

Gå i cirklar

Litteratur, läsning och identitet i bokcirklar för gymnasieelever

Nikolina Nordin

Examensarbete (30 högskolepoäng) i biblioteks- och informationsvetenskap för
masterexamen inom ABM-masterprogrammet vid Lunds universitet.

Handledare: Lisa Engström

År: 2019

Walking in circles – literature, reading and identity in reading circles for upper secondary school students

Abstract

This master thesis in library and information science is centered around two reading circles taking place at the libraries of Swedish upper secondary schools. The aim of the thesis is to study how the participants (ages 16-18) in the reading circles reflect on their own reading practices and their identities as readers. One main point of the thesis is that reading circles are forms of *reading communities*, an umbrella term for activities where communication around literature takes place, and where reading experiences are discussed. The research questions are the following:

What perspectives on reading and literature are expressed among the participants?

How are the participant's identities as readers formed by taking part in a reading community?

The theoretical framework is made out of *critical literacy* (Sarah McNicol 2016) and Judith A. Langers (2005) concept of *literary envisionments*. These theoretical perspectives have been chosen because they focus on the reader as an active part in the reading process and the interpretation of literature.

Group observations of the reading circles and qualitative interviews (individually and in groups) have been used to examine the ways in which the participants build literary envisionments, and how they use critical literacy practices. The research findings have been analyzed through categories which consider different aspects of reader experiences and interpretations of the text.

Some of the research findings include that the reading circles serves as opportunities for the participants to experience literature which they wouldn't have chosen to read outside of the reading circle. Different perspectives on reading were expressed among the participants. Some used reading as a way of relaxation, others highlighted that reading fiction contributes to deeper understanding of all forms of texts, such as the ability to "read between the lines". A common thread in the interviews were that the reading circles provided opportunities for the participants to choose which books to read. This was put in perspective to the reading activities in school, where the students are often assigned books to read by their teachers.

Keywords

Reading circles, reading communities, literary envisionments, critical literacy

Tack till alla deltagare för er medverkan! Stort tack till Lisa för engagerad och tydlig handledning. Slutligen, tack till Filip för all uppmuntran under skrivandet!

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

| | |
|--|-----------|
| Inledning | 6 |
| <i>Bakgrund</i> | 6 |
| <i>Syfte och frågeställningar</i> | 8 |
| <i>Disposition</i> | 8 |
| Teoretiska perspektiv | 9 |
| Epistemologi | 9 |
| Critical literacy..... | 9 |
| Litterära föreställningsvärldar..... | 12 |
| Identitet som begrepp..... | 13 |
| Tidigare forskning | 14 |
| <i>Forskningsläge</i> | 14 |
| Läsgemenskaper..... | 14 |
| Läsfrämjande och litteraturförmedling | 15 |
| Läsning och identitet..... | 17 |
| Metodbeskrivning | 20 |
| <i>Gruppobservationer</i> | 20 |
| <i>Kvalitativa intervjuer</i> | 20 |
| <i>Analysmetod</i> | 21 |
| Analytiska kategorier | 21 |
| <i>Etiska aspekter</i> | 22 |
| Tematisering..... | 22 |
| Planering | 22 |
| Intervjusituation | 23 |
| Utskrift | 23 |
| Analys | 23 |
| Verifiering..... | 23 |
| Rapportering..... | 23 |
| <i>Urval och genomförande</i> | 23 |
| Gruppobservation A1: 5 februari | 24 |
| Gruppobservation A2: 25 februari | 25 |
| Gruppintervju (bokcirkel A): 25 februari..... | 25 |
| Gruppobservation B1: 1 mars | 25 |
| Gruppobservation B2: 22 mars | 25 |
| Intervju med Frida (bokcirkel A): 18 mars | 25 |
| Intervju med Daphne (bokcirkel B): 22 mars | 26 |
| Resultat och analys | 27 |
| <i>Gruppobservationer</i> | 27 |
| ”Det är inte en glad bok”..... | 27 |
| ”Samhället är inte frid och fröjd” | 29 |
| ”Man kände sig som huvudpersonen när man läste” | 30 |
| ”Man målar upp sin egen bild” | 30 |
| ”Han börjar ju mitt i” | 31 |
| ”Det har man ju sett i nästan varenda kärleksfilm” | 31 |

| | |
|---|-----------|
| <i>Intervjuer</i> | 33 |
| Identiteter i rörelse | 33 |
| Viktiga böcker | 35 |
| Motivation till läsning | 37 |
| Läsa själv och tillsammans | 39 |
| Sammanfattning och slutsatser | 42 |
| <i>Bokcirkelnas funktion och betydelse</i> | 42 |
| <i>Vad innebär det för deltagarna att "vara en läsare?"</i> | 42 |
| <i>Vilka perspektiv på litteratur framkom hos deltagarna?</i> | 43 |
| <i>Deltagarnas läsande i och utanför bokcirkeln</i> | 43 |
| Litteraturförteckning | 44 |
| Bilagor | 48 |
| <i>Bilaga A: Intervjuguide</i> | 48 |
| <i>Bilaga B: Observationsguide</i> | 49 |
| <i>Bilaga C: Samtyckesblankett för deltagare</i> | 50 |

Inledning

I den här uppsatsen undersöks två bokcirkelar för frivilligt deltagande gymnasieelever på deras respektive skolbibliotek. Bokcirkelarna har studerats utifrån perspektiv på gemensam och individuell läsning, samt läsning och identitet. Intresset för uppsatsämnet har vuxit ur mitt engagemang för hur unga personer arbetar med text, bland annat utifrån erfarenheten av att ha arbetat med skrivarkurser för barn och unga. När vi under ABM-utbildningens första termin gjorde ett arbete om läsfrämjande insatser riktade mot barn och unga, väcktes detta engagemang på nytt. I rapporter och utredningar om läsfrämjande stötte jag på flera intressanta perspektiv på barns litteraturläsning. Ett exempel är Statens kulturråd som i en nationell handlingsplan definierar läsfrämjande som "[...] att göra läsare av läskunniga" (Statens kulturråd 2014, s. 4). Detta åtskiljande av "läsare" och "läskunniga" väckte funderingar om vad som gör människor till läsare, samt vad biblioteken har för roll i dessa processer.

Bakgrund

Bokcirkelar utgör forum där deltagare tillsammans utforskar litteratur. De kan ses som en form av *läsgemenskaper*, från engelskans *reading communities* (Rehberg Sedo 2011). Rydbeck definierar läsgemenskaper som: "[...] aktiviteter vilka på olika sätt syftar till kommunikation kring litteratur och läsoplevelser - vid fysiska möten eller via olika sociala medier." (Rydbeck 2012, s. 138). Läsgemenskaper anordnas i många olika former, i hemmet, i studieförbund, på internet och hos bokhandlare, för att ta några exempel. Ur ett biblioteks- och informationsperspektiv är läsgemenskaper intressanta att studera eftersom de utgör en stor del av bibliotekens verksamhet idag. Bokcirkelar, bokprat och bokfika är idag vanligt förekommande inslag i folkbibliotekens program. Mellan 2015 och 2017 erbjöds sammanlagt 8570 aktivitetstillfällen med litterär anknytning för barn och unga på Sveriges offentligt finansierade bibliotek (Kungliga Biblioteket 2018, s. 69). Det är ingen slump att bokcirkelar har fått ett särskild starkt fäste inom folkbiblioteksverksamheten. I 7 § Bibliotekslagen (SFS 2013:801) framgår följande: "Folkbiblioteken ska särskilt främja läsning och tillgång till litteratur". Detta innebär konkret att biblioteken bland annat ska verka som litteraturförmedlare, läsfrämjare och mötesplats. Bokcirkelverksamheter kan ses som aktiviteter där många av dessa uppdrag möts.

Immi Lundin (2004) menar att en av bibliotekens främsta uppgifter idag är att vara en plats för socialt utbyte, något som är påtagligt i de läsgemenskaper som bokcirkelar utgör. När deltagare i en bokcirkel samlas kring ett litterärt verk, är det inte litteraturen i sig, utan vad deltagarna gör med den som är intressant att studera (Lundin 2004, s. 9f). Ett exempel på hur människor använder bokcirkelar ger Frid (2012) som skapade webbsidan Bokcirkelar.se ur behovet av "en gemenskap för läsare". En fördel med virtuella bokcirkelar ansågs exempelvis vara att de erbjuder mer flexibilitet för deltagarna än fysiska bokcirkelar. Hon placerar därmed även icke-fysiska mötesplatser för litteratursamtal inom begreppet "läsgemenskaper". Genom samarbete med läns- och regionsbibliotek samt ABF (Arbetarnas Bildningsförbund) kombinerades läsfrämjande och cirkelverksamhet. Även Nina Frid (2012) beskriver hur sociala

gemenskaper har präglat hennes och många andras syn på läsande. Identifikationen med att vara en läsare stärks genom att läsa tillsammans, menar hon. Läsaridentiteter är föremål för undersökning i denna uppsats. Genom att undersöka hur bokcirkelnas deltagare reflekterat kring vad en läsare kan vara, och sig själva som läsare, vill jag utöka kunskapen om hur och varför människor läser. För barn och unga kan bokcirkeln innebära ett viktigt möte med läsning och litteratur, därför står barn och ungas ”bokcirklande” i fokus för denna uppsats.

I 8 § Bibliotekslagen (SFS 2013:801) specificeras barn och ungdomar som en prioriterad målgrupp enligt följande: ”Folkbiblioteken ska ägna särskild uppmärksamhet åt barn och ungdomar för att främja deras språkutveckling och stimulera till läsning, bland annat genom att erbjuda litteratur utifrån deras behov och förutsättningar.” Även om paragrafen fokuserar på folkbibliotek, omfattar det lässtimulerande och litteraturförmedlande uppdraget även skolbiblioteken. Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska alla skolelever ha tillgång till ett skolbibliotek. En väsentlig skillnad mellan skolbibliotek och folkbibliotek är att skolbiblioteken utgör en pedagogisk resurs för skolornas elever och personal (Kungliga biblioteket 2019, s. 13). Folkbibliotekens läsfrämjande insatser handlar i högre grad att uppmuntra unga människors lustläsning (Hedemark och Hampson Lundh 2014, s. 40). I *Förslag till en nationell biblioteksstrategi* betonas biblioteksväsendets viktiga roll i uppmuntran och utveckling av barn och ungas läsning (Kungliga biblioteket 2019, s. 14f). Skolbiblioteken bör få en stärkt roll i detta arbete, något som bland annat har förtydligats i Bibliotekslagen med hänvisning till ovan nämnda Skollagen, där det fastslås att alla elever ska ha tillgång till ett skolbibliotek.

Uppsatsen berör unga människors deltagande i bokcirkeln på skolbibliotek. Bokcirkeln som har studerats är dock inte en del av den ordinarie undervisningen och eleverna deltar frivilligt. Teresa Cremin och Joan Swann (2016) menar att läsgemenskapen i en skolmiljö erbjuder flera intressanta möjligheter att studera perspektiv på läsning. Framför allt eftersom läsning i skolan i hög utsträckning är kopplad till läsundervisningen, som är utformad efter specifika prestationskrav och betygskriterier (Cremin och Swann 2016, s. 279). I kunskapsöversikten *Studier av barn-och ungdomsbibliotek* pekar författarna på tendenser inom forskning om barns läsning, som de menar bedrivs ur ett ”vuxenperspektiv” (Rydsjö och Elf 2007, s. 43), barns läsning ur vuxnas syn på arbete med läsfrämjande. Men det förekommer även forskning ur barns perspektiv, där fokus riktas mot barns upplevelser av litteratur och läsning. De menar också att det finns skillnader i hur läsning studeras inom skolbiblioteketen respektive barnbibliotekens verksamheter, där den förra associeras med läsinläring och den senare läslust.

Sammanfattningsvis finns det idag ett stort intresse för barn och ungas läsning. Bokcirkeln är gemenskaper där sociala dimensioner av läsning och litteratur kan studeras. Skolbiblioteken har en särskild roll inom detta område, eftersom det där pågår olika former av läsfrämjande och litteraturförmedling. Identitet i relation till läsning är intressant att studera, eftersom läsgemenskapen påverkar identiteten som läsare i form av personlig utveckling och etableringen av sociala band.

Syfte och frågeställningar

Genom att studera bokcirklar ges insyn i unga människors samtal och reflektioner kring litteratur. Uppsatsens syfte är att utöka kunskapen om bokcirkeldeltagarnas perspektiv på litteratur och läsning, samt få kunskap om hur deltagarna reflekterar kring (sina egna och andras) läsaridentiteter. Detta möjliggör ökad kunskap om vad läsare gör med litteratur, både genom individuell och gemensam läsning.

Uppsatsens frågeställningar är följande:

1. Vilka perspektiv på läsning och litteratur tar sig i uttryck hos bokcirklarnas deltagare?
2. Hur formas deltagarnas identiteter som läsare av att ingå i en läsgemenskap?

Disposition

I uppsatsens inledande del har bakgrunden till ämnet presenterats, samt uppsatsens syfte och frågeställningar. Därefter följer avsnitt två där de teoretiska perspektiven presenteras. En diskussion om uppsatsens epistemologiska perspektiv avhandlas även här. I del tre redogörs forskningsläge och tidigare forskning inom ämnesområdet. I avsnitt fyra beskrivs metodiska tillvägagångssätt. Avsnitt fem presenterar studiens resultat och analys. I uppsatsens avslutande del ges en sammanfattning samt vilka slutsatser som kan dras utifrån studien.

Teoretiska perspektiv

I det här avsnittet presenteras uppsatsens teoretiska ramverk. De teoretiska perspektiven utgörs av två delar, det första är *critical literacy* som här beskrivs och förklaras utifrån Sarah McNicol (2016). Det andra perspektivet utgörs av Judith A. Langers (2005) begrepp *litterära föreställningsvärldar*. För att ge en bakgrund till teorin presenteras inledningsvis uppsatsens epistemologiska perspektiv.

Epistemologi

Den här uppsatsens epistemologiska utgångspunkter grundar sig i sociokulturella perspektiv på kunskap (Säljö 2000). Dessa perspektiv har format valet och användningen av teori, metod och analys. Sociokulturella perspektiv innebär en syn på kunskap som något som växer fram i dialog mellan människor. Ett exempel på hur kunskap bildas hos människor ur ett sociokulturellt synsätt är i det vardagliga samtalet, där mer eller mindre omedveten tradering av kunskap pågår (Säljö 2000, s. 47). Samtal är dessutom en viktig del av kvalitativ forskning, där forskningsintervjun ses som en form av ”professionellt samtal” (Kvale och Brinkmann 2014, s. 18). Sociokulturella perspektiv förhåller sig kritiskt till synen på lärande som ”överföring”, det vill säga att kunskap är en enhet som överförs mellan den som vet och den som inte vet (Säljö 2000, s. 48). Kunskap är inte heller något som ”lagras” och kan ”upptäckas”, istället betonas diskursiva drag där människor skapar mening och förståelse utifrån interaktion. Kunskap är på så sätt även kontextuellt, eftersom syn på lärande varierar i olika tider och samhällen (Säljö 200, s. 68). De sociokulturella perspektiven på kunskap formar även min syn på den studerade verksamheten, det vill säga bokcirkelarna. Med andra ord utgör bokcirkel en sociokulturell plattform eftersom deltagarna genom läspraktiker samt interaktion med varandra formar kunskap.

Critical literacy

För att förstå *critical literacy* krävs en beskrivning av begreppet *literacy*. Literacy har som begrepp historiskt definierats som förmågan att läsa och skriva. Idag har dess betydelse utökats, vilket kommer redogöras i detta avsnitt. I en svensk kontext översätts begreppet ibland till ”litteracitet”. Jag har valt att konsekvent använda mig av det engelska ordet ”literacy” i den här uppsatsen, eftersom det är väletablerat i en svensk kontext (Schmidt 2013, s. 43).

I forskningsrapporten *Fakirerna och vi - en studie om bokprat som läsfrämjande insats* (2016) definierar Catarina Schmidt begreppet literacy på följande sätt:

Enkelt uttryckt, betyder och innebär literacy sociala aktiviteter kring texter för ett visst syfte eller ändamål. Med texter avses här tal, skrift och bild som tillsammans bildar en helhet, innehåller information eller berättar något. Literacy är med andra ord lika med att läsa och förstå texter samt kunna använda och skapa egna texter med fokus på kommunikation och för ett visst syfte.

Schmidt 2016, s. 16

I Schmidts (2013), avhandling i pedagogik beskrivs begreppet literacy som centralt inom forskning om hur människor tillägnar sig text. Begreppet har utvecklats från att beteckna läs-och skrivkunnighet till att omfatta andra meningsskapande praktiker i relation till informationsinhämtning. Literacy har alltså betydelse för de sociala och identitetsskapande praktiker som pågår i bokcirkelsammanhang.

Sylvia Scribner (1984) konstaterar svårigheterna med att komma fram till en enhetlig definition av begreppet literacy. Scribner menar att literacy är ” [...] a social achievement [...] an outcome of of cultural transmission” (Scribner 1984, s. 7). Det går inte att komma fram till en enhetlig förståelse av literacy, eftersom begreppet måste förstås utifrån kontext. Exempelvis har literacy historiskt sett sammankopplats med religiösa traditioner, det vill säga förmågan att kunna ta till sig den heliga skriften (Scribner 1984, s. 13). Ett annat exempel är ”funktionell literacy” (”functional literacy”), som i USA har definierats utifrån riktlinjer framtagna under första världskriget, då särskilda krav på läskunnighet sattes upp för soldater (Scribner 1984, s. 9). Scribner pekar på att standard för läs-och skrivkunnighet sedermera har höjts i takt med att samhället har förändrats. Med andra ord har läs- och skrivkunnighet, literacy, historiskt sett inneburit mycket för möjligheterna för samhällsgrupper att flytta fram sina sociala, ekonomiska och politiska positioner. Dock menar Scribner att läskunnighet i sig inte är en garanti för samhällsgruppers makt och inflytande. Ur det perspektivet påpekar Scribner att det kan vara problematiskt att använda läskunnighet som en symbol för mänsklig frihet och social förändring.

I *The ethnography of reading* diskuterar Johannes Fabian (1993) hur läsning har avhandlats inom det etnografiska forskningsfältet. Han sällar sig till den forskning som kritiserar dikotomin mellan muntlig kultur samt läsande och skrivande kulturer. Det finns koloniala förtecken kring forskning om literacy, där Fabian menar att antropologi som forskningsfält har studerat ”peoples without writing” (Fabian 1993, s. 81) utifrån synvinkeln att folkslag utan något etablerat skriftsystem har ansetts mindre intellektuellt kapabla.

Även Brandt och Clinton (2002) beskriver i en artikel hur literacydiskursen förändrades från en idealiserande syn på läs- och skrivkunnighet som en skiljelinje mellan ”bildade” och ”obildade” människor. Nya perspektiv bröt med dessa binära perspektiv, där exempelvis icke-skriftbaserade kulturer inkluderades i literacybegreppet. Den första vågen av literacyforskning fokuserade, som tidigare nämnts, på läs-och skrivkunnighet som främsta skiljelinjen mellan ”utvecklade” och ”icke-utvecklade” samhällen, det som brukar kallas ”The Great Divide” (Brandt och Clinton 2002, s. 339). Sedan dess har dessa föreställningar utmanats av ett flertal literacyforskare, som bland annat menar att detta synsätt är grundat i djupt koloniala föreställningar som reproducerar dikotomier om det globala nord och syd (exempelvis ovan nämnda Fabian). Artikelförfattarna pekar på två viktiga forskningsbidrag som har påverkat literacydiskursen idag. Det första utgörs av hur kontext har uppvärderats framför text, det vill säga hur fokus har skiftats från att texten utgör orienteringspunkten kring literacyaktiviteter, till hur det sociala samspelet har givits ökad betydelse. Det andra bidraget kan definieras som en samsyn på muntlig kultur och läs-och skrivkultur (Brandt och Clinton 2002, s. 341).

Med andra ord kan literacy ses som ett område där läs- och skrivkunnighet möter den mängd av sätt som människor tar del av och skapar förståelse för text. Det är vanligt att man inom literacyforskningen talar om *literacies* i plural (se Magnusson i Tengberg och Olin-Scheller, 2015) för att betona att det finns en mångfald av texttillägnande praktiker. Idag finns det en uppsjö av närbesläktade begrepp, exempelvis *information literacy*, som i en svensk kontext brukar benämnas som *medie-och informationskunnighet*. Olof Sundin och Johanna Rivano Eckerdal sammanfattar medie- och informationskunnighet som "[...] hur människor i olika sammanhang använder sig av, kritiskt förhåller sig till och lär sig genom information och media som förmedlas i form av olika lagringsmedium – både analoga och digitala." (Sundin och Rivano Eckerdal 2014, s. 13). Information literacy har kritiserats av exempelvis av Leonard & Smale (2013), som menar att begreppet "information literacy" ingår i en nyliberal diskurs där man talar om "kvalitet" på information snarare än att fokusera på dess maktdimensioner. De vänder sig till teori och aktivism kring social rättvisa som ett sätt att problematisera den ensidiga syn på kunskap de menar dominerar diskursen kring literacy. Genom *critical information literacy* kan studenter uppmanas att kritiskt förhålla sig till kunskaps- och informationskällor (ett perspektiv som Sundin och Rivano Eckerdal delar).

Utifrån denna bakgrund har *critical literacy* vuxit fram som en teoribildning kring maktaspekter av hur människor tar del av text. Bibliotek- och informationsvetaren Sarah McNicol (2016) diskuterar *critical literacy* i relation till litteraturteori och bibliotekets arbete med bokcirkel. Hon menar att ett litterärt verk inte är ett objekt, utan en upplevelse som formas genom interaktion mellan läsare och författare:

A fundamental notion of critical literacy is that all texts are constructed and serve particular interests. This means that it is important to consider who constructed a text and for what purpose. (...) Just like authors, all readers bring different experiences and knowledge which help them to make meaning from a text. This means that each person interprets a text differently and multiple ways of reading a single text are not just possible, but inevitable. In contrast to more conventional approaches to resource evaluation, with critical literacy there is no single 'correct' way to read and respond to a text.

McNicol 2016, Introduction XI

Det som betonas i ovanstående citat är hur läsaren är en aktiv part i skapandet av textens mening. *Critical literacy* berör med andra ord frågor om hur texter uppkommer och ges mening. McNicol menar att det är i relationen mellan läsare och text som textens mening skapas. Ur ett *critical information literacy*-perspektiv ställs frågor som hur och varför en text produceras, som journalistik, reklam och facklitteratur. *Critical literacy* är dock inte begränsat till "informationstexter", utan är applicerbart på olika former av text. McNicol diskuterar exempelvis särskilt skönlitteraturens roll inom biblioteksverksamheter, och arbetet med läsgemenskaper (McNicol 2016, s. 3ff). En annan viktig poäng som förs fram är att läsning inte sker i ensamhet (McNicol 2016, s. 6). Oavsett hur människor tar sig an läsning, enskilt eller i grupp, är vår läsning formad av en uppsjö av tankar, känslor, åsikter och referensramar. Detta är ett tydligt drag i bokcirkel, där samma text kan läsas ur olika synvinklar och ge olika upplevelser för olika läsare. *Critical literacy* betonar att inga texter är neutrala. Det finns inte heller något "rätt" sätt att läsa på. Dessa perspektiv syns tydligt i bokcirkel, där den enskilda tolkningen får stå tillbaka för en mångfald av möjliga tolkningar. Dessa perspektiv är

särskilt användbara för min studie, eftersom mitt fokus är riktat mot läsares upplevelser. Med bakgrund av detta presenteras under nästa rubrik begreppet *litterära föreställningsvärldar*, som kan betraktas som ett sätt att arbeta med critical literacy.

Litterära föreställningsvärldar

Judith A. Langer, literacyforskare och professor i pedagogik, har bedrivit forskning kring skolelevs litteraturupplevelser, bland annat genom att observera deras samtal om litteratur i grupp. Langer menar att litteratursamtalen gör eleverna till ”deltagare i en gemenskap för litterärt tänkande” (Langer 2005, s. 16). Begreppet litterära föreställningsvärldar, översatt från engelskans *literary envisionment*, beskrivs som människors personliga tankesfärer där förståelse och tolkning för litteratur byggs upp. Dessa världar är i ständig förändring och öppna för nya influenser. I Langers *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse* stöter vi på följande definition av literacy (som i den svenska översättningen benämns ”litteracitet”):

Litteracitet (eng. 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 sammanhang. När människor använder sin litteracitet på det här sättet, när de prövar och omprövar sina uppfattningar av texter, sig själva och världen, uppstår en naturlig auktoritet. Litteraciteten synliggör individerna och de – muntliga och skrivna – texter som de skapar och stöter på; den kräver och ger upphov till den sortens språk som kännetecknar klarsynt tänkande.

Langer 2005, s. 13

Langer identifierar fyra faser i det hon kallar ”byggandet av föreställningsvärldar”. Hon menar att faserna innebär olika valmöjligheter för läsaren att tolka det hen läser. De bygger på att interaktionen mellan läsare och text är dynamisk och föränderlig (jfr McNicol 2016). Langers idéer har fötts ur hennes studier av elevers litteraturarbete i klassrum. Nedan ges en sammanfattande beskrivning av faserna.

Fas 1: Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld

I den första fasen är läsaren utanför föreställningsvärlden. Denna fas kretsar kring läsarens sökande efter och ihopsamlade av ”ledtrådar” för att skaffa sig en bild av det hen läser. Det kan exempelvis innebära att använda sina egna erfarenheter, som tidigare läsupplevelser eller annan kunskap som aktualiseras i och med mötet med boken. Langer understryker att den första fasen kan komma att upprepas även längre in i läsningen, exempelvis vid tillfällen då läsaren stöter på obekanta ord och måste söka ny information.

Fas 2: Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld

Den andra fasen handlar om fördjupning av läsningen. Läsaren bygger förståelse genom att skapa en bild av det hen vet (handling, huvudpersoner, plats, tid, osv), men även genom att förhålla sig kritiskt till textens komponenter. Det vill säga, ställa frågor till texten, göra kopplingar mellan text och omvärld och analysera textens teman. Allt för att, med Langers ord, göra texten ”fylligare” (Langer 2005, s. 33).

Fas 3: Att stiga ut och tänka över det man vet

I fas tre ligger fokus på textens inverkan på läsaren. För Langer betyder det att läsaren ”stiger ut ur” textvärlden för att hen ska få syn på dess påverkan över sitt eget liv. Här kan läsaren få syn på vilket sätt läsningen får betydelse över hen själv. Langer poängterar att i de fall då texter lämnar läsaren oberörd, kan insikten vara att läsningen inte födde någon särskild betydelse. En annan möjlighet är att betydelse kan skapas längre fram, genom ytterligare litteratur- och livserfarenheter, vilket leder till nästa fas.

Fas 4: Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen

I den fjärde och sista fasen menar Langer att textens uppbyggnad och element blir mer synliga för läsaren som skiljt från föreställningsvärlden i sig. Läsaren får här en djupare förståelse för textens omvärld, exempelvis den litterära tradition den ingår i. Kopplingar till andra litterära verk eller kulturyttringar kan göras, liksom referenser till politiska händelser och samtid.

Även om Langers fyra faser i läsaress skapande av litterära föreställningsvärldar bjuder in till att förstås som linjära, där läsningen börjar med fas ett och slutar i fas fyra, betonar hon att läsaren rör sig mellan dessa faser under läsningen. Jag har valt att förstå Langers koncept som ett av flera möjliga sätt att analysera läsoplevelser. Koncepten är influerade av *reader response theory*, ett fält inom litteraturvetenskap där läsarens upplevelser står i centrum (McNicol 2016, s. 3). Genom att applicera dessa perspektiv på hur läsare tillägnar sig text är syftet att skapa förståelse för hur dessa läsoplevelser ges betydelse i bokcirkelsammanhanget.

Identitet som begrepp

I den här uppsatsen undersöks bokcirkeldeltagarnas identiteter i relation till läsning. *Identitet* är därmed ett av uppsatsens nyckelbegrepp, som jag här kommer definiera. I Nationalencyklopedin (2019) definieras ”identitet” på följande sätt: ”självbild, medvetenhet om sig själv som en unik individ.” Identiteter kan även förstås som kollektiva, exempelvis människors tillhörighet med en särskild grupp (Stier 2003, s. 22). För att närmare definiera hur begreppet ”identitet” används i den här uppsatsen vänder jag mig till den brittiska sociologen Anthony Giddens (1991). Han menar att identitet är tätt sammanbundet med moderniteten. Enkelt uttryckt syftar modernitet på den industrialiserade världen, där några grunddrag är nationalstatens framväxt och det kapitalistiska systemets utbredning (Giddens 1991, s. 14f). Moderniteten manar människor att fatta beslut kring hur de ska leva, eftersom religion och traditioner inte längre har samma styrande roll i dessa frågor. Det är här identitet blir en viktig faktor för individens självförståelse. Giddens definierar ”självidentitet” (”self-identity”) som ”the self as reflexively understood by the individual in terms of his or her biography” (Giddens 1991, s. 244). Identitet bör i denna bemärkelse inte ses som något fast, utan något som är i ständig förändring hos individer och grupper. I den här uppsatsen utgår jag från denna reflexiva syn på identitet, det vill säga; som under ständig omförhandling.

Tidigare forskning

Läsfrämjande och litteraturförmedling för målgruppen barn och unga är ett stort forskningsområde inom såväl biblioteks- och informationsvetenskap, som litteraturvetenskap och pedagogik. I detta avsnitt kommer tidigare forskning inom bland annat dessa discipliner att tas upp och diskuteras. Även tidigare forskning inom identitet i relation till läsning kommer redogöras. Inledningsvis ges en översikt över forskning om läsgemenskaper.

Forskningsläge

Den här uppsatsen skrivs i bibliotek- och informationsvetenskap som berör såväl biblioteksverksamheter som perspektiv på information. I Sverige har forskning om bibliotek bedrivits sedan 1700-talet (Höglund 2000). Under upplysningstiden fick biblioteken allt större betydelse som bärare av bildning och demokratiska värden (Estabrook 2009, s. 3287). Behovet av att tillhandahålla och tillgängliggöra information växte sig större under 1800-talets stora forskningsupptäckter. I USA upprättades folkbibliotek som ett sätt att hantera dessa utmaningar. Under det sena 1800-talet och tidiga 1900-talet formades biblioteksvetenskap som akademisk disciplin. Den första bibliotekshögskolan startades i Chicago 1926. I Sverige var Bibliotekshögskolan i Borås länge den enda utbildningsmöjligheten för bibliotekarier, idag finns utbildningar ibland annat Lund, Uppsala och Umeå (Höglund 2000, s. 16). Under 1960-talet började aspekter på information integreras tydligare i biblioteksvetenskapen på grund av den nya informationsteknologi som utvecklades. Det var under det nya seklet som perspektiv på biblioteket som social plats började växa fram. Ur ett historiskt perspektiv har forskning kring ABM-verksamheter fått ett allt större fokus på just användarna av arkiv, bibliotek och museer (Jones 2017, s. 256f). Den här uppsatsen placerar sig inom den delen av bibliotek- och informationsvetenskap där användarstudier står i fokus.

Läsgemenskaper

Läsgemenskaper används i den här uppsatsen som samlingsbegrepp för bokcirklar och andra sociala läsaktiviteter. Forskning om läsgemenskaper sträcker sig över en mängd olika ämnen, platser och målgrupper. Eftersom den här uppsatsen berör bokcirklar på bibliotek för målgruppen 16 – 18 år, vilar här urvalet av den tidigare forskningen ett stort fokus på forskning om barn och unga. För att förstå läsgemenskaper i en större kontext inleds detta avsnitt med ett kort nedslag i läsgemenskapers historia, för att sedan visa på dess betydelse idag.

Elisabeth Long (1993) skriver om hur läsning historiskt har definierats som en enskild praktik. Privilegiet att kunna läsa och skriva var länge förbehållet kyrkans män och Long exemplifierar med hur läsande människor har porträtterats genom konsthistorien, där bilder av läsande kvinnor började förekomma först på senmedeltiden och då främst avbildade i hemmets vrå. Även läsgemenskaper tas upp, framför allt Longs egen forskning om kvinnoseparatistiska bokcirklar. Några av de slutsatser som drogs av

forskningen var att bokcirkelarna är arenor för identitetskonstruktion och självreflektion (Long 1993, s. 197).

Bokcirkel i Sverige har utvecklats från 1700-talets litterära salonger till att innefatta religiösa såväl som sekulära läspraktiker under 1800- och 1900-talet (Rydbeck 2016). Under det tidiga 1900-talets folkbildning fick studiecirkel ett starkt fäste i svenska utbildningssammanhang och studieförbund bildades. Kopplingarna till folkbiblioteken växte sig starkare då ett utbyte av litteratur mellan nystartade kommunala bibliotek utvecklades. Studiecirkel har traditionellt associerats med läsning av facklitteratur medan bokcirkel eller läsecirkel har kommit att betyda läsning av skönlitteratur. Rydbeck använder sig av begreppet ”reading communities” (Rydbeck 2016, s. 236) som samlingsterm, då hon menar att gränserna mellan olika former av gemensam läsning idag inte lika tydliga.

Virtuella läsgemenskaper diskuteras även av DeNel Rehberg Sedo (2011) i en studie om internetbaserade bokklubbar med inriktning på läsning av ungdomsromaner. Författaren menar att bokklubbarna utgör plattformar där klass, kulturellt kapital och litterär smak ständigt omförhandlas (Rehberg Sedo 2011, s. 103ff). Även om dessa platser ses som apolitiska finns där diskussioner om makt och auktoritet, exempelvis formars föreställningar om vad som är ”god litteratur”.

I Pamela Schultz Nybackas (2011) avhandling i företagsekonomi undersöker författaren om, och i sådana fall, på vilket sätt läsning fungerar som konsumtionskultur. Bland annat undersöks kopplingar mellan det ökat intresset för bokcirkel och den ökade utgivningen av pocketböcker. Avhandlingens fokus är inte biblioteket, utan bokmarknaden. Trots det finns det flera aspekter av forskningen som är relevant för den här uppsatsen. Schultz Nybacka har exempelvis använt sig av kvalitativa intervjuer med bokcirkeldeltagare. I en av studierna lät hon informanterna, en bokcirkel där deltagarna utgörs av par, visualisera hur deras ideala lässituation skulle kunna se ut, genom att rita. Deltagarna får göra visualiseringsexperimentet i två olika grupper, uppdelade efter kön. Här tas skillnader i de olika könen läspraktiker upp, (jfr Eriksson Barajas 2012). Avhandlingen behandlar även läspraktiker, något som kan vara användbart då jag är intresserad av gemensamma och individuella förhållningssätt till läsning.

Läsfrämjande och litteraturförmedling

Bokcirkel för barn och unga är idag en välintegrerad del av verksamheten på såväl folkbibliotek som skolbibliotek. I forskningsrapporten *Fakirerna och vi* har Schmidt (2016) studerat bokprat för barn som läsfrämjande insats. Insatsen ”bokprat” är en form av läsgemenskap som bygger på att pedagoger och/eller bibliotekarier presenterar böcker för målgruppen, som sedan ges stöd i lånande och läsande av litteraturen (Schmidt 2016, s. 30). Studien utgår delvis från (tidigare nämnda) Kulturrådets *Handlingsprogram för läsfrämjande* där läsfrämjande bl.a. definieras som ”att göra läsare av läskunniga.” (Statens Kulturråd 2014).

I antologin *Berättelsens möjligheter: lärares reflektioner över fiktion* presenterar litteraturvetarna Linn Areskoug och Helen Asklund (2014) några verkamma pedagogers perspektiv på hur fiktion kan användas i undervisning. Boken, som främst riktar sig till lärare och lärarstudenter, behandlar hur det går att arbeta pedagogiskt med

skönlitteratur. Författarna förhåller sig öppet till begreppet ”berättelse” genom att inkludera flera medier än enbart den tryckta boken som former för berättande. Berättelser definieras som en grundsten i fiktionen, men är inte begränsad till denna. Författarna menar att all undervisning handlar om att skapa en berättelse, eller ett narrativ och kan användas för att förstå såväl oss själva som vår omgivning. Boken exemplifierar hur berättelser används inom skolundervisning idag, vilket kontextualiserar litteraturläsningens betydelse inom skolväsendet.

I *Varför läsa litteratur* ställer litteraturvetaren Magnus Persson (2007) frågan om litteraturens värde. Han menar att en av anledningarna till varför litteraturförmedlare (det vill säga, bibliotekarier, lärare, m.fl.) bör ställa sig frågan är den kulturella föreställningen om litteraturläsning som ”[...] något naturligt och oomtvistat gott” (Persson 2007, s. 6). Genom historien har läsning givits olika betydelse (för en utförlig historik, se exempelvis Cavallo och Chartier 1999) och Persson lyfter fram den viktiga poängen att de sätt vi tar del av litteratur har förändrats, vilket innebär att anledningarna till varför vi läser påverkas. Persson menar att dagens läsfrämjande kampanjer tyder på litteraturens förändrade ställning, vi måste helt enkelt motivera läsningen i högre grad idag än tidigare. Den postmoderna tidens stora kulturella förändringar anges vara en bidragande orsak. I en svensk kontext kan vi se tecken på nya förhållningssätt till litteraturläsning i exempelvis den kulturpolitiska debatten år 2006 om införandet av en litteraturkanon inom svenskundervisningen i skolan. Persson påpekar att frågorna om varför och hur svenska skolelever ska ta till sig litteratur lyste med sin frånvaro, till förmån för frågan om vad som skulle läsas.

[...] frågorna om varför, vad och hur man ska läsa skönlitteratur långtifrån enbart handlar om renodlat litterära, språkliga och estetiska aspekter av läsning utan också vetter ut mot mera ideologiskt laddade frågor: Vilka är de intellektuella, moraliska och andra egenskaper som man önskar överföra till elever och studenter genom litteraturläsning? Vilka skillnader och hierarkier konstrueras mellan bättre och sämre läsning – och mellan bättre och sämre läsare?

Persson 2007, s. 24

Persson vill även problematisera kulturbegreppet, som han menar i likhet med litteraturbegreppet, har fått stå för ”omedelbart positiva associationer” (Persson 2007, s. 11). Då Skolverket år 2000 reviderade kursplanerna för grundskolan, motiverades det bland annat med att ”kulturaspekter” skulle lyftas fram i de nya planerna. Persson menar att kulturbegreppet i detta sammanhang får beteckna ett verktyg för demokratiska och inkluderande värden. Persson har analyserat läroplaner och kursplaner samt läromedel för litteraturstudier för att komma åt inflytandet av ”den kulturella vändningen”, ett svårdefinierat begrepp som kortfattat kan förklaras som ett led i ett vidgat kulturbegrepp och ett vidgat textbegrepp (Persson 2007, s. 29ff).

Varför läser du? av Sten Furhammar (1996) är en del av projektet Skriftkultur och mediebruk i nordiska familjer (SKRIN), ”ett samnordiskt forskningsprojekt, som syftar till att belysa några sociala och psykologiska aspekter på skriftliga mediers – och framför allt bokens – villkor i de skandinaviska länderna under senare delen av 1900-talet” (Furhammar 1996, s. 7). Projektet fokuserade på folkbibliotekens roll som litteraturförmedlare för unga människor samt vilka funktioner läsandet fyller för olika åldersgrupper. Forskningen bedrevs vid en tidpunkt då datorer började bli allt mer förekommande i skandinavisk hem. I bakgrundsbeskrivningen lyfts ”de nya medierna”

fram som betydande för förmedling av kunskap och information. Dessa utgör flera av de perspektiv som forskare sedan skulle beteckna som ”multiliteracies”, det vill säga hur människor tillägnar sig text genom en rad medier utöver den tryckta texten, som film, tv, radio, serieböcker, med mera (Magnusson 2015). I pilotprojektet genomfördes intervjuer med familjer i Norge och Sverige om deras förhållningssätt till skönlitteratur. Studien är viktig i och med att den är skriven i en brytningsperiod vad gäller det vi kallar ”informationsamhället” (för en djupare diskussion om detta begrepp, se exempelvis Webster 2010). Utifrån studiens forskningsfynd utarbetades två dimensioner av läsning som sammanfattas som ”Personlig vs Opersonlig hållning till lässtoffet samt Upplevelseläsning vs Instrumentell läsning” (Furhammar 1996, s. 134). Dimensionerna kan kort sammanfattas som att personlig-opersonlig har att göra med i vilken grad läsaren identifierar sig själv med personer eller teman i litteraturen. ”Upplevelseläsning” och ”instrumentell läsning” beskrivs som vilket syfte läsaren har med läsningen. Furhammar understryker att analytiskt fokus vilar på hur och varför läsningen äger rum, inte primärt vad som läses. Med det sagt kan läsningens syfte ha stor betydelse för läsarens val av text. Det finns såklart problem med att försöka dela in läsoplevelser och läsmotivation i kategorier på detta sätt, även om Furhammar betonar att gränserna mellan olika former av läsning inte är skarpa, eller att kategorierna utesluter varandra. Exempelvis menar Furhammar att ”personlig upplevelseläsning” innebär att ”[...] läsaren inte ser sin läsoplevelse som enbart förankrad i texten utan som ett resultat av en samverkan mellan läsare och text” (Furhammar 1996, s. 141). En invändning mot detta sätt att dela upp läsoplevelser skulle kunna vara att all slags läsning innefattar samverkan mellan läsare och text (McNicol 2016, s. 6). Det råder ingen tvekan om att perspektiv på läsning som exempelvis nytto- eller nöjesbetingad är påtagliga inom forskning och samhällsdiskussion om läsning (i synnerhet när det gäller barn och ungas läsning). Därför menar jag att det är viktigt att inta ett kritiskt förhållningssätt till användning av begrepp som riskerar att begränsa möjligheterna till att komplicera bilden av vad läsning kan innebära. Diskussioner om läsningens ändamål och/eller läsarens motivation blir aktuell även i min studie. Det berör främst möjligheten att själv välja vad man läser, som återkommer i intervjuerna med deltagarna i bokcirkelarna.

Läsning och identitet

En mängd olika perspektiv på läsaridentiteter ges i antologin *Reading Communities – from Salons to Cyberspace*. Exempelvis har Howie undersökt kvinnors läsgemenskaper genom intervjuer med deltagare i ett antal bokcirkel som endast har kvinnliga deltagare. Howie menar att läsgemenskaper i form av bokcirkel, utöver litterärt utforskande, möjliggör för kvinnornas självutveckling och relationsbyggande (Howie 2011, s. 155f). Med hjälp av feministisk teoribildning visar hon på hur samtal med utgångspunkt i litterära texter kan öppna deltagarnas förståelse för sig själva och varandra.

2011 kom rapporten *Barn berättar – en studie av 10-åringars syn på läsning och bibliotek*, framtagen av Svensk Biblioteksförning. Rapporten föregicks av resultat i den internationella PIRLS-studien 2006 som visade att svenska 10-åringars läsförståelse hade minskat under en femårsperiod (Hedemark 2011). Genom gruppintervjuer med 10-åringar undersöktes barns behov och sökbeteenden i relation till läsning. Studien tog även bibliotekets läsförmedlande arbete i beaktande. Som lässtimulerande arbete nämns exempelvis bibliotekens bokprat och bokklubbar, där det

framkom att bibliotekets läsfrämjande arbete har stor betydelse för de som deltar i dem, exempelvis ökad läslust. Även om studien är framtagen som ett svar på barns minskade läsförståelse, det vill säga läsning ur ett inlärningsperspektiv, visar den på intressanta kopplingar mellan bibliotekets läsfrämjande verksamheter och barnens egna tankar om och erfarenheter av läsning.

Boksamtalets dilemman och möjligheter av Katarina Eriksson Barajas (2012) bygger på en forskningsstudie vid Institutionen för tema Barn vid Linköpings universitet, där resultaten lade grunden till Eriksson Barajas doktorsavhandling *Life and Fiction. On intertextuality in pupils' booktalk* (2002). Författaren har studerat lärare och elevers arbete med läsecirklar på en skola. På baksidestexten ställs frågan ”Hur kan skolan hjälpa barn att bli bokslukare?” och boken har ett praktiskt förhållningssätt till ämnet då den främst vänder sig till lärare, bibliotekarier och andra som arbetar med litteraturförmedling och läsfrämjande för målgruppen barn och unga. Det som framför allt är intressant för min studie är kapitlet om läsaridentiteter. En viktig aspekt som lyfts fram är att ”[...] läsaridentiteter ska studeras som positioner som kan variera genom samtal, inte som fixa läsaridentiteter.” (Eriksson Barajas 2012, s. 57). Det vill säga att identiteter bör förstås som meningsskapande i dess sammanhang, i detta fall i klassrummet. Olika läsaridentiteter konstrueras exempelvis utifrån förväntningar på läs- och skrivkunnskap utifrån en viss ålder, därmed finns det kopplingar mellan läsaridentitet och literacy. För många formas synen på läsning genom skolans krav och förväntningar på läskunnskap. Eriksson Barajas exemplifierar med begrepp som ”långsamma”, ”kämpande”, ”litterära” och ”nöjesläsare”, begrepp som måste förstås i sin lokala kontext (Eriksson Barajas 2012, s. 58ff). Vad som utgör en ”bra läsare” beror självklart på vad som premieras i en viss situation. Att läsa snabbt kan exempelvis vara fördelaktigt, medan det i andra sammanhang är reflektionen över läsandet som framhålls som betydande. Andra positioneringar som lyfts fram i författarens studie av boksamtal i en mellanstadieklass är ”bokslukare” och ”bokälskare”. Eriksson Barajas tar även upp hur identitetskonstruktioner rörande genus, klass och etnicitet blir relevant i boksamtalen, både i deltagarnas dynamik och i valet av litteratur (Eriksson Barajas 2012, s. 69ff). Dessa identitetsaspekter formar, med andra ord, möjligheterna för individer och grupper att positionera sig som läsare.

Sociologen Robert A. Stebbins (2013) undersöker i *The committed reader* olika aspekter på läsning, från nöjesläsning till nyttoläsning. Stebbins menar i likhet med Persson (2007) att vi måste undersöka hur olika sätt att läsa förändras, exempelvis beroende av mediet vi läser genom. Stebbins använder termen ”committed reading” (Stebbins 2013, s. 115), som kan översättas till ”engagerad läsning”, för att beskriva olika typer av läsning. Stebbins påpekar att vuxnas läsning är ett område som det inte har forskats om i särskilt stor utsträckning i jämförelse med den mängd forskning som finns på området barn och ungas läsning. Man kan invända att mycket forskning kring barns läsande berör pedagogiska, didaktiska och utvecklingspsykologiska aspekter – områden som inte nödvändigtvis studerar barns upplevelser och erfarenheter av att läsa litteratur.

Dessa frågor tas även upp av Frankel (2017) i artikeln ”What Does It Mean to Be a Reader? Identity and Positioning in Two High School Literacy Intervention Classes”. Artikeln fokuserar på literacy som läsförståelse i relation till identiteter som läsare. I en nyligen utförd studie av två elevers deltagande i en så kallad ”Literacy Intervention Class”, en åtgärd för elever som anses vara svaga läsare, undersöker Frankel genom

observationer och intervjuer hur eleverna positionerar sig själva samt positioneras av lärare och klasskamrater som ”dåliga” respektive ”goda” läsare. Med studien vill Frankel ta reda på hur elevernas syn på sig själva som läsare formas av deltagandet i åtgärdsprogrammet. I analysen kategoriserar Frankel det empiriska materialet utifrån bland annat ”reflexivitet”, det vill säga hur informanterna positionerar sig själva (Frankel 2017, s. 503). Studien belyser elevers läsning inom en åtgärd med syftet att förbättra elevers läsförståelse, och överlag öka elevernas litteraturläsning. Frankel kontrasterar med tidigare forskning inom literacy som fokuserar på barn och ungas literacypraktiker utanför skolmiljön, exempelvis onlineaktivitet. Frankel menar att det finns en tendens till en ”in-school/out-of-school dichotomy” (Frankel 2017, s. 502) där barn och ungas literacypraktiker i skolan respektive utanför skolan ses som vitt åtskilda. Frankel exemplifierar vidare med forskning som utmanar denna dikotomi, där man menar att det inom literacyforskning kan vara mer meningsfullt att fokusera på literacyaktiviteter (som skönlitteraturläsning, datorspel, dagboksskrivande) snarare än var de tar plats (hemma eller i skolan).

Denna diskussion tar jag med in i min egen studie. Jag tar också med mig frågor om vilka slags identitetspositioneringar som är möjliga i ett givet sammanhang. I min egen studie studerar jag gymnasieelever som frivilligt deltar i en bokcirkel utanför skolans ordinarie undervisning. Redan i förutsättningarna för deltagandet sker en identitetspositionering, det vill säga att eleverna frivilligt ägnar en del åt sin fritid åt bokcirkeln. Det ger upphov till föreställningar om elevernas identiteter i relation till läsning, exempelvis att de gärna ägnar sig åt läsning utanför skoltid och att de är så kallade ”goda läsare”.

Metodbeskrivning

I den här uppsatsen undersöks såväl de sociala dimensionerna av läsgemenskaper som deltagarnas identitetsskapande. Metoden för materialinsamling utgörs av gruppobservationer av bokcirkclar på två olika gymnasieskolor samt kvalitativa intervjuer med bokcirkclarnas deltagare. Med andra ord befinner sig mina metodiska val i sfären för etnografiska metoder. Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver hur etnometodologiska perspektiv bidrar med kunskap om "[...] hur livsvärldar uppkommer genom mikroprocesser i form av sociala interaktioner som ger upphov till medlemmarnas common sense-kunskap." (Alvesson och Sköldberg 2008, s. 169). De betonar även att olika metodiska tillvägagångssätt fångar in olika aspekter på studiens genomförande (Alvesson och Sköldberg 2008, s. 179), vilket kommer utvecklas i detta avsnitt.

Gruppobservationer

Studiens frågeställningar berör samtal om läsning och litteratur i grupp. För att studera sådana processer finns flera metodiska tillvägagångssätt att välja bland, där jag har valt att använda gruppobservationer. Hammar Chiriac och Einarsson (2018) ger en samlad översikt av gruppobservationer ur ett forskningsperspektiv, där gruppobservationer delas in i kategorierna "teorigenererande" respektive "teoriprovande" där metoderna kan innehålla "låg" respektive "hög" grad av struktur. Kortfattat utgör teorigenererande observationer ett perspektiv där det empiriska materialet fungerar som en guide för forskaren där kunskapen kan växa fram. Teoriprovande observationer styrs istället av forskarens teoretiska utgångspunkter eller frågeställningar (Hammar Chiriac och Einarsson 2018, s. 91ff). Dessa perspektiv har influerat mitt metodologiska tillvägagångssätt, även om det inte har varit fullt styrande. Valet av undersökningsmetod har präglats av ett öppet förhållningssätt till studier av grupper, vilket innebär att jag har vägt olika metoder mot varandra. Exempelvis har jag valt att använda mig av kvalitativa snarare än kvantitativa metoder med bakgrund i ett sociokulturellt perspektiv där kunskap byggs genom (bland annat) samtal. Gruppobservationer ger alltså möjlighet att studera en verksamhet där kommunikation mellan deltagare, samt mellan deltagare och text, äger rum. Det finns utmaningar i att upprätta en klar definition av vad "deltagande" innebär inom gruppobservationer (Fangen 2005, s. 29ff). Även om jag som observatör inte deltar i bokcirkeln, vore det förhastat att påstå att min närvaro i rummet inte påverkar situationen. Fangen menar att deltagande i forskningssyfte innebär "[...] att du är med på samma villkor som alla andra närvarande, som en primär deltagare." (Fangen 2005, s. 30).

Kvalitativa intervjuer

Kvale och Brinkmann (2014) menar att forskningsintervjuer är en kunskapsproducerande metod där intervjun är en gemensam, skapande process mellan forskare och informant. Det rör sig med andra ord inte om ett renodlat "ihopsamlade" av material där forskaren anses vara en neutral part. Det är dock viktigt att inte ignorera

maktaspekterna på intervjustudier. Forskningsintervjun är en konstruerad situation där den som intervjuar per definition har ett maktövertag i och med att hen ansvarar för intervjuens premisser och utformning (Kvale och Brinkmann 2014, s. 51f). En tydlig maktdimension i min studie utgörs av ålder, eftersom jag som vuxen intervjuar deltagare som är 16–18 år. Det vill säga, utöver den auktoritet som jag besitter i rollen som den som intervjuar, innehar jag också ett maktövertag eftersom jag är vuxen som intervjuar barn/unga vuxna. Dessa maktaspekter har jag varit medveten om i planeringen och genomförandet av intervjuerna. Min ambition har varit att ge informanterna möjlighet att styra samtalet. Under rubriken ”Att intervju barn” i *Kvalitativa intervjuer* (2010) betonar Trost att det kan vara en god idé att arbeta med skapande och föremål i intervjuer med barn. På det viset blir frågor och teman mer konkreta för barnet som blir intervjuat (Trost 2010, s. 60f). Exempelvis kan forskaren låta barnen rita och sedan diskutera teckningarna, eller ha med sig föremål som barnen får prata utifrån. Dessa tillvägagångssätt anammade jag i mitt val av intervjuteknik (se avsnittet ”Urval och genomförande”), då jag, snarare än att ställa intervjufrågor, utgick från teman som informanterna uppmanades att tala fritt utifrån. Intervjuerna har på så sätt haft karaktären av semistrukturerade intervjuer i den mån att de utgått från teman, snarare än styrande frågor.

Analysmetod

Uppsatsens empiriska material (gruppobservationerna och intervjuerna) har bearbetats med utgångspunkt i Wolcotts (1994) metod för analys av kvalitativt material. Metoden kan sammanfattas i tre steg: beskrivning (*description*), analys (*analysis*) samt tolkning (*interpretation*). Wolcott understryker att de respektive kategorierna inte utesluter varandra, det går inte heller att sätta några tydliga gränser mellan vad som är en beskrivning, analys och tolkning (Wolcott 1994, s. 11). Dock har forskaren möjligheten att lägga metodologisk tyngdpunkt på en specifik kategori, utifrån vad som passar studien i fråga. Det finns ingen ”ren” erfarenhet, fri från forskaren subjektivitet, menar Wolcott. Beskrivning är aldrig enbart en beskrivning, redan i insamlandet av empiri sker analys och tolkning. Forskarrollen innebär möjligheten att skifta fokus, att göra urval och att lägga olika vikt vid detaljer. Det som Wolcott kallar ”transforming data” handlar, enkelt uttryckt, om vad forskaren gör med data/material (Wolcott 1994, s. 13ff). En mer specifik definition avgränsar ”analys” till de specifika processer som berör forskarens frågeställningar och problemformuleringar. Det kan innebära att uppmärksamma mönster i materialet och upprätta kopplingar mellan teori och material. Det kan även handla om urval, det vill säga vad forskaren anser viktigt respektive mindre viktigt, då forskaren kan välja att vara transparent med vad hen har valt att inbegripa såväl som utelämna.

Analytiska kategorier

För att analysera det empiriska materialet har jag utarbetat tre analytiska kategorier med utgångspunkt i critical literacy, samt Langers fyra faser i byggandet av föreställningsvärldar. Där Langer talar om faser, har jag valt att utgå från tematiska kategorier. Jag har valt att kalla dem *läsarens värld*, *textens inre värld* samt *textens omvärld*. De analytiska kategorierna har främst applicerats på gruppobservationerna, där deltagarna interagerar med texten (dvs. böckerna) och med varandra genom samtal. I gruppintervjun samt de enskilda intervjuerna finns inte en enskild text närvarande, då

det inte är boksamtal som står i fokus. I intervjuerna vilar fokus främst på läsaridentiteter och läsupplevelser.

Läsarens värld

Läsarens värld inbegriper deltagarnas reflektioner kring sina egna läsupplevelser. Med denna kategori vill jag specificera de tillfällen där deltagarna tydligt sätter ord på sina upplevelser av att läsa boken. Här ingår även deltagarnas reflektioner och kopplingar till sina egna erfarenheter, med utgångspunkt i samtalet om boken. Denna kategori utgår framför allt från den tredje av Langers faser i byggandet av föreställningsvärldar, där läsaren positionerar sig i relation till texten. Det går att hävda att "läsarens värld" relaterar till samtliga av Langers faser, med perspektivet att alla reflektioner kring läsning utgår från läsarens subjektiva upplevelser. Dock vill jag skilja på reflektioner där texten är i fokus (se kategorierna nedan) och de där deltagarna använder texten för att exempelvis spegla sina egna erfarenheter.

Textens inre värld

Textens inre värld refererar till de tillfällen deltagarna tar utgångspunkt i boken för att diskutera dess innehåll, språk och form. Enklare uttryckt kan vi kalla det för textanalys. Denna kategori tar främst utgångspunkt i Langers första och andra fas. Det handlar med andra ord om att läsaren upptäcker och bekantar sig med en textvärld.

Textens omvärld

Här gör deltagarna kopplingar till större perspektiv, exempelvis samtida samhällsfrågor och historiska perspektiv. Det inkluderar även tillfällen då deltagarna gör referenser till exempelvis andra litterära verk och filmer, och då deltagarna använder sig av digitala verktyg för att söka information om boken eller författaren. Kategorin tematiserar främst den fjärde och sista fasen i byggandet av föreställningsvärldar, där läsaren uppmärksammar texten i ett större sammanhang.

Etiska aspekter

Med kvalitativa intervjuer och gruppobservationer som metod finns ett antal etiska aspekter att beakta. I planeringen och genomförandet av studien har jag utgått från följande "etiska frågor vid de sju forskningsstadierna", hämtade ur Kvale och Brinkmann (2014, s. 99).

Tematisering

Syftet med att göra intervjuer och observationer är att få kunskap om deltagarnas erfarenheter av och reflektioner kring läsning. Kunskap om detta kan självklart nås genom andra metoder, som enkätundersökningar. Anledningen till att göra kvalitativa intervjuer bottnar i samtalets betydelse. Samtal ger deltagarna möjligheter att ge uttryck för olika tankar och reflektioner på ett mer nyanserat sätt.

Planering

Informanterna fick inledningsvis information om studiens syfte och hur deltagandet kommer gå till. De fick veta att deltagarnas namn, skolornas namn och ort kommer att avidentifieras i uppsatsen, samt att deltagaren har möjlighet att avbryta sitt deltagande

när som helst. Därtill fick informanterna ta del av information vilka som kommer ta del av uppsatsen och hur den kommer göras tillgänglig när den är klar. Samtliga informanter fick skriva under ett samtyckesavtal (se bilaga C). Eftersom informanterna var 16 år och över hade de själva möjlighet att ge samtycke och behövde inte vårdnadshavares godkännande att delta i studien.

Intervjusituation

Intervjuerna har skett på frivillig basis. Kontakten med bokcirkelnas deltagare förmedlades av skolbibliotekarierna som berättade om mitt projekt för gruppen såg till att det fanns konsensus om att jag fick sitta med på deras träffar. En tydlig tidsram på 45 minuter per intervju delgavs, så att informanterna hade möjlighet att planera och förbereda sig.

Utskrift

Intervjuerna spelades in och transkriberades av mig. Informanterna samt ledarna för bokcirkeln (skolbibliotekarierna) avidentifierades genom att ges fingerade namn. Namnet på skolorna har avidentifierats genom att inte nämnas i texten. Citaten från informanterna har redigerats lätt för att öka läsbarheten, men innehållet i utsagorna har inte ändrats.

Analys

I analysen har jag haft för avsikt att hålla mig nära utsagorna. Med det sagt innebär en vetenskaplig undersökning alltid tolkning. De etiska hänsynstagandena har exempelvis handlat om att inte göra enskilda informanter till representanter för en större grupp. Som uppsatsförfattare i hur jag framställer och tolkar informanternas utsagor. Min ambition har varit att det ska framgå i texten att informanternas åsikter och reflektioner bör betraktas som deras egna. Med andra ord bör jag som uppsatsförfattare vara vaksam på att inte dra generella slutsatser utifrån enskilda utsagor och istället betona kontext.

Verifiering

Uppsatsen har genomgått ett antal kritiska granskningar, av såväl handledare som genom opponering.

Rapportering

Här aktualiseras frågor om vilka möjliga konsekvenser offentliggörande av uppsatsen kan få för studiens deltagare. Här vill jag hänvisa till att informanterna fick information om hur och var den färdiga uppsatsen kommer att publiceras, och gavs därmed möjlighet att ta ställning till sitt deltagande.

Urval och genomförande

I förberedelserna inför uppsatsen gjorde jag inlägg på sociala medier med information om mitt projekt. Min ansats var att få kontakt med minst två bokcirklar för barn och unga, för att möjliggöra ett större omfång i materialet I sökandet efter informanter försökte jag hålla en öppen definition av ”barn och unga”, för att förhoppningsvis kunna fånga intresset hos så många olika slags bokcirklar som möjligt. Jag kontaktade

både folkbibliotek och skolbibliotek eftersom de arbetar med målgruppen barn och unga. Genom mail fick jag kontakt med två bokcirkelar som drevs av skolbibliotek på två olika gymnasieskolor, bokcirkel A respektive bokcirkel B. Detta visade sig ha fördelen med en viss kontinuitet hos bokcirkelarnas deltagare, då jag fick möjlighet att träffa samma deltagare flera gånger, vilket underlättade intervjuprocessen. En konsekvens av att min studie kom att beröra gymnasieelever, blev att min initiala föresats att intervjua ”barn och unga” ändrades, eftersom en del av informanterna var 18 år och därför inte längre barn i juridisk mening. En lämpligare benämning av informanterna skulle därmed kunna vara ”ungdomar och unga vuxna”. För att ytterligare illustrera hur urvalsprocessen gick till kan det vara värt att nämna bortval. I sökandet efter deltagare i studien valdes en bokcirkel på ett folkbibliotek bort eftersom den drevs på drop-in basis. Det skulle med andra ord vara svårt att få kontakt med deltagarna, som alternerade från gång till gång. Därmed skulle det vara svårt att erhålla informerat samtycke från deltagarna, vilket ledde till att denna bokcirkel valdes bort ur studien.

Bokcirkel A anordnas av skolbiblioteket på en kommunal gymnasieskola i en större stad. Skolan har cirka 1000 elever och en mängd olika program, bland annat estetisk inriktning, mediainriktning, och naturvetenskaplig inriktning. Bokcirkel B anordnas av skolbiblioteket på en gymnasieskola i en mindre stad. Skolan är kommunal och erbjuder ett antal högskoleförberedande-, yrkesförberedande-, samt introduktionsprogram. Eleverna deltog frivilligt i respektive bokcirkel. En annan likhet var att bokcirkelarna ägnade sig åt läsande av skönlitteratur. Två gruppobservationer, en gruppintervju, samt en individuell intervju med en av bokcirkelns deltagare genomfördes i Bokcirkel A. I Bokcirkel B genomfördes två gruppobservationer och en individuell intervju med en av bokcirkelns deltagare. Materialinsamlingen genomfördes under februari och mars 2019.

Inför gruppobservationerna utformade jag en observationsguide (se bilaga B) med breda kategorier med aktiviteter som kan förekomma under bokcirkelträffarna. Kategorierna är exempelvis ”boktips”, det vill säga då någon i gruppen tipsar om böcker, och ”samtal om personliga erfarenheter”, då någon i gruppen tar upp en personlig upplevelse. Schemat innehöll även en ”övrigt”-kategori för diverse aktiviteter som inte passar in i någon av kategorierna. Under observationerna förde jag löpande anteckningar i observationsschemat. För intervjuerna skapade jag ett antal intervjuteman som skrevs på lappar som jag la ut framför informanterna vid intervjun. Några exempel på teman är: ”biblioteket”, ”läsning i skolan” och ”favoritböcker”. Informanterna uppmanades att själva välja teman som de ville prata om. Lapparna fungerade alltså som ingångar till samtalet, snarare än styrning. Jag skapade även en intervjuguide (se bilaga A) med förslag på frågor som jag kunde ställa utifrån temana, för att underlätta samtalet. Samtliga intervjuer, samt en av observationerna spelades in och transkriberades. Samtliga av studiens deltagare, bibliotekarier och elever, har avidentifierats genom att ges nya namn i uppsatsen. Även skolorna har avidentifierats genom att inte nämnas vid namn. Nedan ges en utförligare beskrivning av tillfällena för materialinsamlingen.

Gruppobservation A1: 5 februari

Bokcirkeln leds av skolbibliotekarien Fanny, har varit igång i ungefär sex år och det brukar vara upp till tolv deltagare varje gång. Denna träff var det totalt fem deltagare:

Ayda, Bea, Carlo, Denise och Evin. Bokcirkeln hade träffats en gång tidigare innevarande termin, då Fanny hade förmedlat informationen om mitt projekt och frågat gruppen om de var intresserade av att delta. Jag inledde med att presentera mig själv och mitt projekt. Deltagarna hade haft som ambition att läsa ungefär första hälften av romanen *Glaskupan* av Sylvia Plath (1963) (som de genom omröstning har valt efter ett förslag från en deltagare). De flesta deltagare delgav att de inte kommit så långt i boken som de hade planerat. Evin sa att hon började läsa boken för några år sedan, så hon är bekant med den, men har inte läst tills dagens träff.

Gruppobservation A2: 25 februari

Den första skoldagen efter februarilovet gjorde jag min andra gruppobservation. När jag kom in i biblioteket hälsade jag på Fanny som höll på att förbereda inför bokcirkeln som ska sätta igång om ungefär en halvtimme. Totalt blev det fyra deltagare, varav tre inte var med förra träffen. De nya deltagarna var Frida, Gustav och Helle. Evin, som var med förra gången var även med denna gång. Innan bokcirkeln satte igång presenterade jag mig på nytt och berättade om mitt projekt.

Gruppintervju (bokcirkel A): 25 februari

Gruppintervjun gjordes i anslutning till bokcirkel A:s andra träff och samtliga av träffens deltagare, Frida, Gustav, Helle och Evin, medverkade. Intervjun spelades in och transkriberades.

Gruppobservation B1: 1 mars

Bokcirkeln var ett nystartat projekt av skolbibliotekarien Erik och hade denna dag sin första träff för terminen. Fyra deltagare var på plats; Alex, Benjamin, Daphne och Christoffer. Jag presenterade mig för gruppen och berättade om mitt projekt. Informationen om intervjuer och observationer delgavs på samma sätt som vid observationen på Bokcirkel A. Erik hade ett tydligt upplägg som han presenterade på plats. Underlaget utgjordes av frågor inspirerade av Aidan Chambers (1994) riktlinjer ur *Böcker inom oss: om boksamtal samt Vilja förlags Guide till boksamtal för alla* (Agdler 2018). Deltagarna hade på förhand fått hjälp med att välja varsin bok att läsa. Bokcirkeln hade med andra ord ett annat upplägg än Bokcirkel A, där deltagarna läser samma bok. Genom att tilldela träffarna ett antal teman för träffarna, gavs deltagarna möjlighet att samtala kring samma tema, men utifrån sina egna böcker.

Gruppobservation B2: 22 mars

Under gruppens andra träff gjorde jag, efter att fått tillåtelse av gruppen, en ljudinspelning. Eftersom det av tidsmässiga och logistiska skäl inte gick att genomföra en gruppintervju med bokcirkel B, ansåg jag att en ljudinspelning skulle ge mig mer empiriskt material att arbeta med. Efter att ha genomfört tre gruppobservationer insåg jag dessutom att det fanns svårigheter med att enbart anteckna, eftersom jag då riskerade att missa intressanta detaljer.

Intervju med Frida (bokcirkel A): 18 mars

Den individuella intervjun med Frida gjordes i skolans café och utgick från intervjuteman. Ljudinspelning och transkribering utfördes.

Intervju med Daphne (bokcirkel B): 22 mars

Intervjun med Daphne gjordes på ett bibliotek i samband med bokcirkelns andra träff och utgick från intervjuteman. Ljudinspelning och transkribering utfördes.

Resultat och analys

I detta kapitel kommer resultat och analys redovisas utifrån vilken insamlingsmetod som har använts, gruppobservationer respektive intervjuer. I gruppobservationerna vilar analytiskt fokus på hur deltagarna förhåller sig till texten, det vill säga böckerna som lästes. Intervjuerna kretsar i högre grad kring teman som deltagarnas läsning i bokcirkeln, i skolan och på fritiden. I de individuella intervjuerna står även informanternas identitetsskapande i relation till läsning och litteratur i fokus.

Gruppobservationer

Under de två gruppobservationerna av bokcirkel A använde jag mig av ett observationsschema och tog anteckningar. Under gruppobservationen av bokcirkel B:s första träff användes observationsschemat samt anteckningar. Under den andra observationen användes ljudinspelning. Textanalys stod i fokus för både bokcirkel A respektive bokcirkel B:s träffar, även om träffarna hade något skilda upplägg. I bokcirkel A läste gruppen samma bok, *Glaskupan* av Sylvia Plath. Det fanns inga på förhand bestämda teman för träffarna, utan cirkelledaren Fanny använde rundor där varje deltagare fick säga något de tänkt på när de läste. Utifrån dessa reflektioner utvecklades samtalet i olika riktningar. I bokcirkel B hade deltagarna på förhand fått välja ut varsin bok, i några fall hade de tagit hjälp av cirkelledaren Erik. Träffarna hade ett tydligt upplägg (som bl.a. utgjordes av Aidan Chambers riktlinjer för boksamtal) som presenterades av Erik vid bokcirkeln:s första träff. Erik hade skapat ett antal teman för träffarna, för att ge deltagarna möjlighet att samtala om samma teman, men utifrån sina egna böcker.

”Det är inte en glad bok”

Bokcirkel A:s första träff med *Glaskupan* i fokus, (där deltagarna hade läst ungefär första hälften av boken) inleddes av Bea som konstaterade: ”Det är inte en glad bok” (Bea, gruppobservation A1). Denna reflektion kring bokens allvarliga tematik utvecklades av flera andra deltagare. Denise menade till exempel att ett centralt tema i boken är berättarjagets depression och utvecklade sitt resonemang genom att peka på hur författaren inte romantiserar psykisk sjukdom, vilket enligt henne var positivt. Deltagarna i Bokcirkel A hjälptes åt att, genom frågor, medhåll och kompletteringar, koppla ihop bokens form och innehåll. Ett exempel på detta är en diskussion om bokens oklara tidsperspektiv, som flera deltagare under gruppens andra träff härledde till gestaltningen av berättarjagets psykiska sjukdom. Evin menade att boken var ”tomt skriven” och att inga känslor gestaltades. Frida höll inte med utan menade tvärtom att boken innehåller många gestaltningar av känslor. Evin utvecklade sitt resonemang och menade att språket i boken skildrar hur ”man känner sig tom när man är deprimerad” (Evin, gruppobservation A2). Fanny föreslog en tolkning där hon menade att tidsperspektivet i boken är oklar just på grund av berättarjagets depression. Utifrån Fannys tolkning tog Frida upp bokens gestaltning av vädret och talade om beskrivningen av temperaturen i olika scener: ”Först är det varmt, kvavt. När det var kvavt så hon mådde dåligt. Jag vet inte vad det innebär” (Frida, gruppobservation A2). I dessa reflektioner fick hon medhåll av de andra deltagarna. Helle tog upp att hon hade

läst om forskning om depression som visade på att många deprimerade upplevde kyla i högre grad än icke-deprimerade. Frida jämförde vidare med hur årstidsväxlingar gestaltas i ett annat litterärt verk, "Doktor Glas" av Hjalmar Söderberg. Genom att deltagarna utgår från textens inre värld, där de synar vilka verktyg författaren använder sig av för att bygga upp berättelsen, fortsätter diskussionen till textens omvärld, där forskning och andra litterära verk används som referenspunkter. Ovan nämnda diskussion kan också ses som ett uttryck av läsarens värld, eftersom Frida utgår från sin egen läsning av Hjalmar Söderberg.

Under Bokcirkel A:s andra träff hade deltagarna läst ungefär hela boken och samtalet kunde gå djupare in i innehållet. Fanny ställde följande fråga till gruppen: "Vad är det egentligen som händer när hon [huvudpersonen] ligger med professorn och får en störtblödning?" (Fanny, gruppobservation A2). Utifrån denna direkta fråga kom deltagarna med en rad olika förslag och reflektioner. Det blev tydligt att deltagarna hade upplevt händelseförloppet i boken som lika oklart som Fanny verkade ha gjort. Frida föreslog att det hade något med huvudpersonens preventivmedel att göra. Helle drog sig till minnes något hon sett i filmen "Mona Lisas Leende", där liknande teman tas upp. Hon fyller också i att hon, likt Fanny, undrade vad det var som hände i scenen. En annan deltagare undrade varför huvudpersonen Esther valde att inte berätta för sin vän Joan att hon haft sex och drabbats av en blödning. Frida föreslog följande tolkning:

FRIDA: Esther ville väl inte säga till Joan att hon varit med en man för att Joan är lesbisk?

FANNY: Men varför?

FRIDA: Joan gillar väl Esther?

Gruppobservation A2

McNicol menar att critical literacy-perspektiv uppmanar läsaren att uppmärksamma att texter kan öppna för just olika slags tolkningar, där exempelvis underliggande maktdimensioner kan synliggöras (McNicol 2016, s. 4f). I citatet ovan ges prov på hur Frida föreslår en tolkning och Fanny med frågan "varför?" uppmanar Frida att utveckla sina tankegångar. Frida fångar upp ett tema som hon menar är underliggande i handlingen, Joans förälskelse i Esther. Detta visar på en kritisk läsning av texten, där textens mening är öppen för tolkning av icke-explicita teman.

Frida fortsatte att utveckla sina reflektioner kring, Esther och Joans relation, enligt henne, komplicerade relation. Gustav tog upp en annan händelse relaterat till detta: "Varför tog Joan livet av sig?" (Gustav, gruppobservation A2). Ingen i gruppen hade något entydigt svar. Frida sa att hon hade ställt sig samma fråga under läsningen och inte kunde hitta några ledtrådar tidigare i handlingen. Det enda som gick att utläsa, menade hon, var att Joans död inte framstod som en chock för huvudpersonen. Fanny återkopplade till ett tidigare tema i samtalet, nämligen att huvudpersonen är "dubbel" i bemärkelsen att hennes handlingar inte följer någon tydlig logik. Några av deltagarna kopplade detta till bokens dominerande tema kring psykisk sjukdom. Vilken diagnos huvudpersonen var otydligt, men depression etablerades som ett tydligt drag, även bipolaritet nämndes som alternativ av flera deltagare. En av hörnstenarna i critical literacy utgörs av perspektivet att det inte finns någon "rätt" tolkning av en text (McNicol 2016, s. 14). Langer menar att "litterär erfarenhet" innebär utforskande (Langer 2005, s. 44). Tillsammans ägnade sig deltagarna åt utforskande av textens teman genom att föreslå olika slags tolkningar. Även om frågorna som ställdes kan uppfattas

som sökande efter ett ”rätt svar”, var främsta fokus att öppna upp texten för möjliga infallsvinklar.

”Samhället är inte frid och fröjd”

I bokcirkel A hade vissa av deltagarna även deltagit i den förra omgången av bokcirkeln, där en annan bok lästes. Boken som deltagarna hade läst tillsammans användes vid flera tillfällen som referenspunkt för samtalet, exempelvis likheter och skillnader hos huvudkaraktärerna i de respektive böckerna. Även populärkultur användes som referens för att exemplifiera och kontextualisera teman i boken. Deltagarna i Bokcirkel A använde texten för att lyfta övergripande samhällsfenomen, som exempelvis olika förväntningar på kvinnor och män i relation till familjebildning. Något som deltagarna identifierade som ett centralt tema i boken var hur den kvinnliga huvudpersonen förhåller sig till samhällets förväntningar på kvinnor att gifta sig och skaffa barn. Cirkelledaren Fanny tog upp att boken utspelar sig i 1950-talets USA och frågade om dessa förväntningar finns kvar idag. Flera av deltagarna höll med om att dessa strukturer existerar än idag, men i nya skepnader. Evin kommenterade att skildringen av samhällsstrukturen i boken pekar på att: ”Samhället är inte frid och fröjd” (Evin, gruppobservation A1), och syftade på att det finns paralleller mellan dåtiden och nutidens samhällen. Evin menade att det än idag finns föreställningar om ”[...] att gifta sig är det största som kan hända” (Evin, gruppobservation A1). Bea fortsatte att reflektera kring hur det finns förväntningar från omgivningen att skaffa barn och gifta sig tidigt i livet. Denise fick medhåll från andra deltagare då hon menade att normer upprätthålls av äldre generationer: ”Det är inte de unga som känner press på att gifta sig, men de känner press från den äldre generationen” (Denise, gruppobservation A1). Carlo tog ett exempel på dessa förväntningar ur sitt eget liv, nämligen hur han upplever att äldre släktingar kan fråga ”ska du inte träffa någon?”. På detta vis kopplar deltagarna textens inre värld till textens omvärld, genom att till exempel ta upp sina egna erfarenheter i samtalet.

Under bokcirkel A:s andra träff rörde sig samtalet till stor del kring kvinnliga erfarenheter av till psykisk sjukdom och sjukvård. Cirkelledaren Fanny kom med tolkningen att författaren ville skildra hur det var att som kvinna söka vård under 1950-talet (då boken utspelar sig). Hon exemplifierade med en (tidigare nämnd) scen där huvudpersonen tvingas åka till akuten på grund av en akut underlivsblödning. Frida utvecklade med hur illa huvudpersonen bemöttes av den manliga läkaren i den aktuella scenen, till skillnad från hur hon bemöttes av en kvinnlig läkare i en av bokens andra scener. Deltagarna talade även om ECT-behandling, eftersom det förekommer som en behandlingsmetod mot depression i boken. Helle talade om skillnader i behandlingsmetoden under tidsperioden då boken utspelar sig, jämfört med idag: ”Det är bättre nu. Förr var man inte sövd, då var det traumatiskt” (Helle, gruppobservation A2). Cirkelledaren Fanny tog ett exempel ur sitt eget liv, då hon skulle föda sitt första barn och blev erbjuden en viss medicin som av huvudpersonen i boken beskrivs som att hamna i ”twilight sleep”. Helle fyllde i med att berätta om hur hennes egen mamma fick samma medicin när hon födde barn. Helle refererade även till tv-serien *Call the midwife* och menade att man där ur ett historiskt perspektiv kan se trender i vilka mediciner som kvinnor erbjuds när de föder barn. Det fanns med andra ord ett stort intresse bland deltagarna att diskutera politiska dimensioner av texten. Det blev även tydligt att deltagarna hade en mängd av referenspunkter att använda sig av i

diskussionen, det vill säga, inte bara litterära verk. Detta kan i sin tur ses som ett multiliteracies-bruk (Magnusson 2015; Schmidt 2013)

”Man kände sig som huvudpersonen när man läste”

I bokcirkel A gjorde deltagarna, som tidigare nämnts, paralleller till sina egna liv utifrån texten. Ett ytterligare exempel är en diskussion om berättarjagets ”stress” under bokcirkelns första träff. Ayda menade att ”vi som går natur” (det vill säga naturprogrammet på gymnasiet) särskilt kan relatera till känslor av stress i relation till studieprestationer. Även Bea talade om pressen på att vara bra i skolan och ha goda betyg, vilket hon jämförde hon med huvudpersonens upplevelser. Bea fick medhåll från Ayda: ”Allt gick väldigt snabbt för Esther” (Ayda, gruppobservation A1). Med det syftade hon på hur annorlunda huvudpersonen Esthers liv blev jämfört med hur hon hade tänkt sig. Denise fick inte intrycket att huvudpersonen känner sig stressad av skolarbetet, utan mer kring sina livsval. Frida utgick från sin egen läsupplevelse när hon kommenterade att ”Man kände sig som huvudpersonen när man läste” (Frida, gruppobservation A2). Flera deltagare höll med henne om detta och relaterade det till språket och tempot i boken. Här visades prov på kopplingar mellan form och innehåll, som i diskussionen kring hur temperatur och känslor skildras.

Även om läsakten sker i enskildhet, visar bokcirkelns deltagare på hur läsupplevelsen sträcker sig utanför läsarens värld (McNicol 2016, s. 6). Identifikation med en fiktiv karaktär, att ”känna sig som huvudpersonen”, är en central del av läsupplevelser. Det innebär ett växelspel mellan läsare och verk där läsaren speglar sina egna tidigare erfarenheter i verket, samtidigt som verket också påverkar läsaren på ett personligt plan. Balling (2016) skriver att läsarens motiv och förväntningar påverkar läsupplevelsen innan, under och efter läsningen (Balling 2016, s. 48). Även om människor i de allra flesta fall närmar sig läsning i enskildhet, behöver inte läsupplevelsen nödvändigtvis stanna hos läsaren som ”a silent subjective experience” (Balling 2016, s. 43). Genom att bokcirkelns deltagare delar sina läsupplevelser med andra, kan de utöka sina respektive föreställningsvärldar.

”Man målar upp sin egen bild”

Eftersom deltagarna i Bokcirkel B hade valt olika böcker och behövde presentera dem för gruppen ställde cirkelledaren Erik frågor kring de specifika böckernas handling. Vid den första träffen hade en del deltagare börjat läsa sin bok, men merparten hade inte det. Samtalet kretsade därför kring vad deltagarna såhär långt visste om böckerna. Erik frågade exempelvis om deltagarnas första intryck av boken, baserat på omslaget. Deltagarna läste också högt från baksidestexten och reflekterade kring bokens tema. Utan att explicit diskutera böckernas innehåll rörde sig deltagarna mellan textens inre värld och textens omvärld, genom att samla den kunskap de såhär långt hade om boken, oavsett om det hade börjat läst den eller inte. Böckerna utgjorde alltså en språngbräda där cirkelledaren uppmanade deltagarna att associera utifrån.

Samtalet rörde sig även kring läsande och läsvanor i allmänhet. På Eriks fråga om hur det ska vara omkring en när man läser svarade några deltagare att de behöver ”total tystnad” för att inte bli distraherade från att ”måla upp en bild” när de läser. Erik frågade på vilket sätt ljud kan påverka läsupplevelsen och Daphne menade att man kan tappa

fokus från att ”måla upp en bild” när man läser. Läsarens värld stod alltså i fokus, då deltagarna beskrev sina läspraktiker och hur de formar läsupplevelsen. I intervjuerna utvecklar deltagarna denna diskussion kring vilka faktorer som påverkar deltagarnas läsupplevelser, om det så har att göra med den yttre miljön eller hur man känner sig inombords.

”Han börjar ju mitt i”

Hur läsaren skapar en bild av det hen läser var även i fokus för bokcirkel B:s andra träff, där böckernas ”persongalleri” var temat. Vid flera tillfällen diskuterades relationen mellan mängden information som läsaren kan utröna och möjligheterna att som måla upp en inre bild av vad som sker i boken.

BENJAMIN: Jag läste en bok där huvudkaraktären inte beskrevs förrän väldigt sent in i boken, så man visste ju inte hur huvudpersonen såg ut. Det blir ju väldigt svårt att leva sig in i boken, för man fick allt annat, men huvudkaraktären fick man ingenting på, så det blev väldigt svårt att måla upp det i huvudet på samma sätt som man brukar göra.

DAPHNE: Det kan ju bli lite såhär suddig bild, så man tröttnar lite för man får ingen klar bild av vad det är som händer.

Gruppobservation B2

I citatet exemplifierar Benjamin med hur beskrivningar av huvudpersonen i en bok kan påverka läsupplevelsen. Han får medhåll från Daphne som menar att man som läsare kan tappa läslusten för en bok om man inte får tillräckligt med information.

Även Christoffer uttryckte det som svårt att få en tydlig bild av vem huvudpersonen är i boken han läste, ”[...] för att han [författaren] börjar ju mitt i och sedan beskriver han vad som hände innan.” (Christoffer, gruppobservation B2). Deltagarna ägnar sig här åt utforskande av textens inre värld, det vill säga beskrivningar av karaktärer samt tidsperspektiv. De använder sina egna erfarenheter för att peka på hur deras upplevelser formas av dessa berättartekniska grepp. En fråga i sammanhanget berör huruvida dessa upplevelser formar läsarnas möjligheter att vidare associera till textens omvärld? Denna diskussion förekom även i Bokcirkel A, där deltagarna ställde frågor kring bokens gestaltning av tid. Med andra ord berör deltagarnas diskussioner frågan om textens ”sanning”. McNicol menar att en kritisk läsning inte enbart handlar om att ifrågasätta förgivettaganden i texten, utan även sina egna förutfattade meningar kring texten (McNicol 2015, s. 6f). I diskussionen ovan blir det tydligt att deltagarna har vissa förväntningar på böckernas innehåll, i synnerhet när det gäller detaljrikedom, exempelvis hur huvudpersonen ser ut. Dessa synpunkter tas upp av deltagarna som en form av kritik kring författarens berättarteknik. Eftersom deltagarna i bokcirkel A läste samma bok, kunde dessa synpunkter på bokens berättande diskuteras, och tolkningar kunde föreslås som ”svar” på frågorna. I bokcirkel B togs dessa frågor upp mer som generella observationer eftersom deltagarna inte hade samma underlag att utgå från.

”Det har man ju sett i nästan varenda kärleksfilm”

Liksom i bokcirkel A, gjorde deltagarna i bokcirkel B referenser till annan litteratur och populärkultur. Ett exempel är när Alex under bokcirkelns andra träff presenterar sin bok för de andra deltagarna.

ALEX: Huvudpersonen i min bok kallas Mr. Svensson. Man vet egentligen inte så mycket om honom, man vet bara att han är ledaren av den här terrorattacken som ska göras på Almedalen. [fortsätter att berätta om boken]. [...] Personer som jag gillar i den här typen av böcker är, det är personer som växer, som man kanske inte vet så mycket om i början, lite som Mr. Svensson. Som man liksom får lära känna och som får växa i ens ögon. Det är ganska spännande, som jag sa till dig [ERIK], att jag gillar "Prison Break". Jag tycker det är kul med en person som man från början inte vet så mycket om men som man i slutändan verkligen förstår hur han tänker och varför han gör saker och ting.

Gruppobservation B2

I citatet ser vi hur Alex bygger upp sin förståelse för det han har läst. Utsagan börjar i en observation som kan relateras till textens inre värld, då Alex noterar att han som läsare inte får reda på så mycket om huvudkaraktären. Han fortsätter att reflektera kring vilka slags litterära karaktärer han tycker om att läsa (läsarens värld) och avslutar med att koppla innehållet till en tv-serie där han hittar liknande teman och karaktärer (textens omvärld). Erik bad deltagarna reflektera kring sina böckers form och handling och frågade om de känner igen delar av berättelserna från exempelvis andra böcker, filmer eller tv-serier. Daphne menade att hennes bok speglar en, enligt henne, välkänd berättelse:

DAPHNE: Han [huvudpersonen i boken] är krossad, han är dumpad och han tycker synd om sig själv. Det har man ju sett i nästan varenda kärleksfilm någonsin. Men just det här att det ska vara av flera olika tjejer men att [ohb] det krossar honom varje gång, det har jag aldrig sett förut.

Gruppobservation B2

När Erik senare frågade mer om hur deltagarna hade valt vilka böcker de skulle läsa i bokcirkeln, utvecklade Daphne sitt resonemang om bokens tema:

DAPHNE: Jag valde ju den här boken för att jag kände igen författaren och jag gillade sättet han skrev på. [...] Att jag valde just den här boken var ju också lite [skrattar] nu kommer jag vara lite generaliserande, men en kille som faktiskt blir *ledsen* över att bli dumpad, det är väl lite kul att sätta sig in i en dumpad killes tankar. [...] Det här med att killar är sårbara är väl lite dolt under ytan. Men samtidigt blir det mer och mer normaliserat. Så ja, det pratas väl lite om det.

Gruppobservation B2

På samma sätt som Alex kopplar ihop temat i sin bok med andra berättelser, inleder Daphne med att göra paralleller mellan bokens tema och vanligt förekommande handling i "kärleksfilm". Trots att detta tema är välkänt i populärkultur, betonar hon att boken gestaltar en manlig huvudkaraktär som tillåts vara sårbar, vilket hon menar är sällsynt. Även Benjamin såg välkända narrativ i sin bok. När han presenterar karaktärerna tar Erik upp att författaren, Dan Brown, tenderar att skriva liknande karaktärer i sina böcker.

ERIK: Jag vet att han [författaren] har en förkärlek för att skriva in unga kvinnor som ska paras med-

BENJAMIN: Ja, det är ju en ung kvinna. Du vet, hon får lite tvivel om giftermålet och så senare i boken, den vanliga delen av Dan Brown-böckerna [skrattar]. [...] Jag har ju läst vissa av de andra böckerna [i samma serie] och de är ju relativt likadana. Robert Langdon vet mycket

om just detta, han har alltid en ung modelliknande kvinna med sig. Som i "Änglar och demoner", till exempel, hon kan ju om ett speciellt ämne som inte Robert Langdon kan om, så hon är ju smart. Fast han kan lite mer om vad som händer, typ. De bidrar ju, men inte lika mycket som huvudkaraktären gör. Så det är ju ändå i många böcker och filmer och sånt, att huvudkaraktären bidrar ju mest.

Gruppobservation B2

Med hjälp av Eriks beskrivning av författarens "förkärlek" för att skriva en viss typ av karaktär, utvecklar Benjamin hur detta yttrar sig i författarens verk. Såväl Benjamin som Daphnes iakttagelser i sina respektive böcker berör genusaspekter. De lämnar inte dessa frågor om framställningar av kvinnor och män därhän, utan sätter dem i ett större sammanhang. Daphne pekar på populärkulturen som ytterligare en spelplats för liknande teman kring sårbara killar. Benjamin riktar istället blicken mot representationer av kvinnor i andra verk av samma författare. Därmed utforskar deltagarna textens omvärld.

Intervjuer

Genom intervjuerna fick deltagarna möjlighet att utveckla och fördjupa sina tankar kring läsning och litteratur. En gruppintervju gjordes med bokcirkel A, där en ljudinspelning gjordes, som sedan transkriberades. Intervjun utgick från teman (se bilaga A), som syftade till att få deltagarnas att reflektera fritt kring litteratur och läsning. Individuella intervjuer genomfördes med Frida från bokcirkel A och med Daphne från bokcirkel B. Dessa intervjuer spelades in och transkriberades. I likhet med gruppintervjun utgick även dessa intervjuer från teman. Detta avsnitt har strukturerats utefter fyra övergripande teman; *identiteter i rörelse, viktiga böcker, motivation till läsning, samt läsa själv och tillsammans.*

Identiteter i rörelse

En av studiens frågeställningar berör deltagarnas förhållningssätt till identiteten som läsare. Identitet i relation till läsning är ett ämne som dyker upp genomgående i samtliga intervjuer. I den enskilda intervjun ger Frida uttryck för sitt läsintresse och vilka faktorer som påverkar hennes möjligheter till att läsa.

Jag har varit den som läser. Om jag hade barnkalas och fick presenter så var det typ presentkort, eller en bok. [...] Mina föräldrar läste alltid för mig när jag var liten, och så bara fortsatte det. Så jag har alltid haft viljan att läsa. [...] Jag har alltid blivit uppmuntrad av mina föräldrar, för att de har läst och läser ganska mycket. Om jag ligger på helger och typ surfar så tycker de: "varför läser du inte istället?". Så jag har alltid haft det i min omgivning, att man borde läsa.

Frida, intervju

Frida menar att hon både har definierats utifrån omgivningen och sig själv som en läsare. Genom exempelvis uppmuntran från föräldrar har hon odlat sitt läsintresse. På samma sätt finns det faktorer som påverkar hennes tid och lust att läsa:

För att vara någon som läser väldigt mycket, så läser jag väldigt lite just nu. Det är mycket skolarbete, och när jag tar paus från skolarbetet, så känner jag inte för att läsa, utan slösurfar

mer, för att typ *stänga av* på ett annat sätt. Men jag försöker börja med det igen, för jag gillar verkligen att läsa, jag tycker det är synd att jag inte gör det.

Frida, intervju

Skolarbetet tar mycket tid och Frida tillägger att "[...] när du inte pluggar så kanske du inte vill ta upp en bok och läsa, utan du vill bara enkelt se någonting underhållande." (Frida, intervju). I citatet nedan uttrycker Helle det som att bokcirkeln erbjöd en plats för de som, likt henne, tycker om att läsa.

N: Har ni varit med i några bokcirkelar annars?

HELLE: Nej, det har inte funnits, ingenting som jag har hittat, direkt. När jag började här på skolan gick jag med här för att jag tycker mycket om att läsa.

Gruppvintervju, bokcirkel A

Utifrån temat "boktips" reflekterade Frida över hennes deltagande i en läsgemenskap hon deltog i under grundskolan.

FRIDA: Jag tänker "boktips". På min skola hade vi en liten grupp, man fick välja om man ville vara med, som läste böcker för att rekommendera i klasser. Det höll jag på väldigt mycket med i grundskolan. Det var väldigt kul. De man var med läste mycket, och hade samma engagemang. Jag blir också den som brukar ge boktips till folk, den som läser.

N: Till alla möjliga?

FRIDA: Ja, oftast kompisar, typ: "har du något boktips?", "ja, vi kollar vad jag har" [skratt].

HELLE: Jag håller med, jag tycker också om att ge boktips, det är väldigt roligt, även om jag kör fast själv, liksom "vad ska jag läsa nu?", så finns det oftast någon man kan fråga här, i biblioteket till exempel. Vilket jag uppskattar väldigt mycket, att någon tar den tiden och hjälper en hittar någon bok man gillar, att man kan prata om böcker man tycker om och sådär.

Gruppvintervju, bokcirkel A

Frida och Helle delade erfarenheten av att vara den som läser mycket och ger boktips till personer i sin omgivning. De ger exempel på hur de använder sina läspraktiker för att influera andras läsning. Helle ger också exempel på hur hon använder bibliotekets resurser för att utöka sin läsning. Deltagarna visar hur deltagande i läsgemenskaper ger dem en sorts expertis eller gott omdöme i litteraturfrågor, som de innehar i sociala konstellationer även utanför bokcirkeln. Diskussionen om olika slags läsning, och skillnaderna i skolundervisningens respektive bokcirkelns användning av skönlitteratur, väckte även reflektioner kring andra läsare, exempelvis klasskamraters syn på läsning.

FRIDA: När vi läste den senaste boken på engelskan så hade vi miniboksamtal i början av vissa lektioner. Det var ofta väldigt lite engagemang från andra. Även om jag måste läsa så läser jag ändå. Jag gillar det, även fast det är lite mer en plikt. De andra eleverna var ofta så: "jag har inte läst, jag har läst någon sammanfattning på kapitlen". De kan inte riktigt prata om det för de vet inte vad som händer, och de vill inte prata om det. Här [i bokcirkeln] har alla valt att vara med själva. Det är liksom roligare för att folk vill vara här och göra det.

HELLE: Ja, verkligen. Jag har känt så mycket när alla i klassen läser samma bok. De flesta i min klass tycker inte om att läsa och då läser de en sammanfattning. Då känns det som att jag antingen leder samtalet med läraren, och ibland tänker jag "shit, tänk om jag tar över nu", såhär räcker upp handen hela tiden, för att jag kan ju det, och någon frågade, men samtidigt känns det lite jobbigt också, att nu kanske jag tar över.

GUSTAV: I min klass, de flesta verkar läsa de böckerna som vi får av vår svensklärare, men de brukar inte riktigt tycka om dem. Jag hör inte så mycket mer än bara kritik om böckerna, inte andra sätt att se på det som händer i böckerna.

Gruppintervju, bokcirkel A

Samtliga deltagare ger i citatet ovan uttryck för att ha ett läsintresse som skiljer sig från sina respektive klasskamraters engagemang. Helle känner till och med att hon ibland ”leder samtalet” när klassen har boksamtal. Gustav efterfrågar mer diskussion kring böckerna, inte bara ”kritik”, som han upplever att de flesta andra elever bidrar med. Frida understryker att i bokcirkeln har deltagarna valt att vara med själva, vilket kan ge deltagarna mer motivation till att läsa, snarare än att bli tilldelad en bok av ämnesläraren. Under gruppintervjun kom flera perspektiv på obligatorisk respektive frivillig läsning fram. När jag frågade hur bokcirkeln väljer böcker framkom det att deltagarna ger förslag som gruppen sedan gemensamt röstar om.

HELLE: Jag var ju den som föreslog ”Glaskupan”. Då har det varit så att alla deltagare har valt kanske fem böcker som de har föreslagit, och sen så berättar en deltagare också om boken, vad den handlar om och så. Sen har vi ju röstat.

Gruppintervju, bokcirkel A

Identitet och läsning kan kopplas till den analytiska kategorin ”läsarens värld” där läsarens egna upplevelser står i centrum. Informanterna visar i ovan citat att de är läsare i fler domäner än enbart bokcirkeln, exempelvis tidigare läsgemenskaper, i skolan och på fritiden. Att vara en läsare i dessa olika sammanhang innebär dock olika saker. Deltagande i en läsgemenskap möjliggör en förstärkning av ens läsintresse och kunskap på området, som i fallet med Frida och Helles boktipsande. De är med Langers ord ”deltagare i en gemenskap för litterärt tänkande” (Langer 2005, s. 57).

Viktiga böcker

En diskussion under intervjun utgick från temat ”en viktig läsupplevelse”.

FRIDA: ”En viktig läsupplevelse”? Jag kan tänka på två olika sätt. En viktig läsupplevelse, typ som böcker man *borde* läsa, liksom för allmänbildnings skull. Sen kan jag också tänka, personligen, på böcker som typ stannat hos en genom hela livet. Någon bok eller serie som verkligen har stannat hos en, som man alltid kan tänka tillbaka på.

GUSTAV: Jag tänker typ samma. De här viktiga böckerna allmänt, som kanske inte nödvändigtvis är bra i storyn, det som är skrivet, men det som händer i den kan vara viktigt, typ ”Den underjordiska järnvägen”. Jag har inte riktigt hört så mycket om just vad som hände när det var slaveri i USA. Jag tycker nog den var viktigt att läsa bara därför. Men egentligen tycker jag inte att den var speciellt bra. Där borta [pekar på bok i biblioteket] är ”Hugo Cabret”, den har jag hemma, jag läste den när jag var åtta eller nåt sånt. Den tycker jag bara om för storyn, den är bra skriven, men jag tror inte den säger någonting speciellt.

Gruppintervju, bokcirkel A

Frida presenterar två sätt att tänka kring viktiga böcker och läsupplevelser. Hon menar att det finns böcker ”man borde läsa”, som hon kopplar till allmänbildning, samt böcker hon läser av eget intresse. Gustav fyller i med att reflektera kring två läsupplevelser han haft. Den första boken var viktig eftersom han fick utökad kunskap om en historisk händelse. Den andra boken ansåg han vara mindre viktig ur kunskapssynpunkt, trots

att berättelsen fångade hans intresse. Det vore en förenkling att dra slutsatsen att dessa två synsätt dominerar deltagarnas förhållningssätt till litteratur. Frida gav även uttryck för att de två olika synsätten i hennes fall existerade parallellt och tillsammans influerade hennes litteraturintresse:

FRIDA: Viktiga läsoplevelser för allmänbildningen kan jag tänka typ, som jag är inne på nu, typ *klassiker*. Som att vi [i bokcirkeln] läste "Glaskupan" och "Dorian Gray", som jag i alla fall har hört mycket om. Hemma har jag Brontë-systrarna och typ Austen, några böcker som jag vill läsa, dels för att jag tror att jag kommer gilla dem, men också för att det är allmänbildning, och liksom kunna lite om de böckerna. Med personligt viktig läsoplevelse kan jag tänka typ "Hungerspelen" är en bokserie som typ följt mig, eller har typ stannat väldigt mycket. För jag läste ändå den, jag tror jag var ganska liten, eller typ tolv. Jag tror också att processen att jag läste den innan filmerna, så det blev att man satt och väntade på nästa film. Så det hade en stor typ påverkan, eller inverkan på min läsoplevelse.

Gruppintervju, bokcirkel A

Frida beskriver "Hungerspelen" som en bokserie som har varit betydelsefull för henne under hennes uppväxt. Genom att parallellt med läsningen ta del av filmatiseringarna av böckerna förstärktes läsoplevelsen, menar hon. "Viktiga läsoplevelser" kan med andra ord innebära att böckerna är viktiga för läsaren av personliga skäl, men "viktig" relaterar också till böckers relevans som litterära verk. Frida utvecklade i den individuella intervjun hur läsoplevelser kan påverkas beroende på graden av inflytande läsaren har över att välja vad hen vill läsa.

FRIDA: För mig så har "allmänbildningsböckerna" och böckerna jag läser för eget intresse, liksom kommit in på samma, för just nu är min egen [läs]lista typ bara sådana böcker. Som Brontë-systrarna, Austen och Tolstoj. Men det är de allmänbildningsböcker som *jag själv har valt att läsa*. Vi läste Doktor Glas på svenskan, och Hjalmar Söderberg, man borde veta vem det är, men jag tyckte inte det var så kul eller intressant. Jag tror att om du själv väljer att läsa en klassiker och har det intresset så kan det ge samma upplevelse som en personlig läsoplevelse, för att du har valt att läsa den klassikern. Men jag kan tänka att om någon säger till en, "du ska läsa den här, för att alla känner till den", då kan det bli tråkigare för att du känner dig tvingad till det.

Frida, intervju

Diskussionen kring "klassiker" och "allmänbildning" tangerar perspektiv på litterär kanon, något som verkar ständigt närvarande i debatter om skönlitteraturens ställning och användning i svenskundervisningen (Persson 2007). Det relaterar även till "textens omvärld" då deltagarna sätter litterära verk i historisk och samhällsrelaterad kontext och diskuterar dess betydelse. Deltagarna utforskar textens inre värld och har ett kritiskt förhållningssätt till olika texters status. De utgår även från sina egna läsoplevelser, det vill säga läsarens värld, när de talar om hur böcker har gett avtryck hos dem. Ur ett critical literacy-perspektiv visar deltagarna på hur texters mening inte är fast, utan beroende av läsarens tolkning (McNicol 2016, Introduction XI). De visar på att det kan finnas en diskrepans mellan en boks relevans för den individuella läsaren jämfört med bokens betydelse i ett utökat historiskt och politiskt sammanhang, som i Gustavs exempel med "Den underjordiska järnvägen".

Motivation till läsning

Enligt Giddens utgörs ”motivation” av ”[...] individens underliggande ’känslotillstånd’, som involverar både omedvetna former av affekter och mer medvetet upplevda kval eller impulser.” (Giddens 1999, s. 80). I intervjuerna med bokcirkeldeltagarna kan motivation relateras till de faktorer som påverkar deltagarnas lust till läsning.

N: Om du tänker på bokcirkeln, hur påverkar den din läslust? *Om* den påverkar någonting?

FRIDA: Om det påverkar något så är det ganska positivt. Jag tycker ändå om att analysera texter och prata om det med folk. Som jag tror jag sa förra gången, att även om det är lite "läsläxa" så är det ändå enklare för att du har valt att vara med i bokcirkeln. Så det är fortfarande frivilligt. Men om jag är med i bokcirkeln så sätts böckerna jag har hemma lite på hyllan.

Frida, intervju

En tydlig tendens bland informanterna var att betona vikten av att ha inflytande över sin egen läsning. Frida uttryckte i gruppintervjun att hon hade en läslista med böcker hemma som hon ville läsa. I den enskilda intervjun återkopplade hon till sin läsning utanför bokcirkeln.

De böcker jag har hemma brukar jag inte vilja föreslå för bokcirkeln, för jag har någon grej att om jag har den så vill jag nog läsa den *själv*. Om jag har köpt en bok med tanken att jag ska läsa så vill jag nog inte läsa den med bokcirkeln, för jag tror jag mer använder bokcirkeln som att läsa *andra* böcker som jag kanske inte hade valt, eller få andra boktips. Så jag vill inte blanda den läslistan med bokcirkeln.

Frida, intervju

Hon uttrycker att böckerna som hon har hemma och böckerna hon läser i bokcirkeln till viss del konkurrerar om hennes uppmärksamhet. Hennes reflektioner speglar även hur hon använder sig av bokcirkeln för att komma i kontakt med ny litteratur – ”böcker som jag kanske inte hade valt”. Även Daphne reflekterade kring sin egen läsning i och utanför bokcirkeln i relation till valmöjlighet.

DAPHNE: I bokcirkeln får vi ju välja böcker själv. Dessutom att vi läser olika böcker känns skönt. När alla i klassen läser en och samma bok och man inte har fått välja den själv blir det ju lite mer påtvingat och man har inte fattat det intresset som man gör för andra böcker. Jag menar, när jag är på biblioteket kan jag gå runt och samla ihop tio böcker som jag kan tänka mig läsa, men den boken man läser i svenskan är absolut inte någon man hade kunnat läsa, typ. Men det är bara att försöka hitta någon slags intresse i det. Antingen att veta att den här har viktigt innehåll, jag lär mig mycket av den, eller bara själva "resan" i boken. Det är väl att se vad man får ut av det.

Daphne, intervju

I likhet med deltagarna i bokcirkel A upplever Daphne att litteraturläsningen i skolan är mer påtvingad, eftersom eleverna sällan själva får välja böcker. Det leder ofta till att man läser böcker man inte själv hade valt. Trots det menar hon att dessa böcker kan skapa betydelse för läsaren, exempelvis att ”veta att den har ett viktigt innehåll”. När jag frågade om temat ”läslust” menade Daphne att läslust för henne innebär både att vilja läsa, men även en form av beslutsamhet om läsning.

Det är väl att jag ska känna det här drivet att jag ska vilja sätta mig in och höra någon annans liksom perspektiv. Om det händer mycket runtomkring en så kan det vara svårt att slå av och tänka på något annat. Under vissa situationer kan jag ha absolut noll läslust, men sätter mig och läser ändå.

Daphne, intervju

Det finns med andra ord en mängd faktorer som influerar deltagarnas motivation till läsning. Det handlar bland annat om att ha inflytande över vad man ska läsa, att få tid att läsa, och framför allt att ha ett sammanhang där detta möjliggörs. För Daphne utgör bokcirkeln en plattform där hennes läsning hamnar under lupp:

Bokcirkeln är ju nästan som ett litet test för mig att se när brukar jag läsa, hur ofta, under vilka situationer blir det? Det hade ju varit bra om man testade på en större skala också, om det finns bra och dåliga saker med det. Om man ser hur skolan, bibliotekarier och lärare, tillsammans blir påverkade av det och att man kan kombinera det och bli motiverad av dem också. Inte för att man *måste*, men för att man *vill* läsa. Jag tror att det är viktigt att känna att man *vill* göra det. Just läsvanor är ju att man måste veta att det är något som behövs ändras på. Det är inte ofta jag tänker att "nu borde jag egentligen sätta mig med en bok och läsa". Men om jag hade tänkt att jag måste läsa trettio sidor, så måste jag ju ändra på någonting för att få det gjort.

Daphne, intervju

Daphne pekar på hur omgivningen, exempelvis skolans personal, har stor betydelse för att skapa motivation till läsning. Frida och Gustav talade även de om motivationen till läsning i relation till bokcirkeln.

N: Det är ju inte nödvändigtvis ni själva som väljer vilken bok ni ska läsa. hur blir det, att läsa nånting som nån annan har valt? Som nu, när ni läser "Glaskupan"?

GUSTAV: Jag har inget riktigt emot det.

FRIDA: Nej. Jag kan tycka att det är lite kul, att någon bara "nu ska vi läsa den här boken". liksom, man har aldrig hört talas om den innan, så kan det antingen vara jättebra eller inte alls bra. Men det är en läsoplevelse, så jag har ju fått ut nånting av det. För nu har vi röstat om böcker och de gånger vi har röstat om böcker har det ofta blivit den jag veta läsa [skratt]. Om FANNY skulle komma med "nu har jag bestämt att vi ska läsa den här", så även om inte beskrivningen av den fångar mig helt, så kommer jag nog ändå läsa den för jag tror inte hon skulle välja en dålig bok [skratt], det är i sådana fall en personlig åsikt om man tycker den var dålig. Men också på det sättet, eftersom *det här är frivilligt att bli påtvingad att läsa en bok*, så är det ändå kul. Det är inte så att du måste läsa det för betyget. Fastän det är en annan som har valt den så blir det ändå roligare, för du *måste inte*, du har valt det själv.

Gruppintervju, bokcirkel A

I citatet ger Frida och Gustav exempel på hur ett förtroende för bokcirkeln när det kommer till att välja böcker. Det förtroendet möjliggörs genom det frivilliga deltagandet, menar Frida. Återigen ger deltagarna uttryck för hur bokcirkeln är betydelsefull som litteraturförmedlare. Till skillnad från skolundervisningen utgör bokcirkeln ett sammanhang där deltagarna tillsammans fattar beslut om vad som ska läsas.

Läsa själv och tillsammans

En av studiens frågor berörde likheter och skillnader i enskilda respektive kollektiva läspraktiker.

DAPHNE: När jag känner att jag läser en bok självmant så får jag mer *driv* att läsa den. Att jag vill läsa klart, jag vill veta vad som händer. Jag tycker det är viktigt att man sitter och pratar tillsammans om vad det är man har läst och få- det handlar just om den andras perspektiv då också. Men att kunna måla upp en bild för sig själv är nog det viktigaste. Att kunna sätta sig hemma och låtsas vara någon annan stans, nästan.

N: När man läser själv så kanske man har en annan slags uppmärksamhet? Om jag tolkar dig rätt?

DAPHNE: Ja, att man tolkar det på ett eget sätt. Då kanske man snappar upp mer, eller om det är något som saknas så kan man lägga in en bit själv. Man blir inte riktigt rädd för att man har tolkat boken *fel*. När man läser tillsammans med någon annan är det ju lätt att, om man har skilda meningar om vad den [boken] handlar om, man ändrar sin uppfattning. Då har man väl lite, äh, jag vet inte om man har *förstört*, för det handlar ju om själva upplevelsen att läsa. Men om man har läst klart en bok och sen känner man att man har läst den *fel* så kan det verka som att "det var inte viktigt, det är inte någonting jag behöver göra igen", typ. Det är ju synd om man förlorar den läslusten för att man hade spridda meningar.

Daphne, intervju

Daphne diskuterar här olika sätt att läsa på, och betonar en viktig aspekt som kan påverka läsningen i läsgemenskaper, nämligen föreställningar om "rätt" och "fel" sätt att läsa och tolka texten.

N: Hur påverkar det dig att läsa tillsammans med andra människor, som ni gör i den här bokcirkeln?

DAPHNE: Jag tror det är rätt givande, just för att man får någon annan att också läsa en bok. Det är ju viktigt att läsa, så att få kompisar i skolan att göra det, sen kanske om Erik skulle göra detta nästa år så kanske det är ännu fler som är intresserade av det. Just detta året- jag har ju inte valt en sån där *viktig* bok eller nånting, jag bara tog en bok som jag tyckte verkar kul att läsa. [skratt] Det känns som att jag hade kunnat ta en bättre bok just till en viktig diskussion, men att få den här bokcirkeln att starta så att man kan sprida vidare sen, känns bra.

N: När du säger "viktig bok", vad menar du då?

DAPHNE: Viktigt är väl mer att den har något större budskap. Just den boken jag läser är mer såhär, den här killen har blivit dumpad och det är berättelsen, att det är runt det. De andra böckerna kanske har något mer historiskt eller så har de någonting viktigt att ta upp eller aktuellt, och så vidare. Då kan jag känna att min bok missar lite i de djupare diskussionerna [skratt].

Daphne, intervju

Här kommer Daphne in på likande resonemang som Frida och Gustav var inne på i gruppintervjun med Bokcirkel A, där "viktiga böcker" definieras som böcker vars innehåll som syftar till utökad kunskap om exempelvis historiska händelser. Daphne fortsätter reflektera kring betydelsen av "viktiga böcker":

Men till just den boken kan man koppla till just mitt liv. Det är tonåren och jag är tonåring, jag kan sätta in mig i det rätt så enkelt och det är väl det som är viktigt, att kunna sätta in sig i en historia även om man inte varit med om det. Så fort man diskuterar så berättar man det utifrån sitt eget perspektiv. Om man diskuterar med någon annan som har ett annat perspektiv så måste

man kunna sätta sig in i det också. Och det är faktiskt väldigt viktigt att kunna förstå vad någon annan menar.

Daphne, intervju

På frågan om hon har läst någon bok som har varit särskilt viktig för henne, svarar hon:

Ja, "I taket lyser stjärnorna", som handlar om en mamma som har bröstcancer och hennes dotter tycker det är väldigt jobbigt för "ingen annan har bröstcancer och varför ska just min mamma vara den konstiga". Och jag har en mamma som har bröstcancer och det är ju- just då kunde jag sätta in mig i det och i slutet av boken så var det bara att man bröt ihop. Inte för att det skulle behöva hända mig, men just för att "oj, det här kan hända vem som helst". Det blev väl lite en "eye-opener". Att det finns i verkligheten, att jag är lyckligt lottad liksom.

Daphne, intervju

I Daphnes reflektioner kring sin egen läsning rör hon sig i läsarens värld. Hon utgår från boken som hon valt till bokcirkeln, och hävdar att det inte är en bok som, till skillnad från de andra böckerna i bokcirkeln, "har något viktigt att ta upp". Å andra sidan menar hon att boken har relevans för hennes eget liv. Hon betonar att sätta sig in i andra perspektiv är en viktig del av att läsa. Hon rör sig därmed ut från textens inre värld, mot textens omvärld. I exemplet med en viktig läsupplevelse pekar hon på hur boken gett henne nya perspektiv på en händelse ur sitt eget liv.

I gruppintervjun med bokcirkel A diskuterades olika förhållningssätt till enskild och kollektiv läsning.

N: Vad skulle ni säga att det är för skillnad när man läser en bok bara själv och när man läser, som nu när ni har läst "Glaskupan", för att ni ska prata om den? Går ni tillväga på något annat sätt när ni läser?

GUSTAV: Jag tror jag läser färdigt böckerna snabbare om det är nånting jag själv gärna vill läsa igenom. Men det tar lite längre tid för mig att börja läsa de jag får av bokcirkeln.

FRIDA: Om jag vet att jag ska diskutera boken, så tänker jag mer när jag läser. När jag läser till bokcirkeln kan jag sitta och tänka på "är det nånting jag skulle kunna ta upp, är det nån analys som jag gör som jag borde ta upp?" Om jag läser själv så kanske jag ändå gör egna analyser men jag tänker inte på det på samma sätt. Om jag läser till bokcirkeln så blir det ofta att jag måste skriva ner det och läsa, så det kan blir lite hackigt i flytet, men när jag läser själv så har jag ett annat flyt, för då gör jag bara analyser i mitt eget huvud, som jag inte måste dela med mig av sedan.

Gruppintervju, bokcirkel A

Både Gustav och Frida betonar att "flyt" i läsningen är viktigt för läsupplevelsen. Det går att jämföra med bokcirkel B:s diskussion kring att "måla upp en bild" när man läser (gruppobservation B2). Fridas reflektioner berör skillnader i förhållningssätt till läsningen, beroende på om hon läser till bokcirkeln eller inte. För henne innebär läsandet i bokcirkeln en hög grad av reflektion, analys och att föra anteckningar över sina tankegångar. I den enskilda intervjun med Frida fördjupade hon detta resonemang ytterligare:

N: Vad tror du att det gör att ni pratar om era läsupplevelser tillsammans i bokcirkeln?

FRIDA: Jag tror främst att det hjälper med läsförståelsen, om du kommer med exempel så bidrar du mycket till läsförståelsen. Men jag tror att om du hör andras tankar om samma saker,

så lär du dig andra perspektiv på saker. För om du läser själv så är det du tänker, det är *rätt*. När vi pratade om "Glaskupan" så tog jag upp någonting om värmen, för jag tyckte det var intressant att det togs upp i de här speciella situationerna, och jag tänkte att det beror kanske på att det är symbolik, men någon annan skulle lika gärna kunna sagt att det inte alls är så. Du får en helt annan syn på saker, du har din egen syn men lär dig hur andra tänker också. [...] Folk tar upp saker som du kanske märkte men du kanske inte tänkte på själv. [...] och om man återgår till *att läsa mellan raderna*, om det är någon som har uppfattat någon hint och delar med sig av det så kanske folk också "ja men just det, det är sant", och tar med sig det medvetet eller omedvetet, att det går att applicera till andra situationer.

Frida, intervju

Fridas tankegångar i citatet ovan relaterar till flera critical literacy-områden, exempelvis visar hon på kritiska förhållningssätt till sin egen läsning när hon påpekar att diskussion om texter i grupp kräver att man utmanar sina egna föreställningar om vad som är "rätt" i texten. Det relaterar hon till att utforska icke-explicita teman i boken, vilket kan underlättas genom att ta del av andra deltagares perspektiv på samma text.

Sammanfattning och slutsatser

I den här uppsatsen har perspektiv på läsning och litteratur, samt identitet i relation till läsning, undersökts i två stycken bokcirkelar för gymnasieelever. Syftet har varit att bidra med utökad kunskap om hur deltagare i läsgemenskaper reflekterar kring litteratur och läsning i och utanför bokcirkeln. Inom forskningsfältet för biblioteks- och informationsvetenskap placerar sig uppsatsen inom användarstudier. Gruppobservationer av bokcirkelns träffar, samt kvalitativa intervjuer med deltagarna har använts för att undersöka uppsatsens frågeställningar: Vilka perspektiv på läsning och litteratur tar sig i uttryck hos bokcirkelns deltagare? Samt: Hur formas deltagarnas identiteter som läsare av att ingå i en läsgemenskap? Uppsatsens teoretiska ramverk utgörs av Judith A. Langers begrepp ”litterära föreställningsvärldar” samt critical literacy (enligt Sarah McNicol). Identitet som begrepp definieras genom Anthony Giddens. För att kunna analysera det empiriska materialet har analytiska kategorier utformats utifrån de nämnda teoretiska ramarna. Analysen fokuserar på *läsarens värld*, *textens inre värld* samt *textens omvärld*.

Bokcirkelns funktion och betydelse

För deltagarna i denna studie utgjorde skolan det ramverk som gjorde det möjligt att komma i kontakt med bokcirkelns verksamhet. I bokcirkelns pågick kritisk verksamhet på ett antal områden, där en mångfald av perspektiv på läsning och litteratur lyftes. Genom bokcirkelns fick deltagarna möjlighet att diskutera och samtala kring texter ur olika infallsvinklar. Deltagarna uppvisade kritiska förhållningssätt till den formella undervisningen där skönlitteratur användes. Deltagarna använde vid flera tillfällen undervisningen i svenska och engelska som kontrast till bokcirkelns verksamhet. De kunde med andra ord använda bokcirkelns för att få syn på olika sätt som litteratur kan användas på. Den främsta kritiken som riktades mot skolans användning av skönlitteratur behandlade begränsningar av elevernas valfrihet. Att själv få välja böcker att läsa, ansågs viktigt, enligt flera deltagare. Det kan framstå som paradoxalt att även bokcirkelns utgjorde sammanhang där deltagarna inte alltid själva fick bestämma vilka böcker de skulle läsa. När detta togs upp av mig, betonades bokcirkelns demokratiska processer, så som omröstningar. Deltagaren i bokcirkel B, Daphne, underströk även betydelsen av att inte alltid få välja själv, eftersom man då kan komma i kontakt med nya böcker. Frida i bokcirkel A formulerade det som ”frivilligt påtvingande” och menade att eftersom deltagande bokcirkelns är frivilligt, samtycker man också till att läsa böcker man inte alltid själv valt. Gustav uttryckte det som positivt att han i och med bokcirkeln kunde läsa böcker han inte hade kommit i kontakt med annars. Bokcirkelns utgjorde med andra ord plattformar där deltagarna gavs utrymme till självbestämmande och inflytande över verksamheten.

Vad innebär det för deltagarna att ”vara en läsare?”

Identitet i denna uppsats berör läsaridentiteter. I de individuella intervjuerna med bokcirkeldeltagarna framkom flera tankar kring vad det innebär att vara en läsare. Flera deltagare menade att de hade ett stort intresse för att läsa. Läsningen fyllde olika syften,

det kunde användas som avkoppling, som ett sätt att ”drömma sig bort”. Andra aspekter på läsning utgjordes av att få fördjupad läsförståelse, exempelvis att kunna ”läsa mellan raderna”. Dessa identiteter som läsare visade sig vara föränderliga och icke-stabila. Ett exempel är deltagaren Frida som positionerade sig själv som någon som alltid läst, till stor del beroende på att läsning alltid varit närvarande i hennes uppväxt. Hon menade samtidigt att olika faktorer, som tidsbrist, påverkade hennes läsning. Daphne menade att bokcirkeln fick henne att få syn på sina läsvanor, exempelvis hur mycket hon läser och vad hon läser. Bokcirkeln innebar alltså en utgångspunkt för deltagarna att reflektera kring sitt eget läsande.

Vilka perspektiv på litteratur framkom hos deltagarna?

De syften som bokcirkeln tjänade var i hög grad att ge deltagarna möjlighet att komma i kontakt med ny, det vill säga för dem okänd, litteratur. Detta, menade några av informanterna, erbjöd nya perspektiv på det egna livet och omvärlden. Litteratur kunde erbjuda en slags ”allmänbildning”, som att få kunskap om ”klassiker”. Det kunde också ge ny och/eller fördjupad kunskap om historiska och politiska processer. Oavsett om läsning sker i enskildhet eller i grupp är det en social aktivitet (Long; Balling; McNicol; Langer). Informanterna visar i studien att sociala dimensioner har påverkan på hela läsprocessen, från val av bok, till motivationen att läsa, till att uttrycka och diskutera läsoplevelsen. Ur den synvinkeln kan det vara motiverat att tala om ”läsupplevelsen” som sociokulturellt betingad.

Deltagarnas läsande i och utanför bokcirkeln

Ett genomgående tema i hur informanterna reflekterar om viljan till att läsa handlar om möjligheten att själv välja vad man vill läsa. Här ställs bokcirkeln i kontrast till läsning i skolämnen (svenska, engelska), där bokcirkeln utgör en möjlighet för deltagarna att själva välja, eller åtminstone ha inflytande över vad de ska läsa. Denna något dikotoma uppdelning komplicerades av att deltagarna även uttryckte positiva attityder till att inte alltid själv få välja böcker. I Bokcirkel A röstar deltagarna på böcker utifrån förslag från gruppens medlemmar. Deltagarna menade att detta innebar att de kom i kontakt med litteratur de inte själv hade valt att läsa, och på så sätt fick ta del av nya perspektiv och kunskap. Det framkom i gruppintervjun med Gustav och Frida i Bokcirkel A att de hade förtroende för bokcirkelns medlemmar och cirkelledare när det kom till val av böcker, vilket jag menar kan bidra till lust för att läsa böcker som man inte själv valt. Poängen är att bokcirkeln utgör gemenskaper där ett förtroende byggs upp mellan deltagarna. En slutsats är att den gemensamma kunskapen och kompetensen som utvecklas är viktig för deltagarnas motivation och intresse för läsning och litteratur. Vikten av den kompetens som cirkelledaren besitter, i dessa fall skolbibliotekarier, samt skolbiblioteket som litterär och pedagogisk resurs, bör också betonas.

Litteraturförteckning

Alvesson, Mats och Sköldbberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Areskoug, Linn & Asklund, Helen (red.) (2014). *Berättelsens möjligheter: lärares reflektioner över fiktion*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Balling, Gitte (2016). What is a reading experience? The development of a Theoretical and Empirical Understanding. I McKechnie, Lynne, Skjerdingsstad, Kjell Ivar, Rothbauer, Paulette M., Oterholm, Knut & Persson, Magnus (red.) (2016). *Plotting the reading experience: theory, practice, politics*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press, ss. 37-53.

Brand, Deborah. and Clinton, Katie. (2002). Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. *Journal of Literacy Research*, 34 (3), ss. 337–356. doi: 10.1207/s15548430jlr3403_4.

Cavallo, Guglielmo, Chartier, Roger & Cochrane, Lydia G. (red.) (1999). *A history of reading in the West*. Amherst: University of Massachusetts Press.

Cremin, Teresa & Swann, Joan. (2016). Literature in common – reading for pleasure in School Reading Groups. I McKechnie, Lynne, Skjerdingsstad, Kjell Ivar, Rothbauer, Paulette M., Oterholm, Knut & Persson, Magnus (red.) (2016). *Plotting the reading experience: theory, practice, politics*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.

Eriksson Barajas, Katarina (2012). *Boksamtalets dilemman och möjligheter*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Estabrook, Leigh S. (2009). Library and Information Science. I M.J. Bates & M.N. Maack (red.), *Encyclopedia of Library and Information Sciences*, 3rd ed. London: Taylor & Francis.

Fabian, Johannes (1993). Keep listening: Ethnography and Reading. I Boyarin, Jonathan (red). *The ethnography of reading*. Berkeley: Univ. of California Press, ss. 80-97.

Fangen, Katrine (2005). *Deltagande observation*. 1. uppl. Malmö: Liber ekonomi.

Frankel, Katherine K. (2017). What Does It Mean to Be a Reader? Identity and Positioning in Two High School Literacy Intervention Classes. *Reading & Writing Quarterly*, 33(6), ss. 501–518.

Frid, Nina (2012). *Slutet på boken är bara början: om läsarsamtal, bokcirklar & bibliotek*. Lund: BTJ förlag.

Furhammar, Sten (1997). *Varför läser du?*. Stockholm: Carlsson.

Giddens, Anthony (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity press.

Giddens, Anthony (1999). *Modernitet och självidentitet: självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.

Gregory, Lua. & Higgins, Shana. (red.) (2013). *Information literacy and social justice: radical professional praxis*. Sacramento, CA: Library Juice Press.

Hammar Chiriac, Eva & Einarsson, Charlotta (2018). *Gruppobservationer: teori och praktik*. Tredje upplagan Lund: Studentlitteratur.

Hedemark, Åse (2011). *Barn berättar: en studie av 10-åringars syn på läsning och bibliotek*. Stockholm: Svensk biblioteks förening.

Howie, Linsey. (2011). Speaking Subjects: Developing Identities in Women's Reading Communities. I Rehberg Sedo, DeNel (red.) (2011). *Reading communities from salons to cyberspace*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, ss. 140-158.

Höglund, Lars (2000). *Biblioteks- och informationsvetenskap som studie och forskningsområde*. Borås: BHS.

Jones, Elisabeth. (2017). The Public Library Movement, the Digital Library Movement, and the Large-Scale Digitization Initiative: Assumptions, Intentions, and the Role of the Public. *Information & Culture: A Journal of History*, 52(2), ss. 229-263. doi:10.1353/lac.2017.0009.

Kungliga Biblioteket (2018). *Bibliotek 2017. Offentligt finansierade bibliotek*. Stockholm: Kungliga Biblioteket.

Kungliga Biblioteket (2019). *Demokratins skattkammare. Förslag till en nationell biblioteksstrategi*. Stockholm: Kungliga Biblioteket.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.

Long, Elizabeth (1993). Textual interpretation as Collective Action. I Boyarin, Jonathan (red). *The ethnography of reading*. Berkeley: Univ. of California Press, ss. 180-211.

Lundin, Immi (2004) *Cirkelbevis: läsecirklar på bibliotek*. Lund: Bibliotekstjänst.

Magnusson, Petra (2015). Ett multiliteracies-perspektiv på läsutvecklingsarbete. I Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (red.) (2015). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. 1. uppl. Lund: Gleerups Utbildning, ss. 69-82.

McNicol, Sarah (red.) (2016). *Critical literacy for information professionals*. London: Facet Publishing.

Nationalencyklopedin, identitet. [http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/identitet-\(i-antropologi\)](http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/identitet-(i-antropologi)) (hämtad 2019-04-24).

Nationalencyklopedin, identitet. [http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/identitet-\(i-antropologi\)](http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/identitet-(i-antropologi)) (hämtad 2019-04-24).

Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Rivano Eckerdal, Johanna och Sundin, Olof. (red.) (2014). *Medie- och informationskunnighet i en biblioteks- och informationsvetenskaplig belysning*. Stockholm: Svensk biblioteks förening.

Rydbeck, Kerstin (2012). Läsandets cirklar: om ett pågående forskningsprojekt. I Andér, Bo (red.) (2012). *Är det samma bok vi läst?: om en långlivad bokcirkel*. Skärholmen: Kata, ss. 131-152.

Rydbeck, Kerstin (2016). Reading groups in Swedish public libraries. I McKechnie, Lynne, Skjerdingsstad, Kjell Ivar, Rothbauer, Paulette M., Oterholm, Knut & Persson, Magnus (red.) (2016). *Plotting the reading experience: theory, practice, politics*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press, ss. 233-245.

Schmidt, Catarina (2013). *Att bli en sån' som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2013.

Schmidt, Catarina (2016). *Fakirerna och vi: en studie om bokprat som läsfrämjande insats*. Malmö: Kultur Skåne.

Schultz Nybacka, Pamela (2011). *Bookonomy: the consumption practice and value of book reading*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2011.

Scribner, Sylvia. (1984). Literacy in Three Metaphors. *American Journal of Education*, 93(1), ss. 6-21.

Rehberg Sedo, DeNel. (2011). 'I used to Read Anything that Caught My Eye, but...': Cultural Authority and Intermediaries in a Virtual Young Adult Book Club. I Rehberg Sedo, DeNel (red.) (2011). *Reading communities from salons to cyberspace*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, ss. 101-121.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2013:801. *Bibliotekslag*. Stockholm: Kulturdepartementet.

Statens Kulturråd (2014). *Handlingsprogram för läsfrämjande*. Kulturrådet, Stockholm.

Statens Kulturråd (2015). *Med läsning som mål. Om metoder och forskning på det läsfrämjande området* (Kulturrådets skriftserie 2015:3). Stockholm: Kulturrådet.

Stebbins, Robert A. (2013). *The committed reader: reading for utility, pleasure, and fulfillment in the twenty-first century*. Lanham: The Scarecrow Press, Inc.

Stier, Jonas (2003). *Identitet: människans gåtfulla porträtt*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (2010) *Kvalitativa intervjuer*, 4., [omarb.] uppl., Studentlitteratur, Lund.

Webster, Frank (2010). Information society. I M.J. Bates & M.;N. Maack (red), *Encyclopedia of Library and Information Sciences*, 3rd ed. London: Taylor & Francis.

Wolcott, Harry F. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks: Sage.

Bilagor

Bilaga A: Intervjuguide

Teman (exempel på samtalsämnen inom parantes):

Bokcirklar (erfarenhet av bokcirklar eller liknande, vad bokcirklar möjliggör, vad som kan vara svårt med bokcirklar)

En viktig läsupplevelse (hur skulle du beskriva en viktig läsupplevelse för dig? Hur känns det när man läser något som är viktigt?)

Boktips (ger du ofta boktips? Får du ofta boktips? På vilka sätt sker det?)

Läsning i skolan (hur ser läsningen i skolan ut?)

Läsning på fritiden (hur ser din läsning på din lediga tid ut?)

Läslust (vad innebär läslust för dig? Vad påverkar läslusten?)

Obligatorisk läsning (vad tänker/känner du kring obligatorisk läsning?)

Bibliotek (har bibliotek någon betydelse för din läsning?)

Viktiga böcker (har du några böcker som betyder mycket för dig? Hur kom du i kontakt med dem?)

Viktiga författare (har du några författare som betyder mycket för dig? Hur kom du i kontakt med dem?)

Kompisar (har kompisar någon betydelse för din läsning? Hur pratar ni om läsning?)

Bibliotekarier (har bibliotekarier någon betydelse för din läsning? På vilket sätt?)

Läsvanor (vad är läsvana för dig? Då läser jag/Då läser jag inte)

Läsa tillsammans (vad innebär det att läsa tillsammans?)

Läsa själv (vad innebär det att läsa själv?)

En bra läsare (vad innebär det att vara ”en bra läsare”?)

Bilaga B: Observationsguide

Vilka aktiviteter förekommer?

För varje aktivitet finns en fritextruta där jag antecknar utförligare vad som sker.

Högläsning (ledare eller deltagare läser högt)

Boktips (ledare eller deltagare tipsar om böcker)

Samtal om andra medier än böcker (tex. film, musik, spel)

Samtal om personliga erfarenheter/upplevelser (med eller utan utgångspunkt i böcker)

Samtal om texten (textanalys)

Samtal om bokcirkeln (t.ex. praktiska betingelser)

Övrigt

Bilaga C: Samtyckesblankett för deltagare

Deltagande i studie

Jag är en student på masterprogrammet i ABM vid Lunds Universitet med inriktning Bibliotek-och Informationsvetenskap. Under våren 2019 ska jag skriva mitt examensarbete med syftet att undersöka bokcirkclar för barn och ungdomar på bibliotek. Jag kommer besöka bokcirkelverksamheter på bibliotek, observera bokcirkelträffarna och göra intervjuer med deltagare. **Detta dokument riktar sig till deltagare i studien.**

- Alla deltagare i studien garanteras anonymitet genom att de aidentifieras i den publicerade uppsatsen.
- De skolor/bibliotek som finns med i studien kommer att aidentifieras.
- Intervjuerna och observationerna kommer att spelas in och ljudupptagningen kommer endast vara tillgänglig för mig i arbetet med uppsatsen.
- Deltagandet är helt frivilligt och deltagaren har rättigheten att när som helst välja att avbryta deltagandet intill den dag uppsatsen är publicerad.
- Den färdiga uppsatsen kommer finnas tillgänglig på LUP Student Papers.

Genom att signera detta dokument intygar jag att jag har tagit del av informationen och ger mitt samtycke till att delta i studien.

Datum

Deltagarens namn

.....

Deltagarens underskrift

.....

För ytterligare frågor, kontakta mig på:
nikolina.nordin@gmail.com
070 742 6869

Kursansvarig lärare är Björn Magnusson Staaf och kontaktas på:
bjorn.magnusson_staaf@kultur.lu.se
Handledare för uppsatsen är Lisa Engström och kontaktas på:
lisa.engstrom@hum.ku.dk

Tack för din medverkan!
Nikolina Nordin