



LUND UNIVERSITY

Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildning

Svensson, Anna-Karin

2011

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Svensson, A.-K. (2011). *Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildning*. [Doktorsavhandling (monografi), Pedagogik]. Malmö högskola.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

LÄRARSTUDENTERS BERÄTTELSE OM LÄSNING

Malmö Studies in Educational Sciences No.58

© Copyright Anna-Karin Svensson, 2011

Illustration Lisa Karlsson

ISBN 978-91-86295-09-7

ISSN 1651-4513

Holmbergs, Malmö 2011

ANNA-KARIN SVENSSON
LÄRARSTUDENTERS
BERÄTTELSE OM LÄSNING

Från tidig barndom till mötet med lärarutbildning

Malmö högskola, 2011
Lärarutbildningen

Publikationen finns även elektroniskt,
se www.mah.se/muep

Till Kalle och Signe

INNEHÅLL

FÖRORD	9
1 INLEDNING	11
1.1 Bakgrund	13
1.2 Syfte	16
1.3 Avgränsningar och definitioner	17
1.3.1 Definitioner av literacy och läsning	17
1.3.2 Definitioner av andra förekommande begrepp	21
1.4 Lärarutbildningens ämneskonstruktioner	22
1.5 Avhandlingens disposition	23
2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH TIDIGARE FORSKNING	24
2.1 Läsning som sociokulturell företeelse	24
2.2 Att utvecklas till läsare	28
2.3 Pedagogiska förhållningssätt och läsning	31
2.4 Att möta läsning i högskolan	33
3 METOD	36
3.1 Utgångspunkter för val av metod	36
3.2 Pilotintervju	39
3.3 Enkät	40
3.4 Datakonstruktion för berättelser om läsning	43
3.4.1 Mötet med de 12 studenterna	43
3.4.2 Urval	44

3.4.3 De fyra studenterna	45
3.4.4 Samtal som konstruktion.....	47
3.4.5 Databearbetning, förhandling och analys	49
3.5 Datakonstruktion för berättelser om mötet med läsning i lärarutbildning	53
4 LÄSARBANOR MED ANALYS.....	55
4.1 Mias läsarbana	56
4.1.1 "... pappa läste väldigt mycket för mig ..."	56
4.1.2 "... en mall för olika bokstäver i plast ..."	57
4.1.3 "... är man utanför är man rädd för att bli utskrattad ..."	58
4.1.4 "... det var så tydligt att det handlade om mig..."	60
4.1.5 "... hon behandlade mig med lite avsmak på något sätt ..."	62
4.1.6 "... alltså det var ju som att man blev sedd ..."	64
4.2 Analys av Mias läsarbana	65
4.2.1 Litterär amning.....	65
4.2.2 Läsa med ting	68
4.2.3 Utanförskap eller delaktighet	69
4.2.4 Läsning som bekräftelse	70
4.2.5 Att mötas som vad eller vem.....	72
4.2.6 Upprättelse.....	73
4.3 Anjas läsarbana	75
4.3.1 "... alltid älskat när mina föräldrar har läst för mig ..."	75
4.3.2 "Läsa för dockor, läsa för gosedjur!"	76
4.3.3 "... mor ror, far är rar."	77
4.3.4 "Hundra gånger har jag läst den boken!"	78
4.3.5 "... det är inte riktigt min stil med dikter ..."	79
4.3.6 "... den läste jag inte för jag ville inte ..."	82
4.4 Analys av Anjas läsarbana	83
4.4.1 Litterär amning.....	83
4.4.2 Läsa med ting	83
4.4.3 Medlemskap i Läsarnas förening?	84
4.4.4 Läsning som bekräftelse	85
4.4.5 Läsning som utmaning	86

4.4.6 Hinder för läsning.....	89
4.5 Karins läsarbana.....	91
4.5.1 "... på ett eller annat sätt har man ju lärt sig det här..."	91
4.5.2 "... och sen kom ju TV:n också in ..."	92
4.5.3 "Språket har man ju fått sen ..."	94
4.5.4 "... stora bokstäver och små bokstäver ..."	95
4.5.5 "... kanske lite fly från verkligheten ett tag ..."	97
4.5.6 "... då kom han med en bunte böcker ..."	97
4.6 Analys av Karins läsarbana.....	98
4.6.1 Att socialiseras in i Läsarnas förening.....	98
4.6.2 Läsa med ting.....	99
4.6.3 Tillbaka till modersmålet	101
4.6.4 Läsa i skolan	101
4.6.5 Läsa för att trivas	102
4.6.6 Relationsläsning	104
4.7 Evas läsarbana	105
4.7.1 "Jag var supermotiverad."	105
4.7.2 "... man lider med den här människan ..."	106
4.7.3 "Det gjorde vi själva"	107
4.7.4 "... det var precis samma varje år..."	108
4.7.5 "Det här är en bok för dig."	109
4.7.6 "... där fanns liksom en källa att komma till."	110
4.8 Analys av Evas läsarbana	111
4.8.1 Läsning som tävling.....	111
4.8.2 Medkänsla och medlemskap.....	112
4.8.3 Kamratläsning	113
4.8.4 Pånyttläsning.....	113
4.8.5 Att anta en utmaning.....	114
4.8.6 Att söka sig till andra källor	115
4.9 Sammanfattning	115
5 MÖTET MED LÄSNING I LÄRARUTBILDNINGEN	117
5.1 Mias berättelse	117
5.2 Anjas berättelse	125
5.3 Karins berättelse	135
5.4 Evas berättelse.....	142

6 ANALYS AV MÖTET MED LÄSNING I LÄRARUTBILDNINGEN	149
6.1 Bekräftelse och delaktighet	150
6.2 Utmaningar och glapp	154
6.3 Intresse för texten.....	156
6.4 Nya sätt att läsa	160
6.5 Läsning i det kommande uppdraget	163
6.6 Sammanfattning	165
7 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....	168
7.1 En relationell läsprocess	168
7.2 Diskussion av metod.....	172
7.3 Diskussion av studiens resultat	175
7.3.1 Viktiga andra	175
7.3.2 Att bjudas in och att känna sig delaktig	178
7.3.3 Glapp och utanförskap	180
7.3.4 Att utvecklas mot nya sätt att läsa.....	182
7.4 Pedagogiska implikationer.....	185
SUMMARY	188
Background	188
Aim.....	188
Theoretical points of departure	189
Method	190
Results	193
Summary and discussion	196
REFERENSER.....	201
BILAGOR	218

FÖRORD

Att inleda och att sätta punkt i en forskningsprocess – det har varit riktigt svårt! Däremellan har jag lekt, lärt och haft roligt! Tankarna har gått till mina pappersdocksexcesser i barndomen då jag tillsammans med lekkamrater konstruerade underbara berättelser och livsvärldar. Livsberättelserna i denna studie är också konstruerade tillsammans med andra, viktiga andra. Till er vill jag nu rikta mitt varma tack för all rolig lek, support och stöd. Jag vill inleda med att tacka de studenter som delat med sig och berättat om sin läsning, utan er hade denna studie inte kunnat genomföras. Tack för era generösa, spännande och lärorika berättelser! Jag vill också tacka alla i den inspirerande handledningsgrupp som jag har haft förmånen att få tillhöra. Ni har bidragit genom berikande diskussioner till den fantastiska känslan av att forskning är något lekfullt och roligt. Jag vill också tacka alla omtänksamma kollegor som uppmuntrat och funnits för stöttande samtal. Stort tack också till mina enhetschefer Bernt Gunnarsson och Lena Bååth som har bidragit till att det blivit möjligt att förena läraruppdrag med forskarutbildning. Jag har också haft förmånen att få inspiration och betydelsefulla synpunkter genom de seminarier som kantat utbildningsvägen. Här vill jag rikta min tacksamhet till Per Lindqvist, Lotta Bergman och sist men inte minst till Marie Karlsson som gav mig en kunnig och välbehövlig puff i rätt riktning i avhandlingsarbetets slutskede.

Ett stort varmt och innerligt tack till mina båda handledare professor Lena Holmberg och docent Lena Rubinstein Reich för att ni intresserat och tålmodigt läst och delat med er av er kunskap under hela arbetsprocessen. Tack för allt stöd, uppmuntran och tilltro

och att ni inte har förtröttats i er handledaruppgift! Jag vill samtidigt rikta ett stort tack till min familj som har funnits som ständig support. Tack Hans för all petig korrekturläsning, dina intresserade frågor som har tvingat mig att tänka efter och klargöra och din outtröttliga positiva inställning till redigeringsarbetet i ett pressande slutskede! Tack Elin för din omtänksamhet och din noggranna genomgång av referenslistan och tack Axel för uppmuntrande filosofiska samtal på vägen! Tack för att ni är en ständig påminnelse om vad som är betydelsefullt i livet!

Till alla vänner vill jag säga tack för att ni fortfarande finns kvar! Jag ser fram mot att läsa och leka tillsammans med er igen!

Videdal i november 2010

Anna-Karin Svensson

1 INLEDNING

”Kan du inte läsa så står du stilla och stampar i livet. Kan du inte läsa så, ja hur tar du dig då vidare?” (Anja lärarstudent, 2005)

Så säger Anja, en av de lärarstudenter som deltagit i den här studien. Citatet kan ses som en del av en större berättelse om läsning, där läsning betraktas som en viktig samhällsutvecklande företeelse i sig och som därmed är något givet gott i vår kultur. Den större berättelsen om läsning kan förstås som en kollektiv berättelse som utgörs av gemensamma grundläggande värderingar kring vad läsning är och hur och varför vi läser. Dessa värderingar är inte alltid explicit formulerade utan fungerar som tagna för givet i de olika sociokulturella sammanhang där läsning förekommer. Att inte kunna läsa väcker, enligt Anja, känslor och associationer om bl.a. intellektuellt, socialt och samhälleligt utanförskap. Att kunna läsa ger henne möjligheter till utveckling både på ett personligt och samhälleligt plan. Det är en möjlig tolkning av Anjas utsaga som inspirerar till att vilja förstå vad som menas med att kunna läsa och hur olika vägar till läsning ter sig.

Som lärare i grundskolans tidigare år var en av mina främsta uppgifter att göra det möjligt för små barn att erövra och utveckla språk- och skriftspråk. Det var ett stimulerande och viktigt läraruppdrag som ledde till ett stort intresse för läroprocesser kring språk- och skriftspråksutveckling på olika utbildningsnivåer, men även intresse för vad läsning betyder för personlig utveckling och kritiskt tänkande. Tilläggas kan att skönlitteraturen har haft en stark ställning i den litteraturdidaktik, som jag använt mig av tillsammans med mina ele-

ver och den har också genomsyrat mitt arbetssätt och bildat underlag för mitt eget intresse för läsning i ett livsperspektiv. Det egna läs- och litteraturintresset, mina bakgrundskunskaper och min förförståelse inom området har naturligtvis betydelse för val av undersökningsfråga i avhandlingen.

När jag i början på 2000-talet började undervisa vid lärarutbildningen blev mitt främsta uppdrag att undervisa om språk- och skriftspråksprocesser och att möta studenterna i deras arbete med den egna läs- och skrivprocessen i utbildningen. I mötet med lärarutbildningen i början på 2000-talet insåg jag att någonting hänt som pekade mot ett nytt sätt att se på språk och språkproduktion, som inte funnits när jag själv var student på 1970-80-talet. Ökade krav på studentens skriftspråk hade lett fram till att s.k. språkverkstäder inrättats vid högskolan som hjälp i studenternas läs- och skrivprocesser. I lärarutbildning och även i annan högskoleutbildning erbjuds nu särskilt stöd för studenterna i de akademiska studierna.

Ett av mina första uppdrag som lärarutbildare blev att under en tid tjänstgöra i lärarutbildningens språkverkstad. Jag har därför kunnat följa de variationer som finns i språk- och skriftspråksutveckling hos lärarstudenter och de svårigheter och hinder som en del studenter upplever i mötet med högskolans skriftspråkpraktik. Att förstå orsaken till dessa variationer intresserar mig och särskilt intresserad är jag av hur studenterna själva upplever och erfar sina vägar in i de akademiska studierna. När jag vårterminen 2005 fick möjlighet att påbörja forskarutbildningen i pedagogik valde jag att möta lärarstudenter med inriktning mot förskolan och grundskolans tidigare år för att ta del av deras berättelser om vägar till läsning i ett livsperspektiv samt ta del av deras möte med läsning i lärarutbildningen. Lärarstudenterna kommer i sitt framtida läraruppdrag att arbeta med elevers språk- och skriftspråksutveckling, vilket gör undersökningen relevant även för de studerande. Undersökningen skulle m.a.o. kunna fungera medvetandegörande för studenten, dels med tanke på egen skriftspråksutveckling och dels med tanke på det kommande mötet med elever och deras vägar in i skriftspråket. I de teman och mönster som framträder i studenternas berättelser kan fördjupad förståelse för vad som är betydelsefullt för att utveckla

läsning inom olika områden och på olika utbildningsnivåer belysas. En sådan kunskap kan leda till pedagogiska konsekvenser och didaktisk utveckling.

1.1 Bakgrund

Våren 2005 kom Högskoleverkets granskning av den nya lärarutbildningen som startade 2001. Rapportens granskningsgrupp pekade ut några specifika områden i utbildningen som kritiska, däribland undervisning om språk- och skriftspråksprocesser, som inte ansågs förekomma i tillfredställande omfattning. Kritiken avsåg brister i kunskaper om språk- och skriftspråksutveckling i alla ämnen under hela skoltiden, vilket berör all undervisning oavsett utbildningsnivå och som givetvis innebär att även lärarstudenterna är berörda (Högskoleverket, 2005a). Kritiken berörde även kunskaper om barns tidiga språk- och skriftspråksprocesser, som framför allt grundskolans lärare för de tidigare skolåren bör ansvara för i undervisningen (Högskoleverket, 2005c).

Flera av landets högskolor har presenterat uttalade intentioner att erbjuda utbildning till de studentgrupper som inte kommer från traditionellt studievana miljöer eller inte har svenska som sitt första språk. På högskolenivå har särskilt lärarutbildningen utvecklats till en massutbildning där studenterna i hög grad rekryteras ur samhällsskikt där många är på väg att göra en klassresa, d.v.s. studerande som kommer från hem utan stark prägning av akademien (Englund, 2005). Massutbildning kan liknas vid en högskola för alla och påminner om den värdegrund som uttalats i grundskolans tidiga läroplaner (Lgr 62; Lgr 69) och som förtydligats under rubriken *En skola för alla* i de senare läroplanerna (Lgr 80; Lpo 94). I praktiken återstår dock svårigheter eftersom undervisningen, trots goda intentioner, bedrivs som om utbildningen möter en homogen grupp studenter med förförståelse och erfarenheter från en akademisk studiekultur där svenska är modersmålet. Detta innebär att insikten om att vi faktiskt möter en heterogen grupp studenter med varierande bakgrund och därmed varierande kunskaper ställer nya krav på hur utbildningen utformas för att möta de behov som finns hos studenterna. Samtidigt har kraven på en teoretisk akademisk nivå i utbildningen stått fast och betonats än mer under början av 2000-talet

(Högskoleverket, 2005b). Intressant är, att i den debatt som följde på Högskoleverkets rapport (2005b) diskuterades lärarutbildningens integrering med akademien och universitetet. Debatten koncentrerades till skolans kunskapsuppdrag, d.v.s. kunskapsförmedling och teknikträning. Frågan om hur akademien kvalificerar sig för lärarutbildningen med det överordnade målet för en utbildning som samtidigt tillvaratar de demokratiska värdena i samhället berördes mycket lite (Englund, 2005). När lärarutbildningen förändras och alltmer liknar traditionell universitetsutbildning med storföreläsningar och skriftliga examinationer, ställs andra krav på lärarstudenten än de krav som tidigare ställdes i en lärarutbildning präglad av seminariekultur. Framförallt blir det tydligt när studenten alltmer lämnas åt självständigt arbete, där inläsning av en stor mängd litteratur ingår (Biggs, 2003). Det stöd som idag erbjuds i form av språkverkstäder undviks av oroväckande många studenter trots uttalade behov. Varför det är så är en intressant frågeställning i sig.

Vägarna till skriftspråk och läsutveckling ter sig olika för olika individer. Resultaten i IALS-undersökningen 1994 (International Adult Literacy Survey) visar t.ex. på en stor variation av läskompetenser hos den vuxna befolkningen i de OECD-länder där undersökningen genomfördes (Skolverket, 1996). Läsutveckling i ett livsperspektiv är inte linjär och lika för alla och föranleder därför frågan om det går att få kunskap om hur dessa olika vägar till läsning kan te sig. Det blir också intressant att fundera över samhällets roll avseende de värderingar som råder angående läsning och hur dessa påverkar synen på vad som anses vara en godtagbar läskompetens. De krav som vårt samhälle idag ställer på läsförmåga är andra än de som ställdes på samhällsmedlemmarna för t.ex. 40 år sedan (a.a.). På 1970-talet talades om funktionella läsfärdigheter som syftade på att kunna fylla i postblanketter, inkomstdeklaration och liknande praktiska läs- och skrivuppgifter. Dessa krav motsvarar inte vad vi behöver idag av läs- och skrivförmåga för att kunna delta i samhället på ett fullvärdigt sätt ur ett demokratiskt perspektiv. Att vara litterat handlar bl.a. om ett möte mellan samhällets krav och individens förmåga att kunna vara aktivt deltagande som läsande och skrivande samhällsmedlem. En sådan syn på läsande och skrivande kan betraktas som funktionell literacy (Venezky, 1990). Enligt en mängd utvärderingar, till ex-

empel i IEA-studier (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1994) och i de återkommande Pisa-rapporterna (Skolverket, 1996, 2000, 2006, 2007), finns goda kunskaper om barn och ungdomars läsförmåga i en mer teknisk bemärkelse, medan våra kunskaper om läsning efter skoltiden är betydligt sämre.

Den internationella undersökningen IALS undersökte bl.a. vuxnas förmåga att förstå och använda tryckt och skrivet material, s.k. *prose literacy*. Deltagande länder var USA, Canada, Holland, Tyskland, Schweiz, Polen och Sverige. Begreppet literacy avseende textläsning innebär i IALS-undersökningen att kunna läsa och förstå olika slag av texter från de enklaste till de mycket komplicerade. I undersökningen delas kraven in i fem nivåer, där förmågan att läsa löpande text, nivå 3, motsvarar de krav som finns för skolår nio i den svenska grundskolan. Kursplanen i svenska (Skolverket, 2000 s. 41) säger att eleverna efter årskurs nio skall ”kunna läsa till åldern anpassad skönlitteratur, saklitteratur och dagstidningars artiklar med god förståelse”. Var fjärde vuxen svensk som deltog i undersökningen nådde inte upp till grundskolans kravnivå! Ett sätt att tolka resultatet av undersökningen är att var fjärde vuxen svensk inte skulle kunna tillgodogöra sig annat än mycket klar, konkret, välstrukturerad och tillrättalagd skriven information. Det innebär i så fall att i mitten på 90-talet hade en oacceptabelt stor del av den vuxna svenska befolkningen en läsförmåga som inte motsvarar de läskrav som ställs efter fullföljd grundskola (Skolverket, 1996). För dessa människor leder den bristande läsförmågan till svårigheter att kunna tillgodogöra sig högskoleutbildning, men innebär även svårigheter att klara av arbetslivet. De allra flesta yrken på arbetsmarknaden kräver idag en läsförmåga som motsvarar mer än läsning av enkla, välstrukturerade och tillrättalagda texter. På sikt finns risk för att ökade läskrav leder till arbetslöshet för den andel av befolkningen som inte når upp till samhällets krav på läskompetens. Att inte ha tillgång till tillräcklig läskompetens kan innebära utanförskap och stagnation både utifrån ett samhällligt perspektiv och utifrån ett personligt perspektiv (Barton, 2007; Barton & Hamilton, 1998; Street, 1993). De internationella undersökningarna är tydliga exempel på samhällets intresse av medbor-

garnas läskompetens. Undersökningarna används som intäkt för att kunna skapa välfärd och tillväxt i ett globalt konkurrensperspektiv. Att samhällsmedborgarna behärskar läsning inom olika discipliner är således en viktig ideologisk och politisk komponent i en marknadsmässig tillväxtpedagogisk diskurs. Ett sådant sätt att se på samhällsmedborgarnas läskompetens kan betraktas som instrumentellt och pragmatiskt och kan jämföras med Nussbaums (1998, 2010) kritik av att primärt uppfatta utbildning som grund för ekonomiskt välstånd. Nussbaums motbild innebär att utbildning i första hand bör syfta till personligt växande, kritiskt tänkande och demokratisk bildning. Oavsett synsätt är olika förhållningssätt till läsning och läskompetens engagerande och utmanande i olika utbildningskontexter. Att ställa frågor om hur och var, med vad och med vem medborgarna i ett samhälle erövrar denna kompetens blir därmed en intressant fråga ur ett utbildningsperspektiv (Skolverket, 1996; Street, 1995; Verhoeven, 1994).

1.2 Syfte

Avhandlingens syfte är att undersöka lärarstudenters upplevelser och erfarenheter av läsning genom deras berättelser från tidiga läserfarenheter i barndomen fram till att de börjar lärarutbildningen. Vidare är syftet att undersöka lärarstudenternas erfarenheter och upplevelser av det initiala mötet med läsning i lärarutbildningen.

Som utgångspunkt för undersökningen ställer jag de övergripande frågorna:

- Vad i studenternas berättelser framträder som betydelsefullt för läsning i ett livsperspektiv?
- Vad i berättelserna framträder som betydelsefullt i mötet med läsning i lärarutbildningen?

Utifrån de båda huvudfrågorna tillkommer:

Var sker dessa betydelsefulla företeelser och handlingar?

När sker de?

Hur sker de?

Med vem sker de?

1.3 Avgränsningar och definitioner

Inledningsvis vill jag klargöra på vilket sätt läsning har med lärande att göra med tanke på avhandlingens förankring i pedagogisk forskning. För att förstå lärande finns det en poäng i att försöka förstå hur människor använder och hanterar inskriptioner och symboler (Säljö, 2005). Grundläggande för lärande på olika utbildningsnivåer i vårt samhälle är användningen av skriftspråk, vilket innebär att människor tolkar dessa inskriptioner och symboler, s.k. medierande redskap i en situerad praktik (Wertsch, 1998). Ett annat sätt att uttrycka detta är att vi läser olika sorters texter och vi läser i många olika sammanhang. Att läsa betyder att tillägna sig ett innehåll utifrån texter och ett sådant läsande/lärande innebär mer än att endast tekniskt avkoda. Ur ett lärandeperspektiv betyder det att kunna tolka och omvandla skrift till något meningsfullt, som en medierande resurs som hjälper människor att utvecklas intellektuellt, socialt, personligt, professionellt och emotionellt och som i ett sociokulturellt perspektiv betyder att vi kan bevara och utveckla kulturell, vetenskaplig, teknisk och samhällelig kunskap. Läsning enligt ovanstående resonemang förekommer i många olika sammanhang i människors liv t.ex. i familj, i kamratkrets, i skola och i högskola. Det är dessa erfarenheter och upplevelser av läsning i ett livsperspektiv som intresserat mig som utgångspunkt för undersökningen.

1.3.1 Definitioner av literacy och läsning

Det engelska begreppet literacy har blivit ett begrepp som flitigt används när vi talar om läs- och skrivkompetenser i ett samhällsperspektiv. Den engelskspråkiga literacyforskningen har under de senaste decennierna dominerat synen på läs- och skrivforskning ur ett antropologiskt och sociokulturellt perspektiv, vilket gör den relevant i sammanhanget. I avhandlingen används bl.a. internationell literacyforskning som kunskapsbakgrund. Studien undersöker dock inte studenters skrivande, utan avgränsas till studenters erfarenheter och upplevelser av läsning. Jag kommer här att presentera några definitioner av begreppet literacy och förklara mina ställningstaganden för val av begrepp i avhandlingen.

Att översätta det engelska ordet literacy till svenska har visat sig vara problematiskt. Fast (2007) presenterar några försök till en svensk

översättning av ordet i forskning såväl som i massmedia. Hon hänvisar till Josephson (2006) som menar att ju fler översättningar desto mer fördjupas förståelsen för vad läsa och skriva innebär. I detta arbete har jag valt att både använda mig av begreppet läsning och begreppen literacy och literacies utifrån vad som avhandlas. Literacy kan översättas som textorienterade aktiviteter (Fast, 2007), d.v.s. text ses i ett vidgat perspektiv där även tal, bild och musik ingår (Collins & Blot, 2003). Ett vidgat textbegrepp innebär att många olika slags språk används beroende på situation och ändamål och därför kan literacies vara ett användbart begrepp. Läsning är det begrepp som använts i samtalen med studenterna, vilket dock inte ska förväxlas med läsning enbart som avkodning av text. Den läsning studenterna berättar om handlar om att möta olika sorters texter, som faktatexter, serietidningar och skönlitteratur m.m. Läsning, literacy och literacies är alla begrepp som i avhandlingen refererar till en sociokulturell praktik. I forskning och massmedia relateras literacy ofta till något som kan erövrats och som gör personen litterat, d.v.s. begreppet pekar mot en specifik kompetens. I massmediala debatter diskuteras t.ex. medborgarnas läskompetens och ofta uttalas en oro kring vilka konsekvenser bristande läs- och skrivkompetens kan få ur ett samhällsperspektiv. I svensk massmedia är utgångspunkten ofta kritik av skolans pedagogik (Björklund, 2008; Skolverket, 2006). Att öka eleverns läskompetens är en viktig uppgift för skolan, som ska hjälpa till att åtgärda de kunskapsbrister som framkommer i t.ex. olika jämförande OECD-tester.

I IALS-undersökningen (International Adult Literacy Survey) av vuxnas läsning i några utvalda OECD-länder 1994 definierades begreppet literacy som följer (Skolverket, 1996, s. 13):

Förmågan att använda tryckt eller handskriven text för
att kunna fungera i samhället
att kunna tillgodose sina egna behov och personliga mål
att förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina förutsättningar

I IALS-undersökningen presenteras definitionen som en instrumentell definition utifrån ett pragmatiskt synsätt på vad individen behöver för att fungera i samhället och fylla de krav som uppstår i olika vardagssituationer. Definitionen talar också för att det är betydelsefullt att kunna tillgodose sina egna behov och önskemål genom att förkovras och utvecklas, d.v.s. här presenteras både ett individuellt och ett samhälleligt perspektiv på varför literacykompetens är viktigt. Att vi ska fungera i samhället är den övergripande intentionen både för samhällets och för vår egen skull.

Ett annat exempel på definition av literacy ger litteraturforskaren Langer (1995, s.13) som menar att literacy innebär:

... att vi manipulerar det språk och de tankar som vi använder oss av för att skapa mening och förmedla idéer; det innebär också olika sätt att tänka, sätt som vi lär oss i livets många olika sammanhang. När människor använder sin literacy på det här sättet, när de prövar och omprövar sina uppfattningar av texter, sig själva och världen, uppstår en naturlig auktoritet.

Langers definition utgår från ett mer personligt meningsskapande där vi använder oss av literacy för att skapa mening och förmedla idéer, utveckla vårt tänkande för att på så sätt uppnå s.k. naturlig auktoritet. Hennes utsaga talar om att literacy genererar makt i första hand på ett individuellt plan och blir något som individen äger och kan använda.

Literacy och läsning är enligt de ovanstående definitionerna något som är taget för givet gott och som leder till både personlig och samhällelig utveckling. IALS, Pisa- och andra jämförande OECD-undersökningar är exempel på företeelser som påverkar värden och normer genom att mäta läskompetens på olika nivåer hos befolkningen. Läskompetens i de sammanhangen representerar en funktionell och autonom syn, där literacy betraktas som en individuellt tillägnad teknisk färdighet. Ett annat sätt att se på literacy är ur en ideologisk synvinkel. Gee (2008), Lemke (1995) och Street (1984) är forskare som intar ett ideologiskt synsätt på literacy, vilket innebär att betrakta literacy som ett komplext socialt fenomen avhängigt sociala och politiska processer. Vad som betraktas som literacy är beroende av det sociala och kulturella sammanhanget. Street (1984)

kritiserar och problematiserar den autonoma synen på literacy som något som kan förstås i tekniska termer och som blir till en egenskap hos individen. Istället betonar Street att literacy handlar om flera olika skriftspråkliga praktiker, som kan relateras till exempelvis genus, klass och etnicitet, där några kan vara dominerande och andra marginaliserande.

Graff (1979) talar om myten om literacy som "one of the master myths of our society" (a.a., s. 51), eftersom den tar för givet att literacy i sig leder till logiskt, analytiskt, kritiskt och rationellt tänkande som i sin tur leder till civiliserade, moderna och demokratiska samhällen. Gee (2008) pekar i sitt resonemang på att literacykompetens hos samhällsmedlemmarna inte per automatik leder till en rättvis, jämlik och human värld. Det krävs mer än literacykompetens för att skapa en sådan värld. Det handlar också om hur och i vilket syfte denna kompetens används i ett samhällsperspektiv (Lemke, 1995; Scribner & Cole, 1981).

Lankshear och McLaren (1993, s. 379) lyfter fram begreppet "critical literacy" vilket innebär att förhålla sig kritiskt granskande till texter, att kunna ifrågasätta i vilka sammanhang och för vilka syften texterna ska användas. Barton (2001, 2007), Gee (2008) och Street (1995) placerar literacy på en politisk agenda, där olika literacypraktiker och texters innehåll inte kan betraktas som neutrala, utan står för ideologiska uppfattningar med specifika syften. Detta innebär att läsning kan användas både i frigörande och utvecklande syften och i kontrollerande och konserverande syften beroende på vad som läses och skrivs och hur detta används. Street (1995, s.138) använder i detta sammanhang begreppet "empowerment", som kan tolkas som att människor får makt över sin egen situation, vilket här kan översättas med ordet egenmakt (SOU 1996:177). Egenmakt kan t.ex. relateras till makt över sina arbetsuppgifter och sitt lärande och kan på så sätt kopplas till literacykompetens i ett ideologiskt perspektiv. Enligt Gee (2008) är det inte något självklart givet i sig att literacy leder till egenmakt. Flera aspekter spelar roll för att människor ska kunna erfara och använda sig av egenmakt. Det kan handla om möjligheter till relevanta val utifrån egna behov, men också om att vara delaktig

i sociala praktiker där ens kunskaper värderas, tas på allvar och används.

1.3.2 Definitioner av andra förekommande begrepp

För att beskriva och tolka studenternas berättelser om läsning i ett livsperspektiv framstår begreppet läsarbana som användbart. Den läsning som studenterna berättar om förekommer som olika aktiviteter, tillsammans med andra och på egen hand i tid och rum. Asplund använder begreppet bana/trajektor, inspirerad av Hägerstrands essäer om tidsgeografiska synsätt från 1970-talet (Asplund, 1983). Inom tidsgeografin används begreppet tidrum för att markera att allt som sker, sker i tid och rum. Händelser, situationer och människors projekt ingår i och är situerade i detta tidrum och kan inte tänkas bort från det. Livsberättelser kan betraktas som en vandring i tid och rum och därför har jag funnit att begreppet läsarbana kan vara relevant när studenten berättar om sina erfarenheter och upplevelser av läsning i relation till var och när, men också i relation till vad, hur och med vem. Banan består alltså av flera dimensioner som samverkar.

Henning Loeb (2006) använder sig av begreppet på ungefär samma sätt i sin avhandling om lärares berättelser om sina lärarbanor och visar hur organisationers verksamheter utgår från människors levda sammanhang. Personerna och privatlivet är inte i fokus, men genom att visa och ta del av människors livsberättelser, vilka utgör mönster i tidrummet, kan dessa berättelser sedan relateras till ett vidgat perspektiv på tidrummet, som även omfattar mänskliga relationer och sociala sammanhang. Berättelserna lokaliseras på så vis i ett större socialt sammanhang. Som ett samlande begrepp på sådana sociala sammanhang används kontext, t.ex. familjekontext och skolkontext. Inom dessa kontexter förekommer läsning i olika praktiker, d.v.s. i en mängd olika sammanhang inom kontexten. Läsarbanorna kan dels spegla hur läsning förekommer i olika kontexter och dels i olika situerade praktiker inom kontexten. De situerade praktikerna visar vad som läses och var, hur och med vem läsning förekommer. Läsningen kännetecknas av en variation av genrer, symboler, artefakter, samtal, aktiviteter och handlingar som utgör olika situerade praktikers kultur (Barton, Hamilton &

Ivanic, 2000; Gee, 2004). Läsarbanorna kan synliggöra den personliga berättelsen med specifika och unika upplevelser och erfarenheter. De utgör en personlig historik kring läsning och läsande som kan sättas in i ett socialt sammanhang (McCormick, 2003; Street, 2001).

1.4 Lärarutbildningens ämneskonstruktioner

Den miljö som utgör ramen för den här studien är svensk lärarutbildning. De studerande går en lärarutbildning med inriktning mot förskola/tidigare grundskoleår och läser ett huvudämne som utgör 120 hp av utbildningens 210 hp. Vid den högskola där studenterna utbildar sig utvecklades en integrerad form av ämne och pedagogik. Denna integration kallas här huvudämne och tog form i 2001-års lärarutbildningsreform. Huvudämneskonstruktionen diskuterades utifrån olika ämnesperspektiv, dels utifrån ett mer traditionellt ämnestänkande, anpassat till s.k. skolämnen och dels utifrån ett mer tematiskt och problemorienterat ämnestänkande (Alexandersson, 2004; Holmberg, 2008). Den ämneskonstruktion som studenterna här möter är tematiserade ämnen knutna till lärande, vilket betyder att ämne och pedagogik är integrerade. Tanken med en sådan konstruktion är att huvudämnet ska ha en tydlig riktning mot yrkesverksamheten, ”vilket innebär att huvudämnet alltid måste ställas i relation till frågor avseende undervisning och lärande inom skolområdet” (Alexandersson, 2004, s. 21). Huvudämnet innehåller numera, efter högskoleverkets granskning 2005 även ett s.k. språkspår, som löper genom de första terminerna i huvudämnet och som omfattar 15 hp i språk- och skriftspråksprocesser. Som komplement till huvudämnet läses sidoämnen där 15 hp är en obligatorisk kurs i matematik och lärande och övriga 45 hp är valfria kurser inom högskolans ram för lärarutbildning. Utbildningen består också av två inledande kurser av allmänt utbildningsområde AUO, samt av verksamhetsförlagd tid, vft, vilken är insprängd i huvudämneskursen. När studenterna berättar om mötet med lärarutbildningen har de gått ca två terminer i utbildningen. De har avverkat två kurser som behandlar AUO och som innefattar två vft-veckor och två kurser i huvudämnet innehållande två gånger två vft-veckor.

1.5 Avhandlingens disposition

Kapitel 1 innehåller en inledning följt av bakgrund, syfte och frågeställningar samt avgränsning och begreppsförklaringar. I kapitel 2 presenteras tidigare forskning och de teoretiska utgångspunkter jag vill använda mig av i studien för tolkning av de tematiserade berättelserna om läsning i ett livsperspektiv.

I kapitel 3 redogörs för utgångspunkter för val av metod samt den använda metoden. I kapitel 4 presenteras de fyra studenternas lärsarbanor i tur och ordning som narrativa konfigurationer (Polkinghorne, 1995) med efterföljande analys. Därefter följer i kapitel 5 lärarstudenternas berättelser om mötet med lärarutbildningen, vilka också framställs som narrativa konfigurationer. I kapitel 6 analyseras och tolkas dessa berättelser och presenteras som forskarens berättelse. Avhandlingen avslutas med kapitel 7 som sammanfattar resultatet och metod, resultat samt pedagogiska implikationer diskuteras.

2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH TIDIGARE FORSKNING

För att förankra undersökningen i ett större sammanhang presenteras i det här kapitlet ett sociokulturellt perspektiv på läsning, tidigare forskning kring läsutveckling, pedagogiska förhållningssätt samt tidigare forskning om läsning i högskolan.

2.1 Läsning som sociokulturell företeelse

Ett sociokulturellt perspektiv på läsning tar sin utgångspunkt i att läsande sker tillsammans med andra i situerade praktiker. Läsning betraktas i första hand som en social och kreativ process av meningsskapande, vilken handlar om att tolka, dra slutsatser, göra associationer, koppla till egna erfarenheter, andra texter och till omvärlden (Gee, 2008; Lemke, 1990, 1995; Street, 1995; Säljö, 2005). Lemke (1990, 1995) visar i sin forskning hur man inom den sociala semiotiken försöker förstå hur vi skapar mening ur en social synvinkel. Utgångspunkten för social semiotik är antagandet att mening skapas av någon i något sammanhang för någon anledning. Människor skapar mening utifrån ord, handlingar och uttryck, vilket sker beroende av tid, rum och våra tidigare erfarenheter. Semiotiken studerar hur vi använder oss av alla slag av tecken och symboler för att kommunicera och skapa mening. Lemke betonar att i mötet med språk och symboler krävs ett aktivt meningsskapande som är beroende av sociala relationer.

Cole (1996) menar att läs- och skrivkompetens transformerar mänsklig erfarenhet och främjar möjligheten att utveckla denna både på individuell nivå och på samhällsnivå. Cole belyser hur läs-

kompetens kan användas som ett socialt och kognitivt verktyg, men han poängterar dessutom att den roll och effekt kompetensen får beror på i vilken kontext den verkar. Samhällets krav på t.ex. medborgarnas läskompetens avgörs av vilken betydelse denna kompetens har i samhällskontexten och hur samhället förväntar sig att dess medlemmar ska kunna förstå och använda sig av olika texter i olika sammanhang. Scribner och Coles (1981) undersökning av läskompetens hos Vai-folket i västra Liberia, visade att det inte var läskunnigheten i sig som skapade kognitiva skillnader hos befolkningen, utan skillnaderna berodde främst på hur kompetensen användes. De upptäckte också att många olika språk användes beroende på situation och ändamål. Literacyforskare som Barton, (2007), Gee (2008), Kress (1997), Lankshear (1997) och Street, (1984, 1995) betonar literacies i plural i den forskning som de kallar *New Literacies Studies* (NLS), vilken inspirerats av Scribner och Cole (1981). I NLS är textbegreppet vidgat till att även omfatta datorbaserad kompetens, förmåga att tolka och förstå bild, film, musik, konst etc., men även att kunna ge uttryck för och bemöta känslor, värderingar, politiska och ideologiska handlingar. Att behärska olika literacies innebär att kunna tolka och förhålla sig till en komplex omvärld där olika literacies är integrerade i sociala, kulturella, historiska och politiska praktiker.

Att tillägna sig läskompetens i ett senmodernt eller nykapitalistiskt samhälle som vårt, innebär, enligt Gee (2004), att vi också använder oss av socialt situerade identiteter där olika former av språkanvändning blir medel för vad vi behöver. Vi försöker förhandla, konstruera och rekonstruera den läskompetens som är nödvändig i det sammanhang som vi befinner oss i (Hagood, 2000). Gee (2008) definierar literacies i relation till diskurs och menar att vara delaktig i en diskurs betyder att människor kan bli identifierade och igenkända som medlemmar i olika sociala grupper eller genom att spela en betydelsefull roll i ett socialt sammanhang. Att ta del i dessa sammanhang innebär att vi kan bli kategoriserade som någon eller någonting, vilket visat sig ha betydelse för hur vår identitet som t.ex. läsare eller icke-läsare tar form utifrån en situerad praktik.

Säljö (2000) betonar att textanvändning är ett medierande redskap som innefattar tal, läsning och kunskapsbildning. Dessa företeelser griper in i varandra och går inte att avgränsa. För att textanvändningen ska få innehåll och mening krävs inte enbart textavkodning, utan också att människor socialiseras in i kulturella praktiker där de kommunicerar genom att ”ge och ta mening” på skriftens villkor (a.a., s. 205). Att socialiseras in i en praktik innebär att form och innehåll är förenade och ömsesidigt beroende av varandra. Att lära sig t.ex. att läsa innebär inte enbart att lära sig en teknik för att avläsa tecken, utan också att förstå en komplex värld av kommunikation med formella och informella regler för hur man uttrycker sig och använder språket.

Att bli delaktig i olika sociala gemenskaper ser Lave och Wenger (1991) som grund för lärande tillsammans med andra, s.k. *legitimerat perifert deltagande*. När eleven aktivt deltar och lär sker en förflyttning mellan olika positioner från praktikens periferi, där den studerande inte har någon eller ringa erfarenhet, till praktikens centrum när kunskap och kompetens har approprierats. Appropriering innebär att eleven internaliserar den nya kunskapen och gör den till sin egen. Hon behärskar successivt nya aktiviteter och handlingar i en kulturell praktik (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990; Wood, Bruner & Ross, 1976). Wertsch (1991, 1998) har, inspirerad av Vygotskij (1978, 1999), utvecklat tankar om socialt lärande genom att använda begreppen appropriering och medierande redskap. Det är enligt Wertsch inte givet att alla lärandeprocesser slutar med en total tillägnan, utan ibland stannar processen vid ett bemästrande av redskapet s.k. mastery. Barnet kan använda sig av redskapet på ett korrekt sätt, men har inte gjort det till sitt eget. Som exempel kan nämnas barnets tekniska avkodning av text. Det låter helt korrekt när barnet avläser orden, men det förstår inte vad det läser. Det kan finnas flera skäl till att barnet inte approprierar och ett skäl kan vara att inte känna sig delaktig i de grupper som använder sig av det aktuella redskapet.

Lärandet är situerat i olika praktiker där den studerande utvecklas från novis till expert. Att läsa, förstå och göra kunskapen till sin egen kan även innebära att vara förtrogen med att samtala kring en

viss sorts texter på ett särskilt sätt, relaterat till särskilda attityder och värderingar i en social praktik. Enligt detta resonemang krävs delaktighet för att appropriera olika läskompetenser i det sociala sammanhang som texten emanerar ur. I dessa sociala sammanhang kan en stödjande vägledande pedagog ha betydelse för hur t.ex. barnet/eleven inlemmas i gruppen och blir novisen som successivt utvecklas och lär (Wenger, 1998; Vygotskij, 1978, 1999).

I barnet/elevens lärande kan både gruppen och pedagogen fungera stödjande i lärandeprocesser, vilket kan liknas vid att bygga stödstrukturer. Begreppet scaffolding används av Wood, Bruner och Ross (1976) som en metafor för temporära stödstrukturer, kring barnets/elevens lärande. Stödstrukturer kan betraktas som byggnadsställningar som stöttar barnet utifrån det barnet redan kan till att lära nytt. Allteftersom barnet lär sig kan stödstrukturen plockas bort. Det lilla barnet som stötts och vägleds av andra för att sedan kunna själv befinna sig i en utvecklingsprocess som kan liknas vid det som Vygotskij (1978) kallar *Zone of Proximal Development* (ZPD), barnets närmaste utvecklingszon. Det finns en skillnad i vad barnet kan göra på egen hand och vad barnet kan göra i samarbete och dialog tillsammans med någon annan. Barnet får hjälp att fylla utrymmet mellan det barnet kan idag och det barnet vill och behöver kunna i framtiden. Den vägledande vuxne, fungerar som en stödjande pedagogisk guide som deltar och interagerar med barnet i lärandeprocessen (Vygotskij, 1978).

Ett annat begrepp inom sociokulturell teori och som också är att betrakta som medierande redskap är artefakt. Cole (1996) talar om tre nivåer av artefakter där han utgår från Wartofskys hierarkiska modell (1979), som inbegriper verktyg och språk som objekt för mänskliga behov. Den första nivån kallar Wartofsky för primära artefakter, d.v.s. de konkreta redskap som vi använder som verktyg i produktion, vilka kan vara allt från yxor till telefoner och datorer. Sekundära artefakter är representationer av de primära och visar på vilka olika sätt vi kan använda primära artefakter. De ger oss modeller för hur vi ska tänka och handla. Sekundära artefakter spelar en central roll för att bevara och överföra förhållningssätt kring värderingar, tro och normer. Exempel på sådana artefakter

är t.ex. manualer och läroböcker av olika slag. Den tredje nivån är artefakter som kan ses som en förlängning av de sekundära artefakterna. De kan användas för att framställa, förstå och analysera omvärlden. Ett exempel på sådana artefakter kan vara virtuella datorspel som framställer autonoma världar som möjliggör en plattform för lek och spel, men även romaner och vetenskapliga verk (Säljö, 2005). De tertiära artefakterna är s.k. imaginära, fantasifula tankar och idéer sprungna ur exempelvis olika textvärldar och fungerar som redskap för att förändra och skapa nytt. I jämförelse med de primära artefakterna är alltså de tertiära artefakterna på abstrakt nivå och kräver andra förberedelser för att kunna användas. De tre olika kategorierna av artefakter har dock alla stor betydelse som medierande redskap och skapar olika ingångar för tillägnet av skriftspråket.

2.2 Att utvecklas till läsare

På samma sätt som joller ses som del i språkutvecklingen hos det lilla barnet, kan s.k. låtsasläsning och låtsasskrivning ses som en del i barnets språk- och skriftspråksutveckling (Söderbergh, 1997). Barnets utveckling till läsare kan ses som en kulturell företeelse, där barnet genom att betraktas och uppmärksammas som läsare, upplever sig som inkluderad i *Läsarnas förening* (Smith, 1988, 2000), vilket är en viktig del i barnets läsutveckling. Smith menar att för att bli medlem i *Läsarnas förening* krävs endast ett ömsesidigt erkännande av den grupp som använder skriftspråket. Förväntningar ger förutsättningar för att läsning ska bli möjlig och det viktigaste är att barnet lär sig att uppfatta sig självt som läsare, att det känner en frivillighet att ingå i en sådan förening. Motivationen kommer av de engagerade människor barnet möter i sin omgivning och som sysslar med skriftspråkliga praktiker. För att bli motiverad för skriftspråkliga praktiker krävs att omgivningen visar hur man förhåller sig och använder sig av dessa (Heath, 2001). Dessa skriftspråkliga praktiker kan jämföras med *Läsarnas förening* och leder i så fall till att det finns flera olika sorters läsarföreningar beroende på i vilka praktiker läsning sker.

Heath (1983) undersökte olika former av socialisering in i skriftspråket i en studie av tre platser i sydöstra USA. Resultatet visade

att de barn som får möta högläsning och får berättelser berättade för sig och som själva får berätta, känner igen sig i skolan och blir på så sätt socialiserade in i den skriftspråkspraktik, som de möter i skolans värld. Heath betonar dock att barnens skriftspråksutveckling i mötet med skolan är beroende av en överensstämmelse mellan föräldrars och lärares värderingar och uppfattningar om vad som är viktig och relevant kunskap. De barn som tillhörde en välutbildad och skolorienterad medelklass hade redan i familjen förberetts språkligt och kulturellt för skolan, vilket ledde till en fortsatt skriftspråksutveckling som överensstämde med skolans och samhällets krav och förväntningar. Heath (1983) visar också i sin studie att om barnet ska lyckas transformera kunskaper mellan de olika kontexterna krävs att familjemedlemmarna även tillhandahåller kunskaper och verktyg för hur barnet erövrar skriftspråkspraktik. Liknande resultat finns även hos Rogoff (2001) och Wollman-Bonilla och Werchado (1999). Dels behöver familj och skola ha en gemensam syn på kunskaper och värderingar kring skriftspråklig praktik och dels behövs redskap för hur kunskap och värderingar ska hanteras i skolkontexten. En viktig aspekt för att kunna utveckla dessa läromiljöer är att låta eleverna vara delaktiga i samarbete och utvecklingsprocess. Dyson (1997, 2001) framhåller i sin forskning kring barns tidiga läs- och skrivutveckling att barnet inte enbart vägleds och guidas i sin kunskapsutveckling. Det är också ett aktivt tänkande och kännande subjekt som gör sina val och kan agera t.ex. genom egna val av böcker som de vill läsa, berättelser som de vill berätta och skriva och samtal vars innehåll de är med och påverkar utifrån intressen och kunskaper. De agerar och förhandlar innehåll i klassrumskulturen utifrån sina olika sociala världar. Dessa sociala världar är enligt Dyson (2003) framför allt familjevärlden, kamratvärlden och den officiella skolvärlden. Här interagerar barn med vuxna och/eller barn med barn och parterna är både deltagare och medskapare i de sociala världar de deltar i. Lärares arbete innebär att möta och utmana sina elever genom att skapa stimulerande och intressanta läromiljöer som ger möjligheter för eleverna att integrera de olika världarna.

Cochran-Smith (1994) har i sin forskning visat hur interaktionen kan ta sig uttryck i dialogiska samtal. Hon observerade högläsning

i förskolan och kallar de samtal som försiggick mellan barnet och pedagogen för *interaktiv förhandling*. Samtalet kring bokens innehåll leder fram till en gemensam tolkning om vad berättelsen handlar om. Cochran-Smith använder också begreppen *Liv-till-text* och *Text-till-liv* vilka kan jämföras med vad bl.a. Bus (2001) och De Temple och Snow (2001) anser om barns behov av att få samtala om texter. Barn som får vara med om att tillsammans läsa och samtala om texter, genom att röra sig i och ur texten, d.v.s. både kontextualiserad läsning och dekontextualiserad läsning, har en bättre läs- och skrivprognos än barn som inte får dessa erfarenheter. Högläsningstunderna blir betydelsefulla eftersom barnet och den vuxne skapar mening i mötet med texten i interaktiv förhandling kring det lästa och att det som sker där kan leda vidare till egen läsning och ett levande intresse för berättelsers innehåll. I den gemensamma läsningen vandrar läsandet och samtalet mellan livet och texten och tvärtom (Björk & Liberg, 1996; Liberg, 2006; Pellegrini, Galda, Flor, Bartini & Charak, 1997).

För att läsning ska bli lustfylld, angelägen och ett redskap för lärande lyfter Liberg (1990, 2003, 2006) i sin forskning fram några viktiga aspekter för barns tidiga läs- och skrivutveckling. Hon hänvisar till tidigare forskning som visar på samband mellan olika faktorer som underlättar barns vägar in i skriftspråket. Några sådana faktorer är t.ex. sambandet mellan fonologisk medvetenhet och förståelse av den alfabetiska koden och samverkan med andra mer generella språkliga förmågor, som stort ordförråd, förmåga att återge satser och berättelser samt att kunna vara en aktiv samtalspartner. Det är också väsentligt att kunna delta inom ramen för olika medier, kunna hantera symboler och skriftkoder som bokstäver, att kunna använda både helordsteknik och ljudningsteknik samt att kunna tala om sin egen utveckling. I vilken mån detta sker är beroende av vilka praktiker barnet ingår i och hur de får delta i olika läsaktiviteter. Det handlar om vilka förebilder som barnet möter och hur barnet socialiseras in i olika språkliga sammanhang.

Gregory, Long och Volk (2004) lyfter fram, förutom föräldrarnas deltagande i gemensam läsning, även kamraters, mor- och farföräldrars och syskons betydelse i den interaktiva läsningen. De beto-

nar också precis som Dyson (2003) och Fast (2007) behovet av att i förskola och skola väva in multimodala texter, d.v.s. berättelser, serier, spel, film osv. från barnens egna intresseområden, hämtade från familjekontext, kamratgrupper och populärkultur. Det gäller även samtalskulturer och hur man berättar historier på olika sätt. Gregory (2005, 2007) menar att barnens egna multimodala textvärldar bör användas som utgångspunkter för lärande i den traditionella klassrumskulturen. Barnets inofficiella lek bör sammanlänkas med skolans officiella lärande.

2.3 Pedagogiska förhållningssätt och läsning

Barnets möte med skolan innebär att möta ett formaliserat lärande avseende språk- och skriftspråk. Barnet blir elev och ingår nu i en skolkultur med starka rötter i formaliserad isolerad färdighetsträning (Skolverket, 1998). Malmgren (1996) gör en distinktion mellan begreppen formalisering respektive funktionalisering, där formaliserat läsande/lärande betyder träning av enskilda språkliga färdigheter som successivt ska utveckla eleverna till goda språkbrukare. Funktionaliserat läsande/lärande innebär att lärande sker i sammanhang som tar sin utgångspunkt i elevens erfarenhetsvärld. De texter som läses, skrivs och samtalas kring utgår från barnets förförståelse och vardagserfarenheter. Malmgren (1997) intar en erfarenhetspedagogisk hållning till litteraturläsning och menar att ett sådant sätt att läsa litteratur griper in i elevernas socialisation och påverkar deras intellektuella och kulturella utveckling.

Jönsson (2007) visar i sin avhandling vad som sker när hon som lärare arbetar med skönlitterär läsning tillsammans med sina elever i klassrumsmiljö. Klassrummet blir en kulturell plats som utvecklar läsargemenskaper och litteraturarbetet påverkar i sin tur den klassrumskultur som skapas. Jönsson menar att det sker parallella processer genom arbetssättet. Läsningen påverkar det sociala samspelet och det sociala samspelet påverkar läsningen. Appelbee och Langer (1983) har i sin forskning betonat lärarens roll som pedagogisk guide i elevers läsning av skönlitteratur, men de visar också hur klasskamrater kan fungera som stöttor i varandras läsoplevelser och hjälpa varandra skapa mening kring text och innehåll. I klassrum där elevers åsikter och tankar om litteraturläsning värde-

rades ledde detta till att elever blev inspirerade och uppmuntrade till engagera sig i läsning och till att använda sina egna erfarenheter och idéer i en meningsskapande process.

Malmgren skiljer på pedagogik som socialisation och pedagogik som rationalitet. Den pedagogiska rationaliteten är starkt påverkad av målstyrning, som förutsätter att målnivåer kan mätas och bedömas och att pedagogiska medel går att anpassa till uppställda mål (Ball, 2003, Husbands, 2001). Pedagogisk socialisation innebär att ämnesinnehåll och problem som avhandlas i undervisningen, struktureras så att den pedagogiska processen är öppen och sökande och kan relateras till elevens värld. Rörelse och utveckling blir väsentligare än tester och bedömning (Malmgren, 1997).

Dysthe (1996, 2001) för i sin forskning fram grundläggande aspekter som generella villkor för lärande: äkta engagemang, delaktighet och höga förväntningar. Äkta engagemang jämförs med procedur-engagemang, där eleven fullgör sina uppgifter för att vara duktig elev. Hon påpekar också att lärares engagemang har sin grund i lärarens kunskap och erfarenhet av att skapa lärandesituationer som involverar eleverna i ett meningsfullt samspel kring ett väsentligt innehåll. Dysthes betoning av äkta engagemang och delaktighet kan jämföras med von Wrights (2000) relationella perspektiv. I sin avhandling *Vad eller vem?* utvecklar von Wright Meads teorier om symbolisk interaktionism (1962) till en pedagogisk konstruktion. Ett relationellt perspektiv jämförs med ett punktuellt perspektiv. Perspektiven utgår från hur lärare ser på och agerar i mötet med sina elever och förenklat kan det relationella perspektivet förklaras som ett perspektiv där eleven betraktas som ett vem. Ett sådant synsätt innebär att läraren ser eleven som "öppen" (a.a., s. 177), d.v.s. som en människa i vardande som kan utvecklas i relation med andra till något oförutbestämt. För att kunna möta eleven som öppen behöver läraren fråga sig vem hon möter och vara beredd att inta elevens perspektiv, vilket innebär ett växlande, där hon ömsom ser elevens perspektiv och ömsom egna. På så vis blir läraren delaktig i de lärandeprocesser som eleven möter tillsammans med henne. Som en motbild presenteras det punktuella perspektivet, där eleven möts som slutet, ett vad, d.v.s. något som ska

utvecklas till ett i förväg bestämt ideal, mot ett färdigdefinierat mål i en redan utstakad undervisningsbana. Lärarens uppgift blir att diagnostisera och bestämma elevens position (punkt) på den i förväg utstakade utvecklingslinjen för att därefter utveckla planer med tydliga detaljerade mål för eleven att uppnå.

2.4 Att möta läsning i högskolan

De senaste åren har ett antal avhandlingar med ett sociokulturellt perspektiv behandlat hur språkanvändningens betydelse och funktion varierar mellan olika samhällliga och sociala kontexter (Ask, 2005, 2007; Bergöö, 2005; Blåsjö; 2004; Olin-Scheller, 2006). Ask och Blåsjö belyser båda studenters möten med det akademiska skriftspråket i en akademisk skriftspråkspraktik. De visar på de svårigheter studenter upplever vid stadiövergångar från gymnasieskola till högskola. Blåsjö är intresserad av hur studenter socialiseras in i den akademiska kulturen och undersöker två kunskapsbyggande miljöer vid Stockholms universitet, medan Ask undersöker mer specifikt hur lärarstudenter erövrar det akademiska skriftspråket vid lärarutbildningen. Deras resultat visar studenternas svårigheter att möta de nya kraven i den akademiska skriftspråkspraktiken.

Lea och Street (1998, 2006) presenterar i sin forskning om akademisk språkpraktik en modell som tar sin utgångspunkt NLS. Lea och Street vill problematisera synen på akademiskt läsande och skrivande genom att peka på tre perspektiv som överlappar varandra. Det första kallar de studiefärdigheter, vilket i första hand utgår från studentens individuella och kognitiva färdigheter. En sådan kunskapssyn tar sin utgångspunkt i att studentens läs- och skrivkompetens på ett oproblematiskt sätt, kan överföras från den ena kontexten till den andra. Det andra sättet att se på studenters anpassning till den akademiska språkpraktiken är akademisk socialisation. Studenten anpassar sig till olika discipliner, ämnesdiskurser och genrer. Hon lär sig vad som gäller i den nya kulturen och anpassar sitt språk till de nya reglerna i den nya språkpraktiken. Den här modellen förutsätter att de rådande diskurserna och genrerna är relativt stabila. När väl studenten lärt och förstått de grundläggande reglerna kan hon reproducera dessa. Det tredje per-

spektivet kallar Lea och Street för akademiska literacies, vilket förknippas med meningsskapande, identitet och makt. Att tillägna sig akademiska literacies innebär även att förvärva och effektivt kunna använda samtalande, läsande och skrivande som mer dynamiska, komplexa och nyanserade kunskapsformer. Lärande och kunskap ingår i sociala processer som inkluderar maktrelationer till människor, institutioner och sociala identiteter. De tre perspektiven har mycket gemensamt, men de två första är de som kan sägas ha dominerat kunskapsynen i olika läroplaner från grundskola till högskola genom åren.

Zepke och Leach (2006, 2007) har i sin forskning intresserat sig för hur studenter från olika bakgrunder i Nya Zeeland kan anpassas till den akademiska kontexten. De har i sina studier undersökt vad som är nödvändigt för att studenter ska stanna kvar och integreras eller adapteras i högskolans kontext. De diskuterar de båda begreppens betydelser som diskurser och menar att integreringsdiskursen fokuserar på individuella skillnader som psykiska, emotionella och kulturella skillnader, medan adaptationsdiskursen har fokus på sociokulturella dimensioner som rör genus, etnicitet och socioekonomisk status och klass. Integrering innebär här en anpassning till rådande kultur, där studenten tillägnar sig nya sätt att vara och inlemmas på så sätt i den nya gemenskapen. Adaptationsdiskursen är inspirerad av Bourdieus teori om social reproduktion (Bourdieu & Passeron, 1970). Med adaptation menar Zepke och Leach (2007) att studenten lägger till nya kapital till dem som redan finns och använder och anpassar dessa efter vad som behövs i situationen. Zepke och Leach visar att för att kunna möta studenter från olika kulturella bakgrunder och få dem att stanna kvar i utbildningssystemet, är det viktigt att kunna skapa en lärandemiljö som främjar internationell och kulturell olikhet, att visa respekt för olika förmågor och sätt att lära, att förstå vikten av kontextens betydelse och därför kunna anpassa sin undervisning till olika studentgrupper. Zepke, Leach och Neutze (2001) har också intresserat sig för hur studenters studieresultat ska bedömas. De diskuterar frågan ur ett kritiskt granskande perspektiv där de ställer bedömning i vuxenutbildning i relation till egenmakt. De kritiserar en hegemonisk uppfattning kring bedömning som något som utgår från

att en dominant social grupp bestämmer och etablerar auktoritet för sina idéer och når acceptans och stöd för dessa. De ställer frågan om det är möjligt för de studerande i en akademisk utbildning att delta i den egna bedömningsprocessen och betonar att det är önskvärt att studenter kan påverka hur deras lärande bedöms. Om kunskap inte är en objektiv sanning utan socialt konstruerad blir det också intressant vem som har makten att utveckla och bedöma kunskap.

De ovan presenterade teoretiska perspektiven på läsning som en sociokulturell företeelse utgör den teoretiska ansats och som jag vill använda som raster för analys och tolkning av studenternas berättelser om läsning i ett livsperspektiv. För att visa hur jag ser på och använder berättelserna som källa till kunskap kommer jag i nästa kapitel att redogöra för hur jag förankrar och motiverar mitt metodval samt redogöra för studiens genomförande.

3 METOD

En studies forskningsfråga avgör metodvalet och utifrån mitt intresse för studenters läsning i ett livsperspektiv fann jag livsberättelsen som en möjlig väg för att undersöka vad som varit betydelsefullt i deras läsning.

3.1 Utgångspunkter för val av metod

Min utgångspunkt för metodval grundar sig i en kunskapsteoretisk syn där jag ser livsberättelsen som något som kan ge kunskap om människors upplevelser och erfarenheter, men även kunskap om en större berättelse som handlar om den kultur, historia och det samhälle som omgärdar de berättande. Genom människors personliga berättelser framträder den livsvärld som de lever i, vilken kan relateras till den sociala och kulturella omgivningen (Brockmeier & Carbaugh, 2001; Bruner, 1990, 2001). På så sätt kan den individuella berättelsen, när den kontextualiseras, ge kunskap om historiska och samhälleliga förhållanden.

För att skapa kunskap utifrån berättelser måste jag förstå hur berättelser konstrueras. Berättelserna är inte detsamma som sanning eller en överensstämmelse med det som hände i det förflutna. Enligt Carr (1997) konstruerar vi berättelser genom att tillskriva upplevelser och erfarenheter mening för att skapa kontinuitet. Det levda livet och berättandet är avhängiga varandra och berättelsers funktion är att de berättas både för oss själva och för den som lyssnar och dess syfte är att skapa helhet och sammanhang. Den kunskapsteoretiska utgångspunkten för denna studie är alltså att det som studenterna berättar inte är detsamma som det som hände dem i det levda livet. Berättelserna är samproducerade och växer fram mellan studenten och mig,

vilket innebär att det som berättas är påverkat av vilka vi är i mötet. (Gergen, 1994; Gergen & Gergen, 1997).

Mishler (1995, 1999) skiljer på *berättandet* och *det berättade* och menar att i *det berättade* går att finna en korrespondens mellan språk och verklighet, men förhållandet här emellan bör problematiseras. Ett annat sätt att se på berättelseanalys är att fokusera på struktur och form i *berättandet*, där själva formen för hur vi berättar och den mänskliga interaktionen är det mest intressanta för analysen. I en kombination av de båda synsätten kan berättelser som situerade handlingar nämnas. Karlsson (2006) visar i sin avhandling hur både innehåll och sättet att berätta om detta innehåll ges betydelse i analysen. Berättelserna blir då en fusion av form och innehåll där interaktionen och sättet att berätta lyfts fram sida vid sida med vad som berättas (Mishler, 1999).

Utifrån mitt intresse för ett specifikt innehåll i berättelserna har jag valt att fokusera på *det berättade*. Berättelsen rekonstrueras på så sätt till en sammanhängande kronologisk berättelse utifrån *det berättade*, d.v.s. valda delar ur det insamlade materialet sammanställs i en första analys och skapar en kronologisk sekvens. I denna analys lokaliserar berättelsen till ett större sammanhang, vilket innebär att individens upplevelser och kontext kopplas samman. Kontexten kan således framträda genom analys av den individuella berättelsen. En sådan berättelsekonstruktion kan också benämnas som en narrativ konfiguration (Polkinghorne, 1995). Berättelserna sammanställs, integreras och organiseras till en helhet genom narrativ analys och blir forskarens berättelse av det berättade. I studien används begreppet läsarbana (se kap. 1) för att tydliggöra att berättelsen är forskarens tolkning av studentens berättelse om läsning. Läsarbanan består av det berättade, d.v.s. erfarenheter och upplevelser som sedan strukturerats till en kronologisk bana som visar vad som upplevts som betydelsefullt avseende läsning i ett livsperspektiv (se kap. 4). På liknande sätt konfigureras berättelserna om studenternas möte med läsning i lärarutbildningen (se kap. 5).

Eftersom jag i första hand är intresserad av *vad* studenterna berättar, medan *hur* de berättar kommer i andra hand, blir min utgångspunkt ett realistiskt perspektiv på berättelser. E. Bruner (1986) och även

Goodson och Sikes (2001) redogör för ett sätt att se på berättelser utifrån tre dimensioner, det levda livet, det upplevda livet och det berättade livet. Jag inser dock att som forskare får jag endast tillgång till studenternas berättade liv. Berättelserna berättas i nuet och nuet utgår från ett förflutet som blivit till en upplevelse hos berättaren. Upplevelserna formuleras språkligt och kan ses som representationer av dessa, vilka tolkas av berättandet av det berättade. När det sker kan det vara ett sätt att försöka få svar på min forskningsfråga om vad som varit betydelsefullt för läsning i ett livsperspektiv.

I mötet med studenter som är villiga att dela med sig av sina erfarenheter, minnen och upplevelser måste jag vara en lyssnare på berättarens villkor. Pérez Prieto (2007) poängterar det noggranna lyssnandet, som syftar till att berättaren och hennes berättelse lyfts fram. En förutsättning för att så ska bli fallet i presentationen, är en noggrann analys av intervjusamtalet där jag är självkritisk och reflekterar kring min förståelse och till mitt sätt att ställa frågor.

De etiska frågorna genomsyrar varje möte med studenten och kräver öppenhet och möjligheter för studenten att få ta del av samtalen som transkriptioner och utskrift under arbetsprocessen. För att stärka kvaliteten i studien undersöks trovärdigheten genom s.k. förhandlingssamtal där den intervjuade får möjlighet att ta del av forskarens tolkningar (Goodson & Numan, 2003; Goodson & Sikes, 2001; Lincoln & Guba, 1985). I mötet med de studerande är det också viktigt att de känner sig delaktiga i de olika överenskommelser gällande tid, plats, innehåll och intimitetsgrad i samtalen. Frivillighet och konfidentialitet är grundförutsättningar för samtalet.

Den reflexiva komponenten i undersökningen består här i att studenten genom att berätta och bli medveten om de egna läsarbanorna också får egen insikt och kunskap kring vad som varit betydelsefullt i livet för hennes läsarbana. För mig innebär reflexivitet att vara medveten om hur studenten och forskaren är medkonstruktörer i dessa berättelser och hur de därigenom påverkar dessa utifrån bakgrund, sina förkunskaper och sociala roller. Pérez Prieto (2003) skriver, angående datainsamling i FISK-projektet (Förskolan in i skolan), att forskningen inte har någon självklar rätt till människors erfarenheter och tid och därför motiverar en symbolisk ersättning till sina

respondenter. Min förhoppning och etiska utgångspunkt i studien är att när lärarstudenterna vinner självinsikt och kunskap kring läsning och egna läsarbanor, leder detta också till parallellprocesser som innebär pedagogiska och didaktiska konsekvenser i deras kommande läraruppdrag. Det finns således även en nyttoaspekt för studenten. Berättelserna kan på så sätt leda till emancipation och förändring, inte enbart på ett personligt plan utan även på ett samhälleligt plan. Berättelser reflekterar och uttrycker socialt liv, men de är också med och skapar och påverkar socialt liv (Brockmeier, 2001; Bruner, 1996; Hatch & Wisniewski, 1995).

3.2 Pilotintervju

För att pröva om det över huvud taget var möjligt att genom samtal få svar på mina frågeställningar utifrån syftet med avhandlingen, inledde jag undersökningen genom att träffa en lärarstudent. Vi träffades under hennes andra termin på lärarutbildningen, för samtal om läsning i ett s.k. livsperspektiv. Vi känner varandra väl sedan tidigare då hon är vän till familjen. Jag använder mig alltså här av ett redan skapat förtroende och kallar studenten för Bea. Inledningsvis skickades några frågor till Bea. De var indelade i övergripande frågor om då, nu och framtid och relaterade till läsning. Vi träffades första gången i april 2005 och samtalade då i ca 1 timme och 10 min. Vi utgick till viss del från frågorna, men Bea berättade ganska sammanhängande om sina minnen av läsinlärning, sin läsutveckling och sin nuvarande läsning. Samtalet spelades in på en MP3-spelare utan några avbrott. Därefter lyssnade jag igenom inspelningen och transkriberade samtalet. Bea fick sedan ta del av det transkriberade materialet och den sammanhängande berättelse som konstruerades utifrån transkriptionen. Därefter träffades vi för ett förhandlingssamtal i maj 2005. Vi gick tillsammans igenom berättelsen och Bea fick påpeka feltolkningar och missuppfattningar i den mån hon tyckte sig se sådana. Samtalet spelades även denna gång in på MP3-spelare utan avbrott och pågick i 1 timme och 15 min. Avslutningsvis transkriberade jag den nya berättelsen och arbetade sedan med att analysera och tolka vad jag kunde läsa ut ur Beas berättelse med tanke på mina forskningsfrågor. Under hösten fick Bea ta del av den slutgiltiga tolkade berättelsen. Bea upplevde

denna som relevant och jag tyckte mig se teman och mönster som var intressanta utifrån mina frågor. Därefter fick berättelsen vila och jag började förbereda mina möten med de lärarstudenter som skulle påbörja utbildningen -05. Syftet med pilotstudien som förberedande test för metoden var uppfyllt.

Jag är medveten om att intervjua någon som jag redan känner innebär speciella förutsättningar. Det finns en risk att utgå alltför mycket från en för givet tagen gemensam förståelse som kan leda till att intervjuaren inte ifrågasätter uttalanden eller ber om förtydliganden och klargöranden om det som intervjupersonen berättar om (Karlsson, 2006; Seidman, 1998). Det fanns ett redan skapat förtroende som kan ses som en fördel, men det kan i situationen finnas en risk för att intervjupersonen känner en lojalitet mot intervjuaren och därför berättar en berättelse som hon tror att intervjuaren behöver för sina forskningsresultat. Att mötas för förhandling av samtalet är ett sätt att förtydliga och klargöra vad intervjupersonen verkligen vill dela med sig av från sina erfarenheter och upplevelser kring temat.

3.3 Enkät

För att skapa ett underlag till urval av studenter arbetade jag under vårterminen 2005 fram ett brev och en enkät (Bilaga 1) som skickades till de blivande lärarstudenterna i ett av huvudämnena riktade mot förskolan och grundskolans tidigare år. Enkäten skickades till 68 studenter som sökt denna inriktning vid Lärarutbildningen i Malmö ht-05. Syftet med enkäten var att få ett underlag för urval, där studenternas bakgrundsfaktorer var intressanta att få ta del av för att sedan kunna göra ett slutgiltigt urval för min undersökning. Studenterna angav uppgifter om ålder, kön, föräldrarnas utbildning, boendeort under uppväxttiden, fritidsintressen, den egna upplevelsen av sig själv som elev o.s.v. Avslutningsvis uppmanades studenten att skriva en liten berättelse om sin syn på läsning utifrån fyra frågeställningar (Bilaga 2).

De etiska aspekterna uppmärksammades inledningsvis i enkäten och formulerades i en överenskommelse som är en omarbetad version av *Överenskommelse i samband med intervju* utformad av Birgitta Forsman. Sammanlagt fick jag 12 svar, där studenten besvarat enkä-

ten i sin helhet. Bortfallet är intressant i sig och kan analyseras och diskuteras. 56 studenter valde att inte svara på frågor som rörde personliga bakgrundsuppgifter och berättelser om läsminnen. Det är intressant att fråga sig varför inte blivande lärare var intresserade att fundera över och besvara sådana frågeställningar. En aspekt av betydelse kan vara hur jag mötte dem vid introduktionen av enkäten. En annan aspekt kan vara att de inledningsvis i utbildningen kände en osäkerhet om vad enkäten innebar och hur den skulle besvaras och användas. Läsning i sig kan även utgöra ett känsligt ämne som handlar om prestation där negativa minnen, upplevelser och erfarenheter spelar roll. De berättelser som studenterna skrev ned med egna ord i en avslutande del i enkäten visar hur de redan här vill positionera sig som läsare. Redan i inledningsskedet framträder forskare/lärarytbildare och student utifrån frågeställningen i enkäten. Forskaren/lärarytbildaren positionerar sig utifrån vad som frågas om och studenten utifrån sina svar. Utsagorna kan alltså ses som positioneringar eller performativa yttranden (Bamberg, 1997; Butler, 1997) i den relation de vill knyta med lärarytbildaren/forskaren i den nya kontext de från och med nu kommer att befinna sig i. Berättandet kan ses som en social handling där vi framträder med vår identitet (Langellier & Peterson, 2004; Peterson & Langellier, 2006). Att forskaren också är lärarytbildare har sin särskilda betydelse utifrån den strukturella beroendeställning som finns inbyggd i relationen mellan lärare och student. De frågor som var utgångspunkt för deras nedskrivna berättelser var:

- Minns du när och hur du lärde dig läsa och i så fall, vilka känslor var förknippade med det?
- Vilka händelser, upplevelser, erfarenheter, tankar, situationer och människor har haft betydelse för din läsning under årens lopp?
- Har du något särskilt läsminne/favoritbok som präglat dig genom åren?
- Hur ser du på läsning inför din lärarytbildning?

Exempel på utdrag ur de studerandes berättelser om läsbakgrund är:

Jag älskade att läsa. Jag läste alltid, men samma bok, min första kapitelbok ”En ettas dagbok”. Den kunde jag utan och innan. Ju äldre jag blev desto mer läste jag. Jag läser fortfarande mycket. I skolan kunde jag uppleva läsningen som ett tvång. En viss bok på en viss tid. Jag kan idag förstå anledningen till detta. (Anja, 2005)

Mina förväntningar är självklart att jag ska finna litteraturen både intressant och givande. Viss läsning kommer säkert att kännas tung men jag får försöka hitta budskapet i boken så att det blir intressant att läsa. (Karin, 2005)

Jag ser fram mot att få börja läsa litteraturen i utbildningen. Jag vill läsa och lära mig så mycket som möjligt och har som mål att läsa mer böcker inom ämnet, även de som inte står med på litteraturlistan. (Mia, 2005)

Jag kommer även ihåg de barn som hade svårt att läsa gick till ”hjälpfröken” och tränade extra. Jag kan fortfarande känna hur jobbigt det måste ha varit för de barnen när vi i helklass skulle läsa dagens läsläxa och hur lättad jag var när jag inte stakade mig och läste. (Eva, 2005)

Det övergripande budskapet till forskaren/lärarytbildaren inledningsvis i enkätberättelserna är att studenterna är personer som kan, vill, älskar och kommer att läsa, t.o.m. om det blir tungt och även om inte böckerna finns på litteraturlistan. Anja presenterar även en förståelse för den tvångsläsning som hon var utsatt för under grundskoleåren. I deras berättelser finns också formuleringar som talar om negativa upplevelser kring läsning i de tidigare skolkontexterna. Att kunna läsa eller att inte kunna läsa väcker starka känslor. Läsning är inte en neutral aktivitet som enbart handlar om att avkoda text för att lära sig något, utan läsning är, som studenterna redan inledningsvis vill förmedla, knutet till känslor som handlar om inkludering/exkludering, utveckling, lärande och makt.

Trots en extra påminnelse för enkäten gav den enbart 12 svar, vilka ledde till att jag beslöt mig för att möta alla 12 studenterna i ett sam-

tal om läsminnen och läsning i ett livsperspektiv. Detta möte ledde fram till datakonstruktion för berättelser om läsning.

3.4 Datakonstruktion för berättelser om läsning

Nedan följer en beskrivning av genomförandet av datakonstruktionen av första delen i undersökningen där jag möter studenterna för intervjusamtal och sedan förhandlingssamtal. Samtalen berör läsning i ett livsperspektiv från tidig barndom fram till de påbörjar lärarutbildningen.

3.4.1 Mötet med de 12 studenterna

De 12 enkätsvaren systematiserades med tanke på önskad variation utifrån vad studenten berättade för mig. Variationen utgick från bakgrundsfakta om ålder, kön, boende, föräldrars utbildning och yrke, egen utbildning och arbetslivserfarenhet samt den egna berättelsen om läsning som fanns bifogad som avslutning i enkätbrevet. Jag tog kontakt med dem genom ett telefonsamtal där jag bjöd in dem till ett personligt möte på Lärarutbildningen. I samband med inbjudan skickade jag dem också ett brev där jag uttryckte min tacksamhet för att de ville fortsätta att delta i undersökningen och ställde några övergripande frågor kring läsminnen och personlig läsutveckling att fundera över inför vårt möte.

De 12 studenter, 11 kvinnor och en man, som besvarat enkäten i dess helhet är födda mellan 1962–1985. Under november och december -05 träffade jag de 12 studenterna enskilt för ett ca en till en och en halvtimmes långt samtal om läsning, från deras första läsminnen fram till mötet med lärarutbildningen. Vi träffades i ett avskilt samlingsrum eller i ett mindre grupp rum där vi fick samtala ostört. Samtalen inleddes med en öppen fråga: *Berätta om dina läsminnen, från de allra första fram till hur du upplever läsning idag?* Här ser jag paralleller med Pérez Prietos (2003) lärarintervjuer i FISK-projektet. Han använde inte heller färdigformulerade frågor utan öppnade samtalet på liknande sätt: *berätta om dina erfarenheter* (a.a.) och intresserade sig sedan för tre stora teman: livshistoria, yrkeshistoria och aktuellt arbete. Att arbeta med öppna frågor innebär dock inte att inta en passiv intervjuarroll, utan att vara aktivt och medvetet lyssnande med återkopplande följdfrågor, uppmunt-

rande nickar och kommentarer som stöd i samtalsituationen. Intervjuarens förmåga att vara aktivt lyssnande kan enligt Kvale (1997) vara viktigare än att kunna specifikt behärska intervjutekniken. Som ytterligare stöd för samtalet användes papper och penna för att under samtalets gång kunna rita en tidslinje. Denna tidslinje kopierades efter vårt samtal så att både jag och studenten fick var sitt exemplar. Tanken var att studenten i efterhand skulle kunna komplettera sin tidslinje hemma med ytterligare minnen, tidsdokument och reflektioner kring läsning i ett livsperspektiv. Dessa skulle vi sedan kunna komma tillbaka till vid vår nästa träff som vi kallade för förhandling av livsberättelsen (Goodson & Sikes, 2001). Samtalen spelades in med studentens samtycke på en MP3-spelare.

Dessa samtal har sedan avlyssnats ett flertal gånger och därefter har jag gjort mitt urval ur 12-gruppen. Eftersom endast en av studenterna var man och mina kriterier handlade om variation, ansåg jag att genus var intressant som variationsaspekt och valde att försöka få träffa honom igen för att förhandla och följa upp berättelsen. Tyvärr visade det sig att han hoppat av utbildningen på grund av ett erbjudande om arbete. Jag fick då ompröva mitt val och bestämde mig för att det var realistiskt utifrån undersökningens omfattning med fyra livsberättelser.

3.4.2 Urval

Utgångspunkter för mitt senare val av de fyra studenter som ingår i studien har varit variation i ålder och social bakgrund samt studentens egen vilja och förmåga att kunna berätta om sina tankar, erfarenheter och möten kring läsning utifrån ett livsperspektiv. Hur denna första kontakt, som skapas i det personliga mötet, upplevdes av mig har också haft betydelse för hur jag gjorde mitt urval. Avgörande för hur autentiska livsberättelserna blir i mötet mellan berättare och lyssnare är det förtroende som uppstår i mötet. Därför var det mycket betydelsefullt för mitt urval att jag upplevde en tillitsfull kontakt som jag bedömde kunde utvecklas vidare. Det blir då intressant att fundera över vad som påverkade känslan av kontakt i vår kommunikation. Bourdieu (2006) beskriver kommunikationen i en intervjusituation och lyfter fram den asymmetri som finns mellan forskare och intervjuperson. Forskaren leder och sätter upp regler för sam-

talssituationen och har på så sätt ett övertag, men det kan också finnas en social asymmetri och en hierarki mellan forskaren och intervjupersonen beroende på t.ex. skillnader i socialt och kulturellt kapital. För att eliminera effekterna av asymmetri förstår jag Bourdieu så, att en del överenskommelser behöver slutas mellan forskaren och intervjupersonen. Att samtalet bygger på frivillighet och att relationen i mötet präglas av ett aktivt och medvetet lyssnande gör både forskaren och intervjupersonen till subjekt. När jag gjorde mitt urval upplevde jag att en del av dessa komponenter redan fanns i det första mötet och detta påverkade mitt val. Jag valde de studenter som berättade om en tidig positiv inställning till läsning och som de sedan ansåg hade följt dem under skolåren fram till idag. Att välja enbart fyra studenter är ett ställningstagande som beror på att jag valt att presentera berättelserna utförligt med rikliga inslag ur det transkriberade materialet.

3.4.3 De fyra studenterna

Jag ansåg det intressant att välja två åldersgrupper av studenter med ca två decenniers mellanrum i ålder för att på så sätt få berättelser som är präglade av olika tidsepoker, vilket kan vara betydelsefullt med tanke på de kontextuella aspekterna kring berättelserna. Det var också mycket viktigt att dessa studenter både ville och kunde berätta sina livsberättelser. De berättelser som jag fick vid första tillfället var mycket intressanta och väckte min nyfikenhet inom flera olika områden, t.ex. vad som har varit betydelsefullt i nybörjarläsningen, hur andra viktiga personer kommit att påverka läsintresse och läsutveckling samt studentens reflektioner över berättelser och den egna läsningen från det lilla barnet fram till nutid.

För att resultatet skulle bli så intressant och variationsrikt som möjligt utgick jag inledningsvis från sju kriterier i enkätfrågorna för att göra ett urval (Bilaga 1). De kriterier som sedan lyftes fram som betydelsefulla i berättelserna var:

- Ålder
- Språklig bakgrund
- Syskon
- Skolerfarenheter

De fyra utvalda är Karin och Eva som är födda -62 respektive -68 och Mia och Anja som är födda -82 respektive -85.

Karin bor i X-stad har två barn i förskoleåldern. Hennes föräldrar kom till Sverige på 50-talet. Hon säger att hon alltid tyckt om att läsa och tror att hon inspirerats av sin äldre syster till att intressera sig för läsning.

Eva bor i en mindre tätort och har ett barn i skolåldern och ett barn i förskoleåldern. Hennes pappa kommer från ett nordiskt grannland och hennes mamma är född i Sverige. Eva har också ett uttalat läsintrasse och samtalar gärna om litteratur och läsning. Hos dessa båda studenter födda på 60-talet finns tydliga variationer, men också likheter som att de båda har barn, de är båda småsysstrar i syskonrelationen, de har föräldrar, respektive förälder med annat modersmål än svenska. De har en liknande gymnasiebakgrund med en varierad arbetslivserfarenhet bakom sig.

Mia kommer från en mindre tätort och har flyttat till X-stad i samband med utbildningen. Hennes föräldrar är födda i Sverige och hon har ännu inga egna barn. Mia berättade gärna om sin bakgrund och förmedlade intressanta tankar kring sin egen utveckling till läsare.

Anja bor i en mindre stad. Båda hennes föräldrar är födda i Sverige och hon har inte heller egna barn. Hon berättade gärna sin livsberättelse och om sin egen utveckling till läsare. Hos dessa båda yngre studenter finns också tydliga variationer, men också flera gemensamma nämnare, t.ex. att de inte har barn, de är båda storasysstrar i syskonrelationen, deras föräldrar har svenska som modersmål och de har en liknande gymnasiebakgrund.

Nedan visas en översikt över datum och tidsomfattning för dessa intervjusamtal.

Tabell 1. Översikt över intervjusamtalen

Intervjupersoner	Datum och tid tillfälle 1	Datum och tid tillfälle 2	Datum och tid tillfälle 3
Mia	2/12-05 1:37:53	21/2-06 1:21:22	29/5-06 1:05:15
Anja	8/11-05 1:13:38	9/3-06 1:28:17	13/6-06 0:51:21
Karin	9/11-05 1:00:17	20/3-06 0:47:06	14/6-06 1:13:20
Eva	2/11-05 1:04:33	2/3-06 1:12:42	30/5-06 0:56:19

3.4.4 Samtal som konstruktion

De etiska bedömningarna är viktiga genom hela genomförandet av undersökningen, men blir särskilt angelägna vid det personliga mötet med studenten (Plummer, 2001). Det är nödvändigt att vara medveten om vilken etisk problematik som är förknippad med metoden. I det här fallet finns risken att komma för nära, att samtalet tenderar att bli terapeutiskt och utlämnande. Samtalssituationen ska skapa tillit och det är viktigt med en avspänd och förtroendegivande atmosfär som dock inte får bli manipulativ (Goodson & Sikes, 2001; Kvale, 1997).

Den teoretiska utgångspunkten är att varje människa har en inre värld som kan reflekteras med hjälp av språket. Gubrium och Holstein refererar till religionspsykologen William James som förde fram tanken att varje människa har en känsla av ett jag som hon äger och kontrollerar även om detta jag formas av och samspelar med omvärlden. En sådan utgångspunkt leder till att varje individ har sitt eget specifika perspektiv utifrån egna erfarenheter och upplevelser och att dessa blir tillgängliga för andra i berättelser (Gubrium & Holstein, 2003). I mötet med studenten får jag ta del av dennes berättelse men jag är också delaktig i konstruerandet av den. Intervjun är ett pågående samspel mellan två människor med språket som medel. Det innehåll som samtalet får är en produkt av detta samspel.

Både intervjuare och intervjuperson ser och uppfattar situationen utifrån ett specifikt perspektiv och detta behöver därför problematiseras och synliggöras. Nedan följer ett exempel på hur Karin (intervju-person) och Anna-Karin (intervjuare) tillsammans konstruerar berättelsen om läsningen av Elsa Beskows bilderböcker.

Karin: Det kanske är dom också, jag blandar ihop dom!
Men ”Hattstugan” kommer jag väl ihåg!

A-K: Det är ju när mor ska åka iväg och handla och barnen ska klara sig själva.

Karin: Ja jag tror att det är mycket bilderna illustrationerna som är glada och trevliga på något vis! Men vad sa du ”Tomtebobarnen”, jag ska titta på den boken också.

A-K: Det kan vara roligt att gå tillbaka till dom.

Karin: Ja mycket möjligt. Är det med en röd flugsvamp?

A-K: Ja dom har ju sådana små huvuden. Mössor!

Karin: Ja svampmössor! Har inte barnen i ”Hattstugan” det? Nej! ”Hattstugan” är mer som en hatt, ju!

A-K: Ja den brinner ju opp!

Karin: Ja, just det! Då är det ”Tomtebobarnen”! Ja när du säger det, den brinner ju opp ja! Den här svarta hatten!

A-K: Och så får dom smisk!

Karin: Aha, ja! Ja när du säger det, absolut att vi lånade den också! Det kommer jag ihåg att den brann opp och att barnen blev ... ja dom byggde opp den igen?

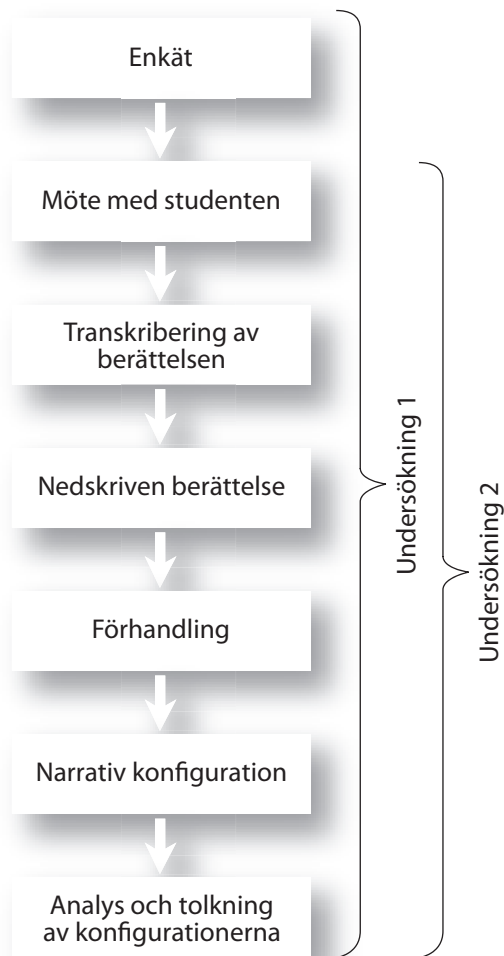
A-K: Ja och så får dom då honungskaka som plåster på såren. Först ett straff ... (skratt)

Karin: (skratt) Ja det var ju så på den tiden! Det speglade kanske min egen barndom! (Intervju med Karin, 2005)

Tillsammans konstruerar och återskapar vi sagan med hjälp av våra respektive minnen. Karin får stöd i mina svar, men hennes sökande efter berättelsen får mig att minnas och svara. När vi delger varandra våra fragmentariska minnen av sagan leder de vidare till nya associationer. Det ena uttalandet ger det andra och snart upplever vi att vi fångat essensen och sagan kan även relateras till det egna livet.

3.4.5 Databearbetning, förhandling och analys

När intervjuperson och intervjuare möts sker en gemensam konstruktion och en berättelse tar form i ett samspel. I denna berättelsesituation inleds analysen genom de reflektioner som forskaren gör för egen del och de gemensamma reflektioner som görs tillsammans med intervjupersonen (Johansson, 2005; Reissman 1993). Reissman använder sig av begreppet nivåer i analysarbetet, vilket kan vara en hjälp i strukturen kring arbetsgången. Jag har valt att använda begreppet steg och totalt i bearbetningen av data sker analysen i sju steg.



Figur 1. Bearbetning av data i olika steg

Enkäten utgör steg ett och fungerar som utgångspunkt i analysarbetet. Mötet och samtalet med studenten utgör steg två i analysarbetet. Det tredje steget tas när datainsamlingen har skett och det insamlade materialet, d.v.s. de inspelade berättelserna, transkriberas till skriven text.

Jag har medvetet valt att skriva ner mitt och studentens talspråk som skriftspråk av den anledningen att jag inte gör en lingvistisk analys av berättelsen. Jag är medveten om att mitt sätt att översätta det talade språket till skriven text inte enbart är en praktisk eller teknisk fråga. När jag gör om talspråk till skriftspråk sorterar jag också bort faktorer som har betydelse för hur jag i samtalen uppfattar innehållet i berättelsen. Sådana faktorer kan vara sociolekt, dialekt, specifika sätt att uttrycka sig, betona o.s.v. Även variationer i ljudvolym, nyanser i röstklängen, pausering, frasering, skratt, mimik och gester faller bort när tal blir till text (Johansson, 2005; Plummer, 2001). I dessa utskrifter finns också mina egna frågor och kommentarer med, vilka är transkriberade på samma sätt. Jag har markerat skratt och längre pauser, men inte angett dessa i tid om det inte har varit exceptionellt långa pauseringar, som kan betyda tvekan eller någon annan markering av innehållig betydelse för berättelsen. Pauser är markerade med tre punkter. När något betonas särskilt markeras detta med versaler. I berättelserna förekommer ibland andra personers uttalanden som citeras av studenten. Dessa uttalanden återges med citattecken i den transkriberade texten. Calander (1998) betonar i sina reflektioner kring datakonstruktion att det inte är självklart att läsaren är hjälpt av att ta del av transkriptioner i presentationen av berättelser, eftersom varje transkription också är en transformering av data (Kvale, 1997). Jag har dock valt att presentera utdrag ur mina transkriptioner för att skapa genomskinlighet i möjligaste mån.

Utifrån dessa transkript har jag skrivit ner vars och ens livsberättelse som en sammanhängande text i en kronologisk följd (steg fyra). Berättelserna är inte alltid berättade utifrån kronologi, d.v.s. studenten har hoppat mellan olika tidsskeden, medan jag i min bearbetning av texten har valt att presentera berättelsen i en kronologisk följd, eftersom läsning och läsutveckling oftast är progressiv i ett livsperspektiv. Därefter har studenten fått ta del av både transkript och livsberättelsen såsom jag uppfattat den. Transkript och livsberättelse samt tidslinjen har sedan utgjort underlag för förhandling. Förhandlingssamtalen (steg fem) innebar att jag kunde ställa frågor om sådant i texten som jag uppfattade som oklart och studenten kunde påpeka missuppfattningar och förtydliga sådant som hon upplevde som feltolkat. Ibland la studenten också till minnen och händelser som hon hade

kommit att tänka på i efterhand eller i samband med de föreläsningar i utbildningen som handlat om språk- och skriftspråsutveckling. Det kan uppfattas som rekonstruktioner och tolkningar utifrån nya erfarenheter och ny kunskap, vilka leder till revidering av livsberättelsen (Brockmeier & Carbaugh, 2001; Gergen & Gergen, 1997; Somers & Gibson, 1994). Berättelserna skevs sedan ned på nytt till en s.k. narrativ konfiguration (steg sex). Anja som är den yngsta i gruppen hade tydliga minnen av både familjekontexten och skolkontexten. Hon hade ganska få tillägg efter förhandlingen. Hos Mia var förändringarna och kompletteringarna få, medan de hos Karin var många. I Mias fall tolkar jag det så att hennes berättelse är en berättelse som hon konstruerat för sig själv långt före mötet med min undersökning. Hon verkar ha bearbetat den flera gånger genom livet för sig själv, för att förstå vad hon varit med om och varför hon befinner sig där hon är i nuläget.

I arbetet med analys och tolkning av konfigurationerna (steg sju) har jag lyssnat igenom både det första samtalet och det andra förhandlingssamtalet med studenten. Jag har under lyssnandet följt den nedskrivna berättelsen och därmed kunnat jämföra det sagda med det skrivna.

Mina frågor till materialet har från början inspirerats av Lemke (1990), som presenterar ett antal frågor i sin forskning kring hur studenter skapar mening kring naturvetenskapliga begrepp som hjälp i tolkningsarbetet för att få syn på meningsskapande handlingar. Dessa frågor utgår från Vad?, Var?, När?, Hur? och Vem? och är alla relaterade till studenternas läsning i ett livsperspektiv. I analysarbetet har jag ställt frågorna: Vad har haft betydelse?, Vilka är dessa företeelser och handlingar?, Var sker de?, När sker de?, Hur sker de? och Med vem sker de? Livsberättelserna kan ge en uppfattning om *hur* studenten ser på kontinuitet eller ickekontinuitet i sina lärsbanor och också *vad* som kan ha haft en särskild betydelse för förändringar och avbrott. Ett begrepp som har varit användbart i analysen är begreppet vändpunkt (Denzin, 1989; Mishler, 1999). Vändpunkt kan här definieras som att en specifik händelse plötsligt förändrar livsvillkoren och leder till uppfattningar om och beskrivningar av *ett före* och *ett efter*. I denna studie har vändpunkt använts

för att beskriva studentens förändring i synen på sig själv och sina möjligheter i relation till läsning och utbildning.

Den berättelse som mejslas fram ur analysen pekar dels på de individuella upplevelserna och erfarenheterna, men även på gemensamt förekommande teman som kan relateras till varandra. Polkinghorne (1995) gör en distinktion mellan analys av narrativer och narrativ analys. Analys av narrativer innebär att data utgörs av berättelser t.ex. intervjuer i form av livsberättelser (Bertaux & Malysheiva, 2006; Pérez Prieto, 1992). I en sådan analys används ofta metoder som lyfter fram kategorier och begrepp. I kapitel 4 presenteras de fyra berättelserna som konfigurationer där olika läseepisoder från olika kontexter analyseras. Den narrativa konfigurationen utgör här studentens läsarbana, sammanfogad av forskaren. Analysen har också lett fram till ett antal begrepp som kan relateras till varandra. Alltså kan analysarbetet ses som en kombination av analys av narrativer och narrativ analys. Dessa livsberättelser kan betraktas som livshistoria när ny kunskap skapas genom att berättelsen lokaliseras i sociala och kulturella kontexter, där studenternas erfarenheter och upplevelser lyfts fram och tolkas (Goodson & Numan, 2003; Pérez Prieto, 2006). Tanken är att analysarbetet kan ge berättelserna ytterligare en dimension som innebär att de kan utgöra en större berättelse, vilket i det här fallet fokuserar på läsning i ett livsperspektiv i relation till en utbildningskontext. Att förankra berättelserna i en kontext kan ses som att lokalisera berättelserna, vilket kan leda till en utvidgad innebörd av det berättade (Goodson & Sikes, 2001; Holmberg, 2007).

3.5 Datakonstruktion för berättelser om mötet med läsning i lärarutbildning

Under vårterminen -06 mötte jag återigen de fyra studenterna (Tabell 1) för att enskilt samtala om deras möte med läsning i lärarutbildningen. Bearbetning och analys av materialet har skett i sex steg. Varje samtal omfattade ca 1 timme (steg ett). Vi träffades i Lärarutbildningens lokaler, i rum där vi i stort sett kunde tala med varandra ostört. Under samtalet med Mia blev vi störda av andra studenter som besökte rummet under några minuter. Samtalet med Karin stördes av ett mobilsamtal, vilket ledde till en paus på ca 2 minuter,

annars flöt samtalen utan längre avbrott och pauser och spelades in på MP3-spelare.

De inspelade samtalen avlyssnades sedan flera gånger samtidigt som de transkriberades (steg två). Tillvägagångssättet i transkriberingsprocessen var detsamma som för datakonstruktion av berättelser om läsning. De transkriberade texterna har sedan skickats till studenterna för genomläsning och underlag för förhandling (steg tre). Samtliga hade ingenting att tillägga utan godkände transkriptionerna för vidare bearbetning av mig (steg fyra). Jag har sedan betraktat materialet som underlag för min konstruktion av studenternas berättelser om mötet med läsning i lärarutbildningen. Berättelserna presenteras som narrativa konfigurationer i kapitel 5 (steg fem). I kapitel 6 analyseras och tolkas de teman som framträtt som mest intressanta och relevanta utifrån undersökningsfrågan och betydelsefulla aspekter relateras till en utbildningskontext (steg sex).

De tre inledande kapitlen har behandlat en presentation av problemområdet, syfte med avhandlingen och mina frågeställningar. Som teoretisk ansats används ett sociokulturellt perspektiv för att förstå berättelsernas problemområde d.v.s. läsning, vilket presenterades i kapitel 2. I kapitel 3 har metodologisk ansats samt genomförande av metod presenterats. I det följande kapitlet presenteras resultat i form av läsarbanorna och analys av dem.

4 LÄSARBANOR MED ANALYS

Genom att analysera och tolka studenternas läsarbänor besvaras den övergripande frågan:

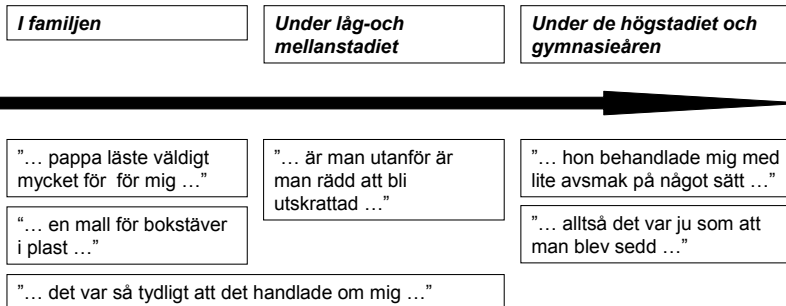
- Vad i berättelserna framträder som betydelsefullt i studenternas läsarbänor?

Svaren på frågan kan inte generaliseras, men genom analys och tolkning ger de kunskap som kan skapa förståelse och insikt om läsning i olika kontexter och läspraktiker.

Varje läsarbana presenteras inledningsvis med en figur där händelser ur studenternas berättelser placeras in i en tidslinje. Dessa händelser bildar stommen i de narrativa konfigurationer som följer i avsnitten 4.1, 4.3, 4.5 och 4.7 som utgör de fyra studenternas läsarbänor. Läsarbänorna analyseras, sätts in i ett teoretiskt perspektiv och relateras till tidigare forskning i avsnitt 4.2, 4.4, 4.6 och 4.8. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

4.1 Mias läsarbana

Mia är född 1982 i en mindre tätort. Hon har en tre år yngre syster.



Figur 2. Mias läsarbana

4.1.1 "... pappa läste väldigt mycket för mig ..."

Mia inleder sin berättelse med att berätta om hur hennes pappa var den person som från början hade en väldigt stor betydelse för hennes läsutveckling.

Mia: Och pappa läste väldigt mycket för mig, många tjocka böcker och så var det en bok jag lärde mig utantill, fast då var jag väl kanske fyra.

A-K: Minns du vad det var för bok?

Mia: Ja "Örjan den flygrädde örnen".

A-K: Ja.

Mia: Den kunde jag ju utantill, jag visste ju inte vad som stod, men jag visste när jag skulle vända sida så jag, jag kommer ihåg att jag följde med i raderna men jag förstod inte vad där stod, men det var liksom mer att jag memorera.

A-K: Mmm.

Mia: Men sen när jag började skolan så tog det inte så lång tid för mig att lära mig läsa.

Mia berättar om vikten av att det just var pappa som var den högläsande och berättande föräldern.

Mia: Det var pappa som gjorde det och gjorde mamma det någon gång så blev det bara konstigt. Det var pappas grej att göra det. Eftersom hon var hemma med oss och han jobbade så ville man ha den tiden med honom på kvällen också. Och han berättade ofta sagor som han hittade på.

A-K: Mmm. Så då läste han inte bara ur böckerna utan berättade egna berättelser också?

Mia: Ja och så valde han ofta tjocka böcker så när han slutade mitt i kunde man fortsätta nästa gång, så kunde man, ja jag kommer ihåg att jag gick och tänkte mycket på det mellan gångerna då: Vad ska hända nu? För jag har alltid haft väldigt livlig fantasi, ja dom säger det (skratt).

Mias pappa var även en viktig förebild som aktiv läsare. Att läsning ledde till kunskap blev tydligt genom de resonemang pappan förde.

Mia: Pappa har blivit en förebild på det sättet att han oftast har mera belägg för det han säger. Vi brukar ofta argumentera om allt möjligt. När vi diskuterar så är det oftast något han har tänkt på, något han har läst. Man märker då att man faktiskt kan använda det man läser, även om man inte skriver ut det på något prov eller så. Man kan faktiskt också läsa saker för sig själv också.

4.1.2 "... en mall för olika bokstäver i plast ..."

När Mia berättar om sitt tidiga intresse för läsning har olika artefakter stor betydelse:

Mia: Alltså jag förknippar ju läsningen med när jag lärde mig bokstäverna också.

A-K: Mmm

Mia: För jag hade, vad heter det, en mall för olika bokstäver i plast och så kunde man fylla i och skriva sitt namn och man lärde sig bokstäverna genom den här mallen då och så lärde jag mig läsa mitt namn och så lite så där.

A-K: Och detta gjorde du hemma?

Mia: Ja detta gjorde jag hemma. Då var jag väl kanske fem, kanske ...

Mia talar också om hur det fanns en frivillighet i att välja just bokstäverna som leksaker och hur hon tror att just möjligheten att få välja själv spelade roll för intresset.

Mia: Ja, mmm att skapa förtroende, just med den där mallen fick jag ju skapa mitt eget intresse, det var inget tvingat så ... För det fanns ju en linjal och lite cirklar och trianglar på den här mallen också, men jag tyckte att det var roligast med bokstäverna, så det var ju inte så att: Nu ska du lära dig det här!

4.1.3 "... är man utanför är man rädd för att bli utskrattad ..."

När Mia börjar skolan känner hon sig utanför kamratgruppen, vilket kan bero på att de andra barnen kommer från samma förskola och redan har funnit varandra. Mia blir udda när de andra bildar par. Hon har dock positiva minnen av sig själv som läsare och berättar om sig själv som en duktig läsare under de tidiga skolåren. Hon kommer förberedd och har med sig en förförståelse som underlättar för henne att förstå varför hon ska lära sig läsa. Mia berättar om hur de arbetade med bokläsning och boksamtal i skolan och hur hon då upplevde stor osäkerhet i de samtalen.

A-K: Skulle ni berätta om dom inför klasskamraterna eller?

Mia: Ja, det är det jag undrar när vi satt i kapprummet där. Jag tror nästan att vi diskuterade dom där ute. Att vi skulle läsa, det var nog bara tre sidor eller något sånt.

A-K: I par eller i någon grupp?

Mia: Eh jag tror det var en grupp om fyra, vi fick prata med fröken om vad det handlade om, men jag sa ju oftast ingenting, så jag upplevdes nog som om jag aldrig gjorde läxan.

A-K: Detta minns du?

Mia: Ja jag kommer ihåg att jag sa: ”Jag vet inte”, fast jag kanske visste, för om man är utanför är man ju rädd för att bli utskrattad, vad man än säger och då blir det ju när man väl pratar så är det så nervöst och alltså.

Från att beskriva läsning som något som har med förtroende att göra talar nu Mia om mötet med en lärare och en elevgrupp som något som gör henne rädd och nervös. Hon hamnar i en roll som hon själv sätter i samband med sitt utanförskap i klassen. Hur hon mår har betydelse för hur aktiv och deltagande hon är.

Mia berättar om hur skolan inte kan möta henne där hon befinner sig i sin läsutveckling. Hennes tidigare läs- och skriverfarenheter tas inte till vara vid övergången från förskoleåren till de tidigare skolåren och hon upplever sig så småningom som en svagpresterande elev, vilket har sin grund i känslan av att vara utanför gemenskapen. Hennes minne av lågstadieåren är att hennes lärare svek och underlät att gripa in och hjälpa henne att bryta det sociala mönstret i klassen. Mia berättade ingenting hemma om hur hon hade det. Det var belagt med skamkänslor. I Mias berättelse framkommer hur hon fortfarande bär på en bitterhet mot sin lärare och att hon förträngt mycket av de tidiga skolårens arbete med bland annat läsinläring och läsutveckling. Något som Mia däremot gärna berättar om är hennes stora intresse för att spela teater och hur hon utnyttjar det mediet.

A-K: Har du sysslat mycket med teater under din barndom och ungdomstid?

Mia: Ja det har varit bara i skolan då. Ja på roliga timmen, eh jag var lite utanför på lågstadiet, men på roliga timmen då när jag kom på, alltså jag kommer knappt ihåg det..

A-K: Det låter väldigt intressant det du berättar nu tycker jag. Ja!

Mia: Men då var det att alla tyckte att jag var i centrum och att alla tyckte att jag var rolig och skrattade åt mig. Det är klart att det måste ha byggt upp min självkänsla. Och det fortsatte på mellanstadiet. Sen blev jag jättebra

kompis med en tjej och sen blev det vi två istället som uppträdde och hittade på en massa olika saker.

4.1.4 "... det var så tydligt att det handlade om mig..."

Det gemensamma läsandet tillsammans med pappa inspirerar och leder Mia vidare till skrivande som knyter an till personliga upplevelser i livet. Mia börjar skriva egna berättelser och bearbetar på så sätt sin sociala situation.

A-K: Förekommer det i skolan eller är det hemma du gör det här?

Mia: Vi skrev i skolan också, små berättelser i alla fall i 3:an, men jag skrev jättemycket hemma mest hemma sådär. Och det var ju om mig fast inte direkt om mig fast det var ju om mig. Pappa berättade att det var så tydligt att det handlade om mig.

A-K: Som ett alter ego som det kallas? Minns du vad de handlade om de här berättelserna?

Mia: Ja de handlade om en prinsessa som hade jättemycket vänner och som bodde ... och som hade fina klänningar och så där. Men just det där att det genomsyrades av hur jag ville ha det i skolan tror jag.

A-K: Som en önskan?

Mia: Mmm, det kanske var mitt sätt att bearbeta att jag var utanför. Att man skrev om det, det höll jag på med i mellanstadiet också. Men då var det en annan tjej som var mobbad istället. Jag har en känsla av att jag fick stilla mitt dåliga samvete om jag fick berätta om henne.

I sina nedskrivna berättelser sätter Mia ord på sina upplevelser, men gör det i sagans form med ett alter ego (min benämning) som hjälptinna. Skrivandet sker i skolan men allra mest i hemmet. Pappa finns där och hjälper henne att se och tolka vad berättelserna handlar om och hon omgärdas hela tiden av pappas uppmärksamhet kring sina läs- och skrivaktiviteter. Mia visar i sin berättelse en medvetenhet om hur pappa tolkar situationen och konstruerar den ur flera olika

perspektiv. Mia berättar om pappa som förstod henne, och hon förstod genom pappas tolkning att hon skrev om sig själv som ett alter ego. Sedan fortsätter Mia att bearbeta mobbning och utanförskap, men nu berättar hon om hur hon tar en annan flickas perspektiv. Mia känner empati och känner igen sig eftersom hon varit i samma situation.

Mias skrivna berättelser blir också ett sätt för henne att utveckla sin läsning. Hon läser romanen *Som om jag inte fanns* (Johansson, 1978) flera gånger sedan hennes lärare först läst romanen som högläsning i klassen. Huvudpersonen Elina och hennes upplevelser av utanförskap motiverar Mia till att själv läsa boken och bearbeta sin egen känsla av utanförskap.

Mia: Ja alltså jag hade ju ett intresse för läsning eftersom pappa läste ju för mig då och just att jag började skriva dom här berättelserna så då blev man ju säkrare eftersom man ljudade orden.

A-K: Tror du att det hade något samband hur du mådde och vilka böcker du valde att läsa och vilka berättelser du valde att skriva?

Mia: Det tror jag absolut, för vi läste en bok i skolan, i mellanstadiet var det, den hette ”Som om jag inte fanns”.

A-K: Ja, just det! Det är om Elina.

Mia: Ja och det var ju verkligen så som jag kände mig i lågstadiet. Så den boken läste jag jättemånga gånger sen. På mellanstadiet.

A-K: Du läste den själv?

Mia: Ja, nej vi läste den först i hela klassen.

A-K: Först var det högläsning?

Mia: Ja och det handlar ju mycket om särbehandling där också, med läraren och så, så det var ju mycket som jag kände igen. Jag har tänkt mycket på att jag skulle ta kontakt med min lågstadielärare igen, bara för att få ett avslut på det.

Mia berättar att hon verkligen skulle vilja träffa sin lärare ”för att få ett avslut”. Hon har ett uttalat behov att få komma tillbaka och visa att hon faktiskt duger, att det gick bra för henne trots bittra skolerfarenheter. Det skulle kännas bra för henne att få samtala och berätta om sina upplevelser eftersom hon nu har bearbetat sina upplevelser och känner sig redo för ett möte. Hon säger att det ”skulle ge henne ro”.

4.1.5 ”... hon behandlade mig med lite avsmak på något sätt ...”

Mias erfarenheter av lärares bemötande under grundskoleåren präglas av flera negativa upplevelser. Hon berättar bl.a. om hur hon upplevde uttagningen till specialundervisningen när hon gick på lågstadiet. Att få tillgång till specialundervisning föregicks av test som sedan ledde till ett möte med talpedagogen G.

A-K: Har du något minne av att ni läste för varandra och hade boksamtal, diskussioner?

Mia: Ja (paus) ja jag tror för vi brukade sitta ute i kapprummet. Det var fyra stolar och ett bord och där satt vi med fröken och där hade vi böcker. Vi fick läsa för henne också en och en kommer jag ihåg. Vi hade ett papper och så skulle vi läsa så många ord vi hann så skulle hon ta tiden på det, hur duktig man var, hur snabb man var.

A-K: Det minns du ja, det måste ju nästan ha varit på lågstadiet.

Mia: Ja just det, sen hade vi en talpedagog, men han var för dom som hade svårt att läsa och lära sig uttala bokstäverna. Han hette G kommer jag ihåg. Han var en gammal gubbe som alla var rädda för. Man satt i ett litet mörkt rum, så skulle man gå in dit och så fick man läsa en text. Så skulle han bedöma om man behövde mer hjälp eller inte.

Under grundskolans senare år minns Mia de nationella proven i svenskämnet. Hon skulle läsa texter och svara på frågor. Eftersom tidsaspekten var viktig kände sig Mia stressad och fick därmed svårt

att fokusera på innehållet och förståelsen av texten. Mia säger att hon har ett tydligt behov av att ha det lugnt och tyst omkring sig.

Hon minns också att hon berättade för sin klassföreståndare på högstadiet att hon ville bli lärare och att hon svarade ”Ja, men du kan ju försöka ha vettiga mål”. Mias elevidentitet är på högstadiet fortfarande den svaga eleven och hur hon än kämpar för att få ett bättre betyg i svenskämnet av sin klassföreståndare, som både är hennes svensklärare och tysklärare, så blir det en omöjlighet på grund av att hon presterar för dåligt i tysksamnet. Mia berättar om sig själv som en aktiv läsare och skrivare i familjekontexten, men uppfattades ändå som svag i svenskämnet av sin lärare.

Mötet med skolans undervisning innebär en ny identitet för Mia. Hon upplever sig inte duga som person. Hon kan läsa, hon ser sig t.o.m. som en duktig läsare i de tidiga skolåren, men hon känner ett socialt utanförskap och det får konsekvenser för hennes fortsatta läsutveckling och lärande.

Mia: Jag kände det för att det var hennes blickar och hennes sätt att prata med mig, för det var många ... det var både svaga och starka elever i klassen och jag tillhörde nog dom svaga eleverna, inte på grund av mina kunskaper, utan på grund av, ja jag vet inte. Jag tror hon tyckte att jag var jobbig på nåt sätt.

A-K: Varför?

Mia: Jag kände att hon behandlade mig med lite avsmak på nåt sätt.

Mia: Så blev det mycket att jag försökte imponera på henne genom att göra läxorna ännu bättre för att hon skulle se mig, för hon såg mig inte. Och sen på kvartssamtalen så var det så ”Ja du är ju lite sådär att du sitter mest och drömmer Mia, och du (paus). Det var liksom aldrig någonting positivt. Och sen alltid avsluta med att ”annars är det bra”. Bara för att slippa ta tag i det!

4.1.6 "... alltså det var ju som att man blev sedd ..."

Mias pappa önskar att Mia ska välja en teoretisk linje på gymnasiet så att hon kan få möjlighet att studera vidare. Hon skulle i så fall bli den första i familjen som går vidare till högskolestudier. Mia byter därför från sitt första val, Barn- och fritidsprogrammet, till Samhällsprogrammet. Pappa har fortfarande stort inflytande i Mias liv, men hon har också åter mött de gamla klasskamraterna från lågstadiet på Barn- och fritidsprogrammet och inser att här vill hon inte fortsätta.

Mia berättar att hon är nöjd med sitt programval. Hon får lära sig analysera och argumentera på ett nytt sätt, men hon är samtidigt väldigt skoltrött under första året på gymnasiet. Hennes prestationer når godkändnivån men knappast mer.

Under andra året på gymnasiet händer det något som förändrar Mias situation radikalt. Hennes svensklärare har sett henne i en teaterpjäs och nu får Mia ett förslag om en drastisk åtgärd, d.v.s. om hon kan tänka sig att gå om gymnasiet för att på så sätt få bättre betyg.

Mia: ... alltså det var ju som att man blev sedd. Och det har jag ju inte upplevt så mycket innan. Jag har upplevt att jag kommer från en arbetarfamilj och jag ... nej men så där. Jag kommer väl... jag är väl medelmått, det är ingen som tror på mig för jag har redan fått min stämpel, men sen att hon sa så, då blev det ju ändå att man kände en ljusning och allting, ja jag tänkte att ja det är ju klart, jag har ju samma chans som alla andra. Men det är inte så många lärare som berättar det som höjer det, inte vad jag har märkt i alla fall under min skolgång innan gymnasiet.

Mia: Hon tyckte då att jag var jätterolig och att jag HADE nånting som jag skulle kunna jobba vidare med. Hon sa: "Varför slänger du bort dom här viktiga åren när du kan bli nånting, för du vill väl det"?

Mia berättar hur hon går från misslyckande till att lyckas i alla ämnen i stort sett. Samtidigt väcks tankar om att hon faktiskt kan bli

”någoting som betyder något” och hon börjar fundera över läraryrket.

Mia: Ja då kommer jag in på lärare för då börjar jag tänka att nu kan jag ju läsa vidare! Vad skulle jag vilja bli då? Då går jag direkt tillbaka till att jag skulle vilja jobba med barn och så väcks tankarna att jag vill göra nåt som betyder nåt, alltså jobba med människor. Bli en sån lärare som jag har haft, alltså jag vill INTE bli en sån och jag tror att det var en sporre lite med.

Mias berättelse avslutas med hennes önskan om att få arbeta med barn i framtiden och att hon ska kunna bli en annan sorts lärare än de hon själv mött genom sina grundskoleår. De egna erfarenheterna kan på så vis användas som drivkraft för att förändra, utveckla och lära nytt.

4.2 Analys av Mias läsarbana

4.2.1 Litterär amning

Mia berättar om ett sätt att lära sig läsa med hjälp av pappas högläsning som kan liknas vid det som Crafoord (1991) kallar för litterär amning. Högläsningstuden sker som godnattsagoläsning tillsammans med någon viktig annan, som i Mias fall är hennes pappa. Situationen skapar en fysisk och mental närhet som leder till att intresse väcks för berättelsers innehåll och språkets form, men också för ord och bokstäver. Mias och pappas samspel i högläsningssituationen kan jämföras med det som De Temple och Snow (2001) kallar kontextualiserad och dekontextualiserad läsning. Pappa och Mia läser och samtalar om texten och de berör vad som hände, händer och vad de tror ska hända i berättelsen. De kopplar även berättelserna till egna erfarenheter i livet, vilket innebär att de rör sig både i och utanför den bokstavliga texten, något som Liberg i sin forskning för fram som betydelsefulla aspekter för läsinlärning och läsintrasse (1990, 2003). Genom läsningen och samtalet skapas gemensamma föreställningsvärldar kring det lästa, som kopplas till det egna livet, medan det egna livets upplevelser i sin tur kan underlätta förståelsen av texten (Bus, 2001; Cochran-Smith, 1984; Fast, 2007; Jönsson, 2007). Den gemensamma högläsningen, kan också jämföras med

Cochran-Smiths forskningsresultat (1984) kring hur vuxna och barn interagerar kring texter och hur hon betonar båda parter aktiva roller i högläsningstunden. Dyson (1993, 2001) pekar även på hur barnet genom egna initiativ och val kan styra den interaktiva processen. Barnet vill inte enbart bli väglett och guidat in i olika textvärldar. Det är också med och utvecklar skriftspråkliga gemenskaper. Mias berättelse är ett exempel på hur de tidiga dialogiska samtalen med en förälder i småbarnsåldern leder till egen läsning och hon förknippar högläsningstunderna med att det sedan inte tog så lång tid för henne att lära sig läsa i skolan. Mia erövrar i samspel med pappa ett levande intresse för berättelsers innehåll.

Pappas insats kan jämföras med de temporära stödstrukturer som Bruner, Ross och Wood (1976) kallar scaffolding. Mia vägleds av pappa för att sedan successivt själv agera och intressera sig för läsning. Processen kan jämföras med att befinna sig i den proximala utvecklingszonen och få det stöd som därefter leder till att kunna på egen hand, därför att utvecklingssteget har varit precis lagom stort för att lärande ska ske (Vygotskij, 1999; Wertsch, 1998). Kunskapen approprieras, vilket innebär att Mia internaliserar den nya kunskapen och gör den till sin egen (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990; Wood, Bruner & Ross, 1976).

Den litterära amningen kan även jämföras med vad författaren Oz i sin självbiografi (2002) utförligt beskriver i en liknande interaktiv process. Oz berättelse visar hur pojken Amos och hans far interagerar i högläsningstunden. Amos lär sig, precis som Mia, boken utantill. Därefter låtsas han att han läser på egen hand och imponerar på så sätt på föräldrarna, för att successivt lyckas identifiera ordbilder och slutligen blir han ”vän med bokstäverna” (a.a., s. 297). När Amos i 5-års åldern sysselsätter sig med att försöka tolka ordbilderna upptäcker han de enskilda bokstäverna och han fantiserar om att de liknar de föremål som orden symboliserar. Att lära sig läsa sker genom inspiration och stöd av högläsning tillsammans med fadern och leder till lek med orden som i sin tur leder till att han förstår sambandet mellan form, symbol och ljud.

När barnet lyssnar och samtalar om det lästa och återknyter till egna erfarenheter tillsammans med den högläsande och berättande vuxne,

sker ett gemensamt meningsskapande (McCormick, 1994). Mötet i dialogen mellan läsaren/berättaren och lyssnaren blir till ett dialogiskt mönster. McCormick betonar att läsning inte sker uteslutande på textens bokstavliga villkor utan måste ses i sitt kulturella, historiska och sociala sammanhang. Samtalandet kring text och liv och de frågor och svar, som uppstår i situationen leder barnet vidare och därifrån är steget inte långt till att själv vilja och kunna läsa berättelser (Heath, 1983; Liberg, 1993; Söderbergh, 1997). Mias berättelse om hur pappa bygger upp förväntan och stimulerar hennes fantasi är en viktig del i mötet med texten, men det är också viktigt att det var just pappa som var läskamraten. I högläsningen får hon en nära kontakt med en pappa som försvann till arbetet på dagarna. Sambandet mellan den sociala situationen, kompetens och förväntningar spelar stor roll för Mias upplevelse av lässtunden.

Mias och pappas samspel kan också tolkas som ett intersubjektivt meningsskapande, där mening skapas mellan agerande människor i en socialt situerad kontext. Min förståelse av det intersubjektiva meningsskapandets villkor knyter an till von Wrights (2000, 2002) pedagogiska rekonstruktion av Meads teori om människors intersubjektivitet (Mead, 1962). von Wright betonar intersubjektivitet ur ett pedagogiskt perspektiv, som innebär att se intersubjektivitet som en kommunikativ process av meningsskapande som omfattar oliktänkande och mångfald. Deltagarna i en social process, som i det här fallet är Mia och pappa, möts i kommunikation och delar en verklighet som kommer ur detta möte. Att det finns tillgänglig text och bild är betydelsefullt, men mening skapas i det gemensamma mötet med texten tillsammans med en viktig annan, i det här fallet pappa. Kunskaper och erfarenheter är alltså inte objektiva utan påverkade av de interagerande subjekten och får sin mening i kommunikationen (Dewey, 1916/1997, von Wright, 2000). Att läsa och samtala om det lästa innebär att dela erfarenheter och ur en sådan erfarenhetsprocess konstrueras mening och kunskap i en kommunikativ relationell process. Mia lyfter även fram hur pappa lyckas kommunicera betydelsen av läsning som en läro- och bildningsprocess, där det lästa är någonting som går att använda för att underbygga ett resonemang och för personlig utveckling.

4.2.2 Läsa med ting

Mia betonar att det var genom en leksaksmall som hon lärde sig bokstäverna och denna leksak kan betraktas som ett tydligt exempel på ett kulturellt medierande redskap, en s.k. primär artefakt (Cole, 1996). Mias leksaksbokstäver kan ses som både primära artefakter, d.v.s. konkreta redskap, och som sekundära artefakter, d.v.s. symboler för språk som kan överföra budskap (Säljö, 2005; Wertsch, 1985). I hennes berättelse förekommer en mängd konkreta ting, t.ex. olika sorters leksaker, magnetbokstäver, plastmallsbokstäver, papper och penna som skapar förutsättningar för läsaktiviteter. När hon använder böcker, tidningar och filmer kan dessa betraktas som sekundära artefakter, som bevarar och överför normer och värderingar beroende på det innehåll som hon tar del av. Olika sorters texter kan även betraktas som tertiära artefakter beroende på de möjligheter som uppstår och utvecklas i mötet med text och symboler. På så sätt kan nya föreställningar skapas i mötet med olika textvärldar och dessa imaginära föreställningar kan leda till nyskapande och förändring även i den konkreta. I Mias berättelse framkommer att tertiära artefakter, t.ex. den egna omvärlden tar plats i författandet och inspireras av primära och sekundära artefakter, vilket leder till att lek, lust och fantasi utvecklar hennes egen litterära föreställningsvärld. Omvänt kan också sägas att de tertiära artefakterna inspirerar till skapande av primära och sekundära artefakter, när Mia t.ex. fantiserar, leker, ritar och skapar.

Mia är i sin berättelse väl medveten om vilken betydelse dessa leksaker har haft för hennes intresse att lära sig läsa. Det konkreta och abstrakta går hand i hand i leken. Hon poängterar att leken var självvald. Det var viktigt för henne att den inte var påtvingad och att hon inte var utsatt för formell undervisning utan lekte sig fram till läsning. På samma sätt som leksakerna spelat roll för att skapa intresse för läsning har böcker, serietidningar, filmer, TV-program o.s.v. haft stor betydelse när det gäller att utveckla läsintresse. Mia visar i sin berättelse hur läsningen inspireras av multimodala aktiviteter inklusive lekar och hur de blir en naturlig ingång till läsning av olika sorters texter. På liknande sätt visar flera forskare hur multimodala aktiviteter inspirerar till både läsande och skrivande till-

sammans med andra och på egen hand (Dyson, 1997, 2003; Kress, 1997, Kress & van Leeuwen, 1996).

4.2.3 Utanförskap eller delaktighet

Mia berättar om hur hon utmanas i mötet med skolan och läsintresset förändras. I sina exempel relaterar hon sin osäkerhet och brist på lyckad skolprestation till sin upplevelse av utanförskap i klassen. Att kunna delta i skolans läspraktik handlar inte enbart om att vara läskunnig. Hela elevens sociala situation spelar roll för lärande och utveckling (Bird, 2007; Lave & Wenger, 1991). Därför är det intressant att Mia betonar hur hon genom att ha fantasi och begåvning för teater kompenserar sin känsla av utanförskap. Mia uttrycker att utanförskapet leder till rädsla för att inte våga delta, ”man kan bli utskrattad”. Hon finner emellertid alternativ när hon agerar på ”Roliga timmen”. Då är det i sin ordning att bli skrattad åt. Hundeide (2001) visar i sin forskning hur klassrummets dolda styrmekanismer påverkar hur både elever och lärare upplever sig i relation till varandra. Klassrummet kan liknas vid ett intersubjektivt rum, där elever och lärare försöker finna sin position och roll för att anpassa sig till den kommunikativa koden som råder. Hundeide menar att en del elever hamnar utanför i sökandet efter att bemästra den rådande koden i klassrummet.

Att våga agera på scenen under ”Roliga timmen” hade betydelse och gav styrka, stolthet och möjlighet till ny social gemenskap. Mia har tillgång till socialt och kulturellt kapital som hjälper henne vidare in i nya sociala sammanhang, när hon vågar utnyttja dem. Tillgång till socialt och kulturellt kapital ger möjligheter till sociala gränsöverskridanden och byte av positioner i den sociala världen (Bourdieu & Passeron, 1970; Lemke, 1995). Att framträda på scenen ledde till vänskap med en annan teaterintresserad flicka och gav Mia en självkänsla som fick betydelse för hela hennes skolsituation. Hon pekar återigen på de sociala aspekterna som primära för hennes utveckling.

Utifrån sin sociala situation i klassen under de tidigare skolåren tolkar Mia att utanförskapet gjort henne sensibel och hjälpt henne att utveckla fantasi och förmåga till kreativitet. Utanförskapet fungerar dubbelt, dels hindrande för att tillägna sig skolkunskaper och dels utvecklande avseende alternativa, kreativa uttryck. Dewey beskriver

(1916/1997) hur leken och fantasin följs åt och betonar att lekaktiviteten leder till kunskap. Genom fantasin får symbolerna mening och integreras och berikar den kunskap som redan finns. Symboler och tecken behöver få liv genom den kreativa fantasin och leken blir via fantasin den väg som leder från aktivitet till kunskap. Med hjälp av den skapande fantasin orienterar sig barnet mot framtidens värld som genom leken tar gestalt i nuet (Vygotskij, 1995) och på så sätt blir den något mer än bara lek i stunden. I Mias berättelse får leken och teatern en alldeles särskild betydelse, vilket leder till utveckling och förändring.

Kamberelis och Bovino (1999) betonar att scaffolding fungerar både som socialt stöd, t.ex. pappans empati och som stöd via kulturella verktyg, t.ex. artefakter. Ett resultat i deras undersökning visar lekens betydelse för att utveckla barnens lärande. Barnens sätt att experimentera i sitt skrivande kan liknas vid deras sätt att leka, att testa något ”som om” (a.a., s. 163) vare sig det handlar om att prova föräldrarnas för stora skor eller att försöka skriva något. Att leka och prova som om de vore någon annan får effekt genom själva provandet i aktiviteten och leder i förlängningen till utveckling. Mia använder sig av ”som om” när hon skriver egna berättelser och fantiserar om gemenskap och delaktighet i en annan och bättre värld och den stödjande vuxne är fortfarande pappa som hjälper henne att tolka och förstå dessa berättelser.

4.2.4 Läsning som bekräftelse

Skolan stimulerar med högläsning, men den individuella romanläsningen och de egna författarförsöken förekommer för Mia främst i hemmet. Hennes berättelse visar hur läsandet och skrivandet går hand i hand och oftast är oskiljbara element i språk- och skriftspråksutvecklingen. Flera läsforskare belyser detsamma (Bergöö, 2005; Clay, 1991; Jönsson, 2007; Liberg, 1990, 2006), men Mias berättelse visar också på betydelsen av att mötas av empatiska handlingar, som hjälper henne att skapa ett eget intresse för bokstäver, läsning och berättelser. Det har betydelse att bli bemött med empati, såsom exempelvis föräldrars och lärares engagemang för att vilja och våga utvecklas (Aspelin, 2005; Figueroa-Sánchez, 2008). Att ha tillit

och förtroende för den som initierar och inspirerar till handlingar och aktiviteter är grundläggande för att våga utmanas.

Mia blir inspirerad av högläsningen i skolan till att själv läsa om Elina och finner i sin läsning en flicka att identifiera sig med och ett öde som liknar hennes eget. Hon använder skönlitteraturen för att bearbeta egna erfarenheter. Mias läsning kan jämföras med vad Holland (1980) kallar att söka identitetsteman. Holland talar om hur läsaren söker få bekräftat sin identitet som ett grundläggande tema i olika sammanhang och vid upprepade tillfällen. Läsaren söker aktivt efter identitetsteman i läskten och kan finna dem, eftersom läsaren selektivt söker de teman som i texten överensstämmer med det personliga identitetstemat. Texten kan på så vis uppfattas som endast intressant som subjektiv respons och subjektiv tolkning, där vi läser in det vi har behov av. Smidt (1998) visar dock i sin avhandling att en text inte kan läsas och tolkas utanför en kulturell och social kontext. Det finns i läskten en tolkningsgemenskap. Texten har också sin historia, precis som läsaren. Läsaren, i det här exemplet Mia, möter texten om Elina i romanen och möter då också en mängd potentiella betydelser och tolkningsmöjligheter. Läsaren bär med sig sin livshistoria och på så sätt möter läsaren aldrig en text isolerad från kontexten. Läsningen skapar en växelverkan där livet förhåller sig till texten och texten till livet.

Ett annat sätt att tolka Mias läsning av romanen *Som om jag inte fanns* är att se hennes läsning som frigörande i ett kritiskt literacy-perspektiv, d.v.s. språkliga uttryck, som exempelvis en romantext, kan användas för att kritiskt reflektera kring egna relationer i olika kontexter (Lankshear & McLaren, 1993; Street, 1995). Mia får genom sin läsning möjlighet att förstå och bearbeta sin situation och på så sätt fungerar texten frigörande och gör henne medveten, vilket kan tolkas som att läsningen kan ge henne makt till att kunna förändra. Texten fungerar därmed på flera plan, dels personligt bekräftande och dels frigörande i relation till makt (Comber, 2001; Dyson, 2001; Gee, 2008, O'Brian, 2001). Mias upplevelse är personlig, men sträcker sig bortom det personliga i och med att känslan av utanförskap känns igen och relateras till skolsituationen, där Mia i högsta grad intar en underordnad position i förhållande till sin lärare. Det

är i sammanhanget en skärande ironi att det är just denna lärare, som lyckats inspirera och motivera till val av en roman med ett innehåll, som gör Mias och lärarens relation synlig och därmed möjlig att reflektera över, förhålla sig till och förhoppningsvis förändra.

Trots den bekräftande läsningen som ger Mia insikter och leder till förståelse av hur hon har det i skolan, fungerar inte läsningen ”bemyndigande” (Persson, 2000, s. 77) till konkret förändring för skolbarnet Mia. Mia bär med sig upplevelsen av att inte ha blivit sedd och bekräftad som det barn hon en gång var i skolan, vilket har fått bestående konsekvenser upp i vuxen ålder. I hennes berättelse finns ett exempel på en lärare som inte möter sin elev som ”en människa i vardande” (von Wright, 2000, s. 167) och som inte heller ser sig som delaktig i denna process, d.v.s. det pedagogiska mötet präglas inte av ömsesidighet och dialog. Att istället få bli bemött som ett subjekt i utveckling som ges stort handlingsutrymme och möjligheter till det oförutsedda, kan betraktas som ett pedagogiskt möte med utgångspunkt i ett relationellt perspektiv i (Aspelin, 2010; Biesta, 2006; von Wright, 2000).

4.2.5 Att mötas som vad eller vem

Mias lärare, talpedagogen är någon som alla är rädda för och undervisningsmiljön är ett litet mörkt rum. Han är läraren som testar och bedömer, diagnostiserar och bestämmer elevens punkt på den planerade utvecklingslinjen. Målet är redan utstakat och eleven ska fyllas med den saknade kunskapen. Situationen kan jämföras och ses som en kontrast till Mias tidiga upplevelser av litterär amning i familjekontexten och hennes tidiga upplevelser av att känna sig som läsare, d.v.s. att vara medlem i *Läsarnas förening*, vilket innebär acceptans och öppenhet för den som deltar och betraktar sig som läsare (Smith, 1988, 2000).

Mias berättelse om en bekräftande och stödjande pappa som även fungerar som en inspirerande läsande förebild kan jämföras med vad hon sedan upplever i mötet med skolans läspraktik. Där blir läsning något helt annat och Mia upplever att istället för att bekräftas som medlem i *Läsarnas förening* blir hon betraktad som en svag elev som inte duger.

Upplevelsen av att Mias lärare inte tyckte om vare sig Mia eller hennes pappa var stark och Mia tror att det har att göra med hennes klassbakgrund. Dessutom utmanade pappan läraren i diskussioner och på så sätt upplevdes han som ifrågasättande av skolans kultur, vilket kan tolkas som en social och kulturell konfrontation mellan olika klasskulturer. Forskare som Pérez Prieto (1992) visar i sin avhandling på en liknande problematik, där elevkultur möter skolkultur och hur negativa skolerfarenheter ackumuleras och befästs i de berättelser som eleverna sedan bär med sig och förmedlar vidare. Mia är väl medveten om sin klasstillhörighet och att pappa upplevs som ifrågasättande i mötet med skolan.

Att vilja och kunna lära är alltså beroende av den sociala positionen i gruppen och Mia upplever sig alltmer utanför i skolsituationen. Skolsituationen innehåller även moment som familjesituationen saknar, nämligen de formella prestationskraven. I skolan finns mål som ska uppfyllas och betyg som ska erövrats. Att bli bedömd som läsare och som elev upplevs av Mia som att också bli bedömd som person. Mias identitet som den läsande och skrivande eleven bekräftas inte och under mellanstadietiden slutar Mia nästan helt att läsa skönlitteratur. Flera forskare visar på betydelsen av att lärare uppmuntrar, stöder och bekräftar elevers läs- och skrivaktiviteter för att elever t.ex. ska utveckla intresse för litteraturläsning (Applebee & Langer, 1983; Wollman-Bonilla & Werchadlo, 1999). Detta är något som Mia saknar i mötet med skolan.

4.2.6 Upprättelse

Att gymnasieläraren ser och uppmuntrar Mia till att börja om på nytt ser Mia som en vändpunkt. Vändpunkt kan här definieras som att en specifik händelse plötsligt förändrar livsvillkoren och leder till tankar om före och efter (Denzin, 1989; Mishler, 1999). Mia får genom denna vändpunkt möjligheter att utvecklas från en som inte kan till en som vill göra något som har betydelse. Hon antar utmaningen och blir motiverad av att det finns lärare som tror på hennes förmåga. Händelsen kan tolkas som att på nytt bli inbjuden i *Läsarnas förening* (Smith, 1988, 2000).

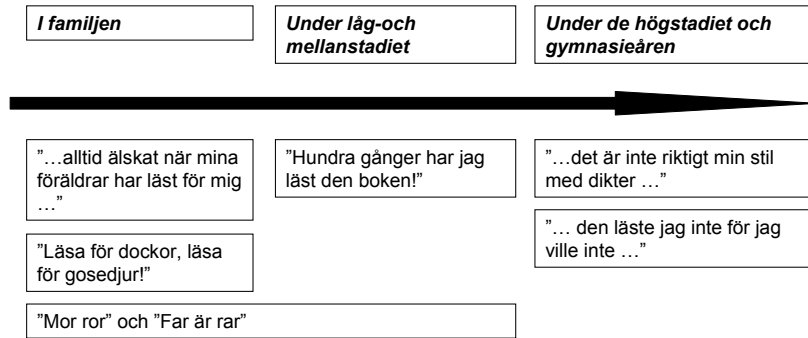
Mia ser på denna händelse som en ”väckarklocka” och hon inser samtidigt att hon inte kan fortsätta att ”skylla alla sina misslyckan-

den på sina gamla lärare”. Hon vet att hon egentligen har förmågan att lära sig och har nu fått en andra chans att visa det. Mia talar om att det kändes som om det fanns en mening med att denna lärare fanns där just då för henne. Händelsen upplevs som djupt existentiell och tillskrivs en metafysisk mening i Mias tolkning. Nu förändras hennes lärandesituation och hon går från misslyckande till att i stort sett lyckas i alla ämnen.

Det finns återkommande inslag i Mias berättelse som visar att hon har stor integritet, styrka och patos trots mötet med oförstående lärare och klasskamraternas sociala utestängning i tidigare skolor. Hon har genom sin pappas försorg ett rikt kulturellt och socialt kapital med sig in i skolans värld, vilket dock inte tidigare värderats under grundskoleåren. När hon i gymnasieskolan möter en lärare som ser henne och tror på hennes potential kan hon använda sitt kapital och tillsammans med lärare och klasskamrater utvecklas till någon som ”kan göra något som betyder något”. För Mias del räckte det inte med förförståelse, motivation och intresse för att lyckas i skolan. Diskrepansen mellan elevens kultur och skolans försvårar mötet och leder till en upplevelse av glapp mellan kontexter som hindrar lärandet (Heath, 1983; Street & Heath, 2008). Läraren behöver bjuda in, stödja och bekräfta läroprocesserna, men även Mia som person. Mia möter en lärare som ser just det som Mia för fram som sitt särdrag, d.v.s. Mia som den roliga och fantasifulla skådespelaren, men också Mia som en elev med stor potential. Att bli bekräftad blir förlösande och leder till att våga låta sig utmanas i en ny situation, vilken leder successivt till delaktighet och lärande i en ny läspraktik.

4.3 Anjas läsarbana

Anja är född 1985. Hon är uppvuxen på landsbygden och bor idag i en medelstor tätort. Anja har en syster som är tre år yngre.



Figur 3. Anjas läsarbana

4.3.1 "... alltid älskat när mina föräldrar har läst för mig ..."

Liksom Mia har Anja upplevt litterär amning. Anjas tidigaste läsminnen handlar framförallt om hur föräldrarna läste högt för henne varje kväll och hur hon "alltid haft ett intresse att bli läst för". Hon berättar om högläsningssituationerna på ett sådant sätt att de även nu visar sig ha betydelse för hur hon själv ser på högläsning i sitt nuvarande vuxenliv och som blivande lärare. Anja tror att det var dessa högläsningstunder som hjälpte henne att knäcka läskoden. När föräldrarna läste tillsammans med henne, pekade och berättade lärde hon sig att känna igen ordbilder i texten. Hon förstod också att hennes pappa hittade på egna berättelser och inte läste vad som exakt stod i boken. Då blev det intressant att själv försöka följa med i texten.

Anja: Det jag vet är att mina föräldrar alltid har läst för mig. Och jag har alltid älskat när mina föräldrar har läst för mig och det har varit en regelbunden händelse i mitt liv. Mina föräldrar har alltså läst för mig varenda kväll. Så jag har alltid haft ett intresse att bli läst för. Sen så ville jag lära mig läsa själv, så jag lärde mig läsa väldigt tidigt.

Anja säger att "det var någonting nytt, det var kul, det var spännande det här med läsning". Hon har inte några specifika minnen av

detta, men hennes mamma har berättat för Anja om Anjas intresse för bokstäver och ord. Att lyckas läsa enkla ordbilder upplevdes av Anja som ”rena julafton”. Ju längre orden blev, desto lyckligare blev Anja för att hon kunde ”klura ut det”. När mamma läste berättelser för henne följde hon med i texten och frågade vad som stod i boken. Hon tror att hon på så vis memorerade ordbilder.

Anja har också starka läsminnen från olika berättelser under förskoleåren. Hon nämner många olika slags texter som inspirerat henne, t.ex. olika rimböcker och inte minst Astrid Lindgrens berättelser och H. C. Andersens *Flickan med svavelstickorna*.

A-K: Vad tror du det är som gör att man tycker om den?

Anja: Jag vet inte. Jag vet inte om det var så att mamma och pappa läste den så mycket så att jag bara ... Jag tror att man tycker om den för att man tycker synd om flickan. Och så när man sitter där uppe i knäet på sin mamma så tänker man Gud vad jag har det bra ju! Stackars flicka eller så är man ändå glad för att man har det väldigt bra. Ja då tycker man kanske ... man tänker nog på den på ett annat sätt när man blir äldre. Ja den boken var en så läskig bok, men den var så stark på något sätt.

Anja uttrycker att berättelsen är ”läskig” och att den väcker starka känslor. Känslorna är blandade av obehag, empati och av att själv vara trygg och ha det bra. Hon associerar till den egna verkligheten och upplever i berättelsen om *Flickan med svavelstickorna* en kontrast till den egna tryggheten i föräldrarnas knä, samtidigt som hon får berättelsen läst för sig.

4.3.2 ”Läsa för dockor, läsa för gosedjur!”

Anja berättar liksom Mia om olika artefakter som inspirerar till läsning. För Anjas del är det särskilt leksaker som dockor och gosedjur som i leken inspirerar till läsning och sedan från lek till läsning igen.

Anja: Jag tyckte att det var så roligt! Det var nog det att jag tyckte att, jag hade kanske lärt mig någonting i skolan då, någonting, så tyckte jag att det var så himla roligt, så kände jag att det här måste jag också göra så tänkte

jag att mamma och pappa kanske inte ville leka med mig då så då tog jag nallarna. Det var så naturligt bara. Att bara få leka detta och få leva mig in i att få vara fröken då ... Att få känna på hur det var!

A-K: Minns du hur det gick till det du gjorde med dom?

Anja: Ja jag vet att jag var hemma hos min mormor och så hade dom en sån här svart griffeltavla, så satte jag mina gosedjur i soffan och så stod jag där och skrev på tavlan och så ritade jag och så förklarade jag. Så det var allt ifrån olika åldrar vad jag lärde mig.

A-K: Och detta gjorde du redan innan du började skolan?

Anja: Ja fast då hade jag ingen tavla, men det var mycket läsa, nu ska jag läsa för er! Läsa för dockor, läsa för gosedjur! Och det var mycket mor ror, far är rar.

Leken lektes både före skolstart och sedan även när Anja börjat skolan. Då brukade Anja praktisera sådant hon lärt sig under skoldagen. Leken förekom hemma och hos mormor. Där fanns en griffeltavla som inbjöd till att rita och förklara. Hon var leksakernas ”fröken” och hon lärde dem att läsa.

4.3.3 ”... mor ror, far är rar.”

När Anja började i ettan kunde hon och några av klasskamraterna redan läsa och de blev då placerade i en särskild grupp tillsammans med en lärare som hon tror var speciallärare. Att hon kunde läsa redan vid skolstarten kopplar Anja till föräldrarnas högläsning och att de själva var läsande förebilder. Hon minns också en läsebok som hon fick av mamma före sin skolstart. I skolan fanns sedan samma läsebok som hon tror heter ”Nu ska vi läsa”. Exempel på texter som lästes ur läseboken var ”Mor ror, far är rar”. Hon har inget minne av att de läste skönlitteratur i skolan, men hon tror att de fick läsa både ur läsebok och skönlitterära böcker.

Anja: Ska vi säga att jag var fem år. Då kom väl intresset. Vi har alltid, alltid läst! Och det kommer jag ihåg att det gjorde dom för min syster också! Och då var jag ju med! Jag har en lillasyster som är 3 år yngre. Och det minns

jag ju att de läste för henne och då var jag ju med! Och sen när jag var 7 så kunde jag väl läsa!

A-K: Har du något minne av hur din lärare reagerade på det?

Anja: Nej jag tror att reaktionen var att vi fick gå i särskild grupp. Jag kommer ihåg att det var jag och min bästa kompis och en kille som hette Mikael. Vi kunde liksom se och läsa t.ex. mamma, men dom andra kunde inte ens det ... då tyckte liksom läraren ...

I förhandlingssamtalet tillägger Anja att nu, under lärarutbildningen, har hon fått lära sig att traditionella läseböcker med den här typen av texter får man inte använda längre för läsinläring. Det tycker hon är ledsamt.

4.3.4 "Hundra gånger har jag läst den boken!"

Anja betonar att den första kapitelbok som hon själv kunde läsa gav henne en verklig bekräftelse på att hon nu var läsare! Boken var *En ettas dagbok* (Lärn-Sundvall, 1982) och Anja känner igen sig i och jämför sig med bokens huvudperson Mimmi.

Anja: Jag måste också nämna den här som jag skrev om till dig, den här Viveka Sundvalls "En ettas dagbok". Det var min första kapitelbok som jag tog mig igenom och då gick jag i ettan så därför kommer jag ihåg det. Den är bara bäst!

A-K: Har den haft stor betydelse?

Anja: Ja, det har den. Just att man läste om Mimmi då som var lika gammal som en själv, som gick i ettan när jag gick i ettan, ja mycket sånt. Det var väldigt ... och så just detta att jag klarade det själv! Jag kunde läsa och sen läste jag den alltid! Hundra gånger har jag läst den boken!

A-K: Men detta var initierat av läraren i skolan?

Anja: Nej nej, jag fick den av min mamma när jag fyllde år.

Bokens huvudperson är i samma ålder och situation som Anja och hon kan i sin läsning använda sig av sin egen förförståelse, vilken

hjälp henne att identifiera sig och skapa mening i sin läsning. Anja säger att den var "bäst" och har haft stor betydelse. Hon jämförde Mimmis situation med sin egen och kunde associera till sin egen utveckling. Att hon kunde läsa den själv har säkert också haft stor betydelse, säger Anja. Boken fick Anja av mamma i födelsedagspresent och den lästes hemma, liksom de övriga skönlitterära böckerna som Anja nämner som viktiga läsminnen. Anjas föräldrar ville att hon skulle läsa mycket och själv ser hon det som ett klokt ställningstagande.

Anja: Det är väl klokt! (skratt) Läser du så blir du allmänbildad även om det är skönlitteratur. Du får ett bättre språk ... allting! Kan du inte läsa så står du stilla och trampar i livet. Kan du inte läsa så, ja hur tar du dig då vidare?

4.3.5 "... det är inte riktigt min stil med dikter ..."

Att läsa och att ha en bok att prata om var viktigt i Anjas kamratkrets. Hennes skönlitterära läsning skedde under de här skolorn framförallt på fritiden och är till stor del inspirerad av föräldrar och kamrater. De titlar Anja nämner är mestadels serieböcker som *Femserien* (Blyton, 1987) och *Kittyböckerna* (Keene, 1986), men även böckerna om Sune och Bert (Jacobsson & Olsson, 1984/1987). Dessa böcker bygger på att läsaren blir välbekant med miljöerna och personerna och därför har en stor förförståelse i mötet med nya titlar i samma serie, vilket underlättar läsningen. Anja säger, att de var aktuella för henne, de hade med det egna livet att göra. Det finns uttalade värderingar i hennes omgivning att man ska läsa och man ska ha en bok på gång annars kunde man anses som "lite korkad". Skolan är dock inte den viktigaste inspirationskällan för valet av skönlitterära böcker, men Anja berättar att hon gärna vill vara läraren till lags och vara en duktig elev som läser vad läraren föreslår, trots att hon inte var särskilt intresserad av den litteratur som presenterades.

Anja: Som du säger, jag har alltid försökt att göra det bästa ifrån mig och tycker en lärare att det är väldigt intressant med författare, så gör jag mitt bästa för att han ska tycka att det jag gör är bra! För att jag ska få ett bra betyg av honom för att han ska se mig som en bra elev.

Det är så jag ser det att jag måste göra bra ifrån mig för att han då ska tycka om mig. Jag kan inte säga till K att jag tycker att det här är skittråkigt med August Strindberg för då sårar jag honom och jag vill inte såra honom!

A-K: Du tycker om honom? Det är lite dubbelt då, det är både för att du tycker om honom och för att du vill vara duktig elev?

Anja: Ja!

Anja blir också utmanad under svensklektionerna i gymnasiet där hon förväntas kunna analysera och tolka lyrik och dramatik. Hon känner sig bortkommen och förvirrad i situationen och drar slutsatsen att det beror på hennes personlighet att hon inte kan tolka och förstå den sortens texter. Hon berättar om hur dessa upplevelser leder till en känsla av att inte längre vara inkluderad som läsare på den förväntade nivå som krävdes i gymnasieskolans kontext. Hon är inte längre medlem i *Läsarnas förening*.

A-K: Läste ni poesi när ni skrev dikter?

Anja: Ja lite men jag har ... det är inte riktigt min stil med dikter, jag har väldigt svårt för det!

A-K: För att, varför tror du att du har svårt för poesin?

Anja: Jag tycker det är töntigt!

A-K: Töntigt? Nu måste du ta mig dit! När du läser en dikt ...

Anja: Ja jag har så svårt ... Jag är en människa som pratar med folk, jag berättar vad jag känner, jag är öppen. Folk som skriver dikter är liksom lite mer stängda, skriver ner vad dom ... och så ska det rimma och så ska det vara vackert och jag tycker det är, jag har jättesvårt att förstå mig på dom människorna! Tyvärr har jag det för jag skulle kanske behöva det! Jag är jätteledsen att jag känner så. Det är liksom inget ont mot dom. Jag kan säga "OH, GUD VILKEN DIKT", kan jag säga till min

kompis. Men jag kan inte tolka dikter, för vi har tolkat mycket text. Väldigt mycket. När läraren frågat: ”Anja, vad menas med det här?” ”Att dom är kära kanske”. Ja, och så kom min kompis då som bara tolka det så här fantastiskt liksom då med, verkligen går in och förstår hur den människan som har skrivit det här känner det! Och jag bara sitter där och shit..Jag saknar att jag inte kan det! Samtidigt som jag då måste tycka att det är töntigt eftersom jag egentligen VILL tycka om det men jag kan inte!

En liknande upplevelse hade Anja vid textanalys och tolkning av dramatik och teaterstycken, som utgjorde underlag för teaterlektionerna.

A-K: Och dom här texterna till teatern, jobbade ni med dom?
Jag tänker på tolkning? Analysera?

Anja: Ja och jag tyckte att det var så jobbigt! Det var samma sak där: ”Anja hur tolkar du din roll?” ”Hon är väl glad!” Jag är inte den typen egentligen. Alltså jag älskar att agera på scen, det tycker jag är jätteroligt! Det här med tolka och att förstå, det tyckte jag var jobbigt, det hade jag svårt för, men vi gjorde jättemycket och det gav förhoppningsvis någonting! Men det var rätt så ... (tänker efter) rätt tufft faktiskt. Vi arbetade mycket med texterna, vi gick igenom varje roll för sig. Man fick vara med och analysera dom andras roller också inte bara den egna. Vi skrev mycket rollanalyser. Vi var på teatern en gång i månaden minst. Och då skulle vi också tolka dom pjäserna ”Vad handlade den här om?” Vi såg Ronja Rövardotter. Det kan väl inte vara så svårt att tolka den tänkte jag och då sa min lärare: ”Anja, vad ska vi göra med dig?” (skratt) alla andra hade uppmärksammat hur de hade byggt upp dekoren och jag bara ... Sånt tittar inte jag efter för jag har inte något intresse av det! Det och matte var tungt i skolan annars var det bra!

4.3.6 "... den läste jag inte för jag ville inte ..."

Anja berättar om hur hon upplever gymnasietidens litteraturläsning som utmanande och att självförtroendet inte riktigt räcker till för att anta dessa utmaningar. Hon upplever sig provocerad och utmanad i sina åsikter och värderingar som hon haft med sig dels hemifrån och dels från de tidigare skolåren och från den homogena kamratkrets hon umgåtts i under de här åren. Anja upplever att något nytt förväntas av henne som hon inte vet hur hon ska axla. Det blir uppenbart för henne att litteratur kan vara mer än en trevlig och spännande berättelse.

För Anja blir t.ex. mötet med Dostojevskijs (1866/1922) *Brott och straff* en utmaning, som hon inte vill anta eftersom hon tror att romanen innehåller politisk propaganda. Denna uppfattning kommer från Anjas mamma berättar Anja i förhandlingssamtalet.

Anja: Men det är inte mycket skolans initiativ som har gjort att jag har läst. Utan det är ... Och på gymnasiet har jag nog inte läst en bok som skolan har satt upp. Jag fick två böcker av min lärare näst sista månaden på gymnasiet, det var Dostojevskij ...

A-K: "Brott och straff"?

Anja: Ja, och den läste jag inte för jag ville inte, för jag ansåg att får jag inte motsatsen till den här propagandan, så tänker jag inte ta in detta. För hon var väldigt mycket åt det vänstervridna hållet, så undervisningen var påverkad av hennes åsikter. Vilket jag tycker att man får lov att tycka vad man vill men som lärare måste du vara väldigt jämn, och sätter du "Brott och straff" i handen på en elev så visar det vad du tycker. Och efter två och ett halvt åt så vet du vad läraren tycker och läraren får inte lov att göra så ...

Anjas läsning av skönlitteratur upphör nästan helt under gymnasieåren. Hon nämner endast några få titlar och dessa verkar hon snarast skämmas över inför klasskamraterna. Att läsa *Gömda* (Marklund, 1997) ledde till en ideologisk diskussion, där Anja kände sig anklagad för sin tolkning av budskapet i boken. Hon tog parti för

den förtryckta kvinnan och kritiserade makens handlande. Det uppfattades av klasskamraterna som islamofobi. Anjas läsarbana avslutas med att Anja upplever sig som missförstådd i sin läsning, men hon visar dock ett fortsatt intresse för samtal och diskussion utifrån romaninnehåll och dess konsekvenser.

4.4 Analys av Anjas läsarbana

4.4.1 Litterär amning

Genom Anjas berättelse belyses och förtydligas begreppet litterär amning ytterligare. Anjas berättelse om högläsning tillsammans med föräldrarna kan, precis som hos Mia, liknas vid social interaktion och kooperativ förhandling. Litterär amning kan jämföras med att socialiseras in i olika textvärldar tillsammans med viktiga andra. Cochran-Smith (1984) visar i sin forskning hur båda parter deltar aktivt och samtalar om texten, ställer frågor, kommenterar och relaterar till personliga erfarenheter och tillsammans skapar mening i texten. Relationen till de nära anhöriga gör det möjligt genom de gemensamma erfarenheterna att upptäcka och skapa litterära föreställningsvärldar tillsammans. I Anjas berättelse blir det tydligt att den egna ombonade, trygga livsvärlden kontrasteras mot H. C. Andersens skildring av fattigdom, kyla och utanförskap och att den kontrasten förstärker känslan av trygghet, värme och närhet till en läsande förälder. Det egna livet kryper in i texten och innehållet i texten relateras och jämförs med det egna trygga och ombonade livet. Langer (1995) talar om fyra faser som läsaren rör sig mellan, nämligen att vara utanför och ta steget in, att vara i och röra sig i föreställningsvärlden, att kliva ut och tänka över vad man redan vet och att betrakta föreställningsvärlden utifrån. Anja verkar befinna sig i alla fyra faserna under läsningen av *Flickan med svavelstickorna*.

4.4.2 Läsa med ting

Anja använder sig, liksom Mia, också av ting som inspirerar till läsning. Anjas berättelse visar på något som kan jämföras med synkretism (Gregory, Long & Volk, 2004), där en mångfald av händelser och aktiviteter tillsammans med en mängd olika artefakter, handlingar, möten och lekar samverkar och leder fram till att hon i sin

berättelse betraktar sig som läsare. Läsningen sker i ett sociokulturellt sammanhang där den omgivande kulturen, eller snarare kulturerna, samspelar med individerna (Säljö, 2005).

Att uppleva berättelser och leka läsare genom att själv agera och berätta i leken kompletterar alltså vartannat och inspirerar Anja att tillsammans med dockor och gosedjur bli medlemmar i *Läsarnas förening*. Den här sortens lek förekommer dock endast i familjekontexten. I skolan används läsebok och högläsningböcker. Fast visar i sin avhandling (2007) att barnens lekläsning och literacykompetens som de har med sig hemifrån inte tas till vara när de börjar i förskola och skola. De får inte använda de artefakter (populärkultur, leksaker och medier) de inspirerats av i hemmiljön till läsande och skrivande i skolmiljön. Skolan använder andra läromedel och arbetsätt i läs- och skrivinläring än de som barnen själva spontant använder. Sättet att använda sig av böcker, serietidningar, egen skapad text, leksaksbokstäver o.s.v. kan tolkas som preläsande- och skrivande som förbereder effektivt läsande (Liberg, 1990, 2006). De texter som förekommer i skolan är utifrån Anjas berättelse läsebokstexter och läromedelstexter producerade för de olika skolämnena samt skönlitterära texter för högläsning.

Leksakerna, filmerna, TV-programmen kan ses som vidgade textvärldar som inspirerar till textläsning, men som också i sig själva är föreställningsvärldar som kan förstås och tolkas utifrån egen form och eget innehåll. Leken är en skapad föreställningsvärld och värdefull i sig själv (Dewey, 1916/1997; Langer, 1995) och i lärandeprocessen betraktas, liksom leken, traditionellt i en skolkontext som uttryck för barnens känslor, önskningar, fantasier och inte som läromedel som kan ge kunskap (Dyson, 1997, 2003; Fast, 2007).

4.4.3 Medlemskap i Läsarnas förening?

I mötet med skolan berättar Anja om att hon blir bemött som redan varande läsare, vilket innebär att hon blir positivt särbehandlad. Skolan försöker att möta henne där hon är i sin läsutveckling, men de texter hon får ta del av är i stort sett endast traditionella läsebokstexter. Betydelsebärande aspekter för att Anja utvecklar läsintresse i grundskolans tidigare år är bekräftelsen på att hon är läsare, d.v.s. att hon ingår i ett sådant socialt sammanhang där hon betraktas som

läsare (Smith, 1988, 2000). En annan aspekt som Anja lyfter fram är att det är lätt att läsa. ”Mor ror, far är rar” är något som hon behärskar och därmed är det ”kul”. Anjas erfarenhet kan jämföras med begreppet glad formalism (Malmgren, 1996). Begreppet används i Nationella granskningskommitténs rapport om skolmiljöer (1998) och syftar på hur eleverna arbetar duktigt och snällt med sina uppgifter och är mycket glada för varje nytt moment de kan lägga i högen av avklarade uppgifter. Dock visar det sig att glädjen avtar med åren och riskerar att övergå i den trista reproduktionens formalism. I Anjas fall kan det handla om att läsa överhuvudtaget upplevs som roligt, eftersom det är lätt att läsa och roligt med ord, rim och ramsor i läsebokstexten. Hon har fått lära sig att den typen av läsebokstexter är förlegade, men hennes egna positiva minnen säger henne något annat. Hon konstaterar att de var kul! Tidigare forskning visar att egna skolerfarenheter har stor betydelse för lärarstudenters socialisation in i yrket (Brink, 2009; Stukát, 1998). Att så är fallet kan ha betydelse för att utveckling och förändring av t.ex. läspedagogik sker mycket långsamt.

För Anjas del inträffar dock en övergång till tristess i de senare skolårens och gymnasieårens möte med alltmera abstrakta texter som väljs av läraren. De är texter som utmanar och som kräver analys och tolkning och de förmår inte att inspirera och intressera Anja. Texterna upplevs som både ”tradiga och oaktuella” och Anja upplever sig inte längre tillhöra den *Läsarnas förening* som utgjorde en dominerande diskurs under Anjas tidigare skoltid.

4.4.4 Läsning som bekräftelse

Det är främst under de tidigare skolåren som Anja betraktar sig som en verklig läsare. Särskilt minns hon första gången när hon kan läsa en kapitelbok alldeles själv. Hon kan inte få nog av upplevelsen utan läser den om och om igen. Att läsa om en bok innebär att berättelsen förändras för varje gång den läses på nytt, eftersom nya händelser och erfarenheter vävs in i omläsningen och därför snarare kan ses som en *pånyttläsning* istället (Chambers, 1993; Iser, 1980, 1991). Läsaren har utvecklats under tiden som passerat från den ena läsningen till den andra och i pånyttläsningen tolkar hon det hon behöver för identifikation med personerna i texten. Anja läser om och

känner igen sig i Mimmis värld och bearbetar på så vis sina egna erfarenheter i skolans värld.

Malmgren (1997) använder begreppet erfarenhetsanknytning och menar att igenkänning har nära samband med tolkning (Malmgren 1986; Linnér, Malmgren & Thavenius, 1982). De personliga erfarenheterna har betydelse för hur vi tolkar och förstår texten. Skönlitterärläsning som erfarenhetsanknytning och igenkänning förekommer i Anjas berättelse från de tidiga skolåren främst i form av lärarens högläsning, vilken inspirerar vidare till egen läsning. Den egna läsningen av skönlitteratur med samtal, bearbetning och tolkning av texterna, förekommer på fritiden, i hemmet och i kamratkretsen och repertoaren är vad Brink (2009, s. 45) kallar en ”informell barndomskanon”. Brink (2009) visar i sin studie liksom Fast (2007) och Dyson (1993, 2003) att populärkultur förekommer i mycket liten utsträckning i skolans planerade verksamhet. Ett skäl till att skolan undviker populärkultur kan vara en kultursyn som värderar kulturellt innehåll utifrån ett kategoriskt perspektiv, vilket tar sig uttryck som högt och lågt, konst eller medier, skrift eller bild o.s.v. (Persson, 2000). Ett sådant synsätt leder till att antingen det ena eller andra utesluts i undervisningen. Ett annat skäl kan helt enkelt vara lärares brist på kunskap om populärkultur eller att färdigproducerade läromedel dominerar undervisningen p.g.a lättillgänglighet.

4.4.5 Läsning som utmaning

För Anjas del börjar läsarbana positivt, både i familjen och under de tidigare skolåren, men följs inte upp och utvecklas inte i takt med att de texter hon möter i de senare skolåren blir alltmer avancerade och kräver analys och tolkning för att förstås. Hennes läsarbana visar på glapp och stagnation och de utmaningar hon möter från viktiga andra, d.v.s. från sin lärare under de senare skolåren, stimulerar inte Anja till att läsa analytiskt och tolkande. Hon talar istället om att vara läraren till lags därför att hon tycker om denne som person och kan inse att läraren själv är väldigt intresserad av sitt ämne. Det är också viktigt att bli betraktad som duktig elev och att få bra betyg. Anjas olika behov kan ses ur både relationellt perspektiv och punktuellt perspektiv. Anja ser sin lärare som ett vem som hon tycker om och som inte får såras och intar i sitt resonemang ett relatio-

nellt perspektiv. Samtidigt vill hon göra ett gott intryck som duktig elev och erövra ett bra betyg. Det sistnämnda kan betraktas som präglat av ett punktuellt perspektiv, där undervisningen fungerar instrumentellt för att uppnå färdigutstakade mål. Malmgren (1996) använder begreppet instrumentalism och menar att instrumentell läsning kan liknas vid att eleven försöker gissa sig fram till de svar hon tror att läraren förhoppningsvis kommer att uppskatta. Kunskapen i sig engagerar inte, men att göra ett gott intryck, få bra betyg och att bekräfta en lärare som man tycker om blir drivkraften i läroprocessen.

Anja ser sina svårigheter som individuella egenskaper och hon blir stärkt i denna uppfattning, när läraren utbrister ”Anja vad ska vi göra med dig” vid ett misslyckat försök till tolkning av en teaterföreläsning. Det föresvävar inte Anja i hennes berättelse, att hennes lärare hade ett ansvar för Anjas utveckling till en analyserande och tolkande läsare, utan Anja ser sitt tillkortakommande som personligt.

Anjas berättelse kan också tolkas som att hon väljer att framträda som ”en som inte kan läsa och tolka dikter”. Hon kan inte beroende på att hon tycker att det är töntigt och att diktläsning inte stämmer med hennes personlighet. Själv är hon öppen, hon pratar och så är inte folk som skriver dikter, säger Anja. I yttrandet konstituerar hon sig som ett subjekt som kan tala om sin identitet. I det här fallet som ”en som inte kan”. De hon möter i klassen som kan avgränsa hon sig ifrån genom att säga: ”Det är inte min stil med dikter”. Samtidigt erkänner hon att hon skulle vilja och som slutledning av resonemanget konstaterar hon att hon måste tycka att det är töntigt, eftersom hon egentligen vill men inte kan, vilket kan tolkas som s.k. rönnbärsfilosofi (”Surt sa räven” trad. ordspråk). Butler (1997) belyser hur människor genom att ständigt ge en viss bild av sig själva, skapar identiteter i mötet med omgivningen och upplever sig bli ett visst subjekt d.v.s. i det här fallet den icketolkande läsaren. Butler menar att det inte är subjektet som väljer sin position, utan att i diskursen skapas subjektet, genom och i handlingen skapas aktören. Skolan kan vara en sådan plats, där vi lär oss vad som kan uttalas och vad som måste förbli outtalat. Det visar Anja i sin berättelse

Anja är väl medveten om vem som kan säga vad och särskilt medveten är hon om vad hon inte kan säga och göra. I gymnasieskolan spelar samtalet kring texter stor roll, men då upplever Anja att det blir svårt eftersom samtalet kräver något mer än att läsa enbart för nöjes skull. Utmaningen leder till glapp mellan de olika skolkontexterna. Nu handlar det om analys och tolkning av texter, vilket innebär ett nytt sätt att läsa. Anja har tidigare upplevt sig som en kompetent läsare, men kontinuitet i läsutvecklingen saknas när det gäller att samtala om, analysera och kritiskt granska det lästa. De tidiga lässamtalen med föräldrarna under Anjas förskoleår följs inte upp i grundskolans läsning. Litteratursamtal förekommer sporadiskt och informellt med kamrater under grundskoleåren och när de återkommer i en mer formell form i gymnasieskolan ställs andra krav på samtal kring texter. Gymnasieskolans läsning ställer krav på egen reflektion, analys och tolkning. Grunden för en sådan läsning saknas, trots mycken egen läsning tillsammans med kamrater. Berättelsen kan också tolkas som ett uttryck för s.k. skolbaserad literacy (Barton, 2007), där dikttolkning utgör en viktig del i litteraturundervisning. Sådana val kan visa mer av lärares kulturella preferenser än en verklig vilja att möta elevernas behov av reflektion kring lästa texter (Molloy, 1996, 2009). Utifrån Anjas berättelse kan antagande göras om att elevers spontana reaktion på texter inte används som utgångspunkt och fundament för textanalys och reflektion. Utgångspunkten för arbetet med textanalys tas inte i elevers spontana läsupplevelser. Liknande diskussioner kring elevers analys av texter och hur texttolkning kan utvecklas genom samtal i en klassrumsmiljö finns bl.a. hos Bergman(2007), Elmfeldt(1997), Molloy (2002) och Thorsson (2005).

Anjas upplevelse är i det här sammanhanget en upplevelse av att hon har svårt att orientera och förhålla sig självständigt till olika sorters texter och genrer. Hon för en diskussion som visar på stor klivenhet avseende olika sorters textgenrer och hur dessa ska tolkas, en klivenhet som även är relaterad till deltagande och makt utifrån gällande normer och värderingar, vilket t.ex. Collins och Blot (2003), Gee (2008) och Street (1995) belyser i sin forskning om literacies.

4.4.6 Hinder för läsning

För Anja blir mötet med Dostojevskijs *Brott och straff* (1866/1922) en utmaning som hon inte vill eller vågar anta beroende på att hon tror att den står för en annan politisk och ideologisk världsuppfattning än den hon har med sig hemifrån. Anja kopplar samman lärarens politiska uppfattning med innehållet i romanen och misstänker romanens innehåll för att vara vänsterpolitisk propaganda. Hon värjer sig och vägrar delta i läsningen. Hennes upplevelse kan tolkas på flera sätt, dels som ett skeptiskt förhållningssätt till en lärare som hon misstänker för att ha en dold politisk agenda och dels som en osäkerhet att möta en ny genre. Att samtala om varför skönlitteratur av olika slag ska läsas i skolan och på vilket sätt hade förmodligen underlättat läsningen för Anja.

Persson förhåller sig till frågan i sin studie (2007) genom att diskutera vad skönlitteratur tillför i termer av form och innehåll. Litteraturläsning är dels ett sätt att lära sig något, men också en estetisk upplevelse, vilken Rosenblatt benämner som en kreativ händelse (1995). I en sådan upplevelse kan insikter som leder till empati, medkänsla och solidaritet utvecklas, men detta sker inte specifikt eller automatiskt ur skönlitterärt läsande. För Anjas del spelar läraren som presenterar romanen stor roll. Anja är misstänksam och behöver känna tillit för att vilja läsa, men hon behöver även hjälp med att kunna läsa och förstå textens form och innehåll. För att möta Dostojevskijs text skulle Anja vara hjälpt av vägledning från lärare och klasskamrater kring hur litteraturläsning kan bearbetas, analyseras och förstås genom samtal med andra, men också av samtal kring ideologi och politik för att öppet och kritiskt våga diskutera litteratur ur ett politiskt och ideologiskt perspektiv. Ett sådant sätt att läsa och bearbeta litteratur kan betraktas som kritisk läsning (Lankshear & McLaren, 1993). Lankshear och McLaren diskuterar kritisk läsning och jämför med kritisk pedagogik med syfte att skapa en kritisk kulturell kompetens. Anja berättar om en avsaknad av både vägledning i mötet med texten och en ideologisk diskussion kring innehåll, vilket kan betraktas som en avsaknad av en kritisk pedagogik. Flera forskare visar hur litteratureception kan utvecklas med hjälp av vägleda litteratursamtal, som inbegriper elevers erfarenheter och upplevelser (Hultin, 2004; Kåreland, 2009; Thorsson, 2005, 2009;

Tornberg, 2004). Andra forskare betonar förtroende, tillit och empati i för att eleven överhuvudtaget ska våga ta steget mot något nytt (Aspelin, 2005, 2010; Biesta, 2006; von Wright, 2000). Anjas berättelse visar på behov av både och, d.v.s. en förtroendefull relation kombinerad med vägledning i läsning och samtal för att känna sig delaktig och på så sätt kunna utveckla nya sätt att läsa.

I gymnasieskolan möter Anja andra värderingar och åsikter än dem hon har vanligtvis har erfarenhet av från hemmet och tidigare skolår. Det gäller även de texter hon blir uppmanad att läsa. Anja har tidigare betraktat skönlitterär läsning företrädesvis som nöjesläsning, men nu inser hon att läsning även kan påverka känslor, tankar och handlingar och därigenom kan läsningen bli hotfull, när den utmanar de ideologiska och politiska värderingar som hon bär med sig sedan tidigare. McCormick (1994) betonar i sin forskning kring mötet mellan text och läsare att läsarens socialisation och det sociala sammanhang där texten läses har betydelse för hur den uppfattas och tolkas. Läsningen påverkas av det sociokulturella sammanhanget där läsaren och texten interagerar utifrån ideologiska positioner och läsare och text kan därmed hamna i konflikt. Anja förmodar redan innan hon läser *Brott och straff* att hon kommer att konfronteras med en annan ideologi än den hon och hennes familj omfattar, vilket även kan uppfattas som ett missförstånd, grundat i okunskap om vad romanen egentligen handlar om. På liknande sätt konfronteras Anja med klasskamraternas åsikter, när hon diskuterar ideologin i *Gömda* (Marklund, 1997). Anja berättar öppet om sin upplevelse av hur hon anklagas för islamofobi. Hennes berättelse om att hävda en annan uppfattning och att våga stå för sina åsikter pekar mot möjligheter till stimulerande möten och utvecklande diskussioner, när litterära texter behandlar viktiga existentiella frågor som konfronterar elever och lärare utifrån skilda ideologiska och politiska utgångspunkter.

4.5 Karins läsarbana

Karin är född 1962 i en större stad i södra Sverige. Föräldrarna kommer från Mellaneuropa. Karin har en tre år äldre syster.



Figur 4. Karins läsarbana

4.5.1 "... på ett eller annat sätt har man ju lärt sig det här..."

I Karins berättelse framstår inte de nära litterära amningsstunderna på samma sätt som i Mias och Anjas berättelser. Karin berättar istället om mamma som tar med henne och systemen till biblioteket. Hennes föräldrar hade båda ett stort läsintresse. Att låna böcker "kassavis" gav tillgänglighet till läsning och berättelser. Karins minne av de barnböcker som de lånade på biblioteket är framför allt Elsa Beskows böcker, t.ex. *Hattstugan* och *Tomtebobarnen*.

Dessa böcker läste mamma för flickorna och sedan minns Karin att hon bläddrade i dem själv och försökte läsa. Hon tror att hon var ca 5 år när detta förekom. Karin berättar om högläsningen och hur hon tänker sig att den har påverkat hennes läsutveckling och intresse för böcker och läsning.

Karin: Nej, absolut att mamma läste för oss, det har hon ju berättat. Och så fort man lärde sig läsa så satte man ju igång själv ju!

A-K: Men fortsatte hon med högläsning?

Karin: Nej, nej ...

A-K: Det var fram till att du själv lärde dig läsa?

Karin: Det har jag inget minne av att hon gjorde sen utan det är nog fram till att man själv började läsa. Och det måste ha varit ganska tidigt för jag har inget minne av att man sitter i soffan och myser och läser hela familjen, men det har vi ju säkert gjort ju, på ett eller annat sätt har man ju lärt sig det här och mamma har berättat att hon läste för oss. Och det minnet jag har är att man kommer till biblioteket och lånar böcker och det var kassavis vi släpade hem, det vet jag ...

A-K: Kommer du ihåg när du lärde dig läsa? Ofta kanske det inte kommer så vid ett enda tillfälle så naturligtvis, men har du något minne av att "Åh, nu kan jag" ...?

Karin: Nej, jag kommer faktiskt inte ihåg det så, men jag har frågat min mor. Hon säger att i första klass så kunde jag ord som ros och far och lite enklare ord. Då kunde jag redan det här och det var kanske inte så jättevanligt! Att jag vet i och för sig inte hur ... men barnen i dag är ju väldigt framåt. Men med tanke på att jag inte hade gått på dagis och man hade ju ingen förskoleklass eller så ...

Karin berättar också att serietidningarna var viktiga för henne i hennes barndom. Hon säger att även om hon inte kunde läsa, så kunde hon följa händelserna genom bilderna och sedan så småningom koppla orden i pratbubblorna till bilderna.

4.5.2 "... och sen kom ju TV:n också in ..."

Karin minns också att hennes syster brukade berätta påhittade sagor för henne i de här åren. Hon hade en liten nallebjörn som hon utgick ifrån i sina berättelser, vilket Karin tyckte mycket om.

Karin: Jag har en storasyster som är född 1959. Och genom henne, jag kommer ihåg, det har kanske inte så mycket med böcker att göra, men att hon, jag älskade när hon berättade sagor för mig! Hon hittade på, alltså, fritt fantasi. Jag kommer ihåg att hon hade en

liten gumminallebjörn som hon brukade hitta på sagor också till mig och det tyckte jag var jätteroligt. Sen började hon ju skolan och då tyckte man att det var spännande när hon kom hem med sina ... vad hon hade lärt sig. Och jag hade en griffeltavla, en sån liten griffeltavla som jag fortfarande har kvar idag till mina barn, och där brukade jag skriva och rita och göra bokstäver och så där ... Och det kommer jag också ihåg att jag väntade på när S skulle komma hem från skolan.

Karin berättar också om hur hon och hennes syster satt tillsammans på rummet och läste.

Karin: Ja och jag kommer ihåg när vi flyttade till X, för jag och min syster har alltid delat rum, och då vet jag att vi kunde sitta i var sin säng och läsa och det vet jag att jag tyckte var mysigt. Det var ju inte bara tidningar, utan sen blev det ju även dom här "Kittyböckerna" och "Vi fem", vad heter dom nu? "Vi fem" ja, och sen kom ju TV:n också in, den kom ju redan på E-gatan. 1967 tror jag att vi skaffade vår första TV, det var ju en stor händelse, ju! Och då var det ju många av dom här svenska filmerna man tittade på som söndagsmatiné.

TV-tittandet fungerade som en helhetsupplevelse för hela familjen där även den konkreta hemmiljön spelade roll som kulturbärare och stämningsskapare, vilket framkommer i Karins berättelse.

Karin: Ja men jag kan se vardagsrummet där med dom här teakmöblerna och så TV:n där i hörnan och den här noppriga orangefärgade soffan och ryamattan, (skratt) jag kan se allt.

A-K: Och TV-kannen?

Karin: Ja, ja! Jag kan se allt! Jättemysigt!

A-K: Och då var det TV:n. Kunde det vara boken också?

Karin: Ja men det var nog tidigare, ja men visst kommer jag ihåg till jular och så att vi fick böcker och satt och läste och så. Det var ju jättemysigt! Men jag tror att min syster läste för mig sen. När hon hade lärt sig läsa. Det känner jag att jag vill minnas. Vi lekte ju väldigt mycket tillsammans.

A-K: Pratade ni om böcker med kompisar, alltså gav varandra boktips och så ...

Karin: Nej, det tror jag nog inte. Inte förrän man kom längre upp i åldern och det var kanske mer S och jag som, alltså jag kände väl att jag tyckte om att läsa böcker som...var underhållande, inte för tunga, men ändå spännande. Som gjorde en glad helt enkelt! Och det är ju samma med filmer och så, kommer jag ihåg på TV att var det då en sån där lite deppig svensk film, då var det ju inte alls samma känsla! Det skulle ju vara dom här glada, sommar, sprudlande.

Hela familjen brukade se på svenska långfilmer som söndagsmatiné, efter att de varit på promenad och köpt bakelser på konditoriet. Dessa stunder talar Karin om med stor värme. Filmerna var från 30-, 40- och 50-talen och var "glada och trevliga". Familjen såg dem tillsammans och Karin berättar att hennes föräldrar "anammade" den svenska kulturen med allt från midsommar till de svenska långfilmerna.

4.5.3 "Språket har man ju fått sen ..."

Eftersom föräldrarna bosatt sig i Sverige blev det därmed också naturligt att intressera sig för den svenska kulturen. Föräldrarna var intresserade av att läsa för egen del och Karin berättar att de då läste på svenska. Familjen talade svenska hemma som gemensamt språk. Karin tror att det blev så eftersom föräldrarna inte behärskade varandras modersmål. Hon tror att det fanns flera ord som hon uttalade på fel sätt beroende på att hennes föräldrar talade svenska som andraspråk. Hon anser ändå inte att det ledde till några problem för hennes läs- och skrivutveckling.

Karin: Språket har man ju fått sen i skolan. Så ett tag så brevväxlade jag med mina kusiner i X. Men det går ju också så där lite opp och ner, men vi har ju fortfarande kontakt.

Karin kommer åter i kontakt med mammans modersmål när hon som sjuk får lyssna till en barnbok om en flicka från mammans hemland och i tonåren lär hon sig språket för att kunna kommunicera och få kontakt med sina släktingar.

4.5.4 "... stora bokstäver och små bokstäver ..."

Karin upplever liksom Anja skolstarten positivt. Läraren är snäll, mjuk och behaglig. Hon minns också hur de rimmade på de enstaviga orden vid läsinlärningen, t.ex. ros, mos, far, rar o.s.v. Karin tyckte inte att läsinlärningen var lätt, trots att hon kunde läsa enklare ord när hon började i skolan. Hon upplevde allt som spännande och nytt och det gällde även kontakten med klasskamraterna och skolmiljön. Den egna individuella läsningen i den nya miljön präglas av lästräning och Karin har svårt för att minnas något annat än den formaliserade läsinlärningen, när hon berättar om sina tidigaste läserefarenheter i skolan:

A-K: Minns du om vi går framåt till din lågstadietid här, om din lärare hade högläsning i klassen? Att hon läste högt för er vid vissa tillfällen?

Karin: Ja, jag kommer mer ihåg de här korta orden man skulle säga efter henne. Och att man skulle skriva dom här bokstäverna, stora bokstäver och små bokstäver och det var dom här linjerade som man skulle skriva exakt på. Ja, det var väldigt viktigt, ju!

A-K: Ja, vilka som skulle gå ner i källaren och vilka som skulle gå upp på vinden! (skratt)

Karin: Ja, så att det kommer jag ihåg! Men visst har hon säkert läst högläsning för oss. Men det är inget jag minns så direkt...

Karin minns att läsinlärningen utgick från lärarens läsning som modell. Bokstavsindelningen och bokstavsskrivandet för sig gick på tra-

ditionellt vis med systematisk inläring av versaler och gemener. Det var viktigt att de hamnade rätt på linjen. Hon tror att hennes lärare måste ha läst skönlitteratur som högläsning, men minns det inte. Karin säger också att hon tror att hon hade lätt för att lära och att hon anpassade sig efter vad "fröken" sa. Hon nämner också att trots att det kom en ny läroplan så fanns nog den gamla strukturen kvar i skolan. Hon minns också sin klass som lugn och disciplinerad. De lyssnade på sin fröken, hon var en självklar auktoritet.

När Karin började läsa böcker på egen hand valde hon *Kittyböcker* (Keene, uå) och *Femböcker* (Blyton, uå). De böckerna var också spännande och "lite läskiga". Böckerna lånade hon på biblioteket eller fick dem i present. Karin tror att det var hennes syster och kompisarna som fungerade som inspiratörer för bokvalen. Hon minns ingen vuxen som hon fick tips av utom möjligtvis bokbussens bibliotekarie.

A-K: Var fick du tag på böcker?

Karin: Eh, någon bok köpte man väl och sen så var det biblioteket som man fortfarande gick till, ja det gjorde vi ... Bokbussen kom väl?

A-K: Fanns det någon där som, ja bokbussen?

Karin: Ja jag tror nog att vi hade nytta av bokbussen där i S-området.

A-K: Men fanns det någon som kunde stötta dig?

Karin: Berätta vilka böcker som jag skulle läsa och så?

A-K: Ja lite inspirera dig? Har du något minne av att det fanns någon som gjorde det?

Karin: (Tänker efter) Nej, det skulle i så fall vara kompisar och min syster, att man fick tips och idéer om den och den boken, men det är väl lite så (tänker efter) vad som är populärt just då. Och jag vet inte om "Kittyböcker" och så ... sen var det ju dom här hästböckerna som man också kunde läsa.

4.5.5 "... kanske lite fly från verkligheten ett tag ..."

Karin berättar att hon hade "lätt för sig i skolan" fram till högstadiet. Sedan kom hon in i gäng och blev "skoltrött". Hon säger att det var så mycket annat än läsning, som man skulle lära sig till exempel geografi och andra skolämnen. I skolan gick faktaläsningen före den skönlitterära läsningen. De böcker som hon tror att skolan föreslog har hon inget minne av och drar därmed slutsatsen att hon inte var intresserad av dem.

Under de senare skolåren och i vuxenlivets läsning väljer Karin helst kärleksromaner, där hon kan identifiera sig, men hon nämner även ett behov av att fly från verkligheten. Hon berättar om att läsningen förekom överallt! Hon läste på bussen till jobbet, i bilen på semesterresan, på badstranden o.s.v.

Karin: Det kanske handlar om att kunna identifiera sig i en bok och kanske lite fly ifrån verkligheten ett tag, det tror jag, det gör man nog alltid när man läser en bok, det kan jag göra idag också., fly från verkligheten att man bara ... tänker sig in i handlingen, att man är den personen som är där i boken.

Trots att Karins val av skönlitteratur dominerades av ett behov av verklighetsflykt minns hon ändå särskilt en bok som handlade om romer. Den var både verklighetsbaserad och en skönlitterär skildring. Karin berättar att hon blev förvånad över att hon i boken fick kunskap om att det fanns så många slags romer. Genom läsningen av boken fick hon nya insikter.

Karin säger när hon berättar om sina bokval, att hon inte hade behov av någon "tyngre bok". Med tyngre bok menar Karin en bok där det är svårt att komma in i handlingen och att den saknar ett direkt anslag av spänning som väcker intresse omedelbart.

4.5.6 "... då kom han med en bunte böcker ..."

Karin berättar om hur hon och hennes partner lärde känna varandra i förälskelsefasen genom att läsa populärpsykologi tillsammans. Böckerna fanns i pocket och handlade om kärlekslivet, vänskapsrelationer och den egna personliga utvecklingen. Det var den enda gången Karin såg sin sambo läsa. Han hade läst böckerna först och ville

gärna att Karin också skulle läsa dem. Hon tolkade det som att böckerna var nyttiga och utvecklande för deras förhållande.

Karin: Sen när jag träffade N, då kom han med en bunte böcker som handlade om ja, jag har ju dom där hemma, psykologiböcker. Vad heter han? Det är i pocketform! Finns i olika, det handlar om kärlekslivet, det handlar om, eh vad heter dom? (tänker efter) Ja, nej jag kommer inte ihåg vad han heter.

A-K: Vänskapsrelationer och den här litteraturen att satsa på dig själv? Sikta mot stjärnorna?

Karin: Ja men det är olika avsnitt, det finns kanske en tre, fyra böcker av honom. Men det är just det här med vänskap, relationer och om en själv och förhållandet till andra och så. Så dom läste jag ju! Det är nog enda gången som jag såg att N läste. (skratt)

A-K: Läste ni dom tillsammans?

Karin: Han hade läst dom tidigare och så tyckte han att dom var bra och så köpte han dom till mig. Men det är ju mycket om hur man ska förhålla sig i relation till varandra och så!

A-K: Med tanke på att det skulle vara nyttigt för er?

Karin: Ja för förhållandet och så ja! Ja, precis! Utvecklande!

Här avslutas Karins läsarbana med hennes berättelse om parläsning tillsammans med sambon. Hon avslutar med att uttrycka att sådan läsning kan vara utvecklande för relationen.

4.6 Analys av Karins läsarbana

4.6.1 Att socialiseras in i Läsarnas förening

Karin "ammats" inte i en nära fysisk lästund. Däremot berättar hon att hon har en uppfattning om hur det förmodligen har gått till när hon lärde sig läsa. Någon behöver vara med och visa, läsa högt och skapa ett intresse. När hon säger att "på ett eller annat sätt har man ju lärt sig det här" tänker hon sig, trots att hon inte har något eget

minne av situationen, att hon gjort det tillsammans med viktiga andra, i det här fallet tillsammans med sin mamma. Karin har förhört sig hos sin mamma angående sin debut som läsare och hon berättade att Karin lärde sig läsa före skolstarten. Karin är själv förundrad över hur det var möjligt med tanke på att ingen formell läsundervisning skett. Hon hade ju inte gått i ”förskoleklass eller så”. Anderson, Lenters och McTavish artikel (2008) om hur literacy konstrueras i familjekontexter lyfter fram hur familjen är den plattform där barnen blir socialiserade in i skriftspråkliga praktiker utan formaliserad undervisning. Gregory, Long och Volk (2004) visar liknande resultat i sin forskning om hur syskon och lekkamrater, utifrån lekar och aktiviteter, hjälper varandra in i skriftspråkliga praktiker. Föräldrarnas läsintresse fungerar också som inspirationskälla och förebild till att själv blir läsare.

Biblioteket ger tillgänglighet till en mängd böcker och texter av olika slag, vilket har stor betydelse för att läslust utvecklas. Karins berättelse liknar för övrigt Mias och Anjas berättelser om hur högläsning inspirerar genom att man läser, samtalar och s.a.s. vandrar fram och tillbaka mellan text och liv, något som uppmärksammats av flera läsforskare, t.ex. De Temple och Snow (2001), Dyson, (1997; 2001) och Liberg (1990).

Bilderböcker och serietidningar är viktiga och bilderna samverkar med texten och de samtal som förs under läsningen leder troligtvis till att Karin knäcker läskoden, vilket också kan jämföras med Mias och Anjas erfarenheter. För Karin är det, precis som för Mia och Anja, viktigt med vem hon läser. Karin berättar om sitt och systemens samläsande i det gemensamma rummet under uppväxten. Då var det ”mysigt”.

4.6.2 Läsa med ting

Karin är i sin berättelse, liksom både Mia och Anja, väl medveten om vilken betydelse leksaker och ting har haft för hennes intresse för berättelser och för att lära sig läsa. Karin beskriver hur artefakterna inspirerar till skollek, men griffeltavlan och bokstavsleken får också sitt särskilda värde av att hennes syster väntas hem från skolan för att delta. Artefakterna blir betydelsefulla genom att viktiga andra introducerar dem, använder dem och skapar en förtroendeingivande

stämning kring dem. Viktiga andras betydelse i dessa situationer kan jämföras med Bateson som uttrycker hur vi utifrån våra barndomsupplevelser bär med oss upplevelser som lett till lärande just genom att dessa skett tillsammans med viktiga andra (Bateson, 1979; Gregory, 1997).

Att sitta tillsammans och se gamla svenska långfilmer på TV skapar möjligheter till kulturell och språklig assimilering, men de förmedlar också en känsla av att få ta del av fantastiska föreställningsvärldar som upplevs i gemenskap med viktiga andra. Forskare som Axford (2007) och Fuhler, Farris och Nelson (2006) pekar på hur artefakter tillsammans med viktiga andra fungerar som stöttor och utmanar och utvecklar på så vis leken och lärandet. Det finns ett tydligt samband mellan tillgänglighet till artefakter som inspirerar till lekläsning och att någon viktig annan introducerar och deltar av egen lust i aktiviteten för att intresse för läsning ska utvecklas. Flera läsforskare visar hur temporära stödstrukturer kring läsning stimulerar nyfikenhet och lust till att själv vilja läsa på egen hand (Björk & Liberg, 1996; Liberg, 2006; Verhoeven & Snow, 2001).

Det lärande som sker genom informell lek i en social praktik tillsammans med viktiga andra, har visat sig vara svårt att ta tillvara mellan olika lärandepraktiker. När informellt lärande t.ex. överförs till en skolkontext leder det ofta till att aktiviteterna utvecklas till formaliserad undervisning i och med att de transformeras till skolans kulturella praktik (Fast, 2007; Heath, 1983). Karins berättelse om nallebjörnssagor och griffeltavellek kan jämföras med det som Heath (2001, s. 319) och Barton (2007, s. 3) kallar för ”literacy events”. Läsning är en social händelse, en aktivitet som ger upplevelser på flera plan och innebär därför något mer än att bara möta text. Att läsa olika sorters texter, samtala om texter, att se film och TV och samtala om det upplevda samverkar och i dessa situationer är olika artefakter betydelsefulla och skapar multimodala upplevelser som hjälper elever att erövra språk- och skriftspråkskompetens på olika sätt (Kress, 1997; Kress & van Leeuwen, 2001). Mia, Anja och Karin berättar om att så sker i leken, men de har få erfarenheter av något liknande i skolkontexten.

4.6.3 Tillbaka till modersmålet

I citaten ovan blandas minnet av det fysiska rummet med minnet av olika textvärldar. Kring dessa multimodala upplevelser presenterar Karin ungefär samma känsla, oavsett om de utspelade sig i vardagsrummets soffa, genom berättelser ur böcker eller i TV-filmernas matinéer. Karin bygger upp berättelsen och använder sig av minnen som inte enbart har med upplevelser av bokliga berättelser att göra. Hon relaterar de multimodala upplevelserna även till föräldrarnas assimilering till den svenska kulturen som ett sätt att lära sig det nya språket, något som flera forskare också visar i sin literacyforskning (Barton, 2001, 2007; Hamilton & Barton, 1998; Kress, 1997). Hon återkommer till behovet av modersmål i högläsningstunden om flickan från mammans hemland. Att möta en berättelse om en flicka från mammans hemland väcker nyfikenhet, både avseende kultur och språk och blir ett sätt att länka samman här och där, då och nu, fiktion och verklighet. Karin vill så småningom lära sig mammans modersmål och det sker utifrån ett genuint behov som kommer från Karin själv. Hon vill kunna brevväxla med sina släktingar. Det finns inga i förväg utstakade mål, utan i efterhand kan hon utvärdera och uppleva hur det blev i den levande kontakten med sina släktingar. Hon deltar i en språklig interaktion som hjälper henne att socialiseras in i en språkgemenskap som bygger på intresse och behov av att kommunicera, vilket kan jämföras med vad Axelsson, visar i sin forskning om språksocialisation och flerspråkighet (2006). Karin tillämpar ett pragmatiskt lärande som styrs av det kommunikativa behovet och de viktiga andra är de släktingar som hon vill lära känna och kommunicera med. På så sätt tillägnar hon sig det nya språket genom att praktisera och använda det i autentiska situationer.

4.6.4 Läsa i skolan

Karin berättar, liksom Mia och Anja, att den skönlitterära läsningen i huvudsak förekom som nöjesläsning i hemmiljön. I skolan däremot förekom läsinläring enligt läseboks-koncept och enligt en formaliserad läsinlärningsgång. Den formaliserade läsinläring som de studerande berättar om kan diskuteras utifrån ett traditionellt läsinlärningskoncept, vilket kan liknas vid Nationella granskningsrapportens C-miljö (Skolverket, 1998), d.v.s. en enstämmig läromiljö med

fokus på envägskommunikation mellan lärare och elev. En sådan läsning är inte särskilt utmanande för de elever som redan lärt sig läsa i en inspirerande familjekontext med en mängd varierande texter, från serietidningar till romaner och egenhändigt författade berättelser (Dyson, 1997; Fast, 2007). Karin berättar också, liksom Mia och Anja, om inspirerande lekläsning tillsammans med syskon. En sådan läsning nämns inte alls i samband med skolans läsning. I familjen sker således en socialisering in i en sorts läspraktik, som inte självklart överensstämmer med den skriftspråkspraktik, som barnet möter i skolan. För att inlemmas i skolans läspraktik spelar det stor roll om och hur elever från olika kulturella bakgrunder kan känna sig delaktiga för att utvecklas i skolans lärandemiljö (Heath, 1983, 2001; Lave & Wenger, 1991; Leseman & de Jong, 2001).

4.6.5 Läsa för att trivas

Att läsa innebär mer än att enbart gå in i en fiktiv handling i en text. Karin iscensätter genom berättelsen en omgivning för att skapa den känslomässiga stämning som hon bär med sig som betydelsefullt minne. Langer (1995), precis som J. Bruner (1987, 1990) menar att vi lever och talar om våra liv genom berättelser. När Karin berättar och återkommer till sina läsminnen finner hon många möjligheter att beskriva på vilket sätt läsning var mysig och hon väljer att iscensätta hela omgivningen där berättelser lästes. När hon berättar om sin läsarbana använder hon ofta känslomässiga epiteter som att t.ex. bilderböckerna var glada och trevliga, i skolan var det nytt och spännande och när systemen berättade eller läste för henne älskade Karin det och det var mysigt.

I de senare skolåren och i vuxenlivets läsning är de skönlitterära böckerna dominerande i de egna valen av texter. Karin berättar om olika preferenser när det gäller val av romaner. Läsningen ska göra henne glad, säger hon. Lek, lust och fantasi är betydelsefulla aspekter även i vuxenlivets läsning. Hennes litteraturval utgår dels från identifikationsbehov och behov av att bearbeta tidigare händelser i livet och dels från att få möta nya världar, avkoppling och en eskapistisk läsning som benämns som att "fly från verkligheten". I Karins närmaste omgivning finns ingen som utmanar henne eller inspirerar henne att läsa något ur en annan skönlitterär genre eller något

som Karin kallar för ”en tyngre bok”. Ett sätt att tolka Karins berättelse kan vara att hon upplever svårigheter och motstånd i läsningen av en s.k. ”tyngre bok”. Ulfgard (2002) belyser i sin avhandling hur flickornas läsning stannar vid igenkänning och en oreflektad identifikatorisk läsart istället för att genom skolans undervisning utvecklas till en ideologikritisk diskussion. Att kunna uppleva att olika slags läsarter är tillgängliga och hanterbara för läsaren beror på om läsarens möte med texten blir meningsskapande eller inte. Fish (1980) betonar att tolkning av texter inte kan ske på vilket sätt som helst, utan är beroende av den sociala och kulturella praktik i vilken de läses. McCormick (1994) poängterar den sociokulturella, historiserande hållningen och menar att läsning främst är en dialogisk process. Läsaren ses i den sociokulturella läsmodellen som ett socialt subjekt som agerar i komplexa kulturella sammanhang, vilket innebär att läsaren får utrymme att diskutera och ompröva sin egen tolkning och får möjlighet att i ett dialektiskt samspel diskutera olika läsningars giltighet. En sådan läsning kan möjliggöras och underlättas om den sker tillsammans med någon viktig annan. Trivsel läsning eller lustläsning kan också utmanas av sin motsats, d.v.s. läsning kan också upplevas som en spänningsrelation på grund av motsättningar mellan textens innehåll och läsarens egna värderingar. När läsaren känner sig utmanad, irriterad och upprörd över textinnehållet, men trots det vill fortsätta läsa, upplever hon ett spänningsförhållande mellan textens budskap och egna värderingar som utmanar och utvecklar ny kunskap (McCormick, 1994; Thorson, 2009).

När Karin berättar om att hon inte vill läsa ”tyngre litteratur” och svåra texter kan det bero på att text och läsare inte samspelar och förståelse och mening därför uteblir. Därför är textens struktur viktig tillsammans med läsarens kommunikativa kompetens, d.v.s. spelet mellan textens struktur och läsarens förutsättningar avgör meningsskapandet i mötet med texten. Thorson (2005) visar att literatursamtalet som innebär att läsoplevelser delas med andra, kan fungera som överbryggare för att ett sådant samspel ska bli möjligt och meningsskapande.

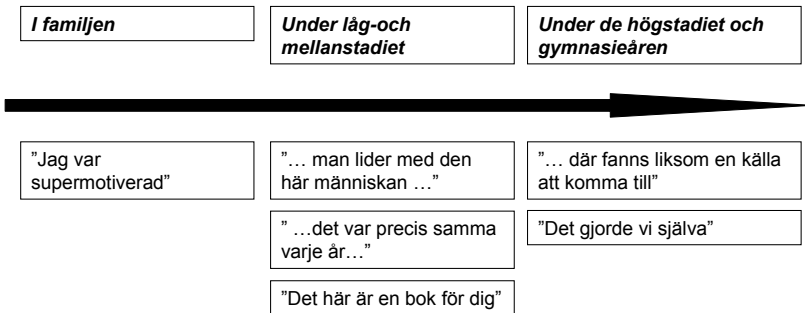
4.6.6 Relationsläsning

I Karins berättelse om läsning tillsammans med sin partner framstår samtalsläsning som en djupare form av dialogiska samtal som handlar om att lära känna varandras inre världar genom de texter som läses. Dessa samtal har sin grund i den gemensamma läsningen av litteratur som behandlar kärlek, vänskap och relationer och som ger möjlighet till att reflektera över det egna livet genom dialogen (Buber, 1929; Holquist, 1990). Samtidigt är avsikten att utveckla den nya relationen tillsammans genom samtalsläsning. Jag väljer därför att kalla denna form av samtalsläsning för relationsläsning.

Karins berättelse visar att relationsläsning som tar sig uttryck i parläsning även har betydelse i vuxenlivet på liknande sätt som den litterära amning som sker i de tidiga småbarnsåren, men att intentionen delvis är en annan. Nu handlar det om att lära känna varandra, att nå varandras inre världar och genom kommunikation skapa något tillsammans utifrån det lästa. Situationen kan i det här fallet liknas vid att skapa en gemensam värld genom litteratursamtal som utgår från en gemensamt läst text med intention att utveckla en kärleksrelation genom dialog. Parläsningen kan också betraktas som en läroprocess, som pågår i de samtal som läsningen inspirerar till. Den kan jämföras med barnets läroprocess som pågår genom interaktivt läsande, där barnet utvecklar förståelse för olika berättelser samtidigt som det deltar i en nära samspelssituation tillsammans med viktiga andra (Liberg, 1990, 2006; De Temple & Snow, 2001). I vuxenlivets läsning kan läsning som tar sin utgångspunkt i relation fortfarande ses som en ömsesidig vägledande process, där båda är delaktiga i ett engagerat givande och tagande kring textens innehåll (Dysthe, 1995, 2001; Wenger, 1998). Genom att dela berättelser om det lästa, skapas nya vyer, nya berättelser och ny kunskap både om världen och om oss själva (Bruner, 1990; Gergen & Gergen, 1997).

4.7 Evas läsarbana

Eva är född 1968. Hon är uppvuxen i en mindre tätort i södra Sverige. Hennes pappa kommer ursprungligen från ett grannland. Eva har en ett år äldre syster.



Figur 5. Evas läsarbana

4.7.1 "Jag var supermotiverad."

Eva berättar om hur viktig hennes syster var som sporre och en pådrivande kraft för att Eva skulle bli intresserad av att lära sig läsa. Hon använder ordet "supermotiverad". Det finns ett tävlingsmoment som sporrar Eva till att anstränga sig, vilket leder fram till att hon knäcker läskoden.

A-K: Var det väldigt betydelsefullt detta tror du att hon kunde och inte du?

Eva: Det var en klar sporre, det var det ju absolut! Och jag minns såna här saker som att jag lärde mig i förväg, jag läste i förväg i läseboken. Jag ville nog komma ikapp henne lite grann tror jag. Jag lärde mig kapitel utantill. Det kommer jag ihåg.

A-K: Det minns du?

Eva: Ja det minns jag klart och tydligt så när jag väl hade lärt mig så gick det rätt så fort. Jag kunde läsa rätt så flytande snabbt.

A-K: Du sa att du lärde dig utantill? För att imponera?

Eva: Mm Jag skulle bevisa lite grann att jag kan också! Jag tror att det var så.

Eva vill också kunna läsa precis som den äldre systemen. Sedan tar berättelsernas innehåll över och blir det självklara motivet för hennes läsande. Eva berättar om ett ”beroende” av berättelser, som växte sig allt starkare med åren.

Eva lärde sig läsa i första klass och hon kommer väl ihåg sin lärare och läseboken de använde. Den handlade om Tor och Lena och om mor som ror och far som är rar. Hon minns också att de använde sig av ljudmetoden och tror att de började lära sig bokstaven O. Det tyckte hon var konstigt för hon visste ju att alfabetet började med A. Hon fick aldrig någon förklaring till varför det var så.

A-K: Minns du mer hur det var i skolan? Du nämner läseboken där ... Hur var känslan av att läsa i läsebok?

Eva: Jag tyckte nog att det var jättekul. Jag minns det som jag tyckte att det var jättekul. Jag var supermotiverad. Jag läste gärna och jag var nog rätt bra på att läsa och kände mig rätt självsäker, fick mycket beröm och så... Jag läste nog gärna och drog mig inte för att läsa högt. Det kommer jag inte ihåg men man fick nog läxa och så läste man den högt! Det tror jag för det var ingenting som besvärade mig.

A-K: Kommer du väl ihåg hur din lärare undervisade i detta med läsinläring?

Eva: Neej ... Vi hade alfabetet. De här gamla bokstäverna, gamla det vet jag inte de kanske finns fortfarande ...? Till exempel O och så orm på bild under och så satt dom ovanför svarta tavlan. Det kommer jag ihåg. Allteftersom vi gick igenom alfabetet eller lärde oss bokstäverna så sattes dom upp. Och sen hade vi rättskrivning och då läste hon ord högt och så skulle vi skriva och så rita en bild. Det var väl det som var det allra enklaste.

4.7.2 "... man lider med den här människan ..."

Eva berättar om hur individuell högläsning praktiserades i klassrummet och den press som eleverna då utsattes för. Hennes berättelse talar för en stark känslomässig upplevelse.

A-K: Vad fick du för känsla?

Eva: Ja det var nog det här att det var jobbigt, det var jobbigt för man lider med den här människan som ska sitta och man vet att varenda gång man har haft läsläxa så vet man när det är Pelles tur att: Jaha nu kommer det att bli jobbigt, för att Pelle stakar sig och jag minns att vissa hade hjälpfröken.

A-K: Det kommer du ihåg? Gick dom ifrån klassrummet eller var dom kvar?

Eva: Det var nog både och tror jag. Hon satt nog med i klassrummet men så gick dom också ut med henne ... det gjorde dom.

A-K: Det är ju också intressant hur man ser ... alltså man kan ju själv ha en positiv identitet i det här med att kunna läsa ... men man kan bli påverkad av ... hur går det till i klassrummet? Hur upplever dom andra det så att säga.

Eva kopplar situationen till specialundervisningen och säger att det blev så uppenbart vem som behärskade högläsning och vem som hade svårigheter och behövde stöd. Specialundervisningen förekom både i och utanför klassrummet. Eva tillhörde dem som behärskade högläsningen men upplevde situationen som jobbig utifrån sin inlevelse i t.ex. klasskamraten Pelles situation.

4.7.3 "Det gjorde vi själva"

Eva berättar om bibliotekets betydelse och hur hon lånar böcker tillsammans med kamraterna. Boklån förekom, men böckerna skulle läsas hemma.

A-K: Den här bibliotekarien, fanns hon med in i högstadiet?

Eva: Ja, för det biblioteket i X det ligger i samma byggnad som högstadieskolan, så hon fanns säkert med. Jo hon jobbade då. Då fanns det stora biblioteket också och då, då kan jag minnas att vi lånade böcker! Att vi gick dit med kompisar och lånade böcker. Så då använde man biblioteket och hade lånekort och så vidare.

A-K: Gjorde ni det med klassen eller gjorde ni det självständigt?

Eva: Det gjorde vi själva.

Eva berättar också om hur hon och kamraterna läste serietidningar tillsammans på fritiden. Det var oftast *Kalle Anka* och *Tintin*. Hon minns inte att det var någon social sysselsättning så till vida att de pratade om och diskuterade vad de läste. Hon minns inte heller att de diskuterade böcker som de läste. Längre fram i skollåren läste de böcker och samtalade om dem, men inte under lågstadietiden. På mellanstadiet läste Eva och hennes kompisar massor av långserieböcker som *Kittyböcker* (Keene, u.å.) och *Femböcker* (Blyton, u.å.). Hon kommer ihåg att hennes mamma köpte högar med begagnade *Kittyböcker* som hon, systemen och kompisarna slukade. De läste och bytte med varandra. *Kittyböckerna* var ingenting som bibliotekarien hade med sig när hon kom till skolan för att prata boktips. De här böckerna kom från Evas mamma, trots att hon inte gärna läste högt för Eva i barndomen. Varken Evas mamma eller pappa läste särskilt mycket för egen del. Eva menar att pappa inte ville läsa sagor för henne för att svenska var hans andraspråk. Att läsa på modersmålet verkar inte alls ha varit aktuellt.

4.7.4 " ... det var precis samma varje år..."

Eva berättar om hur lärarens högläsning skapade tillfälle till fantasi och lustupplevelse. Trots att berättelsen var densamma år efter år (julevangeliet) så upplevde hon något nytt varje gång.

A-K: Varför tror du att du minns detta som något speciellt?

Eva: Det var mysigt, man tände ljus och man släckte i klassrummet. Så läste hon ett kapitel för varje dag från första advent och fram till jullovet. Det var spännande och jag tycker fortfarande väldigt mycket om högläsning och har alltid älskat det så att det ... minns jag jättetydligt!

A-K: Har du funderat över vad det är som händer när man får lyssna till..

Eva: Man får igång fantasin, man får bilder i huvudet när man hör någon som läser högt! Det är en kreativ process inne i huvudet som sker!

A-K: Ja det tror jag också att det är. Och viktigt att få upp dom där bilderna. Hur gör man det?

Eva: Ja precis. Det som är så fascinerande är att detta gjorde hon ju i tre år, i ettan, tvåan och trean läste hon jul-evangeliet och vi tiggde ju och bad, hon sa ska vi göra det i år också, ja snälla sa vi allihopa. Och det var ju samma, det var precis samma varje år, men att allt eftersom man växer så förändras ju berättelsen också för bilderna förändras som man får av berättelsen. Så det blir ju aldrig tråkigt på det sättet heller. Även om man kan historien utantill.

4.7.5 "Det här är en bok för dig."

Eva berättar om hur hon särskilt minns en gång när hennes lärare hade placerat ut böcker som hon valt ut åt eleverna att läsa på deras bänkar. På Evas bänk låg en indianbok, vilket gjorde henne jät-tearg. Det var inte alls den sortens litteratur som Eva brukade läsa. Hon berättar att hennes lärare sa "Det här är en bok för dig" och framhärdade att hon skulle läsa romanen trots att hon inte var intresserad av indianlitteratur. Eva accepterade och det visade sig att den var väldigt spännande och i efterhand förstår hon att hennes lärare visste vad hon gjorde. Eva svängde totalt och uppskattade boken trots att hon tidigare aldrig intresserat sig för vilda västern, cowboys och indianer. Hon säger att det var något helt nytt, "ett nytt slags äventyr att läsa om!" Nu i efterhand kan Eva fascineras av att hennes lärare vågade stå på sig och ge varje elev en individuellt vald bok utifrån var hon trodde att de befann sig i sin läsutveckling. Det blev en stor läsoplevelse. Hon minns också att hon skrev en recension om den här boken. Tanken med recensionerna var att klasskamraterna skulle inspirera varandra till ny läsning.

I skolan får Eva lov att utvecklas vidare som läsare genom lärarens pedagogiska utmaning. Hon berättar dock om "skoltrötthet" under

de senare skolåren, men att läsintresset är intakt och integreras i ämnesundervisningen:

A-K: Har du något minne av att du läste skönlitteratur i skolan på högstadiet?

Eva: Det gjorde vi också och då var det (tänker efter). Jag minns att jag läste "Mina drömmars stad". Det måste ha varit senare på högstadiet jag läste den. Det var också en sån bok som gjorde JÄTTE stort intryck på mig! Men då tror jag att vi hade en lärare som integrerade skönlitteratur i historia. Och att vi fick läsa första delen eller någonting. Men jag tog allihop tjoff!

4.7.6 "... där fanns liksom en källa att komma till."

Eva berättar om föräldrar som inte fungerat som läsande förebilder eller högläsare i någon högre grad för henne under uppväxtåren. Hon är väl medveten om detta när hon berättar om sin läsarbana. För Evas del leder de senare skolåren till egna initiativ när det gäller att utvidga sin repertoar.

A-K: Och det var ingenting du delade med dig av? Så du sa: Oh titta här nu har jag lånat detta och detta! Och det här är så spännande!

Eva: Inte till mina föräldrar. Det tror jag inte för jag var nog ganska säker på att dom hade aldrig läst dom böckerna. Så nee jag tror inte det. Mina föräldrar skiljdes när jag var 13 år så det var nog rätt så turbulent kring dom under den tiden. Så jag tror inte att dom såg sådana saker heller.

A-K: Bodde du kvar i X?

Eva: Ja jag bodde kvar fast i en lägenhet, vi flyttade från hus till lägenhet. Då bodde både jag och min syster hos vår mamma. Min far fanns med i bilden hela tiden, han var närvarande så det var inte så att kontakten avbröts. Jag tror att jag sökte mig utåt och fick den här läsningen bekräftad på andra håll istället. Genom lärare i skolan eller genom kompisars föräldrar eller kompisar.

Eva berättar hur hon söker hjälp att associera kring litterära karaktärer tillsammans med någon som kan guida henne i skönlitteraturens värld genom att relatera olika texter till varandra.

Eva: Ja, man visste, jag minns speciellt en tjejkompis, jag minns att dom hade en stor bokhylla och jag visste att dom läste mycket dom föräldrarna. Alltså dit visste man att man kunde gå och det minns jag att just den här *Mina drömmars stad* så var det någon, en kvinnlig karaktär som fastnade hos mig och som jag kände att hon påminde mig om någon annan, men jag kunde inte komma på vem i någon annan bok och då minns jag att jag frågade pappan i den här familjen om han kunde komma på vem det var jag tänkte på eftersom jag visste att han läste jättemycket böcker, men det kunde han inte. Men det var en sådan episod jag minns, där fanns liksom en källa att komma till.

Eva tror att detta hade betydelse för hur hon sedan utvecklade sin läsning på fritiden. Hon anser att hon fick inspiration i skolan och att hon hade en "himla" tur som fick en lärare som sporrade henne till att läsa. Hon tror att detta har haft stor betydelse eftersom det var så lite läsning i hemmet. Den skönlitterära läsningen innebär för Eva att få möta andra och att få bli känslomässigt berörd av andras liv. Avslutningsvis säger hon att skönlitterär läsning ger en upplevelse av kött och blod och att den upplevelsen är något som kan fångas på nytt genom omläsning.

4.8 Analys av Evas läsarbana

4.8.1 Läsning som tävling

Det var systemens läsning som skapade inspiration och engagemang hos Eva till att också vilja läsa och hon använder ord som sporre och tävling. Det var så hon blev motiverad från början. Verhoeven och Snow (2001) visar precis som Pellerini och Galda (1996) hur barnets upplevelse av engagemang fungerar motiverande i sociala läroprocesser. De sociala relationerna inspirerar till att anta utmaningar och därmed till nya kunskaper. Eva blir engagerad och motiverad genom sin syster och knäcker den alfabetiska koden. Inled-

ningsvis kan motivationen ses som en yttre motivation, men successivt övergår denna till att bli en inre (Guthrie & Knowles, 2001). Eva vill kunna det som system kunde och det gav resultat. När Eva sedan upptäcker och blir fascinerad av texters innehåll övergår tävlingsläsandet till ett läsande för att ta del av spännande och intressanta berättelser. Tävlingsmomentet förefaller därför intressant för Eva som en inbjudan och en språngbräda in i *Läsarnas förening*. Eva utvecklas sedan till en bokslukare som säger sig vara beroende av berättelser genom livet.

4.8.2 Medkänsla och medlemskap

Liksom Mia, Anja och Karin berör Eva i sin berättelse delaktighet och utanförskap relaterat till läsning. Eva berättar, trots sin egen upplevelse av att själv vara läsare och inkluderad i skolans läspraktik, hur hon lider med klasskamrater som har svårigheter och stakar sig, när de utsätts för att läsa högt i klassen. Hon berättar om en psykologisk press som uppstår i den gemensamma läsningen som sker i klassrummet. Det blev uppenbart vem som behärskade att läsa högt inför klasskamraterna och vem som inte gjorde det. Hennes berättelse visar exempel på en pedagogik som kan leda till upplevelser av att inte vara delaktig i och kunna klara av de aktiviteter och handlingar som förväntas. Flera forskare visar i sina forskningsresultat hur exkluderande pedagogik skapar känslor av utanförskap och ickedelaktighet i det som sker i klassrummet, vilket leder till att lärande hämmas i sådana undervisningsmiljöer (Bearne & Marsh, 2007; Haug, 1998; Persson, 2001). Berättelsen framställs med fokus i ett relationellt perspektiv, där Evas reaktion visar att undervisningssituationen inte enbart berör pojken som inte kan läsa, utan även de klasskamrater som blir åskådare och åhörare i situationen. De rollförväntningar och positioner som förhandlats fram i en klass får betydelse för elevernas prestationer (Hundeide, 2001). Hundeide menar att i sådana förhandlingar medverkar både elever, lärare, familj och vänner, d.v.s. viktiga andra.

Som en motbild till Evas berättelse ovan om negativ läspedagogik kan den litteraturpedagogik som t.ex. Jönsson (2007) lyfter fram i sin forskning nämnas. Jönsson undersöker hur läsgemenskap kan

utvecklas med hjälp av stödstrukturer som upprättas i klassrummet mellan elever och deras lärare och visar att klassrumskulturen spelar stor roll för den läsprocess som sker både i gruppen och hos den enskilde eleven. Evas berättelse visar exempel på hur ickestödjande metoder kan påverka enskilda elever, men även hela gruppen negativt.

4.8.3 Kamratläsning

Eva berättar om bibliotekets betydelse och att de böcker som lånades där enbart lästes hemma. Överhuvudtaget sker den skönlitterära läsningen mestadels på fritiden tillsammans med kamrater, och repertoaren är den informella barnbokskanon som Mia, Anja och Karin också berättar om. Wahlströms långserieböcker verkar inte kunna ta plats i skolkontexten vare sig på 70-talet eller på 90-talet. De räknas fortfarande till den populärkultur som inte äger tillträde i svenskännets textläsning (Brink, 2009; Thavenius, 1995, 1999). Det är istället Evas mamma som engagerar sig genom att förse Eva och kamraterna med Kittyböcker, trots att hon inte var en särskilt aktiv läsare.

Eva har endast enstaka minnen från högläsningstunder tillsammans med föräldrarna. När det gäller läsning tillsammans med pappa tror hon att pappans svenska som andraspråk kan ha påverkat hans självförtroende i detta sammanhang. Detta ledde till att han valde bort högläsningstunder på sitt modersmål, vilket i sin tur ledde till att sagoläsandet helt uteblev. Benckert (2000) visar i sin forskning vikten av att barn får uppleva sagoläsning både på sitt första- och andraspråk för att stimulera språk- och kunskapsutveckling på båda språken. Eva upplever inte någon sådan tvåspråkig litterär amning och stimuleras därför inte heller till tvåspråkighet. De stödjande och inspirerande viktiga andra i hennes läsarbana är lärare, kamrater och kamraters föräldrar.

4.8.4 Pånyttläsning

Att få lyssna om och om igen ”satte igång fantasin och skapade en kreativ process inne i huvet”, säger Eva och eftersom nya erfarenheter har lagts till sedan förra gången hon hörde berättelsen, blir läsoplevelsen en annan. Omläsning blir *pånyttläsning* (Chambers, 1993; Eco, 1991; Iser, 1980). Eva minns att det var ”mysigt”. Själva

inramningen hade också betydelse, t.ex. att släcka ner och tända ljus för att skapa stämning. Den känslomässiga aspekten kring upplevelsen av berättelser är något som alla fyra studenterna för fram som värdefull. Att försättas i tillståndet ”som om” leder till mötet med litterära föreställningsvärldar (Langer, 1995; Rosenblatt, 1995; Smidt, 1985) och skapar genom fantasin en känsla av magi. På liknande sätt som Eva, har Mia, Anja och Karin upplevt omläsning som *pånyttläsning* både avseende individuell romanläsning och den högläsning de fick uppleva i skolan.

4.8.5 Att anta en utmaning

Evas lärare blir för henne den viktiga vägledande vuxne. I skolan möter hon en lärare som ser henne och ger henne en särskilt utvald bok, en bok just till henne. Eva reagerar starkt över lärarens val eftersom det var en bok som Eva aldrig själv skulle ha valt. En anledning till hennes upprördhet kan förstås ur ett genusperspektiv. Läraren väljer en indianbok åt henne, vilken kan betraktas som en traditionell pojkbok. Molloy (2002) liksom Thavenius (1999) belyser hur lärare väljer texter i sin undervisning dels utifrån vad de själva har läst under sin skoltid och dels utifrån ett traditionellt genusperspektiv. Molloy menar att en granskning av den litteratur lärare väljer till sina elever kan visa i hur stor utsträckning flickor och pojkar får möjlighet att knyta an till egna erfarenheter och att ”läsa sina liv” (Molloy, 2002, s. 321).

I Evas fall handlar det om att läraren ger Eva möjlighet att läsa något utanför ett traditionellt genusperspektiv. Hon möter en lärare som förmodligen äger litteraturpedagogiska redskap som innebär kunskaper om barns läsning och lärande. Läraren vill dessutom utmana traditionella genusmönster i den skönlitterära läsningen genom att ta ansvar för bokvalet. Lärare som vågar utmana och vidga horisonter genom ett medvetet förhållningssätt till sina elever och till innehåll och arbetsformer i det pedagogiska arbetet med läsning, har betydelse för elevers möjligheter att utvecklas till reflekterande läsare, vilket flera forskare visar i sina undersökningar (Ewald, 2007; Jönsson, 2007; Molloy, 2002; Olin-Scheller, 2006). Evas lärare intresserar sig även för vem Eva är, vilket blir uppenbart när hon säger ”det här är en bok som passar dig” och Eva säger i efterhand att

”hon visste vad hon gjorde”. Hon får möta något helt nytt. Chambers (1993) talar också om vikten av att våga läsa något nytt och att ständig läsning av likartad litteratur är att läsa som om jorden vore platt, men att våga läsa något nytt är att upptäcka att ”jorden är rund, pluralistisk och mångfacetterad” (a.a., s. 14).

4.8.6 Att söka sig till andra källor

Eva berättar om hur hon finner olika vägar för att bli inspirerad i sin läsning genom att bl.a. låta sig inspireras av andra bokläsare. Hon använder metaforen ”en källa att komma till”. Behovet av att läsa kan tolkas som en ständig törst efter berättelser. Trots att Eva inte blir särskilt stimulerad till läsning av sina föräldrar blir Eva en lustläsare och bokslukare. Viktiga andra för Evas läsning visar sig vara hennes lärare, kamrater och kamraters föräldrar som stöder, inspirerar och utmanar. Tillsammans med spännande och känslomässigt berörande texter av ”kött och blod” blir Eva en livslång läsare. Hon blir även en läsare som läser olika sorters texter. Hon visar i sin berättelse att hon i läsningen går utanför texten, jämför med egna erfarenheter och andra texter samt kan utsätta det lästa för kritisk granskning, d.v.s. hon kan använda sig av olika läsarter beroende på vilka texter som läses (Langer, 1995; McCormick, 1994; Thavenius, 1995).

4.9 Sammanfattning

Som ett övergripande resultat visar studenternas berättelser att läsning är en relationell process som förekommer tillsammans med *viktiga andra*. Dessa *viktiga andra* visar sig vara föräldrar, syskon, kamrater, kamraternas föräldrar, lärare och livspartner. Viktiga andra bekräftar och bjuder in till läsning i olika sammanhang. De kan ses som vägledare som skapar stödstruktur. I berättelserna förekommer viktiga andra både i positiv som i negativ bemärkelse.

Med metaforen *litterär amning* visas hur intresse överförs i en nära relation, som sedan leder vidare till att barnet själv lär sig läsa, vill läsa och känner sig *delaktig* i *Läsarnas förening*, ett medlemskap som visar sig ha olika innebörd i olika kontexter. *Litterär amning* kan jämföras med att socialiseras in i olika läspraktiker.

Artefakter av olika slag, som används som redskap för att skapa *lek, lust och fantasi* är en viktig grundförutsättning för att *intresse för texter* väcks. I den tidiga läsningen i familjekontexten består artefakterna av t.ex. leksaker, serietidningar, skönlitterära böcker, TV och film. Artefakterna medierar läsande genom de lekar och aktiviteter de stimulerar till. Viktiga andras delaktighet i lekar och läsning är betydelsefullt i socialiseringsprocessen. I skolan byts emellertid dessa artefakter ut mot företrädesvis läseböcker och traditionella läromedelstexter som används för läsinlärning och kunskapsförmedling. Skönlitterär läsning förekommer som högläsning både i skolan och i familjen. Den egna skönlitterära läsningen förekommer dock mestadels i hemmet.

När studenterna möter läsning i skolans undervisning förväntas något annat av dem än den läsning de har erfarenhet av i familjen och studenterna berättar om upplevelser av utmaningar och glapp mellan de olika kontexterna. I det mötet behöver de bekräftelse på att de fortfarande är läsare. De metoder kring läsinlärning och läsutveckling de möter är också andra än den litterära amning och den lekläsning de mött i familjen. Att uppleva sig som medlem eller inte i *Läsarnas förening* är socialt situerat och relaterat till delaktighet och makt, vilket visar sig å ena sidan i upplevelser av utanförskap, att inte vara delaktig, att inte duga, att inte bli sedd, att göra fel och att inte förstå, och å andra sidan i gemenskap, att vara delaktig, att våga anta utmaningar, lära nytt och på så sätt utveckla *nya sätt att läsa*.

5 MÖTET MED LÄSNING I LÄRAR- UTBILDNINGEN

I det här kapitlet presenteras studenternas berättelser om mötet med läsning i lärarutbildningen. De presenteras som fyra narrativa konfigurationer med utdrag ur transkripten.

De intervjuade lärarstudenterna har gått ca två terminer i utbildningen och deltagit i två olika seminariegrupper.

5.1 Mias berättelse

Mia talar om ”bra” och ”mindre bra” böcker när hon berättar om vad hon läser i utbildningen. De mest intressanta böckerna är de där teori och praktik knyts samman med hjälp av praktiska exempel. Då kan hon koppla sina egna erfarenheter från vft (verksamhetsförlagd tid) till det hon läser.

Mia: Eh ... eh (tänker) ja det är väl så jag har upplevt det liksom över lag, att jag har tyckt att böckerna har varit intressanta alltså även om det är något som är helt nytt så har man fått en referens eftersom det är ett exempel, så man liksom kan sätta sig in i någonting som man inte har upplevt eller så. Alltså om man bara får en teori och så går det vidare på nästa och nästa så blir det mycket kaka på kaka, men eftersom det är exempel blandat med teorierna så får man mer grepp om det har jag upplevt, jämfört med andra högskolestudier.

Hon nämner några titlar där teorier är i förgrunden och andra, där hon förväntat sig något annat än vad som verkligen var innehållet.

Detta gäller t.ex. religionslitteraturen, som hon tänkt sig skulle innehålla presentation av olika religioner, men som visar sig handla om tros- och livsåskådningsfrågor. Hon säger att hon uppskattar att litteraturen fokuserar på de existentiella frågorna. Pedagogiklitteraturen omfattas av en bok om pedagogerna, som kort och koncist sammanfattar olika pedagogiska inriktningar. Mia anser den vara relevant för utbildningen. Hon tycker också att det är en lagom stor mängd litteratur. Dock efterlyser hon skönlitteratur. Det kan bli vinklat att läsa skönlitteratur, säger Mia, men om man vill ha både teori och praktik så är det bra med exempel, det gör innehållet mer levande. I den första kursen fick Mia välja två skönlitterära böcker. Hon valde då *Pojken som kallas Det* (Pelzer, 2001) och *Pojken som inte fanns* (Pelzer, 2002). Hon säger att facklitteraturen kan vara väldigt torr, att läsa skönlitteratur kan innebära att ”man kan sätta sig in i någon annans liv”. Dock hinner hon inte läsa allt, men att få tid till läsning anser Mia vara viktigt.

Mia: Det har inte varit så många böcker och sen när vi ... vissa böcker har man använt sig av hela boken och andra böcker så har man mer jämfört, alltså man har mer skummat dom. Alltså det har varit vissa områden i böckerna som man har tagit upp då. Och det tycker jag också är bra att det ” Ah, men det räcker ni läser kapitel 13” för då kan man liksom fördjupa sig i det, eller läsa det tre gånger än att läsa hela boken och sen så är det egentligen bara den biten som behandlar det ... så för då får det en meningsfullhet också att man känner att ”Ja men det här behöver jag för att kunna göra det här!” Alltså mer att det finns en tanke bakom. Mer än att ”ni måste läsa 500 sidor för att ... eller så ...

I samband med dessa tankar nämner Mia att det hon läser nu kan hon kanske ha nytta av om ett år.

Mia säger att litteraturseminarierna är betydelsefulla för att få diskutera och få andras upplevelser, eftersom de ger svar på frågor som väcks i läsningen. Mia påpekar att boken om kunskapsteori mer handlar om antaganden än om fakta.

Mia: Alltså det var ju mer antaganden som folk gjorde ... alltså kunskap är ju så. ... väldigt individuellt. Vad är det? Och ... men den boken läste vi för att få igång en egen tanke och en diskussion om, alltså att man skulle få tänka över själv hur man uppfattade vad är kunskap, mer än att man skulle ta till sig allting som stod i boken.

Mia berättar också om en anpassad läsning, där hon ibland läser hela boken och ibland enbart skumläser. På så vis menar hon att man kan fördjupa sig i det som är mest väsentligt. Barn- och ungdomspsykologiboken är intressant, men ska inte läsas ”rakt upp och ner”. Hon behöver ”läsa om” och tycker att den ska diskuteras i seminariegruppen, vilket redan har skett kring kapitlet ”sex och samlevnad”. Mia vill få en ”övergripande mening” om vad boken handlar om. Detta sätt att läsa är något Mia börjat med i lärarutbildningen.

Mia berättar om att hon tycker att det är bra att de har haft litteraturseminarier från början i utbildningen, så att hon har kunnat diskutera litteraturen med sina seminariegruppsmedlemmar, ”för alla upplever ju böcker olika”. Det innebär enligt Mia att hon kan få svar på frågor som hon kanske inte förstod när hon läste boken. Seminariehandledaren har också betydelse, eftersom denna ser vad Mia kan, även om Mia inte alltid gör sig hörd i den stora gruppen. Seminariehandledaren berättade under första terminens kurs om hur litteraturen kunde läsas och om studieteknik, berättar Mia. Hon menar också att hon haft mer hjälp av andra än av att använda studieteknikböcker. Kurskamraterna frågade varandra hur de gjorde när de läste in litteratur och gav varandra tips. Mia anser att det på lärarutbildningen är mer dialog jämfört med Mias tidigare erfarenheter av yrkesutbildning. Hon betonar att det är ”okej att fråga en gång extra”.

Mia menar att dessa samtal i grupp hjälper henne att förstå svåra begrepp, t.ex. Vygotskijs ”stöttabegrepp”. Hon tycker att det är skönt att höra hur de andra uppfattar svåra begrepp. Det kan vara så, säger hon, att ”man själv tolkat det helt fel eller rätt, men det vet man ju inte förrän man fått respons”.

Mia: Och märker man då att ”så har jag inte alls tänkt” nej men så förklarar man, så förklarar folk ”hur tänkte du då ” och ”varför uppfattade du det så” och när man börjar tänka såna frågor ... det är svårt att tänka ut det själv ... men om man är i en grupp och diskuterar så ”ja men jag upplevde det så, därför att” ”Jaha okej, nej men det har du ju faktiskt rätt i” alltså att det blir mer ... eftersom alla har en referens till boken, men kanske uppfattat den på olika sätt, så är det också jätteintressant, för allting kan ju vara rätt också!

Mia berättar om en upplevelse av att hennes läsning och förståelse av innehållet blir bekräftat i diskussion med seminariegruppsdeltagarna. Hon berättar även om seminariehandledarens betydelse för hur litteraturen bearbetas.

Mia: Men nu har vi en bra handledare ... så ... och hon är liksom öppen för förslag också hon är ... ”nej, men det står här ... så”, utan man liksom diskuterar med henne och vi i gruppen är liksom så här ”men skulle man inte kunna göra så här istället, hur skulle det funka hur skulle det”... man vill ibland hitta nya vägar till att genomföra uppgiften.

A-K: Mmm

Mia: Och som hon uppmuntrar till det så blir man själv mer öppensinnig..

A-K: Mmm ... vad bra ... demokrati..

Mia: Mmm

A-K: Mmm i funktion ... så att säga.

Mia: Som man också lär sig att ta med sig.

De lästa texterna förhandlas och seminariegruppsmedlemmarna delar med sig av sina tolkningar. De är uppmuntrade av seminariehandledaren till att våga tänka nytt och Mia är öppen för att det finns flera olika sätt att tolka och förstå litteraturen.

Mia berättar att mötet med den inledande litteraturen i utbildningen gav känslan av att ”Det här känns rätt”. Hon återkommer ofta till behovet av respons för att känna sig motiverad.

Mia: Och alltså som nu har jag precis haft samtal med mentorn från vft-gruppen. Då skulle vi utvärdera målen vi hade skrivit i höstas ... eh och hon tar verkligen tid för en så vi fick en halvtimme var och bara sitta och det här var hon är så noga med att ge liksom positiv kritik, alltså både positiv och negativ, men alltså hon har liksom sagt ”Ja men du skriver så bra, du skriver så inlevelsefullt och så mycket och man förstår vad du menar och alltså när man hör sånt då blir man ju ”alltså då ska jag göra ännu mer nästa gång”..

Att få respons från handledare är mycket viktigt. Personlig bekräftelse och att få höra att man skriver bra och utvecklas innebär att Mia ”vill skriva en ännu bättre uppgift nästa gång”. Mia poängterar att det är bra med variation såsom enskilt arbete, pararbete och arbete i större och mindre grupper. Hon säger att ”man måste låta folk vara olika och kan man inte komma överens med alla så får man ändå försöka anpassa sig”.

Både seminariegruppen och seminariehandledaren ger respons i arbetet med litteraturen. Mia vill ha bekräftelse på att hon förstått och tolkat rätt och det sker tillsammans med andra.

Mia: Och väldigt viktigt och just att det är skönt och höra hur dom andra uppfattat det för man själv har kanske tolkat det helt fel eller helt rätt det vet man ju inte förän man får respons på det.

A-K: Och det får man i den här gruppen?

Mia: Mmm

A-K: Respons?

Mia: Alltså, man märker ju om alla ... vilket håll det drar åt. Sen kan det ju vara att alla har förstått det fel också.

A-K: Mmm

Mia: Men då får man ju ta med det när man skriver arbetet ...
”Vi uppfattade det så här” men det kan ju vara, alltså vi
kan ha helt fel men ... det var så vi diskuterade.

Mia berättar att hon inte hinner läsa allt i utbildningen. *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige* (Lagerlöf, 1906/1981) på 600 sidor hann hon inte med på två veckor. Tempot är högt tycker hon. Om Mia ska nämna någon bok som varit tung eller svårläst så är det barn- och ungdomspsykologiboken. Den innehåller många teorier och begrepp att sätta sig in i, men hon tycker ändå att det kan vara en bra nybörjarbok om man inte har läst psykologi tidigare. Den ska komplettera annan litteratur, säger hon. När man läser facklitteratur ”måste man hela tiden vara uppmärksam, vilket kan upplevas som en stressfaktor”. Mia beskriver läsningen som att ”Nu har jag läst två sidor och jag tyckte ingenting var viktigt där, man får då läsa om”. Sedan tillägger Mia att ”det är ju många begrepp att hålla isär och det är viktigt att det blir rätt”. Hon vill hellre att man går på djupet inom vissa områden i de olika böckerna än att bara få ett ”ytligt skikt av alltihopa”. Mia påpekar att det är svårt att ta till sig allting i en bok.

A-K: Har du tänkt på det att ... hur pass viktigt är detta att hantera språket?

Mia: Alltså jag tycker att det är jätteviktigt, alltså man kan ju nästan bli handikappad annars, alltså det är många som drar sig för att skriva för att dom tycker att det är jobbigt för dom tycker inte att dom kan formulera sig och då kan man ju undra då vad är det som ligger till grund för att man känner så. Ska man behöva känna så när man har ... svenska som modersmål? Så då måste man ju försöka hantera problemet. Alltså försöka ta tag i det i stället för att alltså då ... alltså om man då får hjälp ifrån mentorer och handledare så är det ju lättare och att man då som handledare även lyfter ”men det här gjorde du jättebra, du är jättebra på att beskriva men formalian behöver du jobba på”!

Mia berättar vidare att hon hinner läsa väldigt lite skönlitteratur på egen hand under utbildningen. Det var längesedan hon läste en ro-

man, säger hon med en suck. Hon har påbörjat några romaner men hinner inte riktigt avsluta dem. Hon säger att när hon vill göra olika saker, t.ex. läsa något annat än kurslitteratur, se en film eller baka en kaka, så känner hon en inre stress av att inte riktigt ha tid

Mia säger också att hon vill ha en ”aha-upplevelse” när hon läser:

Mia: Alltså man känner att man läser och läser, men när ska man få den där aha-upplevelsen?

A-K: Mm

Mia: Det är ju så. Men det känner jag att jag fått i stort sett i varenda bok som man har läst. Alltså det känns som att dom är valda med omsorg böckerna.

A-K: Tycker du att du hinner läsa allting?

Mia: (Tänker efter) Nej det tycker jag inte ... eh ... i stort.alltså jag har ju läst i stort sett allting, men sen i vissa saker har man ju fått skumma igenom.

Hon markerar att det är skillnad på att läsa facklitteratur och skönlitteratur, eftersom skönlitteratur har en handling genom hela boken. Det hänger ihop. Facklitteraturen tar upp information om olika områden, medan hon däremot upplever skönlitterär läsning som avkoppling och att hon ”försvinner in i en annan värld”.

Mia tycker att hon ”får mycket mer mening i litteraturen när man diskuterar den”. Hon säger också att ”själv har man många tankar och man kan prata om en bok hur länge som helst, men det kräver att alla har läst”. Litteraturseminarierna ger tid till diskussioner. För övrigt upplever Mia att det finns tidsbrist i utbildningen och läser därför det hon tycker är intressant vid första påseendet.

Mia: Alltså ibland kan jag uppleva att man ”alltså då måste jag läsa det till då, det då och det till då”. Alltså jag har tänkt nu i sommar att man ska läsa igenom, jag ska försöka läsa igenom allt det jag inte hann.

A-K: Det har du tänkt? Att gå tillbaka ... ?

Mia: Ja och läsa för min egen skull då för att det är roligt istället för "ah men till den uppgiften ska jag läsa det och det och det ..."

Mia anser att den viktigaste förutsättningen för att läsningen ska bli meningsfull i utbildningen är att det ska kännas att "det här kan jag faktiskt ta med mig ut". Mia blir arg på folk som säger att lärarutbildningen är slapp. "Den blir precis vad man gör den till". Hon tror att man säkert kan glida igenom utbildningen om man vill: "Det finns ju alla typer".

Mia upplever att de böcker hon valt att läsa utifrån egna preferenser i utbildningen är relevanta för henne som blivande lärare. Det finns en öppenhet och demokratisk anda i utbildningen, som hon menar att hon kan ta med sig vidare. Hon tycker att hon kan koppla arbetssättet mer och mer till det kommande läraruppdraget.

Mia: Ja, för det är ... det är så otroligt viktigt att man kan ha en dialog och att man känner sig säker och det finns inga dumma frågor ... och det här ..eftersom det är ju det vi ska förmedla till våra elever sen.

Mia: Ehm ... jag har tänkt så att vad jag har sett när jag har varit ute på vft, nu så lägger man stor vikt på den enskilde, vad som passar. Sen i och för sig så har dom gått i tvåan nu så dom har redan i stort sett fått sin diagnos ... eller så där ... alltså dom har varit väldigt noga med att fånga upp dom som har lite svårare för läsningen och det känner jag också kommer att vara den viktigaste biten, men samtidigt känner jag att ute på vft:n så ... eh ... dom barnen som har lätt för att läsa, skriva och räkna blir oftast i stort sett aldrig bekräftade, därför att dom är så duktiga ändå.

Mia säger dock att hon har svårt att koppla "det här inne till det där ute". Mia hoppas att allt ska falla på plats ju längre hon går. De lärare och arbetssätt hon möter i utbildningen är också förebilder för henne i framtiden som lärare. Mia jämför också med sin egen bakgrund och att hon hade stort stöd hemifrån. Hon benämner det som "tur" och säger att det därför är viktigt för henne som

lärare att bygga upp en relation med elevernas föräldrar och att föra en dialog med dem. Det är viktigt att barnen även läser hemma. Mia påpekar också att hon tycker att det viktigaste är att, inte vad, barnen läser.

5.2 Anjas berättelse

Anja säger att första terminen ”var det ändå helt okej litteratur vad jag vet”. Men hon gillade inte att de fick valbar litteratur redan i termin 1, ”för då vet man ingenting och hur ska man då kunna välja”? Hon upplevde att det var ”väldigt fritt val” när det gällde den valbara litteraturen. Man fick välja alldeles själv vad man ville läsa. Det finns böcker som Anja tycker är värdelösa och som hon inte orkat läsa.

Anja: Det här var en sån här tjock bok. Och det var nog inte en enda i min klass som läste den, men det gjorde inte så mycket för handledaren berättade ändå vad som stod i den, vad hon tyckte och tänkte om den. Så strunt samma liksom och därför känner jag (paus, tänker efter) eh (suck) ... alltså vi har inte .. läst så mycket böcker nu. Det har varit mycket grupparbeten, du har kunnat.. vi har inte behövt läsa så mycket böcker. Alltså du har kommit vidare så liksom

På frågan om hon upplevt att det varit mycket att läsa svarar Anja att det varit ”jättelite att läsa den här terminen”, men säger ändå att kursen innehållit grupparbete, PBL-arbete (problembaserat lärande) och fakta som hon behövt läsa in sig på. Anja inser att när hon är ute i den praktiska verksamheten och håller lektioner behöver hon läsa in sig på olika saker. Hon skiljer dock på faktainläsning och inläsning av kurslitteratur. Anja säger att hon borde ha läst ”en massa böcker” men att hon ”springer inte och köper hela litteraturlistan om hon behöver två av böckerna”. Hon tycker att man bara borde ha de böcker på listan som man verkligen behöver för att klara sina examinationsuppgifter och hon tror inte att hon kommer att gå tillbaka och läsa om litteraturen.

Anja: Det är ju så också här att har du tio veckor på dig och du har fyra examinationsuppgifter och du har kurslitte-

ratur eller egen fakta du måste ta reda på, då tar du inte in tio böcker till som du inte behöver för dina uppgifter för det har du inte tid med.

De böcker hon tycker är bra är de som har konkreta exempel. I en tråkig akademisk bok behövs det konkreta exempel enligt Anja. Hon menar att hon alltid läst böcker av olika slag och ger som exempel *En ettas dagbok* (Lärn-Sundvall, 1985), *Demokrati i Sverige* (okänd källa), *Gömda* (Marklund, 1997). Anja säger också, som svar på frågan om hennes läsbakgrund har någon betydelse i mötet med högskolan, att det har ”jättestor betydelse” att hon läst som barn och har vanan att läsa. Hon betonar att ”vanan att läsa är jätteviktig, att läsa ingår i vardagen” och säger också i det sammanhanget att det är obildat att inte ha någon bok att läsa.

Anja: Jag är uppvuxen i ett hem där man när man var liten skulle gå och lägga sig mellan mamma och pappa ... då låg dom och läste var sin bok! Jag har sett det sen jag över huvud taget kunde ... alltså då sen skulle jag också läsa en bok som mamma och pappa gör! Då skulle jag också läsa en bok då ”En ettas dagbok”, alltså det har hela tiden funnits att läsa. Som jag sa till min pojkvän, ”det är lite bildat och läsa”.

A-K: Mmm

Anja: Det är lite obildat att inte ha nån bok att läsa.

Dock hinner hon inte läsa skönlitteratur under terminerna, utan väljer att läsa skönlitteratur under loven.

Anja berättar att de böcker som lästes i termin 1 skrev hon läsrapporter om, som sedan diskuterades i grupp. Det tyckte Anja var ”kanonbra”, för då fick hon ta del av olika synsätt.Handledaren fanns också med som ett stöd. Anja nämner att det har varit svårt för henne att ”skriva skriftspråk” i de olika skrivuppgifterna. Hon tycker inte att hon har haft den kunskapen med sig från tidigare skolgång. Att nu få diskutera böckerna i grupp hjälper henne att förstå boken, istället för att bara läsa och ”sen skriva en tenta”, säger hon. En av de böcker som skulle diskuteras i seminariegruppen upplevdes av seminariehandledaren som fantastisk och för

gruppmedlemmarna fick denne gärna berätta om den, eftersom de inte hade läst boken. Studenterna berättade aldrig att de inte lyckats läsa hela boken. Anja berättar att det fanns ett kapitel som var det viktigaste, vilket också bidrog till att de klarade examinationen i seminariegruppen.

Ibland upplever Anja att kurserna inte hänger ihop. De är sammansatta av flera olika ämnen och Anja ser inget samband mellan dessa. Hon inser att de utgör ett ämnesområde, men det har varit ”hattigt och flygande”. Anja anser också att den feedback hon får i utbildningen nästan aldrig handlar om innehållet utan i de flesta fall om formalia.

Anja: Detta är bara som jag känner, visst är det viktigt att kunna skriva rätt och stavning och sånt ... det är inte det det handlar om utan det handlar mer om hur man skriver på ett akademiskt sätt om man ska bli forskare och jag ska liksom bli lärare i ettan till sexan, varför ... därför tycker jag liksom att mitt innehåll är viktigare och mitt resonemang för barnen som jag ska ha sen så jag blir en bra lärare för dom, så att jag har rätt tankebanor, rätt alltså, liksom inte rätt och fel, men alltså så jag har okej tankebanor, istället för att jag skrev tjej i stället för flicka!

Att diskutera i en grupp ger mer än att ha en salstentamen, eftersom hon då får nya och andra synvinklar. Hon jämför med kompisar som går andra utbildningar där föreläsningar dominerar. Anja är väldigt nöjd med sin seminariegrupp, storleken på gruppen och kamraterna.

Anja berättar om att hon företrädesvis blir inspirerad av kurskamrater i sin läsning. Under vårterminen har hon och en kurskamrat läst Gunilla Wahlströms *Boken om Kirre* (1997) och följt varandras läsupplevelser:

A-K: Kirre? Ja, Gunilla Wahlströms!

Anja: Ja det skulle jag aldrig gjort ju. Jag bölade och bölade!
(skratt)

A-K: Jaha! (skratt)

Anja: Det var en tjej i min klass som läste den som skönlitterär bok i första kursen. Alltså i första kursen denna terminen.

A-K: Mmm

Anja: Och vi bara ”Hur är det med Kirre”? Hur har det gått? Vi var så intresserade, jag måste läsa den alltså! Det tog tre dar sen var den färdig.

De återkommer ofta till samtal om innehållet och är starkt berörda, vilket leder till att flera vill läsa boken. Nu läser Anja del 2 och säger att ”man bara känner med den här lille pågen, man vill ju vara mamma till honom, man vill vara fröken till Kirre, man vill vara allt för Kirre”. Att läsa och diskutera litteraturen tillsammans med kurskamraten var mycket givande berättar Anja och detta gäller även för facklitteraturen i kurserna.

Anja: Ja men det hjälper ju en att förstå boken, för att alla..det är alltid nån som förstår den bättre ... alltså ”ja just det” alltså då minns man det man har läst och ... så det blir enklare på så sätt. Så det ger mycket, istället för att bara läsa dom och sen skriva en tenta på dom. Så har man inte förstått egentligen, men har inte hört dom andra kompisarna i basgruppen liksom att det är skönt att diskutera ... det är mycket ... för ofta har man kanske en åsikt själv ... men sen så ”men du Anja har du inte tänkt på det här då”? ”Jooo”, alltså att man hela tiden får nya tankar och bekräftelse på det man själv tänker... och såna saker..

Anja berättar om seminariehandledaren som stöder henne i att försöka utveckla sitt skriftspråk. Hon upplever att hon har luckor och får av seminariehandledaren rådet att skaffa sig en skrivhandbok. Hon anser vidare att det är mycket viktigt med feedback och stöd. Om Anja inte förstår ”då får jag panik”, säger hon och vill därför att någon förklarar för henne. Anja nämner en seminariehandledare som gav henne stödjande respons i början av utbildningen genom att ”Han brydde sig, han var världens bästa!”. Han fanns som

en stötta och hjälpte till att föra diskussionen vidare och kommenterade hennes text med ”bra resonemang” istället för ”fel litteraturhänvisningar”.

Anja: Han var kalasbra! Han skrev ”du har utvecklats jättemycket Anja” ”du har blivit mycket bättre, du har förstått” ... Alltså liksom verkligen berömde!

A-K: Mmm

Anja: Och så liksom så han hjälpte, han förstod mig att jag blev stressad. Han satte sig ner och så skrev han ner lite hjälp till mig och ... han tog mina frågor på allvar! Han brydde sig ... alltså han ... ja, han var bara världens bästa.

A-K: Mmm. Är sånt viktigt?

Anja: Ja! Och det allra bästa när vi träffades i vår basgrupp tio stycken och pratade då var det vi som pratade och han var tyst. Han berättade inte hur det var 1993 när han jobbade på en skola i U-stad, hur han klädde ut sig när han skulle lära ut om Gustav Vasa ... utan han satt ner lugnt, sansat, antecknade lite, när vi blev tysta sa han ”ja, men hur reagerade du där” ... alltså han fanns hela tiden fanns som en stötta för oss. Förde vår diskussion vidare, inte som nån som predikade för oss ...

Anja upplever att det är mycket facklitteratur att läsa i utbildningen och undrar hur hon ska hinna med. Det är också svårt att skriva ”teoretiseringar” av böcker, men inser att hon precis har börjat och att hon ”hela tiden lär sig”.

A-K: Teoretisering, vad tänker du om det då när du får ett sånt ord?

Anja: Ja då tänker jag att jag ska ... (suck) koppla det till min vft och till litteraturen, koppla ihopa händelsen och boken.

A-K: Mmm

Anja: Jag vet ju inte om det är rätt för det är ju ingen som har sagt nånting till mig ju!

A-K: Hade ni ingen ytterligare diskussion, alltså ni i gruppen?

Anja: Neej

Anja upplevde litteraturuppgiften som ”jättetung” och hon fattade ingenting. ”Det är inte konkret uttryckt vad som ska göras och sedan finns det böcker som är värdelösa”, säger Anja. Hon berättar att hon bara läste tio sidor för hon ”orkade bara inte, den var så tråkig”.

Anja: Vi trodde att det skulle handla om, alltså hur man lär barnen genom att leka. Men det var bara en massa kopplingar till andra texter och det var tungt och det var jättesegt språk och det var inga konkreta exempel och det var bara så ... Åh ... nej. Ah, den var hemsk bara!

A-K: Mmm själva texten minns du?

Anja: Jag läste ju så lite så jag kommer inte ihåg nånting!

A-K: Mmm

Anja: Det var tungt! Jag kände bara att det här går inte!

A-K: När det är tungt, hur ser det språket ut då?

Anja: Ja men det är så här ... akademiskt svåra ord och det bla bla bla bla.

A-K: Mm

Anja: Alltså det är bara så (suck)

A-K: Och vad gjorde du då?

Anja: Då stängde jag igen boken!

Anja fortsätter att berätta om ”tradiga” böcker. Litteraturen som behandlade Vygotskij och hans teorier är ett exempel. Det var en ”tråkig grej” han skrev om. Anja gjorde sin praktik i en sjätteklass och innehållet i litteraturen behandlade förskolebarns lärande. Det

var svårt att koppla litteraturen till den praktiksituation Anja hade just då. Hon hade svårt att se samband.

Anja tar också upp ekonomiska aspekter som att hon inte har råd att köpa alla böcker, vilket innebär att en hel del böcker inte blir lästa alls. Att låna böcker är också svårt, tiden är knapp och hon satsar på det hon måste läsa för att klara sina uppgifter. Anja säger att hon inte har tid att läsa allt. Det finns inte pengar, inte tid, inte energi för att läsa allt som finns på litteraturlistan.

Anja anser att all litteratur inte ryms inom kursens ram på tio veckor. ”Man får panik och blir stressad när man ser 20 böcker på litteraturlistan.” Anja säger att hon egentligen inte har så svårt att förstå vad hon läser, samtidigt som det är jobbigt när det är ”sån här kurslitteratur”. Hon säger att den ofta är så ”flummig”, vilket betyder att författaren flummar ut och att det finns svåra ord. Hon försöker förstå svåra ord genom sammanhanget och säger: ”Jag läser meningen fyra gånger sen förstår jag den.” Hon orkar inte slå upp i ordlistan, utan läser vidare i texten istället och använder pennan för understrykningar och kommentarer, för att t.ex. kunna använda anteckningarna för läsjournaler och uppgifter. Detta arbetssätt effektiviserar på så sätt att hon ”slipper läsa det två gånger”. Men att läsa med pennan i hand för att skriva läsjournal som stöd i lärandet har upplevts som svårt och något alldeles nytt för Anja.

A-K: Hur har du upplevt det att skriva journal?

Anja: Jag tycker att det är rätt så svårt. Jag är rätt så dålig på att skriva sånt. Jag skriver talspråk i stället för skriftspråk säger handledaren.

A-K: Det har du fått sådan ... kritik för?

Anja: Ja, det är för att jag har aldrig skrivit innan.

A-K: Nej.

Anja: Alltså när jag hade svenska B på gymnasiet då hade jag en lärare som tyckte att det var roligare att prata Shakespeare liksom..

A-K: Mm

Anja: Än att lära oss hur man skriver..

A-K: Hur har du fått jobba med det då här?

Anja: Nej men det har jag inte...

A-K: Du har inte gjort det?

Anja: Nej det ... det är inte så allvarligt egentligen ju.

A-K: Nej?

Anja berättar att hon tycker att det är ”skönt” att diskutera litteraturen. ”Man får nya tankar och bekräftelse på det man själv tänker.” Hon säger att första terminen och mötet med huvudämnet har varit jätteroligt. Anja har hamnat i en ny klass som hon trivs mycket bra i, men anser att arbetssättet är ”flummigt”, ”det är inte konkret uttryckt vad som ska göras!”. I den senaste kursen var det endast två böcker som Anja tyckte var nödvändiga, medan det i religionskursen fanns flera.

Anja: Om man då kommer in på läsförståelse så har jag egentligen rätt så lätt att förstå vad jag läser, samtidigt som jag tycker att det är väldigt jobbigt när det är sån här kurslitteratur. Det har jag svårare att förstå. Den är ofta så flummig ... alltså så ...

A-K: Ja jag tänkte det också alltså vad är det som gör att det är svårt att förstå? Om vi nu ska fundera på det?

Anja: Det är det att det flummar ut och det är svåra ord..och jag är väldigt så..

A-K: Det är svåra ord?

Anja: Mmm

A-K: Mmm. Hur gör du då för att försöka förstå det?

Anja: Sammanhanget!

A-K: Ja du läser på, alltså stannar du upp?

Anja: Jag läser meningen fyra gånger sen förstår jag den.

A-K: Ja?

Anja: Jag orkar inte slå upp ord i ordlistan (skratt).

A-K: Nej det var det jag tänkt fråga dig lite, du gör inte det?

Anja: Nej, min kompis hon är så jätte ... hon måste veta vad alla ord betyder, så slår hon upp dem så vet man det sen.

A-K: Då frågar du henne?

Anja: Ja ... alltså ja

Anja anser att vissa böcker är meningsfulla, andra inte och undrar vad hon ska använda dem till. En bok behöver inte vara meningslös i sitt innehåll, men den kunde vara skriven på ett annat sätt enligt Anja. ”Man kunde ha haft en mycket bättre bok eller så kunde jag ha fått de tankarna på ett annat sätt”, säger hon. Anja berättar att hon tyckte om första terminens böcker utom den bok hon valde själv, men tillägger att det inte var någon viktig bok som hon behövde för att klara sin examinationsuppgift. I kursen kom sedan en föreläsning om lek, vilket ledde till att hon fick kunskap om teorier om lek och kunde diskutera detta i seminariegruppen.

Anja anser inte att hon behöver läsa hela böcker, utan sållar i texten. Hon söker efter det som hon upplever som relevant för henne och utgår från vad hon behöver för sitt åldersspår i skolans verksamhet. När hon talar om strategier för att skapa förståelse nämner hon ”stänga av TV:n” med ett skratt.

Anja säger att det svåra med språket i böckerna är att det är akademiskt och innehåller svåra ord. Hon jämför facklitteraturläsningen med läsning av skönlitteratur och säger att i skönlitteraturen finns det personer som ”man har känslor för”. Anja väljer att läsa skönlitteratur under loven. Hon berättar om en påbörjad läsning av *Da Vinci-koden* (Brown, 2005) men får inte upp något riktigt intresse. *Bakom stängda dörrar* (Hansen, Cras & Cras, 1996) intresserar mer och Anja är själv förundrad över varför det är så.

Anja säger att hon älskade barn- och ungdomspsykologiboken. Den kunde hon relatera till ”barnen på dagis” men även till sin egen utveckling.

Anja: Den var intressant ju! När du läste om tonåringar så kunde du känna igen dig själv och när du läste om barn kunde du tänka på barnen på dagis. Den var lätt att relatera till verkligheten. Så att ...

När Anja pratar om vad hon behöver visar hon citattecken och förklarar att hon kanske egentligen behöver kurslitteraturen för sitt framtida arbete och att den egentligen inte är onödig. Hon tycker inte att det är så viktigt för henne som ska bli lärare i grundskolans tidigare år att kunna skriva akademiskt. Det är viktigare att hon har ett innehåll när hon undervisar och kan resonera med barnen, men det är också betydelsefullt att kunna skriva brev till föräldrar.

Anja: Alltså det är jätteviktigt att man kan liksom skriva, skriva ihop brev till föräldrarna och det är stavning och det är som i X-stad säger man till exempel att ”det är hons” i stället för hennes. Sånt kan jag tycka ... känns mer relevant, än att ”nu har du fel litteraturhänvisningar här, Anja, nu skulle du skrivit året också”...

På frågan om vilken betydelse bemötandet från lärarutbildningens lärare har uttrycker Anja en önskan om att få veta att hon duger och att det finns behov av att fundera över vad som bör värderas i utbildningen.

Anja: Mm, vi måste känna att vi duger. Vi måste känna att ”Anja, du kommer att bli en bra lärare, vi tror på dig”.

A-K: Mm

Anja: Man känner det som att man kommer att bli värdelös för att man inte kan skriva en text! För att det är ... fel. Fast att det kanske är ganska rätt egentligen, det är bara det att ...

5.3 Karins berättelse

Karin jämför lärarutbildningen med den kommunala vuxenutbildningen och säger: ”Det finns en skillnad i hur kurserna och innehållet ser ut, där läser man flera olika ämnen på samma gång och här (på lärarutbildningen) går olika ämnen hand i hand”. Hon upplever också en skillnad mellan första terminens kurser som behandlar det allmänna utbildningsområdet och huvudämnet, som hon möter under andra terminen i lärarutbildningen.

Karin: Ja men där flöt det mer in i vartannat, nu när man börjat med huvudämnet så är det ju mer... Trodde jag ju faktiskt, att som första kursen hette ”Religion och etik” och då vill man ju läsa om det!

A-K: Mm

Karin: Känner jag! Och nu som geografikursen, den skulle då handla mycket om det här med geografi och jordmån och så, den här geografiska biten, då vill man ju läsa om det, fördjupa sig i det.

A-K: Mm

Karin: Men ändå så kommer det ju in andra grejor hela tiden, men det är ju mycket det här med pedagogiken som kommer in.

Pedagogiken går hand i hand med ämnet. ”Men man skulle vilja få fördjupa sig lite mer”, säger Karin. Hon betonar att hon vill läsa och fördjupa sig i det som kurserna rubricerar, t.ex. religion och etik. Karin tycker att det är märkligt att trots kursernas ämnesrubriker så kommer det in andra moment t.ex. allmänt utbildningsområde och pedagogik. Hon hade förväntat sig att kurserna skulle vara mer koncentrerade på ett faktabaserat ämne.

Karin gör en jämförelse mellan pedagogiklitteraturen och den mer ämnesinriktade litteraturen, t.ex. geografilitteraturen och menar att ”det är ju mer att ta på”. Pedagogiken tycker hon liknar psykologin och då finns det ”inte något direkt konkret som man absolut säkert vet”, säger hon. Det finns också olika inriktningar, ideologier, som man kan ”plocka lite av”. Det finns ju alltid något bra och

något dåligt med de flesta inriktningar, anser Karin. Första terminen ”köper man hela konceptet”, berättar hon vidare och ”kritiserar allt man gjort tidigare som förälder”. Karin funderar över om man kanske kunde ha haft en 15 hp-kurs, där man läser mer om de pedagogiska ”delarna” och säger i samband med det att hon tycker att de hittills fått för lite ämneskunskaper.

Karin berättar att hon nu inte hinner läsa skönlitteratur för egen del, utan det blir bara barnböcker för de egna barnen. Karin säger också att hon vill ”läsa om” en del kurslitteratur som hon inte riktigt hunnit med under terminen.

Karin anser att hon bara ”skuggar igenom” litteraturen och försöker ta ut vad som är intressant, istället för att fundera kring hela boken. Hon upplever att det är ett väldigt snabbt tempo och säger att det kanske kan bero på att hon är småbarnsförälder, men tillägger att de som inte har barn i hennes seminariegrupp upplever det ungefär likadant. Karin är rädd att man kanske missar saker när man läser så. Hon säger att ”Jag trodde att det skulle vara lite annorlunda än den korvstoppling som är på komvux”. I de första kurserna ansåg hon sig ha gott om tid till att läsa, det fanns tid avsatt i schemat. Den sista 15 hp-kursen har varit mer komprimerad, vilket Karin påpekat för sina lärare.

Karin: Den här sista 15 poängskursen har det i stort sett inte funnits en hel dag där man bara kunnat sitta hemma och läsa. Det menar jag ju också att det är heltidsstudier. Det är jag helt införstådd med, men det är inte dygnet runt studier alltså man har ju annat också! Och det är inte meningen att man ska sitta och läsa halva nätterna...

Karin berättar att sedan hon började studera på lärarutbildningen har det skett en förändring i hennes sätt att påbörja läsningen av en ny bok. Numera inleder hon med att läsa på baksidan först, bläddrar sedan igenom boken för att se vad kapitlen heter och om det verkar spännande. Tidigare började hon läsa från början till slut, medan hon numera söker efter något som verkar spännande och så läser hon det först. Karin säger ”Det behöver inte vara så att man läser från första kapitlet till sista, man läser olika kapitel i boken

utifrån behov”. Under tidigare studier har Karin haft kravet på sig att man inte bara kan ”hoppa i boken på det viset och bara läsa det som man tycker är roligt”. Genom att prata med andra i seminariegruppen så inser hon att det kanske ändå är så man måste göra. Hon upplever att de ger varandra tips kring läsningen.

Karin anser att texterna de läser består av många upprepningar hela tiden. Här syftar Karin på en hel del pedagogiklitteratur. Hon tycker att böckerna säger ungefär samma sak, men att innehållet också kan ses som olika tolkningar. Hon tror att författarna skriver så för att innehållet ska fastna, för att man verkligen ska förstå vad de menar. ”Det kanske inte är så lätt att förklara, man märker ju det också, sen när man själv har skrivit sina uppgifter.”

Karin: Alltså många av dom här böckerna som vi diskuterar nu ... ehm ... jag ska inte säga det ordet som jag var nära att säga (skratt). Alltså orden upprepar sig många gånger. Det som kanske kan sammanfattas i en mening det kan ta en halv sida eh ... jag vet inte varför författarna gör så ... det är kanske för att fylla ut boken (skratt)

A-K: (skratt)

Karin: Är det bara jag som känner så? Alltså jag... jag har ju hört det också av mina ... Alltså så är det.

A-K: Att det är upprepningar, det är mycket upprepningar?

Karin: Ja det är det. Och då om man tänker första terminen, då hade man ju inte den erfarenheten utan då läste man ju då tänkte man ju inte på det på det sättet, men nu när man har pratat med varandra och man diskuterar så och ... eh ... ja man reflekterar så läser och tar ut det som är viktigt då ser man ju att det kommer ju upprepningar hela tiden.

Karin har kommit till insikt om att upprepningar i texter kanske inte enbart är upprepningar, utan ”man kommer in på nya tankar, men liknande tankar kanske”. Hon säger också att hon skulle vilja fördjupa sig mer i litteraturen och anser att det är betydelsefullt att ha seminarier som är lärarledda. Karin berättar om seminarie-

gruppsarbete och PBL-arbete som skett i grupp under första kursen i utbildningen. Hon var med i en ”fin seminariegrupp” och de trivdes bra tillsammans.

Hon berättar också om hur hon gör när hon inte förstår ord i litteraturen och använder sig då av att slå upp ord i ordbok eller av att fråga gruppmedlemmarna. Hon har förstått att hon inte är ensam om att inte förstå, men erkänner att det kan vara svårt att fråga eftersom ”man tror ju alltid att man är ensam, att det är lite pinsamt att fråga och det här ska man ju kunna!”. Genom att diskutera med andra och reflektera kring olika texter får hon hjälp med att se vad som är det viktigaste. Karin får också stöd av sin seminariehandledare i hur hon ska läsa och skriva.

Karin: Ja men det är kanske det här att man fördjupar sig i litteraturen och kanske pratar om dom här olika begreppen och olika sakerna i seminariegruppdiskussion och kanske med A (läraren) då eller C (läraren) till exempel ... eh ... för vi har ju haft en del seminariegruppträffar utan handledning, en hel del faktiskt, och då kunde man i stället bytt ut det och haft med handledning och då utifrån dom här böckerna.

Karin berättar att hon använder sig av den barnlitteratur som de läser i utbildningen för att läsa tillsammans med de egna barnen. Hon återkommer ofta till sina egna barn som viktiga att läsa för och att tillsammans med dem delta i läs- och skrivaktiviteter. Karin säger också att hon kan uppleva sig själv som en resurs i seminariegruppen på grund av att hon är äldre, har andra erfarenheter och egna barn att associera till, utifrån det som beskrivs i litteraturen.

Karin berättar om hur hon lär sig nya saker efterhand, t.ex. en ny terminologi. Didaktik var ett sådant ord. Hon säger också att ”det är ju detta som är roligt”, d.v.s. att man läser och utbildar sig och lär sig något nytt. Karins genomgående tema är ett önskemål om att få fördjupa sig! Hon önskar också mer feedback på sina inlämningsuppgifter.

Karin: Det ... det tycker jag faktiskt har varit lite dåligt! På den fronten också. I alla fall responsen, eller feedback eller det är ju samma. Att jag väntar fortfarande på nu den här slutuppgiften, jag har inte hört någonting om den. Det känns, vi har inte ens fått en bekräftelse att jag har läst det, jag återkommer eller så. Det tycker jag är lite synd.

A-K: Muntligt? Skriftligt?

Karin: Ja det spelar ingen roll om det är muntligt eller skriftligt bara man får någonting alltså ganska snabbt alltså så att man inte undrar är det här bra, är det någonting man kan ändra på? För jag vet om man får det i slutet på terminen då har man ju redan gjort alla uppgifterna. Det är ju bättre att kanske få det i början: du kanske ska tänka på det och sen kan man kanske få i mitten och sen i slutet.

A-K: Vill du att det både ska handla om form, hur du skriver, ditt formella språk så att säga och innehåll?

Karin: Mm allt!

Karin berättar att hon har fått hjälp av sina kurskamrater och sin seminariegruppshandledare kring hur man kan arbeta med litteraturen när man skriver inlämningsuppgifter kring egna erfarenheter kopplade till den lästa litteraturen. Hon har fått lära sig hur hon kan väva in författarens tankar och anknyta teorier till egen erfarenhet, ”det är så med dom här författarna också att dom ... ja dom bygger ut tankarna på något vis”.

Karin berättar att hon kände sig ganska säker på att klara av utbildningen när hon påbörjade studierna. Hon kände sig i viss mån förberedd eftersom att hon hade läst en fristående kurs i ”Barn och ungdomars livsvillkor” vid högskolan. Karin berättar ändå om en liten oroskänsla inför första terminen. Hon oroade sig över hur det skulle vara, men kände sig tryggare efter hand. Hon förstod kanske inte omedelbart själva vokabulären i texten, men då fanns oftast hjälp att få genom lexikon eller någon annan att fråga. Karin påpekar att det ofta handlade om facktermer som man inte använder

i andra yrken. Att läsa facklitteraturen från första till sista sidan ”hinner man inte helt enkelt, det är för snävt om tid”. Sedan säger hon att det kanske inte heller behövs, man kanske ”bara måste tänka om lite”. Att tiden är knapp märks även på lärarna, berättar Karin, och om det tillstöter något oförutsett verkar de väldigt stressade. ”De vill få in så mycket av sitt.” Hon tycker nästan synd om dem säger hon.

Karin poängterar att hon vill läsa och förstå och tar geografilitteraturen som exempel.

Karin: Eh ... för där är ju så många spännande böcker på i geontologin som man skulle velat läsa, men som man tyvärr inte har, man har inte en sån bok eller ett sånt ämne kan man inte bara skumma igenom, utan man måste få klarhet i dom olika istider, moräner, rullstensåsar och hur det bildats alltså det är mycket sånt och det tar ju lite tid innan man ”aha” att man riktigt förstår det!

A-K: Mmm

Karin: För skummar man igenom det så är ju risken att det blir lite korvstopning och sen glömmar man det.

Karin är orolig för hur hon ska kunna lära ut kunskapen om hon bara själv får skumma igenom den. Hon säger att ”då blir det ju att jag måste hämta in kunskaperna igen” och hon menar att ”man måste ändå känna att man liksom har knäckt koden”. Karin tycker inte litteraturen är svår att läsa, men den kräver mer tid för inläsning och bearbetning i samtal om det lästa. När hon nu läst 15 hp så vill hon kunna vara säker på vad t.ex. en horst eller en rullstensås är.

Karin berättar att när hon läser kurslitteraturen känns det ibland svårt att leva upp till det som står där och undrar då om hon gör fel i t.ex. mötet med eleverna.

Karin: Men första terminen var man så inne i att det här är det rätta och så kommer man ut då och försöker omvandla allting ... och förverkliga alla dom här målen och då ...

när jag pratade med min mentor så sa hon att första-
terminstuderande dom brukar va så där dom vill rädda
världen och så ... (skratt) jag kände igen mig!

A-K: Ja ja.

Karin: Åh nu ska här ... Åh hittar lösningar på allting!

A-K: Ja.

Karin: Men man har landat lite ... man inser att man faktiskt
inte är mer än människa och man gör så gott man kan
och ... det är bra att kunna alla dom här sakerna men
det fungerar inte alltid i verkligheten ... så ... men visst
det är ju viktigt också det är ju en ... Eh (tänker) ett ide-
al det hade ju varit idealiskt om det hade kunnat vara så
som det man lär sig på lärarhögskolan hur det borde
vara, men sen är det ju alltid långt steg innan det är så
som det borde vara.

Samtidigt upplever hon att hon kan hitta det meningsfulla i littera-
turen och tror att det har ett samband med att hon är lite äldre och
att hon har egna barn. Då ser hon andra aspekter än vad de gör
som är yngre och inte har barn. Karin försöker hitta sådant i texten
som hon kan associera till i sitt liv. Hon har gjort mycket annat in-
nan hon påbörjade studierna på lärarutbildningen, vilket hon tror
sig ha nytta av.

Karin berättar att hon anser att det hade varit idealiskt om man
hade kunnat vara så pedagogisk som man lär sig i utbildningen,
även hemma med de egna barnen. Det finns ett pedagogiskt ideal
som presenteras i utbildningen som är eftersträvansvärt, anser Ka-
rin, men hon berättar också om en oro för att inte hinna tillägna
sig den faktakunskap som hon tänker sig är nödvändig för att kän-
na sig säker i sitt läraruppdrag.

Karin: Ja den här grundkunskapen måste man ju ha ju, man
kan ju inte flumma lite ... alltså just för att man ska
känna den här säkerheten. Det gör ju så att man tycker
att det är roligare också, sen att ja men det här vill jag
lära barnen! Det här vill jag visa dom ...

Karin vill gärna gå tillbaka och läsa om den litteratur som handlar om läs- och skrivinlärning. Hon kopplar intresset för denna litteratur till sin egen flicka, som är i den åldern nu att hon börjat intressera sig för bokstäver och läsning. Karin har bestämt sig för att söka sidoämneskursen "Läs- och skrivutveckling" som en påbyggnad av det hon får i huvudämnet. Hon tror att lärare bör fokusera på kärnämnen, eftersom så många elever går ut med IG i dessa. Karin berättar också att hon skulle vilja få en chans att pröva att arbeta med äldre elever för att verkligen känna efter vad hon egentligen vill som lärare. Hon tycker att hon kan prata med äldre elever på ett annat sätt.

5.4 Evas berättelse

Eva var entusiastisk till att börja studera på lärarutbildningen, men uppskattade inte all kurslitteratur som hon mötte under första terminen och nämner bl. a. boken som handlar om miljö och hållbar utveckling.

Eva: Det var tungrott, det var jobbigt att läsa. Det kändes inte så relevant heller, det har ju mycket med det och göra. Första 15-poängskursen kan man ju känna att man har ångan uppe och ... tycka att det är kul, så man lever på det mycket, men andra 15-poängskursen så började man ... nej men varför ska vi göra ett grupparbete om det och det när vi ska bli lärare. Dom här tankarna började komma mer och mer och det gör ju att det blir tyngre att läsa kurslitteraturen också.

Eva tar å andra sidan upp en bok om förskolepedagogikens historia som ett exempel på spännande och intressant läsning.

Eva: Vi har haft en bok om pedagoger, men sen ... jag tycker att det känns som det är för liten grund att stå på för att bygga vidare. Jag sa ju det om V-boken att jag tyckte att man behöver vara mer insatt för att kunna förstå den fullt ut när författaren jämför ... eh ... Piaget ... och Vygotskij ... och Bruner ... och vad den fjärde nu heter ... jag känner i alla fall när jag läser den att jag kan nog inte riktigt följa med i resonemangen.

Eva berättar att grupparbetet kring miljö och hållbar utveckling upptog alltför mycket av kurstiden. Hon tyckte inte att det var riktigt relevant, när hon nu ska utbilda sig till lärare. Arbetet med den kurslitteratur som lästes försiggick förutom i grupparbetet även på så vis att studenterna skrev läsjournaler, som sedan redovisades i seminariegruppen.

Eva klarar av att stänga ute omvärlden och har därför lätt för att koncentrera sig. Hon tycker inte att det varit så tungt att ta till sig och förstå det hon läst. Eva nämner några böcker som har fungerat bra som diskussionslitteratur. De behandlade etiska och existentiella frågor. Seminarieträffarna ägnades dock mest åt samtal om den verksamhetsförlagda tiden och inlämningsuppgifter.

A-K: Tycker du att man förhåller sig kritisk till litteraturen? I diskussionerna?

Eva: Eeh (tänker efter) eh ... ja man är granskande ... jo det tycker jag nog. Det tycker jag nog ... ja (nästan viskande) alltså det har ju inte varit så mycket diskussioner, det är ju det som är problemet, det är svårt att säga och just litteraturen har vi väl inte diskuterat mycket om, direkt om böckerna ...

Hon tror också att hennes egen läsbakgrund har betydelse. ”Det känns som om den skulle ha det”, säger hon. ”Har man vana vid att läsa och ta sig igenom läsning så måste det ju underlätta, att kunna hantera skrivandets språk.”

Eva: Ja, jag har nytta av min bakgrund! För jag kan förstå eftersom jag har upplevt många av situationerna som beskrivs i böckerna så kan jag ju förstå då vad som menas ... det är nog inte så lätt alla gånger ... (skratt).

Eva hänvisar också till sin livserfarenhet, att hon har varit med om det hon läser om och på så vis kan förstå vad det handlar om.

Eva berättar om sina upplevelser från seminarieträffar och litteraturseminarier. Hon tycker att det var synd att inte alla läste samma bok i den första kursen så att de kunde ha samma utgångspunkt vid diskussionen. ”Att sitta och lyssna på nio personer som läst

olika böcker, det blir lite småtråkigt efter en stund.” Vid något tillfälle bestämde de att de skulle läsa samma bok så att de kunde diskutera och då blev det genast mycket mer spännande. Hon minns att de lämnade in läsjournaler på de lästa böckerna i den första terminen, men de fick aldrig någon respons på dessa under terminens gång. Vid terminsslutet fick de dock enskilda samtal med handledaren.

Diskussionerna i seminariegruppen var handledda av lärare, men hon minns inte att de fick så mycket respons vid dessa träffar. Eva säger att diskussion kring det lästa blev det egentligen bara den gång alla hade läst samma bok. Hon minns även att de någon gång i seminariegruppen gick igenom en text väldigt noga för att skapa förståelse kring innehållet.

Eva: Det var det första seminariet vi hade i den nya gruppen så det var nog lite krystat. Jag tror det var många som inte vågade riktigt säga och ... jo då var det bland annat att vi skulle ta upp sånt i texten som vi inte förstod innebörden i eller om det var nånting vi inte förstod i texten och då var det bara några enstaka som tog upp nånting där och sen tror jag inte att det blev mycket diskussion. Det var nog ett väldigt tyst seminarium.

”Det var många som inte riktigt vågade säga när de inte förstod innebörden i texten”, säger Eva. ”Då blev det inte mycket till diskussion”.

Kursstarten i huvudämnet inleddes med samtal om existentiella frågor utifrån kursens tema om livsfrågor, religion och etik. De var tio studenter i gruppen, vilket Eva tycker är en ganska lagom gruppstorlek. Att de inte känt varandra så länge hade betydelse för hur samtalen blev, tror Eva.

Studenterna i gruppen är i olika åldrar, vilket kan ha betydelse för hur de uppfattar kurslitteraturen och hur de försöker skapa förståelse och mening kring den. Livserfarenhet har betydelse för hur läsningen upplevs, anser Eva. Det har också betydelse hur diskussionerna blir beroende på om seminarierna är handledda eller inte. Seminariegruppen delas ibland upp i mindre enheter och om man

trivs tillsammans kan det innebära att man blir ett stöd för varandra ”nån sorts mentalt stöd”. Personligheten och liknande livsvillkor, t.ex. om man har barn eller inte, har betydelse. Det kan se olika ut med engagemanget och intresset för diskussioner, berättar Eva. I den förra seminariegruppen vände och vred de på litteraturen på ett helt annat sätt än vad de gör i den nuvarande gruppen. Hon tror att det bland annat beror på att medlemmarna var lite äldre. Gruppen bestod av både män och kvinnor och några var ”våldigt politiskt aktiva”.

Eva berättar om en positiv och entusiastisk inställning till att börja läsa efter att ha arbetat i några år. Hon tycker att det är ”spännande och jättekul” att träffa nya människor i olika åldrar. Eva tar upp en bok om förskolepedagogikens historia som ett exempel på spännande och intressant läsning. Den ingick i ett eget val av litteratur med uppföljande seminarium. Eva tycker fortfarande att det är roligt att läsa och att det inte har varit så tungt som hon kanske förväntat sig, men hon saknar tydlig feedback. Hon är van sedan tidigare studier att tentera och då menar hon att man får en viss bekräftelse direkt om det gått bra eller dåligt. Samma sak gäller för uppsatser och hemtentamen, vilka blev bedömda och betygsatta. Hon kallar det ”direkt feedback” från de som undervisade och menar att det har betydelse för självförtroendet.

Eva: Eh (tänker) alltså går det bra, så stärker det ju ens självförtroende ... och då känner man ju sig motiverad ... till att fortsätta för då gör man ju nånting som är bra, ”det här lyckas jag med!” Och annars ... det är klart det kan ju ha negativ effekt också om det går alltför dåligt om man känner att man inte har en chans (skratt) ... så det är ju inte alltid positivt kanske ... det kan vara bra att vara ovetande ibland.

A-K: Fast det är ohållbart (skratt)?

Eva: Ja det går ju inte i längden, usch nej, nej (skratt). Nej men ...

A-K: (Skratt)

Eva: Nej men man vill ju veta vilka bitar man ska lägga kru-
tet på ...

Eva berättar att hon bara hunnit läsa en skönlitterär bok under vårterminen. Det beror inte på att hon har haft för mycket facklitteratur att läsa, utan snarare på trötthet. Hon somnar! Dock lyssnar hon på talböcker, och får på så sätt ”någonting till livs ändå”.

Eva har ställt sig frågan om hur läsningen kan fungera för de studenter, främst kvinnliga, som kommer direkt från gymnasiet. Hur lyckas de ta till sig den litteratur som de presenteras för? Den är ofta skriven av medelålders män med ett helt annat perspektiv, anser Eva.

Eva: Och så tänkte jag precis som det här med meningsfullhet och sammanhang, hur ska hon någonsin, inget illa mot henne, men när hon inte har någon arbetslivserfarenhet, varken med barn eller någonting annat och kommer direkt hemifrån och ska läsa litteratur som är skriven av folk som har väldigt mycket erfarenhet och har tänkt väldigt mycket på det som dom har sysslat med och är bra mycket äldre och för det mesta var det män som skrivit litteraturen ... så tänkte jag att HUR ska hon förstå vad dom menar. Det måste ju vara jättesvårt!

Hon syftar på sättet att tänka och sättet att uttrycka sig och att det finns ett avstånd mellan en mycket ung kvinna och en medelålders man. När det gäller barns utveckling läses endast en bok i barn- och ungdomspsykologi, vilket Eva inte tycker är tillräckligt. Innehållet i denna bok är något hon kopplar direkt till praktiken och hon upplever att hon behöver mer kunskap för att kunna förstå barnen och deras situation.

När Eva inleder sin läsning av kurslitteraturen utgår hon ofta från innehållsförteckningen för att få en uppfattning om var väsentligheterna börjar, annars börjar hon på sida ett. Ord som är svåra slår hon upp. När Eva bearbetar litteraturen vill hon verkligen förstå ord och begrepp. Då sitter hon och vänder och vrider på språket och vill diskutera med sin sambo inför sitt skrivande. Det blir nästan ”hårklyveri”. Men själva läsningen har inte känts särskilt

svår. Eva menar också att hon kan se en röd tråd i den litteratur som ska läsas i kurserna, hon förstår varför böckerna är valda som kurslitteratur.

Eva: Jag var nog positivt inställd som jag minns det nu och jag var nog entusiastisk till att börja läsa efter att ha jobbat några år. Och jag tyckte att det skulle bli kul att bara göra något för min egen skull.

A-K: Då hade du jobbat några år, inte studerat på ett antal år?

Eva: Inte studerat på ett antal år, nej!

A-K: Vad hade du jobbat med då?

Eva: Som barnskötare.

A-K: På förskola?

Eva: Ja på förskola så det har jag gjort ... jag tror att det var 6 år. Jag har varit föräldraledig och lite sånt smått och gott och sen läste jag och sen läste jag en termin psykologi på distans medan jag jobbade ...

Eva säger också att det i gruppen finns inslag av ett kritiskt granskande förhållningssätt till kurslitteraturen, men att det trots det inte har varit så mycket diskussioner om böckernas innehåll. Hon ser detta som ett problem och efterlyser fler diskussioner om litteratur.

Eva talar om sina tankar kring läsningen av *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige* (Lagerlöf, 1906/1981), som används som kurslitteratur i utbildningen. Hon anser boken vara användbar i dagens skola och att den är ämnesintegrerande. Att läraren högläser boken kan vara ett alternativ. Eva tycker att hon genom undervisningen om läs- och skrivutveckling får kontakt med sina egna minnen av när hon själv lärde sig läsa och skriva. ”Man gör kopplingar hela tiden.” Hon berättar i det sammanhanget om sina blandade känslor inför det kommande arbetet med elevers läs- och skrivutveckling.

Eva: Efter den här ”läs- och skrivföreläsningen...så kände man väl ”oj, nu har jag tagit mig vatten över huvudet här”!

A-K: (Skratt)

Eva: Man blev lite skrämmd, men samtidigt känns det ju som nånting jättekul.

A-K: Mmm

Eva: Och ... sen ... det jag tänker på är när jag själv gick i skolan och alla skulle göra samma sak ... att det gäller att vara lyhörd inför varje barn ... vad det är som får barn att gå framåt i utvecklingen och lära sig nåt ... det gäller att kunna se såna saker. Träna sig på att se det.

A-K: Mm (paus) Vad tror du att man behöver med sig då? Som kan göra...

Eva: (skratt) Eh ... hmmm (tänker efter) eh, jaa jag tror att vissa bitar av det vi fått här i litteraturen och ... (tänker efter) eller som jag kan känna att jag har tagit till mig här, kan vara väldigt viktiga bitar, saker som man blivit medveten om... och sen är det också erfarenhet ...

Hon betonar vikten av att fortsätta att vara flexibel, se nya saker och att vara öppen för barnens behov. Det egna intresset för läsning ger positiva signaler till barnen, vilket har betydelse i den pedagogiska situationen. Det handlar om att få barnen att ta till sig läsningen. Eva upplever också att hon har nytta av sin bakgrund som förälder och sin erfarenhet av barn i olika åldrar samt att kunna se verksamheten med en förälders ögon.

De presenterade konfigurationerna om studenternas möte med läsning i lärarutbildningen utgör en bakgrund till den tolkning och analys som följer i nästa kapitel.

6 ANALYS AV MÖTET MED LÄSNING I LÄRARUTBILDNINGEN

Några teman framträder som särskilt betydelsefulla i de studerandes berättelser som svar på den övergripande frågan:

- Vad i berättelserna framträder som betydelsefullt i mötet med läsning i lärarutbildningen?

Dessa teman presenteras och analyseras med hjälp av studenternas tidigare läsbanor som bakgrund samt sätts in i ett teoretiskt perspektiv och relateras till tidigare forskning.

Den läsning studenterna möter i lärarutbildningen synliggörs genom de studerandes berättelser om upplevelser och erfarenheter av t.ex. möten med olika sorters texter i en ny utbildningskontext, möten med andra och möten med nya arbetsätt och förhållningsätt till läsande och lärande. De teman som tydligast framträder överlappar varandra till viss del, men presenteras i kapitlet som följande:

- Bekräftelse och delaktighet
- Utmaningar och glapp
- Intresse för texten
- Nya sätt att läsa
- Läsning i det kommande uppdraget

6.1 Bekräftelse och delaktighet

I berättelserna återkommer studenterna ofta till seminariegruppsarbetet och flera berättelser visar hur studenterna genom att lyssna, samtala och diskutera med varandra upplever att de bekräftar varandras läsupplevelser och erfarenheter. Att läsa gemensamma texter, diskutera och samtala om dem leder till ett gemensamt lärande i gruppen och överensstämmer med teorier om lärande som socialt fenomen, som sker primärt genom aktivt deltagande i ett samarbete kring ett utmanande och intressant innehåll (Dysthe, 1996, 2001; Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2000, 2005; Wenger, 1998). Att verkligen vara aktivt delaktig i en sociokulturell praktik är avgörande för lärande enligt Lave och Wengers resonemang om delaktighet. Studenten behöver inledningsvis uppleva att hon har legitimerats rätten av de övriga deltagarna att vara delaktig i gruppen, trots att deltagandet i början sker i periferin. Känslan av att vara delaktig leder till en identitet av medlemskap som motiverar till successivt ökat lärande och fortsatt deltagande tillsammans med andra i gruppen. Lärande i seminariegrupper innebär ett lärande som berör mer än att läsa, samtala och diskutera tillsammans. Det pedagogiska förhållningssättet som sker i relation till varandra får studenten att tala om dialog och att ”det finns inga dumma frågor”, vilket uppfattas som en demokratisk anda att ta med sig i sitt kommande läraruppdrag.

Seminariegruppens betydelse kan därför förstås i ett relationellt perspektiv. Att ”få nya tankar och bekräftelse på det man själv tänker” kan tolkas som att studenten både vill vara och bli bemött som ett subjekt, vilket kan jämföras med att få vara ett *vem* i ett möte, där ett genuint intresse finns för vem denna person är (von Wright, 2000, 2002, 2004). Utifrån studenternas berättelser finns behov av att få vara ett *vem* både i relation till läraren och till sina kurskamrater, vilket innebär en öppenhet i det mänskliga mötet, som betyder att både få vara och få möta andra som handlande, aktiva subjekt. Det är inte i förväg bestämt vad andra människor är och ska bli, utan själva mötet med andra i dialog blir utgångspunkt för nya möjligheter till lärande och utveckling (Aspelin, 2005, 2010; Biesta, 2006; Buber, 1929/1993). Att mötas i dialog

handlar om en ömsesidighet där parterna är olika men jämbördiga och därför talar med varandra i samtal (Holqvist, 2002; Jons, 2008). Relationen mellan studenterna i gruppen har karaktären av ett sådant dialogiskt lärande, medan i relationen student - lärare även finns dimensioner av beroende och makt. Lärarens roll är att vara delaktig i studenternas lärandeprocesser genom att intressera sig för studentens erfarenhetsvärld eftersom läraren har makt och ansvar att möjliggöra perspektivtagande och kommunikation, d.v.s. att upprätthålla ”undervisningsfigurationens sociala responsivitet” (Jons, 2008, s. 74). Studenterna ger i sina berättelser uttryck för att vilja vara aktiva och handlande subjekt i mötet med lärarutbildningen, men uttalar också önskingar om att bli värderade och bedömda av läraren för att få veta att de duger. De efterfrågar lärarens bekräftelse som innehavare av makt och ansvar. Denna bekräftelse blir då inte bara av social karaktär, utan själva utbildningsstrukturen utvecklar krav på mer tydlig värderande bedömning av studentens prestationer.

Det kan betraktas som motsägelsefullt att de studerande både önskar vara aktiva, självständigt handlande subjekt och samtidigt önskar bli värderade och bedömda utifrån prestationer. En förklaring till det kan vara att de befinner sig i en performativ kultur, d.v.s. en kultur där de studerande ständigt förväntas prestera och bli bedömda. I ett sådant perspektiv handlar bekräftelse om att få feedback på inlämnade uppgifter och att bedömas i examinationer. I berättelserna uttrycker studenterna behov av att få vara ett vem, men visar samtidigt genom sina erfarenheter i andra skolkontexter, att de är socialiserade in i en performativ kultur. Den nya kontexten inger dem en osäkerhet om vad som gäller i lärarutbildningen och tar sig därför uttryck i önskemål om lärarens värdering och bedömning av deras prestationer.

Att som student vara beroende av andras bedömning kan jämföras med t.ex. lärares beroende av bedömning från skolmyndigheter och arbetsgivare. Värderingar kring effektivisering och mätbara resultat genomsyrar hela samhällets syn på prestation, kunskap och lärande. Studenterna kan här uppfattas vara utsatta för en bedömningskultur

som inskränker, oroar och upptar deras uppmärksamhet i alltför hög grad.

Ball (2003) pekar på hur lärare genom återkommande utvärderingar, s.k. kvalitetskontroller av resultat i sitt pedagogiska arbete, utsätts för inskränkningar i den kreativa friheten och i möjligheter att bygga nära relationer med sina elever. Primärt fokus i det pedagogiska arbetet koncentreras till prestation och bedömning. Studenternas berättelser, både avseende de tidigare läsarbanorna och deras upplevelse av läsning i lärarutbildningen, visar på behov av nära relationer med lärare. De visar också på en upplevelse av hur de i dessa relationer befinner sig i en beroendeställning och hur lärarens roll som bedömare handlar om examinering och bedömning av rätt eller fel.

Utbildningsreformer (på alla nivåer) har under det senaste decenniet framför allt handlat om hur utbildning ska kunna effektiviseras och hur resultat ska kunna mätas och synliggöras för att fungera konkurrensmässigt i ett kunskapssamhälle i en global värld (Ball, 2001, 2003; Gleeson & Husbands, 2001; Hargreaves, 1998; Nussbaum, 2010). Att bedöma studenters resultat i jämförande internationella test för globala ekonomiska och politiska intressen riskerar att leda till alltför stort fokus på mätbara detaljkunskaper och graderade betyg i utbildningskontexter på alla nivåer, så även i lärarutbildningen. Det finns en risk att betyg tolkas som det slutliga målet för studieprestationer, istället för lärarstudentens utveckling mot ett mer utmanande och kreativt läraruppdrag (Goodland, 1999; Kupferberg, 2006, 2007). En sådan kunskapssyn och ett sådant förhållningssätt till lärande riskerar att fungera begränsande och konserverande. Nussbaum (2010) lyfter kritiken ytterligare genom att ställa utbildning som tillväxtparameter i motsats till utbildning för demokrati och kritiskt tänkande och frågar sig om samhället använder utbildning för profit eller för att skapa demokrati och medborgarskap.

Studenterna upplever en stark känsla av delaktighet i seminariegrupperna och en viss gemensam målmedvetenhet, som tar sig uttryck i behov av relevanta kunskaper inför läraruppdraget. Att själva styra sitt lärande och påverka innehåll i utbildningen verkar

de däremot uppleva som något utanför deras handlingsområde. De upplever att de texter de förväntas läsa i kurserna är alltför många, inte alltid relevanta utifrån deras förväntningar på innehåll i relation till läraruppdraget och att de ibland innehåller ett alltför akademiskt språkbruk, som upplevs som svårt och främmande i kombination med upplevelsen av alltför kort tid till inläsning. Alla dessa komponenter leder till en känsla av osäkerhet, sviktande motivation och begränsat lärande och kan tolkas som en brist på det som bl.a. Zepke och Leach (2006) lyfter fram som *empowerment*, ett begrepp som kan översättas med egenmakt (SOU 1996:177). Zepke och Leach visar i sin forskning hur vuxenstuderande med olika bakgrund bemöts och klarar sina högskolestudier. De lyfter fram några begrepp som visat sig vara viktiga för att de studerande ska uppleva motivation och delaktighet när de arbetar tillsammans i grupp. I deras forskning betonas att de studerande behöver vara medvetna om sina behov och hur dessa ska kunna tillgodoses (self-determination), de bör som gruppmedlemmar arbeta mot ett gemensamt mål (collectivity) och de behöver även känna att de kontrollerar sin egen lärandesituation (empowerment)(Zepke & Leach, 2006; Craig & Munford, 1996; van der Veen, 2003, 2006).

Positiva berättelser från de studerande i denna studie finns avseende gemenskap och målinriktning, när studenterna arbetar tillsammans i seminariegrupper. Sådana berättelser uttrycks som ”då var det vi som pratade”. Det finns möjligheter att göra sin röst hörd. Berättelser om upplevelser av egen kontroll och förmåga att styra och påverka sin utbildning är däremot färre och istället önskas utifrån kommande bekräftelse och feedback från lärare, vilket kan tolkas som en känsla av brist på egenmakt över sitt lärande. Att klara examinationsuppgifterna blir det primära målet, inte det egna kunskapsbygget i sig. Zepke, Neutze och Leach (2001) diskuterar hur studenter skulle kunna involveras i utformandet av examinationsuppgifter och hur de skulle kunna delta i bedömning av egna prestationer. Att delta i en sådan förhandling kring hur examinationer kan utformas skulle kunna fungera motiverande och främja egenmakt över studierna. Studenternas berättelser ger dock exempel på behov av både inre och yttre motivation. När de t.ex. får samtala och lyssna till varandras idéer och gemensamt försöka tol-

ka och förstå de texter de läser blir det ”jätteintressant”. Den inre motivationen kännetecknas av en egen drivkraft och ett genuint intresse för att lära, medan den yttre motivationen kan beskrivas som behov av andras värdering, bedömning och godkännande av studieprestation och studieresultat för att uppbåda intresse för studierna (Guthrie & Knowles, 2001).

6.2 Utmaningar och glapp

Studenterna har olika social bakgrund och försöker länka sina erfarenheter och tidigare kunskaper till de nya kunskaper och erfarenheter de tillägnar sig i högskolans kontext. Deras berättelser om mötet med den nya kontexten visar på upplevelser av glapp mellan tidigare läserfarenheter och nya. På liknande sätt visar berättelserna om studenternas tidigare läsarbänor också på glapp mellan olika utbildningsstadier. Från de tidigare skolåren och fram till lärarutbildningen har studenterna mött olika värderingar, normer och pedagogiska arbetssätt kring läsning och lärande i olika kontexter. Skillnaderna mellan dessa värderingar, normer och arbetssätt upplevs av eleverna som glapp.

Studenternas berättelser om sin lärandesituation kan också beskrivas och förstås som metaproblem, d.v.s. studenten ställer sig frågan om vad det innebär att befinna sig i en lärandesituation (Pettersen, 2008). Vad ska hon göra? Vad krävs av henne? Varför ska hon lära sig just detta? Studenten upplever nya utmaningar i en ny utbildningskontext och först när hon får svar på sina metafrågor accepteras uppgifterna. Pettersen menar att studenterna kämpar med situationens sociala logik och försöker hantera övergången från att uppfatta sig som formell student till att bli en reell student. Studenterna i föreliggande studie befinner sig i början av sin utbildning och utifrån deras berättelser blir det tydligt att de ännu inte tagit klivet från formell till reell student. Ett sådant kliv kan jämföras med att överbrygga glapp i den nya utbildningssituationen. De brottas också i hög grad med frågan om hur det professionella och personliga i lärarblivandet kan relateras till vartannat.

Studenterna berättar om erfarenheter som kan ses som exempel på hur de sociala och kulturella kapital som tillägnats i familjen inte alltid kunde relateras till grundskolan, vilket skapade ett sviktande

självförtroende både avseende lärande och kamratrelationer. Det tycks få betydelse för elevens totala situation i skolan. Dessa tidigare erfarenheter i läsarbanorna utgör en bakgrund till hur studenterna sedan upplever mötet med lärarutbildningens kunskapssyn och läsning. Att ha tillägnat sig relevant kulturellt kapital i de tidigare utbildningskontexterna har betydelse och kan underlätta studentens möte med den nya utbildningen, i det här fallet lärarutbildningen (Zepke & Leach, 2006, 2007).

Zepke och Leach (2006, 2007) presenterar i sin forskning två sätt att möta den nya studenten i den nya utbildningen genom att använda begreppen integration respektive adaptation. Begreppet integration innebär i detta sammanhang att lämna sin första kultur för att uppgå i den nya annorlunda akademiska kulturen, medan adaptation innebär att studenten lägger till nytt kulturellt kapital till det kulturella kapital som hon redan äger. I det senare fallet anpassar sig studenten successivt genom att använda de kapital som den nya kontexten kräver. Kulturellt kapital används som redskap, där studenten använder sig av det som i sammanhanget är mest adekvat. För att detta ska bli möjligt, krävs enligt Zepke och Leach, varierat pedagogiskt stöd i studentens lärande, samt en uppvärdering av studentens redan förvärvade kulturella kapital. Att värdera, acceptera och uppskatta studenters olika kulturella bakgrund blir en förutsättning för att olika kulturella kapital ska kunna tas tillvara och användas i lärandesituationen. Studenterna i denna studie är i början av sin utbildning och visar att de i inledningsskedet är förvirrade över vad som förväntas av dem, men även över vad de själva förväntar sig av högskolan. Ännu är de inte som "fish in water" (Zepke & Leach, 2007, s. 657). Uttrycket kan tolkas som att uppleva sig som ett med den nya kulturen, att kunna axla utmaningarna och passa in. Att istället uppleva sig som "fish out of water" (Thomas, 2002, s. 441) innebär att studenten upplever ett alltför stort glapp mellan där hon befinner sig och dit hon förväntas nå i den nya utbildningen. Risken är då stor att misslyckas i sina studier och därmed lämna utbildningen.

6.3 Intresse för texten

Studenterna benämner den litteratur som förekommer i lärarutbildningens kurser som kurslitteratur, facklitteratur, faktalitteratur (litteratur som används vid undervisningen i den verksamhetsförlagda tiden, vft) samt skönlitteratur. Kurslitteratur presenteras här som all den litteratur som ingår i kurserna. Facklitteratur kan jämföras med saklitteratur medan faktalitteratur syftar på det som studenten kallar fakta och som används när hon ska undervisa i den konkreta skolpraktiken och behöver ämneskunskaper. Skönlitteratur syftar närmast på de romaner som ingår i kurslitteraturen.

Studenterna förhåller sig till dessa texter på olika sätt och anser t.ex. att det mest intressanta i litteraturläsningen är när teori och praktik vävs samman. Samtidigt uttrycker de att det är svårt att se sådana samband. De anser alla fyra att det ska finnas en uppenbar nytta med att läsa kurslitteratur. Studenternas syn på texters nytthet syftar i de flesta utsagorna på traditionell skolämneskunskap som de vill kunna använda sig av under praktiken. De betonar, att läsa i lärarutbildningen betyder att rikta sig mot en yrkesverksamhet och anser att innehållet i det de läser bör vara tydligt målstyrt och praktiskt inriktat.

Facklitteratur upplever studenterna som onödig i många fall, medan faktalitteraturen upplevs som nödvändig för att kunna undervisa eleverna. Då behöver man ”läsa på” för att kunna presentera fakta. I ett sådant sammanhang blir eleverna i skolan de *viktiga andra*, som inspirerar studenten till att läsa och tränga in i olika ämnesområden för att känna att hon har ”kunskaper att komma med”. Facklitteraturen blir i många fall betraktad som alltför omfattande och något som det inte riktigt finns tid för i utbildningen. Studenternas uttalanden kan tolkas pragmatiskt, d.v.s. de läser det som de finner mest relevant i situationen och att vara påläst i skolorundervisningen är viktigare än att vara påläst i högskolestudierna. Texter får inte mening och innehåll om studenterna inte vet vad de ska använda dem till (Collins & Blot, 2003). När det lästa får en konkret betydelse, med tydlig inriktning mot praktiken, skapar studenten mening i läsningen och därmed tillmäts innehållet betydelse (Malmgren, 1997; Tornberg, 2000, 2004). Studenterna upp-

lever då att de kan använda sig av det lästa genom att omsätta de nya kunskaperna i sin undervisning i den konkreta skolpraktiken. De har behov av att direkt kunna relatera till didaktiska kunskaper, som kan användas i förskolans och skolans verksamheter.

Ytterligare ett sätt att förstå efterfrågan av faktaaliteratur kan vara att studenterna från tidigare skolerfarenheter är väl förtrogna med olika läromedels faktatexter och kan därför läsa och förstå dem, medan texterna i högskolan tillhör en annan genre och upplevs som alltför akademiska och tungrodda. Liknande resultat visar Ask (2007) och Blåsjö (2006) i sin forskning. Mötet med högskolan visar på något nytt som studenterna inte är förberedda för. Kurslitteraturen upplevs av studenterna som alltför omfattande, ”flummig”, ”tradig” och t.o.m. onödig. Att över huvud taget läsa litteraturen ifrågasätts ibland eftersom ”kunskaperna kunde ha fått på annat sätt”.

Studenternas berättelser kan också tolkas som att lärarutbildningens krav på läsning av olika slags texter innebär att kunna anpassa sin läsning utifrån syftet och den text de möter. En sådan läsning kräver dels att genom sökläsning kunna sammanfatta och ta ut det viktigaste ur texten och dels att kunna förhålla sig reflekterande och kritiskt granskande för att kunna tolka och förstå innehållet. Studenterna uttrycker i sina berättelser angående sökläsning, en besvikelse inför ett sådant sätt att läsa. De upplever att de bara ”hoppas i boken” och ”skumläser”, d.v.s. läsningen upplevs som ytlig. Svårigheter med att läsa kritiskt granskande och reflektera över det lästa relaterar de delvis till brist på tid. Det finns inte tillräckligt med tid avsatt i utbildningen till läsning enligt studenternas berättelser. Ytterligare en faktor som försvårar reflektion och kritisk granskning är brist på förförståelse för det akademiska språkbruket och brist på handledd bearbetning i seminarier av textinnehåll. Studenternas berättelser kan tolkas som en upplevelse av tillkortakommande, när det gäller att behärska olika läsarter, som att t.ex. kunna anpassa och röra sig fritt i texten efter behov. Det finns också en risk att texter enbart blir diskussionsunderlag och att när läsning och frågor om texters kvalitet och egenskaper betraktas som ointressanta. Subjektiva och spontana reaktioner på innehåll

är betydelsefullt, men behöver kombineras med en kritisk, analytisk läsning för att läsning relaterad till liv och demokrati ska kunna upprätthållas (Persson, 2007).

Personliga upplevelser och erfarenheter i studenternas tidigare läsarbänor visar sig ha betydelse även för studentens fortsatta läsning och val av böcker i lärarutbildningen. Berättelserna visar att skönlitterär läsning mestadels sker under loven eller som valfri skönlitterär läsning i kurserna. Studenterna framför önskemål om att få fler möjligheter till skönlitterär läsning i utbildningen, men när möjlighet ges att välja sådan, väljs ändå samma genrer som tidigare. Utmaningen uteblir när läsrepertoaren ständigt är densamma och den utvidgas och utvecklas inte (Chambers, 1993; Rosenblatt, 1995).

Skönlitteraturen som läses innehåller ofta teman som bekräftar tidigare identitet, vilket berättelserna om läsarbänorna visar. Identitetsteman som återkommer i läsningen bidrar till att bearbeta tidigare upplevelser och trauman (Holland, 1980). Det mottagande subjektet, d.v.s. läsaren, har en dominerande roll i läsningen och söker de teman hon har behov av i sitt identitetssökande. Romanläsningen har därför möjligheter att bli frigörande och emancipatorisk på ett personligt plan genom att händelser och upplevelser i det förflutna bearbetas och tolkas. I studenternas berättelser förekommer vändpunkter. En del vändpunkter i de tidigare läsarbänorna är, utifrån studentens tolkning, vändpunkter som delvis emanerat ur romanläsning och som lett vidare till insikter och ökat självförtroende. En av studenterna valde läraryrket, trots negativa skolupplevelser och en uppfattning om sig själv som misslyckad elev men upplever idag att hon befinner i lärarutbildningen som ”en som kan bli något”. I de tidigare läsarbänorna finns berättelser om hur läsning leder till nya insikter som leder vidare till förändring genom s.k. vändpunkter. På så sätt kan läsning av olika sorters texter användas som språngbräda till frigörelse från ett negativt förflutet till ett hoppfullt nu (Bruner, J., 2001; Mishler, 1999; Pals, 1995).

Studenterna berättar om hur de föredrar romaner om t.ex. utsatta kvinnor och barn och att det är viktigt att det som berättas verkligen har hänt. Ur ett identitetsperspektiv är det intressant att val av skönlitteratur faller inom ramen för kvinnor och barns erfarenheter och

upplevelser av utsatthet. I de tidigare läsarbanorna förekommer liknande preferenser när det gäller val av genrer. Skönlitteratur av det slaget kallar Olin-Scheller (2006) faktionlitteratur, vilket kan förstås som att skildringen gör sanningsanspråk i en blandning av fakta och fiktion. Studenterna ger flera exempel på faktionlitteratur, när de berättar om sina val av skönlitterära läsning i de inledande kurserna i utbildningen.

Da Vinci-koden (Brown, 2005) blir t.ex. ointressant, medan *Bakom stängda dörrar*, som har sanningsanspråk, upplevs som intressant och lätt att läsa. Olin-Scheller (2006) visar på liknande resultat i sin forskning, d.v.s. att gymnasieeleverna har ett stort behov av att berättelser ska vara sanna. ”Är det inte sant är det ju bara en bok”, säger en av hennes informanter (2006, s. 201). Den skönlitterära läsningen ska beröra känslomässigt och för att den ska göra det krävs en upplevelse av att det lästa är sanning.

Mötet med lärarutbildningen tycks inte, åtminstone inte inledningsvis, skapa möjligheter och utmana studenterna till att utvidga den skönlitterära repertoaren. Den skönlitterära läsningen förblir en individuell bekräftande läsning. För att gemensamt kunna bearbeta texter i samtal och diskussioner, utifrån gemensamma frågeställningar med gruppen som plattform, krävs gemensamt lästa texter, vilket flera forskare visar i sina studier kring litteraturdidaktik (Bergman, 2007; Bommarco, 2006; Molloy, 2002; Thorsson, 2005). I studenternas berättelser framkommer att ofta saknas denna gemensamma utgångspunkt att samlas kring, eftersom de skönlitterära texterna varit valbara. Litteratursamtal innebär inte enbart att berätta egna läsupplevelser för varandra. Litteratursamtal handlar om att dela läsupplevelser, att få möta andras upplevelser av en gemensamt läst text och att tillsammans bygga upp ett gemensamt förståelsemönster utifrån varandras tolkningar (Kåreland, 2009; Thorsson, 2009). Att just de skönlitterära texterna är valbara kan i sammanhanget tolkas som ett uttryck för fiktionstexters och populärkulturens lägre status i en utbildningskontext (Malmgren, 1986; Olin-Scheller, 2006; Persson, 2000).

Persson (2007) ställer frågan Varför läsa skönlitteratur? Han för en diskussion kring legitimering av litteraturläsning i skola och samhäl-

le utifrån skolans styrdokument. I litteraturen kolliderar en mångfald av språk, ideologier och värderingar. Litteraturen utmanar vårt ”verklighetssinne” samtidigt som den tränar vårt ”möjlighetssinne” (Musil, 2005, s. 17). Möjlighetssinnet kan definieras som en förmåga att fantisera, drömma och tänka sig att allt lika gärna kunde vara på ett annat sätt än så som det förefaller vara. Studenterna i föreliggande studie talar om vad läsning av skönlitteratur ger och betonar känslomässiga upplevelser som att försvinna till en annan värld, att få koppla av och ha det mysigt, vilket kan tolkas som att träna möjlighetssinnet. De berättar också om en upplevelse av att skönlitterära texter har en handling och hänger ihop i jämförelse med facklitteraturen i kurserna som upplevs som svårläst och flummig. Sådana uttalanden kan tolkas som behov av att kunna relatera det lästa till en upplevd verklighet.

I studenternas tidigare läsarbänor framträder liknande berättelser om läsning som är starkt förankrade i känslomässiga behov. De läser för att uppleva något och för att bli berörda, men även för att bekräftas och få återuppleva starka känslor om och om igen. Det finns alltså flera skäl för läsning, men i studenternas utsagor dominerar de känslomässiga skälen.

När möjlighet ges för egna litteraturval, väljs återigen den genre som studenten känner sig välbekant och förtrogen med. Sådana val kan tolkas som att läsa något nytt och annorlunda kräver att bryta en vana, att knäcka en ny kod för att våga välja bort den invanda genren. Det finns utsagor i berättelserna som för fram värderingar kring vad som är bildat/obildat kring läsvanor, värderingar och normer som sitter djupt från tidigare familje- och skolkontexter. Åsikter om att det är obildat att inte läsa leder dock inte till val av klassiska, traditionella skönlitterära s.k. bildningsromaner, som kan relateras till klassiska, traditionella bildningsideal. Det viktigaste tycks enligt studenterna vara att man läser, inte vad.

6.4 Nya sätt att läsa

Som en motbild till den bekräftande läsning, som studenterna oftast ägnar sig åt i sina fria val av skönlitteratur, kan en mer kritisk syn på vad läsningen i högskolan skulle kunna innebära också lyftas fram utifrån studenternas berättelser. Det finns i berättelserna

önskemål och uttalanden om att få läsa kritiskt granskande med hjälp av samtal, diskussion och reflektion tillsammans med andra. Att genom diskussion kring texter få hjälp med att teoretiskt förankra och förstå författarnas budskap i texterna, uttrycks i en av studenternas berättelser som "ett sätt att bygga ut tankarna". Ett sådant sätt att läsa och tolka kan ses som kritisk läsning, där språk, läsning, ideologi och praktik är sammanvävda. Lankshear och McLaren (1993) använder begreppet *critical literacy*, vilket kan tolkas som att språklig förståelse och läsning leder till språklig medvetenhet och kritiskt tänkande. Utifrån ett critical literacy-perspektiv kan studenten få nya insikter genom läsningen och kan därigenom bearbeta sin sociala situation, (Gee, 1992; Lemke, 1995; Lyngfeldt, 2006; Street, 1995), vilket även visar sig i studenternas tidigare läsarbanor.

Den kritiska läsningen kan dessutom ses som en generell kritisk kompetens som kan liknas vid det som sker i frigörande pedagogik, där en emancipatorisk läsning inte enbart bidrar till personlig frigörelse och psykologisk insikt, utan även bidrar till förändring ideologiskt och politiskt (Lea & Street, 1998, 2006). Läsaren får kunskap om världen och kan förhålla sig till denna, men får också möjligheter att förändra i en kunskapsprocess, där man läser och skriver (om) världen (Lankshear & McLaren, 1993; Persson, 2000).

I studenternas berättelser finns utsagor som talar för att de i högskolan har lärt sig läsa på ett nytt sätt för att få en "övergripande mening" och de hänvisar till att ett sådant meningsskapande sker när de får diskutera litteraturen tillsammans med andra. Det är först då det blir "jätteintressant". Genom att vara aktivt deltagande i gruppen sker lärandet i relation till den sociala situationen där studenten befinner sig (Lave & Wenger, 1991). Det är då studenten vågar utmana och pröva något nytt.

Studenterna berättar om en vilja att lära nytt tillsammans med andra, men nya tankar och att lära nytt betyder inte nödvändigtvis att de intar ett kritiskt granskande perspektiv till den läsning de möter även om de har synpunkter på texternas legitimitet i sammanhanget. Snarare är deras läsning i inledningsskedet i utbildningen riktad mot pragmatiska och nyttiga kunskaper att kunna använda,

alternativt att kunna examineras i. Deras berättelser visar inte i första hand på behov av att aktivt delta i en kritisk granskande och nyskapande roll i högskolan. Blåsjö, (2004) visar på liknande resultat i sin studie. Studenterna är snarare oroade över hur de ska anpassa sig till högskolan och hur de ska förhålla sig för att ”göra rätt”. Dock finns berättelser som säger motsatsen. När studenten upplever en öppenhet hos seminarieledaren vågar hon fundera över att pröva ”nya vägar till att genomföra uppgiften”. Seminarieledarens pedagogiska uppdrag är dels att vara guiden och stödjaren och dels att agera utmanaren, irriteraren och störaren i de olika lärandesituationerna i utbildningen (Biesta, 2006; Bruner, J., 1960; Vygotskij, 1978).

För studenterna innebär mötet med högskolan att nya vägar blir möjliga i läsarbanorna. Nya möten och utmaningar i en ny pedagogisk kontext innebär möjligheter till gränsöverskridande mellan olika habitus, vilket enligt Zepke och Leich (2007) kan ske genom att studenterna tillägnar sig nytt kulturellt kapital som komplement och redskap att använda i nya sociala kontexter. Receptionsteoretikern Bennett (2008) knyter an, precis som Zepke och Leach (2006, 2007), till hur människor beroende på socioekonomiska och kulturella villkor markerar tillhörighet genom sina liv, vanor och handlingar. En individs habitus markerar visserligen social tillhörighet, men är inte en gång för alla given, utan kan innebära att människor rör sig över habitusgränserna i ett livsperspektiv.

Det finns ett flertal exempel i litteratur och dramatik på hur gränsöverskridanden mellan olika habitus påverkar människors liv och leder till ny kunskap, nya värderingar, men också till en helt ny livstil, en ny syn på sig själv och andra, vilket leder vidare till att livet i sin helhet förändras. I Russells drama *Educating Rita* (1981) tillägnar sig Rita med hjälp av viktiga andra (bl. a. professor Bryant) successivt nya kunskaper som leder till nya livsvärden med nya vanor och värderingar. Hennes förändring kan jämföras med tillägnet av ny habitus. Den nya livstilen innebär emellertid också främlingskap inför den gamla och ger en känsla av att befinna sig mittemellan två världar. Att kunna göra egna val, med hjälp av kunskap och egenmakt är dramats budskap och liknande berättelser finns i de studerandes läsarbanor.

När studenten påbörjar en utbildning vid högskolan kan det ses som att våga utsätta sig för utmaningar som kan leda till gränsöverskridanden mellan olika habitus. Utmaningarna visar sig t.ex. i nya sätt att läsa, samtala, diskutera och bearbeta texter. För att gränsöverskridanden, utveckling och förändring ska ske krävs inte enbart möten med text utan även möten med andra i fokus kring gemensamt lärande (Zepke & Leach, 2006). Det har betydelse vilka förväntningar och insikter studenter har om varför de sökt sig till utbildningen, d.v.s. deras behov av att få svar på vad de egentligen påbörjat och vad som krävs av dem har betydelse för deras studier (Lea & Street, 1998). I berättelserna uttrycker studenten att hon behöver ”knäcka en kod” för att förstå den nya utbildningssituationen. Det är också av stor betydelse för studenten att klargöra för sig själv varför hon befinner sig i undervisningssituationen och att få klarlägga en social logik kring sina studier (Biggs, 2003).

6.5 Läsning i det kommande uppdraget

När studenterna genom utbildningen kommer i kontakt med de egna minnena kring läs- och skrivprocesser och särskilt då kring sin nybörjarläsning, väcks många tankar kring vad läsning betyder och innebär i olika sammanhang. Studenterna berättar om hur de kopplar sina nya upplevelser till tidigare skolerfarenheter. Berättelserna speglar ambivalenta känslor inför det kommande läraruppdraget och de talar dels om rädsla och oro och dels om att ”det är någonting jättekul”. Det vilar något särskilt magiskt och märkvärdigt över studenternas utsagor om att lära barnen i skolan läsa och skriva. Studenterna talar om språk- och skriftspråksprocessen som något som kräver en specifik metod och kompetens. Deras funderingar kan jämföras med den läsinlärningsdebatt som försiggått som en pedagogisk kontrovers (Hjälme, 1999) under deras egna år i skolans läspraktik och som nu åter är aktuell i dagens politiska skoldebatt. En sådan debatt har under decennier rört den rätta metoden för att lära små barn att läsa och tillgodogöra sig en läskompetens som motsvarar samhällets krav i ett medborgarperspektiv (Skolverket, 1998, 2007).

I studenternas läsarbänor framkommer att de upplevde sig som läsare redan före skolåldern och var väl inlemmade i olika läsprakti-

ker redan i familjen. Mötet med läsning i skolan gav dem sedan upplevelser av tillkortakommanden och otillräcklighet. Här började de om med traditionella läsinlärningsmetoder, vilka oftast upplevdes som roliga och spännande till att börja med. Dessa tidigare erfarenheter och minnen av skolans läsinlärning och av de egna lärarna kan tolkas som bakgrund till uppfattningen av att läsinlärning är något alldeles särskilt som kräver specifik lärarkompetens och specifika inlärningsmetoder (Skolverket, 2007).

Studenterna berättar om vad en lärare behöver för att kunna möta sina elever. De skiljer tydligt på forskning och läraruppdrag, två perspektiv som de möter i utbildningen, där de framställer läraruppdraget som det viktigaste och det som de ska ägna sig åt i en kommande verksamhet. I berättelserna framkommer att de känner sig främmande inför forskarrollen och det akademiska språkbruket och har svårigheter att sammanväva forskarperspektivet med läraruppdraget. De berättar t.ex. om forskaren som behöver ett akademiskt språk och läraren som främst behöver ett innehåll och rätt tankebanor. Budskapet i berättelserna kan tolkas som att det finns en klar distinktion mellan form och innehåll och att fokus för en praktiserande lärare i en barngrupp bör ligga i ”innehållet i det stoff hon ska lära ut”. Lärarutbildningen har under senare decennier betonat en forskningsbaserad lärarutbildning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Högskoleverket, 2005). Successivt ska studenten inskolas i ett vetenskapligt tänkande som ska genomsyra den blivande lärarens kunskapssyn och leda till att fältet förankras i forskning och att forskningsresultat implementeras på fältet. Uppenbarligen har inte ett sådant tänkande ännu fått fäste hos de studenter som deltagit i studien. Istället finns upplevelsen av en överdriven fokus på formalia och akademiskt språkbruk i utbildningen och de studerande jämför denna prioritering med vad de egentligen anser vara relevant kunskap för lärare som ska undervisa små barn.

De studerande berättar om lärarideal som presenteras i utbildningen och om hur dessa ideal handlar om att både vara lärare med gedigna kunskaper och ett föredömligt pedagogiskt förhållningssätt. Den ideale läraren presenteras i litteraturen som den gode, vägle-

dande vuxne som bygger stödstrukturer och inspirerar till lärande (Vygotskij, 1978; Wood, Bruner & Ross, 1976), vilket ibland upplevs som ett alltför idealiserat och alltför orealistiskt lärarideal, som oroar istället för att inspirera. Det finns också en uttalad oro i studenternas berättelser för att inte få tillräckligt med faktakunskaper som kan tolkas som en oro för att inte kunna undervisa så att elever kan klara läroplansmålen. Berättelserna kan förstås i ljuset av den skoldebatt som förekommit i media utifrån Pirls- och PISA-resultat (Skolverket, 2001, 2003). Alarm om hur elevers bristande läs- och skrivkompetens leder till ännu icke godkända resultat i kärnämnen har slagit rot och lett till en växande oro kring att inte få tillräckliga och fördjupade kunskaper i bl.a. barns tidiga läs- och skrivprocesser. En annan anledning till studenternas oro är att de befinner sig i början av sin utbildning och upplever allt i ett nybörjarperspektiv.

Studenternas erfarenheter i den verksamhetsförlagda delen i utbildningen ger nya insikter och funderingar kring att skolan bör vara en skola för alla (Lpo 94) och att de kommer att möta barn i behov av särskilt stöd, vilket innebär krav på att kunna tillgodose ett spektrum av olika sorters behov. Att möta barn med diagnoser som dyslexi, leder till tankar om förhållningssätt i det pedagogiska mötet. De har redan fått erfarenheter av hur man ringar in elevers problematik genom tester och diagnostisering. Ett sådant sätt att arbeta med elevers läsutveckling kan ses som exempel på kategoriskt och punktuellt perspektiv (Persson, 2001; von Wright, 2002) där målet är utstakat och eleven är ensam bärare av sina svårigheter, vilka är möjliga att kategorisera, diagnostisera och differentiera.

6.6 Sammanfattning

I mötet med läsning i lärarutbildningen framstår *bekräftelse* från *viktiga andra* och *delaktighet* som betydelsefulla aspekter. Bekräftelse sker främst i seminariegrupper, vilka är de viktiga forum där studenterna upplever att de genom samtal och diskussioner kring olika texter och egna erfarenheter får stöd och bekräftelse som leder till delaktighet, utveckling och lärande. Dessutom uttrycker studenterna

önskemål om feedback och bekräftelse från lärare i större utsträckning än som sker.

När studenten möter nya utmaningar i den nya kontexten riskerar de att leda till upplevelser av *glapp* mellan tidigare läserfarenheter och nya. På liknande sätt visar studenternas tidigare läsarbanor också på glapp mellan olika utbildningsstadier. Att överbrygga glappet mellan olika utbildningskontexter är en utmaning för både utbildning och student.

Att *intresse för texten* väcks har betydelse för studenternas läsning och de poängterar att det mest intressanta är när teori och praktik vävs samman. Texterna får mening när studenterna vet vad de ska använda dem till. De menar att syftet med att läsa kurslitteratur bör vara pragmatiskt och kunna relateras direkt till det praktiskpedagogiska arbetet. Utifrån studenternas berättelser framkommer också att de önskar läsa mer skönlitteratur. Studenternas skönlitterära läsning utmanas dock inte till repertoaröverskridanden, utan läsningen blir en känslomässigt bekräftande läsning, snarare än en utmanande och kritisk läsning som öppnar nya vägar till kunskap. Samtal och diskussioner kring gemensamt lästa skönlitterära texter efterlyses.

Det finns i studenternas berättelser insikter om att läsa i en högskoleutbildning kräver en mer kritiskt granskande läsning och att ett sådant läsande kan bli möjligt genom reflektion och diskussion tillsammans med andra. Studenten vill genom *nya sätt att läsa* få både nya tankar och bli bekräftad i det hon redan tänker. Seminariehandledarens viktiga uppgift blir att i gruppen vara öppen, lyssnande och stödjande, men också att våga vara den som utmanar och stör.

Grupparbeten sker mot gemensamma mål, men studenterna saknar handlingsutrymme för att påverka innehåll och bidra med sin egen bakgrundskunskap. Det finns en osäkerhet kring det egna kulturella kapitalet som man för med sig in i den nya utbildningen och hur detta kan anpassas till högskolans kultur. För studenten handlar det om att ”knäcka en kod” för att kunna anpassa sig i kombination med att tillägna sig olika literacies.

Studenterna är, med tanke på läsning i det kommande uppdraget, påverkade av den skoldebatt som försiggår i massmedia, vilken har

fokus på bl.a. elevers måluppfyllelse, särskilt avseende läs- och skrivkompetens. Egna erfarenheter och minnen från läs- och skrivarbete i skolåren är latenta och kommer tillbaka i samband med lärarutbildningens undervisning i ämnesområdet och i möten med elever i grundskolans läs- och skrivpraktik. Studenterna upplever att läs- och skrivundervisning är något alldeles särskilt, som kräver en särskild lärarkompetens och specifika inlärningsmetoder. Studenterna berättar också om en oro inför de lärarideal som presenteras i utbildningen. Denna oro innebär t.ex. att inte klara av att ge alla elever möjligheter till måluppfyllelse avseende läroplansmål. Studenterna vill bli kunniga lärare som uppfyller kraven i samhällsuppdraget, samtidigt som de i det pedagogiska mötet vill bemöta eleven som *vem* istället för *vad* i en skola för alla.

7 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Här sammanfattas studiens resultat i avsnitt 7.1, därefter diskuteras metod och resultat. I metoddiskussionen behandlas metodens ansats, genomskinlighet och potentiella felkällor. I resultatdiskussionen behandlas förutsättningar som visat sig vara betydelsefulla i en relationell läsprocess. Avslutningsvis presenteras pedagogiska implikationer och framtida forskningsfrågor.

7.1 En relationell läsprocess

I studenternas berättelser om mötet med läsning i lärarutbildningen framträder liknande teman som i den tidigare läsarbanans kontexter. Mötet med läsning i lärarutbildningen kan ses som ytterligare en kontext i studentens läsarbana.

I studenternas berättelser framkommer ett antal betydelsefulla förutsättningar för utveckling mot *nya sätt att läsa*. Dessa förutsättningar är framförallt behovet av *inbjudan* och *bekräftelse* från *viktiga andra*, *artefakter*, *litterär amning*, *lek*, *lust och fantasi*, *intresse för texten*, *utmaningar* och *delaktighet*. *Nya sätt att läsa* är alltså att betrakta som ett resultat av en relationell läsprocess.

Viktiga andra förfaller vara den mest betydelsefulla förutsättningen för läsning i den relationella läsprocessen. Den relationella läsprocessen kan tolkas och beskrivas som att *viktiga andra bjuder in* och *bekräftar* barnet/eleven/studenten. Vidare är *artefakter* såsom leksaker, olika sorters texter, filmer o.s.v. ett viktigt stöd i läsarbanan. *Litterär amning* kan liknas vid att socialiseras in i en läspraktik där även lek, lust och fantasi väcker ett allt större intresse för text. I mötet med

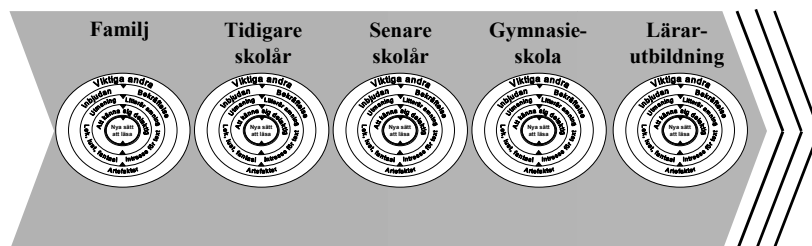
olika sorters texter i olika sammanhang utmanas barnet/ eleven/studenten. När utmaningarna antas upplevs en känsla av delaktighet. Figur 6 illustrerar hur dessa förutsättningar samverkar i en gynnsam relationell läsprocess som möjliggör utveckling mot *nya sätt att läsa*.



Figur 6. Den relationella läsprocessen

Familjen, skolan och lärarutbildningen är enligt studenternas berättelser de övergripande kontexter som tydligast framträder i läsarbanan. I dessa visar sig läsning vara en relationell process som synes ha en likartad struktur oavsett i vilken kontext den sker under ett livsperspektiv.

Figur 7 visar läsarbanan med de kontexter som lyfts fram i studenternas berättelser.



Figur 7. Läsarbana

I läsarbana finns, förutom de kontexter som visas i figur 7, en mängd sammanhang där läsning förekommer, t.ex. i kamratgrupper, förskola, fritidshem, föreningsliv, idrottsrörelser o.s.v. De lyfts inte fram specifikt i studenternas berättelser och blir här underordnade i beskrivningen av läsarbana. Kamratläsningen har t.ex. införlivats i familje- och skolkontexten.

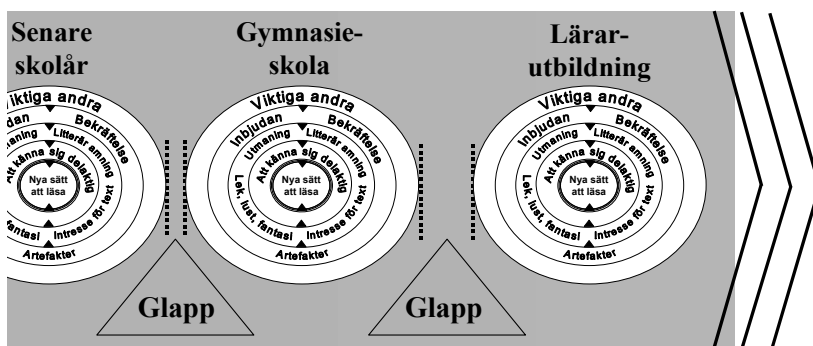
Den relationella läsprocess som presenteras här kan jämföras med metaforen medlemskap i *Läsarnas förening* (Smith, 1988, 2000). Inbjudan avser i det här fallet en inbjudan till medlemskap i *Läsarnas förening*. Smith (2000, s. 170) menar att barn som "går in i" *Läsarnas förening* tar för givet att de ska bli likadana som de mer erfarna medlemmarna i föreningen och att erfarna medlemmar förväntar sig att barnen blir som de själva, d.v.s. läsare. Liknelsen kan jämföras med den praxisgemenskap Lave och Wenger (1991) beskriver, där deltagandet i gemenskapen först sker i periferin av en lärandesituation för att sedan utvecklas successivt för att bli alltmer komplext.

Förväntningarna gör läsande möjligt och erfarna läsare tar hand om noviser. Successivt approprierar novisen kunskapen och gör den till sin egen (Wertsch, 1998). Det viktigaste är enligt Smith (2000) att barnet ser sig självt som läsare, d.v.s. delaktig och möter människor i sin omgivning som är engagerade i skriftspråkliga aktiviteter. Barnet socialiseras på så sätt in i *Läsarnas förening*.

Smith talar om *en Läsarnas förening*, medan studenternas läsarbana i denna studie visar på flera läsarföreningar. I studenternas berättelser framkommer hur upplevelser av delaktighet i *en Läsarnas förening*.

ning inte automatiskt överförs till en annan. Att uppleva sig som medlem i t.ex. *Läsarnas förening* i familjen, där bilderböcker och serietidningar läses, innebär inte automatiskt att uppleva sig som medlem i *Läsarnas förening* i skolan. Ett exempel är upplevelsen av att inte känna sig delaktig i gymnasieskolans klassikerläsning och därmed inte heller som medlem i denna *Läsarnas förening*. Däremot är det möjligt att uppleva sig som medlem i exempelvis serietidningarnas och ungdomsböckernas läsarföreningar. Enligt studenternas läsarbanor finns således flera olika läsarföreningar i var och en av de olika kontexterna.

I mötet med nya kontexter uppstår glapp som utmanar och behöver överbryggas. Glapp kan upplevas som större eller mindre beroende på barnet/eleven/studentens förståelse för den läsning som krävs i den nya kontexten. Enligt studenternas berättelser förefaller glappet vara större mellan t.ex. gymnasieskolan och lärarutbildningen än mellan senare skolår och gymnasieskolan. Detta illustreras i Figur 8 som är ett utdrag ur läsarbanan.



Figur 8. Glapp mellan kontexter i läsarbanan

När upplevelsen av glappen är alltför stora för att kunna överbryggas upphör känslan av delaktighet och ersätts med känslor av misslyckande, stagnation och utanförskap. För att kunna möta barnet/eleven/studenten som medlem i de olika läsarföreningarna krävs ett levande intresse hos läraren för vem hon möter. Genom lärarens delaktighet i lässituationen och hennes kunskaper kan hon anpassa och göra medvetna val utifrån pedagogik och litteraturdidaktik, vil-

ket kan underlätta för eleven/studenten i mötet med olika läspraktiker.

Att skapa temporära stödstrukturer som innebär att verkligen möta eleven i ett relationellt perspektiv kan vara ett sätt att överbrygga glapp. Livsberättelserna visar att behovet av *viktiga andra* som stöder läsprocessen finns i alla de kontexter som studenterna berättar om, från tidig läsning i barndomen till vuxenlivets läsning i olika läspraktiker.

7.2 Diskussion av metod

Fokus i denna studie är frågan om vad som är betydelsefullt för läsning i ett livsperspektiv, vilket har lett fram till valet av en livsberättelseansats. Via livsberättelser har studenterna kunnat strukturera erfarenheter och upplevelser och formulera mening och innebörd i de händelser i livet som kunnat relateras till läsning. Berättelserna ska betraktas som gemensamma konstruktioner som tillkommit i mötet mellan berättare och forskare (Lincoln & Guba, 1985).

Studien omfattar studenters personliga berättelser, vilka inte kan betraktas som sanning i den bemärkelsen att det som berättas är det samma som det som utspelade sig i livet. Dock finns i deras minnen något som korresponderar med verkliga händelser i det levda livet. Mishler (1995) menar att återskapandet av en sekvens händelser som anpassas till den kontext i vilken berättandet sker kan betraktas som ett realistiskt perspektiv på berättelser. Det är underförstått att det finns en korrespondens mellan språk och verklighet och ur ett sådant perspektiv blir studenternas berättelser intressanta som ett kunskapsstillskott om läsning. Carr (1997) argumenterar för att vi tillskriver livet kontinuitet genom att berätta och livet får kontinuitet genom de berättelser vi berättar. Det levda livet och berättandet är på så sätt avhängiga varandra.

Jag har från 12 studenters intervjuer valt fyra för att kunna gå på djupet med var och en och sedan presentera dem utförligt med rikliga utdrag ur berättelserna, så att läsaren ska kunna ta del av materialet så långt det är möjligt. Resultatet som bygger på fyra studenters berättelser är naturligtvis inte generaliserbart, utan exempel på hur läsarbanor i ett livsperspektiv kan te sig.

Studenternas berättelser om sina läsarbänor konstruerades när de påbörjat sin lärarutbildning och ca ett halvt år senare intervjuades de om mötet med läsning i lärarutbildningen. Det innebär att det därför är troligt att de redan vid första intervjutillfället börjat fundera över läsning i ett didaktiskt perspektiv och att studierna och erfarenheterna från den inledande praktiken kan ha inverkat på deras berättelser.

Min bakgrund som lärarutbildare med läs- och skrivprocesser som undervisningsområde och mina erfarenheter av barns språk- och skriftspråksprocesser har med all säkerhet påverkat samtalet. Jag har som lärarutbildare medvetet avstått från att undervisa just dessa studenter, men kan ändå konstatera att det finns en risk för att deras studier har påverkat dem att uttrycka sådant som de upplevt som pedagogiskt korrekt. Det är mycket troligt att berättelserna om läsarbänorna blivit annorlunda om de berättats vid någon annan tidpunkt, i ett annat sammanhang eller för någon annan som inte var lärarutbildare. Det har m.a.o. varit viktigt att fundera över och kritiskt förhålla mig till min egen förförståelse och dubbla roll som både lärare och forskare. Dubbelheten kan därför betraktas som ytterligare en risk för felkällor genom att studenten t.ex. ger mig de svar hon tror att jag vill ha för att helt enkelt vara till lags.

Mitt personliga intresse för skönlitterär läsning kan också ha påverkat samtal, analys och tolkning. Mina frågor har framför allt berört skönlitterär läsning och läsning i skola och utbildning. Läsning i det dagliga livet som t.ex. tidningsläsning, läsning på webben, manualläsning o.s.v. har inte alls berörts. Därför framträder i denna studie i huvudsak läsning av skönlitteratur, serietidningar, facklitteratur samt s.k. faktalitteratur i familj, skola och lärarutbildning.

Exemplen från transkripten visar hur intervjuare och den intervjuade reagerar och påverkar varandra i ett samspel. Detta ömsesidiga inflytande behöver inte nödvändigtvis leda till felkällor utan kan bli en styrkefaktor i den kvalitativa forskningsintervjun enligt Kvale (1997). För att öva upp den bristande frågetekniken och för att se om samtal om läsning kunde ge svar på min frågeställning gjordes en pilotintervju. Metoden visade sig vara en framkomlig väg och de svar jag fick ledde till att jag kunde gå vidare med studien. Min upp-

fattning är att det mellanmännsliga samspelet, som utvecklades under den period intervjuerna pågick, mynnade ut i intressanta och relevanta frågor och svar i en gemensam berättelsekonstruktion.

För att skapa genomskinlighet i forskningsprocessen, vilket många livsberättelseforskare poängterar som väsentligt (Heyman & Pérez Prieto, 1998), är reflexivitet betydelsefull och bör spegla förutfattade meningar och förgivettaganden. Reflexivitet innebär att jag är medveten om vem jag är i sammanhanget och hur detta kan påverka hela forskningsprocessen. Min utgångspunkt är att läsning är gott, personlighetsutvecklande och samhällsnyttigt och bör vara något som vi utvecklar genom hela livet för att kunna fungera i ett demokratiskt samhälle. En sådan utgångspunkt har påverkat min undersökning från första mötet med studenterna till hur resultat och analys avslutningsvis presenteras. Det är därför viktigt att läsaren får insyn i forskningsprocessen och hur data har bearbetats och analyserats. I kapitel 3 beskrivs denna process utförligt och i kapitel 4 och 5 presenteras rikliga utdrag ur berättelserna.

Den tolkning som presenteras är inte den enda tänkbara utan det finns givetvis flera tänkbara tolkningar beroende på undersökningsfrågans fokus och de teoretiska tolkningsraster som används vid analys. Alternativt fokus skulle t.ex. kunna vara att undersöka hur de studerande väljer att framträda som berättande subjekt i intervjuerna. Då hade frågeställningen utgått från en hur-fråga som speglat *berättandet* istället för *det berättade*. Livsberättelseforskare som t.ex. Bamberg (1997) och Karlsson (2006) använder sig av just berättandet för att visa positionerings- och identitetsframträdanden i sin forskning.

Ett sätt att stärka den kvalitativa nivån är om intervjupersonerna finner forskarens tolkningar av sina upplevelser och erfarenheter vara trovärdiga (Lincoln & Guba, 1985). De intervjuade validerar på så sätt genom återkoppling och förhandling de egna berättelserna, vilket skett i föreliggande studie. Att återföra berättelsen till berättaren för validering äger också en etisk dimension. Plummer (2001) menar att det är personen som berättar som äger berättelsen. Frågor om anonymitet och förhandling blir då särskilt viktiga för att behandla det berättade konfidentiellt. Studiens tillförlitlighet grun-

das således i förhandlingen mellan berättare och forskare (Goodson & Sikes, 2001).

Livsberättelsen kan som forskningsmetod gå bakom det personliga och skapa förståelse för kontexten såväl som för den personliga upplevelsen (Hatch & Wisniewski, 1995). Ur den personliga berättelsen framträder även den kollektiva berättelsen och bidrar med kunskaper om sociokulturella processer, i detta fall den relationella läsprocessen. Livsberättelsen kan på så vis utgöra en form av legitim förnuftskunskap där trovärdigheten i studiens resultat till slut bedöms av läsaren (Bruner J., 1990). Legitim förnuftskunskap kan ses som en pragmatisk bedömning där läsaren behöver uppfatta resultatet som en möjlig analys och tolkning av de beskrivna händelserna (Gergen & Gergen, 1997; Hellsten, 1998).

Lincoln och Guba (1985) menar att en livsberättelsestudies överförbarhet till andra liknande sammanhang, s.k. extern validitet, avgörs av användarna av forskningsresultatet. Livsberättelser syftar inte till generaliseringar, utan läsaren eller användaren avgör på vilket vis resultaten skulle kunna överföras och bli intressanta att använda i andra pedagogiska sammanhang.

7.3 Diskussion av studiens resultat

Här diskuteras ett antal betydelsefulla förutsättningar för läsning i ett livsperspektiv och hur dessa enligt studenternas läsarbänor framträder i en relationell läsprocess. De förutsättningar jag valt att lyfta fram för diskussion förekommer i alla de olika kontexter som de studerande berättar om i sina läsarbänor.

7.3.1 Viktiga andra

Berättelser om lärare som *viktiga andra* i studenternas läsprocesser är uppseendeväckande få med tanke på lärares primära pedagogiska uppdrag och när de förekommer skildras läraren i både positiv och negativ bemärkelse.

När läraren framträder som positivt stödjande i berättelserna skildras hon t.ex. som en engagerad lärare, som kan anpassa undervisningen utifrån pedagogiska och litteraturdidaktiska kunskaper. Det innebär t.ex. att hon kan finna en anpassad text genom att fråga sig

vem eleven är och vilken text som skulle kunna passa utifrån elevens behov och förutsättningar. När eleven upplever att läraren har ett medvetet syfte med litteraturläsning i skolan, figurerar hon i berättelsen som den positiva *viktiga andra*. De är båda delaktiga i det pedagogiska mötet kring läsning, vilket skapar en betydelsefull relation mellan den *viktiga andra* (läraren) och eleven.

I läsarbanorna framkommer också att om de texter som läraren är engagerad i och förespråkar inte förankras och blir begripliga för eleven kan de i stället riskera att utgöra hinder för läsning. Lärare behöver, för att skapa läslust, intresse och kunskap i mötet med olika slags texter, utgå från dels elevers erfarenheter och dels från elevers förståelse för olika textgenrer. Ewald (2007), Jönsson (2007) och Molloy (2002), betonar betydelsen av lärares kunskaper om elevers läsning, litteraturdidaktik samt betydelsen av medveten reflektion kring varför skönlitteratur ska läsas i skolan. Ett särskilt intressant resultat i föreliggande studie är att studenterna upplever att förståelse och förankring i egna erfarenheter är utgångspunkter för spännande och intressant läsning, oavsett var i läsarbanorna de studerande befinner sig. I den läsning studenterna möter i lärarutbildningen har de också behov av att viktiga andra finns som samtalsledare i litteratordiskussioner och att texter blir bearbetade genom reflektion och samtal i seminariegrupper. Vidare spelar *viktiga andra* stor roll som bekräftare i personlig feedback, vilket i synnerhet betonas i berättelserna om läsning i lärarutbildningen.

Läsforskare som Brink (2009), Jönsson och Eriksson (2003) och Petersson (2009) visar i sina undersökningar en oro för blivande lärares läsning. De pekar särskilt på att blivande lärare mot de yngre åldrarna har ett svagare läsintresse för litteratur än de med inriktning mot de äldre åldrarna och att detta inte saknar betydelse för den framtida utvecklingen av ungas läsande. Jönsson och Eriksson (2003) funderar också över om lärare som inte själva är intresserade av bokläsning har förutsättningar att skapa ett läsintresse hos sina elever. Utifrån ovanstående resonemang om lärare som deltagande *viktiga andra*, är det sannolikt så att lärares intresse för litteratur och läsning har stor betydelse för hur de kan fungera stödjande i sina elevers/studenters läsprocesser.

I studenternas berättelser framträder den negativt *viktiga andra* som en ickestödande lärare som inger osäkerhet och oduglighetskänslor, vilka i förlängningen leder till upplevelser av utanförskap. Berättelserna kan tolkas ur flera perspektiv, från strukturella organisatoriska perspektiv på skolan som arbetsplats, där lärare dignar under alltför krävande arbetsbördor till ekonomiska perspektiv med otillräckliga resurser för elevers individuella behov och lärares begränsade möjligheter till kontinuerlig fortbildning för att kunna möta dessa. I berättelserna framkommer också en känsla av alienation mellan elevens kulturella bakgrund och skolkulturen som kan relateras till social klass. Forskare som Dyson (1997), Heath (1983) och Street (1993, 2005) pekar i sina undersökningar på svårigheter i att överbrygga möten mellan elevens kultur och skolans. För att lärare ska lyckas med att överbrygga kulturskillnader och fördomar krävs kunskaper om elevers olika kulturella, språkliga och sociala bakgrunder. Lärares arbete innebär att möta och utmana sina elever genom att erbjuda stimulerande läromiljöer som ger möjligheter att integrera olika världar. Berättelserna visar att när sådana integrerande möten uteblir mellan elev och skolkultur blir konsekvenserna förödande för elevens utveckling och lärande.

I läsarbanorna synliggörs ett flertal upplevelser av eget utanförskap, men de innehåller också upplevelser av andras utanförskap. Ett exempel är upplevelsen av klasskamraters tillkortakommanden, vilken tar sig uttryck i medkänsla för andras misslyckande och marginalisering. Upplevelsen berättas med fokus i ett relationellt perspektiv, som visar hur hela undervisningssituationen berör alla inblandade och där de läsmetoder som används blir redskap i en exkluderande pedagogik. Berättelsen kan jämföras med Hundeydes (2001) tal om klassrummet som ett intersubjektivt rum där både lärare och elev blir medproducenter i undervisningen. En elev som varje gång misslyckas i högläsningen, befäster en roll av att vara en som inte kan. Förväntningar beträffande exempelvis position, ansvar, intimitet/distans, vad man kan tala om och på vilket sätt, samt vilken roll och vilka rättigheter elever har i klasskollektivet blir befästade när de upprepas. På så sätt kommer deltagarna i klassrummet fram till en tyst och ömsesidig definition av sin relation till varandra (a.a.). De blir m.a.o. alla positivt alternativt negativa *viktiga andra* för var-

andra. En medvetenhet om att en elevs prestationer i ett klassrum inte handlar om elevens individuella förmåga i första hand, utan om att eleven försöker anpassa sig för att kunna bemästra den gällande koden i det intersubjektiva rummet, får konsekvenser för lärares agerande och för det ansvar som det innebär att möta elever i utveckling. En sådan medvetenhet kan bli avgörande för på vilket sätt lärare blir *viktiga andra*.

7.3.2 Att bjudas in och att känna sig delaktig

Studenternas berättelser visar att en inbjudan till läsning inte enbart är viktig och betydelsefull för det lilla barnet. Inbjudan behövs för eleven/studenten genom alla skolår till alla de olika läspraktiker som hon förväntas delta i. Att bjudas in betyder därmed inte att eleven/studenten *är* delaktig. I de tidigare läsarbarnorna och i berättelserna om mötet med läsning i lärarutbildningen ges flera exempel på skillnader mellan att vara inbjuden och att känna sig delaktig (kap. 4 och 5). När de studerande t.ex. talar om gymnasieskolans ”diktläsning” eller lärarutbildningens läsning av ”sega” akademiska texter visar de hur de i situationen är inbjudna, men också hur de inte förmår delta när de inte får en reell chans att kunna relatera sina tidigare erfarenheter och kunskaper till den nya läspraktiken. Studenten uttrycker att hon behöver ”knäcka en kod”. För att verkligen känna sig som delaktig krävs alltså dels en inbjudan av viktiga andra och dels ett eget aktivt deltagande, där eleven/studenten ser sig själv som en läsare stadd i utveckling med utgångspunkt i sina tidigare erfarenheter och kunskaper, vilka bekräftas och värderas i utbildningen.

Förväntningar på hur utbildning och studier ska vara har också betydelse för hur studenterna upplever delaktighet i utbildningen. Blåsjö (2004) visar på några viktiga förutsättningar som bidrar till socialisering och utveckling. Betydelsefullt är t.ex. att det i utbildningen finns en övergripande syn på lärande i lärandemiljön, som omfattas av de olika aktörerna. Om den kunskapssyn som genomsyrar utbildningen enbart främjar till att studenten ska kunna prestera rätt svarsalternativ i en effektiv utbildning finns en risk att utbildningen blir mer upptagen av att bevara status quo än att utveckla nyfikenhet, flexibilitet och kreativitet (Bruner, J., 2002, De-

wey, 1991). En sådan utbildningskontext innebär att det blir svårare för studenten att göra sin röst hörd utifrån egna erfarenheter och bidra med kunskap, vilket också betonas av Zepke och Leach (2007). Blåsjö (2004) använder sig av begreppet socialisering och belyser studenters skrivande i två kunskapsbyggande högskolemiljöer. Hon visar hur socialisering både innebär att anpassa sig till den rådande akademiska kontexten och att förhålla sig till den som ”något givet för att skapa något nytt” (a.a., s. 289). Studenterna bör alltså inte okritiskt anamma högskolans akademiska kunskapsgenre, utan förhålla sig till och kritiskt granska kunskap och olika genrer i mötet med den nya miljön. Studenterna i föreliggande studie har kritiska synpunkter, men nämner inte alls hur de själva aktivt skulle kunna påverka och skapa något nytt avseende t.ex. vilken typ av texter eller multimodala uttryck som skulle kunna kvalificeras in i lärarutbildningen. Inte heller har de synpunkter på hur arbetet med dessa texter skulle kunna utvecklas, utan kritiken riktas istället mot innehåll, struktur och organisation av studierna.

Berättelserna om mötet med läsning i lärarutbildningen kan tolkas som att studenterna ännu inte är inskolade eller socialiserade in i en akademisk gemenskap, vilket belyses av ett flertal forskare i liknande studier (Ask, 2005, 2007; Blåsjö, 2004; Zepke & Leach, 2006, 2007). Studenterna i föreliggande studie befinner sig i början av sin utbildning och har därför ännu inte blivit utsatta för någon traditionell kunskapskontroll eller skriftlig tentamen av det lästa. Därmed kan studentens upplevelse av att ”komma vidare” i utbildningen utan läsning uppfattas som att hon kommit vidare utan att för dens skull behöva läsa den nödvändiga kurslitteraturen. Studentens upplevelse kan samtidigt tolkas som motsägelsefull med tanke på studenternas önskan om feedback och bekräftelse för att verkligen veta ”att man gjort rätt”. Att läsning har en maktdimension som kan användas för utveckling, frigörelse och förändring är inte något som studenterna förknippar med läsning i lärarutbildningen i ett inledningsskede. Att erövra olika *literacies* leder inte heller automatiskt till *egenmakt* visar forskare som t.ex. Street (2001) och Zepke och Leach (2006). För att läsning ska fungera utvecklande och frigörande krävs en upplevelse av och insikt i vad tillgång till läsning kan innebära när man deltar i en social praktik,

men också en upplevelse av att mötet med text ger möjligheter till ny utmanade kunskap i det medskapande som sker mellan läsaren och texten (Malmgren, 1986, 1997; McCormick, 1994).

I studenternas berättelser finns utsagor som berättar om traditionella bildningsideal i samband med läsning av skönlitteratur. Ett exempel är utsagan om att ”inte läsa böcker är obildat”, vilket kan tolkas som en för givet tagen uppfattning om att läsning leder till bildning i bemärkelsen beläsenhet och något som är positivt och viktigt i sig. Denna uppfattning med rötter i traditionell litteraturredaktik visar hur normativa värderingar är inbyggda i föreställningar om skönlitterär läsning. I en undervisningskontext förknippas ofta läsning av skönlitteratur med läsning av litteraturkanon, d.v.s. den litteratur som anses utgöra en måttstock för god kvalitet och bestående värden (Andersson, Persson & Thavenius, 1999; Thavenius, 1991). I de tidigare presenterade läsarbanorna finns berättelser om den välanpassade eleven som lyssnar till läraren och vill vara läraren till lags. Som en motbild finns också berättelsen om ett starkt ifrågasättande av tradition och klassiska bildningsideal. Det finns en önskan om att vara en duktig elev och i högskolan en duktig student, men också en osäkerhet om vad duktig innebär i det nya sammanhang som högskolan utgör. Osäkerheten tar sig uttryck i berättelser som visar ett kritiskt förhållningssätt till den akademiska kontexten. Uttryck som ”flummigt”, ”tradigt”, ”jättesegt” och ”tråkig grej” kan uppfattas som performativa talhandlingar och behov av att göra identitetsframträdanden som visar på en annan tillhörighet.

7.3.3 Glapp och utanförskap

Läsarbanorna visar att studenternas läsning ständigt utmanas i mötet med nya värderingar och krav i varje ny social kontext och praktik och ifrågasätts beroende på vad som räknas som godtagbar läskompetens och kunskap utifrån gällande diskurs. När utmaningarna är alltför krävande upplevs de som glapp i läsarbanan. Glappen inger då en känsla av utanförskap, att inte duga, att inte kunna, att inte vara accepterad och värderad, vilket riskerar att utmynna i ett ickedeltagande som innebär stagnation och ointresse.

Att utmanas i läsarbanan är givetvis en naturlig del i en undervisningssituation och kan jämföras med att befinna sig i den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1978). När utmaningarna befinner sig i paritet med barnets/elevens/studentens nivå och behov, kan de leda till en positiv utveckling som innebär att den alfabetiska koden knäcks, romanläsningen blir bekräftande, teori och praktik kan vävas samman och dikter kan tolkas och upplevas som meningsfulla. Dock leder inte alltid utmaningarna till en positiv utveckling och *nya sätt att läsa*. Ibland befinner sig utmaningarna utanför den proximala utvecklingszonen, vilket ger de stora glapp som enligt studenternas berättelser leder till att boken ”slås igen”.

Att texter, som uppfattas som svårlästa, tråkiga eller alltför akademiska, inte lyckas bli betydelsefulla kan handla om att det lästa inte går att begripa och förstå, eftersom det finns ett glapp mellan studenters bakgrundskunskap, behov och förväntningar och de texter de förväntas läsa. För att överbrygga glappet och få tillgång till olika språk- och skriftspråkliga praktiker krävs i alla kontexter *viktiga andra* som vägleder, inspirerar och ger möjligheter till delaktighet och utveckling (Collins & Blot, 2003; Gee, 2008; 1996; Lave & Wenger, 1991; Street, 1995).

Intressant är att behovet av stöd förefaller vara något som studenterna behöver i alla de kontexter som framträder i läsarbanorna. *Viktiga andra* behöver tillsammans med barnet/elev/studenten skapa förförståelse kring texter, men även aktivt bearbeta dessa genom samtal och diskussion för att texterna ska upplevas som angelägna och användbara. På så sätt kan glapp överbryggas och utmaningar leda till utveckling och lärande. När *viktiga andra* erbjuder barnet/elev/studenten temporära stödstrukturer kan detta jämföras med metaforen litterär amning. För det lilla barnet handlar *litterär amning* om en nära fysisk och känslomässig lästund som bäddar för intresse och möjligheter till att börja läsa på egen hand. I ett senare sammanhang kan *litterär amning* t.ex. vara detsamma som att få hjälp med förförståelse för textinnehåll genom att någon viktig annan person stödjer processen.

Medlemskap i de olika läsarföreningarna visar sig innebära en ständig dialektisk process där barnet/elev/studenten verkar uppleva sig

ömsom innesluten och ömsom utanför. För att lyckas överbrygga dessa glapp krävs intresserade, kunniga, empatiska och läsande viktiga andra som kan inta ett relationellt perspektiv och själva agera som delaktiga *vem* i relationen med barnet/eleven/studenten.

7.3.4 Att utvecklas mot nya sätt att läsa

I en gynnsam relationell läsprocess blir det möjligt för läsaren att utvecklas mot *nya sätt att läsa*. Vad som menas med *nya sätt att läsa* beror på i vilket sammanhang uttrycket används och ur vilket perspektiv detta betraktas. De nya sätt att läsa som studenterna berättar om är t.ex. det lilla barnets utveckling från preläsande till att knäcka den alfabetiska koden och att successivt kunna läsa alltmer omfattande och innehållsrika texter. De krav som ställs på läsning i en utbildningskontext måste också relateras till målstyrning i skola och samhälle och därför betraktas utifrån en diskursiv kamp om innebörder i begrepp i en samhällskontext. Läsning kan t.ex. betraktas som en funktionell kompetens utifrån samhällets behov av litterata medborgare.

Att tillägna sig *nya sätt att läsa* ger läsaren en möjlighet till att få vara medskapande i mötet med olika sorters texter. Ur läsningen föds möjligheter till kritisk analys och tolkning av omvärlden, men också möjligheter att i läsningen utveckla narrativ fantasi, inlevelseförmåga och empati som ytterst leder till personlig utveckling och demokratisk bildning. Chambers (1993) talar om att utmanas genom att bryta mönster och läsa något nytt och oförutsett. Nussbaum (1998, 2010) betonar vikten av att utveckla narrativ fantasi genom konst och litteratur för att kunna leva sig in i en annan människas position, vilket skapar förutsättningar för erkännande och medkännande relationer som främjar jämställdhet och demokrati. Det finns exempel i studenternas berättelser som kan liknas vid en didaktisk paradox, där textinnehåll och pedagogiskt förhållningssätt kolliderar. Ett sådant exempel är en av de studerandes försök till förståelse av Vygotskijs stötta-begrepp (Lindén, 1993), vilket p.g.a. textens otillgänglighet missförstods fullständigt. I studentens berättelse finns tolkningen av stötta-begreppet som ”en tråkig grej”. Studenten förstår inte innebörden i begreppet och förefaller inte heller att få stöd för att förstå framställningen i en snårig teoretisk text, d.v.s. stött-

ning för läsförståelse uteblev och så även förståelsen av begreppet stöttning (Bruner, J., 1990; Vygotskij, 1978, 1995).

Att skapa kunskap på annat sätt än genom att läsa skrivna texter kan tolkas som en önskan om ett mer multimodalt förhållningssätt till lärande. Ett sådant önskemål kan uppfattas som en utmaning i en akademisk tradition präglad av en lärandepraktik som domineras av traditionell textläsning.

Ett sätt att tolka studenternas berättelser om mötet med läsning i lärarutbildningen kan därför vara att betrakta dem som kritik mot ett alltför ensidigt sätt att lära i en utbildning som riktas till blivande lärare för de yngre åldrarna i förskola och grundskola. De ifrågasätter vad som behövs för att bli en lärare som kan möta sina elevers behov och de ställer akademisk skolning mot en mer pragmatisk inställning till vad lärare behöver kunna för att möta små barn i vardande. Ett annat sätt att förstå studenternas missnöje med alltför akademiska texter är att studenterna inte har den bakgrundskunskap och förförståelse som de behöver för att förstå och appropriera de texter de förväntas läsa. Deras berättelser utmanar på så vis den debatt som förs kring lärarutbildning och de ökade krav på forskningsanknytning och akademisk nivå som ställs på framtidens lärare (SOU 2008: 109). Ask (2005, 2007) belyser i sina studier om studenters lärande och möte med högskolan glappet mellan den skriftspråkskompetens studenter har i Sverige efter 12-årig skolutbildning och den kompetens de förväntas ha i högskolan. I Asks undersökning (2007) berättar studenterna om hur de upplevt att de kunskaper de har med sig från svenskämnet i gymnasieskolan inte räckt till i högskolans språk- och skriftspråkspraktik. På liknande sätt berättar studenterna i denna studie om svårigheter att förstå vad som förväntas av dem för att kunna anpassa sig till högskolan.

I berättelserna finns exempel på lärandesituationer som underlättar förståelse, men som inte stimulerar till textläsning. Uttalanden som ”Vi har inte behövt läsa så mycket böcker, alltså du har kommit vidare så liksom” kan tolkas som att studenten upplevt läsningen i många fall som onödig. Grupparbeten, samtal, diskussioner tillsammans med andra studenter och lärare och de egna tidigare livserfarenheterna har kunnat kompensera själva litteraturläsningen. Att

”komma vidare så” betyder här att någon annan tolkade innehållet i litteraturen, inte att studenten utmanades till egen läsning. Multimodala uttryck som bilder, berättelser, samtal och handlingar underlättar meningsskapande i läroprocessen. Det räcker inte att endast erbjudas en text för avkodning. Texter måste bearbetas, samtalas om och diskuteras för få betydelse och bli meningsfulla för läsaren (Malmgren, 1997; Persson, 2007). En viktig fråga att ställa i sammanhanget utifrån studentens berättelse om att ”komma vidare så”, är hur texten inledningsvis verkligen skulle kunna inbjuda till läsning och inte enbart till samtal och diskussion.

Kress (1997) och Lemke (1995) betonar i sin forskning vikten av att förstå vad en text är, hur den är konstituerad men också hur en text fungerar och ställer frågan: Vad är syftet med texten? Att ”komma vidare” utan att behöva läsa kan tolkas som en oförståelse för syftet med texten, men också som en kritik mot akademiskt svårtillgängliga texter. Studenten vill komma vidare, vilket kan tolkas på flera sätt, dels att hon vill avancera i utbildningen, klara examinationer och bli godkänd, dels att hon vill lära sig och förstå genom att ta hjälp av olika multimodala uttryckssätt och bearbetning av texter, när enbart textavkodning inte leder till läsförståelse.

När studenterna inte förstår och inte lyckas skapa mening i sin läsning kan textens tillgänglighet och läsbarhet vara en anledning. Det kan bero på att de texter studenterna möter har ett alltför avancerat språk och att de därmed blir svåra att förstå. Det kan också bero på litteraturens inramning, genre och sättet att penetrera ett innehåll, samt att studenterna i arbetet med texter saknar det vägledande samtalet, ”stötan” i läsningen (Bruner, J., 1990; McCormick, 1994). McCormick talar om läsarens och textens ideologi och ser läsningen som en dialektisk process där både text och läsare agerar. Texter och repertoarer kan matchas när de ideologiska och litterära förväntningarna stämmer överens, men texter och repertoarer och kan också kollidera, vilket visas i studenternas tidigare läsarbänor i mötet med t.ex. lyrik och i berättelserna om läsning av alltför teoretisk akademisk litteratur i lärarutbildningen.

Att erövra nya sätt att läsa handlar ytterst om att beredas möjligheter att våga anta utmaningarna, att bli aktivt delaktig i olika läsprak-

tiker för att successivt uppnå en kritisk kulturell kompetens som kan fungera både frigörande och utvecklande.

7.4 Pedagogiska implikationer

Studenterna är väl medvetna om att de i det kommande uppdraget kommer att vara *viktiga andra*. Den egna erfarenheten av *viktiga andra* grundar sig dels i erfarenheter av föräldrars engagemang och dels i erfarenheter av lärares engagemang eller brist på engagemang. Den negativt *viktiga andra* är någon som studenten ser som en motbild till hur hon själv vill vara som lärare.

De studerande som deltagit i studien tillhör olika generationer, men har trots det väldigt likartade erfarenheter från sin skoltid och den läsning som de berättar om. Berättelserna om läsinlärning och fortsatt läsning genom skolåren handlar för alla fyra studenterna om traditionell läsinlärning med läseboken i centrum. Den skönlitterära läsningen har förekommit primärt som högläsning i skolan och övrig litteraturläsning har förpassats till läsning på egen hand. De har också alla fyra läst en informell barnkanon av Wahlströms flick- och äventyrsserier (Brink, 2009) som inte lyckats bli accepterad i skolans litteraturläsning, vare sig på 70-talet eller på 90-talet. Dessa erfarenheter visar hur en traditionstyngd läspedagogik håller sig kvar, men även hur svårt elevers egna läserfarenheter har att förankras i skolans litteraturläsning. Studenterna har sammantaget under sin skoltid mött tre olika läroplaner, Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94, men deras berättelser om läsning och litteraturredidaktik visar inga spår av pedagogiskt nytänkande under denna period.

Intressant att diskutera utifrån ovanstående resonemang är vad blivande lärare behöver för att kunna vara med och påverka en utveckling av arbetet med t.ex. läsning och litteraturpedagogik i förskola och skola. Tidigare forskning visar att blivande lärare har en diffus bild av litteraturläsningens roll i skolan (Petersson, 2009; Thorsson, 2009). Brink (2009) visar t.ex. i sina intervjuer av blivande lärare att lärarutbildning inte haft någon större betydelse för att utveckla läsinträsse och val av litteratur i undervisning. Studenterna i föreliggande studie ska inspirera och ansvara för att de barn de möter ska bli medlemmar i olika läsarföreningar. De har alla en föreställning med sig in i utbildningen om att det finns kunskaper som är viktiga och

nödvändiga relaterade till att ”göra rätt” och att ha ”okej tankebanor”. Sådana föreställningar gäller även läsundervisningen. Det är viktigt att det ”blir rätt”. Problem uppstår när ingen enhetlig ”rätt metod” presenteras i utbildningen. Den pedagogiska och didaktiska komplexiteten uppfattas som otydlig och ”flummig”. Då finns en risk att endast studentens egna läsinlärningserfarenheter kommer att utgöra de pedagogiska förebilderna i det kommande uppdraget.

Studenterna berättar om situationer i utbildningen där upplevelser av demokratiska arbetssätt i seminariegrupper gör starkt intryck. Berättelserna visar exempel på hur seminariegrupperna är väsentliga ur flera aspekter, där gemensam läsning och bearbetning av litteraturens innehåll är en. En annan viktig aspekt är att arbetssättet i gruppen fungerar som en förebild och blir som sådan något studenten vill ta med sig ut i barngruppen. Det sker på så sätt ett dubbelt kunskapande, dels i samtal och bearbetning av det lästa och dels i själva grupprocessen.

Studenternas berättelser pekar mot en vilja till att möta sina blivande elever i ett relationellt perspektiv, där de önskar se eleverna som ett *vem* snarare än som ett *vad* (Aspelin, 2010; von Wright, 2000, 2002, 2004). I berättelserna ställer sig studenter frågan hur de ska kunna ge alla elever vad de behöver och ger exempel från elever i svårigheter till elever som har en snabbare takt i lärandet. Studenterna inser att de kommer att gripa in i sina elevers liv genom det pedagogiska mötet och att de kommer att behöva en mängd kunskaper och varierande arbetssätt som ska omfatta både teori och praktik. För att erövra dessa kunskaper krävs tid, rum, pedagogiska redskap, ämneskunskaper och psykologisk insikt. Dessa viktiga aspekter behöver uppmärksammas tidigt i lärarutbildningen.

I berättelserna finns uttryck för revanschlust, att vilja bli en annan sorts lärare än de lärare som de själva mött i grundskolan. Studenternas berättelser visar hur de egna upplevelserna och erfarenheterna i de tidigare läsarbarnorna får betydelse för hur de idag ser på det framtida läraruppdraget och läsundervisning tillsammans med sina blivande elever. De är medvetna om sina egna läsarbarnor och hänvisar till den egna läsbakgrunden, där bl.a. föräldrars läsintresse har haft stor betydelse för läsutveckling och läsintresse. Att själv ha lärt

sig läsa och inspirerats av *viktiga andra* är betydelsefullt och något man vill ta med sig i ett framtida föräldrasamarbete kring elevernas utveckling. I berättelserna talar studenterna om att det egna läsin-tresset smittar av sig till barnen. Att bli medveten om sin egen läsning i ett livsperspektiv kan innebära insikter i att läsning är en relationell process som sker i situerade praktiker kopplat till personliga, historiska, kulturella och sociala kontexter, vilket betyder att undervisning kring läsprocesser är en långt mer komplicerad process än att lära ut hur text avkodas som isolerad färdighet (Hagood, 2000; Heath, 1983; Heath & Street, 2008; Street, 1995).

Intressanta framtida forskningsfrågor utifrån studiens resultat och ovanstående resonemang är i vilken mån det är möjligt att i en professionsutbildning inta ett relationellt perspektiv. Studenterna har visat att acceptans för vem de är har betydelse för deras studier, lika så att få värdera och använda sin bakgrund och sina erfarenheter. Lärares kunskaper om elevers/studenters sociala och kulturella kapital är väsentliga för hur de kan möta den studerande i utbildning. En viktig framtida forskningsfråga är hur en professionsutbildning som lärarutbildningen kan ta tillvara den studerandes bakgrund och samtidigt socialisera in och utmana till *nya sätt att läsa*.

SUMMARY

Background

One of my first missions training teachers was to work for some time at the writing lab of the School of Education. This placed me in a position, where I was able to follow variations in the students' language development, and learn about the difficulties and obstacles that some students experience when they are confronted with academic spoken and written language.

Such variations are of great interest to me, particularly the ways the students themselves experience and perceive their various paths into academic studies. In the course of the spring semester 2005, I was given the opportunity to commence doctoral studies in Education, and this became a chance for me to further explore this area. I chose to meet teacher education students, specialising in preschool and the first years of compulsory school. Through their narratives, I wanted to investigate paths to reading, from a life-long perspective, and the students' encounter with reading in the context of teacher education.

The themes and patterns which emerge in the analysis and interpretation of the students' narratives allow a deeper understanding, and shed light on which aspects are critical, to develop reading in various areas, and at different levels.

Aim

The aim of the thesis is to contribute to knowledge about the experience and perceptions of reading that students at the School of

Education have, from early reading experiences in childhood, to the encounters with reading in the context of their teacher training.

As a starting point for the investigation, the following overarching questions were asked:

Which aspects of the narratives appear to be significant in the students' reading trajectories?

Which aspects of the narratives appear to be significant in the encounter with reading during their teacher training?

Theoretical points of departure

To place the present investigation in a wider context, a socio-cultural perspective on reading is used, as a means to shed light on the empirical material of the thesis, and to provide a relevant matrix of interpretation. A socio-cultural perspective on reading takes its point of departure in the statement that reading occurs together with others, in situated practices. Reading is primarily seen as a social and creative process of meaning making. This process involves interpreting, drawing conclusions, making associations, linking to own experience, as well as to other texts and the surrounding world (Gee, 2008; Lemke, 1990, 1995; Street, 1995; Säljö, 2005).

Participation in social communities is seen by Lave and Wenger (1991) as the basis for learning together with others in various contexts, so-called legitimate peripheral participation. Lave and Wenger use notions such as 'situated learning' in various practices where the student develops from novice to expert. According to this reasoning, participation is required to appropriate different literacy competences, in the particular social context which the text emanates from. In these social contexts, a supportive guiding educator can have an impact on, for instance, how the child/pupil is incorporated into the group, becoming the novice who progressively develops and learns (Vygotskij, 1978, 1999; Wenger, 1998). Both the group and the educator can have a supportive function with respect to the child's/pupil's learning processes. This can be compared to building supportive structures. The term 'scaffolding' is used by Wood, Bruner and Ross (1976), as a metaphor for temporary supportive structures, relating to the child's/pupil's learning.

The child's development in becoming a reader can be viewed as an essentially cultural phenomenon. If the child is considered as a reader and receives attention as such, he/she will feel included in the society of readers (Smith, 1998, 2000). This is a crucial part in the child's reading development. Smith argues that to become a member of the society of readers, all that is needed is the mutual recognition by the group that uses the written language. Motivation springs from the individuals that the child meets in his/her surroundings, who are engaged in practices pertaining to the written language.

Reading researchers, such as Cochran-Smith (1994), Dyson (1997), Fast (2007), Heath (1983), Liberg (2006), and others, place emphasis on the child's socialisation into various text worlds, together with parents and educators. The educational encounter can be described from a variety of perspectives. Von Wright (2000) compares the relational perspective with the punctual perspective. In the educational encounter, the teacher should ask him/herself whom he/she meets, and be prepared to take the perspective of the pupil. This can be contrasted to the punctual perspective, where the pupil is met as a what. The pupil is, in other words, seen as 'something' which is to be developed in the direction of a previously determined ideal, towards a predefined goal, in an educational trajectory that has been traced in advance.

In the past few years, a number of theses with a socio-cultural perspective have dealt with the issue of how the significance and function of language use varies between different social and societal contexts. Ask (2005, 2007) and Bläsjö (2004) both shed light on students' encounter with academic written language, in an academic practice of written language. They point to the difficulties that students experience in the transitions from secondary school to university. The research of Zepke and Leach (2006, 2007) has considered the issue of how students with different cultural backgrounds adapt to the academic context.

Method

My point of departure for the choice of methodology is based in an epistemology where the life story is viewed as something which can

provide knowledge about people's experiences and perception. These individual stories can also give knowledge about a larger narrative, which is about the culture, history and society which surrounds the narrators. Through people's personal stories, a picture of the life world they inhabit is traced, which can be related to the social and cultural surroundings (Brockmeier & Carbaugh, 2001; Bruner, 1990, 2001). In this way, when the individual narrative is contextualised, it may yield knowledge about historical and social conditions.

Using narrative analysis, the stories have been compiled, integrated and organised into a whole. In this manner, they have become the researcher's account of the story which is told, a so-called 'narrative configuration' (Polkinghorne, 1995). Each meeting with the student is based in ethical considerations, which demand openness and that the student has the possibility to take part of the conversations in the form of transcripts and print-outs during the research process. To strengthen the quality of the study, credibility is validated through so-called 'negotiating talks' where the interviewee is given the opportunity to take part of the interpretations of the researcher (Goodson & Sikes, 2001, Goodson & Numan, 2003, Lincoln & Guba, 1985). In the meeting with the students, it is also important that they feel involved in the various agreements concerning time, content and degree of intimacy in the conversations. Finally, voluntary participation and confidentiality are both basic conditions for the conversation.

The investigation started with a pilot interview for conversations about reading in a life perspective, to test if it would be feasible to get answers to my research questions through the students' narratives. After this, a survey was constructed to provide the basis for selection. The survey was sent to recently admitted students, who were specialising in preschool and the first years of compulsory school. The students were asked to write a short story about their views on reading, based on four themes. Although an extra reminder was sent concerning the survey, it only produced twelve answers. This made me decide to meet all twelve students who had replied, to have a conversation with them about memories of read-

ing, and reading in a life perspective. The meeting led to a construction of data for narratives about reading.

During the autumn semester 2005, I met the twelve students individually for a conversation about reading. Each conversation lasted approximately one and a half hours. The students told about their early memories of reading, up to their encounter with teacher education. The conversations were initiated with the open question: Tell about your memories of reading, from the very earliest, and up to how you experience reading today? The conversations were listened to several times, and after this a selection was made from the group of twelve.

The points of departure for my later choice of the four students who have provided the material for my study have been criteria, such as variation in age and social background, combined with the student's own motivation and ability to tell about his/her thoughts, experiences and meetings relating to reading in a life perspective. Important agreements between the researcher and the interviewed student are that the conversation is based on voluntary participation, and the student's own choice. The relationship must be built on an active and conscious effort to listen, which makes both the researcher and the interviewee into subjects.

Choosing no more than four students is a standpoint, which is motivated by the fact that I have chosen to present the narratives with as much detail as possible, using plenty of excerpts from the transcribed material. I felt that it would be interesting to pick two age groups, with approximately two decades between them. In this manner it was possible to obtain stories that have been marked by different periods. This can be significant, with respect to the contextual aspects around the stories.

Processing data has been conducted in seven steps: 1) survey; 2) conversation; 3) transcription; 4) written narrative 5) negotiating talk; 6) narrative configuration; 7) analysis and interpretation of the narrative. The analysed and interpreted narrative will here be called the student's reading trajectory. In Chapter 4, the four students' reading trajectories are presented as narrative figurations.

These are then analysed and interpreted using previous research and pedagogical theories.

During the spring semester 2006, I again met the four students, to have individual conversations about their encounter with reading in the context of teacher training. Processing of data from these conversations was conducted in six steps: 1) conversation; 2) transcription; 3) negotiation 4) preparing negotiation; 5) narrative configuration; 6) analysis and interpretation, which led to clear themes. The stories are analysed and interpreted using previous research. They are presented as with significant aspects related to an educational context.

Results

As an overarching result, the students' stories show that reading is a relational process, which occurs with significant others. These significant others seem to be parents, siblings, schoolmates, their parents, teachers and life companions. Significant others confirm and invite the individual to read in various contexts. They may be considered as guides, who create supportive structures. In the stories, significant others appear, both in a positive and a negative sense. The metaphor literary breast-feeding shows how interest is transmitted in a close relationship, which then leads onwards to the child learning to read him/herself. It makes the child want to read, and feel that he/she is a participant in different societies of readers. Such membership appears to have different meanings in different contexts. Literary breast-feeding can be compared to being socialised into different reading practices.

Artefacts/objects of various types are crucial and basic conditions to raise interest in texts. Such artefacts are used as tools to shape play, motivation and imagination. For early reading in a family context, the artefacts may consist, for instance, of toys, different kinds of texts, TV and film. The artefacts mediate reading, through the games and activities they stimulate. The participation of significant others in games and reading is important for the socialisation process. At school, however, these artefacts are exchanged, instead primarily using readers and traditional teaching materials, to learn to read and to convey knowledge. Literary reading occurs in the

form of reading aloud, both at school and in the family. However, reading literature oneself mostly occurs at home.

When the students encountered reading in the context of school instruction, something else was expected of them than the reading they had experienced at home. The students tell about experiencing challenges and gaps between the different contexts. In that encounter, they needed the confirmation that they were still readers. The methods relating to learning to read and developing reading skills that they encounter at school also differ from the literary breastfeeding and the playful reading that they had previously experienced in the family. To perceive oneself as a member of the society of readers, or not, is a socially situated question, which relates to participation and power. This is expressed, on the one hand, in experiences of exclusion, of not participating, of not being good enough, not being seen, making mistakes and not understanding. On the other hand, it may be expressed through togetherness, a sense of community, participating, daring to take on challenges, learn something new, and in this manner develop a new way of reading.

In the encounter with reading at the School of Education, confirming and participating both stand out as significant aspects.

Receiving confirmation and recognition mainly takes place in the seminar groups. These are the essential fora, where students feel that they receive support and confirmation through conversations and discussions concerning different texts and experiences. This support leads to participation, development and learning. Additionally, the students express the desire to get feedback and confirmation from teachers, to a greater extent than is the case. They tell about a feeling of insecurity, which is about adapting, 'doing the right thing', and needing external motivation for their studies.

When the students encounter new challenges in the new context, these challenges may lead to a feeling of gaps, between earlier experiences of reading, and new ones. In a similar manner, the students earlier reading trajectories indicate that there have been gaps between different levels of education. To bridge the gap between

different educational contexts is thus a challenge, both for student and educators.

Awakening an interest in the text is important for the students' reading, and they emphasise that the most interesting point is when theory and practice are connected. The texts get meaning when the students know what they are going to use them for. Based on the students' stories, it also appears that they would like to read more fiction. However, the students' literary reading is not challenged to cross repertoires. Instead, reading becomes an activity of emotional confirmation. The students would like to have talks and discussions about literary texts that they would read together.

Through new ways of reading, the student both wants to gain new thoughts, and to get confirmation for what he/she already believes. The main task of the supervisor is thus to be open, listening and supportive in the group, but also to dare to be challenging and unsettling.

Group work is directed towards shared goals, but the students lack a scope of action to influence content and contribute with their own background knowledge. There is some uncertainty concerning the students' own cultural capital, which they bring with them into the new educational context, and regarding how this capital can be adapted to the culture of the university. For the student, it is a matter of 'deciphering the code', in order to adapt, at the same time as acquiring various literacies.

The students' personal experiences and memories, from working with reading and writing during their own school years, are latent. These memories resurface, in connection with the instruction they get in this field within the teacher education programme, as well as in their meetings with pupils in the reading and writing practice of compulsory school. The students feel that teaching pupils to read and write is something very special, which demands a specific teacher competence and particular methods of learning. The students also tell about their anxiety, with respect to the teacher ideals that are presented in the frame of teacher education. Such anxieties may involve, for instance, not being able to provide all pupils with opportunities to achieve goals, with respect to the syllabus goals.

The students wish to become competent teachers, who fulfil the demands placed on them by the teaching mission, as stipulated through governing documents. At the same time, in their teaching encounters they would like to meet the pupil, as who, and not what, in a school for all.

Summary and discussion

New ways of reading can be viewed as a result of a relational reading process. This is illustrated in Figure 9. To be able to develop new ways of reading, certain conditions stand out as particularly significant, in the light of the students' reading trajectories. Important aspects appear to be: being invited and gaining confirmation from significant others; artefacts; literary breast-feeding; play, motivation and imagination; interest in the text; challenges and participation.

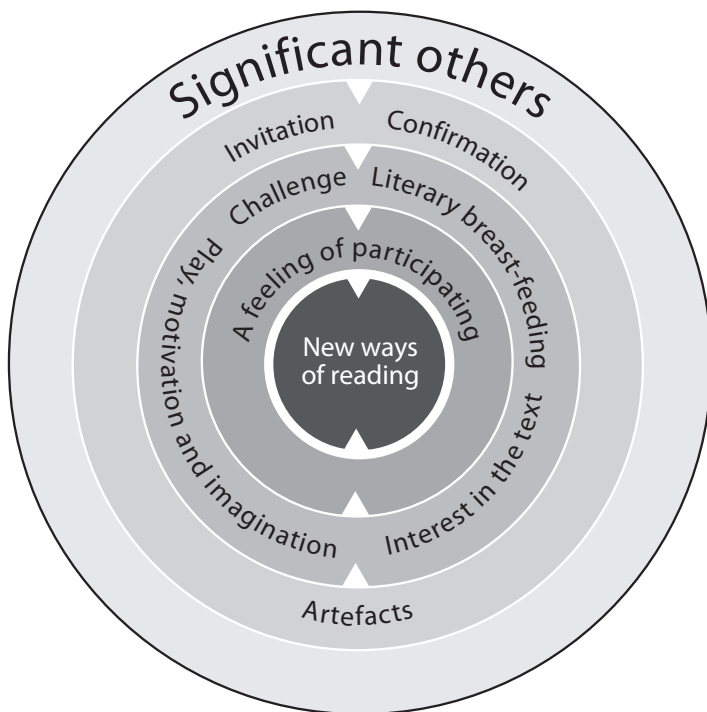


Figure 9. The relational reading process

The overarching contexts which stand out most clearly in the reading trajectories are family, school and teacher education. In those

contexts which are mentioned in the narratives, reading appears as a relational process. This process seems to present a similar structure, regardless of which context, in a life-long perspective, the process takes place in. Figure 10 shows the reading trajectory, with focus on the contexts which are mentioned in the students' narratives.

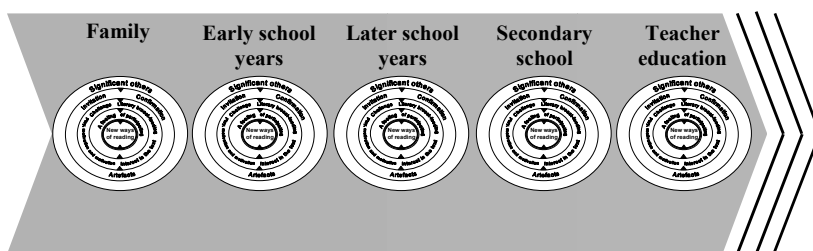


Figure 10. The reading trajectory

Smith (1988, 2000) speaks about a society of readers, while the students' reading trajectories indicate that there are several societies of readers. In the students' narratives, it becomes clear that experiences of sharing and participation in a particular society of readers are not automatically transferred from one to another. The students' reading trajectories show that several societies of readers exist simultaneously, in each of the different contexts they describe. When meeting new contexts, gaps are experienced, to a smaller or greater extent. Such gaps challenge the individual, and need to be bridged.

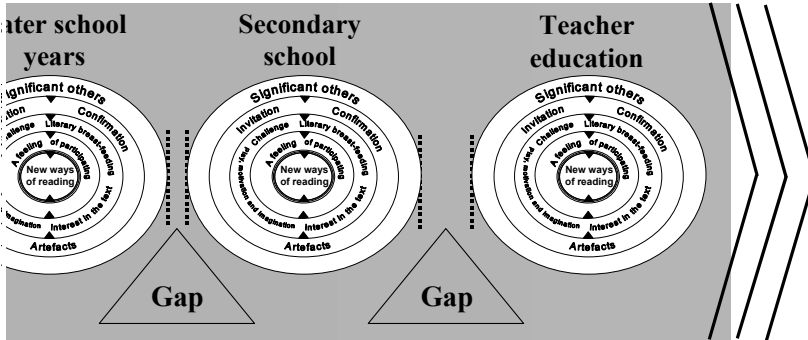


Figure 11. Gaps between different contexts along the reading trajectory

Figure 11 provides an excerpt from the reading trajectory. It shows that the gap between upper secondary school and the teacher training seems, for instance, to be greater than the gap which occurs between the later years of school and upper secondary school. When the gaps experienced are too great to be bridged, the feeling of personal involvement ceases, and is replaced by feelings of failure, stagnation and exclusion.

In order to meet the child/pupil as a participating member of the various societies of readers, the teacher needs a living interest in who he/she is meeting. Also personal involvement and participation in the reading situation is required, through knowledge which means that he/she can adapt, and make conscious choices based in pedagogy and the didactics of literature studies.

One way of bridging gaps can be to create temporary supportive structures, which mean really meeting the pupil in a relational perspective. The life stories demonstrate that the need for significant others who support the reading process exists and persists. It plays an important part in all the contexts mentioned by the students, ranging from early reading when they were toddlers, to the reading of adult life, in various practices of reading.

The students are well aware that, in the mission they will be working with in the future, they themselves will become significant others. The students who participated in the study belong to different

generation, but nevertheless have very similar experiences from their school time and the reading that they tell about. All in all, the students have met three different national curricula in their school years: Lgr 69, Lgr 80 and Lpo-94. Despite these changes in the curriculum, their narratives about reading and the didactics of literature do not present any traces of innovative educational thinking during this period.

All the participating students share the notion, which they carry with them into their teacher training, that there exists specific knowledge which is important and necessary, related to 'doing the right thing' and having 'acceptable ways of thinking'. Such notions also apply to the issue of how to teach reading skills. It is important that it 'turns out right'. Problems arise when no coherent 'correct method' is presented in their teacher education. The pedagogical and didactic competence they are supposed to acquire is perceived as unclear and 'fuzzy'. This brings the risk that only the students' personal reading experiences will constitute the educational models in the mission that they are embarking on.

The fact that they themselves have learned to read and been inspired by significant others is important, and something the students wish to bring with them, in their future collaboration with parents, concerning the pupils' development. In the narratives, the students explain that their own interest in reading is contagious, and rubs off on the children. Becoming aware of their own reading in a life perspective, may thus involve insights that reading is a relational process, which takes place in situated practices. These practices are linked to personal, historical, cultural and social contexts. This means that teaching about reading processes is a much more complicated process, than simply teach how text is decoded, as an isolated skill (Hagood, 2000; Heath, 1983; Heath & Street, 2008; Street, 1995).

Based on the results of the study and the reasoning outlined above, interesting future research questions would be to investigate to which extent it is feasible to take a relational perspective, in the frame of a professional training programme. The students have demonstrated that accepting who they are has an impact on their

studies, as well as having opportunities to value and utilise their personal background and experiences. The knowledge that teachers have about the social and cultural capital of their pupils/students has importance for how they are able to meet the student in the context of education. A relevant research question then becomes how professional training programmes can use the student's existing background, while still socialising him/her into a new practice, and challenging readers to discover new ways of reading

REFERENSER

- Alexandersson, M. (2004). *Huvudämnet – tes eller syntes?* (Rapporter om utbildning, 11). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Andersen, H. C. (1981). *Den lilla flickan med svavelstickorna*. Stockholm: Tiden.
- Andersen, J., Lenters, K. & McTavish, M. (2008). Constructing families, constructing literacy: A critical analysis of family literacy websites. *The School Community Journal*, 30(1), 61–78.
- Andersson, L. G., Persson, M. & Thavenius, J. (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Applebee, A. N. & Langer, J. A. (1983). Instructional scaffolding: Reading and writing as natural language activities. *Language Arts*, 60(2), 168–175.
- Ask, S. (2005). *Tillgång till framgång: Lärare och studenter om studieövergången till högre utbildning*. Växjö: Växjö universitet, Institutionen för humaniora.
- Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk* (Acta Wexionensia, 115). Växjö: Växjö University Press.
- Aspelin, J. (2005). *Den mellanmännsliga vägen: Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm/Steag: Symposion.
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Kristianstad: Gleerups Utbildning AB.
- Asplund, J. (1983). *Tid, rum, individ och kollektiv*. Stockholm: Liber.
- Axelsson, M. (2006). Språk och litteracitet i Stockholms flerspråkiga förskolor. I M. Axelsson & N. Bunar (Red.), *Skola, språk och storstad* (ss. 129–147). Avesta: Pocky.
- Axford, B. (2007). Parents and their children working together: A scaffolding literacy case study. *Australien Journal of Language and Literacy*, 30(1), 21–39.

- Bamberg, M. G. W. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335–342.
- Ball, S. J. (2001). Performatives and fabrications in education economy: Towards the performative society. In D. Gleeson & C. Husbands (Eds.), *The performing school: Managing, teaching and learning in performance culture* (pp. 210–227). London: Routledge.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(1), 215–228.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, I. (Eds.). (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Barton, D. (2001). Literacy in everyday contexts. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 39–53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature*. London: Wildwood House.
- Bearne, E. & Marsh, J. (2007). Closing the gap. In E. Bearne & J. Marsh (Eds.), *Literacy and social inclusion: Closing the gap* (pp. 1–9). Hampshire: Trentham books.
- Benckert, S. (2000). Det var en gång – betydelsen av berättande och bokläsande för barns andraspråksutveckling i förskolan. I H. Åhl (Red.), *Svenskan i tiden – verklighet och visioner* (ss. 24–39). Stockholm: HLS förlag.
- Bennett, T. (2008). Habitus Clivé: Aesthetics and politics in the work of Pierre Bourdieu. In P. Goldstein & J. Philip (Eds.), *New directions in American reception study* (pp. 57–87). New York: Oxford.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

- Bertaux, D. & Malysheiva, M. (2005). The cultural model of the Russian popular classes and the transition to a market economy. In D. Bertaux, P. Thompson & A. Rotkirch (Eds.), *Living trough the Sovjet system* (pp. 25–53). London: Transaction Publishers.
- Beskow, E. (1987). *Hattstugan: En saga på vers med rim som barnen får hitta på själva*. Stockholm: Bonniers.
- Beskow, E. (1995). *Tomtebobarnen*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. London: The Society for Research into Higher Education.
- Bird, V. (2007). Literacy and social inclusion: The policy context. In E. Bearne & J. Marsh (Eds.), *Literacy and social inclusion: Closing the gap* (pp. 9–25). Hampshire: Trentham books.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, J. (2008-01-15). Skriftliga omdömen i höst. *Svenska Dagbladet*.
- Blyton, E. (1987). *Fem på nya äventyr* (1:a uppl.). Stockholm: Cita-dell.
- Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog: En studie i gymnasieelevers literaturläsning*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *Reproduktionen: Bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Lund: Arkiv förlag.
- Bourdieu, P. (Ed.). (2006). Understanding. I P. Bourdieu (Ed.), *The weight of the world: Social suffering in contemporary society* (pp. 607–626). Oxford: Blackwell Publichers.
- Brink, L. (2009). Skönlitteraturens väg till klassrummet: Om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning. I L. Kåreland (Red.), *Läsa bör man? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (ss. 38–59). Stockholm: Liber.
- Brockmeier, J. & Carbaugh, D. (2001). Introduction. In J. Brockmeier & D. Carbaugh (Eds.), *Narrative and identity* (pp. 1–22). Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
- Brown, D. (2005). *Da Vinci-koden*. Stockholm: Bonnier.

- Bruner, E. (1986). Experience and its expressions. In V. W. Turner & E. Bruner (Eds.), *The anthropology of experience* (pp. 3–30). Urbana: University of Illinois Press.
- Bruner, J. (1960). *The process of education: A searching discussion of school education opening new paths to learning and teaching*. New York: Oxford.
- Bruner, J. (1987). Life as a narrative. *Social Research*, 54(1), 11–32.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2001). Selfmaking and worldmaking. In J. Brockmeier & D. Carbaugh (Eds.), *Narrative and identity* (pp. 1–22). Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
- Bruner, J. (2002). *Kulturens väv: Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Buber, M. (1929/1993). *Dialogens väsen: Traktat om det dialogiska livet*. Ludvika: Dualis.
- Bus, A. G. (2001). Parent-child book reading through the lens of attachment theory. In L. Verhoven & C. E. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 39–55). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech. A politics of the performative*. New York: Routledge.
- Calander, F. (1998). Livets episodiska form som grund för datakonstruktion och analys. I I. Heyman & H. Pérez Prieto (Red.), *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning* (En rapport från forskningsgruppen, 131). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Carr, D. (1997). Narrative and the real world: An argument for continuity. In L. Hinchman & S. Hinchman (Eds.), *Memory, identity, community* (pp. 7–25). Albany: State University of New York Press.
- Chambers, A. (1993). *Tell me: Children, reading and talk*. Lockwood: Thimble Press.
- Chambers, A. (1993). *Böcker inom oss: Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth: Heinemann.
- Cochran-Smith, M. (1984). *The making of a reader*. Norwood: Ablex.

- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Press of Harvard University.
- Collins, J. & Blot, R. (2003). *Literacy and literacies: Texts, power and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Comber, B. (2001). Critical literacies and local action: Teacher knowledge and a 'new' research agenda. In B. Comber & A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms* (pp. 259–271). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Crafoord, C. (1991). Pappas kropp. I C. J. De Geer (Red.), *Pappa och jag: Fjorton män berättar* (ss. 23–43). Stockholm: Sesam.
- Craig, W. & Munford, R. (1996). Community development. In J. Benseman, B. Findsen & M. Scott (Eds.), *The Fourth Sector: Adult and community education* (pp. 223–234). New Zealand: Dunmore Press.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- De Temple, J. M. & Snow, C. E. (2001). Conversations about literacy: Social mediation of psycholinguistic activity. In L. Verhoven & C. E. Snow (Eds.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups* (pp. 55–69). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dewey, J. (1991). *How we think*. Buffalo, NY: Prometheus Book.
- Dewey, J. (1916/1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dostojevskij, F. (1922). *Brott och straff: Raskolnikov: Roman i sex delar och en epilog*. Stockholm: Bonnier.
- Dyson, A. H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes. Contemporary childhood: Popular culture, and classroom literacy*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (2001). Relational sense and textual sense in a U. S. urban classroom: The contested case of Emily, girl friend of a Ninja. In B. Comber & A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms* (pp. 3–19). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dyson, A. H. (2003). *The brothers and sisters learn to write: Popular literacies in childhood and school cultures*. New York: Teachers College Press.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt förlag.

- Eco, U. (1979/1991). Modellläsaren. I C. Entzenberg & C. Hansson (Red.), *Modern litteraturteori, del 2* (ss. 119–138). Lund: Studentlitteratur.
- Elmfeldt, J. (1997). *Läsningens röster: Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Englund, T. (2005). *Lärarytbildningsutvärdering utan visioner*. <http://www.oru.se>. Hämtad 2006 0315.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer: Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö: Malmö högskola, Lärarytbildningen.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Figueroa-Sánchez, M. (2008). Building emotional literacy. Groundwork to early learning. *Childhood Education Annual Theme*, 84(5), 301–304.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class: The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fuhler, C. J., Farris, P. J. & Nelson, P. A. (2006). Building literacy skills across the curriculum: Forging connections with the past through artifacts. *The Reading Teacher*, 59(7), 646–659.
- Gee, J. P. (1992). *The social mind: Language, ideology, and social practice*. New York: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3rd ed.). London: Routledge.
- Gergen, K. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Gergen, K. & Gergen, M. (1997). Narratives of the self. In L. Hinchman & S. Hinchman (Eds.), *Memory, identity, community* (pp. 7–25). Albany: State University of New York Press.
- Gleeson, D. & Husbands, C. (2001). Conclusion: An agenda for action and evidence-related policy. In D. Gleeson & C. Husbands (Eds.), *The performing school: Managing, teaching, and learning in a performative culture* (pp. 227–230). London: RoutledgeFalmer.
- Goodland, J. I. (1999). Educating teachers: Getting it right the first time. In R. A. Roth (Ed.), *The role of the university in the preparation of teachers* (pp. 1–13). London: Falmer Press.

- Goodson, I. & Numan, U. (2003). *Livshistoria och professionsutveckling: Berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Graff, H. J. (1979). *The literacy myth: Literacy and social structure in the nineteenth-century city*. New York: Acad.
- Gregory, E. (2005). Playful talk: The interspace between home and school discourse. *Early Years*, 25, 223–235.
- Gregory, E. (2007). What counts as reading and outside school? And with whom? how? and where? In E. Bearne & J. Marsh (Eds.), *Literacy and social inclusion: Closing the gap* (pp. 41–53). Hampshire: Trentham books.
- Gregory, E., Long, S. & Volk, D. (2004). A social approach to learning. In E. Gregory, S. Long & D. Volk (Eds.), *Many pathways to literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities* (pp. 6–21). New York: RoutledgeFalmer.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2003). From the individual interview to the interview society. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Postmodern interviewing* (pp. 21–50). Thousand Oaks: Sage.
- Guthrie, J. T. & Knowles, K. T. (2001). Promoting reading motivation. In L. Verhoeven & C. E. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 159–177). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hagood, M. C. (2000). New times, new millennium, new literacies. *Reading Research and Instruction*, 34(4), 311–328.
- Hansen, K., Cras, B. & Cras, A. (1996). *Bakom stängda dörrar*. Stavsnäs: Mirabelle.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (1995). Life history and narrative questions, issues and exemplary works. In A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Qualitative studies series* (pp. 113–135). London: Falmer Press.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk.
- Heath, B. S. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Heath, B. S. (2001). What no bedtime stories means: Narrative skills at home and school. In A. Duranti (Ed.), *Linguistic anthropology: A reader* (pp. 318–343). Boston: Blackwell Publisher.

- Heath, B. S. & Street, B. V. (2008). *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
- Hellsten, J.-O. (1998). Giltig forskning? I I. Heyman & H. Pérez Prieto (Red.), *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning* (Pedagogisk forskning i Uppsala, 131). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Henning Loeb, I. (2006). *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning: En yrkeslivshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Heyman, I. & Pérez Prieto, H. (Red.). (1998). *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning. En rapport från forskningsgruppen* (Pedagogisk forskning i Uppsala, 131). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Holland, N. N. (1980). Unity identity, text, self. I J. P. Tompkins (Ed.), *Reader-response criticism: From formalism to post-structuralism* (pp. 118-134). London: The Johns Hopkins University Press.
- Holmberg, L. (2007). *Communication in palliative home care, grief and bereavement*. Malmö: Malmö Högskola, Hälsa och samhälle
- Holmberg, O. (2008). *En berättelse om lärarutbildningen i Malmö* (Rapporter om utbildning, 1). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Holquist, M. (2002). *Dialogism: Bakhtin and his world* (2nd ed.). London: Routledge.
- Hultin, E. (2004). Litteraturundervisningens demokratiska potential. I T. Englund (Red.), *Skillnad och konsekvens: Mötet lärare och studerande och undervisning som meningserbjudande* (ss. 221–251). Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, K. (2001). Det intersubjektive rommet. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (ss. 151–172). Oslo: Abstrakt förlag
- Husbands, C. (2001). Managing 'performance' in the performing school: The impacts of performance management on schools under regulation. In D. Gleeson & C. Husbands (Eds.), *The performing school: Managing, teaching and learning in a performance culture* (pp. 7–20). London: Routledge Falmer.
- Högskoleverket. (2005a). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket.

- Högskoleverket. (2005b). *Högskoleverkets granskning av lärarutbildningen: Lärarutbildningen har allvarliga brister*.
<http://www.hsv.se>. Hämtad 2007 01 20.
- Högskoleverket. (2005c). *Högskoleverkets granskning av lärarutbildningen: Studenterna garanteras inte undervisning i hur man lär barn läsa och skriva*. <http://www.hsv.se>. Hämtad 2007 01 20
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (1994). *The IEA study of reading literacy: achievement and instruction in thirty-two school systems*. (1. ed.) Oxford: Pergamon Press.
- Iser, W. (1980). *How to do theory*. Oxford: Blackwell.
- Iser, W. (1991). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins
- Jacobsson, A. & Olsson, S. (1987). *Berts dagbok*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Jacobsson, A. & Olsson, S. (1987). *Sagan om Sune*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, K. (1978). *Som om jag inte fanns*. Stockholm: AWE/Geber.
- Jons, L. (2008). *Till-tal och an-svar: En konstruktion av pedagogisk hållning*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Josephson, O. (2006-10-26). Om literacy. *Svenska dagbladet*.
- Jönsson, A. & Eriksson, B. (2003). *Lärarstuderandes läsvanor: Hur mycket och vad läser blivande lärare?* (Rapporter om utbildning, 4). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Kamberelis, G. & Bovino, T. D. (1999). Cultural artifacts as scaffolding for genre development. *Reading Research Quarterly*, 34(2), 138–170.
- Karlsson, M. (2006). *Föräldraidentiteter i livsberättelser*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Keene, C. (1986). *Kitty och skräck-fåglarna: Kitty och ficktjuven*. Stockholm: B. Wahlström.
- Klenting, L. (1982). *Örjan den höjdräddade örnen*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

- Kress, G. R. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. R. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kupferberg, F. (2006). *Kreative tider: At nytænke den pædagogiske sociologi*. København: Hans Reitzel.
- Kupferberg, F. (2007). *Kreativitet* (Educare vetenskapliga tidskrifter, 1). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kåreland, L. (2009). Längtan efter det ouppnåeliga: Så kan Andersens ”Den lilla sjöjungfrun” läsas. I L. Kåreland (Red.), *Läsa bör man? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (ss. 194–221). Stockholm: Liber.
- Lagerlöf, S. (1906/1981). *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*. Stockholm: Bonniers.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Columbia University.
- Langer, J. A. (1995). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Langllier, K. & Peterson, E. E. (2004). *Storytelling in daily life: Performing narrative*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lankshear, C. & McLaren, P. L. (Eds.). (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2006). The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368–377.
- Leach, L., Neutze, G. & Zepke, N. (2001). Assessment and empowerment: Some critical questions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 293–305.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood: Ablex.

- Lemke, J. L. (1995). *Textual politics: Discourse and social dynamics*. London: Taylor & Francis.
- Leseman, P. P. M. & de Jong, P. F. (2001). How important is home literacy for acquiring literacy in school? In L. Verhoven & C. E. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 71–95). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Liberg, C. (2003). Möten i skriftspråket. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (ss. 215–237). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindén, N. (1993). *Stöd för barns inläring*. Stockholm: Runa.
- Linnér, B., Malmgren, L. & Thavenius, J. (1982). *Litteratur och historisk förståelse: Om ett projektarbete om barnet i historien*. Lund: Lunds Universitet, Pedagogiska gruppen.
- Lyngfeldt, A. (2006). Skönlitterära texter som pedagogisk fostran. Om skönlitterära texter i läromedel med critical literacy-begreppet som utgångspunkt. *Svenskläraryrskriften, 229*, 108–123.
- Lärn-Sundvall, V. (1982). *En ettas dagbok*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94*, 1998. Regeringskansliet. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Frtzes kundtjänst.
- Malmgren, L.-G. (1986). *Den konstiga konsten: Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L.-G. (1996). *Svenskundervisningen i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L.-G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Marklund, L. (1997). *Gömda*. Stockholm: Bonnier Alba.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester Univ. Press.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

- Mishler, E. G. (1995). Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative and Life Story*, 5(2) 87–123.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines. Craftartists' narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Molloy, G. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Molloy, G. (2009). Om litteraturläsning som förförelse och maktkamp. I L. Bergman (Red.), *Makt, mening, motstånd: Litteraturundervisningens dilemman och möjligheter* (ss. 21–52). Stockholm: Liber.
- Musil, R. (1983). *Mannen utan egenskaper (del 1)*. Stockholm: Bonnier.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- O'Brien, J. (2001). Children reading critically: A local history. In B. Comber & A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classroom* (pp. 37–55). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Oz, A. (2002). *En berättelse om kärlek och mörker*. Finland: Wahlström & Widstrand.
- Pals, J. (2006). Constructing the “springboard effect”: Causal connections, self-making, and growth within the life story. In D. McAdams, R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *Identity and story. Creating self in narrative* (pp. 175–200). Washington: American Psychological Association.
- Pellegrini, A. D. & Galda, L. (1996). Oral language and literacy learning in context: The role of social relationships. *Reading Research Report*, 57, 1–26.
- Pellegrini, A. D., Galda, L., Douglas, F., Bartini, M. & Charak, D. (1997). Close relationship, individual differences, and early literacy learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67, 409–422.
- Pelzer, D. (2001). *Pojken som kallades Det*. Stockholm: Forum.

- Pelzer, D. (2002). *Pojken som inte fanns: Ett fosterbarns sökande efter kärleken hos en familj*. Enskede: TPB.
- Pérez Prieto, H. (1992). *Skola och erfarenhet: Elevernas perspektiv: En grupp elevers skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Pérez Prieto, H. (2003). Lärarintervjuer i FISK-projektet. I H. Pérez Prieto, F. Sahlström & H. Melander (Red.), *Från förskola till skola - berättelser från ett forskningsprojekt* (Pedagogisk forskning i Uppsala, 150). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Pérez Prieto, H. (2006). *Historien om räven och andra berättelser. Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol- och livsberättelseperspektiv* (Karlstad University Studies, 2006:52). Karlstad: Karlstad universitet.
- Pérez Prieto, H. (2007). Berättaren och berättelsen i centrum. I K. A. Petersen, S. Glasdam & V. Lorentzen (Red.), *Livshistorieforskning og kvalitative interview* (ss. 288–307). Viborg: Forlaget PUC, CVU Midt-Vest.
- Persson, B. (2001). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: Motiveringar, genomförande och konsekvenser: Delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Persson, M. (Red.). (2000). *Populärkulturen och skolan: Traditioner och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur?: Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* (1:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Peterson, E. E. & Langliier, K. M. (2006). The performance turn in narrative studies. *Narrative Inquiry*, 16(1), 173–180.
- Petersson, M. (2009). Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur? – Om blivande svensklärare som läsare. I L. Kåreland (Red.), *Läsa bör man? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (ss. 194–221). Stockholm: Liber.
- Pettersen, R. C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning: Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik* (1:a uppl.). Stockholm: Studentlitteratur.
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2. An invitation to critical humanism*. London: Sage.

- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5–23). London: Falmer Press.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park: Sage.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2001). Becoming a cooperative parent in a parent cooperative. In B. Rogoff, C. G. Turkianis & L. Bartlett (Eds.), *Learning together: Children and adults in a school community* (pp. 145–156). New York: Oxford University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). New York: Modern Language Association of America.
- Russell, W. (1981). *Educating Rita: A Comedy*. London: Samuel French.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard U.P.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Skolverket. (1996). *Grunden för fortsatt lärande* (Skolverkets rapport, nr 115). Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1998). *Nationella kvalitetsgranskningar: Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen* (Skolverkets rapport, nr 160). Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2000). *Grundskolan: Kursplaner och betygskriterier* (1:a uppl.). Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket. (2001). *Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige*. <http://www.skolverket.se>
- Skolverket. (2003). *PISA 2003* (Rapport, 254). <http://www.skolverket.se>
- Skolverket. (2006). *Med fokus på läsförståelse: En analys av skillnader och likheter mellan internationella jämförande studier och nationella kursplaner*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007* (Rapport, 304). Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan: Allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan: Allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan: Allmän del*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Smidt, J. (1985). Vad kan litteratur användas till i skolan? I J. Thavenius & B. Lewan (Red.), *Läsningar: Om litteraturen och läsaren* (ss. 209–228). Göteborg: Akademitlitteratur.
- Smidt, J. (1998). *Seks lesere på skolen, hva de søkte hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, F. (1988). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New Jersey: Hillsdale.
- Smith, F. (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber.
- Somers, M. & Gibson, G. (1994). Reclaiming the epistemological “other”: Narrative and social constitution of identity. In C. Calhoun (Ed.), *Social theory and the politics of identity* (pp. 37–99). Oxford: Blackwell.
- SOU 1996:177 *Egenmakt – Att återerövra vardagen*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Street, B. V. (Red.). (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy development, ethnography, and education*. London: Longman.
- Street, B. V. (2001). *Literacy and development: Ethnographic perspectives*. London: Routledge.
- Street, B. V. (Red.). (2005). *Literacies across educational contexts: Mediating learning and teaching*. Philadelphia: Caslon.
- Stukát, S. (1998). *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Nordstedts Akademiska förlag.
- Söderbergh, R. (1997). *Barnets tidiga språkutveckling*. Stockholm: Liber.
- Thavenius, J. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran: Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm/Stehag: Symposion.

- Thavenius, J. (1995). *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Thavenius, J. (Red.). (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy*, 17(4), 423–442.
- Thorson, S. (2005). *Den dubbla receptionen: Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*. Göteborg: Göteborgs universitet, Litteraturvetenskapliga institutionen.
- Thorson, S. (2009). Blivande svensklärare om att ”läsa” och ”förstå” skönlitteratur. I L. Kåreland (Red.), *Läsa bör man? – den skönlitterära texten i skola och utbildning* (ss. 86–116). Stockholm: Liber.
- Tornberg, U. (2000). *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Tornberg, U. (2004). ”Kommunikation” som färdighet eller som intersubjektivt meningsskapande. I T. Englund (Red.), *Skillnad och konsekvens: Mötet lärare – studerande och undervisning som meningserbjudande* (ss. 197–221). Lund: Studentlitteratur.
- Ulfsgard, M. (2002). *För att bli kvinna – och av lust: En studie i tonårsflickors läsning*. Stockholm: B. Wahlströms förlag.
- Veen van der, R. (2003). Community development as citizen education. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 580–596.
- Veen van der, R. (2006). Communication and creativity: Methodological shifts in adult education. *Journal of Lifelong Education*, 25(3), 231–240.
- Venezky, R. L. (1990). Definitions of literacy. In R. L. Venezky, D. A. Wagner & B. S. Ciliberti (Eds.), *Toward defining literacy* (pp. 55–74). Newark: International Reading Association.
- Verhoeven, L. T. & Snow, C. E (Eds.). (2001). *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Verhoeven, L. T. (1994). Modeling and promoting functional literacy. In L. T. Verhoeven (Ed.), *Functional literacy: Theoretical issues and educational implications* (pp. 3–35). Amsterdam: John Benjamins' Pub. Co.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological process*. USA: Harvard University Press.

- Vygotskij, L. S. (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wahlström, G. O. (1997). *Kirre: En bok om att möta, vårda och fostra trasiga barn*. Hässelby: Runa.
- Wartofsky, M. W. (1979). *Models: Representation and the scientific understanding*. Dordrecht: Reidel.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wollman-Bonilla, J. E. & Werchadlo, B. (1999). Teacher and peer roles in scaffolding: First graders' response writing to literature. *The Reading Teacher*, 52(6), 598–607.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- von Wright, M. (2002). Det relationella perspektivets utmaning. *Att arbeta med särskilt stöd: Några perspektiv* (ss.9–20). Stockholm: Liber.
- von Wright, M. (2004). Delaktighet och fakta. I T. Englund (Red.), *Skillnad och konsekvens: Mötet lärare och studerande och undervisning som meningserbjudande* (ss. 65–76). Lund: Studentlitteratur.
- Zepke, N. & Leach, L. (2006). Improving learner outcomes in lifelong education: Formal pedagogies in non-formal learning contexts? *Journal of Lifelong Education*, 25(5), 507–518.
- Zepke, N. & Leach, L. (2007). Improving student outcomes in higher education: New Zealand teachers' views on teaching students from diverse backgrounds. *Teaching in Higher Education*, 12(5–6), 655–668.

BILAGOR

Bilaga 1

Bilaga 2

Bilaga 1. Enkät och överenskommelse

Malmö högskola
Forskarutbildningen i pedagogik

Så här gör du!

Överenskommelsen

Din medverkan i det här forskningsprojektet är frivillig även om det är min förhoppning att du väljer att delta, då det är viktigt för att studien skall ge ett så rättvisande resultat som möjligt. För att du ska känna dig säker på att dina uppgifter behandlas med varsamhet och under sekretess vill jag att du läser igenom och skriver under överenskommelsen på nästa sida. Detta är viktigt för oss båda. Du och dina uppgifter kommer att behandlas anonymt. Ditt namn kommer således inte att användas i bearbetningen eller att anges i avhandlingen. Det är ändå nödvändigt att du skriver ditt namn på såväl överenskommelsen som på frågeformulärets båda delar (även telefonnummer) eftersom jag, men endast jag behöver hitta just dina svar vid forskningsprojektets fortsatta etapper. Detta kommer du att få vidare information om när vi träffas på utbildningsdagen.

Frågeformuläret

Frågeformuläret består av två delar som **båda skall besvaras i sin helhet.**

Del I: Enkät

Den första delen är en enkät där du kryssar och skriver svaren på frågorna.

Del II: Din berättelse

Den andra delen kräver lite mer tid och är *mycket viktig*. Jag vill att du här skriver en berättelse eller om du hellre vill formulera det som ett brev till mig där du på ett fritt sätt berättar om dig själv och dina erfarenheter av och din syn på vad läsning har och har haft för betydelse i ditt liv. Denna berättelse kommer sedan att ligga till grund för min fortsatta studie om läsningens betydelse för lärarstudenter.

Inlämning

Jag ber dig att skicka tillbaka den underskrivna överenskommelsen, den besvarade enkäten och din berättelse i det bifogade svarskuvertet **så snart som möjligt!**

Stort tack för din medverkan!

Frågeformulär

Del I: Enkät

Ditt namn: _____

Ditt telefonnummer dagtid: _____

Besvara följande frågor genom att sätta ett kryss och skriva på linjerna.

1. Du är

 kvinnna

 man

2. Vilket år är du född? _____

3. Vilket land är du född i?

Sverige

Annat land

Vilket? _____

Hur länge har du bott i Sverige? _____

4a. Vad har dina föräldrar för utbildning?

Mamma:

Grundskola (folkskola/realskola)

Gymnasieskola

Universitet/Högskola

4b. Vad har dina föräldrar för utbildning?

Pappa:

Grundskola (folkskola/realskola)

Gymnasieskola

Universitet/Högskola

5. Vad har dina föräldrar för yrke?

Mamma:

Pappa:

6. Var har du huvudsakligen bott under din *barndom* (mellan 0-12 års ålder)?

Landsbygden/glesbygd

Mindre tätort (färre än 15.000 inv.)

Medelstor tätort/stad (15.000-100.000 inv.)

Större stad (mer än 100.000 inv.)

7. Var har du huvudsakligen bott under din *ungdom* (mellan 13-20 års ålder)?

Landsbygden/glesbygd

Mindre tätort (färre än 15.000 inv.)

Medelstor tätort/stad (15.000-100.000 inv.)

Större stad (mer än 100.000 inv.)

8. Var bor du nu?

Landsbygden/glesbygd

Mindre tätort (färre än 15.000 inv.)

Medelstor tätort/stad (15.000-100-000 inv.)

Större stad (mer än 100.000 inv.)

9. Har du barn?

Ja

Nej

Om ja, vilket/vilka födelseår har de?

Enkäten är en omarbetad version av en tidigare enkät av Nordängers, Lindqvist & Kroksmark

10. Vad gör du på din fritid som är särskilt betydelsefullt för dig? Motivera ditt svar.
11. Om du skulle karaktärisera dig själv som elev i grundskolan med tre ord, vilka ord skulle du då välja?
12. Vilket eller vilka ämnen tyckte du bäst om under din tid i grundskolan?

Motivera ditt svar

13. Vilken gymnasiebakgrund har du?
14. Är detta din första högskoleutbildning?

Ja

Nej

Om nej, vilken/vilka är då dina tidigare högskoleutbildningar?

15. Har du arbetslivserfarenhet?

Ja

Nej

Om ja, vilken arbetslivserfarenhet har du?

Bilaga 2. Din berättelse om läsning

Malmö högskola
Forskarutbildningen i pedagogik

Frågeformulär

Del II: Din berättelse om läsning

Jag ber dig att fritt skriva en berättelse om dig själv och din erfarenhet och syn på läsning utifrån de frågor som följer nedan. Skriv på dator om du känner dig bekväm med det, använd i annat fall bifogat papper för att skriva för hand. Om du väljer att skriva på dator, glöm inte att ange ditt namn då du skriver ut dokumentet.

Skriv så mycket och så fritt ur hjärtat du kan. Försök att skriva i berättande form eller som ett brev till mig, om hur du ser på läsning utifrån dina upplevelser och erfarenheter, både från förskoletiden och från skolåren fram till idag. Med läsning menar jag all slags läsning som facklitteratur, skönlitteratur, serietidningar, TV-text osv. Det är *bara jag* (se bifogad överenskommelse) som kommer att läsa det du skriver.

- Minns du när och hur du lärde dig läsa och i så fall, vilka känslor var förknippade med det?
- Vilka händelser, upplevelser, erfarenheter, tankar, situationer och människor har haft betydelse för din läsning under årens lopp?
- Har du något särskilt läsminne/favoritbok som präglat dig genom åren?
- Hur ser du på läsning inför din lärarutbildning?Builagor ny

Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education

From the publication series *Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera*
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: *The Measurement of Language Proficiency*. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: *Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen*. 1972.
19. Gestrelus, Kurt: *Job Analysis and Determination of Training Needs*. 1972.
21. Larsson, Inger: *Individualized Mathematics Teaching*. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: *The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis*. 1974.
23. Idman, Pekka: *Equality and Democracy: Studies of Teacher Training*. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: *Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching*. 1975.
27. Lindsten, Carin: *Hembyggs-kunskap i årskurs 3*. 1975.
29. Nordén, Kerstin: *Psychological Studies of Deaf Adolescents*. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
33. Wiechel, Lennart: *Roller och rollspel*. 1976.
34. Hedlund, Carl: *Commissioned Army Officers*. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: *Medinflytande i skolan*. 1977.
42. Eneskär, Barbro: *Children's Language at Four and Six*. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: *Den franska grammatikens historia i Sverige*. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: *Histoire de la Grammaire Française en Suède*. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: *Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes*. 1980.
50. Carlström, Inge: *Law and Justice Education*. 1980.
53. Fritzell, Christer: *Teaching, Science and Ideology*. 1981.
56. Wiechel, Anita: *Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium*. 1981.
59. Gran, Birgitta: *Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten*. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: *Att förändra könsroller*. 1983.
66. Holmberg, Lena: *Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok*. 1983.
67. Skov, Poul: *Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer*. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: *Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater*. 1984.
70. Welwert, Claes: *Läsa eller lyssna?* 1984.
71. Klasson, Maj: *Högskolebibliotek i förändring*. 1984.
76. Jönsson, Annelis: *TV – ett hot eller en resurs för barn?* 1985.
77. Berglund, Lars: *Decentraliserat högstadium*. 1985.
79. Hellström, Leif: *Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter*. 1985.
84. Bjurwill, Christer: *Framtidsföreställningar*. 1986.
85. Åkerberg, Hans: *Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever*. 1987.
87. Berglund, Brigitte: *Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen*. 1988.

88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stöltén, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.
123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdläraryrket. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.

136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könnsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektors ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Utas Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genusperspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälsopedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.
155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En processstudie. 2001.
157. Møllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordånger, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Jerry Rosenqvist

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter". 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers' reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventionsstudie i skolor 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers' and children's perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsovetenskapen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfa betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstödd flexibel utbildningsmiljö för gymnasie studerande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.
20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? – En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)

Editor: Feiwei Kupferberg (from April 5, 2007)

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)

Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken" 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa'd, Ahmed: Evaluation of students' attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.
41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran. Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian. Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.
45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students' ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.

46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9. 2009.
47. Johnsson, Annette. Dialogues on the Net. Power structures in asynchronous discussions in the context of a web based teacher training course. 2009.
48. Hagström, Birthe. Kompletterande anknypningsperson på förskola. 2010.
49. Jönsson, Lena. Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder. 2010.
50. Nilsson, Elisabet M. Simulated "real" worlds. Actions mediated through computer game play in science education. 2010.
51. Olsson Jers, Cecilia. Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. 2010.
52. Leijon, Marie. Att spåra tecken på lärande. Mediareception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid. 2010.
54. Horck, Jan. Meeting diversities in maritime education. A blend from World Maritime University. 2010.
55. Londos, Mikael. Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid. 2010.
56. Christensen, Jonas. A profession in change – a development ecology perspective. 2010.
57. Amhag, Lisbeth. Mellan jag och andra. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivande för lärande. 2010.
58. Svensson, Anna-Karin. Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildningen. 2011.

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)

Gustafson, Niklas: Lärare i en ny tid. Om grundskolans förhandlingar av professionella identiteter. Umeå: Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA). 201. (Nr 53 i avhandlingsserien)

Avhandlingen belyser läsning och läsarbänor i ett livsperspektiv där fyra lärarstudenters berättelser om läsning från barndom till mötet med lärarutbildningen analyseras ur ett sociokulturellt perspektiv. Ur berättelserna om läsning i olika kontexter såsom familj, skola och lärarutbildning framträder ett perspektiv på läsning som en relationell process. I en relationell läsprocess visar sig viktiga andra, som bjuder in och bekräftar, vara de mest betydelsefulla grundförutsättningarna. Viktiga andra, d.v.s. de som är betydelsefulla och stöder läsprocessen, finns i alla de sammanhang som studenterna berättar om, från tidig läsning i barndomen till vuxenlivets läsning i olika läspraktiker.

Enligt studenternas läsarbänor finns flera olika läsarföreningar beroende på sammanhang. I berättelserna framkommer hur upplevelser av delaktighet i en läsarförening inte automatiskt överförs till en annan. I mötet med läsning i nya sammanhang uppstår större eller mindre glapp som utmanar och behöver överbryggas.

Att bli medveten om sin egen läsning i ett livsperspektiv kan innebära insikter i att läsning är en relationell process som sker i situerade praktiker kopplad till personliga, historiska, kulturella och sociala kontexter, vilket betyder att undervisning kring läsprocesser är en långt mera komplicerad process än att enbart lära ut hur text avkodas som isolerad färdighet.

ISBN/ISSN 978-91-86295-09-7/1651-4513

MALMÖ HÖGSKOLA
205 06 MALMÖ, SWEDEN
WWW.MAH.SE