

ÄKPN03 Professionsutveckling och individuellt lärande, 30 hp

Examensarbete, 15 hp

Seminariedatum: 2022-05-30



LUNDS
UNIVERSITET

Vad får tonårseleven att vilja läsa mer?

En komparativ fallstudie av läsfrämjande svenskundervisning i grundskolans åk 7-9

Författare: Viktoria Åkerlund

Handledare: Sara Andersson

Abstrakt

Arbetets art:	Examensarbete, 15 hp.
Sidantal:	30-35 sidor
Titel:	Vad får tonårseleven att vilja läsa mer? En komparativ fallstudie av läsfrämjande svenskundervisning i grundskolans åk 7-9
Författare:	Viktoria Åkerlund
Handledare:	Sara Andersson
Datum:	2022-05-30
Sammanfattning:	<p>Intresset och lusten för läsning verkar ständigt avtagande och hotad. Vad kan då skolan och lärarna göra för att väcka läslust hos tonåringar idag? Syftet var att göra en jämförande fallstudie som beskriver hur två svensklärare på en högstadieskola tänker och arbetar med läsfrämjande undervisning, för att sedan jämföra de två lärarnas läsfrämjande strategier med vad deras tonårselever tyckte fungerade läsfrämjande. I detta syfte gjordes kvalitativa intervjuer med de två lärarna medan eleverna fick svara på frågor via en digital enkät. 80 elever från 6 klasser deltog i enkäten. Den tematiska analysen av lärarintervjuer och elevsvar visade att lärare och elever i stort sett delar synen vad som kan vara läsfrämjande, det handlar ofta om skiftningar i fokus och proportioner. Hos både lärare och elever framträder det hur viktiga de sociala faktorerna är för läsmotivationen, medan det att välja bok själv får särskild fokus hos eleverna.</p> <p>I framtiden kommer det behövas en ständigt förnyad forskning om vad som utmärker svensk grundskola och gymnasiums läsfrämjande undervisning, och vilka faktorer som kan motivera svenska tonårselever att läsa i denna föränderliga värld.</p>
Nyckelord:	Läsfrämjande, svenskundervisning, elevperspektiv, högstadiet

Innehåll

Förord.....	i
1. Inledning.....	1
<i>1.1 Presentation av syfte och frågeställningar</i>	
2. Bakgrund.....	2-3
<i>2.1 Undersökningens material och kontext 2.2. Studiens deltagare</i>	
3. Tidigare forskning.....	3-7
<i>3.1 Forskning om läsmotivation och dess betydelse 3.2 Inre och yttre motivation</i>	
<i>3.3 Läsmotivation och Matteuseffekten 3.4 Forskning om läsfrämjande strategier och faktorer som gynnar läsmotivation 3.4.1 ALCUIN-projektet 3.4.2 Seven Rules of Engagement</i>	
<i>3.4.3 De sociala relationernas läsfrämjande betydelse och vikten av att få välja själv</i>	
4. Metod och teori.....	8-11
<i>4.1 Datainsamling 4.2 Elevdata 4.3 Tematisk analys av lärarintervjuer</i>	
4.4 Teoretiskt ramverk för analys.....	9-11
<i>4.5 Ett pragmatiskt och sociokulturellt perspektiv på läsfrämjande undervisning: Dewey och Vygotskij</i>	
<i>4.5.1 Deweys pragmatiska pedagogik 4.5.2 Vygotskij och den proximala utvecklingszonen</i>	
<i>4.5.3 Dewey och Vygotskij i det läsfrämjande klassrummet</i>	
5. Presentation och diskussion av undersökningens resultat.....	11-27
<i>5.1 Olika sätt att läsa på i skolan.....</i>	<i>11-12</i>
5.2 Presentation av tematisk analys intervjuer med lärare.....	13-16
<i>5.2.1 Läsfrämjande strategi: variation i läsundervisningen 5.2.2 Läsfrämjande strategi: väcka intresse och engagemang 5.2.3 Läsfrämjande strategier: läraren som läsande förebild och vikten av stöttning och sociala relationer 5.2.4 Lärarna om upplägg som inte fungerar, återkommande problem och utmaningar</i>	
5.3 Presentation och tematisk analys av elevernas enkätsvar.....	16-23
<i>5.3.1 Metoddiskussion: korta elevsvar 5.3.2 Gruppens heterogenitet 5.3.3 Vikten av att välja själv</i>	
<i>5.3.4 Den sociala aspekten: "Det var roligt att läsa med grupp." 5.3.5 Läsfrämjande faktorer: intresse och relevans 5.3.6 Sammanfattning av resultat</i>	
6. Diskussion av intervju- och enkätsvar.....	23-29
<i>6.1 Huvudpunkter i lärarnas läsfrämjande strategier 6.2 Den sociala aspekten</i>	
<i>6.3 Elevens val kontra lärarens didaktiska (val) 6.4 Individens kontra kollektivet</i>	
<i>6.5 Sammanfattande diskussion – ett framtidsytande möte mellan lärare och elever</i>	

Förord

Min praktik på högstadieskola gav upphov till funderingar på hur skolan och svensklärarna överhuvudtaget kan väcka läslust hos tonåringar idag. Det visade sig bli en överraskande och utmanande resa, som gav mig oväntade insikter från lärare och elever, om allt från hur man bäst ställer intervjufrågor till vilken rikedom som öppnar upp sig när man går på djupet med svaren.

Stort tack till de lärare och elever som ville delta i min undersökning.

Varmt tack också till Michael Lennartsson för ditt stöd och tålamod och till min handledare Sara Andersson för all konstruktiv hjälp under vägen, utan er hade jag aldrig kommit till avslut.

1. Inledning

Den 27 oktober 2021 larmade tidningen *Läraren* om ett ras i läslusten bland svenska elever.

I PISA-undersökningens läslustindex 2009 uppgav 39,4 procent av de svenska 15-åringarna att de bara läser om de måste. 2018 hade den siffran växt till 56,9 procent. En positiv inställning till läsning har samband med läsförståelse; en förmåga som även den gått upp och ned i mätningarna men ofta hamnat under det internationella genomsnittet.

Läsförståelse behövs i alla ämnen och som blivande ämneslärare i svenska år 7-9 är jag förstås engagerad i hur man kan öka läslusten och entusiasmera ungdomarna på högstadiet att läsa mer. På grund av ojämlikt fördelade resurser och skiftande prioriteringar jobbar man väldigt varierat med läsfrämjande och läsundervisning i grundskolan idag, på ett sätt som inte blir likvärdigt för eleverna. Även Skolinspektionen har pekat på brister i undervisningen.

Men allt är inte bara kris. Facktidningar som *Läraren* och *Skolvärlden* har ofta också balanserande motbilder med inspirerande exempel på hur lärare kan jobba med läsning. Även jag mötte ett hoppgivande exempel i praktiken via min handledare på VFU. I samarbete med skolans bibliotekarie jobbade hen mycket med teman, läsecirklar och läsloggar. Genom läsloggarna blev boken något eleverna kom nära och ständigt förde dialog med. Boken blev tidvis som en kompis de längtade efter att få träffa, och ibland blev den istället lik en irriterande påflugan släkting de måste stå ut med i vardagen. Om än motvilligt hade läsandet blivit en vana.

1.1. Presentation av syfte och frågeställningar

Syftet är att göra en jämförande fallstudie som beskriver hur två svensklärare tänker kring och jobbar med läsfrämjande undervisning och hur detta överensstämmer med vad deras elever tycker är läsfrämjande och vad som tvärtom kan motverka deras lust att läsa. Studien utgår från följande frågeställningar:

- Hur tänker de två intervjuade svensklärarna på högstadiet kring läsfrämjande undervisning?
- Vilka läsfrämjande strategier kan synliggöras i en tematisk analys av lärarnas intervjuer?
- Vilka överensstämmelser och skillnader kan synliggöras i den tematiska analysen av elevernas syn på vad som kan främja och motverka läslust, gentemot lärarintervjuerna och de läsfrämjande strategier som används i undervisningen?

2. Bakgrund

Under min första VFU-period på en högstadieskola väckte det undran och förundran hur det överhudtaget är möjligt att motivera en tonårselev att välja läsning. Hur gör man till exempel för att förmå tonåringen att välja läsning som aktivitet, i dagens digitala samhälle

med ständig konkurrens om deras uppmärksamhet? Idag måste elever klara av att aktivt välja och fokusera på skolarbetet, att avskärma sig från lockropen från sociala medier eller favoritdataspelet.

Det var också en kunskapsförstärkt nyfikenhet och ett behov av att få konkreta tips och råd till mitt kommande värv som svensklärare i högstadiet, som gav upphov till min undersökning av hur man kan jobba läsfrämjande och väcka läslust hos tonåringar idag.

Jag ville gå bakom den pedagogiska ridån och undersöka den labyrinth av hinder och utmaningar till läsning som kommer att möta mig som svensklärare. Jag ville hitta exempel på läsfrämjande strategier som i framtiden kan hjälpa mig att navigera, forcera motstånd till läsning, och hitta in- och utgångar till tonåringarna och deras läslust.

Här blev det också nödvändigt att spegla lärarnas arbetssätt i vad tonåringarna själva tycker och att försöka synliggöra vad som är gemensamt och vad som är olika i synen på läsfrämjande. I mina reflektioner ville jag gå via en didaktisk triangel som pendlar mellan lärare och elever och fundera på deras relationer, hur skillnader och likheter emellan dem kan se ut och vad som händer med det pedagogiska innehållet.

Intervjuformen valdes för att den gav svensklärarna utrymme att formulera sig mer fritt och på djupet än i enkäter. I syftet att fånga in vad eleverna på skolan tycker om läsning och läsfrämjande i skolan valdes däremot formen digital enkät, främst av praktiska skäl, då de är smidiga och säkra att utföra i och med att de samlas in och sparas automatiskt.

2.1 Undersökningens material och kontext

Undersökningen gjordes på en högstadieskola 7-9 våren 2022 i samband med min verksamhetsförlagda utbildning (VFU 3). Högstadieskolan ligger i en medelstor svensk stad med ca 40 000 invånare. Skolan med ca 200 elever har en valbar s.k. språkprofil där vissa ämnen undervisas på engelska, och ca 50% av eleverna har svenska som andraspråk.

2.2. Studiens deltagare

De två svensklärarna tillfrågades om de ville ställa upp på intervju eftersom jag genom min praktik lärt känna båda två ganska väl och visste att de, trots att de var nära kollegor på samma skola och ofta samarbetade, hade visat skillnader i både personlighet och arbetssätt. ”Lärare 1” är till exempel rätt så extrovert och spontan, rak och kortfattad i sin kommunikation medan ”Lärare 2” har ett något försiktigare och mjukare sätt och föredrar ett mer mångordigt sätt att beskriva.

”Lärare 1” är en 30-årig kvinna som är ämneslärare i svenska, SVA och engelska och har arbetat på skolan i 11 år.

”Lärare 2” är 50-årig en kvinna som är ämneslärare i svenska och SVA och har arbetat på skolan i 17 år.

Eleverdeltagare blev elever från sex klasser där de två svensklärarna undervisar i svenska (SVE) och svenska som andraspråk (SVA) och den digitala enkäten delades med två klasser från vardera årskurs 7, 8 och 9. Två av klasserna har s.k. språkprofil, d.v.s. eleverna läser vissa ämnen på engelska medan resterande fyra klasser är s.k. ”vanliga” klasser. Språkprofilklasserna beskrivs ofta som något mer studiemotiverade.

3. Tidigare forskning

Tidigare forskning inleds med vetenskapliga rön om motivationens koppling till läsning, sedan förklaras de besläktade begreppen inre och yttre motivation. Därefter kommer Matteuseffekten och läsmotivation, som beskriver de goda eller onda spiraler som läslust eller avsaknad därav kan leda till. Sedan följer två avsnitt med forskning som specifikt handlar om tonåringars lust att läsa: Salomi Papadima-Sophocleous (2009) studie *Can Teenagers Be Motivated to Read Literature?* och *Seven Rules of Engagement* som handlar om Linda Gambrells (2011) sju forskningsbaserade regler för att väcka läslust. Det hela avslutas med exempel på vad forskningen säger om de sociala relationernas betydelse och vikten av att eleverna får välja bok själva.

3.1 Forskning om läsmotivation och dess betydelse

David McClellands begrepp ”*power motivation*” och ”*attilation motivation*” är centrala i forskningen kring elevers motivation att lära. ”Power motivation” – maktmotivation – innebär att eleven känner tillfredsställelse över sina egna prestationer medan ”*attilation motivation*” – tillhörighetsmotivation – betyder att eleven motiveras av social tillhörighet och bekräftelse. Barbro Westlund beskriver i *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik* (2009) främst två skeenden som påverkade hur man såg på motivationens betydelse för lärande på 1980-talet: Richard M. Steers idéer om att lärarens förväntningar kan spela en stor roll för elevens vilja att lära sig. Samtidigt utvidgar McClelland sin motivationsteori vad gäller just det sociala perspektivet. Nu påverkas individens motivation också av vilken social grupp hen tillhör och tidigare erfarenheter av att lyckas eller misslyckas (Westlund, 2009: 25). Westlund lyfter också fram två aspekter som läraren speciellt bör uppmärksamma: elevens självkänsla och attityder till läsning (Westlund, 2009: 26). Elevens vilja att först lära sig läsa och den framtida inställningen till läsning är beroende av hur den utvecklas under de första åren i skolan.

Ivar Bråten m.fl. understryker i *Läsförståelse i teori och praktik* (2008) också läsmotivationens avgörande betydelse: den avgör om läsning ska bli av överhuvudtaget. Bråten m.fl. påminner om att läsning som är en komplex och ansträngande aktivitet, är något eleverna medvetet måste *välja* att göra i konkurrens med andra sysslor: spela spel, lyssna på musik, prata med kompisar ... (2008: 76).

I sin genomgång av läsforskning från 2007 betraktar Karin Taube motivationen som en så avgörande faktor för läsning att hon lagt till den i formeln *The simple view of reading*. Enligt den ursprungliga definitionen är läsning en produkt av två faktorer: avkodning och förståelse, men med Taubes tillägg blir alltså formeln: Motivation x Avkodning x Förståelse = Läsning. *The simple view of reading* beskriver att det inte är tillräckligt att bara kunna avkoda för att läsa, dvs. att ha knäckt koden om hur man omvandlar bokstäver till språkljud som i sin tur sammanfogas till ord, det gäller också att *förstå* vad man läser. Även Skolverket använder sig av *The simple view of readings* definition av begreppet läsning och enligt styrdokumentet måste läraren ta hänsyn till *både* avkodning och förståelse vid läsundervisning och bedömning av läsning. Men enligt Taube måste den läsundervisande läraren nu också beakta motivationen som avgörande för att läsandets magiska ekvation överhuvudtaget ska bli till. Motivationen är en förutsättning för att initialt vilja lära sig att läsa, och den blir en drivkraft under själva läsandet och för fortsatt vilja till läsning i framtiden (2007: 14).

Slutligen har även läsforskaren Linda Gambrell (2011) pekat på otillräckligheten hos en läsundervisning som enbart förser elever med förmågan att avkoda och förstå text: om elever saknar drivkraft och inre motivation att läsa kommer de inte att utveckla sin läsförmåga vilket i sin tur kan verka hämmande för deras vilja att fortsätta studera i framtiden.

3.2 Inre och yttre motivation

Motivationsteorier brukar beskriva inre och yttre motivation. Den inre kommer från tillfredställelsen av att göra något för sin egen skull och den yttre drivs av krav och belöningar utifrån, som till exempel betyg. Även inom läsforskningen skiljer man mellan inre och yttre motivation (Skolverket, 2015, Bråten m. fl., 2008, Westlund, 2009). När en elev läser för att leva upp till en lärares eller förälders förväntningar, eller för att få höga betyg, handlar det om yttre motivation. Både inre och yttre motivation har betydelse för elevens läsutveckling. Läsaren som drivs av inre motivation tenderar att läsa mer på djupet medan den som motiveras av yttre faktorer istället läser mer ytligt. De båda typerna har också kommit att förknippas med olika inlärningsstrategier; inre motivation med djupinläring och yttre motivation med mer ytlig inläring. Studier har dock visat att yttre motivation kan fungera som *medel* för att uppnå inre motivation (Wang & Guthrie, 2004, Guthrie et.al, 2004).

Även Bråten m.fl. beskriver hur elevens förväntningar på att klara av läsuppgiften, *inre* motivation och mål inverkar på engagemanget för att läsa. Elevens förväntningar, självkänsla och tilltro till den egna förmågan att läsa är kopplat till tidigare prestationer. Engagemanget och lusten till att läsa är i sin tur viktigt för att *förstå* det man läser (2008: 75).

Enligt Gambrell blir elever mer motiverade om de är delaktiga i vad de ska läsa (2011: 175). Den inre motivationen ökar och eleverna anstränger sig mer för att förstå vad de läser. Motivationen ökar hos eleverna om de själva får välja vad de ska lära sig eftersom

eleverna då upplevelser sig ha viss självständighet, autonomi och kontroll över sitt eget lärande.

Sammanfattningsvis är det motivationen som fungerar både som en igångsättande och uppehållande motor: den får eleverna att vilja läsa överhuvudtaget och ger engagemang och nyfikenhet att läsa vidare. Bråten m.fl. (2008: 78) beskriver också den goda spiralen som hög läsmotivation kan leda till: mer läsning leder till bättre förståelse, förbättrar eller automatiserar avkodningsförmågan, utvidgar ordförrådet och utvecklar läs- och förståelsestrategierna, dvs. att förmågan att tolka och förstå det man läser på djupet.

3.3 Läsmotivation och Matteuseffekten

Vad händer då om man av olika anledningar saknar motivation att läsa? Ja, då går tyvärr spiralen oftast i motsatt riktning: man blir allt svagare eller sämre på att läsa.

Läsning är en komplex förmåga sammansatt av flera komponenter och förmågor som är ömsesidigt beroende av varandra. Läsning kräver kognitiva förmågor som fonologiskt korttidsminne, förkunskap om det man läser, visuell föreställningsförmåga, och kunskap om språkets struktur. En god läsare behöver vidare kunna förutse, gissa och dra slutsatser om både innehåll och de avkodade ordens språkliga betydelse med hjälp av sammanhanget i (kon)texten. Dessa sammankopplade förmågor kan utveckla och stärka varandra i en god spiral av win-win, eller tvärtom försvaga varandra i en nedåtgående spiral. (2008: 76ff).

Forskarna John T. Guthrie och Allan Wigfield (Guthrie et al., 2004) har med sitt forskningsteam pekat på att just läsmotivationen spelar en central roll för denna läsningens så kallade Matteuseffekt: att den svaga läsaren med låg motivation tenderar att bli ännu svagare genom att undvika att läsa medan den redan starka läsaren med hög läsmotivation läser mera vilket ytterligare förbättrar läsförmågan.

3.4 Forskning om läsfrämjande strategier och faktorer som gynnar läsmotivation

3.4.1 ALCUIN-projektet

I artikeln *Can Teenagers Be Motivated to Read Literature?* har Salomi Papadima-Sophocleous har sammanfattat det så kallade ALCUIN-projektet. Fem skolor från fem europeiska länder beslutade sig att göra en gemensam satsning mot ungas minskade läsning, och vad man beskrev som deras ökande motvilja och oförmåga att läsa litteratur. I projektet från 2007-2009, deltog bland annat Sverige, med målet att utveckla effektiva pedagogiska metoder som skulle hjälpa lärarna att motivera eleverna att utveckla sin läsförmåga och bli mer kompetenta läsare (2009: 121). Projektet utvecklade läsmetoder designade för att lära eleverna att analysera och kritiskt utvärdera olika skönlitterära genrer.

Pedagogiken skulle ta eleverna från avkodning till förståelse genom lässtrategier som gjorde att de läste mer på djupet och kunde göra egna reflektioner medan de läste. Detta skulle förhoppningsvis till slut motivera och inspirera dem att självmant välja mer krävande och / eller avancerade texter.

Papadima-Sophocleous tittade på hur och om elevernas motivation hade förbättrats under projektets första år i de olika länderna. I resultaten kom han fram till att motivationen generellt hade förstärkts hos eleverna och främst ansåg han att det beror på introduktionen av metoder som läsloggar och drama med syftet att hjälpa eleverna *reflektera* under och efter läsning.

3.4.2 ”Seven Rules of Engagement”

Hur kan man då som lärare motivera tonårseleven att läsa? Vilka faktorer ligger bakom läslust? Linda Gambrell (2011) tog i *Seven Rules of Engagement* avstamp i forskningen inom fältet *reading engagement* och sammanställde sju regler för att skapa läsmotivation avsedda för litteraturundervisning i skolan. Många av idéerna känns igen från våra kursplaner för svenska (2011), bland annat kravet på variation i läsmaterialet.

Den viktigaste regeln enligt Gambrell är att läraren försöker utforma aktiviteterna och läsuppgifterna så att de känns *relevanta* i elevernas liv (2011:173). Om de kan göra kopplingar mellan det lästa och sina egna liv blir de mer engagerade i att förstå texten. Viktigt är också *valfrihet*. Att det inte är läraren som har bestämt bok i förväg utan att eleven känner att hen själv kan välja. Då är det också bra om det finns ett *varierat* utbud av läsmaterial av olika genrer och svårighetsgrad (2011:174). Det ska finnas lättlästa böcker som ändå känns meningsfulla, men även böcker som kan locka den mer avancerade läsaren som vill ”levla” i sin läsning. Gambrell upptäckte också att det är avgörande att *tid* avsätts till läsning så att den blir en kontinuerlig och naturligt återkommande värdefull aktivitet, både i klassrummet och på fritiden.

En annan viktig faktor för att engagera eleverna till läsning är enligt Gambrell att de får möjlighet att interagera *socialt* med varandra och *dela* upplevelser kring den text de läst genom att samtala om böcker med klasskamrater (2011: 176). Hon fann också att överlag blir elever mer motiverade att läsa när de får möjlighet att *utmanas* av mer krävande texter. Slutligen tar hon upp att elever kan motiveras och inse vikten av läsning om de får läsrelaterade belöningar.

3.4.3 De sociala relationernas läsfrämjande betydelse och vikten av att få välja själv

Gay Ivey undersökning *The Social Side of Engaged Reading for Young Adolescents* (2014) visade hur 70 högstadiееlevs attityder till att läsa skönlitteratur hade förändrats efter att deras skola haft ett projekt med läsning i klassrummet. Eleverna som deltog i

projektet hade själva fått bestämma över sin läsning och välja både *vad* de skulle läsa och *hur* de skulle arbeta med det. Ivey fann att de elever som hade blivit engagerade i läsningen hade betraktat sin läsning som ett sätt att arbeta med relationer, både med andra och med sig själva. Vidare fann han att de eleverna som upplevde att de fått göra egna val och hade kontroll över läsningen också hade blivit mer engagerade i den (2014: 168).

I sin studie *Examining the Effects of a School-wide Reading Culture on the Engagement of Middle School Students* utforskar Daniel & Steres vilken påverkan lärmiljön, liksom vilka valmöjligheter och vilket inflytande eleverna har över sin läsning, har på deras motivation att läsa (2011:3). Enligt Daniel & Steres bör skolan inse att läsning är en *social* praktik och skapa en sociokulturell kontext med lärmiljöer som motiverar och uppmuntrar till läsning.

Enligt Daniel & Steres (2011) kan läraren genom att vara en läsande förebild och skapa läsrelationer med eleverna motivera till läsning genom att öppna vägar in i läsningen. Att vara en läsande förebild handlar om att tydligt prioritera läsandet inför eleverna, och skapa en positiv anda kring läsningen som visar dess värde och att det kan vara lika värdefullt att läsa för att bara njuta som att hämta in kunskap (2011:8). Läraren som läsande förebild blir således en ”modell” som går före i läsandet. Enligt Daniel & Steres handlar det om hur lärarnas och skolans förväntningar påverkar eleverna: om läraren visar att hon läser samma bok och prioriterar läsandet kan det påverka eleverna att göra likadant:

*”When this student found his teacher reading the same book, he realized that his teacher expected all members of the community to read. These small moments worked together to convey the expectation that everyone would read because reading was a **priority**.”* (2011:7)

Margaret K. Merga (2014) studerade gymnasieelevers attityder till skönlitteratur i *Peer Group and Friend Influences on the Social Acceptability of Adolescent Book Reading*. I hennes enkät gav många av ungdomarna gett uttryck för att de blev mer motiverade att välja en bok om en kompis rekommenderade den. Enligt Mergas tolkning beror detta på att ungdomar ofta söker stöd och erkännande från sina kompisar.

Även Birgitta Bommarco (2006: 220ff) finner att det fria bokvalet är en viktig faktor för att väcka läsintresset. I hennes undersökning ansåg flera av eleverna att deras läsning blev engagerande när de fick välja bok helt själva, medan andra elever däremot tyckte att det blev svårt om de inte var nöjda med sitt val efter avslutad läsning. En elev saknade någon som hade läst samma bok att diskutera läsoplevelsen med. Bommarco drar därför slutsatsen att det finns en önskan hos många elever att diskutera det de har läst och hon ger därför rådet till lärare att låta några elever hjälpa till med tips när det dags att bestämma bok.

4. Metod och teori

4.1 Datainsamling

Med syftet att undersöka hur lärare kan jobba läsfrämjande intervjuades två svensklärare på en högstadieskola. Data samlades in med hjälp av semi-strukturerade kvalitativa intervjuer eftersom deras friare form med öppna frågor ger utrymme för beskrivningar och utvecklade formuleringar (Christoffersen, L. & Johannessen, A, 2015, s 83). Den kvalitativa semi-strukturerade formen ger också möjlighet att ställa följdfrågor och blir ett mer flexibelt verktyg i försöket att fånga in informanternas perspektiv och ger dem utrymme till utvecklingar.

För att ändå få viss struktur gjordes intervjuerna med hjälp av en intervjuguide (se bilaga 1) och utformades med huvudsakligen förbestämda men öppna frågor för att möjliggöra friare och mer utvecklade svar från informanterna än strukturerade frågeformulär (Christoffersen, L. & Johannessen, A, 2015, s 83).

De avslutande frågorna var också avsedda att ge informanterna möjlighet till egna reflektioner och kommentarer. Intervjuerna spelades in på mobil och transkriberades för analys. Transkriberingen anpassades till syftet tematisk analys, och för att bli mer lättläst hölls den därför skriftspråksnära, och sådant som tvekljud har inte tagits med.

4.2 Elevdata

De digitala elevenkäterna gjordes med hjälp av Google formulär. Enkäten inleddes med en fråga om samtycke där eleven kunde svara med kryssalternativ ja eller nej. Eleverna fick sedan fem öppna frågor där de bland annat ombads beskriva ett tillfälle då det blev roligt eller intressant att läsa i skolan (se bilaga 2). Enkäterna utformades med frisvar eftersom det skulle ge eleverna gott om utrymme att svara och möjlighet att svara så långt, och obegränsat de ville, det som eventuellt skulle kunna verka begränsande på elevernas svarsmöjligheter var tiden och i viss mån själva skolsituationen (se också metoddiskussion).

Skolan rektor vidtalades för godkännande av enkäten, varefter samtycke från elevernas vårdnadshavare inte var nödvändigt utifrån undersökningens art. Enkäten delades digitalt under två veckor i mars 2022 med sammanlagt 92 elever från sex klasser: två klasser från år 7, två år 8 och två från år 9. Genom att kryssa för ja-alternativet tackade 80 elever till att delta i enkäten. Den presenterades av deras svensklärare, då bland annat eleverna informerades om att det var helt frivilligt att delta, och gjordes på en svensk- lektion.

4.3 Tematisk analys av lärarintervjuer

Tematisk analys är ett kvalitativ analysmetod som underlättar arbetet med att sovra fram teman i ett första skede, som sedan kan följas av fördjupade analyser av textmaterialet. I

den tematiska analysen av intervjuerna organiserades, kategoriserades och kodades den först den transkriberade texten med hjälp av nyckelord, begrepp, och teman. Texten kodades induktivt; det vill säga efter vad som kommer fram i materialet. Tolkningen av materialet blir på så sätt additivt och dynamiskt, och uppdateras löpande beroende på de upptäckter som görs (Christoffersen, L. & Johannessen, A, 2015: 113ff).

Med hjälp av det kvalitativa analyssättet ville jag alltså hitta övergripande återkommande teman för lärarnas läsfrämjande strategier. Urvalet, sorteringen och kategoriseringen av teman är alltså beroende av mina tolkningar av materialet. Ett val av en annan sorteringsprincip hade kanske sorterat en viss läsfrämjande strategi till ett annat tema, och eftersom strategierna / arbetssätten tangerar och är beroende av varandra, kan till exempel "bokcirkel" hamna under flera teman / rubriker.

4.4 Teoretiskt ramverk för analys

4.5 Ett pragmatiskt och sociokulturellt perspektiv på läsfrämjande undervisning: Dewey och Vygotskij

4.5.1 Deweys pragmatiska pedagogik

Gunnar Sundgren beskriver i *Om pedagogerna* hur John Deweys pragmatiska pedagogik utgår från eleverna och deras erfarenheter och intressen (2005: 84). Dewey var kritisk till 1930-talets skola i USA som han ansåg alltför specialiserad och trångsynt. Enligt honom hade skolan en instrumentell kunskapssyn där läraren med hjälp av katederundervisning fyllde de passivt mottagande eleverna med innehåll. Skolan talade inte till våra känslor utan bara till vår inneboende vilja att lära och ta kontroll över lärandets symboler.

Enligt Dewey är åtskillnaden mellan det teoretiska och det praktiska inbyggt i vår kultur och något som skolan reproducerar och förstärker. De flesta i vår kultur saknar ett renodlat intresse för det intellektuella, andra kan inte utveckla det på grund av olika omständigheter.

Skolans mål måste utgå ifrån och vara anpassade till individen. Om inte de centrala målen kan anpassas till detta syfte blir de, liksom mål dikterade av läraren, bara ett hinder i elevens kunskaps- eller bildningsprocess.

Enligt Dewey negligeras även de sociala sidorna och behoven är eleverna blir konkurrenter om makt i kunskapssamhället. Istället ska elevens erfarenheter och känslor vara utgångspunkten, dock under en styrning och ledning som möjliggör en god socialisering och en symbolisk representation av omvärlden (2005: 90).

Men då skolan ska forma en medborgare som aktivt deltar i demokratin kan den inte vara isolerad från samhället utan måste koppla sin verksamhet till dess fri- och rättigheter. Dewey gör här en poäng av det skall finnas ett konstant utbyte med verksamheter utanför skolan och enligt honom är det alltså också avgörande för skolans och undervisningens

framgång att beröra elevernas känsloliv och att anknyta till deras spontana intressen, uppfattningar och motivation (2005: 96).

4.5.2 Vygotskij och den proximala utvecklingszonen

När Roger Säljö beskriver den ryske Lev S. Vygotskijs klassiska pedagogik i *Lärande, skola, bildning* förklarar han Vygotskijs begrepp den närmaste eller proximala utvecklingszonen, som skillnaden mellan vad en individ kan idag och vad hon kan lära sig eller uppnå. Det är i zonen utvecklingspotentialen finns (2020: 395). Lärande och utveckling är ständigt pågående processer enligt Vygotskij och vi har nya kunskaper och färdigheter inom räckhåll. I den pedagogiska situationen är det den mer kompetente som stöttar och lotsar framåt med s.k. *scaffolding* så att vi når denna potential (2020: 281). I utvecklingszonen är människan mottaglig för förklaringar: det här som till exempel läraren kan komma in och instruera i hur man använder ett "kulturellt redskap", till exempel räkna med hjälp av algebra. Eleven ska sedan efterhand allt mer självständigt bemästra förstågan och kunna navigera i den kulturella sfären.

Enligt Vygotskij uppträder varje funktion i barnets kulturella utveckling två gånger: först på den sociala nivån och senare, med mognad på den individuella nivån. Den första nivån av utveckling sker socialt och *interpsykologiskt* genom människor, den andra sker *intrapyskologiskt* och är individuell inom barnet. Den första nivån kan liknas vid socialisering och uppfostran, den andra uppnås när barnet internaliserar eller införlivar de vuxnas eller förebilderna/modellernas beteenden, kunskaper och färdigheter och gör dem till sina egna, ofta genom något skede med imitation. Alla högre funktioner har sin grund i sociala relationer, och barnet övertar och utvecklar efterhand allt mer komplicerade och abstrakta kunskaper (2020: 379).

När Barbro Westlund (2015:111) beskriver teorierna bakom aktiv läsförståelseundervisning på högstadiet, lyfter hon fram läraren, som den centralgestalt som undervisningen i förståelsestrategier i hög grad utgår från. Med Vygotskijs tankar om att eleven successivt ska ta över ansvaret för sitt eget lärande innebär det att eleven som befinner sig i utvecklingszonen ska få stöd och möjlighet att imitera en expert under sitt pågående lärande.

Enligt Westlund blir begreppet *scaffolding* centralt då imitationen enligt Vygotskij är en aktiv process som sker genom den *sociala* interaktionen. Inspirerade av Vygotskij är också metoder som använder sig av "*think aloud*" eller tänka högt. När det gäller läsförståelsestrategier kan det då handla om att läraren (eller den som har något att lära ut) tänker högt medan hen går före och är modell för den lässtrategi som man vill att eleven ska ta efter eller imitera. Lässtrategier kan till exempel vara att ställa frågor till texten, hitta ledtrådar i texten och försöka förutspå vad händer.

4.5.3 Dewey och Vygotskij i det läsfrämjande klassrummet

I avslutningen av sitt kapitel *Den lärande människan i Lärande, skola, bildning* kommer Roger Säljö fram till att Deweys pragmatiska och Vygotskijs sociokulturella perspektiv i många avseenden hamnar nära varandra. De betonar till exempel båda hur kunskap växer ur samspel mellan lärare och elever. Vidare har de en mer socialkonstruktivistisk syn på kunskap och ser lärande som den del av den mänskliga samvaron där skolans funktion är att göra människan delaktig i samhällets kollektiva kunskaper så att hon kan överta och vidareutveckla dem (2020: 285).

Många av Deweys tankar kan kopplas till dagens pedagogik och återfinns i styrdokument och läroplaner, till exempel att förankra ny kunskap genom att om att utgå från elevernas intressen, samt att skapa relevans för och engagera eleverna genom att härma eller använda så autentiska syften och situationer som möjligt. Vad gäller läsmotivation blir det viktigt att utgå ifrån elevernas intressen och vad de tycker är relevant i sina liv. Här gäller det inte bara vardagsliv utan även de stora och existentiella frågorna kan engagera en tonåring.

Vygotskij har uttryckt att lusten är den motor som startar och bibehåller lärandeprocesser och elevens engagemang, intresse och behov. Eget engagemang och motivation är vad som i sin tur håller igång lusten och glädjen att lära (Bråten, red., 1998). Även här kan alltså Dewey och Vygotskij mötas.

5. Presentation och diskussion av undersökningens resultat

Intervjuerna med svensklärarna och elevernas svar ger uttryck för den rika variation av sätt att läsa på som finns i skolan. Deras svar kommer snart att utforskas närmare men först kommer en orientering i den terminologi som används för att benämna och sortera sätt att läsa på i skolan, eftersom den nog kan verka lite förvirrande för någon utanför skolvärlden. Den enskilda, tysta läsningen innebär till exempel oftast att eleven sitter i klassrummet i en s.k. helklass eller större grupp.

5.1 Olika sätt att läsa på i skolan

Mina beskrivningar av olika sätt att läsa gör inte anspråk på att vara heltäckande. De baseras på intervjuerna med lärarna, elevernas svar och mina observationer under mina praktikperioder (VFU) på högstadieskolor.

Läraren har oftast planerat och valt läs-sätt beroende på syftet med läsningen och / eller praktiska skäl som lediga grupprum eller om det finns pedagoger eller vuxna tillgängliga som resurs. Elever med olika behov och förutsättningar ska kunna dela samma klassrum, det gäller även vid läsning och då med hjälp av extra anpassningar.

Under den s.k. tysta läsningen sitter många kvar i klassrummet i helklass och många lyssnar via hörlurar som extra anpassning. Elever med läs- och skrivsvårigheter får

lyssna på boken samtidigt om den finns inläst och elever med koncentrationssvårigheter kan ha rätt att lyssna på musik om det underlättar för dem att fokusera.

De olika sätten att läsa på förekommer ofta i kombinationer och varianter, till exempel mindre grupper som har högläsning, eller att läsa varannan sida högt med en kompis.

- ”Läraren läser”. Läraren ensam läser högt /högläser för eleverna som lyssnar. Ibland kallat ”katederläsning”. Läraren kan högläsa i en större eller mindre grupp, men oftast helklass.
- Helklassläsning. Enskild, tyst läsning sker ofta i helklass eller mindre grupper, under vad som på den här skolan kallas för ”Lästimmen” men oftast betyder det att eleverna läser högt i helklass och oftast genom s.k. stafettläsning, dvs. att läsningen delas upp med att eleverna läser ett stycke eller en sida var.
- Enskild läsning. Enskild betyder att eleverna läser tyst på egen hand. Oftast i en bok de själva valt, ibland på valfri tid och plats. Enskild betyder alltså här ungefär individuell i motsats till delad eller gemensam och förekommer t ex ofta i helklass under den s.k. lästimmen.
- Gruppläsning eller gemensam läsning. Läsning i mindre grupper av oftast 3-4 elever som läser samma bok. Detta innebär någon slags stafettläsning, d.v.s. delad läsning där eleverna läser högt och lyssnar på varandra. Elever som läser samma bok kan stötta varandra i läsningen och underlätta läsförståelsen, ställa frågor till det lästa, utreda missförstånd/problem, samtala och diskutera det lästa. Under mer styrd form brukar detta kallas bokcirkel.
- Tyst läsning. Elever läser tränar på att läsa tyst, gärna i grupp. Vid behov tränas sådant som läsflyt, läshastighet, att automatisera läsfärdigheten eller den s.k. mekaniska läsningen. Tyst läsning kan samtidigt vara s.k. enskild läsning och sker ofta i helklass under den s.k. lästimmen.
- Högläsning. Eleverna tränar på att läsa högt, ibland med extra fokus på sådant som läsflyt eller inlevelse där de tränar extra på korrekta betoningar, uttal, prosodi eller melodi under läsningen.
- Parläsning. Läsa i par. Ibland bestämmer läraren paren, ibland får eleverna välja själva, och ofta väljer de då att läsa med en kompis som läser samma bok. Träning på att t ex läsa högt i sker ofta i par och med olika böcker eller samma, också beroende på syfte.
- Bokcirkel. Planerad gemensam läsning av samma bok i mindre grupp. Den har oftast tydliga ramar och struktur för samtalen /grupparbetet med påkopplade diskussionsfrågor.
- Muntlig presentation med högläsning ur bok inför mindre grupper eller helklass, eller som eleverna själva kallar det stå ”där framme”, oftast i samband med en påkopplad uppgift, till exempel en presentation /sammanfattning eller recension av boken.

5.2 Presentation av tematisk analys: intervjuer med lärare

I den tematiska analysen av de två lärarintervjuerna eftersöktes återkommande teman av läsfrämjande strategier. I syfte att lyfta fram och fokusera på vissa av dessa teman i den här presentationen gjordes ytterligare ett urval. Här är det viktigt att erinra om att mitt syfte inte är att göra något kunskapsanspråk baserat på endast två lärarröster: De reflektioner som görs är min tolkning av vad just de här två lärarna har att säga som individer.

5.2.1 Läsfrämjande strategi: variation i läsundervisningen

Båda lärarna arbetar varierat och differentierat i sin läsundervisning, både vad gäller läsfrämjande strategier och i att presentera ett urval av böcker för eleverna; på olika teman, av olika genrer och på olika nivåer. ”Lärare 1” arbetar varierat med till exempel strategin mängdläsning; alltså att låta eleverna läsa mycket av olika slags texter, och vad hon kallar ren lästräning:

”För att få mängdläsning, en massa olika typer av texter. Sedan när man har bara ren specifik läsning så kanske det är mer bokcirklar, man har en bok ...”

Även ”Lärare 2:” uttrycker att hon jobbar med läsning på olika sätt. Och det där att försöka hitta böcker som de intresserade av:

*”Sedan att vi jobbar då med läsning på många olika sätt. Och att man hjälper dem att försöka hitta böcker som **de är intresserade av** och att man möter dem på den nivå de är ... och där har vi ju stor hjälp av bibliotekarien att plocka ut böcker i tema och på olika nivåer och så här. ”*

Här utvecklar ”Lärare 2:” hur hon också jobbar med lässtrategier:

*”Men att man pratar om boken framsida, baksida, förväntningar, tankar, funderingar, men att man läser tillsammans pratar om det lästa, jobbar med det lästa på **olika** sätt. ”*

5.2.2 Läsfrämjande strategi: väcka intresse och engagemang

För båda lärarna är det viktigt att eleverna kan relatera till och känna igen sig i texten, och båda två använder verbet ”fånga” för att beskriva vikten av att boken intresserar och engagerar eleverna. ”Lärare 1” anser till och med att detta att böckerna väcker intresse och känns relevanta är avgörande förutsättningar för att kunna hålla igång läsande och bokcirklar överhuvudtaget:

*”De [Christina Wahldéns böcker] tar upp ämnen som ungdomar är intresserade av som våldtäkter, fester, sex, våld ... så de brukar **fångas av** böckerna vilket ju är lite av en förutsättning för att bokcirkeln ska fungera. Så jag försöker att använda böcker som jag vet att de kommer att tycka om. ”*

”Lärare 2” när hon kommer in på vikten av att hitta böcker som känns relevanta och intresserar eleverna:

*”Där gäller det ju att **fånga** deras intresse: vad de är intresserade av och hitta böcker som passar, och då är det ju viktigt att jag också läser den typen av böcker som jag vill ge dem.”*

Och när det gäller val av bok är det viktigt att:

*” ... man har hittat böcker som oftast **fångat** de allra flesta eleverna i klassen. ”*

När det gäller elever som inte läser mycket eller har negativ inställning till läsning är det inte så viktigt för ”Lärare 1” att det blir en skönlitterär bok. Då huvudsaken blir att de läser, låter hon också de här eleverna fritt välja en genre som de är intresserade av:

”Det finns någon som läser om bilmotorer, en faktabok, för att jag vill hellre att han ska läsa än att han inte ... ”

”Jag har ett gäng killar som är helt ointresserade av läsning och böcker och tycker det är skit-råkigt men då hittade jag en bok om en huvudperson som kör epatraktor och snusar och ... som de kunde relatera till, så de fick köra den istället medan de andra körde Christina Wahldén. Och det blev jättebra. De läste och tyckte det var kul. ”

”Lärare 1” har en lästimme varje vecka där hon låter eleverna själva välja bok eftersom hon tycker att det är viktigt att de läser något de tycker om:

”Vi har ju en satsning på läsning. Så vi har ju en lästimme varje vecka och då är det valfri bok så att man ska kunna ha en bok man tycker om.”

Även ”Lärare 2” återkommer till hur angeläget det är för henne att hitta läsning som eleverna upplever som intressant och relevant, och att detta följs upp med tillfällen till gemensamma läsupplevelser där lärare och elever kan diskutera innehållet tillsammans:

” (---) hitta böcker som de [eleverna] är intresserade av och att man möter dem på den nivå de är ... och sen att det är viktigt att man läser tillsammans, att man får läsupplevelser tillsammans, att man kan diskutera innehåll (---) att de lär sig att inga frågor är fel ... att de kan känna igen sig i texten på olika sätt. ”

5.2.3 Läsfrämjande strategier: läraren som läsande förebild och vikten av stöttning och sociala relationer

De elever som av olika anledningar har svårt med läsning får hos ”Lärare 1” sitta med en vuxen och läsa, eftersom hon tror att stödet kan göra att de kommer över motståndet till fortsatt läsning:

"Dels att de kan få sitta med en vuxen, för att det kan vara svårt att komma igång med läsningen för att det finns ett motstånd från början (---)

På frågan hur hon motiverar de elever som redan läser mycket och /eller har en positiv attityd till läsning, svarar hon att de får gå till vuxenhyllan på skolbiblioteket:

" och det tycker de är kul, att oh: jag kan läsa en vuxenbok. En utmaning."

Hon tror att hon nog har fler samtal om böcker med de här eleverna och att hon kan rekommendera böcker hon själv har läst:

" Jag har nog mer samtal om böcker med dem: att jag kan rekommendera böcker som jag gillar och den tror jag att du också hade gillat."

"Lärare 1" låter alltså de positivt inställda eleverna ta mer eget ansvar för sitt läsande, och med de här eleverna kan hon som lärare bli en mer jämlik läsare och tipsa dem om böcker att läsa. Samtidigt blir hon, när det behövs, en förebild som går före och utmanar eleverna att med hennes stöd gå ett steg uppåt.

Även "Lärare 2" tycker att det viktigt att de med negativ attityd får stöd, men här tycker hon också det är extra viktigt att hon läser *samma* böcker som eleverna för att kunna diskutera böckernas innehåll:

"Men det gäller som svensklärare idag att du är insatt, att du läser själv. Det är jätteviktigt att du läser så att du vet vilka böcker som passar och innehåll och så ..."

"Så jag läser väldigt mycket ungdomsböcker själv för att på många sätt visa ... och de uppskattar liksom... och man kan diskutera saker: Hur långt har du kommit? Och vad tänkte du om det? Vad tyckte du om det?"

En central läsfrämjande strategi för "Lärare 2" är att agera läsande förebild där hon försöker motivera och stötta eleverna framåt i läsningen genom att visa att hon läser samma bok. Genom att hon hela tiden samtalar med eleverna om böckerna delar hon både läsoplevelser och lässtrategier och gör dem till något gemensamt:

"Men gemensam läsning är ... det tar lite tid men det är mycket vunnet med det: att diskutera och prata. Men då är det viktigt här med att allas åsikter och tankar är viktiga, man får tycka och tänka vad man vill. Man kan ju komma in på ganska känsliga saker när man läser. "

Den sociala aspekten och hur viktigt det är att bygga bra relationer återkommer även "Lärare 1" till i slutet av intervjun:

" Vi jobbar ju jättemycket med relationer på den här skolan med eleverna av olika anledningar och jag tror att ju bättre relation du har med dem, desto lättare är det att motivera dem. Vilket också kan påverka deras läsning och läslust och ... motivation att faktiskt göra det. För de ... jag märker ju på dem om jag berömmar dem att de gjort något bra ifrån sig att de blir jättestolta och glada. Så ... att man hittar det här: att de vill lyckas."

5.2.4 Lärarna om upplägg som inte fungerar, återkommande problem och utmaningar

Både lärarna anser att när ett upplägg eller bok inte fungerar beror det oftast på att den är för svår av olika anledningar. ”Lärare 1” underströk också vikten av att eleverna kan relatera till böckerna när hon resonerade om upplägg som inte fungerat:

”För svåra böcker. Generellt. Eller böcker som de överhuvudtaget inte kan relatera till, där det kulturella kanske spelar roll.”

Båda lärarna beskriver också bristande läsförståelse hos eleverna som ett återkommande problem eller utmaning:

”Lärare 1”: *”Här skulle jag säga att det är ordförrådet hos eleverna som automatiskt gör att deras läsförståelse också hamnar efter lite grann.”*

”Lärare 2”: *”Det är ju att många elever har dålig läsförståelse. Dålig omvärldskunskap. Dålig ordförståelse. Man ska då möta dem samtidigt som man ska lägga ribban lite, lite högre så att de får lagom utmaningar och samtidigt inte tappa dem, och inte tappa lusten. Och att de ska hitta motivation och drivkraft att själva vilja läsa och förstå nyttan och helst nöjet med.”*

”Lärare 2” beskriver också svårigheterna med att utmana och motivera elever som inte tycker om och / eller har svårigheter med att läsa:

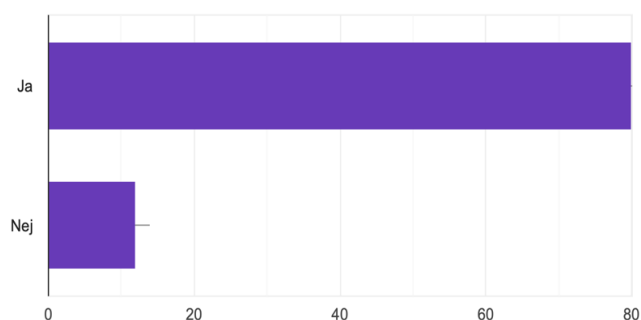
”Man ska då möta dem samtidigt som man ska lägga ribban lite, lite högre så att de får lagom utmaningar och samtidigt inte tappa dem, och inte tappa lusten. Och att de ska hitta motivation och drivkraft att själva att vilja läsa och förstå nyttan och helst nöjet med. Det är ju två utmaningar: elevernas nivå och att försöka hitta lusten och motivationen och drivkraften. Det är ju dilemmat i skolan, för att de blir ju bedömda i skolan, i stort sett, ja, det mesta de gör.”

5.3 Presentation och tematisk analys av elevernas enkätsvar

Den digitala enkäten delades ut och besvarades under två veckor våren 2022 på en högstadieskola 7-9. Enkäten delades digitalt med sammanlagt 92 elever från sex klasser: två klasser från åk 7, två åk 8 och två från åk 9. 80 tackade ja elever till att svara på enkäten som introducerades av deras svensklärare och gjordes på en svensklektion. Eleverna fick ungefär 10 minuter på sig att svara, oftast under slutet på lektionen.

Den här enkäten är frivillig. Ditt anonyma svar kommer att användas till en undersökning om hur skolan kan ge elever mer lust och stöd till att läsa. Vill du svara på den här enkäten?

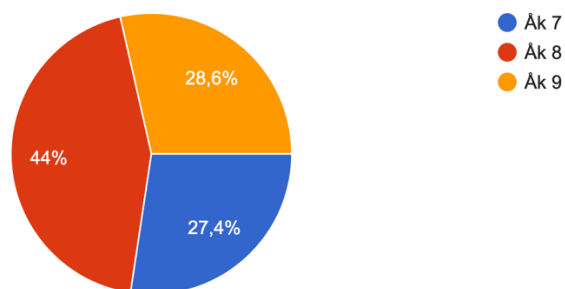
92 svar



80 elever (87%) svarade ja till att delta i enkäten. 12 elever (13 %) svarade nej.

Vilken årskurs går du i?

84 svar



5.3.1 Metoddiskussion: korta elevsvar

Elevernas svar är ofta kortfattade och outvecklade, emellanåt till och med enstavigt eller med endast ett ord. Ofta lyckas de ändå på ett bra sätt vara koncisa och koncentrera en åsikt i en enda mening, men emellanåt saknas motiveringar och då hade de kanske behövt veckla ut sig lite i ett längre resonemang för att förklara varför de till exempel tycker om att läsa i grupp, läsa enskilt eller läsa en viss typ av bok.

I viss mån kan det bero att enkäterna oftast gjordes under slutet av lektionen och att eleverna ibland fick gå när de var färdiga. Den relativt korta tiden att svara på kan också ha påverkat vissa elever att svara snabbt, kortfattat och / eller lite slarvigt för att man inte vill eller anser sig ha tid att utveckla svaren eller lägga tid på att läsa dem igen, vilket kan ha gått ut över innehållet ibland.

I vissa fall kan det bero på sådant som språkförbistring, eller att språkförmågor som ordkunskap är för svagt utvecklade. Tidvis kanske åldersmognad spelar in, även om vissa av eleverna från åk 9 också kan svara mycket kortfattat. En skillnad i språklig mognad, med

till exempel ett ökat användande av bisatser och växande ordförråd, kan snarare avspeglas åt andra hållet i en del nyanserade och längre resonemang från elever i åk 9.

5.3.2 Gruppens heterogenitet

Redan från början visar eleverna genom sina svar att de är en heterogen grupp, med inbördes ibland väldigt olika tankar och åsikter, behov och förutsättningar (även) vad det gäller läsning.

Ofta svarar de också med en kombination av strategier och arbetssätt; sätt att läsa på i skolan, och vilken arbetsmiljö eller förutsättningar de behöver vid läsning. Samma individ kan förstås också variera i att tycka om olika sätt att läsa på eller olika typer av böcker, ibland beroende av situationen eller humöret. Trots variationen bland elevsvaren är det några som återkommer; att läsa i grupp, läsa enskilt och själv välja bok.

På första frågan i enkäten skulle eleverna beskriva ett tillfälle när det var roligt att läsa i skolan. Här är några svar som får illustrera mångfalden och variationen när eleverna ska beskriva tillfällena som gör det roligt att läsa både när det gäller arbetsmiljö och sätt att läsa. Vi börjar med ett exempel från en elev som ser fördelar både med att läsa i grupp och att läsa på egen hand med egenvald bok:

*”När vi satt i en **grupp** och läste ca 4 pers i varje och läste en bok som var i vår ålder, de blev roligare pga man känner man kan läsa mer utan att vara nervös. De är också bra när man får läsa en egen bok och välja själv. ”*

Mångfalden i elevernas svar kan också illustreras med en jämförelse av de här eleverna, den läsvana med den som inte läser så ofta. Vi ser här också ett exempel på hur den tränade läsaren får upp bilder och visualiserar medan hen läser, då den läsvana eleven tycker att detta gör det roligare att läsa än att se på film, medan den mer läsovane eleven i sin tur tror att en påkopplad film möjligen skulle kunna få hen att börja läsa:

Den läsvana eleven:

”Jag kan bygga upp min fantasi. Det är det jag älskar mest om att läsa, jag får bilder i huvudet och det är mycket roligare än att kolla på film.”

Den läsovane eleven:

”Jag kan tänka mig att läsa någon bok om det passar med de jag gillar att gör eller nån kort bok som kan ha en film till eller nåt kopplat till. Annars vet jag inte riktigt vad som skulle få mig att börja läsa i så fall. ”

Utmaningen i att inkludera alla elever med olika behov i ett klassrum kan illustreras av att vissa elever behöver total tystnad medan andra behöver lite sorl i bakgrunden för att kunna koncentrera sig på läsning.

En elev kan beskriva att en förutsättning för att göra det roligt och /eller intressant att läsa för hen är att det är tyst:

"Varje gång vi har tyst läsning. Jag tycker om tystnad."

En annan elev förklarar att det blir tråkigt eller jobbigt att läsa i skolan när det inte är tyst:

"När vi ska läsa tyst och det inte är tyst"

Medan en annan elev som beskriver när det roligt och / eller intressant att läsa, tvärtom verkar föredra att det inte blir för tyst:

"När vi jobbade i små grupper med högläsning ... eftersom man inte läste tyst."

Ännu en elev beskriver att för mycket tystnad kan göra det tråkigt eller jobbigt att läsa i skolan:

"För mycket tystnad, inga pauser, läsa på datorerna eftersom man får så stark ljus och kan lockas till att inte läsa eftersom "man kan göra det hemma" sedan aldrig göra det."

5.3.3 Vikten av att välja själv

Vikten av att få välja bok själv åter- och framkommer både när eleverna ska beskriva ett tillfälle när det var roligt och / eller intressant att läsa i skolan, och neget när de ska beskriva ett tillfälle de tvärtom tycker att det blir jobbigt eller tråkigt att läsa i skolan. Så här tycker två elever om när det är roligt att läsa i skolan:

"När vi har lästimme i skolan en gång i veckan. Man får läsa och välja sin egna bok."

"Det var roligt när jag själv fick välja vad jag skulle läsa och då läste jag en jätte bra bok till ett arbete om bokpresentationer."

Och två elever om när det tvärtom blir tråkigt eller jobbigt att läsa i skolan:

*"att när man kan **inte** bestämma en egen bok utan måste läsa en bok som läraren har valt, typ en bok som alla i klassen ska läsa."*

"Om det är en bok som [vi] har blivit tilldelade som inte är särskilt bra."

Det kan också handla om glädjen i att lyckas hitta en bok som passar just en själv. En elev svarade så här om ett tillfälle då var roligt att läsa i skolan:

"När jag hittade en bok som jag gillade i biblioteket, det var jag som hittade den. Vi läste bara vanligt så det var kul."

Men här har det tvärtom blivit jobbigt att välja själv. Om man hittar fel bok, måste man visst stå för sitt val:

"När det inte var en bra bok jag hittade ..."

Något som tangerar detta med autonomi, och friheten att bestämma över sig själv är upplevelsen av brist på kontroll över detta självbestämmande. När en del elever beskriver situationer som blir jobbiga eller tråkiga i skolan kopplas detta ofta till att de "måste" eller är "tvungna" att göra något:

*"När man **måste** läsa länge eller om boken är tråkigt."*

*"När man **måste** göra en sammanfattning på en bok man inte gillade att läsa. "*

*"När man t.ex **måste** läsa en bok man hatar i en timme."*

De här eleverna beskriver att det blir tråkigt och jobbigt att läsa, när de nästan utför sysslan läsning som en slags plikt, eller bara på grund av att de måste:

*"Det är aldrig direkt jobbigt att läsa i skolan men jag gillar inte att läsa så det är alltid tråkigt **men jag gör det för att jag måste.**"*

*"När du **måste** göra det som en uppgift."*

Den här eleven tycker antagligen att det främst är situationen att stå där framme som gör läsningen jobbig och det handlar kanske snarare om en känsla av brist på autonomi och kontroll över när man måste prestera och presentera läsning inför de andra i klassen:

"När man ska göra de högt särskilt framför klassen/stå där framme och man inte kan bestämma själv om man vill läsa eller inte. "

Eller att någon annan bestämmer att man ska läsa trots att man inte känner för det:

"När det är lästimme på svenska lektionerna därför att man inte alltid känner för att läsa så det kan kännas tråkigt."

Angående att kunna välja bok är det ju slutligen en kombination av faktorer som kan göra läsningen rolig för en elev. Här ser vi till exempel att enskild läsning kombinerad med en bok som eleven valt själv ger resultatet rolig och intressant läsning:

"När vi läser själva för att jag får välja bok själv som jag tycker är intressant och rolig att läsa."

5.3.4 Den sociala aspekten: "Det var roligt att läsa med grupp."

När eleverna ska beskriva ett tillfälle när det var roligt att läsa i skolan återkommer detta med att läsa i grupp, ofta specificerat med att de vill ha mindre eller små grupper och hur många det i så fall får vara i den mindre gruppen.

"Jag tycker om när vi läser i smågrupper, inte två och två utan kanske 3-4. Jag gillar också att läsa enskilt vissa dagar men det varierar."

Emellanåt kan samma elev tycka om att läsa både enskilt och i grupp. Fördelen med att läsa i grupp är då att man kan dela sina åsikter tycker den här eleven:

*”Läsa i grupper gillar jag väldigt mycket, man kan **dela sina åsikter** om vad man tycker om det som händer i boken. Jag gillar även att läsa själv, men jag tror att fler uppskattar läsning i grupper, inte mer än 5.”*

Ibland förklarar eleverna varför det är att bra läsa i mindre grupp, men oftast ska det nog framgå underförstått. Den här eleven förklarar att läsa i en mindre grupp gör hen tryggare:

”När vi satt i en grupp och läste ca 4 pers i varje och läste en bok som var i vår ålder, de blev roligare pga man känner man kan läsa mer utan att vara nervös. De är också bra när man får läsa en egen bok och välja själv.”

Den här eleven ger intryck av att bli hjälpt av att lyssna på när andra läser och därför tycker hen att det blir roligt:

”Jag tycker det är roligast när man läser högt i olika grupper. Eller när det är högläsning, då är det kul att lyssna på när andra läser.”

Den här eleven ser detta att läsa tillsammans som en hjälp att förstå och hänga med i läsningen:

*”När vi slutar ifrån matten, så är det alltid kul att göra vad som helst istället för det. Jag tror det var en gång där vi läste **tillsammans** och då fick vi alla läsa tillsammans. Vi alla **hängde med** och kom väldigt långt.”*

När eleverna ska beskriva ett tillfälle som gjorde att det var roligt och / eller intressant att läsa i skolan återkommer uttryck för gemensam läsning i form av ord och fraser som ”grupp” ”samma bok” ”kompis / vän” och ”tillsammans”.

*”När jag och min kompis läste **tillsammans**. eller när vi läser en bok gemensamt med hela klassen.*

*”Det va roligt att läsa med en **vän** för att vi hjälptes åt.”*

*”Jag gillar när man får läsa i ex. biblioteket eller utanför klassrummet, helst när man har **samma bok** som sina vänner och har en bokcirkel.”*

Hos den här eleven verkar det även engagera att få lite ledtrådar om fortsättningen, att kunna förutspå vad som ska hända:

”Det var roligt när hela vår klass läste samma bok och det var intressant för man hade hört lite om vad som kommer att hända och när man läste lite ville man fortsätta. Böcker som har mycket mystiskt tycker jag e kul att kunna läsa helst att läsa tillsammans för det blir enklare och roligare.”

Kanske hade det gjort den här eleven mer motiverad att läsa om hen fick läsa tillsammans med andra, det framgår inte, men det framgår i alla fall att det för hen är det något negativt att vara ensam i läsandet eller att läsa ”helt själv”:

”När man sitter helt själv med ingen motivation och läser i en hel timme så blir det jätte tråkigt enligt mig.”

5.3.5 Läsfrämjande faktorer: intresse och relevans

Varianter med ”intressant”, ”väcka intresse” eller ”vara intresserad av” dyker ofta upp hos eleverna när de ska beskriva ett tillfälle som gjorde det roligt / intressant att läsa i skolan och vice versa: antonymen tråkig eller negationer som ”inte intressant” förekommer frekvent när de ska beskriva situationer som gjorde det tråkigt och jobbigt att läsa i skolan. Den här eleven tycker det är tråkigt och /eller jobbigt att läsa i skolan när man tvungen att läsa något man *inte* är intresserad av:

*”När det är en bok som **inte** intresserar en och istället känns som något man är tvingad till att göra.”*

*”När det **inte** är en intressant bok som fångar mig.” ”När det är en tråkig bok”*

Här verkar det vara särskilt att boken är intressant som gör det roligt att läsa:

”Läsning har varit kul de gångerna man har läst intressant och rolig bok.”

Här har man läst samma bok tillsammans och just detta verkar ha bidragit till att göra den intressant:

”När vi läste i grupper och skrev läslogg. Då läste vi boken När hundarna kommer och den boken var väldigt bra och väldigt intressant.”

Den här eleven har självkänedom och kan bedöma sin läsförmåga eller förutsättningar till läsning: boken blir intressant under förutsättningen att hen kan fokusera, och /eller när hen kan fokusera blir det roligt att läsa:

*”Jag hade fått en bok av min lärare där boken jag tyckte var mycket **intressant** men för mig jag har det svårt att **fokusera** på att läsa och när jag försöker läsa en bok jag kanske kan *inte* fokusera på det så det blir svårt att hitta en bok men när jag gör det då blir det lite roligt.”*

Här har vi kombinationen av att vara tvungen att läsa, och att läsa en bok man inte är intresserad av, underförstått: inte har valt själv:

*”När det är en bok som *inte* intresserar en och istället känns som något man är tvingad till att göra.”*

Den här eleven har full koll på vad som kan göra det tråkigt att läsa och räknar upp flera faktorer som alla beror på boken: den är för lång, den är inte spännande, det händer samma sak hela tiden ... Återigen verkar det bidra att det är en bok hen inte vill läsa och/ eller att hen inte har valt boken själv och slutligen: att hen inte är så intresserad av den:

*”Det blir tråkigt när det är **för lång bok** som **inte** är så **spanande** och att det ofta **händer samma sak i hela boken** det kan var tråkigt om man läser en **bok man inte ville läsa** eller att man **inte** är så **intresserad av att läsa de**.”*

Kopplat till intresse kommer till slut ett exempel på hur viktigt det kan vara att boken ”passar” med en själv. Det här med att ”passa ihop” kan ju vara beroende av många olika saker; personlighet, intressen / hobbys, bokgenrer i sig och svårighetsnivå på boken. Den här eleven tycker att det är viktigt att bokvalet är personligt och anpassat till just henne/honom:

”Det blir jobbigt att läsa i skolan när det är en bok man inte gillar och när det inte är arbetsro i klassrummet. Jag tycker också det blir tråkigt att läsa i skolan när man läser en bok som inte passar till just dig själv.”

5.3.6 Sammanfattning av resultat

Lärare och elever hade viss samsyn vad gäller de sociala relationernas betydelse för läslust, även om de bakomliggande orsakerna ofta skiljer sig åt. Lärarna hade mer fokus på lärare-elev-relationen medan eleverna hade mer fokus på kompisarna. Deras vilja att läsa i grupp berodde därför oftast på att de kunde dela läsupplevelsen med sina klasskamrater. För en del av eleverna var en delorsak förmodligen att en liten grupp upplevdes som mer trygg och avslappnad vilket minskade pressen och känslan av att prestera läsning inför andra och underlättade modet att våga yttra sig i diskussioner.

Eleverna är som vi sett också en heterogen med väldigt olika syn på vad som kan fungera läsfrämjande men en del saker återkommer hos flera elever när de ska svara på vad som kan göra det roligt eller intressant att läsa i skolan: att läsa i grupp, att böckerna är intressanta och känns relevanta för deras liv och att de i alla fall ibland, får välja bok själva.

6. Diskussion av intervju- och enkätsvar

6.1 Huvudpunkter i lärarnas läsfrämjande strategier

Även om de två lärarna har mycket gemensamt och utgår ifrån relationerna med sina elever på olika sätt i sina läsfrämjande arbetssätt, har de olika tyngdpunkter.

”Lärare 1” motiverar eleverna genom sin relation till dem men hon gör det med lite mer fokus på yttre motivation, genom att till exempel ge eleverna mål som de ska uppnå med läsningen och berömma dem. Hon återkommer också ofta till hur viktigt det är att hitta böcker med ämnen som intresserar och känns relevanta för eleverna. På frågan om det finns det något upplägg som fungerat särskilt bra i hennes undervisning svarar hon:

”Ja, men det är nog just bokrirkeln. Just böcker som verkligen har ämnen de kan relatera till.”

För ”Lärare 1” är goda relationer mellan lärare och elev en viktig förutsättning för att motivera eleverna:

”... och jag tror att ju bättre relation du har med dem, desto lättare är det att motivera dem. Vilket också kan påverka deras läsning och läslust och ... motivation att faktiskt göra det. För de ... jag märker ju på dem om jag berömmar dem att de gjort något bra ifrån sig att de blir jätte-stolta och glada. Så ... att man hittar det här: att de vill lyckas.”

Det känner vi igen hos bland andra Daniel & Steres (2011) som påminner om att i enlighet med motivationsforskningen spelar lärarens förväntningar på eleven stor roll och påverkar deras driv, lust och vilja att läsa.

Lite i Deweys anda understryker ”Lärare 1” också hur avgörande engagemang kan vara för lärande och lägger särskild fokus på att läsningen väcker intresse hos eleverna och att de känner att den blir relevant i deras liv.

”Lärare 2” försöker stötta eleverna framåt i läsningen genom att visa att hon läser samma bok, och motiverar engagerar eleverna i läsandet genom att utgå ifrån och skapa läsrelationer. Genom att hela tiden ha ett pågående samtal med eleverna om böckerna de läser tillsammans, delar hon både läsoplevelser och lässtrategier och gör dem till något gemensamt.

”... att man läser tillsammans, att man får läsoplevelser tillsammans, att man kan diskutera innehåll, att man kan ställa frågor: att de lär sig att inga frågor är fel.”

”(---) Och då brukar de tycka om att sitta tre fyra stycken och läsa högt tillsammans, och diskutera det lästa och så. Och sen är då nästa steg enskild läsning när de ska klara att läsa en bok själv och göra en uppgift.”

För ”Lärare 2” är det relationen lärare och elev som är kärnan. Många av hennes läsfrämjande strategier är i Vygotskijs anda: att bygga läsrelationer där läraren på olika sätt lotsar vid sidan, och där eleverna med läraren som guide stöttar varandra framåt i läsningen. Eleverna blir på så vis gradvis allt mer självständiga och avancerade läsare, i både tänkande och beteende.

I linje med detta är den viktigaste läsfrämjande strategin för ”Lärare 2” att agera läsande förebild. Det understryker hon i slutet av intervjun, vid frågan om hon har något hon tillägga:

”Nej, jag tror att vi har varit inne på allt. Just det här att man visar att man är en läsande person, att man blir en läsande förebild. Jag tror det är jätteviktigt. Det önskar jag att alla lärare kunde visa. Så det inte blir: Åh jag har inte läst en bok i hela mitt liv! Nu är det ... Ja... Hur viktigt det är.”

6.2 Den sociala aspekten

Många av eleverna visade på vikten av det sociala i sina svar, då de ofta återkom till att de ville läsa tillsammans och antingen dela läsoplevelsen med en kompis eller i en

mindre grupp Att läsa *samma* bok var också viktigt för många av eleverna och i de lite kortare svaren blir det underförstått att det är för möjligheten att dela och få en gemensam läsoplevelse. Någon elev anser att om det finns kompisar som läser samma bok så kan de stötta och hjälpa varandra under läsningen.

Här ska till exempel en elev i åk 8 beskriva ett tillfälle då det var roligt att läsa i skolan och använder ord och fraser som läsa ”samma bok” ”tillsammans” och med ”vänner/kompisar” i sitt resonemang och det verkar bli roligt att läsa på grund av att hen *förstår* boken tack vare den delade läsningen tillsammans med andra:

*Det var 1 gång vi skulle sammanfatta en bok enskilt men jag ock några av mina **vänner** valde **samma** bok för att kunna läsa den **tillsammans** snabbare. Det gick till så att varje person läste en sida av boken som gick ganska snabbt. Det var roligt, man kunde **förstå** boken och vi hann läsa hela boken och sammanfatta den.*

Hur viktigt det är för läsengagemanget att skapa ett socialt relaterat lärar- och kamratstöd, och med möjligheter till samtal om de lästa böckerna och delade läsupplevelser, ser vi både hos Vygotskij och med stöd i forskningen om läsmotivation (Ivey, 2014, Merga, 2014, Gambrell 2011).

De intervjuade eleverna i Iveys undersökning (2014: 169) såg till exempel den sociala samvaron och stödet från kamraterna som förutsättningar för läsmotivationen. När eleverna läste tillsammans kunde de förklara för varandra och reda ut missförstånd. Att läsa med kompisar och att förstå och hänga med i böckerna med hjälp av varandra engagerade dem i läsningen och drev dem att fortsätta.

Även Merga (2014) tar upp att eleverna ofta uttryckte att de blev mer motiverade att välja en bok om en kompis rekommenderade den. Ungdomar umgås oftast helst med likasinnade, poängterar Merga, och en tonåring som inte läser umgås oftast inte med sådana som läser och saknar därför ofta kamrater som läsande förebilder och får därmed inte heller några boktips eller uppmuntras att (vilja) läsa.

Lärare 2:

”Och sen att det är viktigt att man läser tillsammans, att man får läsupplevelser tillsammans, att man kan diskutera innehåll, att man kan ställa frågor: att de lär sig att inga frågor är fel.”

De sociala relationerna till lärarna är däremot inte så närvarande eller synliggjorda i elevernas svar. Endast en elev tar upp läraren i sitt svar när hen ska beskriva ett roligt eller intressant lästillfälle i skolan:

”När läraren läser”.

Detta visar väl helt enkelt vad som oftast är mer prioriterat och relevant i elevernas sociala liv: kompisarna. Det kan också bero på att lärarna alltid är underförstått närvarande: lärarna är självklara delar av och representanter för skolan på gott och ont. Positivt sett kan detta alltså vara ett uttryck för att eleverna känner trygghet och tillit till sina lärare, och att relationerna till dem är just självklara.

6.3 Elevens val kontra lärarens didaktiska (val)

"Det finns någon som läser om bilmotorer, en faktabok, för att jag hellre vill att han ska läsa än att han inte ..."

Ibland måste läraren ta ett didaktiskt beslut och prioritera det som viktigast att elever som är mer negativt inställda till läsning läser överhuvudtaget. Men viljan att välja bok själv kan också synliggöra oförenliga intressen mellan lärare och elever. En läsare blir aldrig färdig heter det ju, och för att växa som läsare krävs det utmaningar, både vad gäller genre och svårighetsnivå. Till slut behöver nog även den negativt inställda eleven trots allt läsa böcker utanför sin favoritgenre och utmanas att gå utanför sin bekvämlighetszon, och de som fastnar i det lättlästa kan behöva uppmuntras till att välja lite svårare böcker för att komma vidare och förbättra sin läsförmåga, allt enligt Vygotskijs tankar om framåtstöttande.

I intervjuerna ger lärarna uttryck åt det ständiga balanserandet med att hitta rätt utmaningar för eleverna, och i läsundervisningen gäller det att hitta rätt bok. Så här beskriver de hur de försöker utmana elever som tycker om att läsa.

"Lärare 1" igen:

"Jag har nog mer samtal om böcker med dem: att jag kan rekommendera böcker som jag gillar och den tror jag att du också hade gillat. (...) där är en hylla på biblioteket som är mer vuxenböcker och det tycker de är kul, att: ooh jag kan läsa en vuxenbok. En utmaning."

Lärare 2":

*"Då gäller det ju att hitta rätt böcker, som **utmanar** dem och som **de tycker om**. (---) i grupp-läsning, då kan man hitta böcker på olika nivåer och sätta ihop, eller om de har läsning individuellt, då kan de ju läsa, hitta de böcker som utmanar dem själva."*

Även enligt Gambrell (2011: 176) är det också en viktig läsmotiverande faktor att eleverna får möjlighet att *utmanas* av mer krävande texter

Papadima-Sophocleous (2009) ansåg att eleverna genom att tillägna sig lässtrategier kunde läsa mer på djupet och göra egna reflektioner medan de läste. Detta skulle förhoppningsvis till slut motivera och inspirera dem att självmant välja mer krävande och / eller avancerade texter. Kopplat till detta fann Ives (2014) att det är viktigt att eleverna känner autonomi också när det gäller att kunna styra över *när* de läser, *vad* de läser och *hur* de arbetar med det lästa.

Men med målet att till exempel kunna styra över och få välja bok helt fritt utan att samtidigt fastna i en viss genre eller svårighetsnivå, följer också kravet på en viss mognad, självinsikt och ansvarstagande från elevens sida

En lösning, som vi sett hos bland andra Gambrell (2011) är att presentera ett genomtänkt och differentierat urval av böcker på ett visst tema, av olika nivåer eller svårighetsgrader. Bommarco (2006) gav även rådet till lärarna att låta eleverna styra urvalet ibland. På så sätt har eleverna ändå möjlighet att göra ett val bland alternativ och välja böcker som dessutom ofta är utvalda för att passa just dem.

Sammanfattningsvis måste därför lärarna få göra noga avvägda didaktiska (ur)val i syfte att utmana eleverna i deras (bok)val. Den kunniga och erfarna läraren vet ofta precis var eleven befinner sig och vilken bok som passar just den individen, vid just det tillfället. Eleverna stötts efterhand mot alltmer självständighet och blir förhoppningsvis till slut autonoma och fria individer som kan göra väl avvägda, självständiga och frivilliga val. Även här möts Dewey och Vygotskij.

6.4 Individen kontra kollektivet

Den inre konflikt som Bommarco (2006) beskrev, mellan att vilja välja bok själv och att vilja läsa *samma* bok som de andra för att kunna dela upplevelsen, blir synlig även i den här studiens elevsvar:

” När man inte kan bestämma en egen bok utan måste läsa en bok som läraren har valt, typ en bok som alla i klassen ska läsa. ”

I detta att välja en bok själv ligger också en önskan att uttrycka sig själv. Eleven vill läsa något eget, och därmed uttrycka sig som en autonom och fristående individ som avtecknar sig mot gruppen och kollektivet. Detta att läsa samma bok med syftet att få en gemensam läsoplevelse kan då framstå som något negativt. Denna klyvning individ kontra kollektiv kan bo inom samma komplexa människa, och denna motsättning kan kännas igen som viljan att vara lika unik som alla andra. Eller: en tonåring söker sin grupp ...

Vi kan nog alla känna igen oss i den djupt mänskliga slitningen mellan en önskan om att känna tillhörighet med en grupp och en önskan om att stå fria, men Bommarco (2006) beskrev dessa motstridiga drivkrafter som kanske extra starka hos tonåringen. Parallellt med att tonåringen ofta upplever det som extremt viktigt att vara och bli likadan som de andra i en grupp, ska hen finna sin unika identitet i en slags individuationsprocess. Som vi sett i också i den här studiens elevsvar kan det innebära att samtidigt som tonåringen känner en stark drivkraft att få känna igen sig i böcker och dela de här läsoplevelsorna tillsammans med kompisarna kan det också engagera dem att få *särskilja* sig från gruppen genom att få välja en egen bok.

De här två eleverna beskriver de simultant existerande behoven av få läsa i och tillhöra en grupp och att vara unik och att välja själv. De både synliggör och uppmuntrar behovet av variation i läsundervisningen också genom att beskriva det växelbruk mellan att läsa enskilt och i grupp som redan finns i skolan:

*”När jag **läser själv** eller med **hela klassen**. Men jag föredrar att läsa själv eftersom jag tycker att det är roligast när man läser en bra bok*

*”När vi satt i en **grupp** och läste ca 4 pers i varje och läste en bok som var i vår ålder, de blev roligare pga man känner man kan läsa mer utan att vara nervös. De är också bra när man får läsa en **egen bok och välja själv**.”*

6.5 Sammanfattande diskussion – ett framåtsyftande möte mellan lärare och elever

Båda lärarna har en varierad läsundervisning, både vad gäller läsfrämjande arbetssätt och urval av genrer och /eller texttyper på olika nivåer. I flera av sina läsfrämjande strategier möter lärarna sina elever i vad de efterfrågar, till exempel vad gäller att böckerna som erbjuds eleverna ska väcka intresse och skapa igenkänning. Eleverna möts också behovet av variation och omväxling i sätt att läsa; mellan att läsa enskilt och i grupper med olika syften, och mellan att välja egen bok och att läsa samma bok som de övriga i gruppen.

En av eleverna:

*”Jag tycker om när vi läser i smågrupper, inte två och två utan kanske 3-4. Jag gillar också att läsa enskilt vissa dagar men det **varierar**.”*

Variation i läsundervisningen är enligt forskningen en framgångsrik läsfrämjande faktor: både vad gäller arbetssätt och urval av litteratur (Westlund, 2015, Gambrell, 2011).

Gambrell ansåg bland annat att eleverna ska känna att urvalet av böcker är så brett att det alltid går att hitta något som passar dem (2011). Westlund lyfter bland annat fram det dialogiska klassrummet, med deltagande och aktiva elever, där pedagogiken till stora delar associativt växer fram mellan lärare och elever (2015: 40ff)

I övrigt är de här eleverna en mycket heterogen grupp med olika förutsättningar, viljor, behov och intressen. Som vi sett visar det sig även i elevernas svar: att vad de tycker och tänker om att läsa i skolan och vad som kan fungera läsfrämjande är mångskiftande och ofta är det unik kombination av faktorer som väcker läslust hos just den individen. Lärarna ställs inför en utmaning att skapa en inkluderande undervisning anpassad till varje individ med olika behov och förutsättningar.

Det verkar inte finns någon universalkod för att väcka läslust, en läsfrämjande strategi som fungerar för alla. En varierad och differentierad läsundervisning, utgår från lärarnas professionalitet och kompetens och litar på att de med intuition och erfarenhet kan göra didaktiska val baserade på att de känner eleverna och vet vad som passar dem.

Därför är det också viktigt att fortsätta ständigt utveckla och uppdatera den läsfrämjande metodiken tillsammans med elever i praktiken. Med ett stort och differentierat urval av olika – evidensbaserade – läsfrämjande strategier kommer det då alltid förbi en strategi som passar just dem.

Vad gäller kommande forskning skulle jag därför vilja titta närmare på elevperspektivet och intervjua elever om vad de tycker fungerar läsfrämjande i en form som ger dem mer tid och utrymme att utveckla sina svar. Det är viktigt elever får tillfällen att fundera över på vad som görs och hur det görs i undervisningen, att de får träna sig på att reflektera över och formulera vad som fungerar för just dem. Och att sedan lärare och elever får tillfällen att lära av varandra är en förutsättning för relevant och evidensbaserad pedagogik. Det verkar alltid finnas ett behov av framtida forskning som centreras kring att elevers och lärares perspektiv möts och jämförs, i det här fallet att de didaktiska frågorna kring läsfrämjandets hur, vad och varför får relevans och levandegörs med hjälp av lärar- och elevmötet i den pedagogiska triangeln.

Referenser

Brinkkjær, U. & Højen, M. (2020) *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur

Bråten, I. (red). (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bråten, I (red). (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Daniels, E. & Steres, M. (2011). Examining the Effects of a School-wide Reading Culture on the Engagement of Middle School Students. *Research in Middle Level Education*, 35 (2). RMLE online: <https://www.tandfonline.com/umle20>

Forsell, A. (red). (2005). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.

Gambrell, L. (2011). Seven Rules of Engagemant: What's most important to know about motivation to read. *The reading teacher*, 19 (3), 172-178.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perenvich, K.C, Taboada, A., Davis, M.H., Scaffidii, N.T., & Tonks, S. (2004) Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423.

Hermansson, E. (2018) *Vilka faktorer motiverar högstadieelever till skönlitterär läsning i skolämnet svenska?*

Lundgren, U.P, Säljö, R. & Liberg, C. (red.) 2020. *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.

Markstedt, C-J., & Sandberg, M. (2019). *Romanläsning i praktiken: samtala och skriva om litteratur i skolan*. Stockholm: Gothia Fortbildning AB.

Merga, K.M. (2014). Peer Group and Friend Influences on the Social Acceptability of Adolescent Book Reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 57 (6): 472-482.

Papadima-Sophocleous, S. (2009). Can Teenagers Be Motivated to Read Literature? *Reading Matrix: An International Online Journal*, 9(2), 118–131. <https://search-eb-scohost-com.luwig.lub.lu.se/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ923381&site=eds-live&scope=site>.

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Westlund, B. (2015) *Aktiv läskraft. att undervisa i lässtrategier för förståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

SKOLFS 2010: 37 Läroplan, förordnad av regeringen.

SKOLFS 2011:19. Svenska Lgr 11. Kursplan med kunskapskrav. Utges av Skolverket.

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts.

Ives, G. (2014). The Social Side of Engaged Reading for Young Adolescents. *The Reading Teacher*, 68 (3).

Bilagor

1. INTERVJUDESIGN

Jag heter Viktoria Åkerlund och studerar till ämneslärare i svenska inriktning 7-9.

I mitt examensarbete *Vad får tonårseleven att vilja läsa mer? En komparativ fallstudie av läsfrämjande svenskundervisning i grundskolans åk 7-9.*

vill jag titta på hur skolan och svensklärare kan jobba med att stötta och motivera elever till läsning på högstadiet.

I intervjun kommer du att få några frågor kring din läsundervisning, och hur just *du* jobbar med läsning och läslust. Min undersökning handlar alltså *inte* om att bedöma eller utvärdera ditt arbete: Jag är *bara* intresserad av hur *du* tänker och vill beskriva ditt arbete som lärare.

Intervjun kommer att spelas in och ljudfilen kommer att raderas så fort arbetet är godkänt och examinerat.

Den utskrivna transkriberade, intervjun kommer att anonymiseras.

Du kommer att få kontrollera eventuella citat från dig i uppsatsen innan den lämnas in. Jag kommer att mejla den del där de förekommer i förväg till dig.

Du har rätt att när som helst avbryta intervjun som kommer att ta ungefär 30 minuter.

Följdfrågor och / eller klagörande frågor vid behov:

Vad menar du? Kan du klargöra det? Kan du förklara lite mer?

Kan du ge ett exempel?

Intervjufrågor:

- Hur gör du för att motivera dina elever att läsa? Om du försöker beskriva på vilka sätt du jobbar med detta.
- Hur tänker/ gör du kring de elever som inte tycker om att läsa? Hur brukar du göra där?
- Hur brukar du resonera / göra kring de elever som tycker om att läsa?

- Om du skulle försöka beskriva hur du brukar arbeta... Ge gärna exempel på – ett eller flera – återkommande upplägg.
- Kommer du på ett upplägg som har fungerat särskilt bra i din läsundervisning? Exempel ...
- Kommer du på någon idé eller metod som har fungerat bra i din undervisning? Ge gärna ett exempel ...

- Kommer du på något upplägg som inte fungerade? För gruppen som helhet eller för enskild elev?
- Kommer du på något exempel på en svårighet med läsundervisningen? Ett återkommande problem eller utmaning?

- Brukar du samarbeta med en kollega ibland? Ge då gärna ett exempel på hur ni samarbetat. Fundera gärna över nackdelar/fördelar
- Händer det att ni jobbar ämnesöverskridande med läslust? Ge i så fall gärna ett exempel ... Fundera gärna på nackdelar/fördelar
- Brukar du samarbeta med skolbibliotekarien? Om så ... ge gärna ett exempel ...
- Brukar du använda skolbiblioteket som resurs i läsundervisningen?
- Hur använder du skolbiblioteket som lärare? ...
- Hur brukar du använda skolbiblioteket som resurs med / för dina elever? Ge gärna ett exempel.

Avslutning:

- Nu närmar vi oss slutet på intervjun ... Jag har bara en fråga kvar... och det är att du gärna får fundera på ...
- Är det något jag inte frågat som du gärna vill berätta om?
- Är det något du vill tillägga som du kommit att tänka på under intervjun?

Bilaga 2: ELEVENKÄT

Enkätfrågor till elever (Google formulär)

Den här enkäten är frivillig. Ditt anonyma svar kommer att användas till en undersökning om hur skolan kan ge elever mer lust och stöd till att läsa. Vill du svara på den här enkäten?

JA/NEJ

Vilken årskurs går du i?

7

8

9

- Beskriv ett tillfälle när det var roligt att läsa i skolan. Försök förklara hur ni jobbade med läsningen den gången och på vilket sätt det blev roligt/intressant.
- När blir det tråkigt och / eller jobbigt att läsa i skolan?
- Vilken typ av bok/text tycker du minst om att läsa i skolan? Vad beror det på tror du?
- Vilken typ av bok/text tycker du mest om att läsa i skolan? Vad beror det på tror du?

Svara på den fråga du tycker stämmer in på dig:

- Till dig som inte läser så ofta / mycket: Vad skulle få dig att läsa mer tror du?
- Till dig som läser ofta / mycket: Vad är det som gör att du läser så mycket?