



LUNDS
UNIVERSITET

Examensarbete

Avancerad nivå, 30 hp

Självständigt arbete för ämneslärare i Svenska

Humanistiska och teologiska fakulteterna

Språk- och litteraturcentrum

”När vi pratar om det så börjar jag förstå”

Shared Reading som läsfrämjande arbetssätt inom gymnasieskolan

Johanna Glansén

Termin: VT 2023

Kurskod: ÄSVM02

Handledare: Anders Ohlsson

Examinator: Bibi Jonsson

Sammandrag

Det övergripande syftet med detta arbete är att undersöka läspraktiken Shared Readings möjligheter och begränsningar som läsfrämjande arbetssätt inom svensk gymnasieskola. Shared Reading är en läspraktik som fokuserar på det sociala och personliga i läsningen. Under ledning av en utbildad läsledare träffas Shared Reading-grupper regelbundet och läser en eller ett par utvalda texter högt. Under läsningen görs pauser där deltagarna gemensamt får reflektera över texten.

De senaste årens skolforskning visar att den svenska skolan behöver höja kvaliteten i arbetet med läsfrämjande insatser eftersom läsförståelsen bland barn och unga sjunker. Forskning visar dessutom att skolornas läsfrämjande arbete avtar ju äldre eleverna blir. Både lärare och elever vill och behöver mer samtal om läsning och efterfrågar mer stöd för litteratursamtal i undervisningen.

Under vårterminen 2023 genomfördes ett pilotprojekt på en grupp elever för att implementera Shared Reading i en svensk gymnasieskola. I samband med detta genomfördes denna uppsats. I uppsatsen studeras och analyseras elevernas interaktion under SR-sessionerna. Hur samtalar de om litteratur? Vad är deras inställning till Shared Reading som läsfrämjande arbetssätt? Uppsatsen är en mixad kvalitativ studie som består av observationer, ljudinspelning av gruppssamtal och ett fokusgruppssamtal med de elever som ingick i pilotprojektet.

Resultatet visar att det både finns möjligheter och svårigheter med att införa Shared Reading i undervisningen. Eleverna uppskattar den sociala läsningen och hur de får ta del av varandras tankar och erfarenheter om texterna. Men de har svårt att tro att den intima och personliga stämningen som uppstår under Shared Reading-mötena hade fungerat lika väl i helklass inom ramen för den ordinarie undervisningen. Det läsfrämjande arbetet är ett sätt att engagera elever till läsning. Det finns därför anledning till att inspireras av Shared Reading i framtida litteraturundervisning för att underlätta för elever att samtala om litteratur.

Nyckelord: *Shared Reading, högläsning, litteratursamtal, litteraturundervisning, läsfrämjande*

Abstract – English translation

Translated title – When we talk about it, I start to understand: Shared Reading as a reading promotion in upper secondary school.

The overarching aim of this study is to clarify the possibilities and limitations of the reading method Shared Reading as a reading promotion method in Swedish upper secondary schools. Shared Reading is a reading method that focuses on the social and personal aspects of reading. Led by a trained reader leader, Shared Reading groups meet regularly and read one or a couple of selected texts aloud. During the reading, there are breaks where the participants can reflect on the text together.

School research in recent years shows that the Swedish school needs to raise the quality of work with reading promotion efforts because reading comprehension among children and young people is falling. Research also shows that the schools' work to promote reading decreases as the students get older. Both teachers and students need more conversations about reading and request more support for literature conversations in teaching.

During the spring semester 2023, a pilot project was carried out on a group of students to implement Shared Reading in a Swedish upper secondary school. In connection with this, this master's thesis was carried out. In the thesis, the student's interaction during the Shared Reading sessions is studied and analyzed. How do they talk about literature? What is their attitude to Shared Reading as a reading promotion method? The master's thesis is a mixed qualitative study consisting of observations and a focus group conversation with the students who were part of the pilot project.

The results show that there are both opportunities and difficulties with introducing Shared Reading in teaching. The students appreciate the social reading and how they get to share each other's thoughts and experiences about the text. But they find it hard to believe that the intimate and personal atmosphere that arises during the Shared Reading meetings would have worked just as well in the whole class within the framework of regular teaching. The reading promotion work is a way of engaging students in reading. There is therefore reason to be inspired by Shared Reading in future literature teaching to make it easier for students to talk about literature.

Keywords: Shared Reading, reading aloud, literary meaning making, the teaching of literature, reading promotion

Förord

Litteratursamtal är något som funnits med mig sedan jag var liten. Jag minns hur jag låg bredvid farmor som högläste ur Tove Janssons *Vem ska trösta Knyttet?* och vi talade om kärlek och ensamhet. De här samtalen har betytt mycket för mig och har inspirerat mig att föra vidare lusten för läsning och litteratursamtal i min framtida undervisning. Tack för det kära farmor Barbro.

Jag vill tacka eleverna och klassens lärare som varit med under detta pilotprojekt och som lät mig vara med och observera och samtala med er på ordinarie lektionstid. Jag vill särskilt rikta ett stort tack till de elever som deltog och för att ni så öppenjärtigt delade med er av era kloka tankar och idéer. Det betyder mycket för mig som blivande lärare. Utan er hade inte denna uppsats kunnat genomföras.

Jag vill även tacka min fantastiska lärarhandledare under VFU-perioden, Sofia Viking. Du fick mig att inse hur roligt och givande läraryrket är. Din glöd inspirerade mig något enormt.

Att skriva uppsats en hel termin är många gånger en ensam process med mycket tankar. Jag vill därför rikta mitt största tack till min handledare Anders Ohlsson som hela tiden stöttat och varit positiv när jag själv inte vetat riktningen framåt för min text. Stort tack Anders för ditt engagemang och för att du introducerat mig till Shared Reading!

Nu ser jag fram emot sommaren och att få ligga och läsa på någon västkustklippa.

Lund, maj 2023

Innehåll

Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	3
3. Bakgrund	4
3.1. Shared Reading	4
3.2 Behovet av litteraturfrämjande arbete inom gymnasieskolan	6
3.3 Vad kan forskning i Shared Reading i ett skolsammanhang leda till?.....	7
4. Tidigare forskning	8
4.1 Shared Reading som hälsofrämjande metod	8
4.2 Shared Reading i skolundervisningen	9
4.3 Högläsningens betydelse i Shared Reading	10
5. Teori	11
5.1 Louise M Rosenblatts receptionsteori	11
5.2 Läsararter i litteratursamtal	13
6. Material och metod	17
6.1 Insamling av empiri.....	18
6.2 Observationer	19
6.3 Fokusgruppssamtal.....	20
6.3.1 Gruppen.....	21
6.4 Etiska överväganden	21
6.5 Studiens tillförlitlighet.....	22
7. Resultat	22
7.1 Läsararter i elevernas litterära meningsskapande.....	23
7.1.1 Samtalen utifrån ”Kedjan”	23
7.1.2 Samtalen utifrån ”Vi kan inte hjälpa alla”	26
7.2 Högläsningen.....	32
7.2.1 Den sociala läsningen.....	33

7.3 Elevernas tankar om Shared Reading som läsfrämjande arbetssätt	34
7.4 Sammanfattning	40
8. Diskussion	42
8.1 Textvalets betydelse för interaktion	42
8.2 Litteratursamtalen och svenskämnets syfte.....	43
8.3 Högläsningen och den sociala läsningen under SR-sessionerna	44
8.4 Shared Readings möjligheter och begränsningar som läsfrämjande arbetssätt inom gymnasieskolan	46
8.5 Framåtblick.....	47
Källförteckning.....	49
Bilaga 1 – Observationsschema.....	53
Bilaga 2 – Underlag fokusgruppsamtal med elever	53
Bilaga 3 – Samtyckesblankett.....	54

Inledning

I oktober 2022 publicerade Skolinspektionen en kvalitetsgranskning av det läsfrämjande arbetet inom svensk grundskola. Granskningen undersökte svensklärares arbete med att integrera läsfrämjande inslag i undervisningen, samt skolornas övergripande arbete med läsfrämjande. Ett sådant arbete kunde exempelvis vara litterära undervisningsinslag och aktiviteter med fokus på att stimulera och vidga elevers läsintresse samt utveckla läsvanor. Arbetet genomfördes på 25 grundskolor – 16 kommunala och 9 fristående.

Granskningen visar att alla skolor behöver höja kvaliteten i arbetet med läsfrämjande insatser eftersom läsförståelsen bland svenska elever sjunkit. Elever tycker oftast om att läsa, men upplever att det är svårt att hitta texter som är intressanta. De efterfrågar mer stöd från skolan att hitta texter som passar dem. Både lärare och elever vill och behöver mer samtal om läsning. Lärare behöver därmed skapa fler möjligheter för elever att tala om och interagera kring sin läsning (Skolinspektionen, 2022). Skolinspektionens granskning visar även att skolornas läsfrämjande arbete minskar ju äldre eleverna blir. Detta sker trots att forskning visar att elevers läsintresse avtar med stigande ålder (Skolinspektionen, 2022). Barn och ungas läsning betraktas som en samhällsfråga. Det finns en utbredd oro över att allt färre svenska barn och unga läser på sin fritid. Oron grundar sig bland annat i att nöjesläsning anses vara en viktig faktor för god läsförmåga. Att ha en väl utvecklad läsförmåga är många gånger avgörande för att lyckas väl med sina studier, men det är även en förutsättning för att fullt ut kunna delta i det demokratiska samhället (Höglund, 2012, s. 45–83).

Enligt Skolverket är svenskämnet syfte bland annat att elever med hjälp av olika slags texter och skönlitteratur, ska lära känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själva.

Undervisningen om litteratur ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv (Skolverket, 2011, s. 1). Samtal om litteratur är ett tillvägagångssätt att utveckla elevers läsförståelse eftersom det har visat sig finnas samband mellan litteratursamtal och goda elevresultat (Eriksson Barajas et al., 2016).

Ett flertal insatser har satts in som en konsekvens av oron för att läsintresset sjunker.

Skolverket införde bland annat *Läslyftet* 2016 och bytte namn på lovet vecka 44, från ”höstlov”, till ”läslov”. Målet med *Läslyftet* var att fortbilda lärare inom elevers läs- och skrivförmåga (Skolverket, 2023). Lärare och didaktiker diskuterar flitigt vikten av att läsa, men den egentliga målgruppen, eleverna, och deras syn på skönlitterär läsning lyser med sin

frånvaro. Om vi inte vet vad gymnasieelever tänker kring läsning och läsfrämjande insatser, så är det svårt att möta behoven på bästa sätt.

Ett flertal studier visar att samtal kring texter ökar både läsmotivationen och läsglädjen (Nordlund & Svedjedal, 2020, s. 55). Högläsning och textsamtal i skolan har visat sig väcka positiv respons hos elever och kan även bidra till en fördjupad läsoplevelse (Nordlund & Svedjedal, 2020, s. 70–71). Läspraktiken *Shared Reading* (SR) skulle kunna motiveras som ett alternativ för läsfrämjande arbete. SR har under några års tid arrangerats i Sverige och fokuserar på det sociala och personliga i läsningen. SR-grupper träffas regelbundet och vid varje tillfälle läses en eller ett par utvalda texter högt. Under läsningen görs pauser där deltagarna får reflektera över texten.

Via läspraktiken SR kan man som lärare genomföra högläsning och samtal om litteratur tillsammans med sina elever. Utifrån elevernas personliga och känslomässiga reflektioner kan man därefter skapa en undervisning där eleverna tillåts diskutera litteratur på ett personligt sätt. Praktikens kärna och mål utgörs av mötet mellan texten och elevernas tankar och personliga erfarenheter. Det råder brist på kunskap om gymnasieelevers perspektiv på läsfrämjande arbete. Det är därför angeläget att undersöka hur de upplever social läsning. Det har dessutom inte forskats på hur en läspraktik som SR kan motiveras som läsfrämjande arbetssätt inom gymnasieskolan vilket motiverar den här studien.

2. Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med den här uppsatsen är att undersöka vilka möjligheter läspraktiken Shared Reading har som läsfrämjande arbetssätt inom gymnasieskolan. Det läsfrämjande arbetet är ett sätt att engagera elever till läsning. Min förhoppning är att utifrån en analys av textsamtalen under SR-sessionerna få klarhet i vad som kan motivera gymnasieelever till läsning och därmed underlätta för elever att samtala om litteratur. Följande frågeställningar kommer behandlas:

- Vilka läsarter – det vill säga vilka olika förhållningssätt till texterna – kan identifieras i elevernas interaktion i ett SR-samtal?
- Vilken roll spelar textvalet för elevernas engagemang?
- Vilken roll spelar högläsningen för att förmedla en text under SR-sessionerna?
- Hur värderar eleverna SR som läspraktik?

3. Bakgrund

I följande avsnitt presenteras bakgrunden för uppsatsen. Jag redogör för SR:s uppkomst och metodik samt beskriver den bristfälliga litteraturdidaktik som råder inom svensk skola idag. Slutligen presenteras vad vidare forskning om SR kan leda till.

3.1. Shared Reading

Shared Reading är en läspraktik som skapades i Storbritannien i slutet av 1990-talet genom litteraturvetaren Jane Davis och den ideella organisationen *The Reader Organisation* (TRO). I samarbete med University of Liverpool var syftet att skapa läslust och litteraturintresse, samt sprida (kvalitets)litteratur till framför allt underprivilegierade grupper i samhället. Metoden har beskrivits som främjande för både läsning, litteratur och hälsa. Den har använts i flera olika sammanhang och målgrupper, bland annat inom sjukvården, kriminalvården och äldreården. SR har visat sig ha haft goda effekter för såväl litteraturintresse som psykiskt välmående.

Metoden är utformad för att sänka tröskeln till läsning och tillåter deltagarna att delta, oavsett tidigare läsvana. Målet är att få deltagarna att uppleva och utbygga tankar och erfarenheter kring olika typer av texter. SR passar därmed för att väcka läslust, öka språkutveckling och skapa läsupplevelser (Forsslid et al., 2022, s 13–16).

Enligt SR:s egen lärobok *The Reader*, har TRO i dagsläget cirka 700 läsgrupper över hela Storbritannien (The Reader, 2022a). Även i Sverige har intresset för SR ökat de senaste åren och utbildningar har organiserats i bland annat Stockholm, Uppsala och delar av Skåne. I Skåne bildades *Föreningen Shared Reading Skåne*, FSRS, med stöd av Region Skåne hösten 2020 (Shared Reading Skåne, 2023).

SR går ut på att en grupp individer – oavsett bakgrund, utbildning eller social klass – möts för att samtala om litteratur. Samtalen leds av en läsledare som på förhand valt ut litteraturen, vanligtvis en kortare novell eller dikt som är anpassad till läsgruppen utefter aspekter såsom ålder och bakgrund. Till skillnad från andra läsecirklar behöver ingen läsa i förväg eller ha förberett sig. Det centrala för SR är högläsningen som leds av läsledaren (Ohlsson, 2021, s. 364–365). Denne läser högt för gruppen och deltagarna följer med i texten. Läsledaren väljer att pausa högläsningen vid valda ställen i texten och inleder då ett samtal med deltagarna om deras tankar och reflektioner kring det lästa (The Reader, 2022b). Det är frivilligt att delta i samtalen och deltagarna kan även enbart sitta med och lyssna. Mötet mellan deltagarnas

personliga erfarenheter och den litterära texten är det centrala och samtalen ska kännas trygga med ett tillåtande samtalsklimat. Läsledarens roll är därmed betydande då denne ska balansera samtalet mellan individ, grupp och text (The Reader, 2022b).

SR skapades som ett alternativ till skolans litteraturundervisning. Davis insåg att om skönlitteraturen kunde plockas bort från klassrummets fokus på kritik och bedömning, så kunde den leda till sociala resultat och handla om människors personliga tankar och erfarenheter (Davis, 2008, s. 76–79).

SR syftar till att engagera deltagarna och få dem att förstå kopplingen mellan individens liv och personliga erfarenheter och det litterära verket. Läsledaren har stor frihet i valet av litteratur och det gäller att anpassa nivån efter den aktuella gruppen. Det ska dock betonas att texterna inte måste beröra gruppens gemensamma erfarenheter, exempelvis psykisk ohälsa. Syftet är inte att deltagarna ska läsa om sina problem och bearbeta dem. Det som åsyftas är att visa på mångfalden av ämnen som texterna berör, och deltagarna får komma i kontakt med andra typer av texter än de vanligtvis gör. Detta gör SR både läsfrämjande och litteraturfrämjande. Det är därmed relevant att undersöka vilken typ av text som lämpar sig bäst för ett SR-moment i undervisningen. Det viktigaste är att texterna ska beröra och engagera deltagarna. Helst ska det vara olika typer av texter från olika språkområden och kulturer (Rydbeck, 2022, s. 160).

Några av de råd som TRO rekommenderar till läsledaren och som fångar SR:s metod och värdegrund är: *be kind, be bold, care about what you read* och *keep it real* (The Reader, 2019, s. 12). Detta innebär att läsledaren uppmanas att vara vänlig men också djärv i sina textval. Denne ska successivt utmana deltagarna till att läsa mer avancerad litteratur (Rydbeck, 2022, s. 150). En svensk översättning av SR:s vilja att sprida ”great literature”, skulle kunna vara ”storartad litteratur” (Rydbeck, 2022, s. 148). Det behöver dock inte vara verk inom en så kallad litterär kanon, utan det väsentliga är att hitta texter som ger deltagarna möjlighet att upptäcka och förstå sig själva och andra inom läsningen. Läsledaren uppmanas att tänja på gränserna och utmana gruppdeltagarna i sina textval (Rydbeck, 2022, s. 150). Det centrala för läsledaren är att observera samspelet i gruppen och vad som sker för den enskilda läsaren i mötet med det litterära verket. Det blir därmed inte relevant att diskutera verkets historia eller författarens avsikter, eftersom det ligger utanför SR:s syfte (The Reader, 2019, s. 10).

3.2 Behovet av litteraturfrämjande arbete inom gymnasieskolan

SR har visat sig vara effektivt i att ge deltagarna möjlighet att använda litteraturen för att skapa och förstå sig själva och andra i sin omgivning. SR-samtalet är – till skillnad från en utbildningskontext – inte fokuserat på förutbestämda frågor och svar. Deltagarnas svar blir inte heller bedömda av en auktoritet. Målet är i stället att skapa en situation där alla är lika inför texten.

Som tidigare nämnts lyfter Skolverket att elever via undervisningen i skönlitteratur ska skapa förståelse för sin omvärld, sina medmänniskor och sig själva (Skolverket, 2011, s. 1).

Undervisningen ska dessutom ge förutsättningar för eleverna att utveckla ”förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa” (Skolverket, 2011, s. 2). Eftersom ett av SR:s syften är att utmana läsaren i textvalen kan SR-metodiken motiveras i undervisningen. Det innebär att elever får möta olika typer av skönlitteratur som källa till kunskap om världen och det mänskliga, vilket uppfyller målsättningen inom svenskämnets syfte (Rydbeck, 2022, s. 150).

Resultat från de senaste årens PISA-undersökningar under 2010-talet visar att svenska elevers läsförmåga har försämrats. Elever har svårigheter med att dra slutsatser från texter, läsa mellan raderna samt att tolka och sammanföra det de läser (Fredriksson, 2012 s. 95–98).

Litteraturvetare och didaktiker har i sin forskning efterfrågat en förnyad litteraturredaktik som aktiverar elevers föreställningsvärldar inom skolan. Detta beror på att den undervisning som bedrivs idag på många sätt isolerar eleverna i deras läsoplevelse, och gör dem oförberedda i samtal om litteratur. Maria Ulfgard som undersökt litteraturundervisningens roll i svenskämnet menar att den mängd diskurser inom läsning och litteratur som lärare ska förhålla sig till hämmar lusten till läsning. Elever lämnas ofta med en bänkbok, utan vare sig en introduktion eller uppföljning. De ges inte möjlighet att samtala med vare sig varandra eller sina lärare om vad de har läst (Ulfgard, 2015, s. 171). Liksom Ulfgard menar Olle Nordberg att skolan behöver eftersträva en undervisning som stimulerar och aktiverar elevers föreställningsvärldar och erfarenheter i den skönlitterära läsningen. Nordberg menar att engagemanget för läsning bland elever ökar om de kan koppla läsningen till deras egen verklighet. Om eleverna dessutom får diskutera texterna som läses med utgångspunkt från deras egna perspektiv och erfarenheter, så kan läsintresset i större utsträckning öka och lyckas (Nordberg, 2021, s. 79–80).

Som tidigare nämnts ska svenskundervisningen bland annat verka för att elever ska kunna reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer. Det framgår dock inte tydligt i läroplanen på vilket sätt elever ska reflektera över litteraturen. SR skulle därmed kunna fylla en roll som litteraturfrämjande i skolan. Detta eftersom metoden är utformad att både aktivera och utmana deltagarnas föreställningsvärldar, vilket även eftersträvas inom litteraturundervisningens syfte (Skolverket, 2012, s. 2). Den gemensamma reflektion över skönlitteraturen som sker inom SR kan därför relateras till Skolverkets målsättning och vara ett sätt för elever att närma sig litteratur.

3.3 Vad kan forskning i Shared Reading i ett skolsammanhang leda till?

Ofta ställs frågan ”varför ska man läsa?” inom skolan. Birgitta Bommarco och Suzanne Parmenius Swärd (2018, s. 52) menar att läsning sker i en specifik kontext där varje elevs förståelsehorisont är unik. Elevers läsning är individuell och därför läser elever aldrig ”samma” text i undervisningen. Det är därmed viktigt att läraren skapar en undervisning som gynnar elevernas olika läsupplevelser, och där tankar och känsloliv får ta plats. På så sätt blir samspelet mellan läsaren och litteraturen central och viktig eftersom litteraturen ses som en källa till kunskap och förståelse.

Det råder idag brist på studier av hur SR fungerar inom skolverksamheten. SR-metoden beskrivs ofta som skild från undervisningen i skolan, eftersom man uppmuntrar en mer personlig och känslostyrd lässtil. Men det kan finnas potentiella kopplingar mellan skolans litteraturundervisning, SR och didaktisk teori: En av nyckelfrågorna för SR-läsledaren är ”How can I make sure that a variety of perspectives are part of the group experience?” (The Reader, 2019, s. 30). Genom läsningen och samtalen om texten får deltagarna försöka förstå och ta del av andra deltagares tankar och perspektiv. Det är då en gemensam mening skapas. Metoden SR kan alltså kopplas samman med aspekter av litteraturdydidaktiken. SR som läspraktik fokuserar på det sociala i läsningen, vilket är centralt för elevers läsengagemang och relation till litteratur. Fokuset ligger på att få deltagarna att inse värdet i att använda litteratur på ett personligt plan. I och med detta kan SR få en betydande roll inom undervisningen genom att elever ges chansen att diskutera tankar och erfarenheter, utan att det kräver en tidigare erfaren läsvana eller förkunskaper om litteratur. Läsningen och mötet med litteraturen blir i stället en gemensam process.

Det är just detta gemensamma möte på lika villkor med litteraturen, som gör SR både intressant och viktig att forska om. Då SR-metoden har så kallade ”låga trösklar” för att

närma sig litteraturen kan det eventuellt öppna upp för ett ökat litteraturintresse bland elever som känner ett motstånd mot läsningen. SR är därmed inte bara läsfrämjande, utan också litteraturfrämjande eftersom textvalen ska engagera eleverna och helst härstamma från olika kulturer och länder (Rydbeck, 2022, s. 160). Syftet blir då att eleverna kommer i kontakt med andra typer av texter än de vanligtvis gör. Genom att eleverna gemensamt får diskutera och reflektera kring olika typer av texter blir det relevant att undersöka deras inställning till läsning utifrån SR-metoden. Därmed kan forskning om SR inom skolan bidra till en alternativ litteraturredaktik och stödja tesen om SR som fungerade läspraktik.

4. Tidigare forskning

I följande avsnitt redogör jag för ett urval av den forskning som bedrivits inom Shared Reading-fältet, och som har relevans för den här studien.

4.1 Shared Reading som hälsofrämjande metod

Mycket av den forskning som bedrivits om SR fokuserar på hur den gemensamma läspraktiken kan skapa välmående hos deltagarna. Som tidigare nämnts har SR:s effekter studerats och utvärderats inom ett flertal institutioner, (se bakgrund 3.1) och visat sig ha positiva effekter både vad gäller litteraturengagemang och mental hälsa. Josie Billington et al (2016) visar hur SR kan användas som behandling för patienter med kronisk smärta. Vid SR-träffarna upplevde deltagarna mindre smärta och starkare positiva känslor. En liknande svensk pilotstudie genomfördes 2018 vid Skånes Universitetssjukhus av Anders Ohlsson et al (2018, s. 1). I studien analyserades effekterna av SR för patienter med kronisk smärta. Utifrån litteraturteoretikern Judith Langers teori om meningsskapande via litteraturen, studerade man patienternas förmåga att betrakta litteratur utifrån olika perspektiv, så kallad *mentalisering*. Detta hade i tidigare forskning visat sig vara ett problem för denna typ av grupp (Ohlsson et al., 2018, s. 4–6). I studien kom man fram till att patienterna på olika vis stöttade varandra i samtalen, och lyckades skifta perspektiv ett flertal gånger. De kunde även sätta sig in i de litterära karaktärernas agerande, samt skapa förståelse för hur de andra deltagarna såg på texterna och därigenom röra sig mellan olika perspektiv för meningsskapande. Artikelförfattarna menar att de ordrika texterna och fiktionen som används inom SR, kan bidra till att hjälpa deltagare till ett djupare resonemang kring texter och diskussioner om

mänskliga erfarenheter (Ohlsson et al., 2018, s. 18–19). Detta bidrar till att stödja tesen om SR som en läspraktik som både engagerar läsarna och stöttar dem i deras läsförståelse.

Mette Steenberg (2017) visar i sin studie hur inramningen och presentationen för SR-träffarna, har betydelse för deltagarnas engagemang och känsla av gemenskap. När det psykiska välmåendet stod i fokus fanns en förväntan på resultat, detta ledde till negativ inverkan på deltagarnas engagemang och gemenskap. När fokus i stället riktades på läsningens estetiska aspekter förbättrades förutsättningarna för samtalen och deltagarna var mer engagerade. Det var även av stor betydelse att deltagandet skulle vara frivilligt. Den gemensamma läsningen upplevdes då som ett ”friskt rum” där deltagarna kunde koppla bort oro och psykisk ohälsa för en stund.

4.2 Shared Reading i skolundervisningen

Steenberg har även intresserat sig för SR:s roll inom utbildning och läsledarens funktion. I en artikel som publicerades i *Poetics Today* (2021) uppmärksammar Steenberg korrelationen mellan nöjesläsning och positiva PISA-resultat hos skolelever. Steenberg förhåller sig kritisk till den obligatoriska läsningen som bedrivs inom dansk skola, eftersom obligatorisk läsning inte nödvändigtvis skapar läslust. Hon menar i stället att omkringliggande aspekter, såsom lärarens och elevernas inställning till läsning kan bidra till läsengagemang (Steenberg et al., 2021, s. 234). Vid SR uppstår ofta ett gemensamt meningsskapande där läsledaren stöttar deltagarnas förmåga att närma sig litteraturen. Detta menar Steenberg kan ha en positiv effekt för läsengagemanget (Steenberg et al., 2021, s. 248). Resultatet stärker därmed läsledarens betydelse för ett kollektivt meningsskapande inom läsningen.

Våren 2022 genomfördes ett pilotprojekt för att implementera SR-metoden vid en gymnasieskola i Lund. I samband med detta skrevs två examensarbeten med fokus på SR som läspraktik i gymnasieskolan. Jon Wallinder och Max Dagerman (2022) studerade den dialogiska läsningen i klassrummet kopplat till vilka möjliga läspositioner – psykologisk, politisk eller litteraturvetenskaplig, elever tar vid litteraturläsning. Tomas Alinder (2022) studerade SR-läsledarens roll i klassrummet. Wallinder och Dagermans studie visar att det inom skolans styrdokument och SR:s handbok finns utrymme för att bedriva SR inom gymnasieskolan. Dock passar SR-metoden främst mot det litteraturarbete som efterfrågas i svenska 1. Det visar sig även finnas vissa hinder för att bedriva SR inom skolundervisningen, eftersom det fria deltagandet och den samtalsform som SR uppmuntrar blir en begränsning i skolans behov av betyg och bedömning. Alinders studie visar att SR och läsledarrollen möter

den typ av litteraturundervisning som efterfrågas inom forskningsfältet. Det finns dock en del utmaningar när SR-metoden implementeras i praktiken, såsom det fria deltagandet, vilket även Wallinder och Dagermans studie uppmärksammar. Det är bland annat tack vare de här tidigare examensarbetena som jag inspirerats att skriva om SR som litteraturfrämjande inom gymnasieskolan.

4.3 Högläsningens betydelse i Shared Reading

Flera studier lyfter högläsningens betydelse för en positiv attityd till läsning. Det visar även att barn och unga som får lyssna till högläsning presterar bättre i skolan. I en studie från 2020 undersöker Katarina Elam och Olle Widhe högläsning inom grundskolans senare år ur ett lärarperspektiv (2017, s. 99). Lärarna var positiva till högläsningen och upplevde att en särskild och mer avslappnande stämning uppstod i klassrummet. Forskarna menar att högläsningen kan betraktas som ett kroppsligt och sinnligt meningsskapande och att rösten i texten kräver närvaro och uppmärksamhet (Elam och Widhe, 2020). Även Olle Widhe och Anna Nordenstam (2017) undersöker högläsningens betydelse för äldre elever i grundskolans senare år. Widhe och Nordenstam menar att den högläsande rösten kan ha betydelse på ett särskilt sätt för att eleverna ska känna närvaro till texten (s. 108–110). Genom högläsningen kan eleven möta mer avancerade texter vilket skapar en större läsförståelse än om eleven enbart får läsa på egen hand. I bästa fall kan läsningen både skapa en intellektuell utmaning i och med mötet av mer avancerade texter, samt bidra till att bygga och förbättra relationer mellan lärare och elever (Widhe & Nordenstam, 2017, s. 98). Ovan nämnda studier om högläsning har likheter med vad SR:s högläsande funktion visar.

Tidigare forskning om Shared Reading har bland annat lyft fram högläsningens värde för SR. Högläsningen främjar både en känsla av avslappning och uppmärksamhet enligt Steenberg (2017, s. 193). Högläsningen blir en viktig aspekt för att skapa stämning och känslan av en ”levande närvaro” (Billington et al., 2013, s. 36). Deltagare under SR-sessioner har upplevt att den högläsande rösten skapar en känsla av att vara ”här och nu”. Läsledarens röstkvalitet är också av betydelse för att deltagarna ska känna engagemang med texten. Davis och Billington med flera konstaterar att högläsningen medverkar till att den höglästa texten blir förkroppsligad och underlättar för deltagarna att närma sig den (Ohlsson, 2021, s. 367).

Ohlsson (2021) analyserar SR som en kollektiv läspraktik och undersöker och fördjupar den teoretiska förståelsen av högläsningens plats och funktion i SR, med fokus på dess sociala och hermeneutiska betydelse. Högläsningen sätts i relation till övrig interaktion i SR, samt

läspraktikens kontextuella och materiella förutsättningar. Ambitionen är att skapa en fördjupad teoretisk förståelse som kan ligga till grund för kommande, empiriskt grundad utforskning av högläsningens funktioner i SR (Ohlsson, 2021, s. 367) Ohlsson analyserade högläsningens funktion i SR, samtidigt som han beaktade dess relation till läspraktikens övriga förutsättningar. Han konstaterar att högläsningens röstkvalitet i SR kan bidra till att styra tolkning och uppmärksamhet bland deltagarna för att förstärka den textuella meningen. Samtalen i en SR-grupp har som syfte att stärka gemenskapen och närheten mellan deltagarna. Detta kan fördjupas genom interaktionen mellan rösterna bland gruppmedlemmarna och textens röst (Ohlsson, 2021, s. 382). Högläsningens betydelse för den sociala läsning som SR utgör är mångfacetterad och ännu relativt outforskad (Ohlsson, 2021, s. 383). Det finns inte heller några studier på hur gymnasieelever upplever högläsning inom SR-metodiken. Det gör det därmed relevant att studera gymnasieelevers uppfattning om högläsningens betydelse i det pilotprojekt som nu genomförs.

5. Teori

I detta avsnitt redogör jag för den teori och de begrepp jag använder mig av i analysen av den insamlade empirin. Det handlar om ett teoretiskt ramverk utifrån Louise M Rosenblatts receptionsteori samt olika läsarter såsom de beskrivits av Michael Tengberg, och som eleverna använder när de interagerar under SR-sessionerna.

5.1 Louise M Rosenblatts receptionsteori

Louise M Rosenblatt beskriver i sitt verk *Literature as Exploration* (1938) hur en text förblir meningslösa tecken tills läsaren transformerar dem till meningsfulla symboler. Det är först när läsaren läser en text som verket tolkas, får mening och blir till. Läsare är inte heller en homogen grupp eftersom alla människor är olika samt läser och tar in texter på olika sätt (Rosenblatt, 2002, s. 35).

Rosenblatts teori utgår från idén att varje läsare är unik och tar med sig en individuell, etnisk, social och psykologisk aspekt och bakgrund i läsningen. Läsoplevelsen och tolkningen är därför högst individuell. Vidare menar Rosenblatt att kommunikationen mellan text och läsare inte existerat om författare och läsare inte var produkter av ett socialt sammanhang. Vi delar alla vissa gemensamma erfarenheter såsom födelse, uppväxt, kärlek och död. Läsaren måste gripas av texten på något plan för att få förståelse för verket. När detta sker uppstår en s.k.

transaktionell process, då litteraturen får sin mening. Den transaktionella processen sker på olika sätt beroende på vad man som individ bär med sig in i läsningen. Även om människor är olika och har olika erfarenheter, så kan vi kommunicera med varandra utifrån en gemensam världsbild. Vi ingår i ett gemensamt socialt system och kan därför kommunicera, men skapar också egna kulturer och kulturmönster (Rosenblatt, 2002, s. 37–38). Den transaktionella synen på litteraturen innebär att litteraturen inte är statisk, utan snarare dynamisk. Läsningen tar därmed utgångspunkt i den enskilda läsarens individuella möte med litteraturen (Rosenblatt, 2022, s. 37).

Rosenblatt skiljer mellan *effe*rent och *estetisk* läsning. Den efferenta läsningen är en opersonlig och allmän läsning. Den lämpar sig bäst om syftet är att tillgodogöra sig information, exempelvis i en vetenskaplig text. Den estetiska läsningen däremot, är personlig, känslomässig och kreativ. Här tar läsaren med sina egna erfarenheter in i texten vilket gör att läsningen lämpar sig bäst för skönlitterära texter. Därigenom kan vi skapa en lustfylld läsning där litteraturen kan förmedla kunskaper och insikter om oss själva och vår omvärld. Beroende på vilket känslotillstånd läsaren befinner sig i, tolkar läsaren texten på olika sätt. Har man inte vetskap om var läsaren befinner sig, kan man heller inte veta vad som ger läsaren en värdefull läsoplevelse (Rosenblatt, 2022, s. 41).

Rosenblatt argumenterar för ett förhållningssätt till skönlitteratur i skolan som gör läsningen meningsfull på ett personligt plan för eleverna. Hon menar att en litteraturundervisning som främst inriktar sig på kunskaper om litteratur och erkända verk, gör eleven passiv. En sådan faktabaserad undervisning hämmar elevens tolkning och den verkligt meningsfulla litteraturundervisningen.

Läraren måste förstå att alla individer är unika och gör sina egna, personliga litterära tolkningar. Det subjektiva i läsningen måste därför uppmärksammas i undervisningen, och läraren ska bejaka elevernas känslor och erfarenheter som de kan använda för att närma sig texterna. Utifrån detta bör läraren skapa förutsättningar för ett positivt möte med litteraturen. Detta görs genom att medvetandegöra elevernas läsprocess och ge dem möjlighet att utveckla självinsikt och förmåga att reflektera självkritiskt i det personliga mötet med litteraturen (Rosenblatt, 2002, s. 55). Rosenblatt lyfter att en text inte behöver skildra läsarens erfarenheter för att läsningen ska få betydelse. Betydelsen kan även omtolkas under läsningens gång (Rosenblatt, 2002, s. 162). Enligt Rosenblatt är det viktigt att den som väljer texterna är medveten om sinnesstämningen hos läsarna för att skapa en värdefull

läsupplevelse (Rosenblatt, 2002, s. 43). Detta stämmer väl in på läsledarens betydelse inom SR och att denne väljer texter som passar gruppen väl.

5.2 Läsarter i litteratursamtal

Inom receptionsteorin, samt den ämnesdidaktiska forskningen har man talat om texten, läsaren och situationen som tre objekt som måste studeras för att förstå läsprocessen. Liksom Rosenblatt menar Tengberg att läsningen är en aktiv och individuell handling. Tengberg menar att litteratursamtal i klassrummet är ett lärorikt sätt att bearbeta lästa texter för elever, men att det är ett relativt outforskat område (Tengberg, 2011, s. 12).

Med sin forskning om textsamtal och dess pedagogiska möjligheter, vill Tengberg sätta samtalet om den gemensamt lästa texten i centrum. Tengberg frågar sig vilka kunskaper om litteratur och läsning som elever förväntas utveckla i skolan. Han menar att lärare idag inte har några specifika redskap eller synsätt för att kunna hjälpa elever att fördjupa sin läsförståelse. Detta trots att svenskundervisningens främsta uppgift är att få elever att läsa samt förstå vikten av det. Tengberg ville därmed försöka förstå sambandet mellan läsprocess – samtalsprocess och vilka förutsättningar elever har för att utveckla lässtrategier utifrån litteratursamtalen (Tengberg, 2011, s. 14).

Tengberg menar att elever som får möta olika slags litteratur och typer av texter, både i och utanför undervisningen, successivt utvecklar en mer avancerad och fördjupad läserfarenhet. Det är därför skolans och lärarens uppgift att utmana elevers litteraturläsning. Det läsaren uppmärksammar i litteraturen är individuellt och beror många gånger på de förhållningssätt eller perspektiv denne socialiseras in i. För litteraturredidaktiker är det därför högst relevant att studera vilka förhållningssätt eller perspektiv på litteraturläsningen i skolan som skapar förutsättningar för elever att lära sig mer (Tengberg, 2011, s. 15).

Elever möter dock inte bara texter i skolsammanhang. Som grupp ingår ungdomar parallellt i flera andra sammanhang och möter texter i olika medieformat och produkter, där de tolkas och diskuteras. Det innebär att de i dessa sammanhang inverkar på elevernas socialisationsförhållanden och konkurrerar med skolans läspraktiker. De sociala sammanhang som elever influeras av påverkar också skolans litteratursamtal då eleverna tar med sig de kulturella referenserna in i klassrummet (Tengberg, 2011, s. 15).

Skolans litteratursamtal syftar enligt Tengberg till att stimulera eleverna att mer nyanserat resonera kring den lästa texten i skolan, samt till texter i allmänhet. Med utgångspunkt i en

specifik text undersöker Tengberg hur det läsande sammanhanget (klassrumsläsningen) mellan elever och lärare ordnas och vilka förhållningsätt eller läsarter som deltagarna använder. Tengberg undersöker vilka riktningar samtalen tar, samt vilka förhållningsätt som eleverna orienterar sig i kring samtalen (Tengberg, 2011, s. 26). Han vill där därmed studera vilka förutsättningar samtalen skapar för att utveckla elevernas förståelse av en gemensam läst text (Tengberg, 2011, s. 29).

Genom att tillämpa särskilda läsarter i samtalen framträder texten på ett visst sätt inför läsaren. En läsart kan i en litteraturvetenskaplig mening identifieras som en teoretisk idealisering av ett visst sätt att förhålla sig till texten eller en empiri (Tengberg, 2011, s. 193). Rosenblatt använder sig av en motsvarighet till läsart som kallas ”stance” och ”kind of reading” (Tengberg, 2011, s. 194). Genom att följa diskussionen och den interaktion som uppstår mellan deltagarna går det att identifiera olika förhållningsätt i samtalen. De frågor som ställs av läraren är också betydande för elevernas förståelse av texten. Det är dock inte kvaliteten i frågorna eller svaren som är mest betydande, utan snarare kvaliteten i samspelet mellan deltagarna. Tengbergs definition av olika kategorier har byggts på ett erfarenhetsmässigt tillvägagångssätt, där han identifierat ut sex övergripande kategorier. Syftet med läsarterna är att skapa kategoriseringar som redogör vilka bakomliggande synsätt som präglar urskiljandet av texten i ett visst skede av samtalen. Denna grund ger sedan möjlighet för att kunna diskutera didaktiska möjligheter och problem. Tillämpandet av en läsart kan alltså skapa både möjligheter och begränsningar för hur en text kan urskiljas. Den tydligast framträdande kategorin i samtalen kallar Tengberg *handlingsorienterade* läsarter. Därutöver beskrivs *betydelseorienterade*, *värderingsorienterade*, *subjektorienterade*, *intentionorienterade* och *metakognitiva* läsarter. De olika läsarterna har ingen hierarkisk ordning utan befinner sig i ett konstant flöde och är mer eller mindre samtidiga under samtalsens gång (Tengberg, 2011, s. 196).

Av de sex läsarterna är den handlingsorienterade läsarten den mest förekommande. Vid denna läsart utreds textens intrigplan och berättelsens handlingsförlopp. Samtalen ägnas åt att skapa en direkt (eller bokstavig) förståelse av ett sammanhang och handlingar i den fiktiva världen. Men det handlar även om att skapa logiska förklaringar till karaktärernas handlingar (Tengberg, 2011, s. 197). Eleverna har här en benägenhet att vilja psykologisera karaktärerna och tillskriva dem känslor, vilket kännetecknas som den estetiska läsningen inom receptionsforskningen där unga läsare ofta engagerar sig i karaktärernas livsöden. Det betyder dock inte att läsaren placerar sina egna känslor eller erfarenheter i den fiktiva världen, men att

läsaren sammanfogar verkliga upplevelser med texten (Tengberg, 2011, s. 202). Genom att eleverna fastställer handlingen skapas en gemensam grund för vad som kan anses vara den litterära textens tema och innehåll. Från den handlingsorienterade läsarten kan eleverna sedan gå vidare och använda någon eller några av de följande läsarterna i samtalet.

Den betydelseorienterade läsarten utgörs av de delar i samtalen där deltagarna försöker finna betydelse, uttryck eller tecken i texten som ligger utanför den bokstavliga betydelsen. Det kan handla om att urskilja en viss tematik eller att orientera sig mot det som står exakt utskrivet i texten. Den skiljer sig från den handlingsorienterade läsarten genom att handlingen här får en ny innebörd: här efterfrågar läsaren en annan typ av text än den som explicit står utskriven (Tengberg, 2011, s. 205). Målet här är att eleverna ska uppnå en ”djupare nivå” i läsningen. Det kan exempelvis handla om att kunna förklara karaktärernas handlingar utifrån en viss tematik eller symbolik som inte explicit finns utskrivet i texten (Tengberg, 2011, s. 206).

Med värderingsorienterade läsarter syftar man på att urskilja texten i en uppsättning av värdekriterier. Här delar man upp läsarten i en *etisk* och *estetisk* ”kritik”, eller dimension. I den etiska dimensionen värderar läsaren karaktärernas handlingar eller texten som helhet. Det är dock inte helt enkelt att fånga upp den etiska dimensionen i litteratursamtal i undervisningen. Tengberg menar att det ofta finns en viss diskrepans mellan hur lärare och elever uppfattar etiska dimensioner i text. Det läraren eventuellt vill att eleverna uppmärksammar och diskuterar kan missförstås och eleverna kan i stället diskutera något annat som har betydelse för dem (Tengberg, 2011, s. 211).

I den estetiska dimensionen sker i stället en form av smakomdöme om verkets kvalitet. Här bedömer läsaren språk, stil, samt faller värderande omdömen kring själva *texten*. Både den etiska och estetiska dimensionen är etablerade i dagens litteraturundervisning och ingår i svenskämnets kursplaner. Till de värderingsorienterade läsarterna räknar Tengberg dels de samtalande gruppernas värdering, dels av textens språkliga nivåer och dels av texten som en helhet (Tengberg, 2011, s. 211).

Den subjektorienterade läsarten kännetecknas av att läsaren explicit i samtalen kopplar texten till sina egna personliga erfarenheter och upplevelser. Fokus i den här läsarten ligger på det läsande subjektets inlevelse och emotionella respons för att diskutera texten. Tengberg menar att den subjektorienterade läsarten skiljer sig från den handlingsorienterade genom att läsaren använder sina personliga erfarenheter för att skapa igenkänning och inlevelse i texten, vilket

inte sker i användandet av den handlingsorienterade läsarten (Tengberg, 2011, s. 216). Just igenkänning hör till sådant som generellt efterfrågas i slutet av textsamtalen. Läraren försöker då etablera perspektiv där eleverna kan skapa och utveckla en djupare förståelse för texten och/eller karaktärerna och deras handlingar (Tengberg, 2011, s. 217). I den subjektorienterade läsarten kan gränsen mellan det egna livets erfarenheter och litteraturen verka diffus. Eleverna behöver dock inte göra en koppling mellan texten och personliga erfarenheter, även om detta är vanligt. Genom att samtala om texten och egna livserfarenheter så kan läsarten bidra till en större förståelse för texten samt tillföra en fördjupad läsupplevelse. Därmed kan läsningen ge perspektiv på läsarna själva och deras liv (Tengberg, 2011, s. 219).

De delar av litteratursamtalen som fokuserar på författarens avsikt eller mening med sitt verk ingår i den intentionsorienterade läsarten. I den här läsarten förutsätter läsaren att författaren har en intention med sin text och att läsaren kan tillägna sig den. Som läsare uppfattar man det som relevant och angeläget att förstå författarens intention och vad denne vill förmedla med sin text (Tengberg, 2011, s. 220). Här blir *varför-frågan* relevant. Användandet av läsarten skiftar ofta mellan att å ena sidan samtala om etiska och budskapsorienterade perspektiv, och att å andra sidan diskutera biografiska perspektiv och om det är något självupplevt författaren vill förmedla. För att läsaren ska lyckas urskilja vad som är avsiktligt från författarens perspektiv behöver läsaren ta ett steg ur textvärlden för att lyckas *se* texten, och att den är skapad av någon med egna livserfarenheter. Det kan handla dels om författaren själv eller om en intention att förmedla ett budskap i texten (Tengberg, 2011, s. 224).

Den sista läsarten benämns som metakognitiv och fokuserar på de delar av litteratursamtalen där uppmärksamheten riktas mot den egna läsningen av texten. Här uppmärksammas *hur* texten påverkat läsaren och hur läsaren själv påverkat konstruktionen av den diskuterade texten. Här uppmuntras läsaren att reflektera över dennes egen roll i konstruktionen av texten.

Ett vanligt förekommande inslag är deltagarens tal om s.k. inre bilder som uppstått under läsningen. Därmed diskuteras hur texten och lässammanhanget konstruerar och påverkar läsaren. Tengberg beskriver detta som en ”avancerad, kognitiv operation”. Det kräver en erfaren läsare och är inte självklar i samtalen i undervisningen. Tengberg lyfter här elevernas förmåga till *medvetenhet* och att i efterhand återge sina egna tankar och reflektioner under läsningen (Tengberg, 2011, s. 224). Den metakognitiva läsarten går ut på att läsaren fördjupar sig i relationen mellan texten som ett urskilt objekt och läsningen som en process. Läsaren diskuterar då hur texten påverkar dennes förväntningar och tankar (Tengberg, 2011, s. 227). Tengberg beskriver att denna läsart har en *desautomatiserande* effekt, vilket innebär att

läsningen skärper läsarens uppmärksamhet och synliggör de tolkningsmöjligheter som finns i texten (Tengberg, 2011, s. 229). Det sker en förändring av läsoplevelsen och en ökad medvetenhet om texten. Genom textsamtalet har eleverna blivit medvetna om nya sätt att urskilja texten vilket gjort den ”bättre”. Samtalet utvecklar därmed elevernas individuella läsningar (Tengberg, 2011, s. 230).

Syftet med läsarterna är att klargöra hur eleverna samtalar om texten och hur de förstår den. Tengberg menar att de förhållningssätt som prioriteras i samtalen också kan ha en mer långsiktig effekt för den institutionella läsningen. Genom att läsaren tillämpar en viss läsart anlägger denne ett visst perspektiv genom vilken texten tar form. Om läsarten dessutom får betydelse för vilken text läsaren lyckas urskilja, kan detta ha stor betydelse för svensklärarens undervisning. Som tidigare nämnts har man inom receptionsteorin, liksom den ämnesdidaktiska forskningen talat om texten, läsaren och situationen som de tre objekt man måste studera för att förstå läsprocessen. Men Tengberg menar att även läsarten spelar en väsentlig roll. Den ska ses som ett villkor för hur läsaren kan konstruera sin läsning (Tengberg, 2011, s. 231). Läsarterna kan bidra till att uppmärksamma vilka möjligheter och begränsningar som uppenbaras i samtalen. Det kan skapa en större förståelse och ett ”didaktiskt språk” för att kunna tala om hur olika läsare tolkar texter på olika sätt (Tengberg, 2011, s. 232). Om eleverna upplever samtalet som meningsfullt antingen för den individuella förståelsen eller för textoplevelsen, så är det rimligt att liknande samtal får betydelse för den institutionella läsningen och för elevers läsutveckling framåt (Tengberg, 2011, s. 233).

6. Material och metod

I följande avsnitt kommer jag att redogöra för de metoder jag använt mig av och hur de omsatts i en skolkontext. Syftet med denna undersökning är att studera vilka möjligheter och begränsningar Shared Reading har som läsfrämjande arbetssätt inom gymnasieskolan. För att uppfylla mitt syfte kommer två olika metoder att användas. Martyn Denscombe (2018) menar att en metodkombination kan förbättra forskningsfynden genom att ge en mer nyanserad och träffsäker bild av en forskningsfråga (Denscombe 2018, s. 220).

Det här är en mixad kvalitativ studie som består av observationer, ljudinspelning av gruppsamtal och ett fokusgruppssamtal. Metoderna har valts utifrån mina frågeställningar, samt att SR-samtalen kräver två olika metodologiska tillvägagångssätt för att analyseras på

bästa möjliga sätt. I följande avsnitt beskrivs hur mina frågeställningar relaterar till den valda empirin, samt hur jag gått till väga för att samla in och behandla mitt utvalda material. Jag kommer även redogöra för observationerna och fokusgruppsamtalen, samt de etiska överväganden som gjorts.

6.1 Insamling av empiri

Empirin till detta arbete kommer från ett pilotprojekt som genomförts i samarbete mellan en skånsk gymnasieskola och Språk- och litteraturcentrum vid Lunds universitet. Projektet skulle ha genomförts oberoende av denna studie. Vid fyra tillfällen genomfördes SR-träffar på ordinarie lektionstid för kursen Svenska 1 på gymnasieskolan. Deltagarna var en grupp om 8 i en klass som studerade på Barn-och fritidsprogrammets första år.

SR-träffarna leddes av en extern och erfaren läsledare som är utbildad i SR-metodiken. Deltagandet var frivilligt och eleverna fick välja om de ville vara med på SR-träffarna eller genomföra en annan aktivitet med sin svensklärare. Eleverna informerades om projektet i förväg och 8 elever ville delta. De samtyckte till att delta i studien och att jag observerade och ljudinspelade deras samtal under SR-träffarna. Lästillfällena varade i drygt 90 minuter och vid varje tillfälle bjöds alla deltagare på fika. Eleverna hade ingen tidigare erfarenhet av Shared Reading. Efter att de fyra SR-sessionerna genomförts träffade jag eleverna för ett fokusgruppsamtal (se avsnitt 6.3).

Vid det första tillfället deltog 5 elever samt läsledaren. Träffen inleddes med en kort introduktion där SR som metod repeterades. Därefter inleddes läsningen av novellen ”Kedjan” skriven av Tobias Wolff, hämtad från novellsamlingen *Natten i fråga* (2000). Novellen är intrigdriven och bygger bland annat på teman som hämnd och skuld. Handlingen inleds med att karaktären Gold bevitnar hur hans dotter blir överfallen av en hund. Läsaren får sedan följa konsekvenserna av övergreppet och hur hämndaktionerna kulminerar i ett mord på en oskyldig ung man. Då det är en lång novell valde läsledaren att dela upp den i två träffar.

Det andra tillfället inleddes med att återberätta och sammanfatta läsningen från den föregående träffen. Vid det här tillfället deltog 8 elever. För de deltagare som inte varit med vid första tillfället repeterades även SR-metoden.

Vid det tredje tillfället deltog 6 elever. Vid detta tillfälle introducerades eleverna för en ny novell, ”Vi kan inte hjälpa alla” av Ingvild H. Rishøi från novellsamlingen *Vinternoveller*

(2014). Handlingen kretsar kring en ung ensamstående mamma och hennes lilla dotter Alexa som kissat ner sig på väg hem från förskolan. Mamman har inte råd att köpa nya trosor till Alexa; samtidigt vill hon möta dotterns vilja att skänka pengar till en tiggare. Novellen skildrar ensamhet och utsatthet men inger också hopp och civilkurage. Då även detta var en lång novell delade läsledaren upp lästillfällena i två. Vid den fjärde och sista SR-sessionen var den ordinarie läsledaren sjuk. Jag fick därmed agera läsledare och 6 elever deltog vid detta tillfälle.

Jag spelade in SR-sessionerna 2, 3 och 4, samt fokusgruppssamtalet för att möjliggöra en fördjupad analys av mina observationer. Det var ett medvetet val att inte spela in den första SR-sessionen eftersom eleverna introducerades till SR-metoden och inte var vana vid metoden och dess utformning. Jag har lyssnat igenom allt material och gjort en grov transkription för att kunna analysera mitt material i detalj. En mer noggrann transkribering av de delar som är relevanta för analysen har sedan gjorts. Hummande ljud och liknande som inte är relevant för analysen har utelämnats.

6.2 Observationer

Observationerna genomfördes utifrån vad Denscombe (2018, s. 297) beskriver som en *systematisk* observation, vilket är vanligt vid insamlande av data för kvalitativ analys. Den systematiska observationen strävar efter att systematisera och kvantifiera data genom att precisera vad som ska observeras med hjälp av ett observationsschema. Fördelen med ett observationsschema är att det skapar mer objektiva observationer och därmed fångar upp mer specifika delar än när olika forskare försöker notera olika saker som ska studeras. Det underlättar även för mig som forskare att veta vad jag ska leta efter i mina observationer. Det är en fördel att få ta del av observationen just när den inträffar – i klassrummet, och inte i efterhand. Dock kräver denna kategorisering att vissa förenklingar måste genomföras. Vid den systematiska observationen ska observatören vara så anonym som möjligt och ha begränsad interaktion med deltagarna för att inte påverka dem på något sätt (Denscombe 2008, s. 303–304). Observationerna var icke-deltagande och jag informerade deltagarna om mitt syfte. Jag var placerad i hörnet av bordet, något avskild från de andra deltagarna men fullt synlig. Då observationerna inte genomfördes i deltagarnas naturliga undervisningsmiljö, eller under en längre tid, har jag anpassat metoden efter min studie. I likhet med den systematiska observationen har jag använt mig av ett observationsschema som fokuserar på eleverna och

deras interaktion under SR-sessionerna. Observationsschemana kompletterades även med korta fältanteckningar som jag skrev direkt under samtalens gång.

Ett observationsschema specificerar inte enbart *vad* som noteras, utan också *hur* det observerade mäts. För att vara systematisk i min observation, samlade jag in kvantitativa data och beräknade frekvens. Det innebär att jag gjorde en sammanräkning av hur ofta någon av deltagarna sa något och mellan vilka samtalet pågick – läsledaren-eleven, läsledaren-gruppen, eleven-gruppen eller eleven-eleven (Denscombe 2018, s. 300). Vid mina observationer utgick jag från ett observationsschema. Det tog fasta på samtalets form och frekvens, det vill säga hur ofta någon av eleverna sa något i samtalet, och om det var spontant eller styrt (se bilaga 1). Mitt syfte är att uppmärksamma de centrala aspekter inom SR som går att identifiera under samtalen genom kvalitativa iakttagelser.

6.3 Fokusgruppssamtal

För att komplettera mina observationer har jag använt mig av fokusgruppssamtal i syfte att utvärdera SR-sessionerna. Syftet med detta samtal var att få en fördjupad förståelse av elevernas intryck av SR-sessionerna. Samtalet hölls efter att alla lästräffar genomförts. Till grund för utformningen ligger Synneve Dahlin-Ivanoffs och Kristina Holmgrens rekommendationer (2017, s. 40–45).

Metoden har visat sig vara användbar för att utforska hur människor tänker och talar om ett särskilt ämne. Den bygger på att den insamlade datan baseras på en kollektiv förståelse av deltagarnas erfarenheter. Här söks inga definitiva sanningar, utan förståelse för erfarenheter och fenomen (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017, s. 7). Deltagarna fungerar som motorer och deltar aktivt i forskningsfrågorna att få fram ny kunskap (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017, s. 10). Fokusgruppsmetoden är baserad på en socialkonstruktivistisk forskningstradition och bygger på att människan konstruerar sin kunskap i samspel med andra. Samtalet syftar till att deltagarna får utbyta erfarenheter och det är det kollektiva snarare än det individuella perspektivet som lyfts fram (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017, s. 17–18). Den kollektiva inriktningen innebär även att fokusgruppssamtalet kan passa de människor som har svårare att uttrycka sina tankar och metoden beskrivs därmed som mindre hotfull för deltagare som vill delge synpunkter och erfarenheter (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017, s. 15–16). Till skillnad från andra kvalitativa metoder, såsom gruppintervjuer är fokusgruppssamtalet mindre strukturerat och strikt. Gruppdeltagarna uppmuntras här till att diskutera med varandra i stället för att svara på gruppledarens frågor (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017, s. 5).

I samtalet deltog 5 elever, vilket också är en lämplig gruppstorlek om alla ska få möjlighet att komma till tals (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017, s. 59). Som gruppleddare deltog jag inte aktivt i samtalet, utan det var ett elevstyrt samtal där eleverna bidrog med sin expertkunskap kring forskningsämnet. Som gruppleddare var min uppgift därmed att undvika att styra eleverna, utan endast att vägleda och underlätta diskussionen för dem. Jag hade utformat fyra s.k. *nyckelfrågor* till samtalet. Nyckelfrågorna beskrivs som breda diskussionsfrågor där deltagarna enkelt kan diskutera ämnet. Nyckelfrågorna bildar rubriker i min intervjuguide (se bilaga 2). Jag hade även skapat underfrågor till nyckelfrågorna för att kunna vägleda eleverna i deras samtal i förhållande till mina frågeställningar.

6.3.1 Gruppen

För att få en bred representation av målgruppen och samtidigt skapa ett tillåtande samtalsklimat är gruppens sammansättning viktig. Homogenitet, i form av att gruppdeltagarna delar liknande erfarenheter, är grundläggande för att skapa diskussion, men heterogenitet, det vill säga en skillnad mellan de olika gruppdeltagarna, är också viktig (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017, s. 52). Deltagarna ska ha erfarenheter, åsikter och kunskaper som är av intresse för forskningen. De ska vara insatta i det ämne som ska diskuteras, och förhoppningsvis även ha olika perspektiv på det (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017, s. 55). Som tidigare nämnts var den utvalda gruppen elever som studerade första året på Barn- och fritidsprogrammet. Samtliga elever hade svenska som förstaspråk. Elevernas läsvanor beskrevs som varierande och vissa av dem uppgav att de aldrig läst en hel bok tidigare. Då flera av dem berättade att de inte är vana läsare lämpar sig SR:s beskrivning om s.k. ”låga trösklar” väl in för eleverna att ta sig an litteraturen. Det var enbart elever av kvinnligt kön som deltog. De kände varandra sedan tidigare och beskrevs av deras lärare som verbala och framåt. Det finns därmed en tydlig homogenitet bland deltagarna vilket kan påverka min studie, och som jag behöver ha i beaktning då jag redogör för mina resultat.

6.4 Etiska överväganden

I denna undersökning har ett flertal ställningstaganden gjorts för att följa god forskningsetik. Deltagarna informerades om projektet i god tid innan start och de fick skriftligt godkänna sin medverkan. Samtliga deltagare informerades om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan utan att ange orsak. Då några av samtalen spelades in blev deltagarna ytterligare en gång informerade muntligt om detta. Deltagarna är pseudonymiserade för att skydda deras identitet. Då projektet genomfördes på elevernas

ordinarie skoltid erbjöds även annan undervisning med ordinarie lärare för de elever som inte ville delta.

6.5 Studiens tillförlitlighet

Då min undersökning baserades på ett pilotprojekt fanns det vissa begränsningar jag behövde ta ställning till.

Den viktigaste begränsningen är tiden i denna undersökning. Eftersom projektets SR-sessioner enbart genomfördes under fyra tillfällen, om sammanlagt två veckor är det en begränsad studie. Dahlin-Ivanoff och Holmgren menar att trovärdigheten i fokusgruppsresultat ökar om flera fokusgrupper genomförs. Deltagarna ska uppmuntras att dela med sig av sina erfarenheter så att flera perspektiv presenteras (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017, s. 81). Eftersom SR-samtalen var en ny situation för eleverna och att de varken kände mig eller läsledaren sedan tidigare, så kan detta ha påverkat samtalen och hur bekväma eleverna kände sig med att delta. Att samtalen observerades och spelades in kan också ha påverkat de personliga och känslomässiga reflektionerna i samtalen. Den begränsade tiden påverkade även litteraturvalet och läsledarens anpassningar efter gruppen vilket beskrivs som viktiga komponenter inom SR.

Då projektet var en pilotstudie och en mindre grupp elever deltog, som dessutom bara var av kvinnligt kön, så innebär det att mina resultat inte är representativa för elever generellt inom svensk gymnasieskola. Jag vill dock betona att studien har en hög grad av överförbarhet och kan bidra med flera viktiga perspektiv för SR som metod för läsfrämjande arbetssätt inom skolan.

7. Resultat

I följande avsnitt redogör jag för resultaten av analysen av SR-tillfällena med utgångspunkt från observationerna, ljudinspelningarna och fokusgruppssamtalen. Resultaten struktureras i tre kategorier utifrån mina frågeställningar, samt centrala teman som har identifierats i empirin. I det första avsnittet "Läsarter i elevernas litterära meningsskapande" presenteras de läsarter som eleverna tillämpade under SR-sessionerna samt hur och vad eleverna interagerade om. "Den högläsande rösten" redogör för elevernas respons på högläsningen samt går in på temat om SR som social läsning. I "Elevernas tankar om Shared Reading som

läsfrämjande arbetssätt” lyfts elevernas tankar om SR-metodiken främst utifrån fokusgruppssamtalen.

7.1 Läsararter i elevernas litterära meningsskapande

Utifrån de fyra SR-sessioner jag observerat, samt fokusgruppssamtalet kommer jag att dela upp mina resultat av analysen i två delar: en som redogör för samtalen om novellen ”Kedjan” och en för samtalen om novellen ”Vi kan inte hjälpa alla”. I följande avsnitt presenteras hur eleverna samtalar om novellerna och vilka läsararter de tillämpar i textsamtalen. Avsnitten syftar till att besvara mina två första frågeställningar.

7.1.1 Samtalen utifrån ”Kedjan”

Novellen ”Kedjan” var den första texten eleverna fick läsa då de introducerats till SR-metodiken. Eleverna kastas snabbt in i novellens intrig och visar på engagemang kring de etiska dilemman som uppstår då huvudkaraktären Brian Gold beordrat sin kusin att döda hunden som bitit Golds dotter.

Utdrag 1

Läsledare: Vad ska vi säga om detta?

Linnea: Han har dödat hunden.

Olivia: Jag tror att Brian känner sig både rädd och lättad. Det är ju hans kusin som gjort det men det är för Brians skull. Han som varit med och planerat hela grejen. Så därför kan han ju va lite rädd men även lättad för nu finns det liksom inte det problemet längre.

Ella: Man undrar ju liksom så här; vad gjorde kusinen nu med hunden för att bli av med den?

[---]

Linnea: Men det hade väl låtit om han hade skjutit hunden? Han kanske...

Olivia: [fnissar] Bet den i örat?

Linnea: Han kanske ströp den?

Sara: Han kanske, han sa ju till kusinen att det smakade gott innan! Kanske han har käkat upp den? [Spridda skratt]

Som tidigare nämnts (se avsnitt 5.2) förflyttar sig ofta läsare mellan flera läsarter i ett litteratursamtal och en läsart blir sällan särskilt långvarig. Detta är även tydligt i de SR-sessioner som genomförs med eleverna. I utdrag 1 använder sig eleverna av den handlingsorienterade läsarten, och fokuserar på textens intrig och karaktärernas känslor. Eleverna tillämpar en estetisk läsart (Rosenblatt, 2002) och engagerar sig i Golds handlingar och tankar. De spekulerar dels kring handlingens utveckling, och karaktärernas beslut, utifrån den handlingsorienterade läsarten för att sedan i samtalet övergå till den värderingsorienterade läsarten. I slutet av novellen diskuterar eleverna Golds tankar och känslor kring att en ung, oskyldig man döts som en konsekvens av Golds handlingar:

Utdrag 2

Läsledare: Hur uppfattar ni detta som händer nu?

Sara: [gör dramatisk suck]

Olivia: Sjukt.

Läsledare: Vad är det som är mest sjukt?

Olivia: Att han dödade någon?! Det var väl också fel människa? Han dödade någon utan någon anledning, han hade inte gjort något. Det var ju inte ens han han var ute efter.

[---]

Ella: Han var nog väldigt arg för det som hände med bilen och kanske inte riktigt tänkte på vad det var han gjorde.

Läsledare: Nej, och han gick på Devereux, fick ni någon känsla av vad det var för en? Varför gick han inte på den andre? Tom?

Ella: Det måste väl ha hänt något med den här andra killen innan? Så han visste inte att det var han som han som hade gjort något med bilen.

Läsledare: En som är rätt oskyldig? Jag tycker det är rätt ruggigt att det kan gå så.

Ella: Han kanske har någon skuld till den här personen? Det står ju "nästa vecka", han kanske har någon skuld?

Eleverna använder den värderingsorienterade läsarten då de diskuterar karaktärernas handlingar och lägger in värdekriterier i samtalen. Som tidigare nämnts (se avsnitt 5.2) så består den värderingsorienterade läsarten av en estetisk och en etisk dimension. I exemplet i utdrag 2 utgår eleverna från en etisk kritik genom att bedöma karaktärernas agerande. Eleverna använder även den betydelseorienterade läsarten genom att försöka finna förståelse kring *varför* den unga oskyldiga mannen Devereux blev skjuten i texten. I utdrag 2 och 3 fördjupar eleverna samtalen och försöker urskilja teman i texten som står bortom den bokstavliga betydelsen. Detta exemplifieras i utdrag 3 då samtalen kretsar kring diskussionen om varför polisen inte agerar mot den anfallande hunden och dess ägare:

Utdrag 3

Linnea: Detta var ett fint område och inte en sån knarkarkvart och att då polisen inte rör sig runt där. Då blir de inte påkomna där direkt. Så tänkte jag iallafall.

Läsledare: Okej, det är riskfritt att göra det?

Linnea: Att polisen till exempel hänger, om vi säger Rosengård säger vi, att polisen kanske hänger mer där än vad de gör i hamnen säger vi. Fattar ni vad jag menar?

Sara: [med tillgjord röst] Polisen behövs inte i de fina ställena.

Linnea: Och det är då de tänker kanske att det är fritt fram.

I utdrag 3 går eleverna bortom det som står uttalat i texten och drar en parallell till deras egen verklighet. Trots att eleverna inte explicit uttrycker novellens tematik, så använder de sig av den betydelseorienterade läsarten. De lyckas synliggöra och diskutera vad "Kedjan" handlar om på ett djupare plan och diskuterar teman som rasism och fattigdom. Eleverna återkommer till den betydelseorienterade läsarten ett flertal gånger i samtalen och diskuterar ämnen som klassbakgrund och segregation.

I elevernas samtal om "Kedjan" är det den handlingsorienterade läsarten som användes mest frekvent. Denna läsart är den vanligast förekommande läsarten i litteratursamtal (se 5.2). Eleverna fokuserar främst på novellens handling och konsekvenserna av karaktärernas agerande. De psykologiserar karaktärerna och försöker förstå deras tankar och känslor. De engageras i att huvudkaraktären Gold vill döda en hund och resonerar kring hur en persons handlingar kan få förödande konsekvenser för andra. Eleverna tillämpar även den betydelseorienterade samt den värderingsorienterade läsarten i samtalen. Inom den

värderingsorienterade läsarten är det främst den etiska kritiken som identifieras då de värderar karaktärernas handlingar samt texten som helhet (se utdrag 4).

Vid något enstaka tillfälle går det att identifiera den subjektorienterade läsarten i samtalen. Denna läsart uppträder då läsaren relaterar textens handling till sina egna upplevelser och erfarenheter. Men eleverna berättar i fokusgruppsamtalen efter SR-sessionerna slutförts att de haft svårt att koppla ”Kedjan” till deras egen verklighet. Eleverna menar att novellens handling kändes mer filmisk och att det som läsare var svårt att relatera till den:

Utdrag 4

Olivia: Det var enklare att sätta sig in i den här texten (”Vi kan inte hjälpa alla”) än att... än i typ en hund. Asså att en hund bet tag i en tjej och att sen någon blev dödad. Jag vet inte. Det kändes mera som att den här var mer verklighet. Det här kan ju hända.

I utdrag 4 exemplifieras hur eleverna anser att läsningen påverkat dem. De återger sina egna tankar och reflektioner om texten vilket går att koppla till den metakognitiva läsarten. De resonerar vidare kring att det är svårt att relatera till ”Kedjan” eftersom handlingen utspelar sig i USA och handlar om andra folkgrupper och kulturer än vad eleverna själva tillhör. De är kritiska till att texten skulle locka till läsning bland gymnasieelever eftersom det är svårt att sätta sig in i de livsförhållanden som skildras.

I analysen av elevernas samtal om ”Kedjan” står det klart att fem av sex läsarter finns representerade och används i samtalen. Dock tillämpas den subjektorienterade läsarten ytterst sällan. Eleverna använder inte den intentionsorienterade läsarten; de kommer inte in på författarens avsikt med texten.

I samtalen om ”Kedjan” är det främst läsledaren som styr och ställer frågor till texten. Läsledaren behöver i större utsträckning vara närvarande och följa upp i samtalen, samt ställa ledande frågor till eleverna. Interaktionen i samtalen skiftar dock och blir mer spontana då eleverna får läsa novell två, ”Vi kan inte hjälpa alla”.

7.1.2 Samtalen utifrån ”Vi kan inte hjälpa alla”

Det sker ett tydligt skifte i interaktionen i textsamtalen bland eleverna då de diskuterar novell nummer två, ”Vi kan inte hjälpa alla”. Samtalen under ”Kedjan” har framför allt dominerats av den handlingsorienterade läsarten och eleverna har framfört att de tycker ”Kedjan” var svår

att relatera till som gymnasielev. Men under läsningen och textsamtalen om novellen ”Vi kan inte hjälpa alla” uppstår en annan typ av läsengagemang som både läsledaren och jag som observatör reagerar på. Eleverna har till en början suttit tysta när de introduceras för novellen. De har svårt att svara på läsledarens frågor om den unga mamman och hennes dotter Alexa och eleverna säger att de är trötta.

Utdrag 5

Läsledare: Hur känner vi för dem när vi läser det här första?

[tystnad]

Läsledare: Den här flickan? Alexa kissar på sig... Några tankar? Hur är det att vara Alexa?

[tystnad]

Läsledaren testar att dela upp gruppen i s.k. *bikupor* där eleverna i stället får sitta två och två och diskutera tillsammans. Men det är enbart två elever som pratar med varandra. Det verkar som att eleverna har svårt för att tala om novellens handling. Läsledaren testar då ett nytt grepp. Vid den andra läspausen har läsledaren precis läst om hur novellens unga, ensamstående mamma kämpar för att få vardagen att gå ihop ekonomiskt. Mamman får inget i bidrag från dottern Alexas pappa. ”Jag känner mig rätt uppskakad när jag läser detta” säger läsledaren. Genom den kommentaren framhäver hen att textens handling är tung att ta till sig som läsare. Läsledaren bjuder därmed in eleverna till den subjektorienterade läsarten vilket verkar som förlösande effekt för samtalet i gruppen. En elev berättar då att hon upplevt något liknande under sin uppväxt. Det är som att öppna en kran. Plötsligt vill flera elever i gruppen prata och berätta om sin uppväxt.

Utdrag 6

Maja: Min pappa betalar inte min mamma.

Anna: Det gör ju också att barnet inte får de pengarna ett barn ska få.

Maja: Fast min pappa är inte min vårdnadshavare.

Linnea: Har de inte skyldighet till att ge?

Anna: Vi gillar inte pappor.

Läsledare: Nä, du sa det tidigare: ”Det är alltid papporna som är problemet”.

Maja: Ja, men vi båda har problem med våra pappor så det är därför.

Läsledare: Jag förstår. Den här pappan är ganska ung också. Vad sa du Ella?

Ella: Underhåll fick min mamma betala till min pappa för jag var hos han mer. Min pappa sa att hon inte behöver göra det för att mamma har inte det jättebra med pengar hon heller. [---] Min mamma har inget jobb. Och det har hon inte haft under hela min uppväxt. Så därför slapp hon betala det.

[---]

Anna: Jag har lite svårt att förstå när folk läser så, asså när ni berättar så fattar jag men jag fattar inte när jag läser.

Läsledare: När du läser själv menar du?

Anna: Nä men nu när du läser så förstår jag inte vad historien handlar om, men sen när vi börjar prata om det så börjar jag förstå.

Läsledare: Det är jätteviktigt det du säger.

Anna: [frustrerad] Det känns som ni alla förstår liksom och jag fattar ingenting.

Läsledare: Nej, vet du vad jag tror. Jag tror att det är att vi hjälps åt.

Linnea: Vi tolkar ju det på olika sätt.

Det är ett personligt och modigt samtal med tämligen privata erfarenheter som eleverna delar med sig av. Det är tydligt att texten engagerar och berör dem och deras egen verklighet. Eleverna diskuterar inte längre enbart novellens handling, utan kopplar texten till sina egna, personliga upplevelser och erfarenheter. Detta i sin tur leder till ett stort engagemang för texten.

I Annas kommentar i utdrag 6 antyds även en metakognitiv läsart då hon reflekterar över sin läsning och läsförståelse. Det är tydligt här hur den egna erfarenheten används till en fördjupad läsupplevelse, vilket i sin tur leder till en förståelse av texten. I samtalen om ”Vi kan inte hjälpa alla” använder eleverna i betydligt större utsträckning den subjektsorienterade läsarten. Men eleverna diskuterar även hur språket är utformat och använder den värderingsorienterade läsarten med fokus på den etiska kritiken:

Utdrag 7

Ella: Jamen det här med “att laga någon” alltså hur kan man *laga* någon?

Läsledare: Hur tänker du kring det? När hon säger det?

Ella: Hur i hela friden lagar man någon när man är som man är? Det finns inget sätt att laga en person när man är som man är. Man är på ett sätt, alla är på ett sätt. Det finns inget sätt att laga någon.

Läsledare: Men i och med att hon säger så, “kan man laga henne?”. Kan vi förstå vad hon menar med det egentligen?

Linnea: Typ, kan man ta bort problemen? Man brukar ibland säga om det har hänt någonting så brukar man kunna säga att hjärtat gått sönder. På det sättet. Så något som kan hela det.

Eleverna reflekterar även kring karaktärernas tankar och känslor då de diskuterar hur huvudpersonen – den unga mamman – känner kring att ha blivit lämnad av sin partner Alex:

Utdrag 8

Läsledare: Vad tror ni hon känner för Alex?

Linnea: Jag tror hon saknar honom fast ändå inte vill komma i närheten för att han är så oansvarig.

Ella: Det gör ont.

Linnea: Han kan liksom inte starta en tvättmaskin och kommer tillbaks med smutsiga kläder, liksom gör ingenting för att få det att funka.

Andrea: Jag tänker att hon vill nog ha honom där asså så här så att han hjälpa till och sånt men samtidigt inte för att som sagt han vet inte hur man gör vissa grejer.

Olivia: Han tar inte ansvar.

Läsledare: Precis. Det du sa Ella ”att det gör ont.” Vad är det du tänker då?

Ella: Nä, men typ att hon saknar honom och att det gör lite ont för det kan göra ont när man saknar någon väldigt mycket

Eleverna diskuterar både textens språk samt karaktärernas handlingar och känsloliv i novellen. De visar på ett tydligt engagemang för textens intrig, men uppmärksammar även

språkets uppbyggnad och betydelse. De tillämpar både den etiska och estetiska kritiken i samtalen om novellen. Eleverna diskuterar även stildrag i texten, utifrån en estetisk dimension (se 5.2) då den unga kvinnliga huvudkaraktären minns sin mamma:

Utdrag 9

Maja: Hennes mamma säger alltid; "tredje gången, tredje gången."

Ella: Det blir en upprepning, "tredje gången, tredje gången". Det är bara "tredje gången" hela tiden.

Läsledare: Ja, "tredje gången du hamnar under ytan drunknar du". Vad menar hon med det?

Linnea: Jag tror faktiskt att mamman har gått bort. Och att hon såg väldigt mycket upp till sin mamma och att hon kommer ihåg hennes ordspråk, vad hon kanske sagt till henne när hon var liten. Så tolkar jag det.

Linneas kommentar "så tolkar jag det" är en verbalisering av hennes förståelse av texten, vilket också går att koppla an till en metakognitiv läsart. Elevernas tillämpar sig den estetiska läsningen då de samtalar om novellen. Deras läsning är personlig, känslomässig och de tar med sina egna livserfarenheter in i läsningen. Eleverna ställer även frågor till texten för att förstå dess handling. De hjälper varandra i samtalen och vågar avbryta och ställa frågor ett flertal gånger då de inte hänger med i texten. De ställer också frågor såsom vad "berättarjaget" betyder och de resonerar kring textens betydelse.

Flera elever återkommer till novellens handling i fokusgruppssamtalet och beskriver hur det är lättare att förstå handlingen när de sitter i mindre grupper och direkt kan fråga varandra om textens betydelse när de inte hänger med. Eleverna agerar som varandras lärare under SR-sessionerna, och tycker att de hänger med bättre än i en normal klassrumssituation:

Utdrag 10

Ella: När vi läser texter i klassrummet då kan det ju vara att vår lärare stoppar lite då och då men vi pratar inte tillräckligt mycket om det i helklass. Och här blir det ju att vi pratar lite mer om texten med läsledaren.

Olivia: Alla fick fram liksom sina, hur de kände. Det är kanske inte så i klassrummet att alla berättar hur de tycker eller hur de upplever texten.

Maja: Man vågar säga mer.

Samtalsledare: Varför vågar man säga mer här?

Maja: För det är en mindre grupp tror jag.

Samtalsledare: Och det hade inte blivit samma sak tror ni om ni suttit i helklass och gjort detta?

Olivia: Där är det kanske nån som har en jättestark åsikt och så är det kanske nån som inte riktigt vågar säga emot då. Men här är vi i mindre grupp liksom.

I fokusgruppssamtalet jämför eleverna ett flertal gånger de båda novellerna de läst med varandra. Det är tydligt att eleverna i större utsträckning relaterar ”Vi kan inte hjälpa alla” till sina egna erfarenheter. De fördjupar sina tankar kring novellens teman om fattigdom och utsatthet i fokusgruppssamtalet utifrån den betydelseorienterade läsarten:

Utdrag 11

Linnea: Den här tog på ett annat sätt. Det kan ju hända. Det finns ju folk som har det så här på riktigt och inte vet om de har råd till mat till morgondagen eller om de ska gå med de där håliga kläderna resten av sommaren. Det finns ju folk som har det så. Och det är absolut inget att skämmas över för så kan det ju vara.

Andrea: Jag tycker också den här var bättre för den var mer spännande och den var lättare att förstå både vad som hände liksom.

Linnea: Alla har ju inte råd till att köpa de nya trosorna eller de nya märkeskläderna hela tiden.

Ella: De finns de som inte ens har råd att åka bussar.

Linnea: Exakt, folk får ju gå, så kan det ju vara.

Sammantaget går det att konstatera att den mest frekvent identifierade läsarten i de båda novellerna är den handlingsorienterade, vilket stämmer överens med tidigare resonemang om att det är den övergripande läsarten som de andra läsarterna sedan vilar på. Eleverna diskuterar i största utsträckning texternas handling och utreder händelseförloppen i sina samtal. Eleverna psykologiserar även karaktärerna ett flertal gånger i båda novellerna, och tillskriver dem känslor och egenskaper, främst i novellen ”Vi kan inte hjälpa alla”, där den subjektorienterade läsarten dessutom varit betydligt mer närvarande. De relaterar till

novellens handling, och eleverna kan identifiera sig med karaktärernas känslor och erfarenheter. Eleverna använder sig även av de värderingsorienterade, betydelseorienterade och metakognitiva läsarterna i samtalen om ”Vi kan inte hjälpa alla”. Liksom i samtalen om ”Kedjan” tillämpar inte eleverna den intentionsorienterade läsarten i textsamtalet.

7.2 Högläsningen

I följande avsnitt presenteras elevernas reflektioner kring den högläsande rösten i SR. Jag diskuterar även SR som ett exempel på social läsning bland gymnasieelever. Avsnittet syftar till att besvara min tredje frågeställning.

Som tidigare nämnts (se avsnitt 4.3) är en central del av SR en engagerad läsledare som agerar textens röst. Eleverna utsattes för ett flertal nya moment under vårens pilotprojekt. De introducerades till SR-konceptet, och fick träffa nya personer som läste högt för dem och observerade deras reaktioner. Detta kan eventuellt ha påverkat deras attityd till läsningen och förmåga till meningsskapande vid högläsningen. Detta tas därför upp i fokusgruppsamtalet:

Utdrag 12

Samtalsledare: Ni fick ju inte sitta tysta och läsa. Vad tyckte ni om att det var någon annan som läste?

Maja: Det var skönt!

Olivia: Enklare att förstå.

Flera: Ja.

Olivia: För man får ju texten framför sig så att man kan följa med. Jag tycker det är enklare att hänga med i texten om någon annan läser, men man får följa med själv i texten så det var enklare.

Samtalsledare: Hur var det att någon som ni inte kände kom in och läste för er?

Andrea: Asså jag skulle inte säga att det kändes nått speciellt.

Maja: Vi kände ju inte våra lärare heller från början

Eleverna konstaterar att de inte är beroende av att känna personen som högläser för dem. Flera elever lyfter aspekter såsom att det var ”avslappnande” och ”skönt” att lyssna till någon annan som läser den skönlitterära texten. De berättar även att det ibland känns stressigt att

läsa i en vanlig klassrumsmiljö och att tystnaden i klassrummet kan kännas pressande och jobbig. Det visade sig också under SR-sessionerna att eleverna förhöll sig på olika sätt under högläsningen. En del följde med i texten samtidigt som de lyssnade. Andra satt stilla och lyssnade utan att läsa.

Samtidigt som eleverna påpekat att de inte har ett behov av att känna läsledaren uttrycker de att det finns ett samband mellan att känna samhörighet med läsledaren och att ta till sig av en skönlitterär text. Som tidigare nämnts (se avsnitt 6.1) fick jag agera läsledare vid den sista SR-sessionen då ordinarie läsledare var sjuk. Efter att vi avslutat läsningen av ”Vi kan inte hjälpa alla” kommenterar eleverna min röst. De berättar att de lyssnar mycket på poddar och de tycker att min röst påminner om en poddröst de lyssnar på utanför skoltid:

Utdrag 13

Anna: Förresten jag vill bara säga att du har en jättebra röst. Du låter som hon i *Mordpodden*.

Johanna: Det vet jag inte vad det är. Men vad bra att du tycker det.

Linnea: Alltså det är en podd som handlar om mord som två tjejer har.

Anna: Ah, och du låter precis som en av dem.

Eleverna berättar att de tycker att det är roligare att lyssna på en röst som de kan identifiera sig med och som de känner igen från sin favoritpodd. Det gör det lättare att ta till sig av texten. De säger även att de upplever att det är lättare att ta till sig av en ”tjejröst än en killröst eftersom de också är tjejer.” De berättar att de tycker om spännande poddar och att de hade velat läsa fler böcker i skolan som bygger på spänning och intriger så som poddar ofta gör.

Högläsningen har visat att den bidrar till elevernas meningsskapande och förståelse av texten då de diskuterar tillsammans. Den högläsande rösten bidrar till identifikation och en samhörighet med texten vilket exemplifieras i utdrag 13.

7.2.1 Den sociala läsningen

Det har redan konstaterats att högläsningen har en central position inom SR. Den fysiska, högläsande rösten kan med dess rytm, tonläge och intonation ha en avslappnande och trygg effekt i rummet. Läsledaren ska dessutom uppmuntra de tankar och frågor som dyker upp under textens gång, och som för den gemensamma förståelsen framåt. SR är en form av social läsning där flera röster får chansen att komma till tals. Det innebär dock inte att alla

deltagandes medverkan bidrar till ett tryggt och avslappnande samtalsklimat. Under SR-sessionerna blir det tydligt att gester, mimik och blickar utbyts mellan deltagarna under läsningens gång. Det finns en outtalad hierarki i rummet som varken jag eller läsledaren känner till men som gruppen förmodligen själva är väl medvetna om.

Utdrag 14

Läsledare: Vad tänker ni om den här delen vi har hört nu?

Anna: Jag förstod faktiskt allt.

Maja: Shit det var faktiskt chockande att hon gjorde det.

Det finns en utmanande dynamik mellan framför allt de två eleverna Maja och Anna. Det sker ett flertal gånger under samtalens gång att Maja uttrycker nedvärderande kommentarer mot Anna:

Utdrag 15

Läsledare: Tror ni hon (Alexa) fortfarande tycker det är fint?

Maja: Nä.

Anna: Hon sa väl det i texten? Och nu står det... [letar i texten men hittar inte exemplet] ah, nä...

Maja: Nu är du korkad igen.

Det är få, knappt märkbara kommentarer men som ändå har betydelse för gruppdynamiken. Kommentarererna uppmärksammas inte heller av de andra eleverna och kan verkas gå obemärkt förbi. Det är därmed svårt att dra någon slutsats om hur kommentarerna påverkar eleverna men det är märkbart att det finns grupperingar och elever som intar en ledarställning inom gruppen.

7.3 Elevernas tankar om Shared Reading som läsfrämjande arbetsätt

För att utvärdera SR-sessionerna samt min fjärde frågeställning ”Hur värderar eleverna SR som läspraktik?” analyserades elevernas erfarenheter och tankar i ett fokusgruppsamtal. Syftet var att få en fördjupad förståelse av elevernas intryck av SR som läspraktik och hur metoden fungerar för att verka läsfrämjande bland gymnasieelever. I fokusgruppsamtalet

framkom ett flertal intressanta iakttagelser och aspekter kring att införa SR i svenskundervisningen.

Utdrag 16

Samtalsledare: Vad har varit era erfarenheter av att läsa i SR-grupp? Vad har ni tyckt om det?

Olivia: Ganska kul faktiskt. Alla har vi ju olika, asså vi ser ju saker på olika sätt och alla tycker olika. Så att sen höra olika liksom tankar också, det har ju varit spännande.

Ella: När vi läser texter i klassrummet då kan det ju vara att vår lärare stoppar lite då och då men vi pratar inte tillräckligt mycket om det i helklass. Och här blir det ju att vi pratar lite mer om texten med läsledaren.

[---]

Eleverna uttrycker ett flertal aspekter som de uppskattar med SR-metodiken. De säger att det var ”mysigt” att ses i mindre grupper, att få fika, samt att de uppskattade läspauserna för mer ingående samtal om novellerna. Under läspauserna hjälptes de åt att diskutera texten och de kunde dessutom fråga om specifika ord de inte förstod. I utdrag 16 lyfter Olivia även aspekten att via läspauserna få ta del av andra deltagares tankar och perspektiv. Detta håller även Ella med om och beskriver hur de fördjupande samtalen i SR leder till en större textförståelse.

De är dock tveksamma till SR-metodiken i helklass. De menar att det är svårt att förmedla personliga tankar och reflektioner och att få är bekväma med att tala inför en stor grupp:

Utdrag 17

Samtalsledare: Om ni tänker att ni hade gjort det här i helklass. Hur tror ni det hade varit?

Olivia: Menar du att alla ska göra det då? Det tror jag inte hade gått.

[---]

Andrea: Jag tror att om alla ska, alltså det kanske är vissa personer som alltid ska prata medan det finns andra som är lite mer ... utanför typ. [---] De hinner inte för att det är någon annan som ska bara kanske prata jättemycket. Här är det mindre grupper och alla hinner ju ändå prata.

Eleverna lyfter återigen svårigheten i att alla ska få komma till tals vid en SR-session i den ordinarie undervisningen. De menar att det är svårt att uttrycka sig och tala om personliga erfarenheter i klassrummet. Dels är det få som är bekväma med det, dels skulle en viss grupp elever ”ta över” samtalen. Eleverna reflekterar även över mindre bra saker som framgått under SR-sessionerna:

Utdrag 18

Samtalsledare: Om ni tänker på när ni kom den första träffen och den sista träffen, upplevde ni någon förändring av att läsa litteratur?

Olivia: Asså, jag... personligen tyckte att det blev lite långtråkigt mot slutet. Så den första gången kanske man var lite mer taggad, och så “men vad är detta?” liksom, och pratade kanske mer än vad man gjorde sist. Men det var ju fortfarande spännande liksom.

Samtalsledare: Vad var det som gjorde att det blev långtråkigt tyckte du?

Olivia: Nä, men det var samma sak varje gång, man sitter, läser texten, stannar, ska prata om det. Det är som... speciellt när vi hoppade från den ena texten till den andra, då blev det lite mer spännande, för då bytade man ju text. Men när man var i slutet på den första texten, då var det lite så här “okej men det är inte så spännande nu”.

Eleven Olivia var den deltagare som var mest aktiv under alla SR-sessioner. Hon vågade tala och svara när de andra eleverna var tysta. Men i fokusgruppssamtalet vittnar hon om att hon tyckte det var jobbigt att prata ibland och att hon kände ett ”krav” på att säga något när ingen annan gjorde det. Som tidigare nämnts bygger SR-metodiken på ett frivilligt deltagande och som deltagare tillåts du att enbart sitta tyst. Men det frivilliga deltagandet innebär också att det kan bli helt tyst under läspauserna om ingen vill säga något. I detta fall blev det samma person som oftast talade under pauserna vilket Olivia lyfter som trist.

Flera elever menar att SR-metodens sätt att ta del av litteratur kan öppna för ett läsintresse bland gymnasieelever. En elev berättar att SR-metoden var bra för henne då det genom högläsningen blev enklare att ta till sig och förstå texten:

Utdrag 19

Samtalsledare: Metoden Shared Reading - sättet att läsa, tycker ni att det kan öppna upp för ett läsintresse bland gymnasieelever?

Sara: Ja! För att jag är dyslektiker och jag har jättesvårt för att läsa liksom så här vanligt och jag tyckte att detta var en jättebra metod för just mig personligen att läsa. Mycket enklare än andra sätt.

Samtalsledare: Vad säger du Maja?

Maja: Ja... Nä men jag läser inte så mycket böcker annars så, och brukar inte vara så bra på att lyssna.

Samtalsledare: Tyckte du det var enklare att lyssna här?

Maja: Ja.

Andrea: Ja, jag tyckte också det var lite så här, enklare att man stannade ibland, ifall man inte förstod så kunde man typ återberätta det man läste.

Eleverna lyfter ett flertal gånger läspauserna som betydande för att hänga med i texternas handling. De menar att läspauserna sällan hinns med i den ordinarie klassrumsundervisningen vilket kan hämma läsförståelsen och lusten till frivillig läsning. De anser att de gemensamma läspauserna ledde till något positivt då de fick möjlighet att ställa frågor till texten. Det gemensamma meningsskapandet ledde också till en djupare förståelse av texterna.

Ju fler gånger läsledare och elever träffades för att tala om litteratur, desto större blev engagemanget för litteraturen från elevernas sida. Läsledaren behöver vid de första två träffarna vara mer närvarande och följa upp i samtalen med följdfrågor. Men ju fler lästräffar som genomfördes, desto säkrare och bekvämare blev eleverna med SR-metoden, och de talade mer spontant. Vid det första mötet var turtagningen främst mellan samtalsledare–elev och samtalsledare–grupp:

Tabell 1 redogör för SR-session 1 och är en sammanställning av SR-sessionens turtagning

	Läsledare - elev	Läsledare - grupp	Elev - grupp	Elev - elev
Textrespons				
Spontant	12	5	7	4

Textrespons				
Styrt	19	4	3	1

Vid SR-session tre och fyra var det i allt högre grad eleverna som ledde samtalen och ställde frågor till textens handling och karaktärer. Textresponsen blev alltmer spontan och samtalen leddes främst mellan elev-grupp och elev-elev:

Tabell 2 redogör för SR-session 4 och är en sammanställning av SR-sessionens turtagning

	Läsledare - elev	Läsledare - grupp	Elev - grupp	Elev - elev
Textrespons Spontan	29	15	11	9
Textrespons Styrt	7	10	5	6

Textvalet visade sig påverka interaktionen mellan eleverna under träffarna. Som tidigare nämnts (se avsnitt 7.1.2) var den subjektorienterade läsarten i högre grad närvarande under läsningen av novell 2. Eleverna var betydligt mer engagerade under läsningen av ”Vi kan inte hjälpa alla” än i läsningen av ”Kedjan”. Genom att eleverna kopplade textens handling till självupplevda erfarenheter blev turtagningen mellan dem mycket mer omfattande. I högre utsträckning delade de med sig av sina tankar och idéer om texten och läsledaren behövde därmed inte vara lika närvarande och ställa styrande frågor.

Fiktionsläsning känns för många elever som något påtvingat och alltför tidskrävande. Flera av eleverna berättar i fokusgruppssamtalet att de aldrig frivilligt läst en bok själva.

Utdrag 20

Samtalsledare: Vilka typer av texter hade ni uppskattat på gymnasiet?

Ella: Alltså det är ju olika från person till person vad man tycker om att läsa. Vissa tycker om lite mer romantik, andra lite mer fantasy. Alla tycker om olika sorters texter även om man kanske inte läser så mycket.

Maja: Såna som *Svenska fall*. Det är lite mord och lite såna saker. Alltså verklighetsbaserade saker. Hur ska man förklara det?

Olivia: Ja men verklighetsbaserade saker som har hänt, alltså lite hemskare saker som faktiskt har hänt.

Maja: För då känner man lite mer så här, att man känner igen det på ett annat sätt.

Genom att eleverna i fokusgruppen får berätta vad de tycker om de fiktiva texterna under SR-sessionerna skapas en möjlighet att förstå deras läsengagemang samt vilken typ av texter de själva hade föredragit i litteraturundervisningen. Eleverna ger även konkreta förslag på hur SR-metodiken hade kunnat utvecklas inom skolundervisningen.

Utdrag 21

Samtalsledare: Vad hade man kunnat göra för att det (SR) ska bli mindre långtråkigt?

Olivia: Jag vet inte alltså det är bara något som jag själv personligen tycker. För att det är klart om man läser en text så kanske man tröttnar ibland och sen alltså jag tyckte det var spännande men ibland så kanske det är så att man inte orkar prata och då känner man att man måste prestera och det var liksom en jobbig känsla.

Samtalsledare: Kände du att du var tvungen att prestera? För att det är i skolan?

Olivia: Ja, det var någon gång jag kände det. För vi var ju ändå där och läsledaren läste ju ändå texten och sen om ingen annan sa något så tänkte jag: "Okej men om ingen annan säger något så måste jag ha något att säga så att någon säger nått". Och det var en lite jobbig känsla.

Maja: Man kanske kunde ha någon uppgift mitt i texten? Typ så om man läser något och sen kanske man två och två kan diskutera och "Jamen jag tyckte så", och sen kanske ha något uppdrag "Vad skulle du gjort om du hamnade i den

situationen?” och sen att man berättade. Då hade det kanske inte blivit så tråkigt?

Andrea: Man hade också kunnat ha olika texter så att man typ hade kunnat välja vilken man kunnat läsa.

Eleverna delar med sig av flera personliga tankar och idéer om SR-metodiken och dess förutsättningar för undervisningen i skolan. De lyfter både fördelar och nackdelar med SR som läspraktik och vågar vara öppna med att metoden är svår att skapa i ett klassrum. De lyfter aspekter såsom att det frivilliga deltagande kan leda till att enbart vissa elever kommer till tals. Att det dessutom sker i skolkontext kan hämma lusten för att utbyta spontana tankar och erfarenheter, då man är rädd att bli bedömd.

Eleverna lyfter återigen en längtan efter att läsa texter som är ”mer verklighetsbaserade” och nära deras egen verklighet. Flera elever lyfter att de vill läsa texter med spänning och genrer som kriminal och thrillertexter.

Analysen har visat att det finns tre viktiga komponenter i SR-metodiken: deltagarna, texterna de läser och högläsningen. De här komponenternas funktioner går in i varandra och ingen kan anses vara viktigare än någon annan. De har alla lika stora betydelser för hur SR-samtalen fungerar och behöver därmed inkluderas i en skolkontext.

7.4 Sammanfattning

I denna studie har jag undersökt SR:s möjligheter och begränsningar som läsfrämjande arbetssätt inom svenskundervisningen på gymnasiet. Syftet har varit att lyfta elevperspektivet och studera vad som kan motivera gymnasieelever till läsning. Studien utgick från fyra frågeställningar: *vilka läsararter – det vill säga vilka förhållningssätt kan identifieras i elevernas interaktion i ett SR-samtal, vilken roll spelar textvalet för elevernas engagemang, vilken roll spelar högläsningen för att förmedla en text under SR-sessionen och hur värderar eleverna SR som läspraktik.* För att undersöka mina frågeställningar medverkade jag i ett pilotprojekt som genomfördes på en skånsk gymnasieskolan i samarbete med Lunds universitet. Undersökningen genomfördes i en liten homogen grupp med få deltagare vilket gör att det inte går att dra några generella slutsatser om hur SR-metoden över lag fungerar i undervisningen i gymnasieskolan. Men min analys av resultaten visade dock att det finns flera viktiga aspekter inom SR-metodiken som är värda att uppmärksamma.

Vid undersökningen av den första frågeställningen – om elevernas interaktion – användes Michael Tengbergs teori om läsarter för att analysera textsamtalen. Analysen visade att eleverna tillämpade fem av Tengbergs sex läsarter i textsamtalen. Den intentionsorienterade läsarten användes inte i samtalen. Det visade sig att tillämpandet av den subjektorienterade läsarten – då eleverna kopplar texten till sina egna personliga erfarenheter och upplevelser, existerade i högre utsträckning i den andra novellen, ”Vi kan inte hjälpa alla”, än i den första, ”Kedjan”. Eleverna vittnade om att de hade lättare att samtala och känna engagemang till den andra novellen eftersom de kunde relatera till handlingen och karaktärerna i högre utsträckning. De berättade att det var svårare att känna engagemang till novellen ”Kedjan” eftersom handlingen var långt ifrån elevernas egen verklighet.

Analysen visade även att den högläsande rösten hade stor betydelse för eleverna när de skulle ta del av texterna. Eleverna ansåg att de kunde slappna av genom att höra någon annan läsa texten högt. De kommenterade vikten av en behaglig röst och att det var lättare att lyssna till en högläsande röst av samma kön. De ansåg även att SR-metodiken kändes mindre kravlös än att läsa individuellt i den ordinarie klassrumsundervisningen. Men eleverna lyfte att det även finns ett flertal svårigheter med att införa SR-metodiken i skolundervisningen. De hade svårt att tro att SR hade fungerat lika väl i den ordinarie undervisningen i helklass. Dels trodde de inte att de hade kunnat samtala om så utlämnande ämnen som de gjorde under gruppsamtalen, dels förutspådde de att vissa elever skulle ta över samtalen i helklass. Att genomföra SR-metodiken i en skolkontext innebär även att de eventuella sociala hierarkier som existerar inom grupper i klassrumsmiljön kan påverka samtalsförutsättningar. Elever kan kommentera och trycka ner varandra genom pikan, blickar och mimik vilket påverkar SR-samtalen negativt.

Eleverna uppskattade SR-metodens läspausor. De var särskilt betydande för elever med dyslexi eller koncentrationssvårigheter. De tyckte att blandningen mellan läsning och diskussion gjorde att SR-träffarna kändes varierande och roliga. Men de lyfte även att SR-sessionerna blev lite väl långdragna och att det blev förutsägbart efter några träffar. Ur ett pedagogiskt perspektiv kan aspekter såsom högläsningen och pauser i läsningen stödja och stärka läsförståelsen, vilket kan vara värdefullt att ha med sig i undervisningen. När läsfrämjande aktiviteter ska genomföras kan det vara värt att diskutera kring högläsningens potential för att fler elever ska få tillgång till texterna. Mitt resultat kan även bidra till en större förståelse för gymnasieelevers uppfattningar om läsning, samt deras möjligheter till delaktighet i litteratursamtal.

8. Diskussion

I följande avsnitt diskuterar jag SR:s möjligheter och utmaningar i en klassrumsundervisning. Jag delar upp diskussionen i följande avsnitt: ”textvalets betydelse för interaktion”, ”litteratursamtalen och svenskämnets syfte”, ”högläsningens roll för att förmedla en text under SR-sessionerna” och ”diskussion om Shared Readings möjligheter och begränsningar som läsfrämjande arbetssätt inom gymnasieskolan”. Slutligen presenteras en framåtblick för framtida forskning om SR i en skolkontext.

8.1 Textvalets betydelse för interaktion

Ett av SR:s viktigaste syften är att engagera deltagarna och att med hjälp av textsamtalen få dem att förstå kopplingen mellan individens liv och personliga erfarenheter, och det litterära verket. Detta uppnåddes i samtalen kring de båda lästa novellerna och eleverna kunde framför allt i novell två, ”Vi kan inte hjälpa alla” koppla texten till sina egna livserfarenheter.

Med hjälp av läsarerna kunde jag analysera elevernas samtal. Läsarerna är av stor betydelse då de identifierar elevernas läsengagemang och redogör för en komplexitet i textsamtalen. I läsningen av novell 1 förhöll sig eleverna till texten på ett helt annat sätt än vad de gjorde i novell 2. I ”Kedjan” är den handlings- och värderingsorienterade läsarten mest dominerande. Eleverna har också ett behov av att läsledaren är mer närvarande och ställer ledande frågor till dem. När de sedan bjuds in till den subjektorienterade läsarten i ”Vi kan inte hjälpa alla” tar eleverna mer plats och visar på ett betydligt större läsengagemang för texten.

Det finns en stark koppling mellan ”Vi kan inte hjälpa alla” och elevernas egna livserfarenheter. Handlingen kretsar kring en ung kvinna och hennes barn som lever i en utsatt ekonomisk situation. Det visade sig att flera elever kunde känna igen sig i karaktärens levnadsöde. Eleverna nämner ett flertal gånger under vårt fokusgruppsamtal att de föredrar texter som de själva kan relatera till. De lyfter ”Vi kan inte hjälpa alla” som bättre än ”Kedjan” eftersom de kände igen sig i handlingen och relaterade till karaktärerna i novellen.

Textvalet visade sig därmed påverka interaktionen mellan eleverna under träffarna. Elevernas ökade engagemang för texten är tydlig i de två tabeller som exemplifieras i avsnitt 7.3. Över tid blir eleverna mer självständiga vilket tabellerna visar. De blir mer bekväma med SR-metodiken och hur samtalen går till. Men under den fjärde SR-sessionen läser de också en text som engagerar dem betydligt mer. De två faktorerna kan man inte skilja åt. Den omedelbara

tolkningen är att eleverna talar mer ju mer bekväma de blir med SR-metodiken. Men textresponserna är också beroende av textvalet, vilket redogörs i tabell 2.

8.2 Litteratursamtalen och svenskämnets syfte

Som tidigare nämnts är en del av svenskämnets syftesbeskrivning att introducera elever för olika slags texter och skönlitteratur. ”Litteraturen ska öppna upp för andra föreställningsvärldar än enbart den egna och utmana eleverna till nya tankesätt och perspektiv” (Skolverket, 2012, s. 2). Här går svenskämnets syfte emot de ovannämnda elevernas förväntningar om vilka texter de vill läsa i skolan. Eleverna menar att de vill kunna identifiera sig med litteraturen för att engageras av den. Men enligt svenskämnets syfte ska eleverna introduceras till andra föreställningsvärldar och utmanas till att läsa andra texter än enbart sådana de själva kan relatera till. Den subjektorienterade läsarten har ingen plats i skolans bedömningskriterier och centrala innehåll. Det uppstår därmed en svårighet i att som lärare möta eleverna efter deras behov, samtidigt som läroplanen måste följas och eleverna ska utmanas i att läsa mer avancerade texter som också rör sig utanför deras egna referensramar.

Det är intressant ur flera aspekter varför eleverna föredrar ”Vi kan inte hjälpa alla” framför ”Kedjan”. Dels menar de att de tyckte mer om ”Vi kan inte hjälpa alla” då den kändes mer realistisk och verklighetstrogen. De beskriver handlingen i ”Kedjan” som filmisk och överklig och att det som läsare var svårt att relatera till den. Eleverna föredrog därmed en text som var erfarenhetsmässigt närmare dem. Samtidigt, utifrån mina observationer har jag svårt att tro att novellen ”Vi kan inte hjälpa alla” hade mottagits med lika stort engagemang om eleverna introducerats till den vid vår första SR-träff. Detta var en novell där flera elever kopplade texten till egna upplevelser. Samtalen var till en början trögstartade då eleverna förmodligen ansåg att texten var för nära dem själva. De var inte heller vana vid att kunna använda den subjektorienterade läsarten i textsamtal eftersom den inte matchar svenskämnets syfte. Eventuellt hade ”Vi kan inte hjälpa alla” varit allt för nära för att kunna samtalas om vid ett första SR-möte. Eleverna behövde flera tillfällen med avslappnade samtal för att kunna vänja sig vid SR-metodiken, samt för att kunna tillämpa den subjektorienterade läsarten.

Efter några samtal vågar eleverna ställa frågor och berätta om sina tankar och tidigare erfarenheter. Strategin att först välja en mer lättillgänglig novell som går att dra enklare slutsatser av kan vara ett sätt för att successivt öppna upp för tyngre och mer utmanande texter. Eleverna lyckas då reflektera kring sin förmåga av medvetenhet till läsningen och

resonerar kring att de tillsammans kan skapa förståelse i sina samtal om texten. Samtalen utvecklas alltmer och ett ökat läsengagemang skedde successivt under samtalens gång av ”Vi kan inte hjälpa alla”.

I litteratursamtalen om de två novellerna använder eleverna inte den intentionsorienterade läsarten. Det kan finnas flera skäl till att eleverna inte talar om texten utifrån denna läsart. Tengberg menade att användningen av den intentionsorienterade läsarten eventuellt kräver mer avancerade och läsvana deltagare (2011, s. 224). Några elever berättar under fokusgruppsamtalet på att de aldrig läst en hel bok vilket gör denna läsart svår att använda. Att eleverna dessutom går första året på gymnasiet är också en bidragande faktor till svårigheten att diskutera författarnas intentioner. De har med sig olika erfarenheter av läsning från tidigare skolgång och behöver tillsammans lära sig att diskutera texter utifrån författarens eventuella intentioner. Men det behöver dock inte betyda att eleverna inte har förmågan att använda en sådan läsart.

Enligt TRO:s beskrivning är inte syftet med SR som läspraktik att diskutera författarens intentioner kring ett verk. Syftet är i stället att fokusera på den sociala läsningen och läsledaren ska successivt tänja på gränserna och utmana gruppdeltagarna i sina textval. Det centrala är samspelet i gruppen och vad som sker för den enskilda läsaren i mötet med det litterära verket (The Reader, 2019, s. 10). Det blir därmed inte relevant att diskutera verkets historia eller författarens avsikter eftersom det ligger utanför SR:s syfte. Jag vill därför inte underskatta elevernas förmåga att samtala om texterna, eftersom frågor som författarens intentioner inte kom på tal. Det ska dessutom återigen tilläggas att eleverna går i åk 1 på gymnasiet och har all potential att i framtida litteratursamtal utveckla både litteratursamtalen och sin läsförståelse ännu mer.

8.3 Högläsningen och den sociala läsningen under SR-sessionerna

Eleverna beskriver högläsningen inom SR som avslappande och rofylld, till skillnad från den enskilda läsningen i undervisningen. De menar att den ordinarie klassrumsläsningen då de läser enskilt eller när läraren läser högt är stressfylld och att det finns ett stort fokus på att prestera. De lyfter ett flertal gånger under fokusgruppen att högläsningen och läspauserna då de får diskutera texten tillsammans bidrar till att deras läsförståelse utvecklas. Detta stämmer även väl överens med vad Widhe och Nordenstam konstaterar – att elever via den gemensamma högläsningen kan möta mer avancerade texter (2017, s. 98). Eleverna menar

även att läspauserna har stor betydelse för deras meningsskapande i texterna. Genom den sociala läsningen kommer de fram till en gemensam tolkning och förståelse för litteraturen.

Eleverna talar om vikten av en högläsande röst som de kan relatera till. De menar att en röst som de känner igen från andra format, i detta fall poddar kan bidra till att de lyssnar mer ingående och kan förstå vad en text handlar om. Tidigare forskning inom SR lyfter just läsledarens röstkvalitet som en viktig komponent för att deltagarna ska känna engagemang till texten (se avsnitt 4.3).

Att ta till sig av berättande texter på andra sätt än enbart via skolans undervisning – då eleverna förväntas läsa tysta i klassrummet – stämmer överens med Tengbergs resonemang om hur alternativa medieformat konkurrerar med skolans ordinarie läspraktiker (2011, s. 15). Den högläsande rösten kan spela en avgörande roll för att eleverna ska känna sig avslappnade, kunna delta i meningsskapandet och relatera till den skönlitterära texten. Högläsningen inom SR har betydelse för att förmedla en berättelse. Det kan dessutom spela roll vem som högläser för att eleverna ska kunna ta till sig av texten och identifiera sig med den. Eleverna lyfter att det är ”enkla” att lyssna på en röst som de själva kan känna samhörighet med, i detta fall en kvinna som läser för andra kvinnor. Här uppstår dock en viss problematik att möta elevernas förväntningar på den högläsande rösten. Det finns ingen självklarhet i att läsledare eller lärare ska kunna befinna sig nära eleverna i ålder, eller dela deras livserfarenheter. Om det ställs sådana krav, blir det även svårare att genomföra SR-sessioner i lika stor utsträckning i skolundervisningen.

Samtalen i en SR-grupp har som syfte att stärka gemenskapen och närheten mellan deltagarna. Ohlsson beskriver hur högläsningen och den sociala läsningen kan fördjupas genom interaktionen mellan deltagarna (2021, s. 382). Samtidigt identifierade jag som observatör en viss maktstruktur mellan eleverna i samtalen. Detta trots att det var en liten grupp och eleverna sade sig vara bekväma och trygga med varandra. Den sociala läsningen inom SR i ett skolsammanhang, blir därmed både en personlig och utmanande läsning inom gruppen, åtminstone i det här sammanhanget.

Det är svårt att dra någon slutsats om hur de nedvärderande kommentarerna mellan eleverna påverkar stämningen i gruppen. Men det är märkbart att det finns grupperingar och elever som intar ledarställning. Skolmiljön skiljer sig därmed från den vanligtvis trygga miljö som SR-gruppen ska utgöra, där deltagarna kanske inte känner varandra sedan tidigare, och där stämningen idealt ska präglas av vänlighet – ”be kind” (The Reader, 2019 s. 8). Om SR

implementeras i skolundervisningen innebär det att redan finns en gruppdynamik mellan eleverna som känner varandra. Detta kan påverka hur SR-metodiken fungerar i en skolkontext och är något läsledare och lärare bör vara medvetna om.

8.4 Shared Readings möjligheter och begränsningar som läsfrämjande arbetssätt inom gymnasieskolan

Som det beskrevs i sammanfattningen finns det både möjligheter och utmaningar med att införa SR som läspraktik i den ordinarie klassrumsundervisningen. Samtalen i en SR-grupp har som syfte att stärka gemenskapen och närheten mellan deltagarna. Detta uppfylls till stor del under SR-sessionerna, och eleverna samtalar om personliga och utlämnande livserfarenheter utifrån texterna. De menar att SR:s läspausor bidrar till att de vågar och hinner ställa frågor och uttrycka sig på ett sätt som de vanligtvis inte gör i den ordinarie undervisningen.

Samtalen fokuserade mycket på elevernas känslomässiga reaktioner och de tilläts att stiga in i texterna och undersöka dem på flera nivåer tillsammans. Det har varit en tämligen mer social läsning än vad de är vana vid. Eleverna ägnade sig vidare åt ett kollektivt meningsskapande i de båda novellerna och kunde med hjälp av läsledaren och varandra fördjupa sin textförståelse under samtalen. I fokusgruppssamtalen beskriver flera elever att det lett till en positiv effekt för deras läsengagemang och att de tycker SR-metodiken fungerade väl för att ta till sig av litteratur.

SR skapar förutsättningar för det Rosenblatt kallar estetisk läsning (2002). Eleverna är personliga i litteratursamtalen och samtalar om texterna utifrån sina egna känslor, tankar och föreställningar. De hjälper även varandra i att förstå texternas betydelse och blir alltmer självständiga under samtalsens gång. SR som metod är varken tänkt att understödja det Rosenblatt kallar efferent läsning, eller att deltagarna ska komma med tydliga svar på läsledarens frågor. Genom det gemensamma meningsskapandet är syftet i stället att deltagarna ska närma sig texterna, och få möjlighet att diskutera och ställa frågor till olika typer av texter. Detta är något som eleverna uppnår under SR-sessionerna.

Inom den kvalitativa forskningen är *transferability* eller *överförbarhet* ett centralt begrepp. Det syftar på i vilken grad resultaten av sådan forskning kan överföras till andra sammanhang eller miljöer (Tuval-Mashiach, 2021, s. 365). Det är rimligt att tro att resultaten från min studie kan vara överförbara till andra liknande SR-kontexter och skolsammanhang. Litteratursamtal är vanligt förekommande både inom svenskundervisningen och inom andra

ämnen. Enligt Skolverkets övergripande mål och riktlinjer behöver elever oavsett ämne kunna resonera och diskutera över sitt eget lärande. Eleverna förväntas också kunna ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor vilket ligger i linje med hur litteratursamtalen i en SR-grupp är tänkta att fungera (Skolverket, 2022, s. 6).

Eleverna är dock kritiska till att SR-metodiken skulle fungera i helklass. Det finns flera orsaker till detta. En viktig aspekt är gruppens storlek. Under detta pilotprojekt deltog totalt åtta elever. Storleken gjorde att alla som ville delta hade möjlighet till det. I en gymnasieklass på 30 elever blir det betydligt svårare. Det kräver extra resurser och självklart mer tid.

Just gruppstorleken i en ordinarie gymnasieklass menar eleverna kan vara hämmande för SR-metodiken i undervisningen. De menar att enbart några skulle få komma till tals på grund av dominerande elever. Det finns dessutom elever som är mer bekväma än andra att tala. De som inte naturligt tar plats skulle inte kunna delta i SR-samtalet. Som observatör identifierade jag en viss hierarkisk ordning bara mellan de få elever som deltog under SR-sessionerna. Frågan blir då om det går att undvika hånfulla kommentarer och nedlåtande blickar i den ordinarie klassrumsundervisningen? I den bästa av världar kan en läspraktik som SR öppna upp för djupa samtal där eleverna vågar uttrycka sig och ställa frågor. Detta uppnåddes delvis. Men i en ålder där hierarkier, maktstrukturer och betygshets också existerar, finns rädslan för att inte passa in. Detta är en utmaning som lärare och läsledare behöver ha i beaktning då de implementerar SR-samtal i undervisningen.

8.5 Framåtblick

Den här studien är av pilotkaraktär och är alltför liten för att säga något generellt om SR som läsfrämjande arbete i gymnasieskolan. Som jag tidigare nämnt var det enbart elever av kvinnligt kön som deltog. De kände varandra sedan tidigare och beskrevs av sin lärare som verbala och framåt. Det finns därmed en tydlig homogenitet bland deltagarna vilket kan ha påverkat resultaten i min studie. På grund av ovannämnda faktorer hade det varit intressant att genomföra en större studie över längre tid och där man får följa ett flertal elever. Hur fungerar SR bland gymnasieelever under en längre läsperiod? Kan intresset för läsning öka med hjälp av SR-metoden?

Då min analys visade på flera möjligheter att inspireras av SR-metodiken i litteraturundervisningen så vill jag framhålla behovet av fler studier inom SR i skolan. I framtida SR-forskning hade det varit intressant att studera elever från olika skolor och eventuellt olika delar av Sverige. Det är även av stor vikt att studera en mer heterogen grupp.

Det hade även varit intressant att studera ett flertal texter, gärna från olika språkområden och kulturer, för att jämföra deras framgång i ett SR-sammanhang bland gymnasieelever.

Min förhoppning är att fler lärare kan inspireras och ta del av SR:s möjligheter i litteratursamtalet. Det öppnar upp för betydelsefulla samtal som både kan stärka det relationella arbetet i gruppen, och hjälpa eleverna att uttrycka sig i textsamtal. Min syn på litteratursamtal med elever har breddats och fördjupats under det här arbetet. Det är definitivt något jag kommer bära med mig in i min framtida undervisning.

Källförteckning

Icke-publicerade källor

Fokusgruppssamtal 2023-03-20.

Inspelning av litteratursamtal 2023-03-06.

Inspelning av litteratursamtal 2023-03-10.

Inspelning av litteratursamtal 2023-03-13.

Observationsanteckningar. 2023-03-03, 2023-03-06, 2023-03-10.

The Reader (2019). *Read to Lead*. Course handbook. Andra upplagan.

Publicerade källor

Alinder, Tomas. (2022). *Shared Reading i svensk gymnasieskola: läsledarens roll och metodens möjligheter*. Examensarbete, Utbildningsvetenskap. Lund: Lunds universitet. [Tillgänglig via LUP Student Papers].

Billington, Josie; Farrington, Grace; Lampropoulou, Sofia, et al. (2016a). A comparative study of cognitive behavioural therapy and shared reading for chronic pain. *Med Humanit* 2016(1): s. 1– 11. doi: 10.1136/medhum-2016-011047.

Billington, Josie., Davis, Jane., & Farrington, Grace. (2013). Reading as participatory art: An alternative mental health therapy, *Journal of Arts & Communities* 5(1), s. 25-40.

Dagerman, Max & Wallinder, Jon. (2022). *Dialogisk läsning – Shared Readings möjligheter och begränsningar i klassrummet*. Examensarbete, Utbildningsvetenskap. Lund: Lunds universitet. [Tillgänglig via LUP Student Papers].

Dahlin Ivanoff, Synneve & Holmgren, Kristina (2017). *Fokusgrupper*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur.

Davis, Jane. (2008). Getting into reading. I S. Hornby, Susan & Glass, Bob (red.) (2008). *Reader development in practice: bringing literature to readers*. London: Facet.

Denscombe, Martyn (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Fjärde upplagan Lund: Studentlitteratur.

Elam, Katarina & Widhe, Olle (2020). "Högläsning som estetisk praktik: Att läsa tillsammans med äldre elever", i *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Bildning, utbildning, fortbildning* / [ed] Redaktörer: Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsson, Suzanne Parmenius Swärd, Linköping: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, s. 81–93.

Eriksson Barajas, Katarina, Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Första upplagan Stockholm: Natur & Kultur.

Forslid, Torbjörn; Ohlsson, Anders; Rydbeck, Kerstin; Skjerdingsstad, Kvell Ivar; Steenberg, Mette; Tangerås, Thor Magnus (red.) (2022). *Shared Reading i Skandinavien*. Oslo: ABM-media AS

Fredriksson, Ulf (2012). "Hur 15-åringars läsning förändrats mellan 2000 och 2009. Resultat från PISA-undersökningarna", i *Läsarnas marknad, marknadens läsare – en forskningsantologi*. Stockholm: Fritze. Tillgänglig på Internet:

<http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2012/03/sou-201210/>

Höglund, Lars (2012). *Bokläsning i skiftet mellan traditionella och digitala medier*. I Kulturdepartementet, Litteraturutredningen i samarbete med Nordicom, Carlsson, Ulla & Johannisson, Jenny. *Läsarnas marknad, marknadens läsare (SOU 2012:10)* [Elektronisk resurs]: – en forskningsantologi. Offentliga Förlaget, s. 45–83.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Tredje [reviderade] upplagan Lund: Studentlitteratur.

Molloy, Gunilla (2017). *Svenskämnets roll: om didaktik, demokrati och critical literacy*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur.

Nordberg, Olle (2021). Alla läser! Empiriska perspektiv på frågan om litteraturens samhälleliga relevans. *Utbildning och lärande / Education and Learning*, 15(2), s. 63–84.

Nordenstam, Anna & Widhe, Olle (2017). *Högläsning för äldre elever. En mötesplats för teori och praktik*. Göteborgs universitet.

Nordlund, Anna & Svedjedal, Johan (2020). *Läsandets årsringar: rapport och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd i Sverige*. Stockholm: Svenska Förläggarföreningen.

Ohlsson, Anders; Ingemansson, Mary; Forslid, Torbjörn; Grelz, Henrik; Gustafsson, Anna W; Järholm, Kajsa & Rivano Fischer, Marcelo (2018). Book talks among people with chronic non-cancer pain: literary meaning making in a shared reading group. *Working Papers in Medical Humanities*, 4(1).

Ohlsson, Anders. (2021). "Högläsningens betydelser i Shared Reading". I Pennlert, Julia. & Ilshammar Lars. (red.). *Från Strindberg till Storytel: korskopplingar mellan ljud och litteratur*. Göteborg: Daidalos.

Rishøi, Ingvild H. (2018). "Vi kan inte hjälpa alla" i *Vinternoveller*. [Stockholm]: Flo förlag.

Rosenblatt, Louise Michelle (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur (i original *Literature av Exploration* (1938)).

Rydbeck, Kerstin (2022). De litterära texterna till Shared reading – hur väljer man dem? I Forslid, Torbjörn; Ohlsson, Anders; Rydbeck, Kerstin; Skjerdingsstad, Kvell Ivar; Steenberg, Mette; Tangerås, Thor Magnus (red.). *Shared Reading i Skandinavien*. Oslo: ABM-media AS, 141–176.

Shared Reading Skåne (2023). *Shared Reading - vad är det?*. Hämtad 2023-01-23 från <https://www.sharedreadingskane.se/shared-reading-vad-ar-det>.

Skolinspektionen (2022-10-24). Läsfrämjande arbete i grundskolan. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 2023-01-20, från <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2022/lasframjande-arbete-i-grundskolan/>.

Skolverket (2022) Läroplan för gymnasieskolan. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2023-05-17. <file:///C:/Users/080632/Downloads/Laroplan%20for%20gymnasieskolan.pdf>.

Skolverket (2011). Läroplan för svenska. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2023-01-23, från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26version%3D8%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>.

Skolverket (2023). Läslyftet i skolan. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2023-01-23, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar/laslyftet-i-skolan>.

Skolverket (2012). Perspektiv på litteraturundervisning. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2023-03-19, från <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api->

v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/011-perspektiv_litteraturundervisning/del_01/1.%20D%C3%A4rf%C3%B6r%20%C3%A4ser%20vi%20litteratur.pdf.

Steenberg, Mette; Christiansen, Charlotte; Dalsgård, Anne Line; Stagis, Anne Maria; Ahlgren, Liv Moeslund; Nielsen, Tine Lykkegaard; Ladegaard, Nicolai (2021). Facilitating Reading Engagement in Shared Reading. *Poetics Today*, 42(2), s. 229–251. doi: 10.1215/03335372–8883234.

Steenberg, Mette & Ladegaard, Nicolai (2017). Guidet fællelæsning: litterær–æstetisk sundhedsfremme. I Jensen, Anita. (red.) *Kultur og sundhed: en antologi*. Århus: Turbine Akademisk, s. 175–190.

Tengberg, Martin (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2011.

The Reader (2022a). *Our Impact*. Hämtad 2023-01-23 från <https://www.thereader.org.uk/what-we-do/our-impact/>.

The Reader (2022b). *What we do*. Hämtad 2023-01-23 från <https://www.thereader.org.uk/what-we-do/shared-reading/>.

Tuval-Mashiach, R. (2021). Is replication relevant for qualitative research? *Qualitative Psychology*, 8(3), 365–377. Hämtad 2023-05-17 från <https://doi.org/10.1037/qup0000217>.

Ulfgard, Maria (2015). *Lära lärare läsa: om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*. Göteborg: Makadam.

Wolff, Tobias (2000). ”Kedjan” i *Natten i fråga*. Stockholm: Norstedt.

Bilaga 1 – Observationsschema

Observationsschema

Datum:

Närvarande:

Utförare:

Läsledare:

	Läsledare - elev	Läsledare - grupp	Elev - grupp	Elev - elev
Textrespons Spontant				
Textrespons styrt				

Övriga noteringar:

Bilaga 2 – Underlag fokusgruppsamtal med elever

Bakgrund

Deltagarna hälsas välkomna och jag tackar dem för deras närvaro. Jag berättar om syftet med fokusgruppsamtalet och informerar deltagarna om praktisk information, hur lång sessionen kommer att vara, samt hur upplägget ser ut: Jag kommer att ställa några s.k. breda *nyckelfrågor* och det är sedan deltagarna som ska få samtala om sina erfarenheter. Jag kommer att vägleda dem om det är någon fråga de inte förstår med underfrågor. Deltagarna får information om att gruppsamtalet spelas in, att alla insamlade data är konfidentiella och hur de ska användas och publiceras. Slutligen förhör jag mig om deltagarna har några frågor innan vi börjar.

Nyckelfråga 1. Vad har deltagarna arbetat med för läsprojekt tidigare under sin skolgång?

- Hur har deras erfarenheter varit av att tillsammans med andra (parvis, grupp, helklass) arbeta med litteratur och läsning i skolan?

Nyckelfråga 2. Hur upplevde deltagarna insatsen av SR som metod för att arbeta med litteratur i skolan?

- Vad tyckte deltagarna om att diskutera litteraturen i grupp?
- Kunde deltagarna reflektera över någon personlig förändring av inställning till SR över tillfällena? Exempelvis delaktighet, förståelse?
- Vad anser deltagarna om SR som metod för att ta sig an litteraturen och vidga elevens läsinträsse?

Nyckelfråga 3. Vad tyckte deltagarna om högläsningens betydelse för att ta del av texterna?

- Hur var det att låta någon annan (läsledaren) läsa högt för deltagarna?

Nyckelfråga 4. Vad tyckte deltagarna om de texter de fick läsa?

- Vad tycker deltagarna om de utvalda texterna för gymnasieundervisningen?
- Vad för typ av texter tror deltagarna att elever inom gymnasieskolan vill läsa?
- Hur upplevde ni begreppen ni fick fylla i efter läsningen, hjälpte de er att reflektera kring texten?

Avslutning: Har deltagarna några frågor som de vill ställa till mig efter intervjun? Något som är otydligt eller något de vill tillägga? Jag tackar dem för deras deltagande.

Bilaga 3 – Samtyckesblankett

Information- och samtyckesblankett

Härmed inbjuds du att delta i forskningsstudien

Shared Reading i svenskundervisningen.

I denna forskningsstudie, som kommer att starta 3/3 2023 och pågå till den 2/6 2023, ska en ämneslärarstudent från Lunds universitet beskriva och undersöka möjligheten att använda *Shared Reading*-metodiken i litteraturundervisningen på gymnasieskolan.

Shared Reading har utvecklats av forskare vid University of Liverpool. Deltagarna (5–8 personer) träffas utan några förberedelser i förväg och lyssnar på när en läsledare läser högt

med pauser där man kan tala om det man hört. Alla har texten framför sig och kan följa med medan man lyssnar. Samtalet handlar både om texten och om känslor och tankar den väcker. *Shared Reading* används inom en rad olika sammanhang, bland annat inom sjukvården i Storbritannien och kan enligt erfarenhet och tidigare forskning stärka välbefinnandet hos deltagarna.

Den här studien är av pilotkaraktär och syftar till att utvärdera möjligheten att använda *Shared Reading* i svenskundervisningen. Studien söker svar på frågan vilka möjligheter och begränsningar den här metoden har. Undersökningen kommer också att studera läsledarens roll och söka svar på frågan vad hen faktiskt gör och betyder i en *Shared Reading*-grupp.

Ämneslärarstudenterna kommer under studien att samla in material genom observationer, ljudinspelningar, enkäter samt intervjuer.

Vad innebär det att delta?

Som deltagare i studien kommer du att

- delta i fyra Shared Reading-tillfällen på lektionstid följande dagar: 3/3, 6/3, 10/3 och 13/3
- delta i ljudinspelning i någon eller några av träffarna
- bli intervjuad enskilt eller i grupp efter det sista tillfället
- Deltagandet är inte betygsgrundande.

Vad händer med mina uppgifter?

Projektet kommer att samla in och registrera information om dig. Denna information kommer från observationerna, ljudinspelningarna och intervjuerna.

Denna information kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av den. Informationen om dig kommer att pseudonymiseras. Endast ämneslärarstudenten och den projektansvarige kommer att ha tillgång till informationen.

Hur får jag information om resultatet av projektet?

Studien kommer att redovisas i form av ett examensarbete på Ämneslärarutbildningen, Lunds universitet samt eventuellt på vetenskapliga konferenser och artiklar i vetenskapliga tidskrifter.

Deltagandet är frivilligt

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt deltagande behöver du inte uppge varför.

Ansvarig för projektet

Ansvarig för projektet är Anders Ohlsson, Språk- och litteraturcentrum, Box 201, 221 00 Lund. Tel: 046-222 84 67; anders.ohlsson@litt.lu.se.

Samtycke till att delta i projektet

Jag har fått muntlig och/eller skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor.

Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att delta i projektet *Gemensam högläsning och socialt samspel*.

Plats och datum

Underskrift

Namnförtydligande

Projektansvarig

Anders Ohlsson, professor

Avd. för litteraturvetenskap

Språk- och litteraturcentrum

Lunds universitet

070-630 5243

anders.ohlsson@litt.lu.se