet kan hænge sammen med den musik- og performancekultur, som i høj grad er en del af børn og unges egen kultur i dag. *Børnenes Melodi Grandprix (MGP)*, *X Factor*, og andre talentshows har sammen med sociale og digitale medier som fx TikTok været med til at fremme en kultur, hvor det i højere grad er muligt selv at performe eller lege med udtryk. Det kan måske være med til at forklare den udvikling, vi ser fra 2017 til 2021, som vi dog ikke afrapporterer i en figur. Andelen af elever på 6. klassetrin, der hyppigt læser sangtekster, er i løbet af fire år steget fra 29 % i 2017 til 37 % i 2021.

Figur 18. Læsning af digitale tekster



Note: Tal viser andelen, der har valgt en given svarkategori. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 pga. afrunding.

Tekster på nyhedsmedier og faktatekster læses i mindre grad. Der er 9 % af 5.-8.-klasseeleverne, der nærmest dagligt læser tekster på nyhedsmedier, mens det gælder 6 % i forhold til faktatekster. Hyppigheden er dog markant højere blandt de ældre elever. Det hænger udmærket sammen med tendensen til, at man i højere grad læser for at lære noget, jo ældre man bliver. Blogs læses mindst af alle digitale teksttyper. Dem læser 5 % af alle eleverne i 5.-8. klasse næsten dagligt.

I forhold til teksttypernes form og længde tegner der sig et billede af, at de længere bogformater taber terræn med alderen til fordel for kortere digitale tekstformater. Læsning af korte, digitale tekster fylder således en del i udskolingen. Det peger på, at børn og unges læsevaner udvikler sig fra læsning af formater, der kræver lineær dybdelæsning, til læsning af digitale formater, der i højere grad lægger op til skimmelæsning og hurtig orientering.

Læsning af teksttyper fordelt på køn

Vi sammenholder i det følgende drenge og pigers læsning af forskellige teksttyper. Vi har opdelt teksttyper, der typisk er henholdsvis *fiktive* og *ikke-fiktive*, i figur 19 og figur 20 for overblikkets skyld. Vi har udeladt aviser og digte, da der er ganske få, der læser disse teksttyper hyppigt.

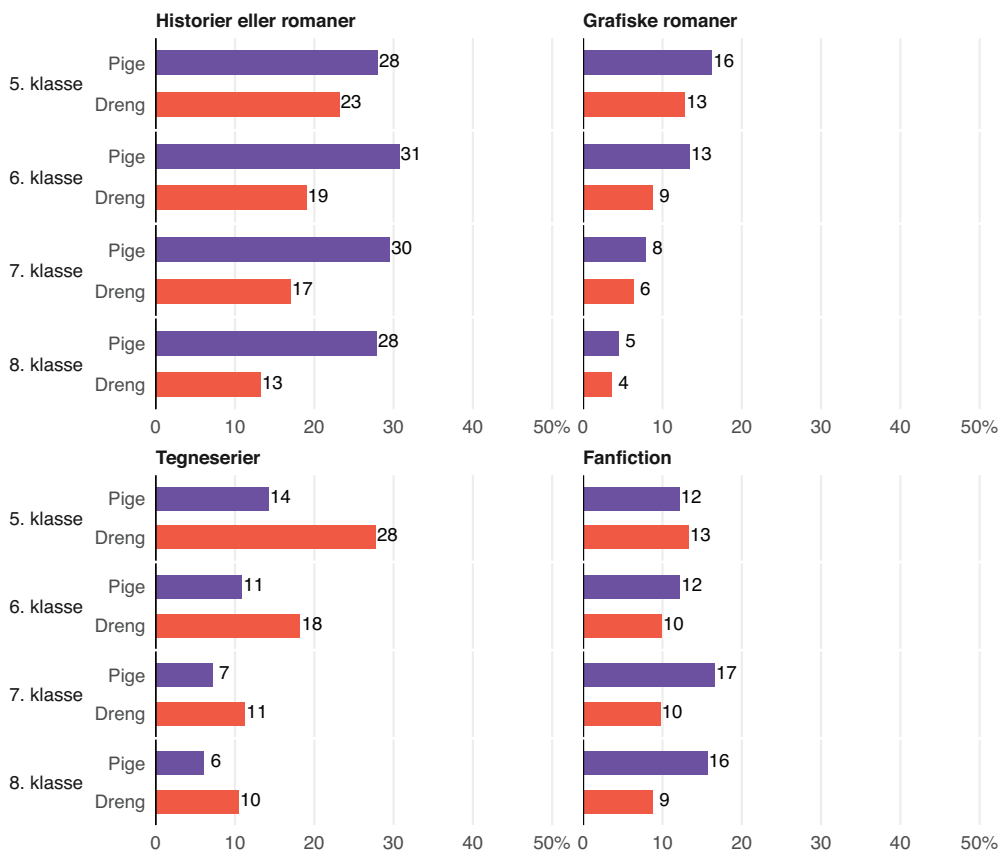
Overordnede fund

- Flere piger læser *Historier eller romaner*, og det gælder også i nogen grad *Fanfiction* på de ældre trin.
- Flere drenge læser *Bøger, som forklarer ting* og *Tegneserier*, og særligt blandt de yngre elever har tegneserierne fat i drengene.
- Blandt drenge i 5. klasse er der flere, der ofte læser *Tegneserier*, end der ofte læser *Historier eller romaner*, imens det er modsat for pigerne.

Piger adskiller sig ved langt oftere at læse de to kategorier for litterær fiktion: *Historier eller romaner* og *Fanfiction*. På alle klassetrin er der flere piger, der ofte læser romaner, og der er særligt på de ældre klassetrin en substantiel forskel mellem piger og drenge. I 8. klasse er der fx 28 % af pigerne, der læser romaner ofte, imens det gør sig gældende for kun halvt så mange drenge (13 %). I forhold til fanfiction sker der et skift i pigernes interesse med alderen. I 5. og 6. klasse ligger de på niveau med drengene, mens de læser markant mere fanfiction end drengene i udskolingen.

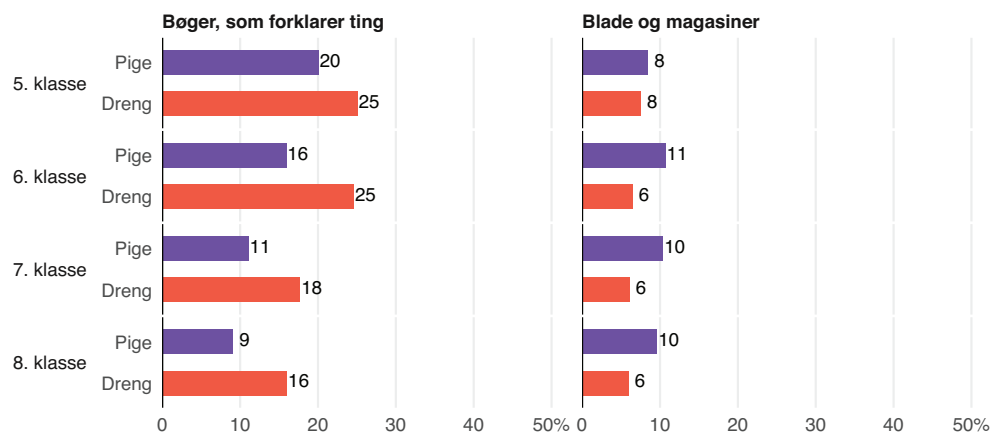
Der er flere drenge end piger, der griber fat i tegneserierne hver uge, og denne forskel er særligt markant på de mindre klassetrin, hvor det i 5. klasse

Figur 19. Læsning af fiktionstekster opdelt på køn



Note: Tal viser andelen, der læser mindst flere gange om ugen.

Figur 20. Læsning af ikke-fiktive tekster opdelt på køn

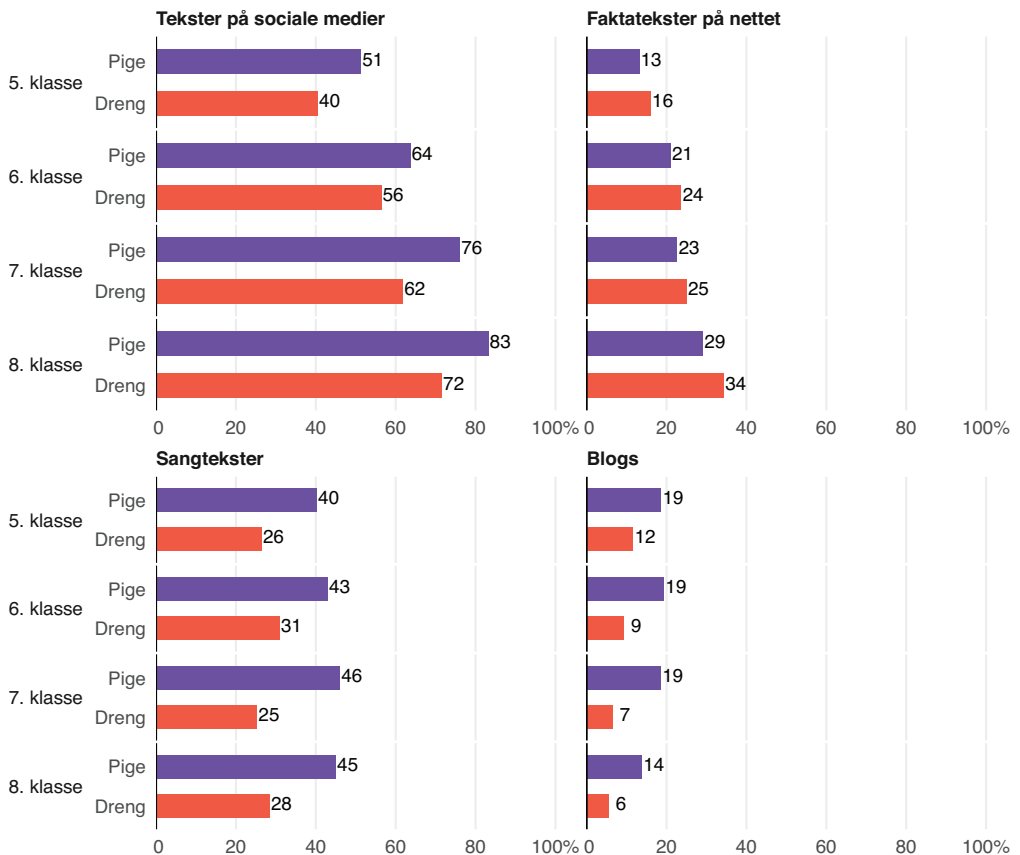


Note: Tal viser andelen, der læser mindst flere gange om ugen.

gælder 28 % af drengene og 14 % af pigerne. Gruppen af drenge i 5. klasse, der ofte læser tegneserier, er større end gruppen af drenge på samme trin, der ofte læser romaner. For pigerne er det lige omvendt.

Der er også flere drenge, der ofte læser forklarende faglitteratur, end piger. Der er godt nok færre drenge på de ældre klassetrin, der læser forklarende faglitteratur – hvilket matcher deres generelt faldende læsefrekvens – men på tværs af klassetrin ser det ud til, at forklarende faglitteratur stadig appellerer mere til drengene end pigerne. Samme tendens gælder læsning af faktatekster på nettet.

Figur 21. Læsning af digitale tekster opdelt på køn



Note: Tal viser andelen, der læser mindst flere gange om ugen.

Overordnede fund

- Mange piger og drenge læser tekster på sociale medier.
- Flere piger end drenge læser sangtekster og tekster på blogs og sociale medier.
- Flere drenge læser ofte faktatekster på nettet i 8. klasse.

Det fremgår i figur 21, at det særligt er pigerne, der læser digitale tekster. Det kommer tydeligt til udtryk ved tekster på sociale medier. Selvom der både er mange piger og drenge, der læser på sociale medier, er der betydeligt flere piger. I 5. klasse er det fx 51 % af pigerne, der læser tekster på sociale medier flere gange om ugen, mod 40 % af drengene, og selvom andelene vokser med klassetrin (både for piger og drenge), er kønsforskellen stabil. Sammenlignet med læsning af tekster på sociale medier er der færre piger, der ofte læser sangtekster, og endnu færre, som læser blogs. Men også i forhold til disse teksttyper er der generelt flere piger end drenge, som læser dem. Drengene adskiller sig faktisk kun ved en enkelt teksttype. Det gælder faktateksterne på nettet, hvor der i 8. klasse er flere drenge, der ofte læser dem (34 %), end piger (29 %). Det er dog kun i 8. klasse, at vi finder denne forskel. Vi har udeladt tekster på nyhedsmedier, da vi ikke her finder forskelle mellem piger og drenge.

Hvilke genrer og titler foretrækker børn og unge at læse?

Ovenfor har vi fokuseret på teksttyper. Hvad der kendetegner dem, og hvad de fordrer af deres læsere alt efter type, form og længde. For at komme endnu tættere på, hvad det er, der appellerer til børn og unge, har vi også spurgt om, hvilke specifikke genrer og titler de foretrækker. Inddelingen i genrer viderefører en tradition fra læsevaneundersøgelser foretaget i henholdsvis 2010 og 2017, der gør det muligt at tegne udviklingstendenser på tværs af tid.⁴⁶

Kategorierne er formuleret, så de også er forståelige for børn, og så de samtidig giver os et indblik i teksternes indhold. Vi skelner primært mellem fiktive genrer, mens ikke-fiktive genrer er begrænset til kategorien *Faktabøger*. Denne kategori bruges til at indkredse samme type tekster, som *Bøger, der forklarer ting* ovenfor. Årsagen til, at vi bruger synonyme termer, er, at vi

kombinerer spørgsmål fra forskellige tidligere undersøgelser. En yderligere inddeling i flere ikke-fiktive undergenrer kunne være interessant, men udgør også en metodisk udfordring. Disse tekster er typisk emnebestemte. Derfor ville resultatet let blive en meget bred vifte af emnegenrer, som de er kendt fra bibliotekernes klassificering. Desuden ville vi ikke kunne sammenligne tilbage i tid. I figur 22 (s. 70) ses først resultaterne i forhold til valg af de aktuelle genrer sammenlignet med svarene fra 2017 fordelt på klassetrin.

Overordnede fund

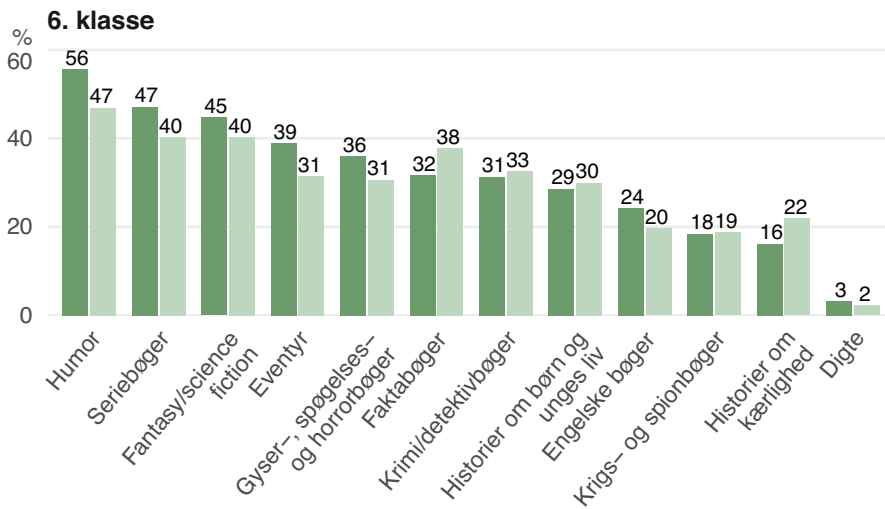
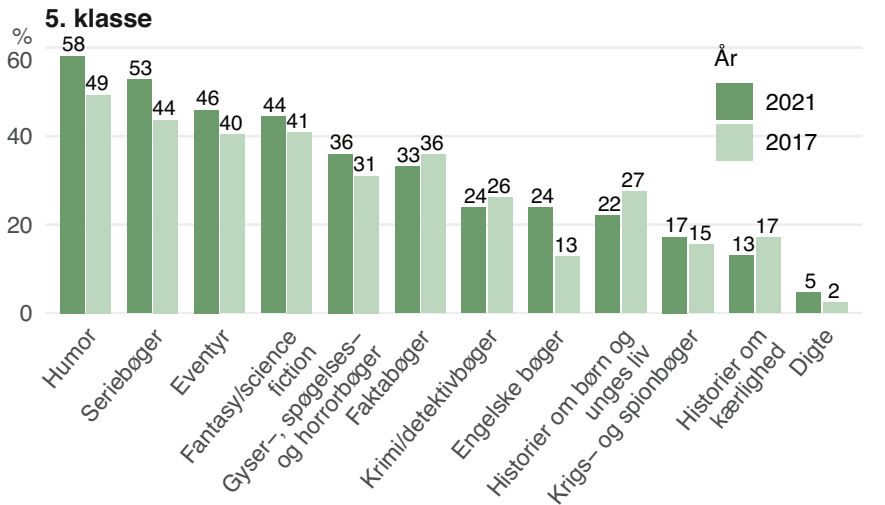
- Humor er fortsat populær og i 2021 den genre, der er mest populær på tværs af klassetrin.
- Seriebøger og fantasy/sci-fi scorer også højt på tværs af klassetrin.
- Flere genrer (7 ud af 12) ser ud til at være i fremgang fra 2017 til 2021, men det er kun humor, der har en markant fremgang på tværs af klassetrin.

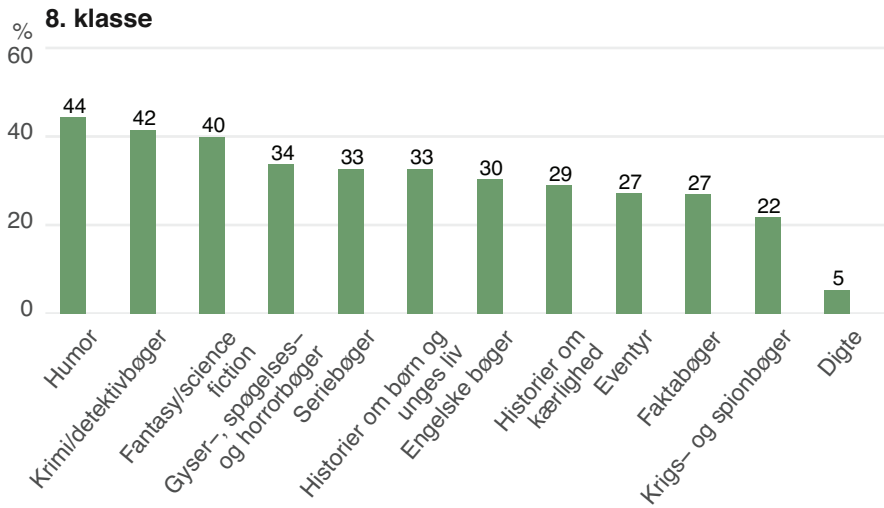
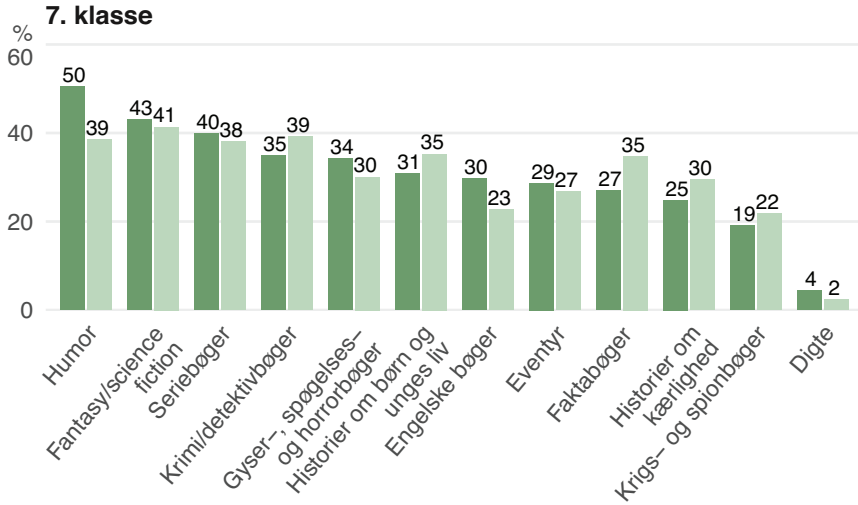
Det er iøjnefaldende, at humor stadig ligger i top på tværs af klassetrin og i 2021 er den mest foretrukne genre. Samlet er det 52 % af eleverne i 5.-8. klasse, der foretrækker humor. Denne præference er endda steget markant på hvert klassetrin fra 2017 til 2021. Fx var der 39 % af 7.-klasserne i 2017, som havde markeret humor som foretrukken genre. Det tal er steget til 50 % i 2021. Seriebøger (43 %), fantasy og science fiction (43 %) scorer også samlet set højt. De ligger, som i 2017, fortsat højt på hvert klassetrin, selvom krimi og detektivbøger fx ligger markant højere hos eleverne i 8. klasse end på de øvrige klassetrin.

Samlet set viser der sig et billede, hvor nogle få genrer er gået lidt tilbage på tværs af flere klassetrin, mens flere af de øvrige genrer er gået mere eller mindre frem. Tilbagegangen gælder faktabøger og historier om kærlighed, hvor der er færre, der foretrækker disse genrer i 6. og 7. klasse. Til gengæld er der en betydelig fremgang i præferencen for eventyr, humor, serier og gys på 5. og 6. klassetrin, og der er også en stigning i humor og engelske bøger i 7. klasse.

Spørgsmålet er, om dette er udtryk for en øget interesse for disse genrer, et øget udbud af litteratur eller noget helt tredje.

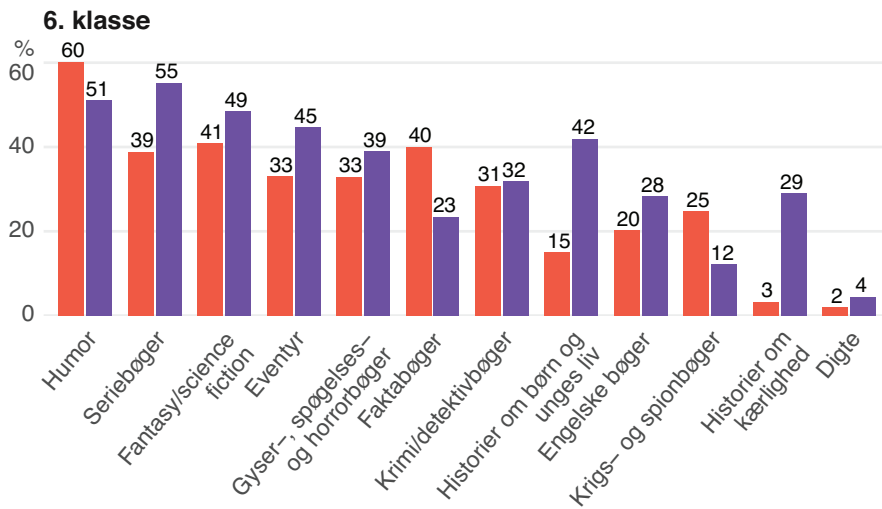
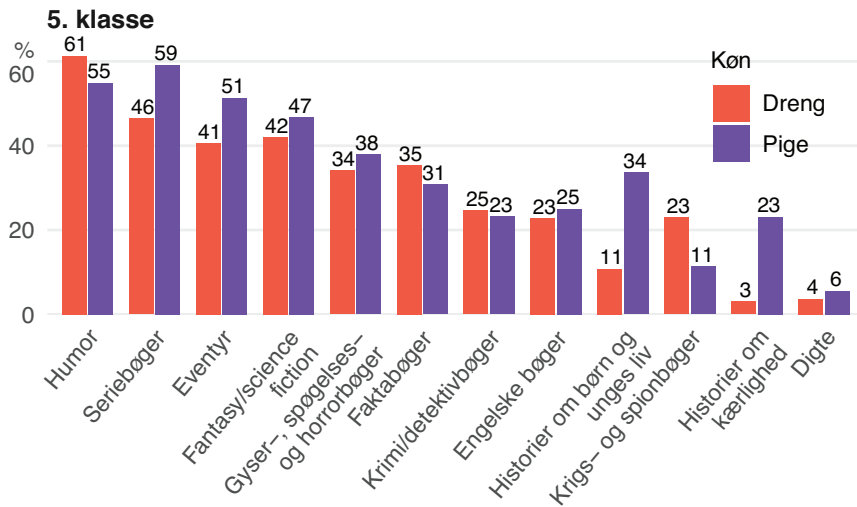
Figur 22. Foretrukne specifikke genrer fordelt på klassetrin

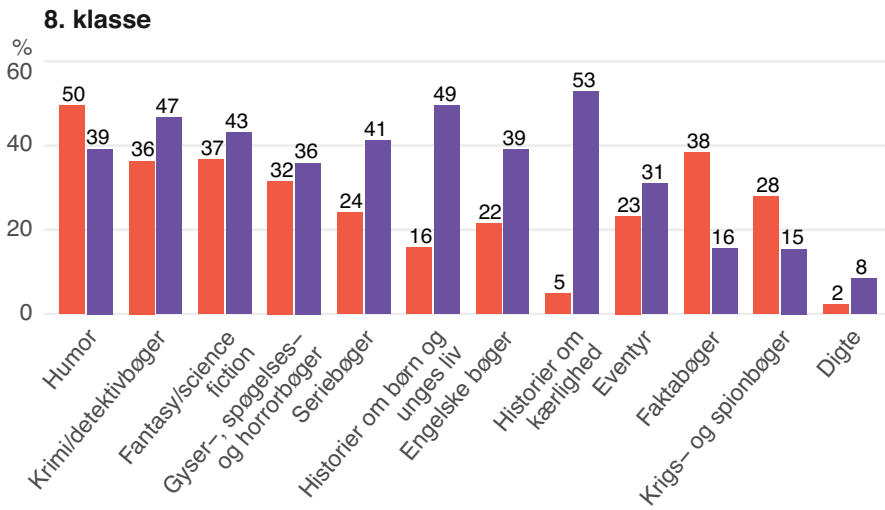
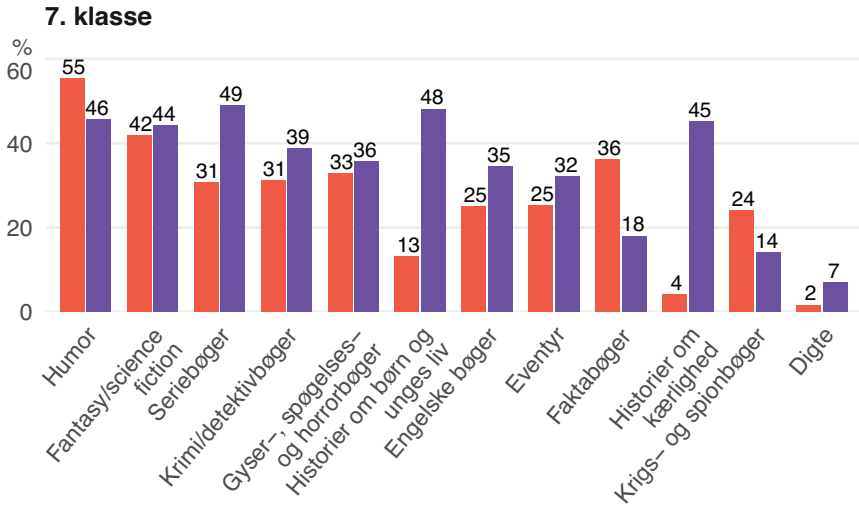




Note: Tal viser andelen, der har valgt en genre. Eleverne kunne vælge flere svarmuligheder.

Figur 23. Foretrukne specifikke genrer fordelt på køn og klassetrin





Note: Tal viser andelen, der har valgt en genre. Eleverne kunne vælge flere svarmuligheder.

Overordnede fund

- Flere drenge end piger foretrækker humor.
- Flere piger end drenge foretrækker seriebøger.
- Flere piger end drenge foretrækker historier om kærlighed og børn og unges liv.

Figur 23 (s. 72) viser, at det kun er ganske få genrer, drenge har valgt mere end piger på tværs af klasser. Det gælder humor, faktabøger og krigs- og spionbøger. Disse genrer synes at svare til ganske stereotype forestillinger om drenges præferencer. Til gengæld gælder det bredt, at signifikant flere piger har valgt seriebøger, eventyr, historier om børn og unges liv og historier om kærlighed. Det tyder på, at piger læser mere varieret end drenge, selvom der også hos pigerne ser ud til at være ganske stereotype tekstvalg som fx historier om kærlighed. Samtidig er det væsentligt at pointere, at der stadig er variation inden for kønnene. Desuden kan fx krigs- og spionbøger og historier om kærlighed være skrevet mere eller mindre stereotyp. Derfor skal vi være varsomme med, hvordan vi fortolker denne kønsforskel.

Favoritforfattere og -titler i 2021

Bag genrerne gemmer sig konkrete forfattere og titler. Vi har spurgt til, hvilke forfattere og titler eleverne er optagede af i 2021. De er blevet spurgt, hvilke bøger de har læst den seneste måned, og de har eksplicit fået besked på, at det ikke måtte være lektier. De er også blevet bedt om at svare på, hvad de eventuelt syntes, var godt ved bogen. Svarene giver os et kvalitativt indblik i de præferencer og bevæggrunde, der ligger bag det kvantitative overblik over de mest læste bøger. Derfor vil flere citater fra disse svar indgå i dette kapitel.

Favoritforfattere over tid

I tidligere undersøgelser har der også været spurgt til, hvilke titler og forfattere eleverne læste. Eleverne har frit kunnet vælge, hvilke forfattere de ville angive. Tabel 2 viser top-10-liste over forfattere i henholdsvis 2010, 2017 og 2021. Det skal nævnes, at det ikke er helt de samme klassetrin, man har undersøgt. Det påvirker naturligvis, hvilke forfattere der er populære. Ikke desto mindre kan man godt danne sig et generelt billede af tendenser og popularitet.

Tabel 2. Top-10-liste over forfattere fra de seneste tre læsevaneundersøgelser

	2010	2017	2021
Årgang	3.-6. klasse	3.-7. klasse	5.-8. klasse
1	Jørn Jensen	J.K. Rowling	J.K. Rowling
2	Josefine Ottesen	Lene Kaaberbøl	Jeff Kinney
3	H.C. Andersen	Jørn Jensen	Anders Matthesen
4	Stephenie Meyer	Dav Pilkey	Anna Todd
5	J.K. Rowling	Jeff Kinney	Lene Kaaberbøl
6	Cathy Hopkins	Manu Sareen	Kenneth Bøgh Andersen
7	Mette Finnerup	Josefine Ottesen	Rick Riordan
8	Lin Hallberg	Kenneth Bøgh Andersen	Dav Pilkey
9	R.L. Stine	H.C. Andersen	Line Kyed Knudsen
10	Dennis Jürgensen	John Green	Carl Barks

Overordnede fund

- Ligesom i 2017 ligger J.K. Rowling nummer 1.
- Antallet af udenlandske oversatte forfattere er steget (6 ud af 10 forfattere i 2021).
- Anders Matthesen er ny på listen og en blandt flere, som er kendt for andet end det at være forfatter.

Hvis vi sammenligner top-10-listen fra 2021 med de øvrige fra henholdsvis 2010 og 2017, er der flere ting at bemærke. For det første må vi igen fastslå, at J.K. Rowling har stor gennemslagskraft, 25 år efter den første Harry Potter-bog udkom. Vi kan se på listerne over enkelttitler, at det er den serie, der stadig læses i vidt omfang på tværs af klasser, og ingen serie har til dato formået at bevare sin popularitet i det omfang, vi ser med Harry Potter.

For første gang er H.C. Andersen ikke på den samlede top-10-liste. Men det skyldes sandsynligvis, at vi denne gang har spurgt elever i 5.-8. klasse om deres læsevaner, og han figurerer ikke på listerne over titler hos elever i 8. klasse. Han er derimod stadig på top-10-listerne for enkelttitler hos elever helt op til og med 7. klasse.

Derudover er der kommet flere nye udenlandske forfattere på listen. Ud over forfatteren til Walt Disneys *Anders And*, Carl Barks, er det Anna Todd og Rick Riordan. Anna Todd er forfatter til den populære serie *After*, som også er filmatiseret og handler om to unge menneskers forelskelse. Todd er ikke overraskende populær hos piger i 7. og 8. klasse. Rick Riordan er forfatter til den populære fantasyserie om *Percy Jackson*, som udkom på dansk i 2018. Det er en fantasyserie, som ligger på top-10-listen hos drenge i 5. og 6. klasse, og den er også filmatiseret.

Endelig er det værd at fremhæve Line Kyed Knudsen og Anders Matthesen, fordi de begge er populære med udgivelser, hvis indhold og forfattere ikke udelukkende er kendt fra bogmediet. Line Kyed Knudsen vandt Orlaprisen for bedste seriebog i 2021 med serien om youtuber Naja Münster.⁴⁷ Serien er skrevet sammen med den unge youtuber og er inspireret af hendes liv. Kyed Knudsen har også skrevet andre bøger, men som det vil fremgå, er serien med Naja Münster meget populær netop nu.

Blandt voksne er Anders Matthesen først og fremmet kendt som standupkomiker. Derudover har han lavet og instrueret flere film og tegnefilm, ligesom han også er kendt som satirisk rapper. Han ligger på top-10-listerne med bøgerne om *Ternet Ninja* på alle klassetrin. De tværmediale udgivelser, hvor trykte bøger omsættes til andre medier og produkter, er altså slået endnu mere igennem i 2021. Ikke bare fordi bøgerne også filmatiseres og laves til forskellige former for spil og merchandise. Det gør langt de fleste populære udgivelser i dag. Men top-10-listen bærer nu også præg af udgivelser, hvor personer, som er kendt fra andre medier og udtryksformer, er blevet forfattere. Det tværmediale er på den måde blevet en iboende komponent, som er medtænkt fra begyndelsen, hvor det førhen var et skridt, der lå efter en udgivelse i bogformat.

Favorittitler

For at give et klarere indtryk af, hvilke titler der gemmer sig bag de populære genrer og forfattere, har vi også lavet top 10 lister over populære titler fordelt på klassetrin og køn. Vi har først og fremmest lavet top 10-lister på enkelttitler, og listerne er rangeret efter, hvor mange der har valgt dem. Vi har også bedt eleverne sætte ord på deres læseoplevelser, hvis der var en bog, de godt kunne lide.

Tabel 3. Enkelttitler for 5. klasse fordelt på køn

Dreng		Pige	
Forfatter	Titel	Forfatter	Titel
1 J.K. Rowling	<i>Harry Potter og de vises sten</i>	H.C. Andersen	<i>Den grimme ælling</i>
2 Astrid Lindgren	<i>Brødrene Løvehjerte</i>	Lene Kaaberbøl	<i>Skammerens datter</i>
3 Anders Matthesen	<i>Ternet Ninja 2</i>	Anders Matthesen	<i>Ternet Ninja 2</i>
4 Mette Eike	<i>Hest hest tiger tiger</i>	J.K. Rowling	<i>Harry Potter og de vises sten</i>
5 Lene Kaaberbøl	<i>Skammerens datter</i>	Kim Fupz Aakeson	<i>Jeg er William</i>
6 Søren Jessen	<i>Fiskepiggen</i>	Sara Ejersbo	<i>Den magiske sommer</i>
7 Marie Duedahl	<i>Klown</i>	J.K. Rowling	<i>Harry Potter og fangen fra Azkaban</i>
8 Rick Riordan	<i>Percy Jackson og lyntyven</i>	J.K. Rowling	<i>Harry Potter og flammernes pokal</i>
9 H.C. Andersen	<i>Den grimme ælling</i>	Astrid Lindgren	<i>Brødrene Løvehjerte</i>
10 J.K. Rowling	<i>Harry Potter og fangen fra Azkaban</i>	Line Kyed Knudsen	<i>Naja Münster – Den store fuglefest</i>

Hovedfund

- Der er en del serier og titler, som er populære hos både drenge og piger i 5. klasse (*Harry Potter*-serien, *Skammer*-serien, *Ternet Ninja* og *Den grimme ælling*).
- Pigernes liste adskiller sig fra drengenes liste med to titler: *Den store fuglefest* om youtuber Naja Münster og kærlighedshistorien *Den magiske sommer*.
- Drengenes liste adskiller sig fra pigernes med letlæsningsbogen *Klown*, billedfortællingen *Fiskepiggen* og den actionprægede fantasyserie *Percy Jackson*.

Der tegner sig et billede, hvor flere meget forskelligartede titler og serier er populære hos både drenge og piger i 5. klasse. Fx H.C. Andersens fortælling *Den grimme ælling*. Om netop den skriver eleverne bl.a.:

Jeg kunne godt lide, at det starter med, at den bliver mobbet, men slutter med at den finder ud af, at den er et smukt dyr. (Elev i 5. klasse om *Den grimme ælling* af H.C. Andersen)

Jeg synes, den er sjov, fordi der ikke er så meget tekst, og der er billeder i den, og fordi den er nem at læse. (Elev i 8. klasse om *Den grimme ælling* af H.C. Andersen)

Lene Kaaberbøl er en anden forfatter, som med *Skammer*-serien har engageret både drenge og piger lige siden den første bog udkom i 2000. Eleverne fremhæver spændingen, det genkendelige i det fremmede og simpelthen plottets opbygning som grunde til, at den serie fænger.

Jeg synes, at det er fedt, at det først er i de tre sidste kapitler, at hele bogen ligesom giver mening, og jeg bliver så glad i min hjerne, fordi det hele bare giver mening, og det er bare fedt. Også fordi jeg ikke læser så meget normalt, men de her bøger er gode, og jeg bliver bare fanget. (Elev i 7. klasse om *Skammerens datter* af Lene Kaaberbøl)

Top-10-listen for drenge adskiller sig bl.a. fra pigernes med serien *Percy Jackson*, som er en actionpræget fantasyserie. Derudover er den eneste billedfortælling på samtlige top-10-lister at finde på drengenes liste i 5. klasse, nemlig *Fiskepigens* fra 2020 af Søren Jessen.

Hos pigerne er det særligt kærlighedshistorien *Den magiske sommer* og *Den store fuglefest* af Line Kyed Knudsen, der adskiller sig fra drengenes liste.

Hovedfund (tabel 4)

- Med få undtagelser ligner top-10-listerne for 5. og 6. klasse hinanden.
- Flere af de oplistede titler er populære at arbejde med i danskfaglig sammenhæng.

Der er stor lighed mellem 5. og 6. klasse i forhold til populære titler og forfattere. Men hos både drenge og piger er Bent Hallers roman *Silke – En forvandlingshistorie* kommet til. Dens sproglige kvaliteter gør, at romanen i flere år er blevet brugt i dansktimerne. Der findes derfor en stor mængde opgaver til den, som måske kan være med til at forklare dens popularitet i 6. klasse.

Tabel 4. Enkelttitler for 6. klasse fordelt på køn

Drenge		Piger	
Forfatter	Titel	Forfatter	Titel
1 Anders Matthesen	Ternet Ninja 2	Lene Kaaberbøl	Skammerens datter
2 J.K. Rowling	Harry Potter og de vises sten	J.K. Rowling	Harry Potter og de vises sten
3 H.C. Andersen	Den grimme ælling	J.K. Rowling	Harry Potter og flammernes pokal
4 Kenneth Bøgh Andersen	Djævelens lærling	Anders Matthesen	Ternet Ninja 2
5 J.K. Rowling	Harry Potter og Fønixsordenen	H.C. Andersen	Den grimme ælling
6 Rick Riordan	Percy Jackson og lyntyven	Anne Frank	Anne Franks dagbog
7 Daniel Zimakoff	En dødssyg ven	Lene Kaaberbøl	Vildheks: Kimæras hævn
8 Bent Haller	Silke – En forvandlingshistorie	Daniel Zimakoff	En dødssyg ven
9 Anders Matthesen	Ternet Ninja 1	Line Kyed Knudsen	Naja Münster – Ferie, fjender og flødeskum
10 J.K. Rowling	Harry Potter og flammernes pokal	Bent Haller	Silke – En forvandlingshistorie

På samme måde er Daniel Zimakoffs roman *En dødssyg ven* kommet på både drenge og pigers liste i 6. klasse. Romanen handler om en kræftsyg dreng, og der er ligeledes lavet en del opgavemateriale til den roman.

Kenneth Bøgh Andersens serie *Djævelens lærling* kommer ind på listen hos drengene i 6. klasse. Bogen bliver af eleverne fremhævet for sin gode blanding af gys, humor, spænding og evne til at ramme velkendte følelser. Den fremhæves også for måden, plottet er fortalt på, hvor man skal læse mellem linjerne:

Jeg kan godt lide, når en bog får en til at tænke over noget, i stedet for at man får fortalt det hele. Fx da Filip endte i helvede. Der blev ikke sagt ”nu er Filip kommet i helvede” eller sådan noget.

(Elev i 7. klasse om *Djævelens lærling* af Kenneth Bøgh Andersen)

Hos pigerne i 6. klasse er der også kommet to nye titler til. Den ene er klassikeren *Anne Franks dagbog*, og den anden en titel fra Lene Kaaberbøls serie *Vildheks*.

I tabel 5 har vi valgt at gengive top-10-listerne fordelt på køn for 7. og 8. klasse samlet, fordi det store skift i elevernes præferencer med få undtagelser sker mellem mellemtrinnet og udskoling.

Tabel 5. Enkelttitler for 7. klasse fordelt på køn

Drenge		Piger	
Forfatter	Titel	Forfatter	Titel
1 Bjarne Reuter	7.A.	John Green	En flænge i himlen
2 Anders Matthesen	Ternet Ninja 2	Jan Guillou	Ondskaben
3 Anita Krumbach	Et mærkeligt skib	Anna Todd	After – Faldet
4 J.K. Rowling	Harry Potter og de vises sten	Anna Todd	After – Mødet
5 J.K. Rowling	Harry Potter og hemmelighedernes kammer	Karen M. McManus	En af os lyver
6 H.C. Andersen	Den grimme ælling	Kenneth Bøgh Andersen	Djævelens lærling
7 David Lagercrantz	Jeg er Zlatan Ibrahimovic	J.K. Rowling	Harry Potter og de vises sten
8 Kenneth Bøgh Andersen	Djævelens lærling	Henrik Nilaus	Det sorte vand
9 Henrik Nilaus	Det sorte vand	Bjarne Reuter	7.A.
10 Josefine Ottesen	Det døde land 1 – Golak	Anders Matthesen	Ternet Ninja 2

Tabel 6. Enkelttitler for 8. klasse fordelt på køn

Drenge		Piger	
Forfatter	Titel	Forfatter	Titel
1 Anders Matthesen	Ternet Ninja 2	Karen M. McManus	En af os lyver
2 J.K. Rowling	Harry Potter og de vises sten	John Green	En flænge i himlen
3 Lise Villadsen	Kommer du nogensinde tilbage til mig?	J.K. Rowling	Harry Potter og fangen fra Azkaban
4 Anders Matthesen	Ternet Ninja 1	Anna Todd	After – Mødet
5 Bjarne Reuter	Drengene fra Sankt Petri	Mette Vedsø	Langt fra Det Hvide Hus
6 Mikael Engstrøm	Tynd is	Sofie Riis Endahl	Undskyld, men jeg har ingen andre steder at gå hen
7 Kenneth Bøgh Andersen	Djævelens lærling	Lise Villadsen	Kommer du nogensinde tilbage til mig?
8 Mette Vedsø	Langt fra Det Hvide Hus	Per Nilsson	Du og du og du
9 Kasper Steenbach	Holdet – Fem år med det danske fodboldlandshold	Kenneth Bøgh Andersen	De hvide mænd
10 Kenneth Bøgh Andersen	De hvide mænd	J.K. Rowling	Harry Potter og hemmelighedernes kammer

Hovedfund

- *Harry Potter*, *Ternet Ninja* og *Djævelens lærling* fortsætter med at være populære i udskolingens. De sidste to er dog ikke på listen hos piger i 8. klasse.
- Komplekse, dystre og mere (social)realistiske fortællinger fylder hos både drenge og piger i 7. og 8. klasse.
- Pigernes liste adskiller sig særligt fra drengenes ved, at de læser bøger med kærlighed som centralt tema. Drengenes liste adskiller sig fra pigernes ved at indeholde flere bøger om fodbold.

Det er tydeligt, at der med få undtagelser sker et stort skift i valg af litteratur fra mellemtrinnet til udskoling. *Harry Potter* og *Djævelens lærling* holder dog ved helt op til og med 8. klasse. Begge er fantasyuniverser, som ud over spænding og invitation til indlevelse rummer en kompleksitet, så de også kan appellere til ældre og mere trænede læsere:

Jeg synes, den er meget spændende, den har en god fortælling om, at lige meget om man er fattig eller rig, kan man godt være god til ting.

Spændingen, filmene og bogens forskel, elsker den både på dansk og engelsk. (Elev i 6. klasse om *Harry Potter* og *de vises sten* af J.K. Rowling)

Anders Matthesen er med *Ternet Ninja* helt ny på top-10-listerne. Helt exceptionelt er det den eneste titel, som appellerer til alle klassetrin, og det er samtidig den eneste titel med humoristisk indhold, som gør sig gældende helt op i 8. klasse. Elevernes begrundelser for, hvorfor den er god, spænder vidt fra lovprisning af de mange bandeord til det faktum, at Anders Matthesen selv spiller mange af karaktererne i filmen. Humoren, filmatiseringen og den actionprægede karakter er også forhold, som kvalificerer historierne om den lille ternede tøjdukke ifølge læserne.

Jeg synes, den er god, fordi det er en komedie, og den er sådan lidt anderledes, som fx at der for det meste bruges bandeord. Den er også sådan lidt for ældre børn med krimi/noget med mord og fængsel. (Elev i 8. klasse).

Der sker så meget hele tiden, og så er det bare en sjov bog med meget humor. (Elev i 5. klasse)

Den var mega sjov. Hahahahahahahaha! (Elev i 7. klasse)

I udskolingens adskiller drengenes lister sig fra pigernes ved at indeholde bøger om fodbold. I 7. klasse er det selvbiografien *Jeg er Zlatan Ibrahimovic* fra 2015. I 8. klasse er det udgivelsen *Holdet – Fem år med det danske fodboldlandshold* fra 2021. Her har forfatteren Kasper Steenbach fulgt landsholdet før, under og efter VM i Rusland og i tiden frem til EM i 2020.

På pigernes liste adskiller i særdeleshed serien *After* sig fra drengenes liste. Det er en erotisk kærlighedshistorie om den pæne pige Tessa, der forelsker sig stormende i bad boy-typen Hardin. Serien begyndte oprindeligt som fanfiction på portalen Wattpad, skrevet af den unge Anna Todd. Hun skrev historierne med afsæt i sin fascination af Harry Styles fra boybandet *One Direction*, som har givet inspiration til personen Hardin. Fortællingerne blev så populære, at de først blev udgivet som bøger og siden også filmatiseret.

Sammenhængen mellem læsepræferencer og digitale og sociale medier ses også i en anden populær udgivelse på pigernes liste i 8. klasse. Det drejer sig om udgivelsen *Undskyld, men jeg har ingen andre steder at gå hen*, som er en chatroman udelukkende bestående af chatbeskeder.

Endelig skal det fremhæves, at der overordnet set sker markante skift i forhold til de tematikker, som præger læsestoffet hos eleverne i udskolingens. I forhold til mellemtrinnet er der her flere barske og dystre fortællinger, som skildrer unge menneskers forsøg på at finde sig til rette i deres liv, som er udfordrede på forskellig vis. *Langt fra Det Hvide Hus* af Mette Vedsø skildrer en ung piges liv med angst. *Det sorte vand* af Henrik Nilaus er en mørk og barsk fortælling om mobning. Udgivelsen *Kommer du nogensinde tilbage til mig* af Lise Villadsen handler om den store ensomhed og afmagt, man kan opleve, når man bærer på en sorg, man ikke kan finde ud af at dele med andre.

Samlet set tegner der sig et billede, hvor ”læsning for sjov” hos de ældste elever har rykket sig fra mere uskyldige barndomsskildringer over fantasy og action med relaterbare tematikker til realistiske og ganske barske fortællinger om det at være menneske. Det er en udvikling, der synes at ske med alderen, og som både kan hænge sammen med, at eleverne modnes, og at de præsenteres for flere barske og komplekse fortællinger i skolen, jo ældre de bliver. I forlængelse heraf skal det nævnes, at der er udarbejdet omfattende opgavematerialer til en del af disse titler, som kan have været med til at udbrede kendskabet til dem. Det kan pege på, at forekomsten i nogle tilfælde muligvis hænger sammen med, at eleverne har stiftet bekendtskab med dem i skolen.

Hvor søger børn inspiration til at læse?

Vi har også spurgt eleverne om, hvor de finder inspiration til at læse, og de har haft en række valgmuligheder, de kunne krydse af. Spørgsmålet blev også stillet i 2017, men som noget nyt er kategorien "Serier" blevet tilføjet. Figur 24 (s. 88) viser resultaterne opdelt på klassetrin samt resultaterne fra 2017 sammenholdt med resultaterne fra 2021.

Overordnede fund

- Internet, film og serier er de vigtigste inspirationskilder til læsning på tværs af klassetrin.
- Mødre spiller en langt større rolle end andre voksne i forhold til inspiration til læsning.
- Den største forandring siden 2017 er en yderligere stigning i film og internet som inspirationskilder.

Overordnet tegner der sig et billede, hvor film, internettet og serier er de vigtigste inspirationskilder til læsning. Blandt alle elever i 5.-8. klasse har 47 % markeret film, 46 % internettet, og 40 % serier. De tre kategorier ligger i 2021 øverst på tværs af klassetrin, og de stiger med klassetrin. 45 % af 5.-klasserne har angivet film som inspiration mod 58 % af 8.-klasserne. Film lå generelt også højt i 2017, men er steget yderligere i 2021. Det samme gør sig gældende med internettet som inspirationskilde til læsning. Ud over disse stigninger er der ikke sket de store ændringer i forhold til elevernes inspirationskilder på de fire år, der er gået. En væsentlig pointe er i den forbindelse, at det ikke lader til, at den stigende inspiration fra film og nettet har betydet, at andre inspirationskilder bliver opsøgt i mindre grad i 2021.

Venner spiller nogenlunde samme rolle på tværs af klassetrin. 31 % af alle elever har angivet venner som inspirationskilde. Samtidig gælder det, at jo ældre eleverne bliver, jo mindre vælger de voksne som lærere, forældre samt bibliotekarer i og uden for skolen som inspirationskilder. Det er ens for både 2017 og 2021. Til gengæld ser vi ikke tilbagegang i forhold til nogen af disse inspirationskilder til trods for den digitale udvikling og en coronapandemi, som de seneste to år har betydet nedlukning af både skoler og biblioteker. Så selvom digitale og sociale medier kan siges at udfordre børn og unges læsning

på nogle måder, peger resultaterne her på, at de digitale muligheder, med en øget adgang til film, serier og internettet, også har udvidet børn og unges mulighedshorisont. De har i 2021 en bredere vifte af inspirationskilder til læsning.

Overordnede fund

- Flere piger er mere tilbøjelige til at søge inspiration via nettet, film og serier.
- Flere piger lader sig i højere grad inspirere af venner.
- Flere drenge lader sig i højere grad inspirere af fritidsinteresser og deres far.

Figur 25 (s. 90) illustrerer, at piger på tværs af klasser søger og får inspiration til læsning fra langt flere forskellige kilder end drenge. Det gælder ikke mindst internettet, film og serier i udskolingens samt internettet og serier i 6. klasse. Fx søger 58 % af pigerne i 7. klasse inspiration på nettet mod 46 % af drengene, og tendensen er den samme på alle klassetrin.

En anden central forskel er vennerne. Blandt pigerne er vennerne en helt central inspirationskilde på alle klassetrin. Det er omtrent fire ud af ti piger, der på hvert klassetrin finder inspiration til læsning her. Til sammenligning er det kun omkring halvt så mange drenge.

Drengene lader sig også mest inspirere af internettet og film, men ikke så meget som pigerne. De ser til gengæld i højere grad fritidsinteresser som inspiration til læsning, og det gælder alle klassetrin. 38 % af drengene i 6. klasse har svaret fritidsinteresser mod 26 % af pigerne.

Fædre betyder også mere for drenge end for piger, mens mødre fylder lige meget som inspiration til læsning hos både drenge og piger. Både far og mors rolle bliver mindre, jo ældre eleverne bliver, og det samme gør sig gældende for lærere, PLC-medarbejdere og folkebibliotekarere. I takt med at børnene bliver ældre, møder eller søger de i mindre grad voksne litteraturformidlere. Det kan afspejle, at de læser mindre, jo ældre de bliver, såvel som et behov for mere selvstændigt at opsøge læsestof, som matcher deres interesser, og at de i stigende grad orienterer sig mod jævnaldrende, de kan identificere sig med.

Hvis eleverne har svaret, at de får inspiration fra internettet, har de fået yderligere mulighed for at tilkendegive, hvor på nettet de søger inspiration. Figur 26 (s. 92) viser resultaterne.

Overordnede fund

- Sociale medier ligger højest som inspirationskilde uanset klassetrin.
- eReolen GO! ligger næsthøjest.
- Bibliotekernes hjemmeside samt læseklubber inspirerer stort set ikke.

Resultaterne viser, at sociale medier ligger højest uanset klassetrin. I spørgeskemaet var Facebook, YouTube, Instagram og TikTok eksempler på inspirationskilder. Der er samlet 30 % af elever i 5.-8. klasse, der søger inspiration på sociale medier, og jo ældre eleverne er, jo mere opsøger de sociale medier for inspiration, hvilket nok hænger sammen med, at de i forvejen bruger meget tid på netop disse medier. Søgetjenester som fx Google ligger næsthøjest hos både 7.- og 8.-klasseelever med henholdsvis 14 og 19 procent.

Derudover er det interessant, at tjenesten eReolen GO!, bibliotekernes fælles portal med e- og lydbøger for de 7-14-årige, er den næstmest angivne inspiration for både 5. og 6. klasse. Henholdsvis 11 og 12 % har her svaret, at de finder inspiration via eReolen GO!. Det betyder, at selvom både folkebibliotekaren og bibliotekernes hjemmeside ligger lavt som inspirationskilder, har bibliotekerne alligevel indflydelse på en del børns læsning via denne digitale tjeneste.

Læseklubber inspirerer stort set ikke nogen elever. 1 % af alle adspurgte har markeret denne mulighed. Måske deler læseklubber ikke i så høj grad læseoplevelser på nettet, men mere i fysiske fora, hvor de mødes og snakker om litteratur. Hvis dette er korrekt, kan der være naturligvis være flere end 1 % af de adspurgte, der får inspiration fra læseklubber.

Fanfiction er med som noget nyt, men det slår heller ikke voldsomt igennem. Dog kan vi se, at det er de ældste elever, der er mest tilbøjelige til at finde inspiration her. Henholdsvis 7 og 8 % af 7.- og 8.-klasserne har markeret fanfiction.

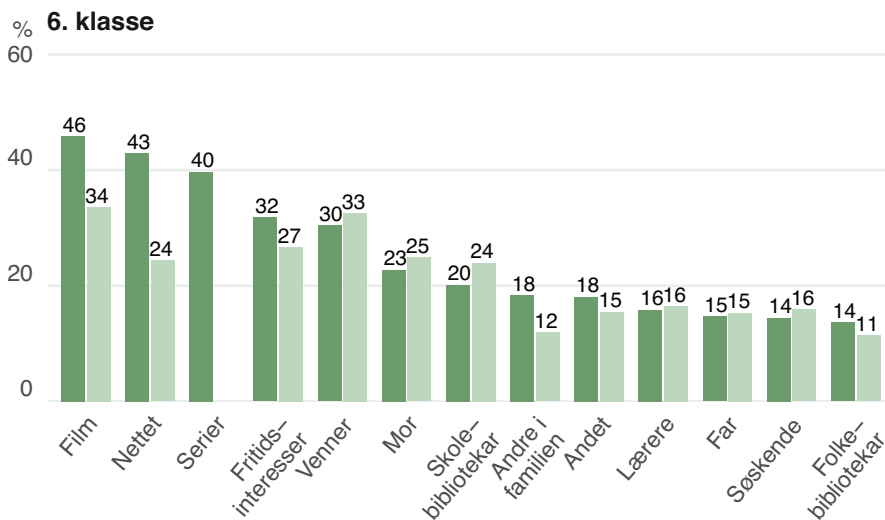
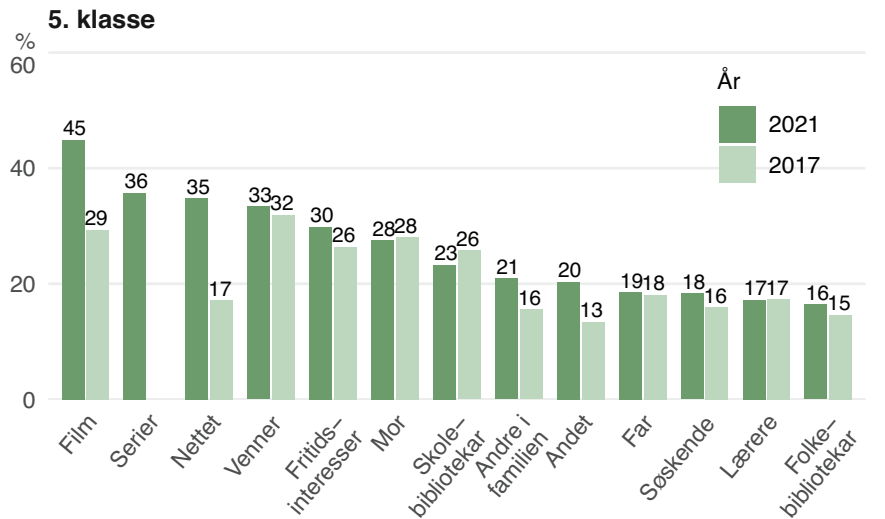
Overordnede fund

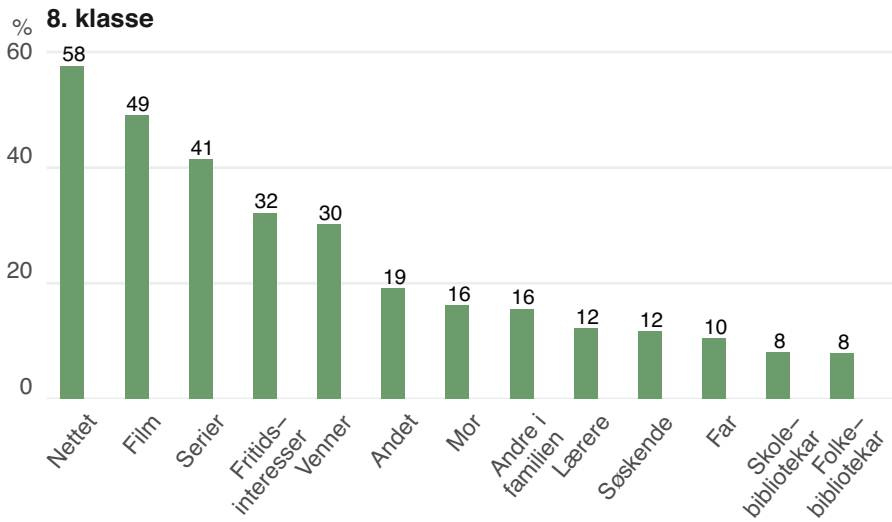
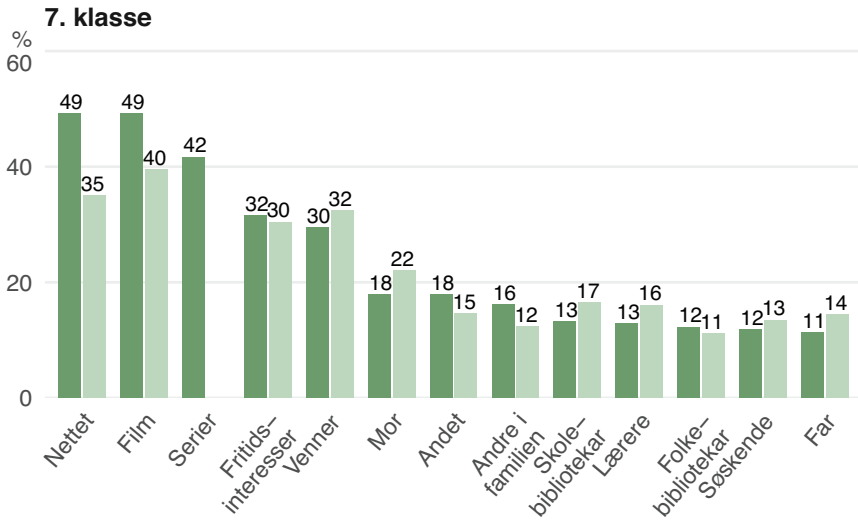
- Sociale medier og søgetjenester ligger højest hos både drenge og piger.
- Piger søger i langt højere grad end drenge inspiration via sociale medier.
- Piger søger i højere grad end drenge inspiration på fansites.

I figur 27 (s. 94) er det mest bemærkelsesværdige, at pigerne i de ældre klasser benytter sociale medier så markant mere end drenge, når de skal have inspiration til læsning. Det hænger sandsynligvis sammen med, at de generelt bruger mere tid på sociale medier end drenge. Samtidig tegner der sig et billede, hvor både drenge og piger i høj grad søger inspiration til læsning uden om formidlingsinstanser, som ellers er udviklet med henblik på at inspirere børn og unge til læsning. Godt nok ligger eReolen GO! nummer to på 5. og 6. klassetrin, men der er et stort hop ned fra både sociale medier og søgetjenester til bibliotekernes målrettede digitale platform på 7. og 8. klassetrin. Fx er der 46 % af pigerne i 7. klasse, som har svaret, at de bliver inspireret fra sociale medier, mens 11 % har svaret eReolen GO!

Resultaterne tyder på, at børn og unge i mindre grad opsøger formelle, institutionelle formidlingsinstanser, når de søger inspiration til læsning på nettet. En tendens, som fx den stigende interesse for mere uformelle former for litteraturformidling blandt unge på det sociale medie TikTok bekræfter.⁴⁸

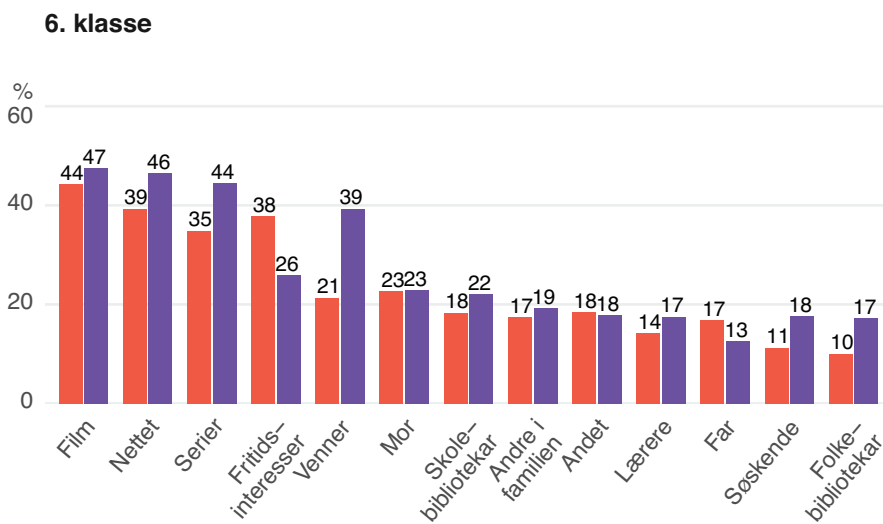
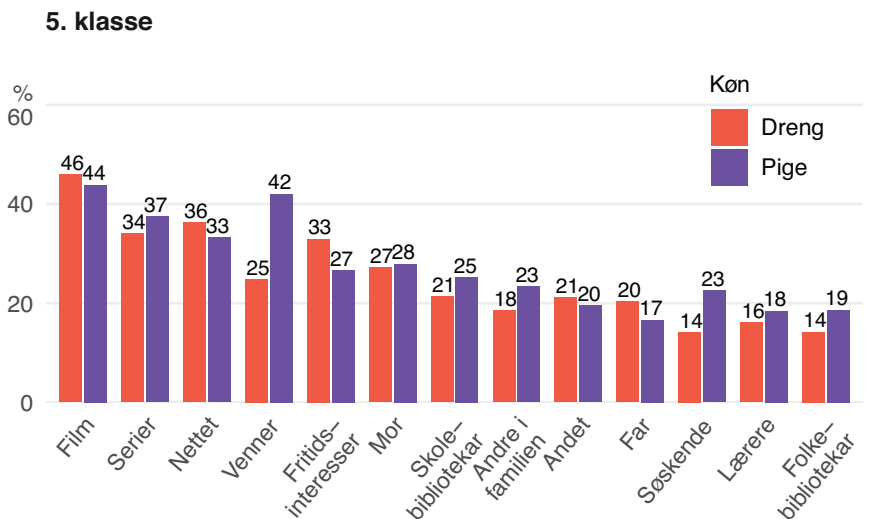
Figur 24. Inspirationskilder til læsning



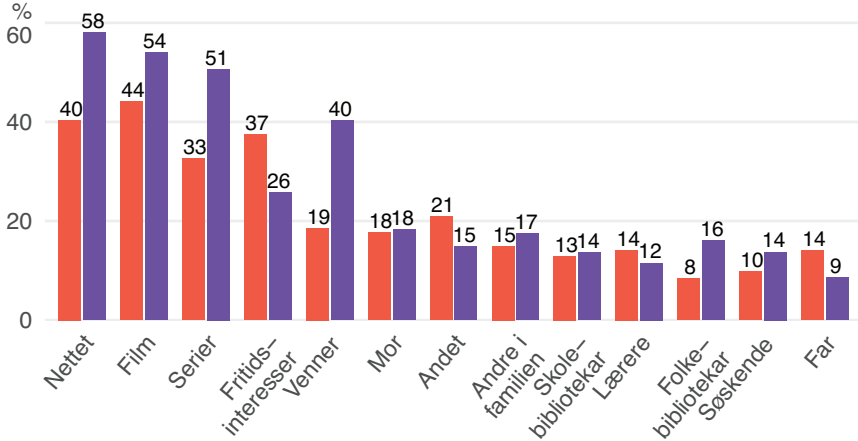


Note: Tal viser andelen, der har valgt en inspirationskilde. Eleverne kunne vælge flere svarmuligheder.

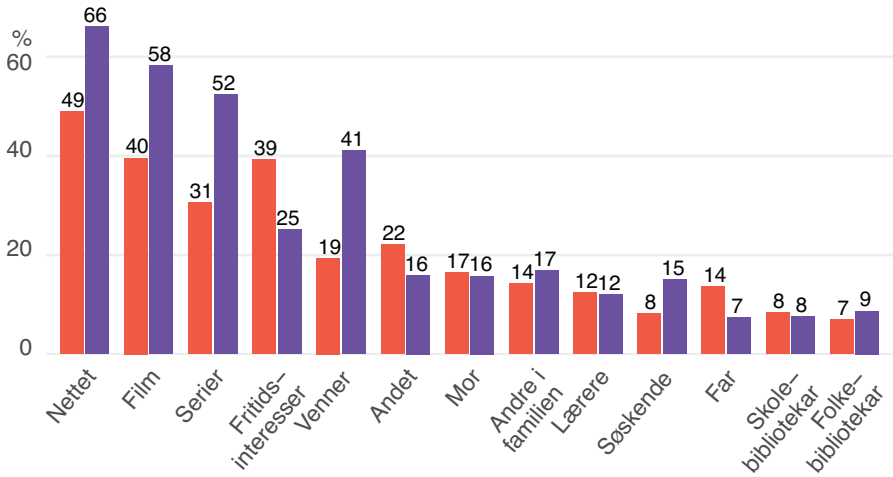
Figur 25. Inspirationskilder til læsning fordelt på køn



7. klasse

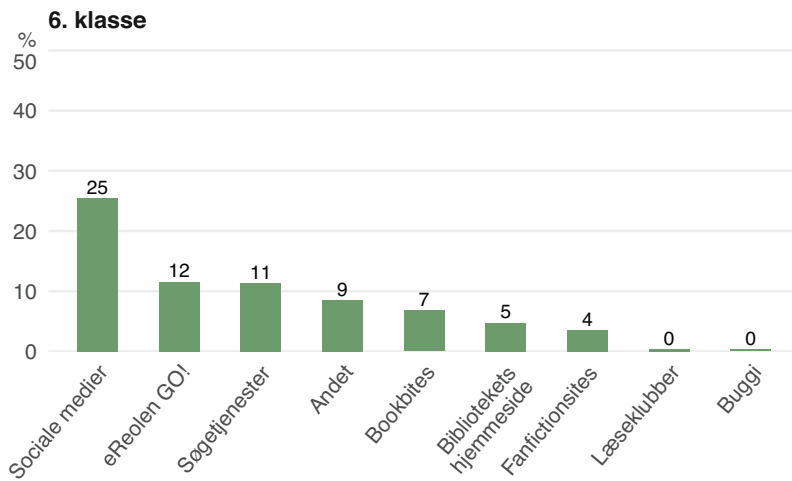
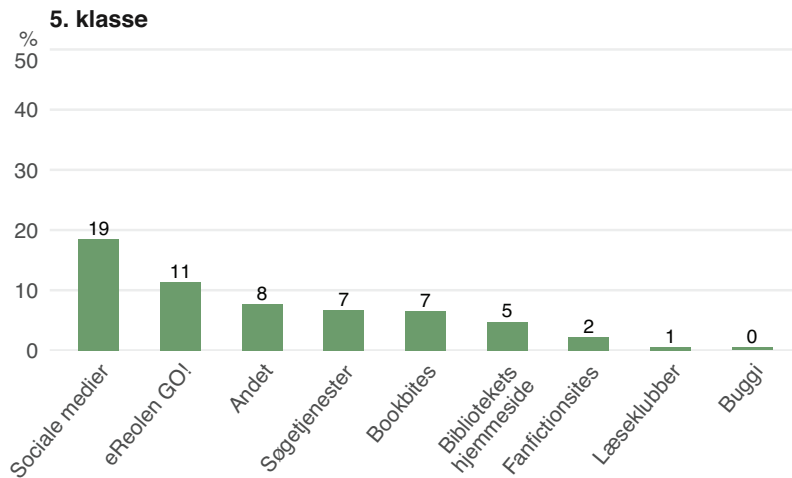


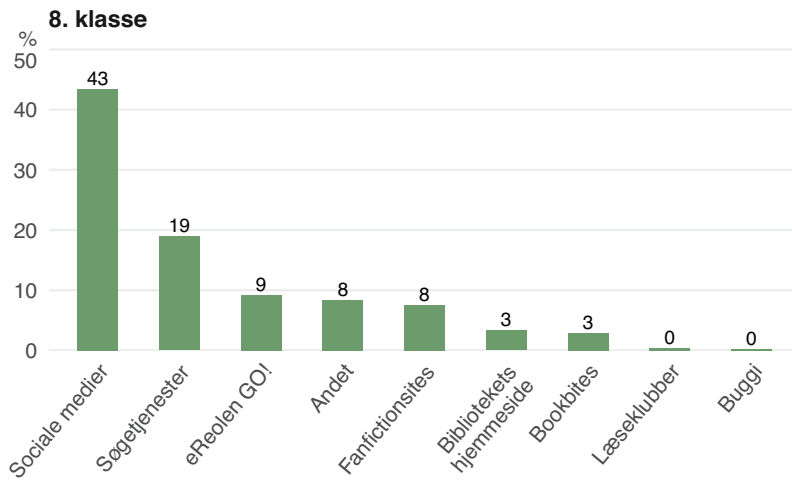
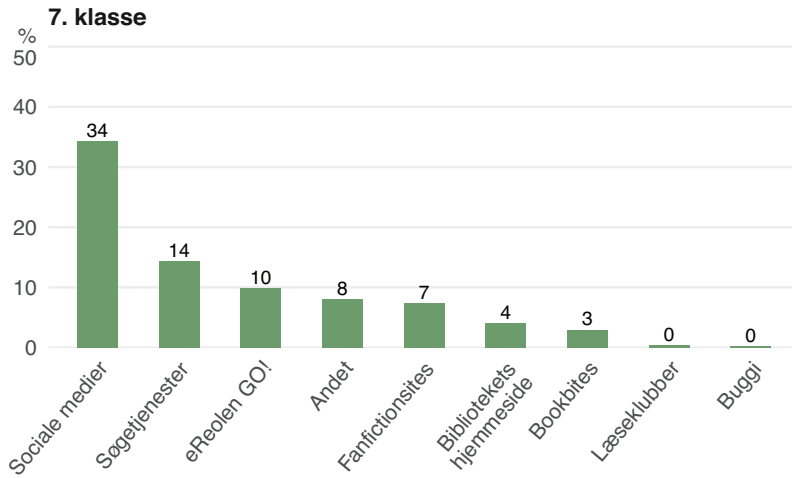
8. klasse



Note: Tal viser andelen, der har valgt en inspirationskilde. Eleverne kunne vælge flere svarmuligheder.

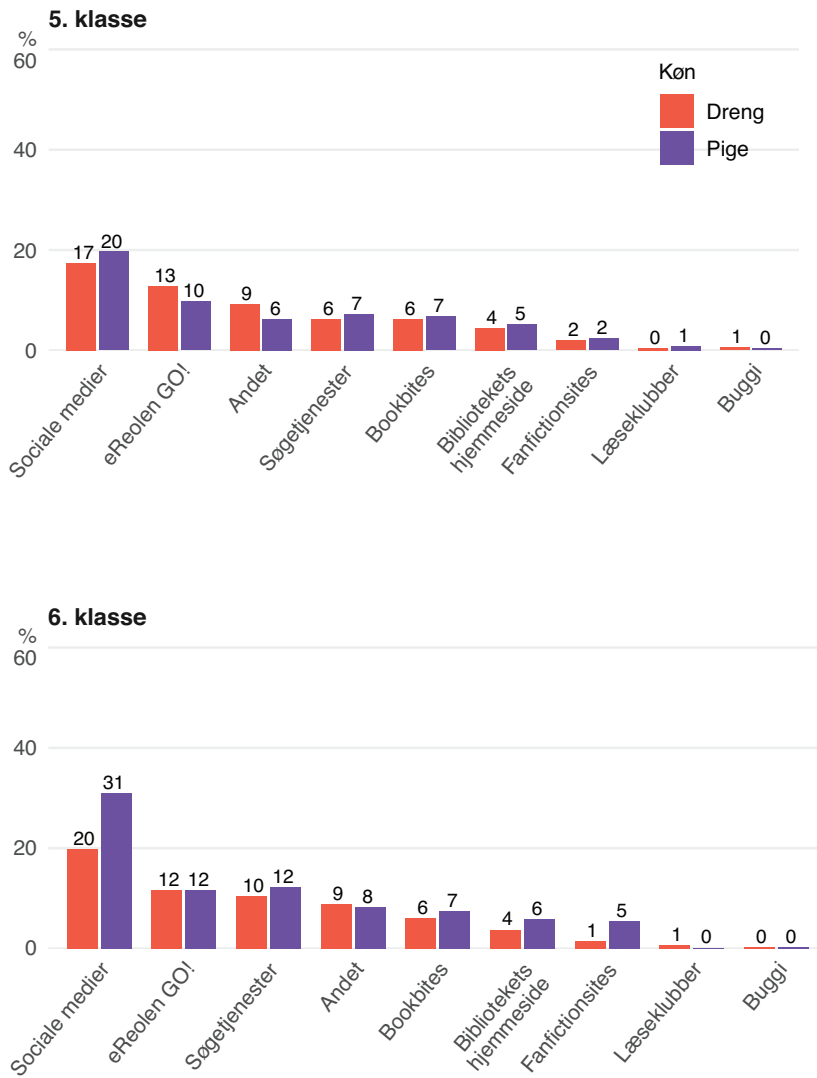
Figur 26. Inspirationskilder på nettet

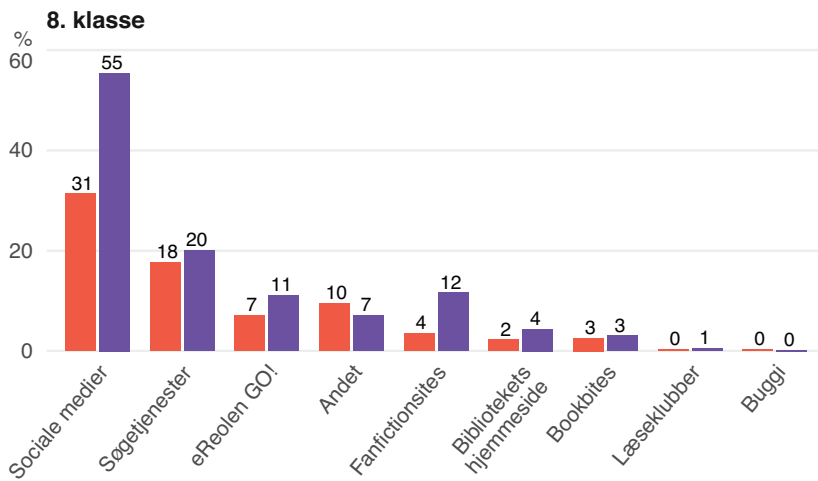
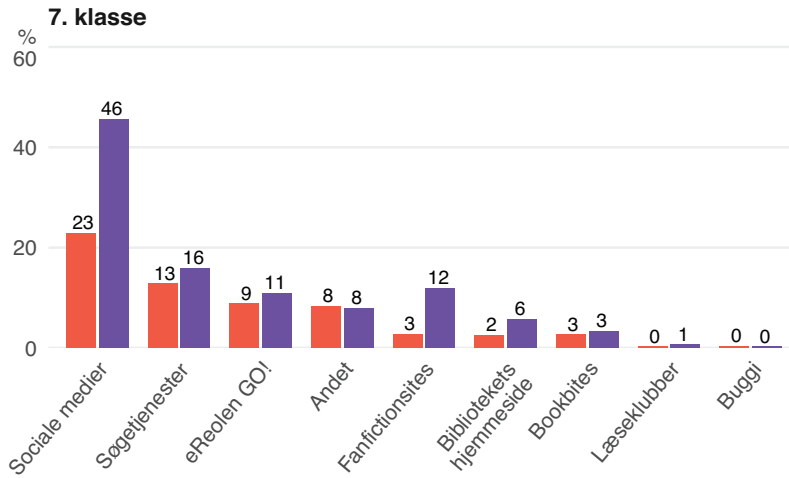




Note: Tal viser andelen, der har valgt en inspirationskilde. Eleverne kunne vælge flere svarmuligheder.

Figur 27. Inspirationskilder på nettet fordelt på køn





Note: Tal viser andelen, der har valgt en inspirationskilde. Eleverne kunne vælge flere svarmuligheder.

Børn og unges medievaner – et overblik

Hvor meget tid bruger børn og unge på digitale medier?

- 71 % af eleverne i 5.-8. klasse bruger mindst en time om dagen på streaming, 60 % bruger mindst en time på sociale medier, mens 59 % bruger mindst en time på digitale spil.
- Der er en stigning i børns og unges brug af digitale medier fra 2017 til 2021. Forbruget er især steget for digitale spil, hvor der er flere, der bruger mindst en time om dagen i 5. klasse (fra 52 til 63 %), 6. klasse (55 til 63 %) og 7. klasse (49 til 58 %). Der er også en stigning i forbrug af sociale medier og streaming, mens brug af flow-TV er stabilt.
- De ældre elever bruger mere tid på sociale medier (5. klasse: 40 % mindst 1 time om dagen, 8. klasse: 51 %), mens de yngre årgange bruger mere tid på digitale spil (5. klasse: 63 % mindst 1 time om dagen, 8. klasse: 51 %).

Hvilke typer af medier bruger de?

- Mindst 8 ud af 10 ser serier på en normal hverdag på alle klassetrin.
- YouTube er populært blandt børn og unge på tværs af klassetrin.
- TikTok er også populært på alle klassetrin, men appellerer særligt stærkt til de ældre elever i udskolingen, hvor 52 % i 7. klasse og 58 % i 8. klasse alene bruger den tjeneste mindst en time dagligt.
- Snapchat og Instagram har primært brugere på de ældre klassetrin.

Hvilke forskelle er der på drenge og piger?

- Markant flere drenge bruger tid på digitale spil, mens flere piger bruger tid på sociale medier.
- YouTube og TikTok er populære på tværs af alder og køn, men YouTube er dog mere populært blandt drenge, mens flere piger bruger både TikTok, Snapchat og Instagram.
- Flere piger end drenge ser dagligt serier, og denne forskel stiger med alderen.

Hvilke sammenhænge er der mellem mediebrug, læsning og opmærksomhed?

- Jo mere tid børn og unge på tværs af klassetrin bruger på sociale medier, jo mindre læser de.
- Særligt brug af sociale medier hænger sammen med svagere evne til at være opmærksom. Vi finder ikke lignende sammenhænge mellem brug af streaming eller digitale spil og evnen til at være opmærksom.

KAPITEL 3

Medievaner

I denne del tegner vi et billede af børn og unges medievaner. Vi ser nærmere på, hvilke medier de bruger, hvor meget de bruger dem, og hvordan forbruget har udviklet sig i de seneste fire år. Især det høje forbrug af digitale medier er i fokus, men vi perspektiverer det også til ældre medievaner som fx at se flow-TV og at læse bøger. Vi slutter af med at undersøge sammenhænge mellem børn og unges brug af forskellige typer af digitale medier, deres læsning af bøger og deres evne til at være opmærksomme.

Baggrund

Der har aldrig før været så stor konkurrence om vores opmærksomhed som i dag.⁴⁹ Det gælder i særdeleshed blandt børn og unge. Deres opmærksomhed er blevet en knap ressource. De har nem adgang til underholdning på streamingtjenester som Netflix og HBO Max, konstant mulighed for at tjekke sociale medier som TikTok og Instagram for nyheder og opdateringer, og så er der en mangfoldighed af TV-kanaler. Mediebilledet har de seneste 15 år været under en dramatisk udvikling drevet af nye teknologier, nye forbrugsmønstre og nye forretningsmodeller. Denne udvikling er forbundet med mulige positive og negative virkninger. På den ene side kan digitale medier støtte og styrke den sociale netværksdannelse uden for hjemmet. Når eksisterende offlinereationer plejes og udbygges med social onlinekommunikation, er digitale medier med til at forstærke en positiv relationel udvikling. Når minoriteter finder sammen i nye fællesskaber via nettet, er digitale medier med til at skabe onlinealternativer til begrænsede offlinemuligheder.

På den anden side er børn og unges opmærksomhed i et vist omfang blevet gjort til en vare af den digitale og samfundsmæssige udvikling. Digitale

medier og tjenester er blevet stadig nemmere, billigere og mere tillokkende at tilgå og bruge, men også mere opmærksomhedskrævende.⁵⁰

Danske børn har i europæisk sammenhæng et stort skærmforbrug, og nyere undersøgelser bekræfter et stort forbrug blandt unge.⁵¹ Næsten alle børn over 10 år har i dag en smartphone.⁵² Med den i hånden har de adgang til et omfattende digitalt marked, men markedet har omvendt også adgang til at appellere, stimulere og påvirke børnenes forbrugsmønstre fra en tidlig alder. Derfor udvikler de stadig mere målgruppebestemte medievaner i en vekselvirkning mellem egne behov, social tilpasning og målgruppebevidste designløsninger, der kan være vanskelige at forstå for ældre generationer. Det skyldes dels, at ældre generationers læse- og medievaner er rodfæstet i anden tidsalder, hvor man i højere grad dyrkede papirformater, dybdelæsning og licensbetalt flow-TV, dels at de ikke er del af samme målgruppe og derfor heller ikke udsat for samme målrettede markedsføring.

Omfanget af børn og unges skærmtid og ændringer i deres medievaner har været kilde til en del bekymringer.⁵³ Inden for medieforskning taler man ligefrem om mediepanik.⁵⁴ Pointen er, at der er en historisk tendens til, at ældre generationer er overdrevent bekymrede over unges medieforbrug. Bekymringen for tegneseriens skadelige virkning i 1950'erne er ifølge denne påstand i de følgende årtier og i takt med den teknologiske udvikling blevet afløst af eller udvidet med endnu flere bekymringer for henholdsvis TV, video, computerspil og sociale mediers negative effekter.

Den amerikanske medieforsker Susan Neuman var en af de første til at nuancere denne debat. Ifølge hendes sammenfatning af den daværende forskning i TV-mediets betydning for unge var det ikke TV-mediet i sig selv, der havde en negativ indvirkning på de unges udvikling. Den afgørende faktor var deres sociale og familiemæssige kontekst.⁵⁵ Den digitale udvikling af medierne gør, at der er behov for at gentage, udvide og nuancere Neumans spørgsmål til de komplekse samspil mellem miljø, individ og medier. Særligt den beskrevne opmærksomhedsekonomi giver anledning til at spørge til tid og opmærksomhed som kritiske faktorer. Spørgsmålet gælder altså ikke alene, om digitale medier i sig selv har en direkte skadelig virkning, men i lige så høj grad de afledte effekter af vaner og adfærd. Indebærer et højt medieforbrug fx, at man ikke har tid til dybdelæsning, fysiske aktiviteter eller samvær med familien.

Tidligere undersøgelser peger på, at det digitale medieforbrug hos børn og unge – særligt brug af sociale medier – stiger med alderen, mens læsning af bøger modsvarende falder.⁵⁶ Det har bidraget til en bekymring for, at et voksende tidsforbrug på sociale medier betyder mindre tid til læsning. Det er dog ikke entydigt, hvordan dette hænger sammen. Sociale medier kan både fungere som forstyrrelse, adspredelse og inspiration i forhold til læsning.

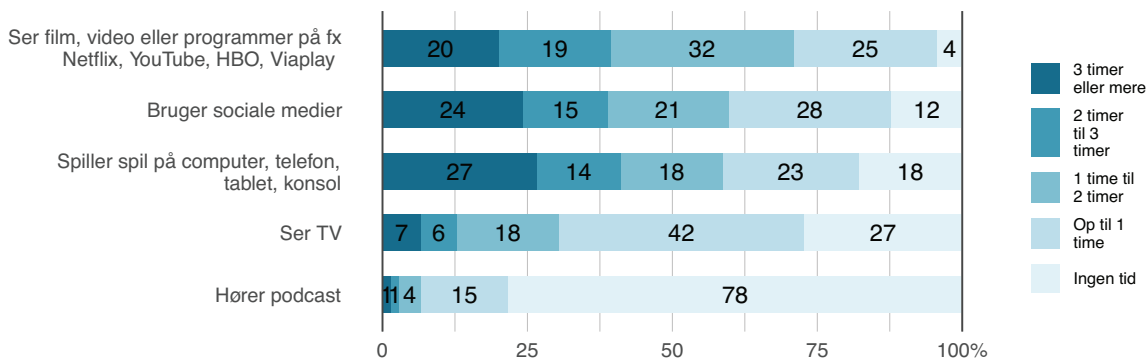
En anden væsentlig bekymring er, at børn og unges digitale medievaner med tilstedeværelse på mange forskellige platforme skader deres fysiske og mentale trivsel samt deres evne til at koncentrere sig og være opmærksomme.⁵⁷ Forskellige former for digital distraktion er således blevet et centralt forskningsfelt. En fremtrædende forestilling er eksempelvis, at brug af digitale medier kan være med til at begrænse kapaciteten til at være opmærksom, fordi multitasking mindsker evnen til at koncentrere sig.⁵⁸ Et andet kritisk spørgsmål er, om digitale medievaner gør, at børn og unge har koncentrationsbesvær, fordi de ikke kan lukke mentalt ned for internettets muligheder. Selv når de teknisk set er offline, er de mentalt set online, hvis de negative og positive muligheder ved nettet, fx frygten for social udelukkelse eller glæden ved at spille sammen med andre, fylder i deres opmærksomhedsfelt.

Hvor meget tid bruger børn på forskellige typer af medier?

For at undersøge børn og unges brug af medier har vi bedt dem om at vurdere, hvor meget tid de bruger på forskellige typer af medier. Siden *Børns læsning 2017* er der udvidet med et ekstra spørgsmål om at lytte til podcast. Der blev stillet følgende overordnede spørgsmål i forbindelse med fem medietyper: Hvor meget tid bruger du cirka på følgende ting uden for skolen på en normal hverdag?

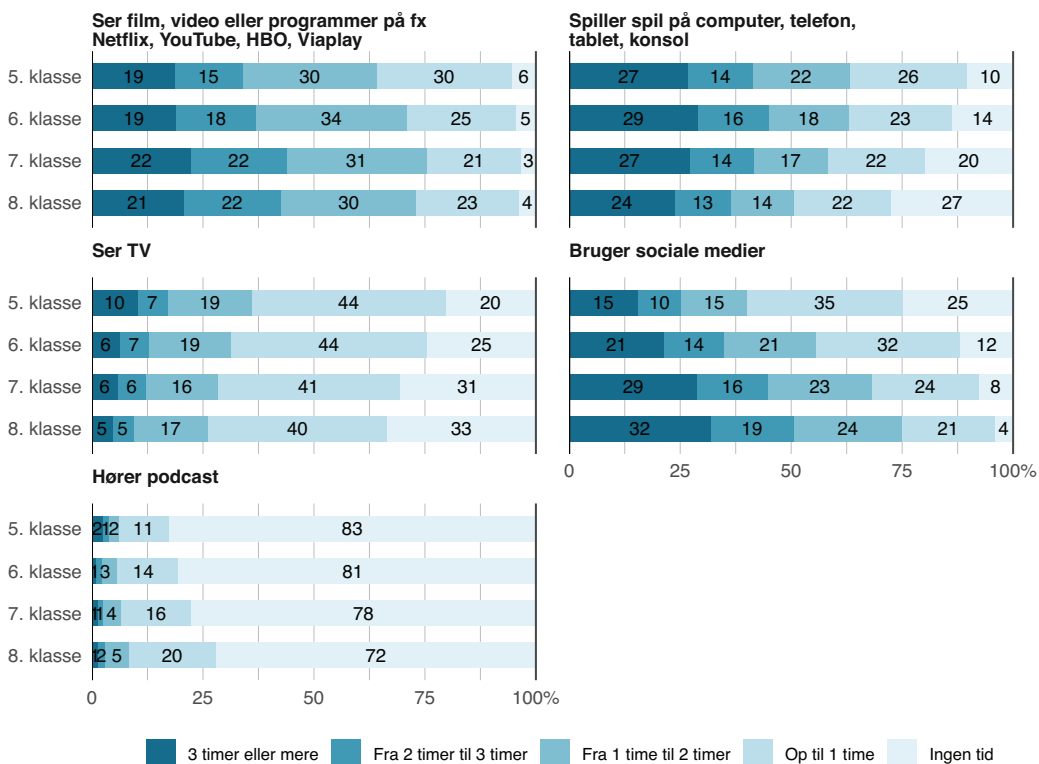
Figur 28 viser, at der er mange børn og unge, som bruger tid på digitale medier på en normal hverdag. Flertallet af eleverne i 5.-8. klasse bruger mindst 1 time om dagen på streaming (71 %), sociale medier (60 %) og digitale spil (59 %). Der er betydeligt færre, der dagligt bruger samme tid på at se flow-TV (30 %).⁵⁹ Som noget nyt er der i 2021 stillet spørgsmål til brug af podcast, og det er 7 % af eleverne, der dagligt lytter til podcast i mindst en time, imens 78 % slet ikke bruger tid på podcast på en normal hverdag.

Figur 28. Tid brugt på forskellige medier



Note: Tal viser andelen, der har valgt en given svarkategori. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 pga. afrunding.

Figur 29. Tid brugt på forskellige medier fordelt på klassetrin



Note: Tal viser andelen, der har valgt en given svarkategori. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 pga. afrunding.

Overordnede fund

- Flertallet af børn og unge bruger streamingtjenester, digitale spil og sociale medier på en normal hverdag.
- De ældre elever bruger i særdeleshed tid på sociale medier.
- Flere på de yngre årgange bruger tid på digitale spil.

Figur 29 viser elevernes tidsforbrug på hvert klassetrin, og der er uanset årgang mange, der bruger deres tid på at se indhold fra streamingtjenester og YouTube. På tværs af klassetrin er det mellem 64 og 75 %, som bruger mindst en time om dagen på streaming. Næsten alle elever streamer dagligt. På tværs af klassetrin er det kun et sted mellem 3 og 7 %, der ikke gør det dagligt. I den forbindelse er det værd at bemærke, at flow-TV er mere end overhalet af streaming blandt børn og unge. I 5. klasse er der dobbelt så mange, der streamer, sammenlignet med dem, der ser TV. Forskellen stiger, så der er tale om en tredobling i 8. klasse. Der kan godt være sammenfald, så børn og unge både kan streame og se TV hyppigt, men forskellen i størrelserne på grupperne bekræfter en tendens, som også blev fundet i *Børns læsning 2017*. De nye tal indikerer, at forskellen mellem streaming og flow-TV er blevet lidt større.

Der er også mange børn og unge, der spiller digitale spil og bruger sociale medier dagligt. På hvert klassetrin er det over halvdelen, der bruger en time eller mere om dagen på digitale spil, og det er særligt de yngre elever, der er optaget af digitale spil. 63 % af eleverne i både 5. og 6. klasse bruger mindst en time på digitale spil, og denne andel er signifikant mindre i både 7. og 8. klasse (henholdsvis 58 og 51 %). Forskellen kommer tydeligt til udtryk, hvis man sammenligner dem, der ikke spiller. Kun 10 % i 5. klasse bruger slet ikke tid på digitale spil på en almindelig hverdag, hvorimod det gælder næsten hver tredje i 8. klasse.

Figuren viser desuden, at mange børn og unge bruger sociale medier dagligt, men her er forholdet mellem alder og brug stik modsat de digitale spil. Det er nemlig i særdeleshed de ældre elever, der bruger tid på sociale platforme. I 5. klasse er der 40 %, der bruger mindst en time på sociale medier, og den gruppe vokser støt for hvert klassetrin til 75 % i 8. klasse. Både digitale spil og sociale medier er altså populære blandt børn og unge, men med signifikant store forskelle afhængigt af klassetrin; digitale spil har forrang blandt de yngre, mens sociale medier især optager de ældre elever.

I undersøgelsen finder vi, at der er mellem 6 og 8 % på tværs af klassetrin, der dagligt bruger mindst en time på at lytte til podcast. Undersøgelsen indikerer også, at en ganske stor gruppe, mindst 70 % og endnu flere på yngre klassetrin, ikke bruger tid på at lytte til podcast på en normal hverdag. Mens der synes at være en stigende interesse for podcast hos voksne, er det altså ikke slået igennem på samme måde hos børn og unge.⁶⁰ En af de 8.-klasses-elever, vi interviewede, kom med sin forklaring på, hvorfor han ikke så ofte lytter til podcast:

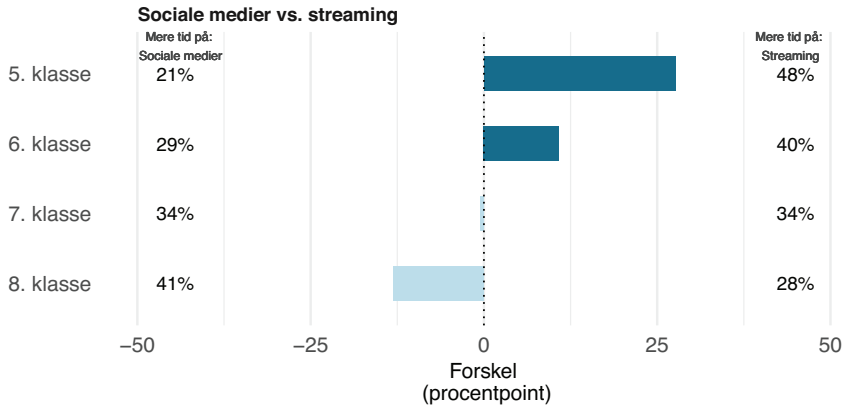
Jeg har prøvet at høre en podcast. Altså det har jeg prøvet en gang. Det, syntes jeg faktisk, var meget spændende. Men det er også bare sådan. Det kræver meget tid. Fordi enten skal du sådan, gå en lang tur, cykle en tur eller køre i bil i lang tid. De varer sådan lidt mere end en time, og det kræver bare meget tid i forhold til, hvis du skal læse. Så går det lidt hurtigere.

I et ungt menneskes optik kan podcast altså været et tidskrævende tilbud, som betyder, at det ikke så ofte bliver anvendt.

Endelig vil vi fremhæve, at ca. hver tredje elev i 7. og 8. klasse giver udtryk for, at de bruger mere end 3 timer dagligt på sociale medier. Det er ganske store grupper med et anseligt forbrug, som det er værd at være opmærksom på. Bl.a. fordi nogle forskere peger på en sammenhæng mellem et højt forbrug af sociale medier og risiko for psykologisk mistrivsel hos unge, fx i form af angst og søvnbesvær.⁶¹ Det er dog vigtigt at tilføje, at forskning i sociale medier og trivsel ikke indtil videre har kunnet dokumentere en årsagssammenhæng.⁶² Vi ved derfor endnu ikke, hvad der er henholdsvis årsag og virkning, eller om andre bagvedliggende faktorer spiller ind.

De ovenstående resultater peger på ganske store skift i medievaner. For at illustrere dette ser vi nu nærmere på, hvor meget tid børn og unge bruger på streaming (dvs. se film, video og programmer på Netflix osv.) i forhold til sociale medier. I figur 30 har vi i venstre side opgjort andelen, der bruger mere tid på sociale medier end på streaming, og i højre side andelen, som bruger mere tid på streaming end på sociale medier. Søjlen i figuren viser forskellen mellem de to grupper.

Figur 30. Bruger børn og unge mere tid på sociale medier eller streaming?



Note: Figuren viser andelen, der bruger mere tid på sociale medier end streaming, og andelen, der bruger mere tid på streaming.⁶³

Figuren viser et ganske interessant mønster. I 5. klasse er der en overvægt af elever, som bruger mere tid på at streame dagligt. Det gælder 48 % af eleverne, imens 21 % bruger mere tid på sociale medier. Til gengæld svinger vægten over mod de sociale medier på de ældre klassetrin. I 7. klasse er der ikke længere forskel, og i 8. klasse er der en solid overvægt af elever, der bruger mere tid på sociale medier end på streaming på en normal hverdag.

Sammenhængen mellem alder og forbrug af sociale medier kan forklares med afsæt i tidligere forskning. Især aldersgruppen 13-15-årige er blevet undersøgt, da det er en alder, hvor sociale relationer uden for familien har en særlig betydning for de unges identitetsdannelse. Resultaterne peger på, at det øgede forbrug af sociale medier både kan være forbundet med positive og negative tendenser i de unges sociale liv.⁶⁴ På den ene side kan digitale medier støtte og styrke den sociale netværksdannelse uden for hjemmet. Et positivt samspil mellem online- og offlineaktiviteter kan understøtte venskaber og nære relationer, fx når eksisterende offlinereationer plejes og udbygges med social onlinekommunikation. På den anden side kan et højt forbrug af digitale medier hænge sammen med en række negative udviklingstendenser, når unge fanges ind i et spil om popularitet, social positionering og sammenligning med andre. Et negativt samspil mellem online- og offlineaktiviteter kan fremme frygten for at være udenfor og påvirke børn og unges

behov for at præstere og blive anerkendt socialt i en negativ retning, fx i form af manglende tilfredshed med egen krop og følelsen af ikke at høre til.

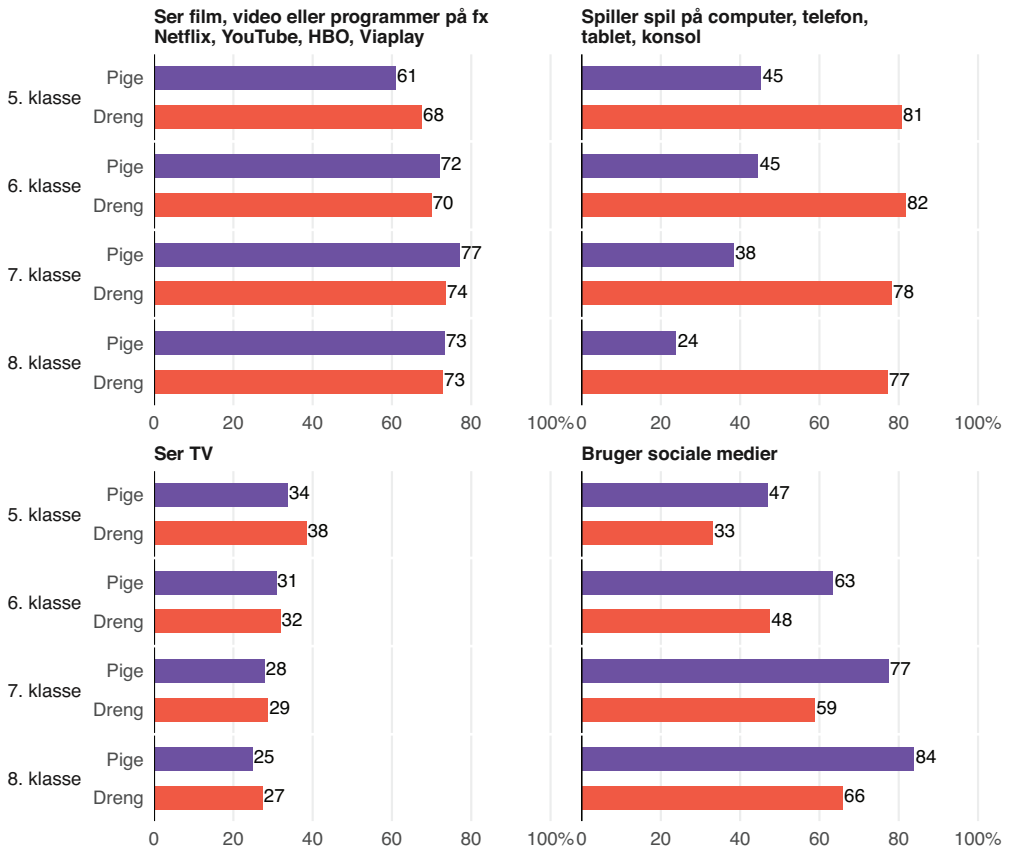
Vi har gennemført en række supplerende analyser, der belyser samspillet mellem trivsel og sociale medier. De understøtter, at der kan være et negativt samspil, men ikke altid er det, da det afhænger mere specifikt af typen af socialt medie. Der er fx en umiddelbar negativ sammenhæng mellem TikTok og trivsel, mens det samme fx ikke gælder Instagram. I denne kontekst vil vi begrænse os til at belyse den negative sammenhæng, ud fra hvor raske og tilpasse eleverne føler sig. På spørgsmålet ”Har du følt dig rask og godt tilpas?” har eleverne kunne svare på fem måder, som vi har samlet i to grupper: 1) *Slet ikke, Lidt og Moderat* og 2) *Meget og Rigtig meget*. Når vi sammenholder de to grupper med forbrug af sociale medier, træder et tydeligt mønster frem. På både 6. og 7. klassetrin er der fx 13 procentpoint flere, der bruger TikTok mindst en time om dagen, blandt dem, der føler sig mindre raske og tilpas, end blandt dem, der føler sig mere tilpas. Der er således en overrepræsentation af børn og unge, der i høj grad anvender TikTok, blandt dem, der i mindre grad føler sig raske og tilpasse, end blandt dem, der føler sig mere tilpas.

Tidligere undersøgelser peger på, at drenge og piger adskiller sig på enkelte områder i deres medieforbrug. Både *Børns læsning 2017* og *Skolebørnsundersøgelsen* fra 2018 viser fx, at pigerne er mere aktive på sociale medier blandt 13- og 15-årige,⁶⁵ mens både *PIRLS 2016* og *Børn og unge i Danmark – velfærd og trivsel 2018* viser, at computerspil er særligt populært hos drenge.⁶⁶ Vi ser nærmere på, om disse forskelle også gælder i 2021, samt hvordan billedet ser ud for streaming og flow-TV i figur 31.

Overordnede fund

- Streaming er populært blandt både piger og drenge.
- Markant flere drenge bruger tid på digitale spil.
- Flere piger bruger tid på sociale medier.

Resultaterne peger på både ligheder og forskelle i piger og drenges medieforbrug. Streaming er populært bredt set. Der er både mange piger og drenge, som dagligt bruger tid på streamingtjenester, og selvom der i 5. klasse er signifikant flere drenge end piger, der streamer dagligt (68 mod 61 %), er der ikke systematisk forskel på køn på tværs af klassetrin. De ser også i stort set samme omfang flow-TV, der til sammenligning ikke er nær så populært. Det gælder således både piger og drenge, at der er færre, der bruger tid på flow-TV end på streaming.

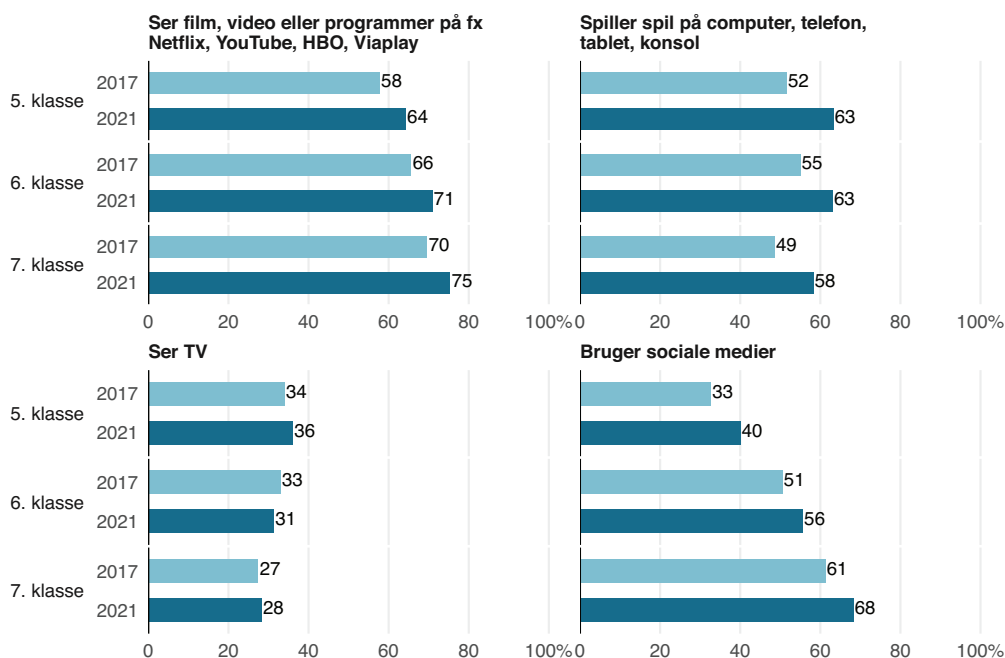
Figur 31. Tid brugt på forskellige medier fordelt på køn⁶⁷

Note: Tal viser andelen, der bruger mindst en time om dagen på et medie.

Vores resultater bekræfter også, at piger og drenge adskiller sig signifikant i deres forbrug af digitale spil og sociale medier. På alle klassetrin er der markant flere drenge end piger, der dagligt spiller digitale spil. Forskellen vokser i 8. klasse, idet andelen af piger, der spiller digitale spil, falder. Fx er der i 8. klasse tre gange så mange drenge (77 %) som piger (24 %), der dagligt spiller en time eller mere. Billedet er modsat for sociale medier. Her er der flere piger, der dagligt bruger sociale medier på alle klassetrin. Selvom kønsforskellene er signifikante på alle klassetrin, skal det dog bemærkes, at de er mindre end ved digitale spil. Samtidig kan man også bemærke, at det sociale medieforbrug faktisk stiger med alderen for både piger og drenge.

Vi har gentaget spørgsmålet om fire typer af medier fra *Børns læsning 2017*, og derfor er det muligt at se på udviklingen for elever i 5., 6. og 7. klasse. Tidligere undersøgelser peger på en stigning i brug af spil og streaming, men der er ganske få danske undersøgelser og et fravær af systematisk opfølgning over tid.⁶⁸ Derfor har det betydning, at vi kan studere udviklingen fra 2017 til 2021. I figur 32 viser vi udviklingen i andelen, der bruger mindst 1 time om dagen på forskellige medier.

Figur 32. Tid brugt på forskellige medier fordelt på undersøgelsesår



Note: Tal viser andelen, der bruger mindst en time om dagen på et medie.

Overordnede fund

- Der er markant flere, der dagligt spiller digitale spil på alle klassetrin i 2021.
- Der er også en stigning i gruppen, der bruger streamingtjenester og sociale medier.
- Der er ikke en ændring i forhold til at se flow-TV.

Der har været en iøjnefaldende stigning i digitale spil. Gruppen, der bruger mindst en time om dagen på spil, er vokset med 11 procentpoint i 5. klasse (fra 52 til 63 %), og der er også en betydelig stigning i 6. klasse (fra 55 til 63 %) og 7. klasse (fra 49 til 58 %). Figuren viser samtidig en mere moderat, men stadig klar stigning i tid brugt på streamingtjenester og sociale medier (mellem 5 og 7 procentpoint). I begge tilfælde går udviklingen på tværs af alle tre klassetrin. Når det derimod handler om at se flow-TV, er billedet stabilt. Der er hverken klare tegn på frem- eller tilbagegang på nogen af de tre klassetrin.

Samlet set er brugen af nyere medier som streamingtjenester, digitale spil og sociale medier vokset betragteligt i de seneste fire år, og det er bemærkelsesværdigt, at vi ikke kun finder disse skift på ét klassetrin. Der er tale om en systematisk udvikling på tværs af årgang, og forbruget af disse medier er dermed gået frem blandt en stor gruppe af elever i den danske grundskole.

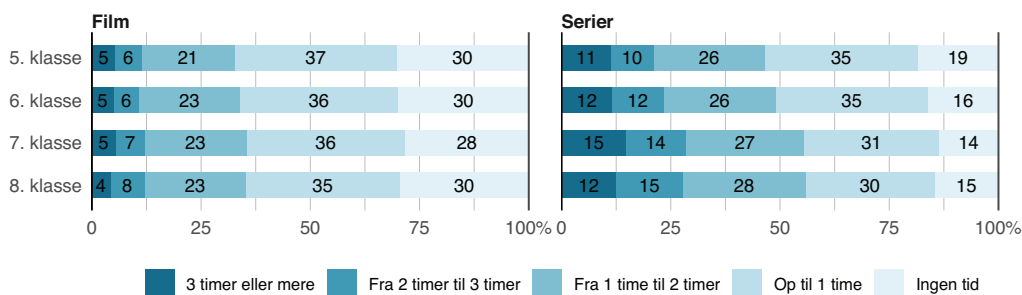
Der kan være flere årsager til denne udvikling. Som påpeget i begyndelsen af dette kapitel er den digitale markedsudvikling en væsentlig faktor. Teknologisk udvikling, øget udbud, kamp om brugernes opmærksomhed, målrettet markedsføring og algoritmer, der læser børn og unges behov og danner grundlag for stadig mere målgruppefokuserede digitale tjenester, kan være med til at forklare udviklingen. Covid-19 kan ligeledes være en medvirkende årsag. En spørgeskemaundersøgelse på tværs af 42 lande af 9-13-åriges medieforbrug under pandemien bekræfter, at en periode med en afskærmet tilværelse har skabt gunstige betingelser for en stigning i brug af digitale medier. Især forbruget af TV, mobiltelefon og YouTube skulle være steget.⁶⁹ Børn og unge bliver mere vant til at benytte digitale medier, når de keder sig, har behov for at komme i kontakt med venner eller skal deltage i onlineundervisning. Vi har dog ikke data til rådighed, der kan hjælpe os med at vurdere betydningen af de forskellige mulige årsager.

Man kan overveje, i hvilken grad ændringen fra 2017 til 2021 *reelt* er udtryk for en udvikling. Et kritisk spørgsmål er her, om det ikke snarere er udtryk for et midlertidigt niveau i lyset af corona og skolenedlukninger. Det kan vi ikke udelukke empirisk, men vi mener, at der er god sandsynlighed for, at tallene viser en reel udvikling. Undersøgelsen er nemlig gennemført fra midten af september til midten af november 2021. Denne periode ligger ikke blot fire måneder efter skolenedlukningen i foråret 2021, den er også kendetegnet ved et fravær af restriktioner i forhold til udendørs- og kulturliv.

Hvor meget tid bruger børn på film og serier?

En stor del af livet for børn og unge i alderen 10-15 år foregår foran skærme, og som sidste afsnit viste, består meget skærmtid af streaming og flow-TV. For at få en mere nuanceret indsigt har vi udvidet med spørgsmål til film og serier: Hvor meget tid bruger du på film og serier på en normal hverdag? Elevernes svar kan ses i figur 33.

Figur 33. Tid brugt på at se film og serier



Note: Tal viser andelen, der har valgt en given svarkategori. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 pga. afrunding.

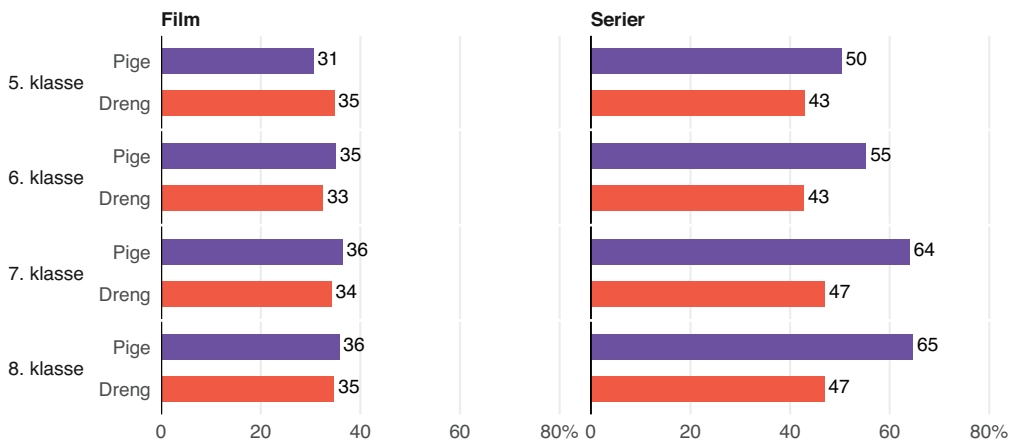
Overordnede fund

- Der er flere, som ser serier end film på en normal hverdag.
- Flere elever i udskoling end på mellemtrinnet ser dagligt serier, hvorimod film appellerer lige meget.
- Mindst 8 ud af 10 ser serier på en normal hverdag på alle klassetrin.

34 % af alle eleverne i undersøgelsen ser film i en time eller længere på en normal hverdag, og denne karakteristik passer på elever på mellemtrinnet såvel som i udskoling. Der er en del flere, der bruger tid på at se serier i hverdagen på alle klassetrin. Samlet er det 52 %, der ser serier mindst en time om dagen. I 5. og 6. klasse udgør denne gruppe lige under halvdelen af eleverne (47 og 49 %), imens gruppen er større i 7. og 8. klasse (56 %). Begge klasser i udskoling adskiller sig signifikant fra både 5. og 6. klasse. Det er også bemærkelsesværdigt, at serier ser ud til at være en helt central ingrediens i langt størstedelen af elevernes hverdag. Mindst otte ud af ti på hvert eneste klassetrin svarer, at de bruger noget tid på at se serier på en almindelig dag, dvs. de svarer ikke *Ingen tid*.

Vi ved fra tidligere undersøgelser, at der er kønsforskel på brug serier, mens dette ikke er tilfældet for film.⁷⁰ Vores undersøgelse er en af de få, vi kender til, der specifikt undersøger film- og serieforbrug blandt børn og unge i sammenhæng. Derfor kigger vi nærmere på forholdet mellem køn, serier og film i figur 34.

Figur 34. Tidsforbrug på at se film og serier fordelt på køn



Note: Tal viser andelen, der bruger mindst en time om dagen på mediet.

Overordnede fund

- Flere piger end drenge ser dagligt serier.
- Kønsforskelle i forbrug af serier stiger med alderen, da flere piger ser serier, når de bliver ældre.
- Der er ikke forskel på pigers og drenges filmforbrug.

Vores resultater bekræfter indsigten fra de tidligere undersøgelser. Der er flere piger end drenge, der ser serier i en time eller længere i hverdagen, og denne forskel er signifikant på alle fire klassetrin. Der er også tendens til at forskellen øges med alderen, og det skyldes, at flere og flere piger ser serier, desto ældre de bliver. Det er dog værd at nævne, at det ikke betyder, at *kun* piger ser serier. Som figuren viser, er der trods alt også mange af drengene (næsten halvdelen), som bruger en del tid på serier dagligt. Kønsforskelle finder vi i øvrigt ikke ved film.

Hvor meget tid bruger børn på sociale medier?

De sociale medier er i dag en central faktor i børn og unges liv – i forhold til både social interaktion og underholdning. Stort set alle unge mellem 12 og 18 år har i dag en profil på mindst en social medieplatform,⁷¹ og vores analyse i starten af kapitlet viste, at langt størstedelen af de ældre elever bruger mindst en time om dagen på sociale medier.

Det voksende udbud af sociale medier betyder også, at der er kommet fokus på, hvilke sociale medier børn og unge særligt bruger. De forskellige typer af digitale tjenester og sociale medier er kendetegnet ved forskellige typer af design, indhold og interaktionsformer. Derfor bliver der med udviklingen et skærpet behov for at forstå, hvad der kendetegner de mest udbredte sociale medier, og hvordan de nye interaktionsformer hænger sammen med børn og unges læse- og medievaner. Vi har derfor spurgt til børn og unges tidsforbrug på fem forskellige platforme: YouTube, TikTok, Snapchat, Instagram og Facebook.

Disse spørgsmål er nye og giver mulighed for at sammenholde brug af forskellige sociale medier og også at opgøre mulige trends i fremtiden. I *Børn og unges læsning 2021* er eleverne blevet spurgt: Hvor meget tid bruger du på disse sociale medier på en normal hverdag?

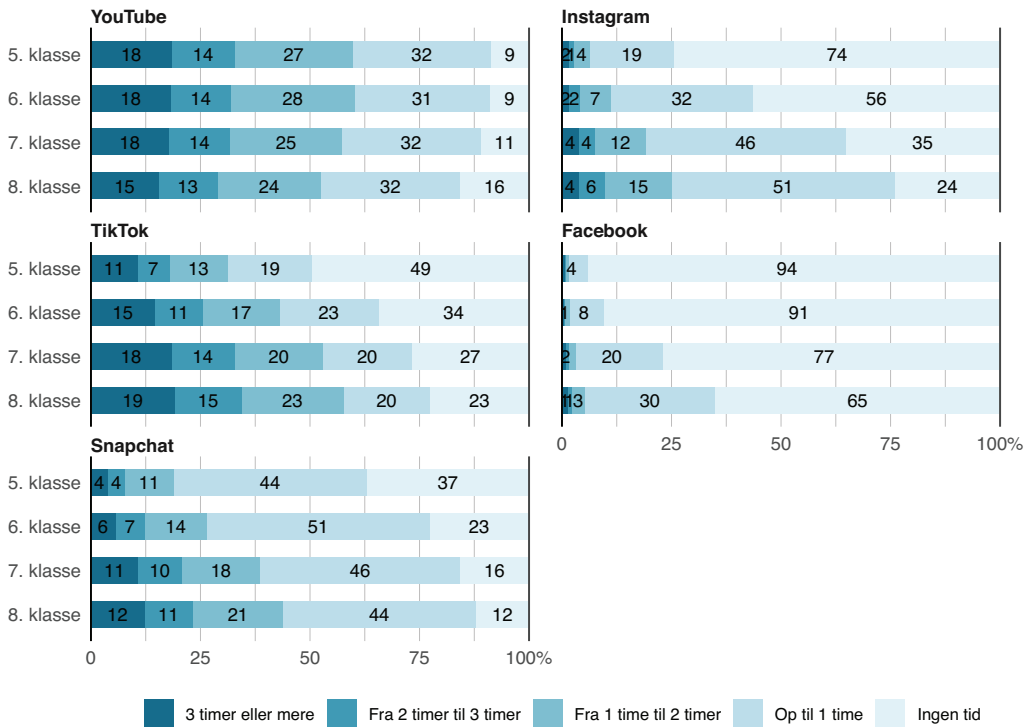
Overordnede fund

- YouTube er populært blandt børn og unge på tværs af klassetrin.
- TikTok er også populært, men appellerer stærkere til de ældre elever i udskoling.
- Snapchat og Instagram har særligt brugere i de ældre klassetrin.

Det fremgår af figuren, at YouTube i særdeleshed har godt fat i børn og unge. Mere end halvdelen af eleverne på hvert klassetrin er på kanalen mindst en time om dagen, og i alt gælder det 57 % af eleverne i undersøgelsen. Desuden ser det ud til, at interessen falder omkring 8. klasse, idet der er signifikant færre i 8. klasse, der dagligt bruger tid på YouTube, end de gør på de yngre klassetrin.

Der er generelt også stor interesse for TikTok. Samlet bruger 46 % af eleverne i undersøgelsen en time eller mere om dagen på mediet. Men det er her iøjnefaldene, hvor stor en forskel der er i brug afhængigt af klassetrin. I 5. klasse er det 31 % af eleverne, der bruger mindst en time på TikTok på en normal hverdag, og denne gruppe vokser støt op til 8. klasse, hvor 58 %

Figur 35. Tid brugt på forskellige sociale medier



Note: Tal viser andelen, der har valgt en given svarkategori. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 pga. afrunding.

(og næsten dobbelt så mange) bruger mindst en time på platformen. Forskellene mellem hvert klassetrin er substantielt store og signifikante. Hvis vi i øvrigt sammenholder brugen af TikTok med YouTube, kan vi se, at YouTube er mere populær end TikTok blandt de yngre, imens TikTok er på niveau med eller overstiger YouTube's popularitet blandt eleverne i 8. klasse.

Snapchat er en anelse mindre populær end TikTok på alle årgange, og samlet bruger 32 % mediet i en time eller mere om dagen. Instagram er mindre populær end Snapchat. Det er i alt 15 % af eleverne i 5.-8. klasse, som bruger Instagram mindst en time dagligt, og mediet er på alle fire årgange mindre populært end Snapchat. Men for både Snapchat og Instagram ser vi samme mønster som ved TikTok; andelen, der bruger platformen mindst en time om dagen, vokser med klassetrin, og forskelle mellem alle klassetrin er signifikante.

Ganske få elever bruger Facebook på tværs af klassetrin. I 7. og 8. klasse er det henholdsvis 3 og 5 %, der på en normal hverdag bruger en time eller mere på Facebook, imens der næsten ingen er på Facebook på de lavere trin. Disse resultater viser i al sin tydelighed, at Facebook spiller en begrænset rolle i børn og unges liv og måske i dag blot er et medie for 'de gamle'. Det hænger sammen med en generel tendens i vores undersøgelse: at billedbårne medier vinder frem, mens skriftbårne medier taber terræn, herunder Facebook, hvor skrift spiller en større rolle, end det er tilfældet for både TikTok, Snapchat og Instagram.

Den seneste undersøgelse om mediernes udvikling, som blev gennemført i 2020, viser, at der er ret markante forskelle i brugerne af forskellige sociale medier blandt borgere over 12 år.⁷² Her har både TikTok og Instagram en tydelig kvindelig kønsprofil, imens YouTube bruges mere blandt mænd. Vi kan dog ikke ud fra den tidligere undersøgelse sige noget om, hvordan det ser ud for børn og unge, da langt størstedelen af målgruppen var voksne. I figur 36 ser vi derfor nærmere på forholdet mellem piger og drenges sociale medieforbrug fordelt på de fire mest populære sociale medier.

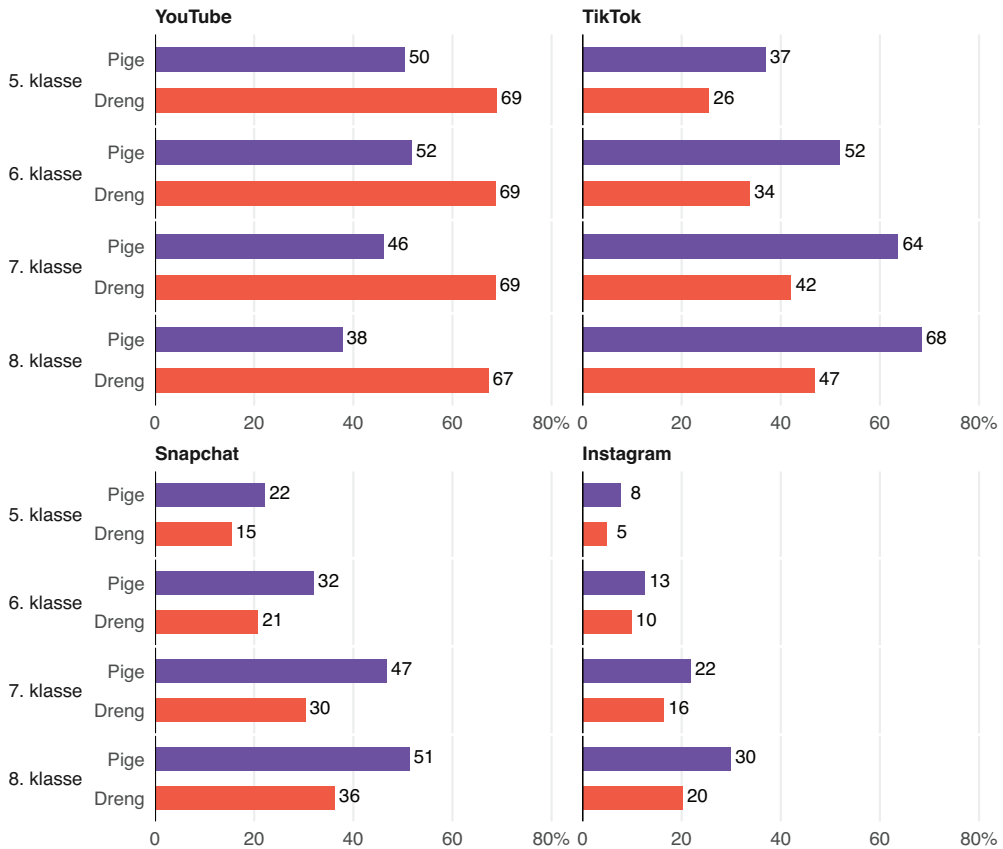
Overordnede fund

- YouTube er et mere populært medie blandt drenge end piger.
- Flere piger end drenge bruger tid på TikTok, og det gælder også for Snapchat og Instagram.
- Flere drenge i udskolingen bruger tid på YouTube end på TikTok, imens flere piger bruger TikTok end YouTube.

Vores resultater peger på en ganske klar kønsforskel i børn og unges brug af sociale medier. YouTube er godt nok populær blandt både piger og drenge, men på alle klassetrin er der signifikant flere drenge end piger, der bruger YouTube i mindst en time om dagen. Faktisk falder populariteten blandt pigerne i udskolingen, så forskellen i piger og drenges brug af YouTube vokser.

TikTok har modsat en betydeligt større brugerbase blandt pigerne, og i udskolingen er platformen mere populær end YouTube. Det samme gælder desuden for Snapchat i 8. klasse. Generelt gælder det dog både for piger og drenge, at gruppen, der bruger mindst en time om dagen på TikTok, vokser med alderen, også selvom der er signifikant forskel på de to grupper på alle klassetrin.

Når det kommer til både Snapchat og Instagram minder billedet meget om TikTok. På alle klassetrin er der flere piger end drenge, der bruger mediet i mindst en time, og vi ser også her, at andelen, der dagligt bruger tid på de to medier, vokser med alderen for både piger og drenge.

Figur 36. Tid brugt på sociale medier fordelt på køn⁷³

Note: Tal viser andelen, der bruger mindst en time om dagen på mediet.

Sammenhænge mellem mediebrug, læsning og opmærksomhed

Den markante stigning i brug af digitale medier i fritiden har især været anledning til forskning i sammenhænge mellem mediebrug og social trivsel.⁷⁴ Desuden har der været en del forskning i effekterne af brug af it i skolen.⁷⁵ Til gengæld er der fortsat et begrænset empirisk grundlag for at forstå samspillet mellem mediebrug i fritiden, læsning og fordybelse. Tidligere forskning peger på, at det ikke er mediet i sig selv, men indholdet, børn og unge bliver eksponeret for, der har afgørende betydning for påvirkningen.⁷⁶ Senere forskning er resulteret i en "distractionsteori", der hævder, at den digitale variati-

on af indhold, formater og interaktionsformer påvirker brugerens opmærksomhed og afleder den fra læringsaktiviteter, herunder læsning uden for skolen.⁷⁷ En nyere gennemgang af forskning konkluderer mere optimistisk, at det komplekse samspil mellem mediebrug og læsning åbner for flere mulige fortolkninger.⁷⁸ I deres optik indebærer det en erkendelse af, at brug af digitale enheder også involverer tekstlæsning, at digitale enheder desuden kan få læsning til at forekomme mere naturlig for yngre læsere, samt at det kun i begrænset omfang er dokumenteret, at tiden brugt på 'seriøs' læsning er blevet erstattet af et mere flygtigt indhold på digitale medier.

Ifølge vores undersøgelse er der tale om et komplekst samspil med flere nuancer. Derfor undersøger vi forholdet mellem forskellige typer af digitale medier, læsning og opmærksomhed med særligt fokus på sociale mediers betydning.

I figur 37 undersøger vi sammenhængen mellem brug af sociale medier og læsning i fritiden. Figuren viser andelen, der læser bøger mindst ugentligt afhængigt af deres tidsforbrug på sociale medier på hvert klassetrin. Søjlen yderst til venstre viser, hvor mange procent der ofte læser blandt de elever i 5. klasse, der har svaret *Ingen tid* på sociale medier.

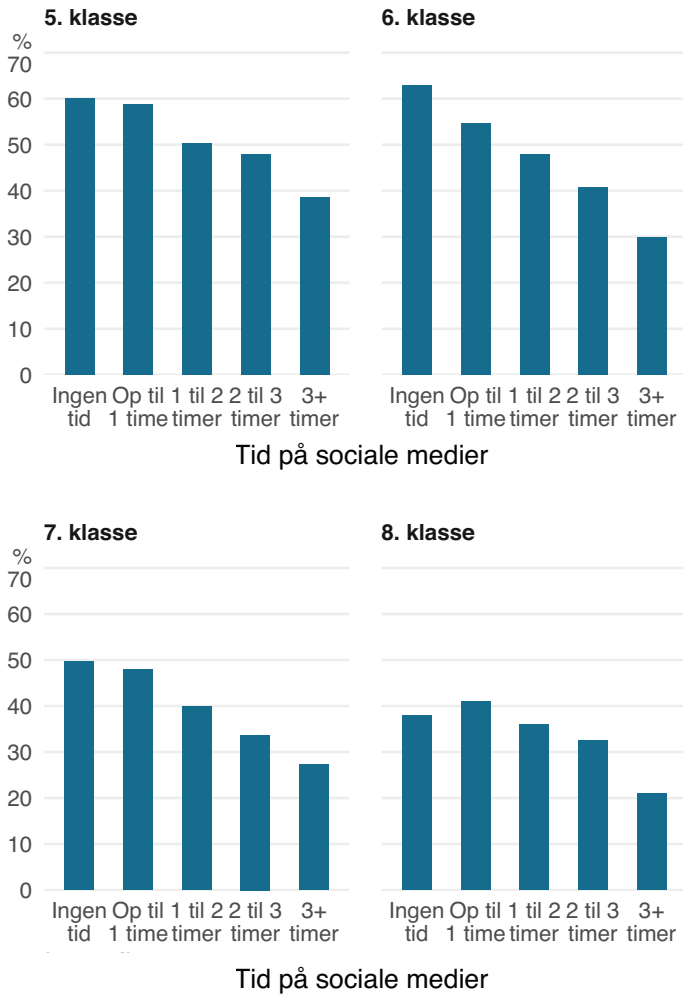
Overordnede fund

- Der er en klar sammenhæng mellem fritidslæsning af bøger og tidsforbrug på sociale medier på tværs af klassetrin (fx Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat, TikTok).
- Andelen, der læser ofte, falder tydeligt, i takt med at de bruger mere tid på sociale medier.

Figur 37 tegner et tydeligt billede af en sammenhæng mellem tidsforbrug på sociale medier og andelen, der læser bøger mindst ugentligt.⁷⁹ I det første panel – for 5. klasse – kan man se, at andelen, der læser hyppigt, falder tydeligt, i takt med at eleverne har angivet, at de bruger mere tid på sociale medier. 59 % af de elever i 5. klasse, der ikke bruger tid på sociale medier, læser ugentligt. Til sammenligning er det kun 39 % af de elever, der bruger tre timer eller mere, der læser ugentligt. En tilsvarende sammenhæng går igen i 6., 7. og 8. klasse.

Tidligere forskning i mediers påvirkning af børn og unges faglige og sociale udvikling er blevet kritiseret for ikke at tage højde for de mange faktorer i deres omgivelser, der også kan have indflydelse på udviklingen⁸⁰. Derfor har vi også lavet analyser, der kontrollerer eller tager højde for køn, højt læsning

Figur 37. Andelen, der læser bøger mindst flere gange om ugen afhængigt af deres tidsforbrug på sociale medier

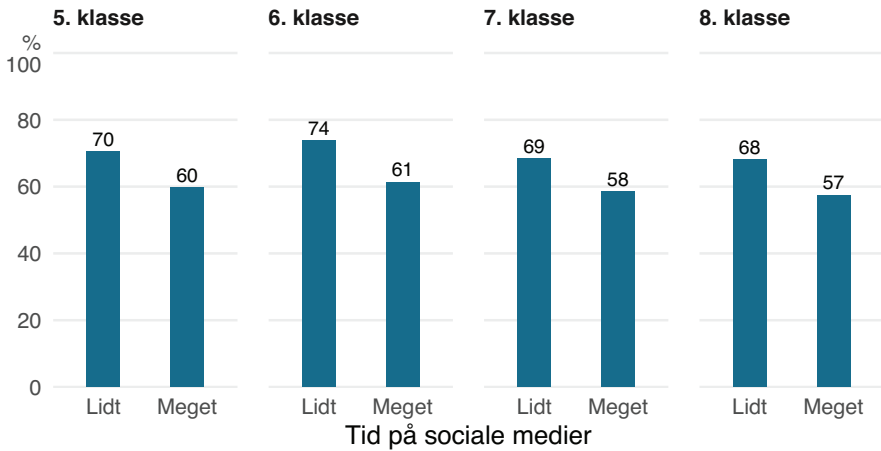


i hjemmet før skolealderen, tosprogethed, tidsforbrug på computerspil samt tidsforbrug på streaming.⁸¹ Resultatet er stadig, at der er en signifikant sammenhæng mellem tid brugt på sociale medier og læsning på tværs af klassetrin. Vores analyse udelukker samtidig ikke, at der også kan være en negativ sammenhæng mellem læsning, streaming og computerspil – men vi finder ikke disse sammenhænge nær så tydelige, og på enkelte klassetrin er de fraværende.⁸² Det peger umiddelbart på, at særligt et forbrug af sociale medier kan have en negativ betydning for, hvor ofte børn og unge læser i fritiden.

Det er dog vigtigt at pointere, at vi på baggrund af vores data ikke kan afgøre, om der reelt er en årsagssammenhæng, eller hvordan retningen på en mulig årsagssammenhæng ser ud. For det første kan vi ikke udelukke, at den sammenhæng, vi finder, har en anden forklaring. Vi tager allerede højde for nogle baggrundskaraktistika, men der kan stadig være andre forhold, der både påvirker elevernes sociale medieforbrug og læsefrekvens, som vi ikke tager højde for, fx personlighedstræk. Der kan også være tale om en vekselvirkning, idet de, der ikke læser bøger ofte, i stedet søger de sociale medier for at opfylde andre behov, fx social tilknytning, adspredelse og anerkendelse, og at de sociale medier omvendt påvirker deres motivationsstruktur. Endelig skal man huske, at analyserne er baseret på et selvrapporeret tidsforbrug på sociale medier og læsning. Derfor er vi varsomme med at konkludere, at sociale medier har en negativ indvirkning på børns læsning.⁸³ Resultaterne bør snarere bruges til at skærpe vores opmærksomhed over for, hvorvidt der i konkrete tilfælde er tale om det, vi ovenfor beskrev som henholdsvis et positivt eller negativt samspil mellem mediebrug og andre aktiviteter i børn og unges liv.

For at blive klogere på sociale mediers mulige virkning har vi også undersøgt sammenhængen med børn og unges evne til at være opmærksomme. Evnen til at være opmærksom er en af de væsentligste faktorer for enhver form for fordybelse, herunder sammenhængende dybdelæsning.⁸⁴ I spørgeskemaet har vi bedt eleverne om at vurdere det følgende udsagn baseret på den seneste uge: ”Har du været i stand til at være opmærksom?”, og eleverne kunne svare *Altid*, *Meget ofte*, *Sommetider*, *Sjældent* og *Aldrig*. I den følgende analyse i figur 38 undersøger vi, om andelen, der svarer, at de altid eller meget ofte er i stand til at være opmærksomme, er forskellig, alt efter om eleverne bruger meget tid (dvs. mere end en time) eller lidt tid (dvs. mindre end en time) på sociale medier.

Figur 38. Andelen, der er i stand til at være opmærksomme afhængigt af tid på sociale medier



Overordnede fund

- Der er en klar sammenhæng mellem tidsforbrug på sociale medier og evnen til at være opmærksom. Elever, der bruger lidt tid på sociale medier, svarer i højere grad, at de evner at være opmærksomme.
- Der er stadig en klar sammenhæng mellem tidsforbrug på sociale medier og evnen til at være opmærksom, når vi kontrollerer for køn, højtlesning i hjemmet, tosprogethed og tidsforbrug på henholdsvis computerspil og streaming.
- En lignende sammenhæng viser sig ikke på tværs af klassetrin, når vi undersøger sammenhængen mellem brug af streaming eller digitale spil og evnen til at være opmærksom.

I figuren finder vi en klar sammenhæng mellem forbrug af sociale medier og evnen til at være opmærksom. For eksempel viser figuren, at der er 70 %, der evner at være opmærksomme blandt dem, der bruger lidt tid på sociale medier i 5. klasse, imens dette falder til 60 % blandt dem, der bruger meget tid. På hvert klassetrin er andelen, der evner at være opmærksomme, ca. 10 procentpoint større blandt dem, der bruger lidt tid på sociale medieplatforme. Vi har gennemført disse analyser, hvor vi også tager højde for køn, højtlesning i hjemmet før skolealderen, tosprogethed, tidsforbrug på computerspil samt tidsforbrug på streaming.⁸⁵ Sammenhængen bliver en anelse svagere,

men resultatet er stadig det samme: Eleverne svarer i højere grad, at de evner at være opmærksomme, hvis de bruger mindre tid på sociale medier.

Vi har også lavet samme analyse mellem tidsforbrug på streaming eller digitale spil og opmærksomhed, men vi finder i begrænset omfang sammenhæng mellem disse medier og opmærksomhed.⁸⁶ Selvom vi ikke er i stand til at udtale os om årsag og virkning, er det alligevel ret interessant, at vi finder en systematisk sammenhæng mellem tidsforbrug på sociale medier og opmærksomhed – selv når vi tager højde for andre digitale medier – og at sammenhængen har tendens til at være fraværende mellem andre digitale medier og opmærksomhed. Det kan være et tegn på, at der er noget særligt på færde med sociale medier og relationen til opmærksomhed.

Hvordan kan det være, at særligt brugen af sociale medier ser ud til at hænge sammen med mindre fritidslæsning samt en svagere evne til at være opmærksom, som ellers er en forudsætning for sammenhængende dybdelæsning? Det kan måske skyldes det indhold, som de forskellige digitale medier eksponerer brugerne for. Fælles for computerspil og store dele af streamet indhold er, at de giver adgang til sammenhængende universer, der kan skærme for andre ting og muliggøre en form for fokuseret fordybelse i modsætning til de sociale medier. På de sociale medier er der derimod typisk hurtige og mange interaktioner med nye opdateringer og skiftende deltagermuligheder, der kræver multitasking og skift i opmærksomhed og sjældent understøtter varig koncentration og sammenhængende fordybelse. Ovenstående er indtil videre en arbejdshypotese ud fra det nuværende vidensgrundlag, der lægger op til yderligere forskning. Men disse analyser bør alt andet lige være med til at skærpe vores opmærksomhed over for, hvad der reelt er på færde i samspillet mellem sociale medier, læsning og fordybelse.

Skole- og folkebiblioteker – et overblik

Skolens bibliotek

- 36 % af eleverne i 5.-8. klasse låner bøger på PLC mindst flere gange om måneden.
- Jo højere klassetrin, jo mindre kommer de på PLC. 72 % af eleverne i 8. klasse kommer der sjældent eller aldrig.
- Af mulige svar har flest i 5.-7.-klasse svaret, at de kommer på PLC for at låne bøger, men tendensen falder med klassetrin. Fx har 57 og 55 % i henholdsvis 5. og 6. klasse svaret dette mod 37 og 26 % i 7. og 8. klasse. I 8. klasse har flest svaret, at de ikke kommer på PLC.
- Næstflest på alle klassetrin har svaret, at de kommer på PLC, fordi deres lærer siger, de skal. Det gælder 30-39 %.
- Markant flere elever i 5. og 6. klasse (25 og 19 %) kommer på PLC for at læse end elever i 7. og 8. klasse (10 og 6 %).
- Kun 2 % af eleverne i 5.-8. klasse kommer på PLC for at snakke med PLC-medarbejderen, og ca. halvdelen snakker aldrig med PLC-medarbejderen.
- 87 % af 5.-8.-klasseeleverne synes PLC-medarbejderen er venlig.

Folkebiblioteket

- Knap 20 % af eleverne i 5.-8. klasse låner bøger mindst flere gange om måneden. Andelen falder med klassetrin.
- Af mulige svar har flest svaret, at de ikke kommer på folkebiblioteket. Andelen stiger med klassetrin, så det gælder 43 og 45 % i 5. og 6. klasse mod 51 og 59 % i 7. og 8. klasse.
- Næstflest har svaret, at de kommer på biblioteket for at låne bøger. Tendensen er faldende, så det er henholdsvis 48 og 45 % i 5. og 6. klasse og 38 og 30 % i 7. og 8. klasse.

- Meget få kommer på folkebiblioteket for at læse lektier eller hænge ud med venner. Fx kommer 4 % i 5. klasse for at hænge ud med venner. Det tal er 6 % for 6.-8. klasse.
- Flere fra 5. og 6. klasse (18 og 14 %) kommer på biblioteket for at læse end elever i 7. og 8. klasse (10 og 7 %).
- Kun 1 % af eleverne i 5.-8. klasse kommer for at tale med bibliotekaren. Over halvdelen taler aldrig med bibliotekaren.
- 88 % af 5.-8.-klasseeleverne synes, folkebibliotekarere er venlige.

Hvordan ser udviklingen ud? (Gælder 5.-7. klasse)

- Flere lånte bøger på PLC i 2017 end i 2021. I 2017 lånte 48 % mindst flere gange om måneden mod 43 % i 2021. Faldet skyldes færre lånere i 5. og 6. klasse i 2021.
- Flere lånte bøger på folkebiblioteket i 2017 end i 2021. I 2017 lånte 25 % mindst flere gange om måneden mod 21 % i 2021. Faldet skyldes færre lånere i 5. klasse i 2021.
- Flere i 2021 synes PLC-medarbejderen er venlig end i 2017. Det gælder både i 5., 6. og 7. klasse.
- Markant flere på alle klassetrin i 2021 synes, de kan spørge folkebibliotekaren om alting, end i 2017.
- Markant flere elever fra 7. klasse synes i 2021, at bibliotekarerne er venlige, end i 2017.
- Ca. 70 % af alle elever i undersøgelsen kender eReolen GO!
- Jo ældre de er, jo mindre besøger eleverne eReolen GO! Henholdsvis 25 og 24 % af eleverne i 5. og 6. klasse besøger den mindst flere gange månedligt. Det er 19 og 14 % i 7. og 8. klasse.

KAPITEL 4

Skole- og folkebiblioteker

I kapitel 4 præsenterer vi resultaterne fra undersøgelsen af børn og unges forhold til skole- og folkebiblioteker. Vi har spurgt eleverne, hvor ofte de låner bøger på biblioteket både i og uden for skolen, og vi har bedt dem tilkendegive, om og hvorfor de kommer på biblioteket. For at få et billede af formidling og dialog har vi også spurgt, hvordan eleverne opfatter bibliotekarerne i og uden for skolen. Som noget nyt har vi spurgt om elevernes kendskab til og brug af bibliotekernes digitale udlånstjeneste eReolen GO! Endelig har vi interviewet udvalgte elever fra 8. klasse med henholdsvis høj og lav læselyst om deres biblioteksbrug.

Baggrund

Skole- og folkebiblioteker kan være centrale institutioner, når det kommer til børn og unges læsning. Skolen er et sted, alle børn kommer, og derfor er der her en unik mulighed for at danne et solidt fundament for en vedvarende læsekultur, som mange børn og unge ikke har med sig hjemmefra. Folkebibliotekerne udmærker sig ved at have lige og fri adgang til et meget stort udbud af både fysiske og digitale tilbud. Tal fra *Børns læsning 2017* peger dog på, at bibliotekerne ikke udnytter deres potentiale godt nok, da mange børn ikke kommer på bibliotekerne, hverken i eller uden for skolen. Det er en problematik, som også omtales i Bogpanelets udgivelse *Børn i centrum for litteraturformidling*, der efterlyser tydeligere politisk prioritering af blandt andet skolebibliotekerne.⁸⁷

Skolebiblioteket har umiddelbart alle forudsætninger for at være et velkendt sted, hvor elever kan møde en fagperson, som kender dem, og som kan guide og vejlede dem i forhold til læsestof. Jævnlig besøg på skolebiblioteket samt alsidige formidlingstiltag og aktiviteter kan skabe en interesse for at læse, som rækker ud over prøve- og eksamenskrav.⁸⁸ Imidlertid blev der i forlængelse af folkeskolereformen i 2014 ændret på skolebibliotekernes funktion og navn. Skolebiblioteket blev omdøbt til et pædagogisk læringscenter (PLC), og det nye navn skulle markere, at fokus derefter skulle ligge på læringsrettede aktiviteter.⁸⁹ Det betød, at litteraturformidling i relation til fritidslæsning mange steder blev kraftigt nedtonet eller helt forsvandt fra skolerne til fordel for fx vejledning i IT og brug af digitale læremidler. De senere års dokumentation af børns manglende læselyst har dog tydeliggjort behovet for, at skolens biblioteker igen får litteraturformidling som en kernefunktion. Den 28. februar 2022 blev der vedtaget en ny bekendtgørelse om folkeskolens pædagogiske læringscentre. Heri ekspliciteres det, at det pædagogiske læringscenter skal: "vejlede om kulturtilbud, litteratur og læsning, herunder også bøger til elevernes fritidslæsning".⁹⁰ Den prioritering er første skridt mod at skabe bedre forudsætninger for at styrke børn og unges læsekultur i fritiden med skolens hjælp. Det kræver dog, at området prioriteres på skolerne i form af timer og ressourcer til både materialer og efter- og videreuddannelse.

Et oplagt tiltag er i den forbindelse også at styrke og udvikle samarbejdet med folkebibliotekerne. Ved at bygge bro mellem skole- og folkebiblioteker udvides børn og unges muligheder for at finde læse- og lyttestof, som interesserer dem, fordi materialesamlingen er større end på skolens bibliotek, og fordi fagpersonalet kan supplere med yderligere viden, som kan styrke deres interesse for at læse.

Bibliotekernes digitale tilbud har spillet en større rolle under covid-19, hvor der har været mindre mulighed for fysisk fremmøde. Bogpanelets seneste årsrapport kan rapportere om en betydelig stigning i udlån af e-bøger, og en undersøgelse udført for Danmarks Biblioteksforening har vist, at digitale udlån og interessen for læsning steg betydeligt under pandemien.⁹¹

Men bibliotekerne er også udfordrede af den digitale udvikling. Ifølge den seneste årsrapport fra Kulturministeriets Bogpanel er bibliotekernes materialeudgifter til indkøb af bøger siden 2014 faldet med ca. 37 mio. kr. Dette

er sket, til trods for at de fleste fortsat foretrækker fysiske bøger.⁹² Samtidig er udgifterne steget betydeligt, fordi bibliotekerne betaler markant mere for at udlåne en bog digitalt end fysisk. Et stigende forbrug af digitale udlån sætter således indkøbet af fysiske bøger under pres. Derudover har den digitale udvikling med dens stigende tilbud om viden og underholdning lige ved hånden betydet, at bibliotekerne har mistet terræn i forhold til især børn og unge. Det var bl.a. en af grundene til, at Tænketanken Fremtidens Biblioteker tog initiativ til læsevaneundersøgelsen *Børns læsning 2017*. Man ønskede at få et bedre grundlag for at kunne imødekomme børns og unges ønsker og interesser, ligesom man gerne ville styrke samarbejdet mellem skoler og folkebiblioteket. I forlængelse af undersøgelsens resultater, som pegede på manglende læselyst og begrænset kendskab til bibliotekernes tilbud, tog Danmarks Biblioteksforening sammen med en lang række aktører initiativ til *Oplæg til national læsestrategi for børn og unge*.⁹³ Her samarbejdede fagfolk og forskere med interesse for børns læsning om at formulere en række anbefalinger, der skulle fremme børns læsekultur. Med afsæt i dette oplæg gav Danmarks bibliotekschefer i februar 2020 hinanden håndslag på at sætte fokus på at styrke børns læselyst.⁹⁴ Det har resulteret i en aftale om en fireårig styrket indsats for at øge børns læselyst – blandt andet via den fælles digitale indgangsportal 'Læsesporet', hvor lærere og bibliotekarer kan inspirere hinanden ved at dele de læsekoncepter og erfaringer, de hver især arbejder med.

Aktive biblioteksbrugere er afgørende for bibliotekernes overlevelse. Bibliotekerne har derfor de senere år været initiativtagere til flere indsatser rettet mod at styrke børns og unges læselyst.⁹⁵ Med *Børn og unges læsning 2021* giver vi et opdateret billede af børns og unges brug af biblioteket – både skole- og folkebiblioteket – samt af deres kendskab til eReolen GO!

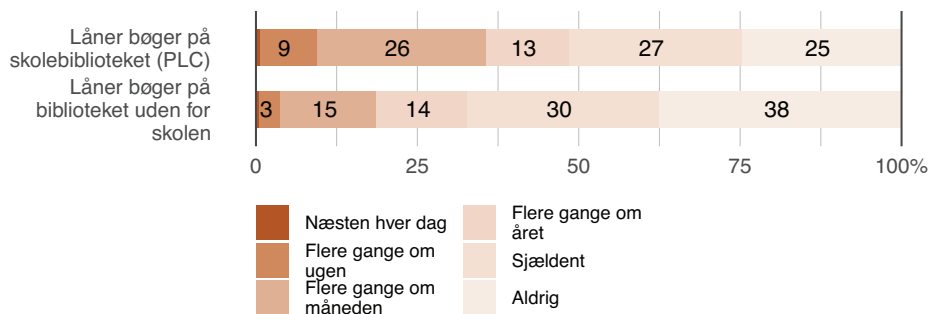
Børns brug af biblioteker

Eleverne er blevet stillet forskellige spørgsmål om deres brug af biblioteker i og uden for skolen.⁹⁶ De er også blevet spurgt om, hvad de synes om bibliotekarerne, og om deres kendskab til og brug af eReolen GO!

Hvor ofte låner eleverne bøger på PLC og folkebiblioteket?

Figur 39 viser, hvor ofte eleverne i 5.-8. klasse låner bøger på henholdsvis PLC og folkebiblioteket.

Figur 39. Lån af bøger på skolebiblioteket og folkebiblioteket



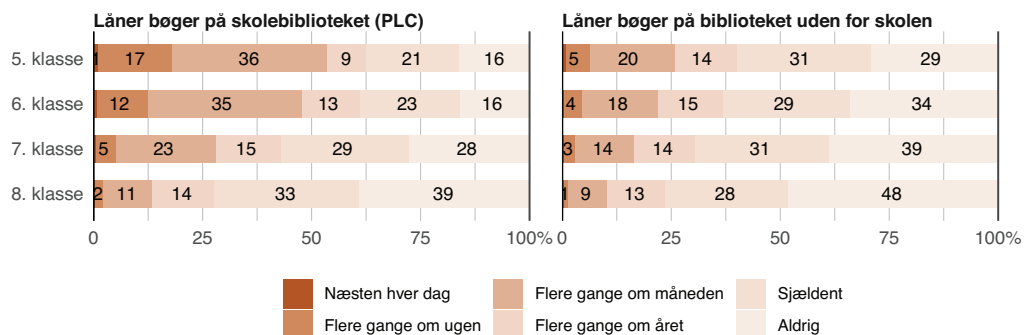
Note: Tal viser andelen, der har valgt en given svarkategori. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 pga. afrunding.

Der er samlet set 36 % af eleverne i 5.-8. klasse, der låner bøger på skolebiblioteket (PLC) mindst flere gange om måneden. 13 % af eleverne låner flere gange om året, imens 52 % sjældent eller aldrig låner bøger. På folkebiblioteket er det 19 % af 5.-8.-klasseeleverne, som låner bøger mindst flere gange om måneden⁹⁷, imens 14 % låner bøger flere gange om året og 67 % sjældent eller aldrig. Der er således flere hyppige lånere på skolebiblioteket end på folkebiblioteket, men det gælder både for skolebiblioteket og folkebiblioteket, at mere end halvdelen af 5.-8.-klasseeleverne låner mindre end flere gange om året. I figur 40 ser vi nærmere på elevernes bibliotekslån fordelt på klassetrin.

Overordnede fund

- På tværs af klasser låner eleverne oftere bøger på biblioteket i skolen end uden for skolen.
- Jo højere klassetrin, jo sjældnere låner eleverne bøger på biblioteket. Både i og uden for skolen.
- Et flertal på hvert klassetrin låner bøger på folkebiblioteket mindre end to gange om året.

Figur 40. Lån af bøger på skolebiblioteket (PLC) og folkebiblioteket fordelt på klassetrin



Note: Tal viser andelen, der har valgt en given svarkategori. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 pga. afrunding.

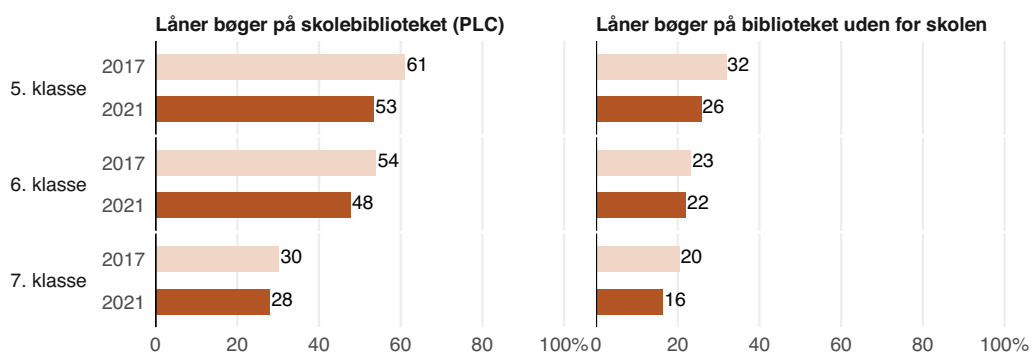
Figur 40 tydeliggør, at eleverne på alle klassetrin oftere låner bøger på skolens bibliotek end på folkebiblioteket. Det afspejler sandsynligvis, at besøgene på skolens bibliotek ofte er obligatoriske, mens det i højere grad kræver en etableret læsekultur, hvor man fx er kommet på biblioteket med sine forældre, at opsøge biblioteket uden for skolen. Derudover er skolens bibliotek tæt på, et velkendt sted for de fleste, og en PLC-medarbejder har bedre mulighed for at kende eleverne, deres læsefaglige niveau og interesser. Det kan også have positiv indflydelse på udlånstallene.

Samtidig viser tallene, at udlånene falder støt med klassetrin både i og uden for skolen. Fx er det 53 % af 5.-klasserne, der låner bøger på skolens bibliotek flere gange om måneden, mod kun 13 % af 8.-klasserne. Til sammenligning er der færre, der låner på folkebiblioteket, men også her falder tallene med klassetrin: 26 % af 5.-klasserne låner bøger her mindst flere gange om måneden, mens det er 10 % af 8.-klasserne.

Når de ældste elever generelt ikke låner bøger så ofte, kan det hænge sammen med, at læselysten falder, jo ældre de bliver (jf. kapitel 2). I skolen kan det dog også hænge sammen med, at de ældste elever tilbydes færre besøg på skolens bibliotek og derfor heller ikke får samme mulighed for at vedligeholde og styrke en læsekultur som de yngre elever.

I det følgende sammenholder vi resultaterne om lån af bøger i og uden for skolen i henholdsvis 2017 og 2021. Da 8.-klasseelever ikke deltog i undersøgelsen i 2017, viser vi i figur 41 udviklingen i andelen, der låner bøger flere gange om måneden i 5., 6. og 7. klasse.

Figur 41. Lån af bøger på skolebiblioteket (PLC) og folkebiblioteket fordelt på klassetrin og undersøgelsesår⁹⁸



Note: Tal viser andelen, der låner bøger mindst flere gange om måneden.

Overordnede fund

- Færre lånte bøger på skolebiblioteket flere gange om måneden i 5. og 6. klasse i 2021, mens det er status quo i 7. klasse.
- Der er ikke en generel nedgang i lån på folkebiblioteker, men der er færre, der låner månedligt i 5. klasse.

Figur 41 viser, at der har været et fald i forhold til lån af bøger på skolebiblioteket i 5. klasse: 61 % lånte bøger mindst flere gange om måneden i 2017 mod 53 % i 2021. Ændringen er her betydelig. Vi ser også et fald på 6. klassetrin fra 2017 (54 %) til 2021 (48 %). Derimod er tallene stabile for eleverne i 7. klasse. Vi har også kigget nærmere på udviklingen hos de mest hyppige lånere – dem, der låner mindst flere gange om ugen – og her tegner sig et stabilt billede på alle tre klassetrin. Der er altså tendens til nedgang i lån på skolebibliotekerne på mellemtrinnet, men det er særligt de moderate lånere, der er kommet færre af.

I forhold til lån på folkebiblioteket er det mere stabilt. Udlån i 6. og 7. klasse har ikke ændret sig betydeligt siden 2017. Blandt elever i både 6. og 7. klasse ses en lille tilbagegang i andelen, der låner bøger flere gange om måneden siden 2017, men begge ændringer er så små, at vi ikke kan sige, at der har været et reelt fald. Der er derimod en betydelig tilbagegang i 5. klasse, hvor andelen, der låner månedligt, er gået tilbage fra 32 til 26 % over den fireårige periode.

Det er vanskeligt at vurdere baggrunden for denne udvikling. Det er fx oplagt, at covid-19 i en periode kan have påvirket lån af bøger negativt pga. skolenedlukninger og restriktioner i forhold til folkebiblioteker. Derfor kan nedgangen på 6 procentpoint være midlertidig, men vi kan ikke udelukke, at der er tale om en reel og varig nedgang blandt elever i 5. klasse. Det er interessant, at de færre lån ikke synes at have haft indflydelse på, hvor ofte der er blevet læst (jf. figur 10, s. 50). En forklaring kan være, at eleverne ikke har tænkt på digitale lån, da de svarede på dette spørgsmål. Ifølge Danmarks Statistik steg folkeskoleelevers brug af eReolen under nedlukningerne.⁹⁹ Samtidig tyder tal fra bl.a. *Bogpanelets Årsrapport 2021* på, at der er sket en stigning i onlinesalg i forhold til litteratur generelt. Herunder også børne- og ungdomslitteratur.¹⁰⁰ Nedlukning af de steder, hvor elever normalt låner fysiske bøger, kan have fået flere til at låne og købe på nettet.

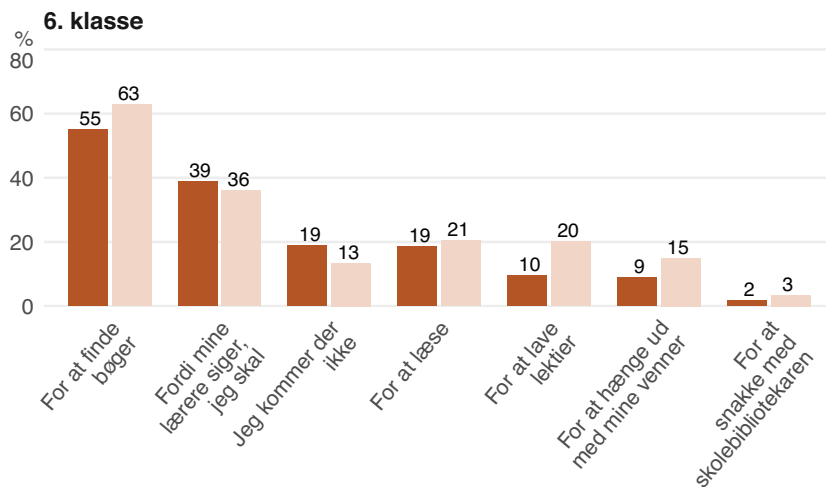
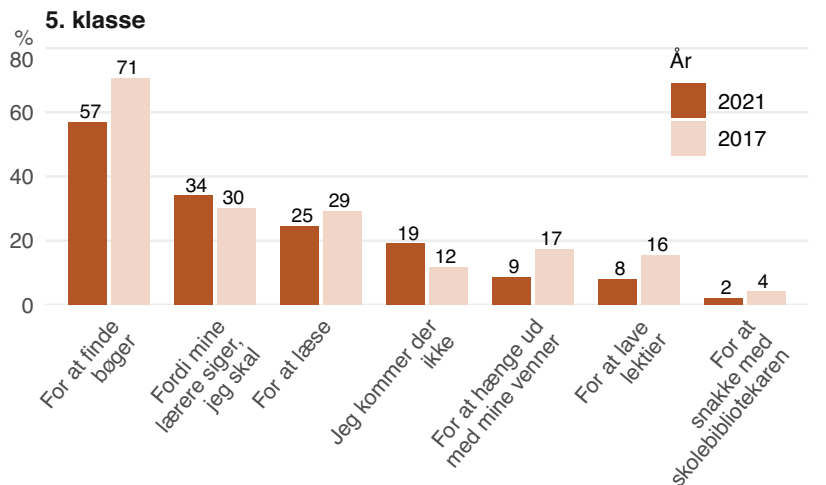
Grunde til at komme på biblioteket

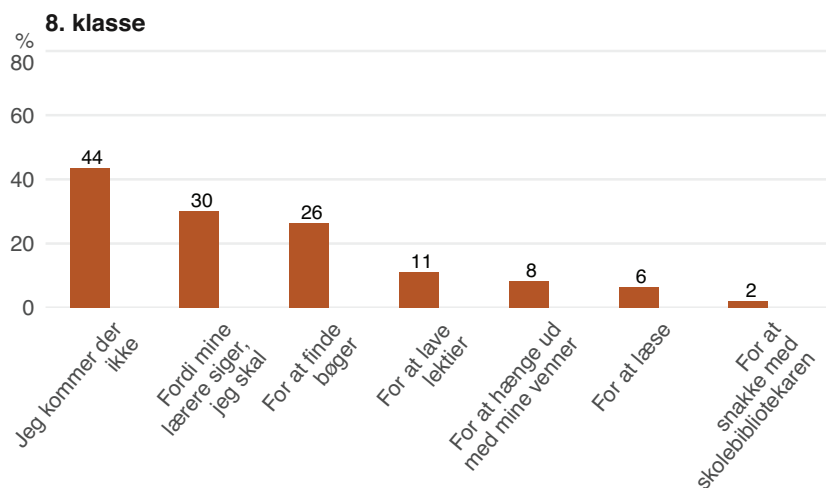
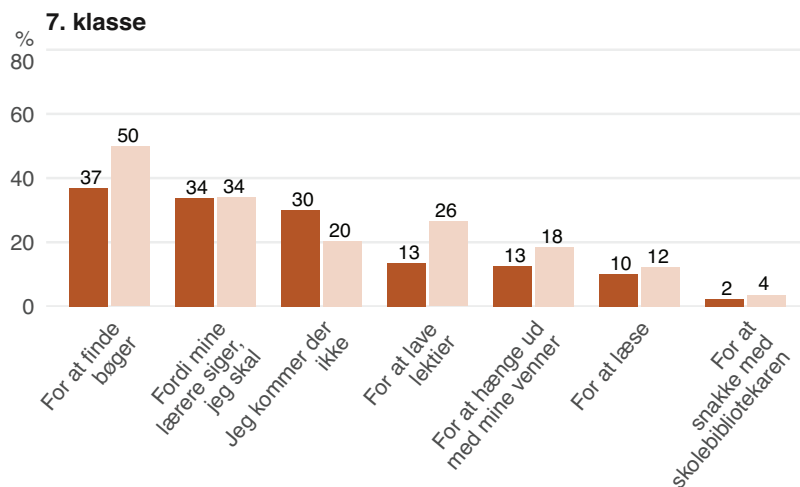
For at få et billede af, hvordan eleverne bruger og opfatter bibliotekerne i og uden for skolen, er de blevet stillet en række spørgsmål. De har her haft nogle på forhånd definerede valgmuligheder, de kunne krydse af, og udsagnene har været ens for både skole- og folkebibliotek.

Brug og dialog på skolens bibliotek

Vi har gerne villet vise et opdateret billede af, hvorfor og i hvilket omfang eleverne kommer på skolens bibliotek. Derudover ville vi gerne se på, hvordan eleverne opfatter PLC-medarbejderen på skolen, og hvorvidt de er i dialog med vedkommende. I figur 42 (s. 128) ses svarene på, om og hvorfor eleverne kommer på skolebiblioteket (PLC), fordelt på klassetrin.

Figur 42. Formål med at komme på skolebiblioteket (PLC) fordelt på klassetrin og undersøgelsesår





Note: Tal viser andelen, der har valgt en svarmulighed. Eleverne kunne vælge flere svarmuligheder.

Overordnede fund

- I 5. og 6. klasse har flertallet svaret, at de kommer på PLC for at finde bøger. Næstflest på alle klassetrin har svaret, at de kommer på PLC, fordi deres lærer siger, de skal.
- Flest i 8. klasse har svaret, at de ikke kommer på PLC.
- Markant flere kommer ikke på PLC i 2021, og det ser også ud til, at markant færre er kommet der for at finde bøger end i 2017.

Samlet set er der flest, der kommer på PLC for at låne bøger. 44 % af eleverne i 5.-8. klasse har markeret denne årsag, og den ligger i top i 5.-7. klasse. En ganske stor del på tværs af klasser har også svaret, at de primært kommer på PLC, fordi deres lærer siger, de skal. Det gælder samlet 34 %, og det billede er ganske ens på hvert klassetrin. Hvis eleverne skal låne og læse bøger, virker det relativt afgørende, at de opfordres til det af skolen.

Det er også iøjnefaldende, at der er ganske mange, der angiver, at de ikke kommer på PLC. Det gælder 28 % af alle eleverne, og man kan se i figuren, at jo højere klassetrin, jo mindre kommer de på PLC. 44 % af eleverne i 8. klasse har svaret, at de aldrig kommer der, mod 19 % i 5. klasse. Det tyder på, at biblioteksbesøgene prioriteres mindre fra skolens side, jo ældre eleverne bliver, og at det kræver mere aktiv handling fra skolens side, hvis de ældste elever skal blive mere motiverede for at komme på PLC.

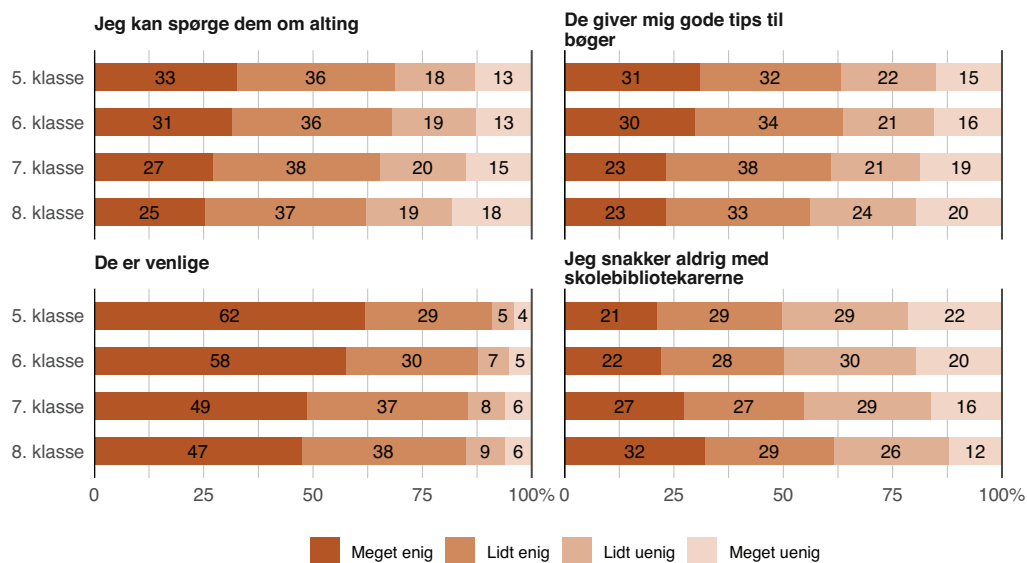
Der er en del flere i 5. og 6. klasse, som kommer på PLC for at læse. Det er 25 % for 5. og 19 % for 6. klassetrin, mens det er nede på henholdsvis 10 % for 7. klasse og 6 % i 8. klasse.

De færreste kommer på PLC for at snakke med skolebibliotekaren. Det er kun 2 % på alle klassetrin i undersøgelsen. Det kan være udtryk for, at de fleste elever ikke oplever, at de jævnligt er i dialog med bibliotekaren om læsestof. Biblioteksrummet synes desuden ikke i særlig høj grad at være et sted, man søger hen for at læse lektier (11 % af alle elever) eller være sammen med venner (10 % af alle elever). Resultaterne tyder nærmere på, at biblioteket på skolen er forbundet meget direkte med udlån, og at de fleste udelukkende kommer der med netop dette formål for øje.

Endelig viser figuren en udvikling, hvor markant flere i 2021 på tværs af klasser har svaret, at de ikke kommer på biblioteket, end i 2017. I forlængelse heraf er der også markant færre, som har svaret, at de kommer på biblioteket for at finde bøger. Det kan være udtryk for en generel tilbagegang i biblioteksbesøg. Men det er også muligt, at det er en midlertidig ændring, der fx hænger sammen med covid-19 og gentagne nedlukninger af bibliotekerne.

I figur 43 ses elevernes opfattelse af bibliotekaren på skolen fordelt på klassetrin. Her indgår svar fra de elever, der kommer på biblioteket. Eleverne har fået en række valgmuligheder, som de har kunnet krydse af ved.

Figur 43. Opfattelse af skolebibliotekarerne fordelt på klassetrin



Note: Tal viser andelen, der har valgt en given svarkategori. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 pga. afrunding.

Overordnede fund

- Langt de fleste på alle klassetrin synes, at medarbejderne på PLC er venlige.
- Halvdelen eller flere snakker aldrig med bibliotekaren på skolen. Andelen stiger med klassetrin.
- Over halvdelen synes, de kan spørge bibliotekaren om alting, og at de får gode læsetips. Andelen falder med klassetrin.

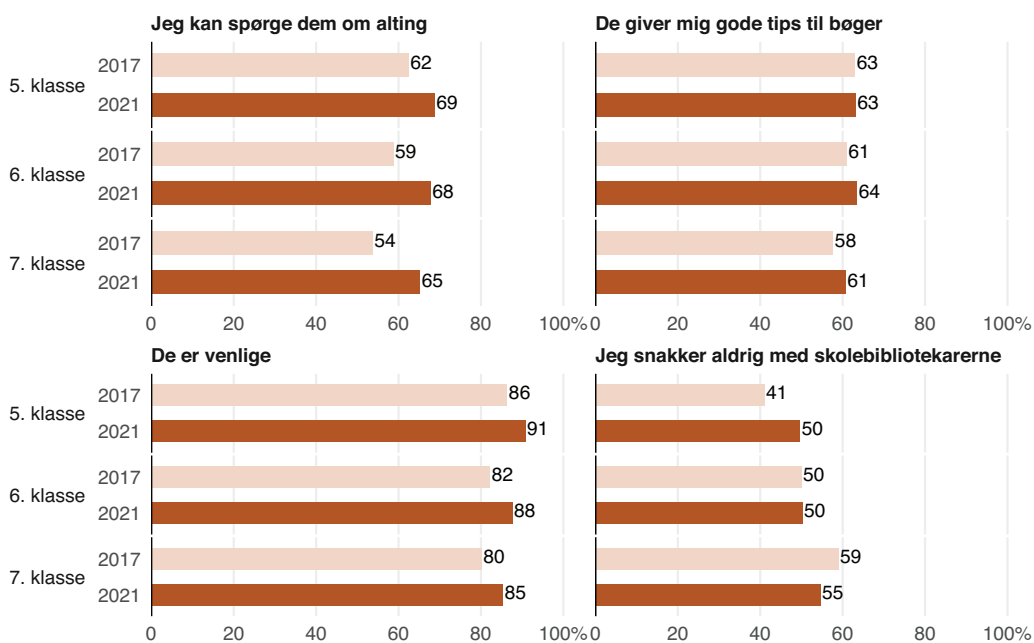
Overordnet viser resultaterne, at de fleste har en positiv opfattelse af bibliotekaren på skolen. 87 % af eleverne i 5.-8. klasse er enige i, at bibliotekarerne er venlige, og der er flest i 5. klasse (91 %) og lidt færre i 8. klasse (85 %). 66 % af alle eleverne er enige i, at de kan spørge bibliotekaren om alting. Og 61 % mener, de kan få gode tips til bøger hos skolebibliotekaren.

Samtidig viser tallene, at der er en forholdsvis stor del, som aldrig snakker med bibliotekarerne. Samlet gælder det 53 % af 5.-8.-klasseeleverne, og jo ældre de er, jo mindre snakker de med dem. Fx er 50 % af eleverne i 5. klasse enige i, at de aldrig snakker med skolebibliotekaren, mod 61 % af 8.-klasserne. Det svarer meget godt til, at langt færre 8. klasser kommer på skolebiblioteket end 5. klasser.

Den største hindring for en god dialog med skolebibliotekaren synes derfor at være, hvis eleverne ikke får mulighed for eller opfordres til at besøge biblioteket, så de kan få en snak med dem.

I det følgende opgør vi, hvordan udviklingen i elevernes svar har været siden 2017. Figur 44 viser udviklingen i andelen, der er enige i et udsagn om skolebibliotekarerne. Her sammenlignes svar blandt dem, der kom på biblioteket i hhv. 2017 og 2021.

Figur 44. Opfattelse af skolebibliotekarerne fordelt på klassetrin og undersøgelsesår



Note: Tal viser andelen, der har svaret enig.

Overordnede fund

- Der er flere på alle klassetrin, der synes, at bibliotekarerne er venlige, og at man kan spørge dem om alting.
- Gruppen, der synes, at de får gode tips til bøger, er stort set af samme størrelse i 2021 som i 2017.
- Der er en stigning i elever i 5. klasse, som aldrig taler med bibliotekaren. På de øvrige klassetrin har det ikke ændret sig.

Generelt er der tale om en positiv udvikling for langt de fleste udsagn, der handler om skolebibliotekarerne. Der er på alle klassetrin en stigning i andelen, der synes, at bibliotekarerne er venlige, og at man kan spørge dem om alting. Det er bemærkelsesværdigt, at der er flere i 5. klasse, der siger, at de aldrig taler med bibliotekaren. Som udgangspunkt er der ikke grund til at tro, at det skyldes begrænset adgang til skolebiblioteket, fordi vi ikke ser et lignende skifte på de andre klassetrin.

Brug og dialog på folkebiblioteket

Som ved skolebiblioteket har vi spurgt alle eleverne, om og hvorfor de kommer på biblioteket uden for skolen. Derudover har vi også spurgt til deres opfattelse af folkebibliotekaren.

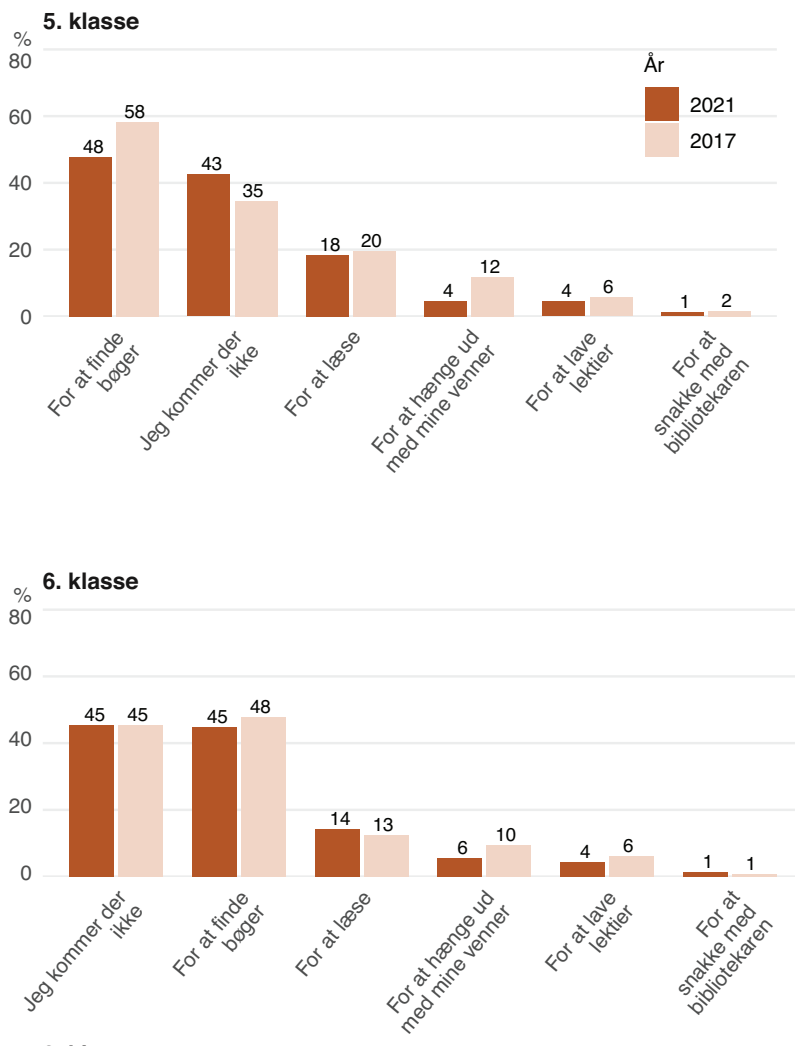
Figur 45 (s. 134) viser resultaterne for, hvorfor eleverne kommer på skolens bibliotek fordelt på klassetrin og undersøgelsesår.

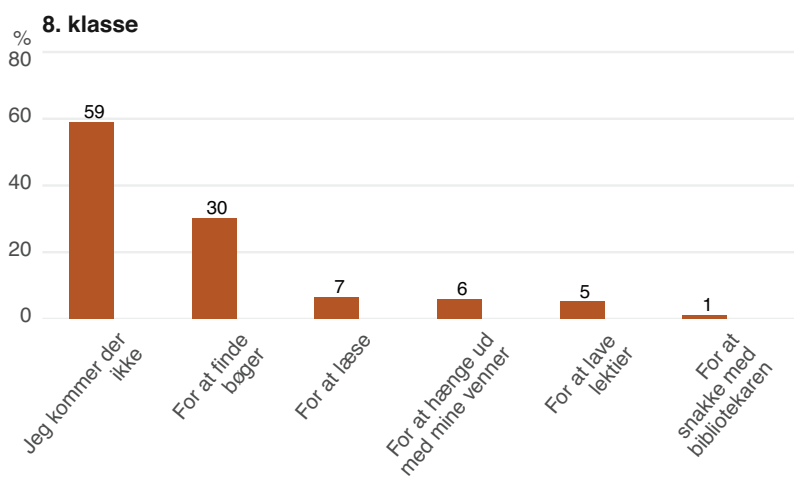
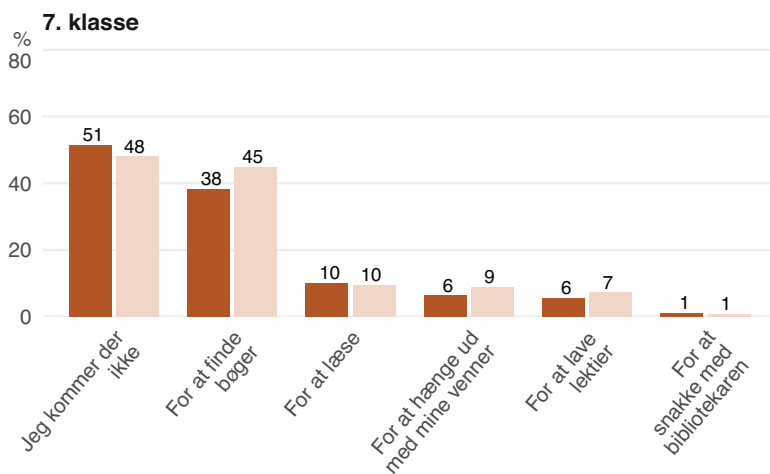
Overordnede fund

- Cirka halvdelen på hvert klassetrin kommer ikke på folkebiblioteket. I 8. klasse stiger det til 59 %.
- Flest angiver, at de kommer på biblioteket for at låne bøger, men der var flere i både 5. og 7. klasse i 2017, som kom på biblioteket for at låne bøger, end i 2021.
- Yngre elever kommer i højere grad på biblioteket for at læse end de ældre elever.

Resultaterne viser, at 50 % af eleverne i 5.-8. klasse ikke kommer på biblioteket uden for skolen. Det tal stiger markant i 8. klasse (59 %), mens det er lidt lavere i 5. klasse (48 %) og 6. klasse (45 %). Flest har svaret, at de kommer på biblioteket for at låne bøger. Det siger 40 % af alle eleverne, men også her falder andelen, i takt med at eleverne bliver ældre. 48 % af eleverne i 5. klasse har svaret, at de kommer på biblioteket for at låne bøger, mod 30 % i 8. klasse.

Figur 45. Formål med at komme på biblioteket uden for skolen fordelt på klassetrin og undersøgelsesår





Note: Tal viser andelen, der har valgt en svarmulighed. Eleverne kunne vælge flere svarmuligheder.

I det hele taget ser de yngste elever ud til at være mere fortrolige med biblioteket uden for skolen end de ældste. Samlet er det 12 % af 5.-8.-klasserne, der kommer på biblioteket for at læse, men det falder støt med alderen. Fx er der flest i 5. klasse, som kommer på biblioteket for at læse (18 %), mens det er 7 % i 8. klasse. Men ligesom med skolebiblioteket er der ikke mange, der benytter biblioteket som et socialt rum, hvor man møder venner (6 % af alle elever), eller et sted, man læser lektier (5 % af alle elever). Nærmest ingen kommer på biblioteket for at være i dialog med bibliotekaren (1 % af alle elever).

Der er færre i 2021, som har svaret, at de kommer på biblioteket for at låne bøger. Det gælder særligt elever i 5. og 7. klasse. Der er også tendens til, at der er færre, der kommer for at hænge ud med venner. Dette gælder også særligt 5.-klasserne. Det tegner et billede af, at færre i det hele taget er kommet på biblioteket i 2021, hvilket meget vel kan hænge sammen med covid-19 og nedlukning af biblioteker ad flere omgange.

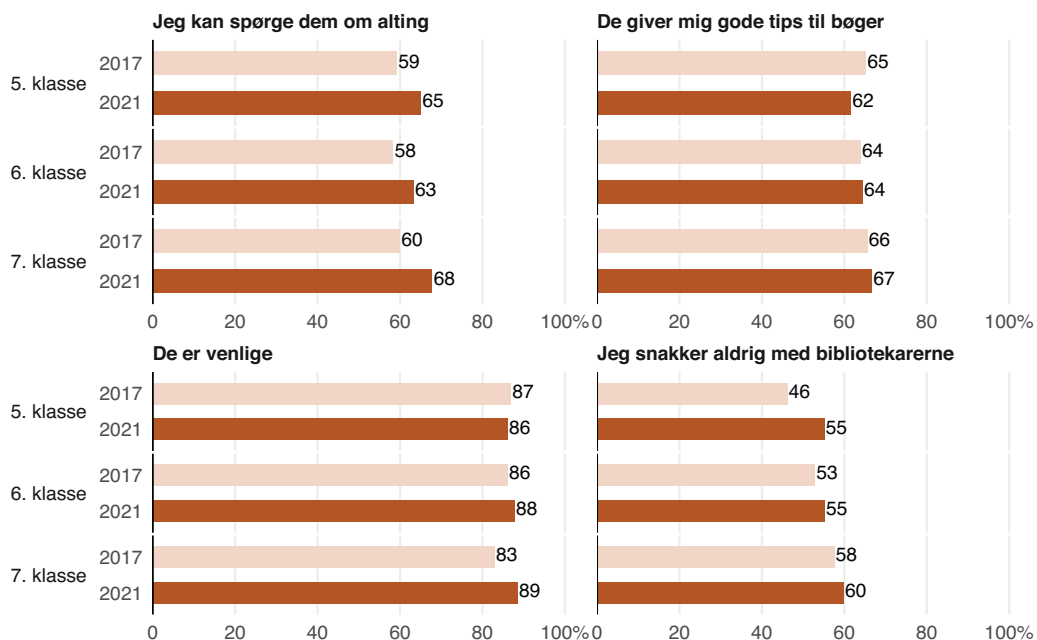
Eleverne er også blevet bedt om at svare på, hvordan de opfatter bibliotekarerne på folkebiblioteket. Igen er fokus her på besvarelser fra elever, der kommer på folkebiblioteket. Vi har samlet svarene for hvert klassetrin i figur 46 og sammenlignet dem med tal fra 2017.

Overordnede fund

- Næsten alle synes bibliotekarerne er venlige på de tre klassetrin, og der er en stigning blandt 7.-klasseeleverne.
- Over halvdelen på hvert klassetrin snakker aldrig med bibliotekarerne. I 5. klasse er denne gruppe vokset.
- Størstedelen oplever, at de kan få gode tips, og det er uændret siden 2021.
- Markant flere på alle klassetrin synes i 2021, at de kan spørge bibliotekaren om alting.

Resultaterne viser, at langt de fleste, som kommer på biblioteket i 2021, har et meget positivt indtryk af bibliotekarerne. 88 % af alle 5.-8.-klasserne har svaret, at bibliotekarerne er venlige. 65 % af alle elever føler, at de kan spørge bibliotekarerne om alt, mens 64 % føler, at de får gode tips. På trods af dette er det dog 57 % af alle elever, der kommer på biblioteket, som aldrig snakker med bibliotekaren. Disse overordnede tendenser for 5.-8.-klasserne i 2021 er desuden ret ens på tværs af klassetrin.

Figur 46. Opfattelse af bibliotekarerne uden for skolen fordelt på klassetrin og undersøgelsesår



Note: Tal viser andelen, der har svaret enig.

Det mest bemærkelsesværdige ved sammenligningen er, at der er sket en markant positiv udvikling på alle klassetrin, i forhold til om man kan spørge bibliotekarerne om alting siden 2017. Det er pudsigt, at tallene for, om man kan få gode tips til bøger, ikke følger med. De ligger på samme niveau som i 2017. Tallene kunne måske være udtryk for, at bibliotekarerne har fået en mere udvidet funktion, hvor tips og vejledning ikke kun gælder bøger, men muligvis også film og spil, men vi er ikke i stand til at sige det på baggrund af disse data. Desuden finder vi, ligesom ved PLC, at der er markant flere 5. klasser, som i 2021 har svaret, at de aldrig snakker med bibliotekaren. Disse spørgsmål stilles kun til elever, der faktisk kommer på biblioteket, så det er et ret overraskende resultat, at 5.-klasserne tilsyneladende henvender sig mindre til bibliotekarerne, når de er på biblioteket – både når det handler om PLC og folkebiblioteket. Det er dog ikke muligt for os at sige hvorfor.

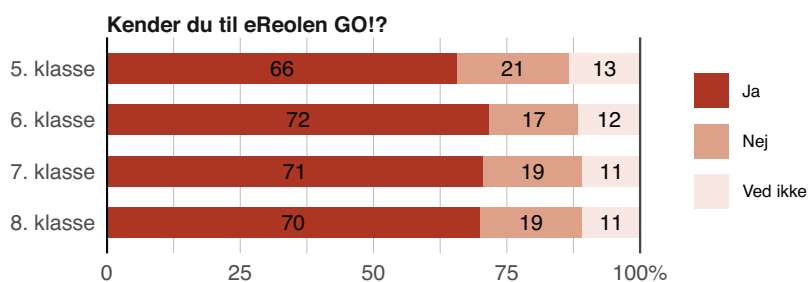
Kendskab til og brug af eReolen GO!

Som noget nyt har vi valgt at inddrage spørgsmål om bibliotekernes digitale udlånstjeneste til børn og unge, eReolen GO!. Tjenesten er først og fremmest adgang til e-og lydbøger for de 7-14-årige, og udviklingen af både indhold og udtryk understreger bibliotekernes stigende behov for at kunne imødekomme børn og unges foretrukne interesser og formater. Som noget nyt er eReolen Go! i 2021 blevet medarrangør af børnelitteraturprisen Orlaprisen. Tilsammen udtrykker tilbud og aktiviteter et ønske om at gøre tjenesten til et centralt afsæt for børns møde med litteratur. Med afsæt i den udvikling vil vi gerne give et aktuelt billede af elevers kendskab til og brug af sitet.

Kender eleverne til eReolen GO!?

Resultaterne for, hvorvidt eleverne kender til tjenesten, ses i figur 47.

Figur 47. Kendskab til eReolen GO! fordelt på klassetrin



Note: Tal viser andelen, der har valgt en given svarkategori. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 pga. afrunding.

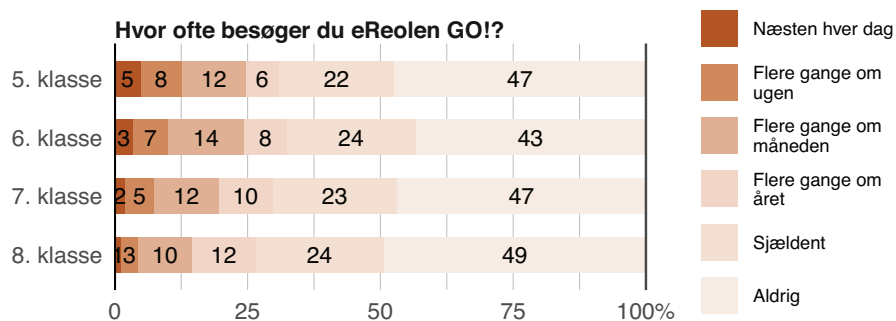
Overordnede fund

- 70 % af alle eleverne har på tværs af klasser svaret, at de kender til bibliotekernes digitale udlånstilbud eReolen GO!.
- Ca. hver 5. elev på hvert klassetrin kender ikke til tilbuddet.
- Lidt færre i 5. klasse har svaret ja til, at de kender tjenesten.

Bruger eleverne eReolen GO!?

Eleverne er også blevet spurgt om, hvor ofte de besøger eReolen Go! Resultaterne ses fordelt på klassetrin i figur 48.

Figur 48. Hyppighed for besøg på eReolen GO!



Note: Tal viser andelen, der har valgt en given svarkategori. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 pga. afrunding.

Overordnede fund

- Hver fjerde i 5. og 6. klasse besøger eReolen GO! mindst flere gange om måneden.
- Jo ældre eleverne er, jo mindre besøger de tilbuddet.
- Ca. halvdelen i 7. og 8. klasse besøger ikke eReolen GO!.

Resultaterne peger på, at selvom kendskabet til eReolen GO! er forholdsvis stort, er det kun omkring 21 % af alle eleverne i 5.-8. klasse, der besøger tilbuddet jævnligt, dvs. mindst flere gange om måneden. Tallene ligger på 25 % for 5. klasse og 24 % for 6. klasse, imens det er henholdsvis 20 og 15 % for 7. og 8. klasse. Interessen er altså faldende med alderen.

Hvad siger eleverne om biblioteksbrug?

Vi har spurgt både drenge og piger med henholdsvis høj og lav læselyst om deres brug af bibliotek i og uden for skolen. Vi har interviewet elever i 8. klasse, fordi det er dem, der generelt læser mindst og oplever mindst læselyst. Det er vigtigt at understrege, at udsagnene ikke er repræsentative for alle børn. I stedet har vi forsøgt at sige noget om, hvordan de unge opfatter og bruger biblioteker, alt efter om de godt kan lide at læse eller ej. 8. klasse er et tidspunkt i livet, hvor eleverne på mange måder er blevet mere selvstændige. Dette kan have afgørende betydning for, om de føler behov for læseinspiration fra voksne, men for nogle kan læseinspiration fra voksne også have indflydelse på, om de overhovedet bliver introduceret for læsestof, der interesserer dem.

Fælles for de interviewede elever, uanset om de har høj eller lav læselyst, er, at de oftest ikke er i dialog med bibliotekarer om læsestof. Det gælder både i skolen og på folkebiblioteket. Eleverne med lav læselyst kommer sjældent på skolebiblioteket, og det er meget op til dem selv at opsøge biblioteket og litteratur, de skal læse, når de fx har læsetid på skolen. De kommer slet ikke på folkebiblioteket mere, og det virker heller ikke, som om de bliver opfordret til det eller stifter bekendtskab med det gennem skolen.

Eleverne med høj læselyst kommer jævnligt både på skole- og folkebibliotek. Eleverne besøger fx stadig skolens bibliotek en gang om ugen, og en af pigerne med høj læselyst er også i dialog med bibliotekaren om læsestof. Hun føler sig også mest tryk ved skolens bibliotek og medarbejderen her, som hun kender. De tre andre med høj læselyst virker meget selvstændige i forhold til at søge og finde litteratur. Ingen af dem er i dialog med folkebibliotekaren om læsestof, selvom en enkelt af dem udtrykker, at det da ville være nemmere, hvis man var.

Piger med høj læselyst

De to piger i 8. klasse, som har høj læselyst, opfatter bibliotekerne forskelligt. De kommer begge på skolens bibliotek en gang om ugen, mens det kun er af til, den ene af dem kommer på folkebiblioteket.

Den ene af pigerne synes ikke altid, bibliotekarerne kan hjælpe med at finde en interessant bog. Det gælder både i og uden for skolen. Hun vil hellere bruge tid i en bogforretning, og hun ser en særlig værdi i selv at have bøgerne:

Pige A: Jeg er ikke så god til at låne på biblioteket. Jeg synes ikke altid, de har lige det, jeg leder efter. Jeg tror, jeg har lånt to bøger på biblioteket gennem hele syvende og ottende. Jeg kan bedre lide selv at bruge lang tid i en bogforretning og så finde det, jeg gerne vil have, end at låne en bog, som jeg ikke gider at læse.

Pige A: Altså jeg kan bare bedst selv lide at have min egen bog. Også så ved jeg, hvis der sker noget med den, eller hvis jeg kommer til at spilde noget eller sådan noget. Så er det min bog. Og så er det rart. Jeg synes, det på en måde er rart at gemme alle de bøger, du har læst.

Den anden er glad for skolens bibliotek og synes, det er langt mere trygt her end på det store bibliotek. Her spiller det mindre rum og fortroligheden i forhold til PLC-medarbejderen en rolle:

Pige B: Altså jeg kan bedre lide sådan at låne heroppe, fordi der er nogle bøger, som interesserer mig. Og hvor i det store bibliotek – det er stort. Det er lidt svært at finde en bog, der interesserer dig. Hvor her [på skolens bibliotek] er det sådan lille, så det er nemt at finde en bog. Her er det også nemmere at snakke med en lærer eller ...

Pige B: Altså jeg synes, det er nemmere herovre, hvor faktisk jeg kender dem, der arbejder på biblioteket. I det store bibliotek, hvor jeg ikke kender dem, så bliver jeg sådan lidt genert for at spørge dem.

Piger med lav læselyst

De to piger i 8. klasse med lav læselyst er fælles om at foretrække folkebiblioteket, som de omtaler som det store bibliotek. De synes, der er et større udvalg af bøger og derfor kan de her bedre finde bøger, der interesserer dem. Samtidig kommer de ikke særlig ofte på et bibliotek. Hverken på skolens eller udenfor.

På spørgsmålet: ”Kommer I på biblioteket her på skolen?” svarer de:

Pige A: Ikke særlig tit. Det er sådan, at det har været lukket på grund af corona, og så har klasserne ikke måttet være blandet. Så skal man sådan tage derned på et tidspunkt, hvor der ikke er nogen, så det har ikke været så tit nu her, men vi har gjort det meget førhen.

Pige A: Sådan i de mindre klasser, der havde vi sådan en bibliotekstid, hvor vi gik derop sådan hver torsdag eller fredag.

Interviewer: Det er ikke noget, man gør her i ottende?

Pige B: Nej, så må man gå derned, hvis man mangler en.

Interviewer: Men er der nogen, I snakker med om det, eller må I bare gå ned og finde en selv?

Pige B: Altså skal vi ikke bare mest selv bare gå derned?

Pige A: Nogle gange går vores lærer også med, men der er også en bibliotekar dernede, så hende kan vi også spørge, hvis vi mangler sådan inspiration eller sådan.

Interviewer: Men hun kommer og fortæller jer om nye bøger eller?

Pige B: Ikke rigtigt.

Pige A: Nej, man kan spørge ind til det, og så er der også en computer, hvor man kan slå bøger op på, og så hvis der nu er en, man har fundet, man sådan godt kunne tænke sig at læse, kan man reservere den og så ved man, hvornår den kommer.

Svarene tyder på, at de ældste elever ikke kommer særlig ofte på skolens bibliotek, og at det er meget op til dem selv, både om de går derned, og hvordan de finder frem til bøger. Selvom der er lidt forskel på, hvordan de to piger oplever det, er der ingen tegn på, at de opsøges aktivt af bibliotekaren på skolen eller på anden måde oplever litteraturformidling med afsæt i deres egne interesser.

I forhold til folkebiblioteket er de to piger enige om, at udvalget er langt større her end på skolens bibliotek i forhold til deres aldersgruppe. Samtidig er det ikke et sted, de opsøger særlig ofte. På spørgsmålet: "Hvad med det store bibliotek inde i byen, kommer I dér?" svarer de:

Pige A: Ja altså, men det er lang tid siden, jeg tror næsten det er flere år. Jeg har heller ikke rigtig brugt biblioteket på skolen. Jeg synes for eksempel biblioteket inde i byen, det var meget større, og så jeg synes det har været lettere at finde nogle bøger der. Biblioteket her på skolen, det var meget delt op, så var der de der bøger til begyndere, og når man så ligesom blev lidt bedre til at læse, så synes jeg bare ikke, der var så mange bøger igen i forhold til biblioteket inde i byen.

Pige A: Tror bare jeg synes, de måske har et lidt større udvalg af bøger. Jeg synes henede er det mest sådan til de mindre klasser. Ja, altså jeg synes bare, det er lettere at finde nogle bøger. Jeg føler mere, man bare kan gå over til sådan et bestemt sted, og så er der mange bøger med det samme.

Pige B: Altså man bruger mest bare det her bibliotek her på skolen, hvis det sådan er i nød-agtigt, hvis man skal have en bog til sådan morgenstunden eller sådan, men jeg synes også det er store bibliotek, det er bedre, fordi det er nemmere at finde noget, man sådan vil have, for der er mange flere bøger, der sådan er til vores alder, så er det lidt nemmere, fordi der er et meget større udvalg.

Det sidste citat handler også om, at de på skolen læser 30 min hver morgen. I den forbindelse kan man "nødagtigt" gå på skolens bibliotek og finde læsestof, men det tyder ikke på, at "læsestunden" eller besøget på biblioteket i den forbindelse styrker pigernes lyst til at læse. Samlet set peger pigernes udtalelser på, at de kunne have gavn af at blive opsøgt mere aktivt i forhold til at finde litteratur, der kunne interessere dem.

Drenge med høj læselyst

Fælles for de to drenge i 8. klasse med høj læselyst er, at de begge kommer jævnligt på skolens bibliotek og på folkebiblioteket uden for skolen. Men ingen af de besøg er kendetegnet ved, at der er dialog med eller inspiration fra en bibliotekar:

Interviewer: Men taler I med lærere eller bibliotekarer henne på skolebiblioteket?

Dreng A: Nej, egentlig ikke.

Interviewer: Går du på det store bibliotek?

Dreng A: Det gør jeg også nogle gange. Men også nogle gange er jeg bare her på skolebiblioteket.

Interviewer: Og inspiration? Hvor får du din inspiration fra?

Dreng B: For det meste får jeg min inspiration fra mine klassekammerater. Og nogle gange fra min klasselærer.

Drengene giver indtryk af, at de oftest selv foretrækker at finde de bøger, de vil læse. Det gælder også folkebiblioteket. Det er hverken fremmed for dem at læse eller komme på biblioteket, og de er derfor heller ikke afhængige af voksne i forhold til at læse og finde læsestof. Det er tydeligt, at de allerede har en læsekultur.

Dreng B: Men, ja. Når jeg er alene, jeg ved ikke, hvad der får mig til at låne de bøger, jeg låner. De kommer bare sådan.

Interviewer: Søger du på nettet, eller hvor?

Dreng B: Nej, jeg går på det store bibliotek og kigger (...) Kigger i lang tid, og så vælger jeg en bog.

Interviewer: Snakker I egentlig med nogen der på det store bibliotek, eller vælger I bare selv?

Dreng B: Jeg vælger bare selv.

Dreng A: Det gør jeg også.

På spørgsmålet om, hvorvidt de ville ønske, de i højere grad kunne snakke med nogen på biblioteket og få inspiration til læsestof, er drengene ikke helt enige, selvom det ikke er afgørende for nogen af dem:

Interviewer: Ville det være rart, hvis der var nogen, der var lidt mere opsøgende, eller vil I egentlig bare hellere selv finde nogle ting at læse?

Dreng A: Jeg tænker, at det i hvert fald kunne være sådan nemmere, hvis der var nogen, man lige kunne spørge, hvis man ikke sådan fandt noget.

Dreng B: Jeg tror, at jeg vil hellere finde det selv.

Drenge med lav læselyst

Ingen af de to drenge i 8. klasse med lav læselyst kommer på biblioteket. Hverken i skolen eller udenfor. De har 30 minutters læsetid hver morgen, men der er ikke etableret nogen kontakt til skolebiblioteket i den forbindelse. Folkebiblioteket forbinder de knap nok med bøger, og hvis de gør, så kun som et sted, man kom for at låne bøger, da man var lille.

Interviewer: Kommer I på biblioteket her på skolen? Er det noget, I sådan skal med dansk eller et eller andet?

Dreng A: Altså lige nu så mangler jeg faktisk en bog, fordi biblioteket aldrig har åbent. Og man skal aftale en tid eller sådan noget, og det har min lærer egentlig ikke rigtig fået gjort.

Så hver morgen sidder jeg bare inde og laver grammatik eller ser en eller anden YouTube-video eller sådan noget [når der er læsetid].

Interviewer: Okay. Så I har ikke sådan fast et tidspunkt, hvor I kommer på biblioteket på skolen?

Dreng B: Nej, det har vi ikke. Det tror jeg, vi havde i det mindre klasser, hvor alle skulle låne en bog. Men man bestemmer selv, om man vil tage en bog med hjemmefra, eller man vil låne en på biblioteket.

I forhold til folkebiblioteket bærer drengenes svar præg af, at de ikke forbinder biblioteket med et særligt vedkommende sted, hvor de kan komme for at låne bøger:

Interviewer: Og hvad med for eksempel biblioteket inde i byen. Kommer I der overhovedet?

Dreng B: Nej. Det gør vi ikke.

Interviewer: Har I gjort det som mindre, eller?

Dreng A: Jo. For at lave pas.

Dreng B: Jeg tror, jeg har været der før som mindreårig også og vælge en bog, jeg tog med hjem og læste.

Perspektivering

Børn og unges læsning 2021 tegner et bredt og nuanceret billede af samspillet mellem børn og unges læse- og medievaner. Vi håber, at de mange forskellige resultater kan inspirere til en ny og bedre praksis på skoler, biblioteker og andre (ud)dannelsesinstitutioner, der har et ansvar for at bidrage til børn og unges faglige, sociale og personlige udvikling. Resultaterne kan ikke fortælle, hvad man skal gøre i praksis, men de kan være med til at kvalificere den løbende samtale i den politiske og pædagogiske offentlighed. De kvantitative resultater bidrager med et opdateret, repræsentativt grundlag for den videre dialog, og de kvalitative indsigter bidrager til, at børn og unge også får deres egen stemme.

Som afsluttende perspektivering vil vi fremhæve to måder, hvorpå vi mener, at vores undersøgelse kan være med til at berige en dialog om samspillet mellem børn og unges læse- og medievaner. Den kan således dels bidrage til et udvidet sprog om læselyst og læseglæde, dels et udvidet perspektiv på de aktuelle udfordringer og muligheder, der karakteriserer børn og unges læse- og medievaner 2021.

Et udvidet sprog om læselyst og læseglæde

I et læselystperspektiv kan man sammenfatte undersøgelsens fire overordnede temaer på følgende måde. Kapitel 1 handler om børn og unges læselyst, hvordan de er motiverede, hvad de er motiverede for, og hvordan det hænger sammen med andre faktorer såsom køn og kulturel baggrund. Kapitel 2 supplerer med viden om, hvad børn og unge har og ikke har interesse i at læse, hvad de er tilbøjelige til at gøre, og hvordan det samlet set kommer til udtryk som læsevaner. Kapitel 3 udbygger med viden om, hvad børn og unge gør ved siden af eller i stedet for at læse, og hvilke andre medielyster og drivkræfter der konkurrerer med deres læselyst. Endelig belyser kapitel 4, hvilken rolle folke- og skolebiblioteker spiller, herunder om der er et uudnyttet potentiale for at fremme læselyst, motivere valg af læsestof og bidrage til en mere varig interesseudvikling.

I forlængelse af det har vi formuleret et bud på et udvidet sprog om børn og unges læselyst og læseglæde. Vi forsøger hermed at tydeliggøre, at læselyst er del af en større sammenhæng. Formålet med at få flere nuancer frem er at bidrage til en langsigtet strategi, så flere børn og unge udvikler en interesse for læsning og lytning af litteratur og andre længere sammenhængende tekster. Det handler ikke blot om at fremme læselyst, da lyst er et element blandt flere i udvikling af en læseglæde og interesse, der varer ved over tid. Faktisk er det en pointe i sig selv, at man ikke altid har lyst til at læse, eller at man har mere lyst til andre ting. I forlængelse heraf er det vigtigt at have et sprog med flere nuancer for ikke at hæmme den langsigtede interesseudvikling, fordi man satser ensidigt på fremme af læselyst på kort sigt. Derfor er det vigtigt at holde sig formålet for øje, nemlig at bidrage til en både motiverende og engagerende læsekultur.

Børn og unge skal have gode betingelser for at udvikle en mere varig læseglæde og -interesse, så det ikke bliver de sproglige og kulturelle ressourcer i hjemmet alene, der afgør, om de får del i såvel skøn- som faglitteraturens repertoire af muligheder. Af samme grund har vi formuleret et udvidet sprog om læselyst og læseglæde, så det åbner for et bredere repertoire af handlemuligheder fra en individorienteret lyst i nuet til en stoforienteret interesse udviklet over tid.

Børn og unges læselyst er indgangsportal til at udvikle en læsekultur og et mere dybdegående engagement. De har brug for at opleve, at litteratur kan være forbundet med en sanselig og lystbetonet tilfredsstillelse af behov i nuet. Derfor spiller højtlesning og samtaler om det læste en central rolle i deres interesseudvikling. Litteratur skal ikke kun være forbundet med den kognitive udfordring ved at omsætte skriftsprog til forestillinger. Det er vigtigt, at børn ret tidligt erfarer, at tekster giver adgang til viden og oplevelser. Over tid kan den umiddelbare oplevelse af læselyst udvikle sig til en mere stabil læse- og udtryksglæde. Det kræver imidlertid, at man får skærpet sin litterære sans og begynder at værdsætte flere nuancer ved litteraturen. Det kan fx være ved en stadig mere nuanceret og sofistikeret brug af humor, spænding og sociale dynamikker, men det kan også være en glæde ved selve sproget eller ved mere eller mindre spidsfindige referencer til fx film, musik, computerspil eller andre litterære tekster. Derfor er det afgørende, at voksne formidlere af litteratur har en opdateret viden om såvel børn og unges læselyst som deres læsevaner, der omfatter præferencer for titler, genre og teksttyper.

Et udvidet sprog om læselyst, læseglæde og interesseudvikling

Med afsæt i *Børn og unges læsning 2021* har vi formuleret et bud på et udvidet sprog om børn og unges læselyst og læseglæde, der gør det muligt at forstå og tale nuanceret om læsning.

Læselyst: Et individorienteret begreb om impulsiv lyst og drivkræfter, der er bundet til sanser og nydelse i nuet.

Læseglæde: Et erfaringsbaseret begreb om, hvordan lyst, fornøjelse og smagsudvikling skaber en mere varig glæde ved læsning og sans for læsestoffet i sig selv.

Læsemotivation: Et bredere begreb, som både dækker indre og ydre motivation og drivkræfter, der udvikles over tid med en øget grad af selvbestemmelse, tillid til egne evner og deltagelse i fællesskaber.

Læsekultur: Et kontekstorienteret begreb, der flytter fokus fra individet til værdier, præferencer og ressourcer i hjem, omgangskreds, institutioner og samfund (fx højtlesning og samtaler om litteratur).

Litteraturinteresse: Et stoforienteret begreb med fokus på de kvaliteter ved forskellige former for tekster og litteratur, der gør, at man kan udvikle en varig og blivende interesse for det litterære genstandsfelt, som er mindre påvirkelig over for impulsive udsving i nuet, herunder digital distraktion.

Litteraturengagement: Et handlingsorienteret begreb, der udvider interessen til at gælde andre, idet man søger dialog og deltagelse i kulturelle fællesskaber og forbinder læseglæde med udtryksglæde, da man finder glæde ved selv at ytre sig om og måske endda selv skabe litteratur (fx fanfiction).

Et udvidet perspektiv på udfordringer og muligheder

Børn og unges læsning 2021 peger også på både udfordringer og muligheder for læsning i forbindelse med den teknologiske udvikling, det ændrede medieudbud og det øgede forbrug af digitale medier. Derfor har vi på denne baggrund formuleret et udvidet perspektiv på, hvad vi her sammenfatter som seks udfordringer og muligheder.

Seks udfordringer og muligheder for børn og unges læsning i 2021

1 Nye læsevaner, tempo og læsehastighed: Læsning er stadig den vigtigste kilde til viden.¹⁰¹ Folk læser ofte og i mange forskellige situationer, men de læser på andre måder end tidligere. De læser i vidt omfang digitale teksttyper, der kræver, at man som læser er i stand til at orientere sig og træffe hurtige beslutninger om relevans og læsemåder.¹⁰² Den stadig stigende strøm af digitalt forbundne ressourcer fordrer, at læsere er i stand til i et højt tempo at skanne, skimme og skippe tekster. Høj læsehastighed er blevet en vigtig faktor. Træning af hurtiglæsning og test, evalueringer og læseaktiviteter på tid tillægger desuden tempo en vis værdi i skolen. Forskning peger på, at det skærper kravene til læsere. Dels skal de være bevidste om tempo, temposkift og måder at læse på. Dels skal de huske at prioritere langsom læsning af længere tekster, der gør det muligt for dem at øve koncentration, vedholdenhed, indlevelse og kritisk stillingtagen.

2 Dybde og overflade: Forståelse af teksters dybde og overflade hænger sammen. Det gælder både korte og lange tekster, såvel fiktive som ikke-fiktive. Dyb forståelse kræver langsomlæsning, hvor man tager sig tid til at opleve, reflektere, fordybe sig og forstå ord og sætninger i en sammenhæng. Det kan være en roman, hvor man bliver optaget af en bestemt situation, men det kan lige såvel være ultrakorte webtekster, hvor man giver sig tid til at forstå baggrunden for følelsesmæssige udbrud og skarpe vinkler. Undersøgelsen danner grundlag for et skel mellem æstetisk og analytisk dybdelæsning. Den æstetiske dybdelæsning består i en tredimensionel perspektivering med afsæt i læserens oplevelse: 1) at opleve perspektiv (de unge lever sig ind i et andet univers), 2) at sætte i perspektiv (de har et reflekteret forhold til, at der er tale om et anderledes perspektiv) og 3) at udvide sit perspektiv

(de er nysgerrige efter at udforske andre perspektiver på verden, der kan udvide deres horisont). Den analytiske dybdelæsning møder teksten med afsæt i teori og analysemodeller. Æstetisk og analytisk dybdelæsning kan kombineres, men bliver det sjældent i skolen.¹⁰³ Desværre forbinder unge ofte analytisk læsning med mekanisk brug af spørgsmål og svar i skolen. Dybdelæsning er ellers en forudsætning for at forstå, hvad tekstens overflade er tegnet på. Skimmeteknikker kræver, at man ved, hvad man skummer essensen af. Omvendt er det nødvendigt at kunne orientere sig mellem mange tekster, man ikke kan gå i dybden med, for at sætte ens forståelse i perspektiv.

3 Spil, film og serier: At læse sammenhængende tekst for sjov konkurrerer med andre lystbetonede oplevelser som fx at spille eller se film og serier for sjov. De fleste børn og unge bruger flere timer dagligt på spil og streaming. Det levner ikke meget tid til læsning. Omvendt er der kvaliteter ved spil, film og serier, der har betydning for en samlet vurdering af en alsidig brug af medier. Spil kræver og udvikler deltagernes koncentration og opmærksomhed. Film og serier tilbyder rekreation, adspredelse og indlevelse og kan bidrage til den narrative forestillingsevne. Fælles for spil, film og serier er, at man kan opfatte dem som længere sammenhængende æstetiske tekster, når man benytter et udvidet begreb om æstetiske tekster. Ifølge vores undersøgelse er der en begrænset negativ sammenhæng mellem netop disse medier og læsning af litteratur.¹⁰⁴ Desuden spiller medier og fritidsinteresser en øget rolle som inspirationskilder. Der er således flere grunde til at være opmærksom på det potentielt frugtbare samspil mellem de forskellige typer af medier.

4 Nyheder, reklamer og informationsstrøm: At læse sammenhængende tekster for at lære noget konkurrerer med korte og let tilgængelige tekster og informationer på internettet. Der har aldrig før været så stor konkurrence om børn og unge som medieforbrugere. Deres tid er en knap ressource, og deres opmærksomhed bliver i stigende grad gjort til en vare i kraft af en personaliseret markedsføring. Internettet giver børn og unge nem adgang til et omfattende digitalt marked med et bredt udbud af nyheder, opdateringer og tjenester, men markedet får omvendt også adgang til at stimulere og påvirke deres forbrugsmønstre fra en tidlig alder. Derfor udvikler de stadig mere målgruppebestemte medievaner i en vekselvirkning mellem egne

behov, social tilpasning og markedets designløsninger. Fordelen ved korte webtekster er, at børn og unge lettere kan orientere sig og holde sig opdaterede, men de bidrager sjældent til dybdelæsning. Derfor er det vigtigt at fremme såvel en kritisk-analytisk som en empatisk-æstetisk dybdelæsning af sammenhængende tekster, så børn og unge dels udvikler deres kritiske tænkning og lærer at skelne mellem forskellige typer af teksters funktioner og formål, dels får mulighed for at deltage i en mangfoldighed af kulturelle fællesskaber.

5 Sociale medier: At læse sammenhængende tekster som adspredelse og som adgang til og deltagelse i kulturelle fællesskaber konkurrerer med let tilgængelige onlinefællesskaber og sociale medier. Fra forskning i unges trivsel ved vi, at et højt forbrug af sociale medier kan være forbundet med en række negative udviklingstendenser, hvis unge fanges ind i et spil om popularitet, social positionering og sammenligning med andre. Ifølge vores resultater er der ligeledes en tydelig negativ sammenhæng mellem sociale medier og såvel læsning af længere sammenhængende tekster som evnen til at være opmærksom. Desuden ser vi et mere sammensat billede, når vi sammenholder trivsel og brug af sociale medier, idet der fx er en umiddelbar negativ sammenhæng mellem TikTok på den ene side, og hvor raske og tilpasse eleverne føler sig på den anden, mens det samme fx ikke gælder Instagram. I det lys er der behov for at skærpe det kritiske blik over for de sociale mediers betydning, samtidig med at vi har øje for potentialerne. Fx peger vores undersøgelse også på, at sociale medier som TikTok, Instagram og YouTube er blevet kilde til såvel inspiration for læsning som udvikling af nye forfatterskaber. Anlægger man et bredere perspektiv på det økosystem af tekster og medier, børn færdes i, kan sociale medier derfor også bidrage til et frugtbart samspil mellem de forskellige typer af medier.

6 Social acceleration og digital distraktion: Dyb og langsom læsning af sammenhængende tekster er, som beskrevet, både udfordret af krav om tempo og digitale distraktioner. Det hænger sammen med, hvad den tyske sociolog Hartmut Rosa kalder social acceleration.¹⁰⁵ Vores samtid er ifølge Rosa karakteriseret ved et stigende tempo i tre henseender: livets tempo, sociale forandringer og teknologiske udviklinger. Har man vænnet sig til et højt tempo, hvor signalstoffer som fx dopamin pisker rundt i kroppen, kan det være sin sag at sætte tempoet ned, lukke verden ude og fordybe sig i en

tekst. Derfor er der behov for at sætte fokus på betydningen af afskærmning og rammesætning. Børn og unge skal have hjælp til at finde ro og rammesætte deres læseoplevelser. De bør kende til betydningen af digital distraktion, social acceleration og litteraturens tilbud om at sætte tempoet ned, skærme sig fra omverdenen og give sig tid til litteraturens eksistentielle udforskning af problemstillinger i verden på afstand af verden.

Metode

Hvordan har vi undersøgt børn og unges læsning kvantitativt?

Formålet med *Børn og unges læsning 2021* er at give et kvalificeret bud på, hvordan læse- og medievaner og biblioteksbrug ser ud blandt danske elever på hhv. 5., 6., 7. og 8. klassetrin. Undersøgelsen er designet som en repræsentativ undersøgelse, der ved hjælp af spørgeskemaer skal give indsigt i læse- og medievaner på det tidspunkt, undersøgelsen er gennemført. Dataindsamlingen foregik i efteråret 2021 – fra den 15. september til den 17. november – hvor elever svarede på spørgsmål via et online spørgeskema. I tabel 7 fremgår antallet af deltagere. Samlet har 8.542 elever deltaget fra 200 unikke skoler.

Tabel 7. Overblik over deltagere

	5. klasse	6. klasse	7. klasse	8. klasse
Skoler	116	115	105	106
Elever	2.260	2.222	2.046	2.014

Elever er udvalgt tilfældigt og repræsentativt for populationen af hhv. 5.-, 6.-, 7.- og 8.-klasseelever. Udvælgelsen har fulgt samme fremgangsmåde som *PIRLS 2016* og brugt tottrinsklyngeudvælgelse. Det betyder, at vi har udvalgt deltagere i to trin: Først er en stikprøve af skoler udvalgt tilfældigt, og derefter er en hel klasse på et klassetrin udvalgt på deltagende skoler. Før udvælgelsen blev en liste med alle skoler, ligesom i den danske version af *PIRLS 2016*,¹⁰⁶ stratificeret, dvs. opdelt, efter skoletype for at sikre en ligelig repræsentation af folkeskoler og frie og private grundskoler. Af praktiske hensyn er udtrækningen af skoler foretaget med overlap, dvs. at de samme skoler er udvalgt til kun at deltage med én klasse på hhv. 5. og 6. klassetrin, og de samme skoler er udvalgt til at deltage med én klasse på hhv. 7. og 8. klassetrin. En fyldig beskrivelse af stikprøvedesignet kan findes i den tekniske rapport.¹⁰⁷

For at beregne den statistiske usikkerhed har vi brugt 'resampling'-teknikken Jackknife Repeated Replication, som er en metode, der også anvendes i PIRLS.¹⁰⁸ I bogen undersøger vi, om grupper af elever svarer forskelligt på spørgsmål, fx afhængigt af klassetrin eller køn. Når vi fremhæver, at forskellen mellem to gruppers svar er signifikant, betyder det, at der er lille (mindre end 5 procent) sandsynlighed for, at forskellen skyldes tilfældighed.¹⁰⁹ I analyser, der opgør udvikling over tid, har det ikke været muligt at lave signifikantest. Det skyldes, at der i 2017-dataene ikke har været adgang til tilstrækkelig præcis information om stikprøven til at beregne usikkerheden. For at afgøre, hvornår en udvikling over tid er tilstrækkelig stor til at hæfte sig ved den, har vi derfor fastsat en tærskel: En udvikling fra 2017 og 2021 skal være større end den maksimale fejlmargen på et resultat fra 2021.¹¹⁰ Vi hæfter os derfor ved forskelle, hvor en andel i 2021 er mindst 5 procentpoint mindre eller 5 procentpoint større, end den var i 2017. Denne beskrivelse af metoden er en forkortet udgave af den samlede metodebeskrivelse, som kan læses på projektets hjemmeside.¹¹¹

Hvordan har vi undersøgt børn og unges læsning kvalitativt?

I *Børn og unges læsning 2021* er kvantitativ og kvalitativ metode kombineret for at opnå en både bred og dyb indsigt i læse- og medievaner. Kvantitativ metode er anvendt for at kunne lave statistisk generalisering, fx i forhold til andelen med høj læselyst på et klassetrin. Den kvalitative metode bidrager med at kaste lys på erfaringer og oplevelser med læsning for at give en rigere forståelse af, hvordan højt og lavt motiverede oplever læsning, samt potentielle årsager til forskellene.

Kombinationen af metoder er tilrettelagt som et sekventielt design. Den kvantitative del er gennemført først, og spørgeskemadata udgør grundlaget for, hvilke cases der er udvalgt til dybere analyse. Cases er valgt med udgangspunkt i *maksimal variation*,¹¹² fordi vi har været interesseret i at belyse forskelle i erfaringer og oplevelser blandt elever med høj og lav læselyst. Desuden har vi sikret variation på *køn og læsning i hjemmet* for at opnå flere analysemuligheder i casematerialet. På baggrund af spørgeskemabesvarelser er der derfor lavet en strategisk caseudvælgelse ud fra de tre karakteristika.

Tabel 8. Overblik over caseudvælgelse på baggrund af tre karakteristika

		Dreng		Pige	
		Læsning i hjemmet		Læsning i hjemmet	
		Meget	Lidt	Meget	Lidt
Læselyst	Meget	11	12	15	16
	Lidt	13	14	17	18

Vi har rekrutteret én case, dvs. én informant, fra hver gruppe. Informanterne blev interviewet to ad gangen for at skabe en vis tryghed og dynamik under samtalen. De kvalitative data er indsamlet med semistrukturerede interviews, lydoptagelser, transskribering og tematiske analyser og kondensering. Interviewguiden var struktureret ud fra to overordnede temaer med forskningsspørgsmål til 4-5 subtemaer for hvert tema: 1) Holdning til og oplevelser med læsning og 2) Læsekultur og inspirationskilder. Under de to temaer var der flere emner, der blev udformet i 43 specifikke spørgsmål.

Caseudvælgelsen med maksimal variation danner sammen med den tematiske spørgeguide udgangspunkt for analysen af empirien. På den baggrund var det muligt at iagttage forskellige mønstre afhængigt af informanternes motivation. Det er dog vigtigt at betone, at analyserne ikke kun er variabelorienterede, men også caseorienterede, da svarene udgør et empirisk grundlag i deres egen ret, som ikke umiddelbart kan reduceres til variable, men som er unikke cases. Derfor vier vi også plads til enkeltstående casefortællinger, om end det empiriske materiale ikke er udtømt med analyserne i denne bog. Denne beskrivelse af metoden er en forkortet udgave af den samlede metodebeskrivelse på projektets hjemmeside.

Børn og unges læsefællesskaber

Som en del af *Børn og unges læsning 2021* har Tænk tanken Fremtidens Biblioteker ønsket at sætte fokus på læsefællesskaber blandt børn og unge. Læsefællesskaber er som begreb blevet anvendt i flere sammenhænge de senere år, for eksempel i forbindelse med *Oplæg til national læsestrategi* og Slots- og Kulturstyrelsens nationale program 'Læselyst og læsefællesskaber i indskolingens fritidstilbud'.¹¹³ Begrebet lægger op til en opfattelse af læsning som en aktivitet, der kan mere og andet end at give det enkelte barn en god læseoplevelse, viden eller et andet individuelt udbytte. Antagelsen har været, at læsning og mødet med bøger og litteratur i bredeste forstand også har potentiale til at skabe relationer og leg baseret på fælles interesser.

Folkebiblioteker og SFO'er fra 35 kommuner deltog i programmet 'Læselyst og læsefællesskaber' med børn mellem 0. og 3. klasse. Deres erfaringer var, at denne nye rammesætning af læsningen i børnenes fritid var sjov, anderledes og givende for børnene, der både fik mere lyst til læsning og lyst til at dele den med deres kammerater, for eksempel ved at indrette deres eget bibliotek og bruge bøgerne som afsæt for at lave teater.

Målgruppen for *Børn og unges læsning 2021* er ældre, nemlig 5. og 8. klasse. Vi har ønsket at undersøge, om der blandt disse elever eksisterer læsefællesskaber eller er grobund for at skabe rammerne for dem. Derfor gennemførte Tænk tanken Fremtidens Biblioteker i vinteren 2021-22 fire workshops med forfattere og skoleklasser. De formelle rammer for de fire workshops var ens. Tidsrammen var en time, og workshoppen kunne foregå på skolen eller på det lokale folkebibliotek. Det var ikke nødvendigt, at klassen forberedte sig til mødet med forfatterne, men det viste sig at være en fordel, at eleverne på

forhånd kendte en af hans eller hendes bøger. Det gjorde det nemmere at komme i gang med dialogen, fordi der var et fælles afsæt.

Erfaringerne fra det ovennævnte SFO-program og de fire workshops tegner et overordnet billede af, at læsefællesskaber ikke er noget, der opstår spontant og på børn og unges eget initiativ. Der skal rammesætning, aktiviteter og virkemidler til, hvilket uddybes senere i dette afsnit.

Hvem var med?

- 5. klasse fra Den Classenske Legatskole mødte forfatter Kasper Hoff på Københavns Hovedbibliotek. Kasper Hoff er især kendt for at skrive seriebøger til mellemtrinnet.
- To 6. klasser fra Thurø Skole mødte forfatter Søren Jessen på deres skole (i samarbejde med Svendborg Bibliotek). Søren Jessen er også illustrator og skriver både romaner og graphic novels.
- 7. klasse fra Videbæk Skole mødte Søren Jessen på Videbæk Bibliotek.
- 8. klasse fra Ølstykke Skole mødte forfatter Sarah Engell på Ølstykke Bibliotek. Sarah Engell har skrevet en række realistiske ungdomsromaner om aktuelle temaer.

De fire workshops blev afviklet med en kvindelig og to mandlige forfattere og involverede en 5. klasse, to 6. klasser, en 7. klasse og en 8. klasse. De var fordelt på land og by, hovedstaden, en omegnskommune til København, Fyn og Vestjylland. To af skolerne var folkeskoler, en var en friskole, og en var en privatskole. På tværs af disse aldersmæssige og geografiske forskelle tegner der sig tre tendenser:

- Børn og unges læsevaner og læselyst er meget forskellige.
- Fællesskab omkring læsning vækker generelt ikke genklang eller genkendelse hos eleverne.
- Jo ældre eleverne er, jo mere private er de omkring deres læsning.

Børn og unges læsevaner og læselyst er meget forskellige

Inden for den enkelte klasse var det tydeligt, at der var en stor spredning på elevernes læsevaner, læselyst, generelle forhold til og opfattelse af læsning som en selvvalgt aktivitet. Mens nogle klart opfattede sig som læsere og for eksempel havde lytning af lydbøger som en fast del af hverdagen, var andre helt afvisende over for tanken om at læse for underholdningens skyld. Disse tre citater viser variationen:

Pige, 5. klasse (om lydbøger): ”Jeg kan godt lide at falde i søvn til en lydbog. På min telefon. Jeg kan godt lide at lytte til noget. Fx Genstart eller en lydbog. Nogle gange, når jeg går rundt og laver nogle ting. Fx sammen med mit marsvin. Jeg kan ikke lave lektier, mens jeg hører lydbog”.

Pige, 8. klasse (da hun havde valgt en bog fra et bord): ”Jeg har set filmen. Den kan jeg godt lide. Jeg ved ikke, hvorfor jeg valgte bogen. Den er alt for lang. Jeg kommer aldrig til at læse den. Jeg er bare ikke så glad for at læse”.

Dreng, 8. klasse: ”Jeg kan bedst lide at læse alene. Så kan jeg bedre leve mig ind i det”.

Den kvantitative del af *Børn og unges læsning 2021* peger også på, at børn og unges læselyst varierer, blandt andet i forhold til køn og læsekultur samt de forskellige formål, præferencer og begrundelser for at læse, mens undersøgelsens interviews med elever med henholdsvis høj og lav motivation for at læse uddyber de store forskelle.

Det er tydeligt, at disse børns oplevelser med læsning varierer. Men de fleste er fælles om ikke at dele læseoplevelser – en pointe, der går igen i den tredje tendens.

Fællesskab omkring læsning vækker generelt ikke genklang eller genkendelse hos eleverne

Forfatterne lavede øvelser med eleverne for at få dem til at reflektere over læsefællesskaber og sætte ord på dem. For ingen af eleverne forekom det naturligt eller nemt at forholde sig til læsefællesskaber. Det virkede ikke, som om der i nogen af klasserne var et fælles sprog omkring læsningens sociale dimensioner. Ingen nævnte højtlesning som en form for læsefællesskab. Ingen nævnte, at de havde været med i en bogklub (selvom nogle af de tilstedeværende medarbejdere fra folkebiblioteket kendte enkelte elever fra denne sammenhæng). Men da eleverne i en af de fire workshops blev bedt om at gå op til et bord fyldt med bøger og vælge en bog, de havde lyst til at læse, gik snakken blandt dem spontant i gang. At få de fysiske bøger mellem hænderne virkede som en katalysator for dialog, som dette citat illustrerer:

Dreng, 8. klasse (stående ved bordet med bøger): "Agnes, der ligger en bog om negle. Er det ikke noget for dig?"

Eleverne havde i enkelte tilfælde eksempler på læsefællesskaber i skoletiden:

Dreng, 6. klasse (om et læsefællesskab): "Der, hvor man læser selv et kvarter om morgenen. Vi læser i flexrummet (et rum med puder og sofaer)".

Pige, 6. klasse (om et læsefællesskab): "Når vi er på biblioteket og kigger på noget, vi kan låne. Vi sidder i rummet og læser".

I relation til det sidste afsnit er det relevant at pege på afsnittet om børn og unges brug af biblioteket i *Børn og unges læsning 2021*. Når det gælder det pædagogiske læringscenter, er der en klar tendens: Jo ældre børn og unge er, jo mindre kommer de på PLC, og det er de færreste, der kommer på biblioteket for at være sammen med andre børn og unge. Det samme gør sig gældende for brugen af folkebiblioteker. De fleste kommer på biblioteket for at låne bøger, meget få for at læse lektier eller hænge ud med venner. Børn og unge opfatter groft sagt ikke biblioteket som et socialt rum eller en ramme for fællesskab.

Jo ældre eleverne er, jo mere private virker de omkring deres læsning

De fire workshops blev afviklet med elever i alderen fra 11-15 år. Det var tydeligt, at lysten til at ytre sig om læsning blev mindre og mindre, jo ældre eleverne var. Mens eleverne i 5. klasse generelt bød ind og havde mange spørgsmål til forfatteren, inden han overhovedet havde opfordret dem til dialog, var eleverne i 8. klasse langt mere tilbageholdende og stille.

Det kan have noget med klassedynamik at gøre. Men det kan også handle om, at det for de ældre elever kan føles som sårbart at fortælle om ens egne læseoplevelser. Måske er det ikke et emne, man som teenager har lyst til at dele med hele klassen, men nærmere en interesse, man deler med andre unge på sociale medier som TikTok og Instagram. Unge ser ikke ud til at relatere den læsning, de praktiserer sammen med eller på foranledning af voksne, som en aktivitet, de nyder eller gør bevidst. En mulig forklaring, som vel at mærke blot er en refleksion, er, at grundskolen ikke (længere?) har et miljø, der understøtter en fælles læsekultur. Derfor bliver det heller ikke vigtigt for eleverne at dele læseoplevelser i det fysiske rum på skolen. Det kan også være, at de digitale medier for eksempel gennem influencere kan give den enkelte elev præcis den læserprofil, han eller hun ønsker at identificere sig med eller spejle sig i.

Forfatterne bad i løbet af workshoppen eleverne om at give et eksempel på en bog, som alle i klassen havde læst. Det viste sig at være svært at finde en titel, lige indtil fokus blev rettet mod den tidlige barndoms erfaring med bøger og læsning:

Dreng, 5. klasse: "Hele klassen kender Peter Pedal!"

(klappen og jublen blandt eleverne)

Dreng, 7. klasse: "Jeg har en bog, jeg aldrig glemmer:

Søren og Mette" (sagt med smil).

Eleverne havde generelt nemmere ved at snakke om læseoplevelser og læsefællesskaber i et lidt nostalgisk og måske for dem mere ufarligt perspektiv. Observationen kan kædes sammen med en af pointerne i *Børns læsning 2017*, hvor flere af eleverne i 6. klasse giver udtryk for, at de forbinder folkebiblioteket og hyggelig læsning med den tidlige barndom præget af leg og samvær med deres forældre (og i særdeleshed deres mødre).

Som en afslutning på de fælles øvelser bad forfatterne eleverne om at gå hjem og skrive et brev til dem. Begyndelsen af brevet skulle være: "Hvis du skal skrive en bog, som jeg har lyst til at læse, så..." Dette format var velegnet til at få nogle af de mere stille elever til at forklare, hvad en god bog er for dem, og i det hele taget fortælle mere om egne præferencer.

Læsefællesskaber – hvad nu?

Erfaringerne fra de fire workshops giver anledning til en række spørgsmål, især i forhold til børn og unges eksisterende eller ikkeeksisterende læsefællesskaber:

- Hvordan kan man arbejde med differentieret læsning i skolen og samtidig have blik for læsefællesskaber i klassen?
- Hvad er læsefællesskaber for elever i indskoling, på mellemtrinnet og i udskoling, og hvilken betydning kan de have? Er der elementer, der går igen, eller er der tale om forskellige typer af fællesskaber knyttet til forskellige typer af aktiviteter?
- Er det muligt at skabe rammer for læsefællesskaber på alle klassetrin?
- Hvordan kan lærere og biblioteksmedarbejdere få mere fælles viden om, hvilke typer af læsefællesskaber børn og unge har lyst til at være en del af – både i skolen og i fritiden?

Der er nok af temaer og udfordringer at give sig i kast med. Men i en tid præget af individualisering og fokus på den enkeltes præstationer virker det oplagt at fokusere på at skabe fællesskaber så mange steder som muligt i børn og unges liv – også i deres liv med læsning.

Man kan læse mere om de fire workshops og finde drejebøger, forslag til øvelser og andet materiale på fremtidensbiblioteker.dk.

Noter

1. Nielsen Norman Group, 2020.
2. Hauer, 2020.
3. Nielsen Norman Group, 2020.
4. Bråten et al., 2020.
5. Citaterne er blevet lettere tilpasset af hensyn til læsbarheden. Det betyder, at meget hyppig brug af fyldord som fx "sådan" i elevernes talesprog er udeladt, således at indholdet i deres udsagn kommer tydeligere til udtryk. Firkantede parenteser om ord markerer, at vi har indsat ord fra forståelseskonteksten for at gøre sætningerne mere forståelige.
6. Weinreich, 1996.
7. Steffensen og Weinreich, 2000; 2001.
8. Hansen 2014.
9. Hansen et al., 2018.
10. Hansen et al., 2018.
11. PIRLS står for *Progress in International Reading Literacy Study* og består primært af en undersøgelse af læseforståelse hos børn på 4. klassetrin. Den udføres hvert 5. år og er planlagt af IEA (The International Association for Evaluation and Educational Achievement). Danmark har deltaget siden 2006.
12. Undervisningsministeriet, 1995: 9.
13. Madsen, 2003.
14. Lund og Skyggebjerg, 2021.
15. Traditionen for interesseforskning går tilbage til Johann Friedrich Herbart i begyndelsen af 1800-tallet og John Dewey i begyndelsen af 1900-tallet. Inden for denne tradition lægger man i modsætning til den engelsksprogede motivationsforskning, der beskrives i Lund og Skyggebjerg (2021), ikke primært vægten på psykologiske tilgange til, hvad individet er drevet af og motiveret for. Til gengæld anvender man bredere pædagogiske og didaktiske tilgange til, hvad samspelet mellem miljø, individ og indhold (sagen selv, fx litterære teksters særlige karakteristika) betyder for en alsidig interesseudvikling (Hidi og Renninger, 2006).
16. Fordi tallene i figuren er afrundet, får man 54 %, hvis man lægger svarkategorierne *Hver dag/næsten hver dag* og *1-2 gange om ugen* sammen. Summen af de to svarkategorier er dog 53 %.
17. I afsnittet Metode (s. 154) gør vi rede for, hvordan vi tester for signifikante forskelle mellem gruppeandele, dvs. at de statistisk set ikke er tilfældige.
18. Hansen, 2014; Hansen et al., 2017.
19. Mejding et al., 2017; Hansen et al., 2017.
20. Mejding og Rønberg, 2012: 82. Samme analyse er ikke afrapporteret i den danske rapport for PIRLS 2016.
21. Bremholm og Bundsgaard, 2019.
22. Bremholm og Bundsgaard, 2019; Lund og Skyggebjerg, 2021.
23. Lund og Skyggebjerg, 2021: 13-14.
24. Aktuelt har vi i spørgeskemaet givet eleverne tre mulige svar på oplevet køn: *Pige, Dreng og Andet*. Der er kun 163 elever, der har benyttet den sidste svarmulighed. Det er ganske få, og vi har derfor benyttet oplysninger om køn fra skolernes registre i analyserne. Men vi er af den opfattelse, at det fremadrettet er vigtigt at fastholde og udvikle svarkategorier for bl.a. nonbinære respondenter.
25. Mejding et al., 2017.
26. Vi antager, at højtlesning for børn før skolealderen fungerer som proxy for socioøkonomisk baggrund i overensstemmelse med, at andre undersøgelser viser, at forældres uddannelsesniveau hænger sammen med hyppighed af højtlesning for

3-7-årige børn (Dahl, 2018). Optimalt bør der dog tages højde for forældres uddannelsesniveau.

27. Faktorerne er, hvorvidt eleven læser højt for andre i hjemmet, og om eleven snakker med familien om det, han/hun selv læser.

28. Analyserne afrapporteres i bogens appendiks, hvor der er en beskrivelse af analysemetode og -output.

Se ucl.dk/laesning21.

29. Analyserne afrapporteres i bogen appendiks, hvor der er en beskrivelse af analysemetode og -output.

Se ucl.dk/laesning21.

30. Vi finder umiddelbart også, at det har en sammenhæng med læselyst, at eleven selv læser højt for nogen derhjemme, og den er ligeledes til stede, når vi kontrollerer for flere baggrundsfaktorer. Den forsvinder dog, når vi også tager højde for, om elever ofte snakker med deres familie om det, de læser. Dette resultat gør det uklart, om der er en sammenhæng mellem, at eleven selv læser højt i hjemmet og læselyst. Resultaterne kan nemlig både betyde, at der ikke findes en sammenhæng mellem elevens egen højt-læsning og læselyst, men det kan også betyde, at elevens egen højt-læsning virker indirekte på læselyst, fordi det ansporer til samtaler om det, man læser. Vi kan dog ikke afgøre det og må derfor konstatere, at det ud fra det foreliggende datagrundlag er usikkert, om og hvordan elevens egen højt-læsning hænger sammen med læselyst.

31. Danmarks Statistik, 2021a.

32. Bremholm et al., 2017.

33. Elley, 1992.

34. Mejding et al., 2017: 145-147.

35. Elf og Hansen, 2017.

36. Bråten et al., 2020.

37. Bøger er her ikke udspecificeret i, hvilke formater der er tale om. Det kan tolkes som papirbøger, men der kan også være tale om e- og lydbøger. Derfor differentierer vi spørgsmålet nedenfor.

38. Fordi tallene i figuren er afrundet, får man 42 %, hvis man lægger svarkategorierne *Flere gange om ugen* og *Næsten hver dag sammen*. Summen af de to svarkategorier er dog 43 %.

39. Hansen et al., 2017: 44.

40. Det er et resultat, som også understøttes af et nyere forskningsprojekt, hvor man har undersøgt 8.-klasseelever, der læser den samme fortælling som henholdsvis papirbog, lydbog og digital fortælling. Undersøgelserne viser, at eleverne sætter stor pris på den fysiske bogs kvaliteter (Henkel et al., 2021).

41. Kulturministeriet, 2021b.

42. Vores undersøgelse ligger i forlængelse af en tradition for at undersøge børns læsevaner i fritiden, som begyndte med Torben Weinreich (Weinreich, 1996) og siden er fulgt op med undersøgelser målrettet børns fritidslæsning og vaner (Steffensen og Weinreich, 2000; Steffensen og Weinreich, 2001; Hansen 2014; Hansen et al., 2017).

43. *Historier eller romaner* er en kategori, som kan rumme både romaner, noveller og andre længere, skønlitterære sammenhængende tekster. Det er en kategori, som både figurerer i PIRLS 2016 og har været i de to tidligere undersøgelser af børns læse- og medievaner i fritiden. Inden undersøgelsen gennemførte vi en kvalitativ prætest for at sikre, at eleverne, også de yngre, forstod betegnelsen *Historier eller romaner* efter hensigten.

44. Kulturministeriet, 2021b: 9.

45. Siden 2015 har der ifølge *Bogpanelets Årsrapport 2021* været en stigning fra 46 udgivne førsteudgaver af humor, tegneserier osv. for børn til 103 i 2019. Dette tal faldt dog til 83 i 2020, men udbuddet er generelt blevet større (Kulturministeriet 2021b: 8).

46. Hansen, 2014; Hansen et al., 2018.

47. Orlaprisen er en dansk litteraturpris for børne- og ungdomsbøger opkaldt efter hovedpersonen i Ole Lund Kirkegaards børnebog *Orla Frøsnapper*.

- 48.** Også fagprofessionelle som fx lærere og bibliotekarer benytter i stigende grad fx TikTok i deres formidling.
- 49.** Hendricks, 2020.
- 50.** Zuboff, 2019.
- 51.** Inchley og Currie, 2016 Ottosen og Andreasen, 2020.
- 52.** Psykiatrifonden, 2019.
- 53.** Lieberoth og Lundsgård, 2020.
- 54.** Sørensen, 2009.
- 55.** Neuman, 1991.
- 56.** Hansen et al., 2017.
- 57.** Ottosen og Andreasen, 2020.
- 58.** Firth et al., 2019.
- 59.** Fordi tallene i figuren er afrundet, får man 31 %, hvis man lægger svarkategorierne 3 timer eller mere og 2 timer til 3 timer og 1 time til 2 timer sammen. Summen af de tre svarkategorier er dog 30 %.
- 60.** I 2008 havde 6 % af befolkningen lyttet til podcasts inden for de seneste tre måneder, en andel der nu er steget til 40 %. Det svarer til lidt flere end 1,7 mio. podcastlyttere i alderen 16-74 år (Danmarks Statistik, 2020).
- 61.** Se fx McCrae et al., 2017; Keles et al., 2019.
- 62.** Ottosen og Andreasen, 2020.
- 63.** Elever er kodet til at bruge mere tid på sociale medier, hvis de har afgivet svar, der indikerede et større tidsforbrug (fx *Fra 1 time til 2 timer*) på sociale medier end det tidsforbrug, de har angivet på at streame (fx *Op til 1 time*). Den anden gruppe af elever er kodet til at bruge mere tid på streaming ud fra tilsvarende fremgangsmåde.
- 64.** Kierkegaard et al., 2020.
- 65.** Hansen et al., 2017; Rasmussen et al., 2019.
- 66.** Mejding et al., 2017; Andreasen og Hestbæk, 2018.
- 67.** Vi har ikke afrapporteret lytning af podcast afhængigt af køn af hensyn til pladsbegrænsning, men vi finder ikke forskel i drenge og pigers brug.
- 68.** I 2012 brugte 22 % af de 7-14-årige mindst en time på computerspil om dagen (Epinion og Pluss Leadership, 2012), og det gjaldt 67 % i 2017, hvis man sammenligner med de 7-19-årige (Andreasen og Hestbæk, 2018). Og der var også en vækst i streaming blandt de 12-18-årige (Kulturministeriet, 2018). Derudover er det ret begrænset med danske undersøgelser, der kan belyse, hvordan børns og unges forbrug af særligt digitale medier har ændret sig over tid (Ottosen og Andreasen, 2020).
- 69.** Götz et al., 2020.
- 70.** Dansk Filminstitut, 2020.
- 71.** Kulturministeriet, 2021.
- 72.** Kulturministeriet, 2021.
- 73.** Vi har udeladt Facebook pga. begrænset udbredelse, minimale kønsforskelle og hensyn til pladsbegrænsning.
- 74.** Ottosen og Andreasen, 2020; Kierkegaard et al., 2020.
- 75.** Hansen et al., 2019.
- 76.** Neuman, 1991; Evans Schmidt og Anderson, 2007.
- 77.** Rosén og Gustafsson, 2016.
- 78.** Deszcz-Tryhubczak og Huysmans, 2018.
- 79.** Netop denne sammenhæng har Deszcz-Tryhubczak og Huysman (2018) efterlyst.
- 80.** Deszcz-Tryhubczak og Huysmans, 2018.
- 81.** Analyserne afrapporteres i bogens appendiks, hvor der er en beskrivelse af analysemetode og -output. Se ucl.dk/laesning21.
- 82.** Vi finder tegn på en sammenhæng mellem læsning og hhv. tidsforbrug på streaming og digitale spil i 5. og 6. klasse, mere usikre indikationer herpå i 7. klasse og ingen sammenhæng i 8. klasse. De fundne sammenhænge udmærker sig ved, at der primært sker et fald i læsefrekvens, når tidsforbruget er meget højt, fx 3 timer dagligt eller mere. Det gælder særligt ved digitale spil og kan være et udtryk for en

såkaldt tidserstatningseffekt. Ved et stort tidsforbrug på én ting er der mindre tid til andre ting. Sammenhængen mellem sociale medier og læsning i fritiden ser anderledes ud. Her falder andelen af hyppige læsere gradvist med stigende brug af sociale medier.

83. Et næste skridt ville være at udvide antallet af variable i analysen, der tages højde for, fx forældres uddannelse, læseevne og etnicitet.

84. Hauer, 2020.

85. Analyserne afrapporteres i bogens appendiks, hvor der er en beskrivelse af analysemetode og -output. Se ucl.dk/laesning21.

86. Vi finder en sammenhæng mellem tidsforbrug på streaming og opmærksomhed blandt elever i 6. klasse og i 8. klasse, og vi finder en sammenhæng mellem tidsforbrug på computerspil og opmærksomhed blandt elever i 5. klasse.

87. Kulturministeriet, 2021b.

88. Flere eksempler ses formidlet i Bogpanelets publikation: *Børn i centrum for litteraturformidling – Forskning og praksis* (Kulturministeriet, 2022).

89. *Bekendtgørelse om folkeskolens pædagogiske læringscentre*, BEK nr. 687 (Folkeskoleloven, 2014).

90. *Bekendtgørelse om folkeskolens pædagogiske læringscentre*, BEK nr. 271 (Folkeskoleloven, 2022).

91. Undersøgelse foretaget af Danmarks Biblioteksforening (Danmarks Biblioteksforening, 2020).

92. Kulturministeriet, 2021b: 26.

93. Danmarks Biblioteksforening, 2019b.

94. Forbundet Kultur og Information, 2020.

95. Jf. fx bibliotekschefernes aftale om at styrke børns læselyst, som bl.a. kom i stand på baggrund af tal fra *Børns læsning 2017* (Forbundet Kultur og Information, 2020).

96. Nogle skoler har integrerede biblioteker. Dvs. skolebibliotek og folkebibliotek er slået sammen til ét. Ifølge Kommunernes

Forening for Pædagogiske Læringscentre drejer det sig om i alt 39 i hele Danmark. Det er en forholdsvis lille del, og kun en af de i alt 200 skoler i undersøgelsen har et sådant integreret bibliotek. Derfor behandler vi ikke denne problematik særskilt.

97. Fordi tallene i figuren er afrundet, får man 18 %, hvis man lægger svarkategorierne *Næsten hver dag* og *Flere gange om ugen* og *Flere gange om måneden* sammen. Summen af de tre svarkategorier er dog 19 %.

98. Mellem 2017 og 2021 er der blevet ændret på svarskalaen og tilføjet en ekstra svarkategori *Flere gange om året*. I bogens appendiks behandles dette yderligere.

99. *Nyt fra Danmarks Statistik* 24. november 2021 – Nr. 417.

100. Kulturministeriet, 2021b: 18.

101. Barzillai et al., 2018.

102. Bråten et al., 2020.

103. Hansen et al., 2020.

104. Som det fremgår af bogens appendiks, finder vi mindre systematiske sammenhænge mellem fritidslæsning og hhv. tid brugt på spil og streaming. De fundne sammenhænge viser, at der primært sker et fald i læsefrekvens, når tidsforbruget på disse medietyper er meget højt, fx tre timer dagligt. Det gælder særligt ved digitale spil. Se ucl.dk/laesning21.

105. Rosa, 2013.

106. LaRoche et al., 2017: 3.27.

107. Pettersson et al., 2022.

108. Foy og LaRoche, 2017.

109. Signifikanstesten gennemføres med en t-test, og der anvendes konsistent to-sidedet signifikanstest i analyserne. Når der i teksten fremhæves at være signifikante forskelle imellem grupper, refereres der til et signifikansniveau på $\alpha \leq 0,05$.

110. Den maksimale fejlmargen fundet er +/- 4,6 procentpoint. Typisk ligger fejlmargen på +/- 3 procentpoint på resultaterne.

111. Se ucl.dk/laesning21.

112. Flyvbjerg, 2010: 475.

113. Danmarks Biblioteksforening, 2019; Slots- og Kulturstyrelsen, 2019a.

Litteratur

- Andreasen, A.G. og Hestbæk, A.-D. (2018). Fritid og medborgerskab. I M.A. Ottosen, A.G. Andreasen, K.M. Dahl, A. Hestbæk, M. Lausten, S.B. Rayce (red.), *Børn og unge i Danmark – Velfærd og Trivsel*, s. 154-183. VIVE – Viden til velfærd.
- Barzillai, M., Thomson, J., van den Broek, P. og Schroeder, S. (red.) (2018). *Learning to Read in a Digital World*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bibliotekschefforeningen (2020). *Håndslag for børns læsning*. Lokaliseret på bibchef.dk/2020/02/06/bibliotekscheffernes-haandslag-for-boerns-laesning.
- Bremholm, J. og Bundsgaard, J. (2019). Danske elevers læsning i danskfaget, i skolen og i fritiden. IV.T. Christensen (red.), *PISA 2018: danske unge i en international sammenligning*, s. 72-113. VIVE – Viden til velfærd.
- Bremholm, J. Bundsgaard, J., Foug, S.S., Skyggebjerg, A.K. (red.) (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag. Didaktiske studier.
- Bråten, I., Braasch, J.L.G. og Salmeron, L. (2020). Reading multiple and non-traditional texts. I E.B. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso og N.K. Lesaux (red.), *Handbook of reading research*, vol. V, s. 79-98. New York: Routledge.
- Burke, M., Kuzmičová, A., Mangel, A., Schilhab, T. (2016). Empathy at the confluence of neuroscience and empirical literary studies. *Scientific Study of Literature*, 6(1), 6-41.
- Dahl, K.M. (2018). Sociale relationer. I M.A. Ottosen, A.G. Andreasen, K.M. Dahl, A. Hestbæk, M. Lausten, S.B. Rayce (red.), *Børn og unge i Danmark – Velfærd og Trivsel*, s. 98-131. VIVE – Viden til velfærd.
- Danmarks Biblioteksforening (2019). *Oplæg til en national læsestrategi for børn og unge*. Lokaliseret på: nationalstrategi.dk.
- Danmarks Biblioteksforening (2020). Corona og bibliotekernes digitale tilbud har styrket læselysten [pressemeldelse 7. juli 2020]. Lokaliseret på: db.dk/corona-og-bibliotekernes-digitale-tilbud-styrker-laeselysten.
- Danmarks Statistik (2021). Nyt fra Danmarks Statistik, Nr. 310, 1. september 2021.
- Danmarks Statistik (2020). Nyt fra Danmarks Statistik, Nr. 310, 27. august 2020.
- Dansk Filminstitut (2020). *Vidste du? Om de 7-14-årige*. Lokaliseret på: dfi.dk/omdfi/publikationer/vidste-du-om-de-7-14-aarige.
- Deszcz-Tryhubczak, J. og Huysmans, F. (2018). Reading and digital media. European perspectives. I M. Barzillai, J. Thomson, P. van den Broek og S. Schroeder (red.), *Learning to Read in a Digital World*. Amsterdam: John Benjamins.
- Elf, N. og Hansen, T.I. (2017). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk*. Odense: Læremiddel.dk.
- Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. Hamburg: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Epinion and Pluss Leadership (2012). *Danskernes kulturvaner 2012*.
- Evans Schmidt, M. og Anderson D.R. (2007). The impact of television on cognitive development and educational achievement. I N.O. Pecora, J.P. Murray og E.A. Wartella (red.), *Children and television: Fifty years of research*, s. 65-84. Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum.

- Firth, J., Torous, J., Stubbs, B., Firth, J.A., Steiner, G.Z., Smith, L., Alvarez-Jimenez, M., Gleeson, J., Vancampfort, D., Armitage J. og Sarris, J. (2019). The "online brain": how the Internet may be changing our cognition. *World Psychiatry*, 18(2), 119-129.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I L. Tanggaard og S. Brinkmann (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*, s. 463-487. Hans Reitzels Forlag.
- Folkeskoleloven (2014, BEK nr 687 af 20/06/2014). *Bekendtgørelse om folkeskolens pædagogiske læringscentre*. Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret på: retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396.
- Folkeskoleloven (2022, BEK nr 271 af 28/02/2022). *Bekendtgørelse om folkeskolens pædagogiske læringscentre*. Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret på: retsinformation.dk/eli/lta/2022/271.
- Forbundet Kultur og Information (2020). *Chefernes håndslag og læselyst. Perspektiv*, 3, 5. Lokaliseret på: kulturoginformation.dk/media/37011/perspektiv-nr-3.pdf.
- Foy, P. og LaRoche, S. (2017). Estimating Standard Errors in the PIRLS 2016 Results. I M.O. Martin, I.V.S. Mullis og M. Hooper (red.), *Methods and Procedures in PIRLS 2016*, s. 4.1-4.22. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Götz, M., Mendel, C., Lemish, D., Jennings, N., Hains, R., Abdul, F., Alper, M., Asgari, H., Babayaro, H., Blaya, C., Borzekowski, D., Cadavid, S., Camerini, A.-L., Carmona, B., Carter, C., Chale, M., Düssel, M., Duhalde, A., Gayed, A., ... Zi Han Yee, A. (2020). Children, COVID-19 and the media: A Study on the Challenges Children are Facing in the 2020 Coronavirus Crisis. *Televizion*, 33(2020/E), 4-9. br-online.de/jugend/izi/english/publication/televizion/33_2020_E/Goetz_Mendel_Lemish-Children_COVID-19_and_the_media.pdf.
- Hansen, S.R. (2014). *Når børn vælger litteratur – Læsevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Hansen, S.R., Gissel, S.T. og Puck, M.R. (2017). *Børns læsning 2017 – en kvantitativ undersøgelse af børns læse- og medievaner i fritiden*. Læremiddel.dk.
- Hansen, S.R., Gissel, S.T., Puck, M.R., Lund, H.R., Kæthuis, A. og Vestergaard, L. (2018). *Børns læsevane 2017 – Overblik og indblik*. Tænk tanken Fremtidens Biblioteker.
- Hansen, T.I., Thruelsen, D.K. og Skinnebach, L.H. (2019). Socio-teknologisk fantasi og formåen: Et dobbelt didaktisk perspektiv på teknologiforståelse i læreruddannelsen. *Studier i Læreruddannelse og Profession*, 4(1), 5-27.
- Hansen, T.I. og Gissel, S.T. (2021). *Æstetisk læsning og inferensdannelse*. I *Læsepædagogen*, 69(2), 10-15.
- Hauer, K. (2020). *Læsning og fordybelse: En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læsers romanlæsning i faget dansk*. Ph.d.-afhandling, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Hendricks, V.F. (2020). *Vend Verden: Genvind autonomien i en digital tidsalder*. Politikens Forlag.
- Henkel, A.Q., Mygind, S. og Svendsen, H.B. (2021). *Exploring reading experiences of three media versions: Danish 8th grade students reading the story Nord*. VIA University College, Aarhus University.
- Hidi, S. og Renninger, A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.
- Inchley, J. og Currie, D. (2016). Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey (No. 7)*. World Health Organization.
- Keles, B., McCrae, N. og Grealish, A. (2019). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 1-15.

- Kierkegaard, L., Larsen, L.M.P., Flensburg, S., Bonnesen, C.T., Madsen, K.R., Pant, S.W. og Thorhauge, A.M. (2020). *Digital mediebrugs betydning for sociale relationer, fællesskaber og stress blandt børn og unge: En litteraturgennemgang*. SDU, Statens Institut for Folkesundhed. Lokaliseret på: https://www.sdu.dk/da/sif/rapporter/2020/digital_mediebrugs_betydning_for_sociale_relationer_faelllesskaber_og_stress_blandt_boern_og_unge.
- Kulturministeriet (2018). *Mediernes udvikling i Danmark – TV*. Lokaliseret på mediernesudvikling.kum.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/medier/Mediernes_udvikling/2018/Tv/PDF-dokumenter_Tv/TV_2018.pdf.
- Kulturministeriet (2021). *Mediernes udvikling 2021 – Internetbrug og sociale medier 2021*. Lokaliseret på mediernesudvikling.kum.dk/2021/internetbrug-og-sociale-medier.
- Kulturministeriet (2021b). *Bogen og litteraturens vilkår – Bogpanelets årsrapport*. Lokaliseret på: kum.dk/ministeriet/udgivelser/bogen-og-litteraturens-vilkaar-2021.
- Kulturministeriet (2022). *Børn i centrum for litteraturformidling – forskning og praksis*. Lokaliseret på: kum.dk/fileadmin/_kum/1_Nyheder_og_presse/2022/KUM-Bogpanelet-4-artikler_FEB_04.pdf.
- LaRoche, S., Joncas M. og Foy P. (2017). *Sampling Design and Implementation*. I M.O. Martin, I.V.S. Mullis og M. Hooper (red.), *Methods and Procedures in PIRLS 2016*, s. 3.1-4. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Lieberoth, A. og Lundsgård, S.S. (n.d.). *What makes parents worry about screen time? Testing maximizing, attitudes to play and subscription to neuromyths as psychological predictors*. Arbejdsrapport. Under udgivelse i *Computers in Human Behavior*.
- Lund, H.R. og Skyggebjerg, A.K. (2021). *Børns læselyst: En forskningsoversigt*. Aarhus Universitetsforlag. Pædagogisk Indblik Bind 13. Lokaliseret på: dpu.au.dk/viden/paedagogiskindblik/boerns-laeselyst.
- Madsen, M.C. (2003). 11 spørgsmål til professoren – om læselyst. Interview med professor Torben Weinreich. I V. Cranfield (red.), *Læsningens magi – om børn, bøger og læselyst*. København: Biblioteksstyrelsen.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Hooper, M., Yin, L., Foy, P., Fishbein, B. og Liu, J. (2017). *Creating and Interpreting the PIRLS 2016 Context Questionnaire Scales*. I M.O. Martin, I.V.S. Mullis og M. Hooper (red.), *Methods and Procedures in PIRLS 2016*, s. 14.1-14.106. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- McCrae, N., Gettings, S. og Purssell, E. (2017). *Social media and depressive symptoms in childhood and adolescence: A systematic review*. *Adolescent Research Review*, 2(4), 315-330.
- Mejding, J. (1994). *Den grimme ælling og svanerne – om danske elevers læsefærdigheder*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Mejding, J. og Rønberg, L. F.-J. (2012). *PIRLS 2011: en sammenfatning*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Mejding, J., Neubert, K. og Larsen, R. (2017). *PIRLS 2016: en international undersøgelse om læsekompetence i 3. og 4. klasse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Neuman, S.B. (1991). *Literacy in the television age*. Norwood, NJ: Ablex.
- Nielsen Norman Group (2020). *How People Read Online: The Eyetracking Evidence*. Fremont: NN/g.
- Ottosen, M.A. og Andreasen, A.G. (2020). *Børn og unges trivsel og brug af digitale medier – to analysenotater*. Lokaliseret på: vive.dk/media/pure/15089/4329811.
- Pettersson M., Erkmen J. og Puck, M.R. (2022). *Børn og unges læsning 2021: Teknisk rapport*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.
- Psykiastrifonden (2019). *Godnat – og sov dårligt! Undersøgelse af børns og unges brug af smartphones og tablet – og hvordan det påvirker deres søvn*. Lokaliseret på: psykiastrifonden.dk/viden/fakta-forskning/egne-rapporter.

- Rasmussen, M., Kierkegaard, L., Rosenwein, S.V., Holstein, B.E., Damsgaard, M.T. og Due, P. (2019). *Skolebørnsundersøgelsen 2018: Helbred, trivsel og sundhedsadfærd blandt 11-, 13- og 15-årige skoleelever i Danmark*. Syddansk Universitet. Statens Institut for Folkesundhed.
- Rosa, H. og Trejo-Mathys, J. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity*. New York: Columbia University Press.
- Rosén, M. og Gustafsson, J.-E. (2016). Is computer availability at home causally related to reading achievement in grade 4? A longitudinal difference in differences approach to IEA data from 1991 to 2006. *Large-scale Assessments in Education: An Iea-Ets Research Institute Journal*, 4(1), 1-19.
- Seismonaut og Roskilde Centralbibliotek (2021). *Folkebibliotekets betydning for borgerne i Danmark*. Lokaliseret på: https://centralbibliotek.dk/sites/default/files/dokumenter/Folkebibliotekets_betydning_for_borgerne_i_Danmark_Rapport.pdf.
- Slots- og Kulturstyrelsen (2019). *Læselyst og læsefællesskaber for børn i indskolingens fritidstilbud*. Lokaliseret på: slks.dk/omraader/kulturinstitutioner/biblioteker/i-fokus/boern/laeselyst-og-laesefaellesskaber-for-boern-i-indskolingens-fritidstilbud.
- Steffensen, A. og Weinreich, T. (2000) *Børn læser bøger – Læsevaner, læsefærdighed, højtlesning*. Roskilde Universitetsforlag.
- Steffensen, A. og Weinreich, T. (2001). *Den dyrebare tid. De 14-15-årige læsevaner*. Roskilde Universitetsforlag.
- Sørensen, B.H. (2009). Mediepanik, i S. Kolstrup (red.), *Medie- og Kommunikationsleksikon*, s. 333-334. Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet (1995). *Dansk. Faghæfte 1*. København: Undervisningsministeriets Forlag.
- Weinreich, T. (1996). *Bøger kan brænde: rapport om børn i skole og fritid*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Zuboff, S. (2019). *Overvågningskapitalismens tidsalder. Kampen for en menneskelig fremtid ved magtens nye frontlinje*. Kbh.: Informations Forlag.
- Øster, A. (2004). *Læs!les Läs – Læsevaner og børnebogs-kampagner i Norden*. Roskilde Universitetsforlag.

Børn og unges læsning 2021

© Forfatterne, Tænketanken Fremtidens
Biblioteker, Center for Anvendt Skoleforskning
og Aarhus Universitetsforlag 2022
Omslag: Camilla Jørgensen, Trefold
Tilrettelægning og sats: Carl-H.K. Zakrisson
Forlagsredaktion: Cecilie Harrits
Bogen er sat med PMN Caecilia

ISBN 978 87 7219 921 4 (e-pdf)

Tænketanken Fremtidens Biblioteker
fremtidensbiblioteker.dk

UCL – Center for Anvendt Skoleforskning
ucl.dk

Aarhus Universitetsforlag
unipress.dk



FAGFÆLLE-
BEDØMT



Børn og unge læser mindre og mindre. Sådan har det lydt gennem flere år, men i 2021 ser den negative udvikling ud til at være stoppet. Børn og unge læser lige så ofte i fritiden, som de gjorde i 2017. Det viser undersøgelsen **Børn og unges læsning 2021**, der dog også peger på, at børns lyst til at læse for sjov falder, jo ældre de bliver. Det gælder til gengæld ikke, når de læser for at lære noget. Her er læselysten mere stabil.

Digitale medier er blevet en naturlig del af børns læsekultur. Selvom de fleste stadig foretrækker at læse i en fysisk bog, er brugen af e- og lydbøger steget markant, og flere finder inspiration til læsning fra streaming og sociale medier. I det hele taget bruger børn og unge markant mere tid på digitale aktiviteter end i 2017, og det går hånd i hånd med mindre fritidslæsning og nedsat evne til at være opmærksom.

Børn og unges læsning 2021 tegner et alsidigt og nuanceret billede af børn og unges læse- og medievaner og giver samtidig faglige anbefalinger og inspiration til, hvordan skoler og biblioteker kan styrke børn og unges læsning.



**AARHUS
UNIVERSITETSFORLAG**