

”FREE READING”

**En studie av gymnasieelevers upplevelse
av ett läsfrämjande projekt**

Emma Andersson

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

Handledare: Cecilia Andersson

År: 2026

Title

”Free Reading” – A study of the experiences of high school students in a reading promotion project

Abstract

This is a master’s thesis about reading promotion. The purpose of this study is to examine and increase knowledge about reading promotion in a school context. The example used is the project “Free Reading”, implemented by third year students at a high school in southern Sweden. “Free Reading” requires the students to read for 15 minutes at the start of every English lesson, in a book of their own choice, without any demands. With qualitative methods, the study examines how the students themselves describe their experience of the project, how these descriptions can be understood in relation to their view of reading and whether the school library can be considered significant in the social practise regarding reading at the school. The empirical material consists of nine interviews in total – six with the students, two with the responsible teachers and one with the school librarian – as well as a survey study with all the students involved in the project. The material was analysed with inspiration from thematic analysis, and the thesis has a theoretical framework anchored in social cultural theory, as it has been interpreted by Roger Säljö. The results show that the students have responded well to the project “Free Reading”. When they describe their own relationship to reading, it is mostly positive and they feel like their school is supportive of reading in general. The students have also expressed their support to the project as being valuable time for non-demanding recovery. The study has shown how reading can influence an entire school, and that the school library has been playing a big part in this. With the help of Säljö, the study argues for the fact that the students shape their identities as readers by participating in social practices. One such practice is the school itself, which has in turn been influenced by the efforts of the school library.

Keywords

Library, Information, School libraries, School librarians, Reading, Reading promotion, Free Reading, Free Voluntary Reading

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 Inledning	5
1.1 Syfte och forskningsfrågor	8
1.2 Avgränsningar	9
1.3 Disposition	9
2 Projektet "Free Reading"	11
2.1 Skolan, eleverna, kursen	11
2.2 Ett projekt om fri läsning	12
2.3 Forskningen bakom projektet "Free Reading"	13
2.3.1 Stephen Krashen: "Free voluntary reading"	13
2.3.2 Gert J. J. Biesta: subjektivering	14
3 Bakgrund och tidigare forskning.....	16
3.1 Läsande och läsfrämjande i Sverige.....	16
3.1.1 Sverige och läsningen – en historisk bakgrund.....	17
3.1.2 Nuläge – läsfrämjande	18
3.2 Läslust och lustläsning	20
3.2.1 Lustläsning.....	20
3.2.2 Skolbibliotekets betydelse	22
4 Teoretiska perspektiv.....	24
4.1 Sociokulturell teori.....	24
4.1.1 Mediering och appropriering	24
4.1.2 Sociala praktiker och situerade identiteter	25
4.1.3 Stöttning.....	26
5 Metod.....	28
5.1 Val av metod	28
5.1.1 Enkät som metod	28
5.1.2 Intervju som metod	30
5.2 Etiska aspekter	33
5.2.1 Samtycke och hantering av personuppgifter	34
5.3 Analys- och bearbetningsprocessen	35
6 Resultat och analys.....	38
6.1 Elevernas upplevelse av projektet "Free Reading"	38
6.1.1 Läsning som avkoppling och trygghet	39
6.1.2 Det fria bokvalet	43
6.1.3 Läsning som vana och en del av vardagen.....	45
6.2 Elevernas inställning till läsning	50

6.2.1 Tycker du om att läsa?	50
6.2.2 Eleverna som läsare	53
6.2.3 Upplevelsen av inställningen till läsning på skolan	55
6.2.4 Elevernas meningsskapande kring läsning	57
6.3 Skolbibliotekets betydelse som möjliggörare och med-skapare	59
6.3.1 Skolbibliotekets läsfrämjande arbete	60
6.3.2 Skolbiblioteket som samarbetspartner	63
6.3.3 Skolbiblioteket som möjliggörare och medskapare	64
7 Diskussion och slutsatser	67
7.1 Diskussion.....	67
7.1.1 Vikten av tid.....	67
7.1.2 Lust, lugn och frihet.....	69
7.2 Framtida forskning.....	70
7.2.1 Skillnaden mellan modersmål och andraspråk.....	71
7.2.2 Läsfrämjande som insats – tid, resurser och nationella satsningar	71
7.2.3 ”Free Reading” – effektmätning	71
7.3 Slutsatser och avslutande sammanfattning	72
7.3.1 Hur beskriver deltagande elever sin upplevelse av projektet ”Free Reading”?	72
7.3.2 Hur kan elevernas beskrivningar förstås i relation till deras inställning till läsning, deras läsaridentiteter samt deras uppfattning om skolans inställning till läsning?	72
7.3.3 Vilken betydelse kan skolbiblioteket tillskrivas som eventuell möjliggörare och medskapare till den sociala praktik kring läsning som råder på skolan? ..	73
8 Litteraturförteckning.....	74
9 Bilagor	83
9.1 Bilaga 1 – Kvalitativ enkätundersökning till eleverna.....	84
9.2 Bilaga 2 – Intervjuguide till skolbibliotekarien	87
9.3 Bilaga 3 – Intervjuguide till lärare A	89
9.4 Bilaga 4 – Intervjuguide till lärare B	92
9.5 Bilaga 5 – Intervjuguide till eleverna.....	95
9.6 Bilaga 6 – Samtyckesblankett för deltagande i intervju (lärar- och skolbibliotekarieversion).....	97
9.7 Bilaga 7 – Samtyckesblankett för deltagande i intervju (elevversion) .	100
9.8 Bilaga 8 – Projektplan för projektet ”Free Reading”	103

1 Inledning

Mitt intresse för läsfrämjande bottnar framför allt i min kärlek till berättelser. Från den stund då jag insåg vilka världar som döljer sig på sidorna i en bok, var jag fast. Läsningen har varit en stor del av mitt liv och den har inte enbart berikat mig som människa utan även inspirerat mig till det jag gör idag: jag arbetar som barn- och ungdomsboksförfattare och studerar till bibliotekarie.

Genom åren har jag följt läsningens utveckling i Sverige. I egenskap av författare har jag på nära håll observerat hur utgivningen och försäljningen av barn- och ungdomsböcker har förändrats, samt vad läsarna har efterfrågat. När jag debuterade för 16 år sedan, blomstrade exempelvis ungdomsboken – böckerna fick gärna vara tjocka och fortsätta i trilogier eller serier. Längden på kapitlen eller högt tempo i berättelsen var inte så viktigt. Läsarna höll sig kvar.

Idag är det annorlunda. Ungdomsboksutgivningen har dalat drastiskt¹. Det har bland oss författare blivit en underförstådd sanning att böckerna helst inte ska vara över 250 sidor. Kapitlen ska vara korta, tempot högt från start (se bland annat Nord & Öberg Carlsson 2023, s. 57). Annars tröttnar läsarna. Annars orkar de inte läsa vidare. Boken klarar inte av att tävla med allt annat som konkurrerar om uppmärksamhet i de unga läsarnas liv (se bland annat Persson 2023, s. 6 och Cervenka 2023, s. 44).

”Sverige befinner sig i en läskris” (TT 2023). Det menade Lotta Edholm, Sveriges dåvarande skolminister, i en artikel från 2023. Uttalandet baserades på den nedåtgående läsförmågan hos svenska elever, och enligt en rapport från Uppsala universitet, fick mycket riktigt nästan var tionde elev i nian underkänt i läsförståelse i de nationella proven i svenska under 2024 (Uppsala universitet 2024, s. 10-13). I delprovet skrivförmåga underkändes 15 procent (Uppsala universitet 2024, s. 14-17). Bland mina författarkollegor har ordet ”läskris” debatterats i många år. Vi har känt av utvecklingen och bekymrats över den, men samtidigt hoppats på att vår oro

¹ I Svenska barnboksinstitutets bokprovning från 2025 (som redogör för utgivningsåret 2024) gick det exempelvis att läsa att utgivningen av ungdomsböcker har halverats sedan år 2016 (Warnqvist 2025, s. 34). Dock visade årets bokprovning på att utgivningsåret 2025 var ett år då utgivningen av ungdomsböcker har ökat en aning – den generella utgivningen ökade med 153 fler titlar än föregående år, vilket innebär en ökning med 7 procent. Enligt bokprovningsrapporten bedöms detta vara ett resultat av omfattande läsfrämjande satsningar från statligt håll, en ökning av lättläst och pedagogiskt inriktad litteratur, samt en ökning av översatt litteratur och egenutgivande författare (Nauwerck 2026, s. 5-7).

kanske är överdriven. Att allt går i cykler, och att barn och unga så småningom kommer att hitta tillbaka till läsningen.

Numera är ”läskrisen” etablerad i media, trots att det finns röster som bestrider den och fortfarande menar att läsningen endast går upp och ner som den alltid har gjort. Ett viktigt faktum är dessutom att den läskris som har observerats, framför allt inte är jämlik: det finns en stor splittring mellan de som har svenska som modersmål och de som har svenska som andraspråk (Lanryd & Heller Sahlgren 2024; Nationellt centrum för svenska som andraspråk 2025). Under hösten 2024 vittnade flera universitet om att deras studenter hade svårt för att läsa kurslitteraturen och följa skriftliga instruktioner (Hibombo & Wyser 2024). I mars 2025 intervjuade jag och min kollega Charlotte Cederlund Författarförbundets ordförande Anja Gatu i vår podcast om barnlitteratur. På frågan om det finns en läskris i Sverige idag, svarade Gatu så här: ”Den är enorm. [...] när människor inte kan läsa och ta till sig information, då har vi ett enormt demokratiskt problem och ett säkerhetsproblem” (Babbelpodden 2025). Samtalet kretsade även kring det faktum att barn som inte läser faktiskt riskerar att bli vuxna som inte heller läser.

Sedan regeringens konstaterande av läskrisen har flera insatser inletts för att motverka den (Regeringskansliet 2023). Det har lagstiftats om bemannade skolbibliotek, och beviljats statsbidrag på 480 miljoner kronor, beräknat att motsvara inköp av cirka 2,4 miljoner nya böcker (Regeringskansliet 2025a; Regeringskansliet 2024a). Läslistor har tagits fram för att fungera som ett stöd för lärare vid valet av litteratur i klassrummen, och det har föreslagits att lärarutbildningen ska reformeras för att öka fokuset på undervisning i läs- och skrivinlärning (Kulturrådet 2024; Regeringskansliet 2025b). Den allra senaste insatsen presenterades så sent som på Världsboksdagen den 23 april 2026, då regeringen lade fram sin femåriga lässtrategi, som är tänkt att ”peka ut en riktning framåt för regeringens fortsatta arbete med att stärka läsförmågan i Sverige” (Regeringskansliet 2026a).

Initiativen har välkomnats, men också kritiserats. Exempelvis har lärare varit skeptiska till läslistorna och menat att man tagit större hänsyn till ”egna litterära och kulturpolitiska värderingar snarare än böcker som faktiskt lockar till läsning och som kan råda bot på läskrisen” (Lundberg 2025). Det har även uttryckts kritik gentemot de jobbannonser för nya skolbibliotekarier som har cirkulerat sedan kravet på bemannade skolbibliotek. Detta främst då annonserna har ställt orimliga krav på den blivande bibliotekarien, och visat tecken på att skolorna inte förstår en

skolbibliotekaries kompetens eller behov för att kunna genomföra ett gott arbete (Ivarsson & Ivarsson 2025).

Men vad är egentligen vägen till läsande barn och unga (och i förlängningen, läsande vuxna)? Hur får man barn och ungdomar att läsa? Vilka insatser krävs och vad fungerar ute i verkligheten? Redan 2018 slog Läsdelegationen fast i sitt betänkande att läsförmåga är nära sammankopplat med läsvanor och läsintresse, såväl för barn som för vuxna. I betänkandets sista bilaga delades de tips som barn och unga själva hade angett för hur de ansåg att vuxna kunde stötta deras läsning. En av dessa punkter var följande: ”Det måste finnas kravlös läsning i skolan. Det känns nu som enda motivationen för att läsa i skolan är att få bra betyg, allt i skolan bedöms.” (SOU 2018:57, 290).

Under hösten 2025 gjorde jag min praktik som blivande bibliotekarie, på skolbiblioteket till en kommunal gymnasieskola i södra Sverige. Jag diskuterade läskrisen och mitt intresse för läsfrämjande med min praktikhandledare, en av skolans skolbibliotekarier. Hon berättade då om en engelsklärare på skolan som nyligen hade startat upp ett projekt som kallades ”Free Reading”. Projektet var huvudsakligen inspirerat av en metod från den amerikanske lingvistikprofessorn Stephen Krashen, kompletterat med tankar från den nederländske utbildningsfilosofen Gert J. J. Biesta. Krashens metod (som förklaras mer i detalj i kapitel 2), känd som ”free voluntary reading”, går ut på att elever ska läsa minst 15 minuter under sin skoldag i en valfri bok, för att väcka den viktiga läslusten. I likhet med detta gick engelsklärarens projekt ut på att eleverna hade fri läsning under 15 minuter i början av varje engelsklektion. Det innebär att de fick läsa en valfri bok, med enda kravet att den skulle vara på engelska. Läsningen skulle inte bedömas eller vara en del av någon form av examination. Momentet handlade enbart om att eleverna skulle läsa för sig själva och för sin egen skull.

Projektet ”Free Reading” väckte min nyfikenhet av flera anledningar. Främst på grund av att det är ett läsfrämjande projekt med ett enkelt upplägg som inte kräver några omfattande bidrag eller andra ekonomiska insatser. Dessutom riktar det sig till en ålderskategori som oftast inte omfattas av läsfrämjande insatser (se exempelvis Löfberg 2023, s. 72). De elever som har varit en del av projektet går sitt tredje år på gymnasiet, och detta gav mig som masterstudent en faktisk möjlighet att intervju dem och låta dem dela sina upplevelser av projektet, något jag inte kunde gå miste om.

Den tidigare forskning som kommer att presenteras i denna uppsats visar på vikten av läsfrämjande för alla åldrar, samt betydelsen av att väcka läslust och en inre drivkraft för barn och unga att själva söka sig till litteraturen. Skolbiblioteken lyfts fram som en verksamhet och ett sammanhang som är en del av skolan, men samtidigt erbjuder ett andrum där lust och frihet får råda, jämfört med skolan i övrigt. Då uppsatsens studie dessutom undersöker ett projekt som har utförts i en undervisningssituation, har jag valt att analysera projektet och dess deltagare med hjälp av ett sociokulturellt perspektiv.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att problematisera och bidra med kunskap om läsfrämjande arbete i skolan, genom att studera projektet ”Free Reading”, som har genomförts med tredjeårselever på en gymnasieskola i södra Sverige. Studien undersöker, med hjälp av kvalitativa metoder, hur eleverna beskriver sin upplevelse av projektet, hur dessa beskrivningar kan förstås i relation till deras syn på och inställning till läsning samt vilken betydelse skolbiblioteket kan tillskrivas i den sociala praktik som råder kring läsning på skolan.

Jag vill väcka intresse för vidare forskning och fördjupa mig i elevers perspektiv på läsfrämjande, samt vad som kan vara avgörande faktorer för att få gymnasieelever att vilja läsa och prioritera läsningen i sin vardag. För att uppfylla detta syfte har jag formulerat tre huvudsakliga frågor, som är tänkta att vägleda mig genom min studie och analys:

1. Hur beskriver deltagande elever sin upplevelse av projektet ”Free Reading”?
2. Hur kan elevernas beskrivningar förstås i relation till deras inställning till läsning, deras läsaridentiteter samt deras uppfattning om skolans inställning till läsning?
3. Vilken betydelse kan skolbiblioteket tillskrivas som eventuell möjliggörare och medskapare till den sociala praktik kring läsning som råder på skolan?

När jag efterfrågar ”skolans” inställning till läsning, syftar jag framför allt på hur de uppfattar inställningen till läsning på skolan generellt. Vad tycker eleverna själva? Vad tycker deras klasskamrater? Vad förmedlar lärarna och andra vuxna på skolan? ”Skolan” blir på så sätt ett helhetsbegrepp för alla röster som ryms inom

skolans väggar. Begreppet ”skolbiblioteket” används på ett liknande sätt, som ett samlingsbegrepp för hela skolbibliotekets verksamhet och skolbibliotekariernas gemensamma arbete och kompetens. Avslutningsvis använder jag mig av begreppet ”social praktik” såsom begreppet används inom sociokulturell teori, något som kommer att förklaras närmare i kapitel 4.

1.2 Avgränsningar

Den här uppsatsens studie har ett läsfrämjande projekt för gymnasieelever i fokus. När jag använder mig av begreppet ”läsfrämjande”, utgår jag ifrån Kulturrådets (2026b) senaste definition. Främst följande tre punkter: att läsfrämjande ska (1) ”ta bort hinder för läsning och öppna vägar för allas rätt till läsning och litteratur”, (2) ”stärka läsarens motivation och läsaridentitet” samt (3) ”ge fler möjlighet till en konstnärlig upplevelse genom läsning och litterära uttryck” (s. 5).

Studien handlar även om skolbibliotekets betydelse, och behandlar därmed inga andra bibliotekstyper. Vidare har studien utförts på en enda skola, som dessutom är en skola med en tydlig profil. De elever jag har mött reflekterar skolan väl, men kan inte anses vara representativa för alla elever i samma ålder.

I den här studien har jag främst valt att fokusera på lusten till läsning eller avsaknaden av densamma, som ett hinder för läsning. Jag kommer inte att fördjupa mig i de hinder som beror på yttre faktorer såsom exempelvis elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd, eller elever med utmaningar på grund av sin socio-ekonomiska bakgrund. Trots att projektet genomfördes på engelska kommer jag inte heller att diskutera skillnaden mellan modersmål och andraspråk.

1.3 Disposition

Denna uppsats är indelad i sju kapitel och undersöker elevers relation till läsning, med utgångspunkt i det läsfrämjande projektet ”Free Reading”. I denna inledning har forskningsproblem, syfte och frågeställningar presenterats. Dessa kommer att vara vägledande genom resten av uppsatsen och även återkomma i analysen och diskussionen för att besvaras och diskuteras. I uppsatsens andra kapitel får studien sin inramning när bakgrunden till projektet ”Free Reading” presenteras. Kapitlet redogör även för den forskning som har legat till grund för projektet.

I det tredje kapitlet presenteras ett urval av den tidigare forskning som har bedrivits på temat läsning, läsfrämjande för unga samt motsättningen mellan lust och tvång, och frihet och krav i en läskontext. Kapitlet redogör även för den forskning som visar på betydelsen av skolbiblioteket som en kontrast och samarbetspartner i skolans värld. Uppsatsens fjärde kapitel behandlar det teoretiska ramverk – socio-kulturell teori – som agerar utgångspunkt och glasögon i analysen, medan det femte kapitlet beskriver uppsatsens metod, processen kring insamling av material samt tillvägagångssättet för analysen.

I uppsatsens sjätte kapitel analyseras resultatet i relation till det teoretiska ramverk som presenterades i det fjärde kapitlet. Uppsatsens sjunde och avslutande kapitel diskuterar studien i relation till tidigare forskning och landar även i studiens slutsatser. I slutet på uppsatsen finns även ett flertal bilagor, exempelvis de intervju-guider som användes vid insamlingen av studiens huvudsakliga material, den genomförda enkäten samt den projektplan för projektet ”Free Reading” som engelskläraren presenterade för sina elever.

2 Projektet ”Free Reading”

Föregående kapitel introducerade uppsatsens ämne, syfte och forskningsfrågor. I centrum för uppsatsens studie finns projektet ”Free Reading”, och i detta kapitel presenteras projektet: hur det initierades samt den forskning som inspirerade och låg till grund för projektet. Denna forskning har genomsyrat såväl upplägg som genomförande, och har även agerat målbild och ideal för hur ett läsfrämjande skulle kunna fungera i den vardagliga undervisningen. I kapitlet introduceras även den skola och de två klasser vars elever har varit deltagare i projektet. Detta sker bland annat med hjälp av beskrivningar från de två lärare som har varit en del av projektet, och som har intervjuats som en del av denna studie².

2.1 Skolan, eleverna, kursen

Vi befinner oss på en kommunal gymnasieskola i södra Sverige. Skolan har cirka 1 000 elever och erbjuder högskoleförberedande program (Utbildningsguiden 2025). Den är också känd för att ha en estetisk profil, höga intagningspoäng och studiemotiverade och högpresterande elever. Skolan har dessutom ett skolbibliotek med flera skolbibliotekarier.

De elever som har varit en del av denna studie går olika program på skolan. De har alla gemensamt att de går tredje året på gymnasiet, samt att de har valt att studera kursen Engelska 7 som individuellt val³. Engelska 7 är den mest avancerade kursen i engelska som erbjuds på gymnasienivå. Det innebär ”en hög nivå av språklig förmåga” samt att kursen ”förbereder [eleven] för avancerade akademiska studier” (Skolverket; Medborgarskolan). Det är även en kurs som erbjuder möjligheten till 1,0 i meritpoäng (Antagning.se 2025). Meritpoäng kan vara värdefullt vid ansökning till högskola eller universitet, då poängen kan användas för att komplettera elevens gymnasieexamen. Med hjälp av meritpoängen ökas det så kallade meritvärdet, som avgör behörigheten till olika utbildningar (Antagning.se 2024). De elever som läser kursen är med andra ord studiemotiverade, och enligt sina lärare är många av dem även intresserade av läsning sedan tidigare. Eleverna har lektioner

² Alla referenser till intervjuer hänvisar till informantens pseudonym. Intervjuerna, samt pseudonymerna, presenteras i mer detalj i avsnittet 5.1.2.1, i uppsatsens femte kapitel.

³ Individuellt val innebär att eleven själv har fått välja vilket ämne den har velat läsa. Vilka ämnen som finns tillgängliga att välja mellan är olika från skola till skola (Utbildningsguiden).

i Engelska 7 vid två tillfällen i veckan – ett tillfälle tidigt på morgonen och ett tillfälle sent på eftermiddagen. Varje lektion är 80 minuter lång.

2.2 Ett projekt om fri läsning

Så ”Free Reading” var något som en kollega föreslog och utvecklade för sina lektioner, som jag snodde av honom. Men det går ut på att eleverna, i första 15 minuterna av varje lektion, inom ett visst ämne då, så får de tid för fri läsning. Då fick eleverna ta med sig en egen bok och de fick läsa det helt, liksom, förutsättningslöst. Det var inte någon... det ställdes inget krav på någon typ av redovisning av detta, någon sorts motprestation eller något sånt där. Det enda jag ställde som krav var att de skulle ha någonting att läsa.

Intervju med lärare B

Det är hösttermin år 2025. En engelsklärare funderar på att starta upp ett projekt som hen har valt att kalla ”Free Reading”. Tanken är att projektet ska handla om så kallad ”fri läsning” och konceptet är enkelt: varje engelsklektion ska inledas med 15 minuters tyst läsning och eleverna får själva välja vilka böcker som ska läsas. Målet är att väcka elevernas läslust och testa en metod av den amerikanske litteracitetsforskaren Stephen Krashen. Det enda ”kravet” som eleverna ställs inför, är att språknivån i boken inte ska vara alltför enkel, eftersom boken trots allt ska läsas inom ramen för en lektion i avancerad engelska:

De enda instruktionerna de fick från mig var så här: varje vecka, eller varje lektion, så kommer ni få läsa 15 minuter i början av varje lektion. Ni får välja i princip vilken bok som helst, med vissa... vissa ramar, och det är språkliga ramar som baseras på, alltså, jag vill inte att det ska ha för enkel engelska, så att det blir på liksom en annan, lägre nivå, om man säger som så.

Intervju med lärare A

Engelskläraren undervisar i engelska på flera nivåer, men överväger att starta upp projektet bland sina äldsta elever: de elever som läser Engelska 7. Med en kollega och en av skolbibliotekarierna som bollplank, blir projektet verklighet. Engelskläraren ska testa konceptet i sin egen klass, och kollegan ska göra samma sak. De elever som har valt Engelska 7 som individuellt val på skolan är nämligen uppdelade i två grupper där engelskläraren undervisar den ena gruppen och kollegan den andra. Skolbibliotekarien är med och introducerar projektet i båda klasserna.

2.3 Forskningen bakom projektet ”Free Reading”

”Free Reading” är ett koncept som jag och några lärarstudenter, när vi gick på lärarprogrammet, satt och diskuterade, därför att vi var också så här: ”hur ska vi få elever att läsa mer?” [...] Och... den här tanken var så här: hur ska vi skapa en ut... en språklig utveckling hos elever generellt, utan att pressa dem? Och då har ju Steven Krashen tagit fram det här konceptet om ”free reading” [...].

Intervju med lärare A

Inför uppstarten av projektet skriver engelskläraren en projektplan (se bilaga 8), där hen redogör för den forskning som har legat till grund för projektet. Där är det tydligt att projektet främst har inspirerats av två forskare: ovan nämnda Stephen Krashen, amerikansk litteracitetsforskare, och den nederländske utbildningsfilosofen och forskaren Gert J. J. Biesta. Genom att applicera Krashens grundkoncept om ”free voluntary reading” hoppas engelskläraren på att uppnå Biestas teori om subjektifiering. För att ge en kontext till projektet och uppsatsens studie, presenteras därför dessa teorier i korthet nedan.

2.3.1 Stephen Krashen: ”Free voluntary reading”

År 2004 gav den amerikanske forskaren Stephen Krashen ut boken *The Power of Reading: Insights from the Research*. Boken inleds med frågan om huruvida USA befinner sig mitt i en läskris, något som har hävdats i amerikansk media sedan sent 1980-tal. Krashen ifrågasätter begreppet läskris och menar att krisen kanske inte existerar på det sätt som media väljer att framställa det. Amerikanerna kan läsa och skriva, men de börjar bli allt sämre på det. Som han själv uttrycker det: ”Many people clearly don’t read and write well enough to handle the complex literacy demands of modern society” (Krashen 2004, s. ix-x).

Krashens livsverk är teorin om ”free voluntary reading” (förkortat FVR av författaren själv), ett fritt frivilligt läsande som baseras på att läsning är en aktivitet som utövas för att man vill utöva den (Krashen 2004, s. x). Krashen konstaterar att de som läser mycket, generellt läser och skriver bättre än de som inte läser mycket (Krashen 2004, s. 8-9). Lösningen är att väcka lusten till läsningen. Just detta är den avgörande och grundläggande pusselbiten för att en läsare ska kunna nå vidare till högre nivåer i såväl sitt läsande som sitt skrivande. Inom skolvärlden innebär FVR att det inte ska finnas någon prestation kopplad till läsningen: inga recensioner krävs och eleverna förväntas inte svara på några frågor om boken eller göra några

andra arbeten relaterat till den. Dessutom uppmuntras eleverna till att lägga ifrån sig boken om de inte tycker om den, och välja en annan (Krashen 2004, s. x-1).

I sin bok redogör Krashen för den forskning som bevisar effekterna av FVR, och hänvisar till flera olika studier som har genomförts av andra forskare. I dessa studier har såväl lärare som elever fått läsa tyst för sig själva i 5–15 minuter varje dag, i en bok som de själva har valt. I några fall har det enda kravet från lärarnas sida varit att eleverna efteråt ska berätta lite kort vad de har läst. Enligt Krashen visar studierna på att elever som har fått utöva FVR i skolan har visat på antingen lika goda eller bättre resultat än elever som inte har utövat FVR. Det är också tydligt att FVR får en större effekt ju längre det utövas – exempelvis syns det en tydlig skillnad hos elever som har fått läsa på skoltid i över ett år (Krashen 2004, s. 1-4). Krashen refererar till ett flertal studier⁴ som visar att elevernas stavning och läsförståelse har förbättrats. Exempelvis är det tydligt att eleverna berikar sitt ordförråd och lär sig betydelsen av nya ord genom en förståelse av kontexten (Krashen 2004, s. 13-16).

Utöver detta menar Krashen att FVR kan vara en nyckel till att lära sig ett andra språk. Han visar på flera studier⁵ som bekräftar att elever som har fått läsa enligt ovanstående kriterier på sitt andra språk, också visar på liknande framsteg vad gäller läsförståelse, skrivande och kunskap kring stavning och grammatik (Krashen 2004, s. 4-5).

2.3.2 Gert J. J. Biesta: subjektifiering

Den nederländske utbildningsfilosofen Gert J. J. Biesta driver tesen att det finns tre dimensioner av mening inom utbildning. Dessa tre handlar om kompetens (*qualification*), socialisering (*socialization*) och subjektifiering (*subjectification*) (Biesta 2010, s. 19-21; Biesta 2020, s. 89, 92). Kompetens, som en del av utbildning, handlar om det som många anser vara skolans huvudfunktion: att förmedla kunskap. Genom kompetensen får eleven en bild av hur världen ska betraktas samt vilka kunskaper som anses vara av värde (Biesta 2020, s. 92). Denna kunskap bemyndigar eleven till att agera i världen (Biesta 2010, s. 19-20). Parallellt med kompetensförmedlingen pågår socialiseringen. Den visar på att eleverna, genom

⁴ Bland annat en studie kallad "The Clockwork Orange study" som genomfördes på 1970-talet, flera studier genomförda på University of Illinois under 1980-talet, samt ett flertal studier där han själv har varit involverad under det sena 1990-talet och tidiga 2000-talet.

⁵ Bland annat studier från Fiji, Singapore, Sydafrika och Sri Lanka under en trettioårsperiod från cirka 1970 till sent 1990-tal.

utbildningen, ständigt påverkas och blir en del av, antingen explicit eller implicit, kulturer, traditioner eller andra praktiker (Biesta 2010, s. 20; Biesta 2020, s. 92).

Men den dimension som har influerat just projektet "Free Reading" som mest, är den som handlar om subjektifiering. Enligt Biesta själv är subjektifieringen den del av hans teori som har varit svårast att greppa. Subjektifiering handlar om frihet: "our freedom to act or to refrain from action" (Biesta 2020, s. 93). Biesta menar att frihet traditionellt inte har varit ett uppskattat koncept inom utbildning, samt att det inte alltid har uppmuntrats. Utbildning borde handla om att ingjuta frihet i barn och unga och att lära dem att de kan existera som subjekt. Det betyder dock inte att de kan göra precis vad de själva vill (Biesta 2020, s. 93-95). Enligt Biesta handlar subjektifieringen i utbildningen om att uppmuntra barn och unga till att leva i världen och att upptäcka sin autonomi, utan att för den delen uppleva sig själva som universums mittpunkt (Biesta 2020, s. 97-98). I en skolkontext innebär det att eleverna genom denna autonomi kan bli självständiga i sitt tänkande och agerande, samt att de blir förmögna att ta ansvar för sitt eget lärande och sin egen lärandeprocess (Biesta 2010, s. 21).

3 Bakgrund och tidigare forskning

Föregående kapitel introducerade det projekt som uppsatsen har valt att studera. I det här kapitlet presenteras ett urval av den tidigare forskning som har bedrivits på samma tema som denna uppsats. För att placera projektet ”Free Reading” i en nutida kontext, samt visa på de insatser som just nu genomförs, presenteras först en bakgrund kring diskussionen om läsning och läsfrämjande för unga i Sverige, såväl inom skolans värld som politiskt. Det blir också tydligt att ”Free Reading” på många sätt är ett barn av sin tid, samtidigt som det sticker ut då det riktar sig till en målgrupp som vanligtvis inte omfattas av läsfrämjande insatser. Att gymnasieelever ska ha ett annat fokus än läsning av skönlitteratur, syns även i den nya läroplanen som kom under 2025 och som behandlas nedan.

Projektet ”Free Reading” är dessutom ett projekt som har haft ambitionen att vara baserat på frihet och kravlöshet. Därför diskuterar detta kapitel även motsättningen mellan lust och tvång samt frihet och krav i en läskontext. Avslutningsvis visar kapitlet på betydelsen av skolbiblioteket som en kontrast och samarbetspartner i skolans värld.

3.1 Läsande och läsfrämjande i Sverige

Läsning har länge varit en aktuell fråga i Sverige, och inte minst av intresse för politiken. Det visar Åse Hedemark och Linnéa Lindsköld på i boken *Den frivilliga läsaren: läsningens politik i Sverige efter 1945* (2025). Boken är en analys av det material som författarna samlade in inom ramen för forskningsprojektet ”Att skapa den läsande medborgaren”, som pågick under fyra år och avslutades år 2022 (Hedemark & Lindsköld 2025, s. 12). Författarna beskriver ett Sverige där läsningen har varit nära sammankopplad med idén om den goda samhällsmedborgaren och det demokratiska samhällets fundamentala värden (Hedemark & Lindsköld 2025, s. 9-10). Med andra ord, läsningen har varit något som många aktörer har haft ett intresse i, men som samtidigt har varit svår att kontrollera. För som författarna konstaterar: ”[a]tt styra något frivilligt, det är en oxymoron vi valt för att fånga den ambivalens som präglar politiken för den läsning människor gör på sin fritid” (Hedemark & Lindsköld 2025, s. 10).

Nedan presenteras, huvudsakligen med hjälp av Hedemark och Lindsköld, de attityder och tankar kring läsning och läsfrämjande som har präglat vårt land och

format den syn på läsning som just nu råder. I denna kontext har projektet ”Free reading” vuxit fram.

3.1.1 Sverige och läsningen – en historisk bakgrund

Hedemark och Lindsköld (2025) beskriver ett Sverige som upptäckte att bildningen och läsningen ökade i andra världskrigets skugga: medan kriget rasade ute i Europa läste svenskarna böcker (s. 33). Detta ville man ta vara på, men det fanns också utmaningar i befolkningens läsning. En av dessa var att läsarna ansågs sakna både bildning och smak, något som i första hand skulle lösas genom att höja bildningsnivån (Hedemark & Lindsköld 2025, s. 35). År 1952 kom den så kallade Bokutredningen (SOU 1952:23), där barns och ungas litterära smak ansågs medfödd och naturgiven. Politikerna oroade sig framför allt för flickorna och att de skulle påverkas till det negativa genom att ta efter det de läste. Flickorna låg ofta före pojkarna i den litterära utvecklingen, men hade en tendens att senare i livet fastna för den romantiska och erotiska litteratur som fanns tillgänglig i veckotidningsnoveller. Litteratur som, underförstått, inte ansågs vara ”god” litteratur (Hedemark & Lindsköld 2025, s. 42).

Under 1960- och 1970-talet förflyttades fokuset för samtalet kring läsning. Istället för att prata om hur människor läste, började det diskuteras hur man skulle förmå befolkningen till att läsa mer. Människors läsvanor undersöktes och olika läsargrupper identifierades. Barns läsning konstaterades som viktig och formativ, men kopplades främst samman med skolan. Barns fritidsläsning var uppenbart av mindre intresse (Hedemark & Lindsköld 2025, s. 66-67, 69-70). Under 1980- och 1990-talet blev barns och ungas läsning plötsligt föremål för ökat intresse. Framför allt oroade man sig över de nya medier (videofilmer, seriemagasin, rollspel) som stal barnens uppmärksamhet och påverkade läsningen negativt (Hedemark & Lindsköld 2025, s. 89, 95-98). Hedemark och Lindsköld (2025) beskriver det som en tid då ”bokläsandet ökade och icke-läsarnas antal minskade” (s. 92) och i den nya Bokutredningen (SOU 1984:30, s. 79) var man konfunderad: hur kunde det komma sig att så många vuxna inte läste böcker när det satsades så mycket på läsfrämjande aktiviteter i landet? Det talades om vikten av att som förälder sätta sitt barn i kontakt med litteraturen: att läsa för sina barn och hjälpa dem att upptäcka läsglädje. Barns språkutveckling blev också ett viktigt argument för att motivera till läsning (Hedemark & Lindsköld 2025, s. 93-95).

2000-, 2010- och 2020-talet hittills, beskrivs av Hedemark och Lindsköld (2025) som ”krisåren” (s. 119). På grund av flertalet samhälleliga förändringar och utmaningar (exempelvis arbetslöshet och avregleringen av skolan) bedömdes barns och ungas läsning nu vara ett alltmer akut problem (Hedemark och Lindsköld 2025, s. 120). År 2013 kom propositionen *Läsa för livet* (Prop. 2013/14:3) som likställde läsförståelse med språklig förmåga och slog fast att vuxnas ointresse för litteratur var en stark bidragande orsak till barnens ointresse (s. 7, 73-74). Fem år senare presenterades *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället*, en utredning som hade genomförts av Läsdelegationen och som senare låg till grund för regeringens skrivelse med samma namn. Denna resulterade bland annat i att det så kallade Läsrådet grundades, ett rådgivande organ som är en del av Kulturrådet. Läsrådets huvudsakliga uppgift är att samordna läsfrämjande insatser för barn och unga (Hedemark & Lindsköld 2025, s. 121; Kulturrådet u.å.).

3.1.2 Nuläge – läsfrämjande

Här återvänder vi till det nuläge som inledde denna uppsats: med en regering som har deklarerat att vårt land befinner sig i en läskris, samt att Sverige ska bli ett ”läsande land” (Regeringskansliet 2024b). I april 2026 presenterade den svenska regeringen en lässtrategi för Sverige, som ska gälla till och med år 2031. I strategin beskrivs en rad utmaningar som just nu motarbetar läsförmågan hos den svenska befolkningen. Bland de utpekade utmaningarna nämns exempelvis skärmtid, bristande stöd i skolan, obemannade skolbibliotek, teknikutvecklingen och förändrade konsumtionsmönster (Regeringskansliet 2026b, s. 4-9). Syftet med strategin är, enligt regeringen, att ”peka ut en riktning framåt för regeringens fortsatta arbete med att stärka läsförmågan i Sverige” (Regeringskansliet 2026a).

Läsningen har mycket riktigt sina utmaningar i dagens samhälle. Som Magnus Persson uttryckte det: ”[d]e potentiella fienderna har blivit alltför många” (Persson 2023, s. 6). Uttalandet syftade på det medielandskap som dagens unga växer upp i, och det omöjliga i att försöka tygla det. Perssons konstaterande bekräftas även av ungdomarna själva, bland annat i färsk rapporter från exempelvis Internetstiftelsen och Mediemyndigheten. Rapporten *Barnen och internet 2025* konstaterar exempelvis att ett av de vanligaste användningsområdena för AI när det gäller ungdomar i gymnasieåldern, är till att sammanfatta och generera text (Andersson, J., Wranger, T. & Bäck, J. 2025a; Andersson, Wranger, & Bäck 2025b, s. 132-134). Rapporten *Ungar och medier* visar på att endast 11 procent i åldern 17-18 år läser böcker eller

tidningar dagligen, samt att hela 57 procent i samma ålderskategori själva anser att de ägnar för lite tid åt läsning (Andersson 2025, s. 14-15).

Trots regeringens krafttag de senaste åren, finns det i Sverige sedan många år tillbaka flera aktörer som arbetar aktivt för och med läsfrämjande, såväl på nationell som lokal nivå. På nationell nivå finns exempelvis Kulturrådet, Läsrelsen, Myndigheten för tillgängliga medier (MTM) och Skolverket, medan folkbiblioteket drar det tyngsta lasset på lokal nivå (Heimer 2023, s. 34-40). För att visa på de läs- och skrivfrämjande insatser som genomförs ute i landet och pågår i detta nu, sammanställde Kulturrådet på uppdrag av regeringen magasinet *Duka för läsning och skrivande – 21 smakprov på insatser med barn och unga* (Kulturrådet 2026a). Magasinet publicerades i februari 2026 och lyfter bland annat initiativ som EPA Book Club, Poesiträffar för unga med intellektuell funktionsnedsättning, Tidskriften *Ponten* för unga författare, Blåhaj bokklubb med fokus på translitteratur och Skrivlustläger.

När det gäller läsfrämjande har forskningen dock varit väldigt fokuserad på åldersgruppen 9-12 år, en ålder som i folkmun ofta benämns som ”bokslukaråldern”⁶. Detta blir tydligt inte minst i Jonas Anderssons (2015) kunskapsöversikt *Med läsning som mål – Om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Översikten lyfter bland annat fram önskemålet om ”effekter av läsfrämjande verksamhet” som en prioriterad forskningsfråga från Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap och Svensk Biblioteksförning (s. 14).

I sin bok *Leda läsfrämjande: Om barns och elevers läsning och hur den kan utvecklas*, skriver Maria Heimer (2023) om läsfrämjande för äldre barn och ungdomar. Hon lyfter läsmotivation som den avgörande faktor som skiljer en läskunnig individ från den så kallade ”läsaren” – en individ som inte bara läser utan också förstår och uppskattar sin läsning. Hon hänvisar även till den amerikanska läsforskaren Linda Gambrell, som har sammanställt sju regler för just läsmotivation (s. 78-79). Gambrell (2011, s. 173-177) menar att elever är mer motiverade att läsa när följande förutsättningar finns:

1. Läsuppgifter och -aktiviteter är relevanta för deras liv.
2. De har tillgång till ett mer omfattande läsmaterial.

⁶ Enligt SO beskrivs ordet ”bokslukare” som en ”person som läser mycket böcker” och SAOL kompletterar detta med beskrivningen att ”bokslukaråldern” är ”i barndomen, ofta 10-årsåldern” (SAOL 2026a; SO 2026a).

3. De har gott om möjligheter till att ägna sig åt oavbruten läsning, det vill säga att de har generöst med tid att ägna åt läsningen.
4. De har möjlighet att själva välja vad de läser och hur de ska genomföra läsuppgifter.
5. De har möjlighet till sociala sammanhang och kan interagera med andra om den text de läser.
6. De klarar av krävande texter.
7. Deras omgivning visar på värdet och vikten av läsning.

Heimer (2023) diskuterar Gambrells regler, och reflekterar särskilt över ett urval av dem. Bland annat menar hon att det är välkänt att det krävs mycket tid och engagemang för att bli en god läsare (5 000 timmar), men att detta är en utmaning i den svenska skolan då lästiden har minskat (s. 81-82). Vad gäller det fria valet av litteratur lyfter Heimer fram forskning som visar på en tydlig paradox: det är mycket riktigt så att många elever efterfrågar större inflytande över sin läsning. Samtidigt visar forskningen att eleverna behöver utmanas för att utvecklas. När en elev själv väljer en text, väljer den kanske inte något som utmanar dess förmåga, vilket innebär att utvecklingen avstannar (s. 82-84).

3.2 Läslust och lustläsning

Heimer och Gambrell beskriver läsmotivation och de förutsättningar som krävs för att utvecklas till en god läsare. Nedan presenteras begreppet ”lustläsning”, något som anses vara centralt för att väcka barns och ungas läslust. Diskussionen kring ”lustläsning” är även något som influerar dagens skolbibliotek, men som samtidigt hamnar i kontrast till skolbibliotekets omgivande struktur: skolan. Hur skapas lust och frihet i en kontext som till stor del består av bedömningar och krav?

3.2.1 Lustläsning

I sin artikel ”Läsa fint och fult – läslust och lustläsning inom läsfrämjande” beskriver Pamela Schultz Nybacka (2025) bland annat skillnaden mellan de två begreppen ”läslust” och ”lustläsning”. Enligt Schultz Nybacka handlar läslust om läsarens inre motivation. Läslusten kan inte motiveras genom bekräftelse, belöningar eller bestraffningar, och man kan känna läslust utan att faktiskt ägna sig åt läsning (Schultz Nybacka 2025, s. 2). Lustläsning är enligt Schultz Nybacka inte detsamma som lästlust. Men vad skiljer dem egentligen åt, och hur definieras ordet ”lust”? Enligt Svensk ordbok beskrivs ordet i första hand som en ”önskan att göra

något som man känner skulle skänka nöje el. tillfredsställelse” (SO 2026b). Även ”läslust” och ”lustläsning” går att hitta i ordlistan. För definitionen av det förstnämnda hänvisas det tillbaka till grunddefinitionen av ordet ”lust” (SAOL 2026b). För definitionen av det sistnämnda lyder definitionen: ”läsning (enbart) för nöjes skull” (SO 2026c). Det framstår inte som helt tydligt vari skillnaden ligger.

”Lustläsning” som begrepp kommer dock från engelskans ”reading for pleasure” och definieras av litteraturforskaren Christina Clark och litteraturprofessorn Kate Rumbold (2006) som läsning ”that we do of our own free will anticipating the satisfaction that we will get from the act of reading” (s. 6). Författarna menar dock att begreppet, trots sin vardagliga användning, är svårdefinierat och närbesläktat med begrepp som ”independent reading”, ”voluntary reading”, ”leisure reading”, ”recreational reading” och ”ludic reading” (Clark & Rumbold 2006, s. 5).

Lustläsningen är med andra ord en frivillig handling och kan snarare betraktas som läslustens drivkraft – något som ökar läsmotivationen och får människor att fortsätta läsa. Trots detta menar Schultz Nybacka att lustläsningen länge har betraktats som något fult, som inte handlar om litterär kvalitet eller läsningen av kvalitetslitteratur. Historiskt sett har den förknippats med barn snarare än vuxna och kvinnor snarare än män. Läsare som väljer litteratur utifrån lust och njutning har anklagats för låg moral, känslopräglade upplevelser, överkonsumtion och sämre litterär estetik (Schultz Nybacka 2005, s. 3-4). Dessa uppfattningar har levt kvar och varit seglivade. Att samhället länge har försökt kontrollera vilken fritidsläsning som kan betraktas som god respektive dålig, visar Hedemark och Lindsköld (2025) dessutom tydligt på i sin genomgång av historien (se exempelvis s. 154-160).

Inom forskningen är det idag ett välkänt faktum att utvecklingen av en god läsförmåga också hänger nära samman med den läslust som läsaren upplever, samt att det är en nyckelfaktor att läsaren själv har möjlighet att styra över sin läsning (Dolatkah 2013, s. 126). Mats Dolatkah (2013) redogör för flera studier⁷ som har undersökt just denna motsättning i skolans värld. Merparten av dem visar på detsamma: ju högre grad av frihet som läsarna upplever, desto mer positivt inställda är de till sin läsning (s. 126-128).

⁷ Han refererar bland annat till Stephen Krashens begrepp ”FVR” inom amerikansk forskning (se även avsnitt 2.3.1), samt till Sandins bok, *Barnbibliotek och lässtimulans: Delaktighet, förhållningssätt, samarbete* (2011), som i en svensk kontext bland annat visar på hur läsfrämjande institutioner får problem när barnen inte upplever läslust och då bestämmer sig för att hellre ägna sig åt annat.

Schultz Nybacka (2025, s. 4) lyfter fram två studier som visar på värdet hos lustläsningen (samt att vi har känt till detta värde länge): Janice Radway (1984) studerade vuxna kvinnors romanceläsning på 1980-talet och drog slutsatsen att denna läsning faktiskt bemyndigade kvinnorna att hantera sina vardagliga levnadsvillkor. Victor Nell (1988) menade att lustläsning är att betrakta som en lek med ett eget värde i sig själv – fri, uppslukande och improduktiv. På detta unika sätt har den också förmågan att förändra våra medvetanden och bidra till vårt välbefinnande.

3.2.2 Skolbibliotekets betydelse

I ett panelsamtal under den digitala läsfrämjandeträffen ”Läsandets politik och retorik” i december år 2022, diskuterade bibliotekarien Elin Nord så kallat ”bra” och ”dålig” läsning tillsammans med författaren och litteraturutvecklaren Helena Öberg Carlsson och journalisten och författaren Augustin Erba. Samtalet kretsade kring vilken läsning som duger och räknas som god nog, samt hur man får ungdomar att läsa. Nord menade att all läsning kan betraktas som god läsning och att hennes arbete främst handlar om att få barn och unga att hitta fram till litteraturen – att det är viktigt att lusten till läsning väcks:

Som bibliotekarie har jag förmånen att jobba med lustfylld läsning, som är fränkopplad måsteläsningen. Det är en härlig del av att vara bibliotekarie. Det viktiga är att vi får barn att läsa, hitta rätt bok och uppleva läsning som berör och engagerar. Vi på biblioteken ska inte få ungdomarna att läsa vissa utpekade böcker.

Nord & Öberg Carlsson 2023, s. 57

I Skolverkets kunskapsöversikt *Skolbibliotekets pedagogiska roll*, författad av Louise Limberg (2003), skrev författaren att det vid tiden saknades forskning kring skolbibliotekets betydelse för läsning och litteraturpedagogik (s. 88). Många år senare skriver Limberg, Frances Hultgren och Monika Johansson (2021), att det har funnits en viss spänning mellan det som enligt 2 kap. 24 b § skollagen (2010:800) anses vara skolbibliotekets ändamål: att ”främja elevernas läsande och medie- och informationskunnighet”. Författarna antyder att det har funnits en motsättning mellan de två uppdragen – läsfrämjande och undervisning i medie- och informationskunnighet (MIK) – där det inte alltid har varit självklart vad som borde vara fokuset i skolbibliotekets verksamhet (Limberg, Hultgren & Johansson 2021, s. 175).

I den nya läroplanen för gymnasieskolan, *Läroplan för gymnasieskolan Lgy25* (Skolverket 2025), omnämns skolbiblioteket på tre ställen. De två första formuleringarna finns i avsnittet om rektorns ansvar. Där kan vi bland annat läsa att rektorn har ett särskilt ansvar för att se till att ”alla elever får tillgång till och förutsättningar att använda skolbibliotek” samt att ”skolbibliotekets verksamhet används som en del i undervisningen för att stärka elevernas språkliga förmåga och digitala kompetens”. Den tredje formuleringen finns under målen för elevernas kunskaper: att eleven vid avslutad utbildning ska kunna ”använda bibliotek och deras resurser”. Läsning omnämns inte alls i *Lgy25* (Skolverket 2025), åtminstone inte i klartext. Istället är det MIK och en sorts generell bibliotekskunskap som får större utrymme, då läroplanen betonar elevens förmåga att ”kritiskt granska och bedöma” det hen ”ser, hör och läser”, samt förmågan att kunna ”söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje”.

Hultgren och Johansson (2021) lyfter fram läsfrämjande arbete som en kärnverksamhet för skolbiblioteket (s. 75). De utgår ifrån Caroline Libergs och Roger Säljös beskrivning av litteracitet, som en form av skriftspråklig aktivitet där ett nyckelord är förmågan att genom läsningen *förstå* och göra världen begriplig (Liberg & Säljö 2017, s. 387). Hultgren och Johansson menar att skolan och skolbiblioteket har två olika roller när det handlar om elevernas läsning. Skolans uppgift är att lära eleverna att läsa, men också att introducera dem för olika typer av texter, för att visa på vad läsning kan vara och erbjuda. Skolbibliotekets roll blir snarare ett slags komplement: ”att identifiera sammanhang där det lässtimulerande arbetet är till gagn för utvecklingen av litteracitet” (Hultgren & Johansson 2021, s. 79). Skolbiblioteket besitter alltså en unik möjlighet att väcka och underhålla elevernas intresse för läsning.

Avslutningsvis befinner sig skolbiblioteket i en sorts spänning – mellan läsning och MIK, mellan frihet och krav. Limberg, Hultgren och Johansson (2021) menar att biblioteket dock av många betraktas som ett ”frirum”. I biblioteket bedöms inga prestationer och eleverna kan själva välja sina aktiviteter. Likt folkbiblioteket blir även skolbiblioteket på så sätt en plats för lustläsning och fri bildning, där samspelet mellan elev och undervisning har en möjlighet att bli annorlunda och gränsöverskridande (Limberg, Hultgren & Johansson 2021, s. 162-163).

4 Teoretiska perspektiv

Föregående kapitel presenterade ett urval av den tidigare forskning som har bedrivits på samma tema som denna uppsats. I det här kapitlet introduceras det teoretiska perspektiv som har varit vägledande i uppsatsens studie, samt de begrepp som kommer att återkomma i analysen.

I denna studie har jag valt att använda mig av sociokulturell teori som ett övergripande teoretiskt ramverk för att närma mig tolkningen av mitt material och svaren till mina frågeställningar. Teorin kommer att agera som mina glasögon samt ett verktyg för att hjälpa mig att tolka och analysera det material som har samlats in (Fejes & Thornberg 2024, s. 24-25). Den sociokulturella teorin valdes ut särskilt på grund av den skolkontext som uppsatsens studie befinner sig i, samt på grund av sitt fokus på språk och kommunikation.

4.1 Sociokulturell teori

Sociokulturell teori härstammar från den ryske forskaren Vygotskij, som arbetade med lärande och utveckling vid universitetet i Moskva i början på 1900-talet. Vygotskij ville undersöka hur det biologiska och sociokulturella samverkade i människan och *för* människans utveckling, samt ta reda på hur människor utvecklar så kallat *kulturella förmågor*. Exempel på sådana förmågor är bland annat att kunna läsa och skriva, men även problemlösning och att kunna resonera abstrakt (Säljö 2020, s. 273-275).

I den här uppsatsen används teorin utifrån följande centrala begrepp: mediering och appropriering, sociala praktiker och situerade identiteter samt stöttning (*scaffolding*). Jag kommer även att utgå ifrån den svenske psykologen Roger Säljös tolkning av teorin, så som han beskriver den i flera av sina böcker. Dessa tolkningar av begreppen presenteras nedan.

4.1.1 Mediering och appropriering

Två viktiga begrepp inom sociokulturell teori är *mediering* och *appropriering*. Det förstnämnda innebär att redskap eller verktyg är essentiella i människans förståelse av omvärlden. Det är även vad som skiljer oss från andra arter (Säljö 2020, s. 175; Säljö 2000, s. 74). Det sistnämnda är i sin tur ett uttryck för att beskriva och förstå

lärande. Som Säljö (2020) skriver: ”Appropriering innebär att en person blir bekant med och lär sig bruka kulturella redskap och förstå hur de medierar världen” (s. 280).

Genom hela livet, främst under uppväxten, approprierar människor olika typer av förmågor genom så kallade *medierande redskap*. Dessa redskap finns av två olika sorter: *språkliga* och *fysiska*. Ett exempel på ett språkligt redskap kan bland annat vara bokstäver, alltså något som vi använder för att tänka eller kommunicera (Säljö 2020, s. 175; Säljö 2000, s. 74). Ett fysiskt redskap kan även kallas för en artefakt (ett föremål som tillverkats av människan) och i en skolkontext kan ett exempel på ett sådant bland annat vara tangentbordet på en dator (Säljö 2013, s. 28; Säljö 2020, s. 277). Det finns dock exempel på redskap där det språkliga och det materiella sammanstrålar, såsom exempelvis i fallet med en bok. Sociokulturell teori talar därför även om *kulturella redskap*, vilket är ett redskap som har både en intellektuell och en fysisk sida (Säljö 2020, s. 277).

Det finns med andra ord alltid någonting mellan oss och omvärlden, något Säljö (2000) exemplifierar med ett ”raster”⁸. Mediering hjälper oss att förstå vår omvärld och hur vi förväntas agera inom ramen för den sociala praktik vi befinner oss i (s. 100). Med hjälp av begreppen mediering, appropriering och kulturella redskap vill jag synliggöra hur eleverna förstår och skapar mening kring sin egen läsning.

4.1.2 Sociala praktiker och situerade identiteter

I ett sociokulturellt sammanhang är kommunikativa processer viktiga för det mänskliga lärandet och utvecklingen. Genom att lyssna och iaktta sin omvärld lär sig barnet vad som är viktigt och vilka kunskaper som bör anammas (Säljö 2000, s. 37). Språket är centralt och kommunikationen likaså. Som Säljö (2000) skriver: ”Vi formar oss själva och andra, vår etik och moral, i och genom kommunikation. Och vi kan inte undgå att göra detta.” (s. 89). Sociokulturell teori utgår ifrån att människan som art är mottaglig för att utvecklas och lära sig nya saker. Lärande är något som sker såväl individuellt som kollektivt och som framför allt påverkas av våra sociala och kulturella kontexter och omgivning (Säljö 2000, s. 13).

Sociala praktiker ligger till grund för alla mänskliga handlingar. Det innebär att vi som människor alltid handlar utifrån våra tidigare erfarenheter och kunskaper,

⁸ Svenska Akademiens ordlista förklarar ordet ”raster” som ett ”system av rutor el. punkter för reproducering av bilder; bländskydd i lampor” (SAOL 2026d).

utifrån vad vi har fått lära oss i de sociala konstellationer vi har varit en del av. Omgivningen påverkar oss och, oavsett om det är medvetet eller omedvetet, så agerar vi i linje med dess förväntningar på oss (Säljö 2000, s. 128). ”Människor agerar alltid inom ramen för praktiker”, skriver Säljö (2000) och menar att kontexten alltid är en del av vårt agerande, eftersom vi alla är en del av något sammanhang. Vår omgivning – samhället, vår familj, klassen i skolan – är alla olika former av kommunikativa och fysiska kontexter som formar oss som människor (s. 130).

Olika kunskaper och färdigheter kan även sorteras in i olika kontexter, så kallade *praktikgemenskaper*. Ett exempel på en sådan gemenskap är skolan. Skolan är en institution som vanligtvis rymmer vissa specifika kommunikativa situationer och projekt. Exempel på sådana situationer är bland annat undervisning, läsning av läroböcker, och så vidare. Här möter barnet kommunikationspartners som klasskamrater, lärare och övrig skolpersonal. Barnet lär sig hantera fysiska och kulturella redskap för inläring, och bekantar sig troligtvis med böcker, pennor och datorer. I denna kontext finner barnet också sin egen identitet och roll, som elev och klasskamrat, men även som ”bästa vän”, ”duktig i skolan” eller ”elev med inlärningssvårigheter” (Säljö 2013, s. 46-48). Genom de erfarenheter som barnet samlar på sig, sker en utveckling som förändrar identiteten (Säljö 2022, s. 120). Inom ramen för den gemenskap som barnet är en del av, lär sig barnet vilka förväntningar och normer som råder och styr deltagarnas agerande (Säljö 2013, s. 49). Utvecklingen av en så kallad *situerad identitet* inom ramen för en institutionell miljö, kan även ha långtgående konsekvenser för elevens självbild. Säljö (2013) menar att ett barn som börjat koppla sig samman med upprepade negativa erfarenheter, bär med sig detta genom livet (s. 50).

Med hjälp av begreppen sociala praktiker och situerad identitet är min avsikt att kunna synliggöra såväl skolan som skolbiblioteket som olika sociala praktiker som formar elevernas läsning och syn på läsning. Inom ramen för dessa praktiker skapar eleverna även sina egna identiteter som läsare.

4.1.3 Stöttning

Lärande är något som sker mellan människor, och när en lärprocess pågår, exempelvis mellan förälder och barn eller lärare och elev, sker ett samspel. Detta samspel sker framför allt mellan förälder och barn, och skiljer sig i viss mån från det samspel som sker mellan lärare och elev i ett klassrum. Inom den så kallade

utvecklingszonen, i gränslandet mellan den önskade kompetensen och den framtida uppnådda kompetensen, är barnet mottagligt för vägledning. Detta kan ske med hjälp av så kallade *kommunikativa stöttor* (*scaffolds* på engelska). De fungerar som förklaringar från föräldern eller läraren, och är anpassade efter barnets egna intellektuella färdigheter för att kunna styra barnets agerande så att det landar rätt (Säljö 2000, s. 123). Genom detta begrepp vill jag visa på skolbibliotekets roll och betydelse för såväl eleverna som skolan i stort.

5 Metod

Föregående kapitel behandlade de teoretiska perspektiv som har varit vägledande i uppsatsarbetet. I det här kapitlet diskuteras studiens valda metoder samt hur dessa kan kopplas till uppsatsens kvalitativa ansats. Urval och genomförande presenteras och motiveras, och de forskningsetiska frågor som har varit viktiga och aktuella för processen diskuteras. Avslutningsvis visar kapitlet även på hur det insamlade materialet har analyserats.

5.1 Val av metod

Denna uppsats har en kvalitativ ansats. Det innebär att insamlingen och analysen av den insamlade datan har skett med kvalitativa metoder. En kvalitativ studie undersöker människan och samhället och försöker förstå olika fenomen och mekanismer som berör dessa, exempelvis genom samtal eller observationer. Därför är intervjuer, observationer och analys av texter de vanligaste metoderna för att inhämta kvalitativ data (Ahrne & Svensson 2022, s. 9-11).

I denna studie undersöker jag det mänskliga – eleven bakom statistiken, den unga människan som omvärlden försöker omvandla till en läsare (och kanske i förlängningen, en god samhällsmedborgare). En kvalitativ studie gör inte anspråk på att vara en representativ studie för allt läsfrämjande arbete. För att bredda diskussionen om vad läsfrämjande arbete är och bör vara, vill jag väcka intresse för vidare forskning inom området, samt bidra med ett perspektiv och en inblick i ett läsfrämjande projekt. Jag valde att intervjua mina informanter samt även genomföra en enkätundersökning.

5.1.1 Enkät som metod

Jag valde att inkludera en enkät i den här studien för att kunna undersöka elevernas generella inställning till läsning. Dels för att få en bakgrund till de intervjuer som senare genomfördes med ett urval av eleverna, dels för att skapa en överblick över den generella inställningen till läsning hos de elever som har varit en del av projektet.

Den typiska enkäten består av ett antal frågor som respondenterna (de personer som besvarar enkäten) tar del av och besvarar. Den är strukturerad och kan innehålla

såväl ”öppna” som ”slutna” frågor. ”Slutna” frågor är vanligtvis specifika frågor som ger begränsad information om ett enskilt fall. Däremot kan informationen oftast användas för jämförelser, exempelvis för att ta reda på hur vanlig en viss åsikt är. I motsats till detta ger ”öppna” frågor större möjlighet till att ta reda på hur en person resonerar. Detta genom att det inte finns några standardiserade eller förutbestämda svarsalternativ att välja mellan. Generellt bidrar dock en enkät med svar på deskriptiva, allmänna frågeställningar, något som även har varit tanken i denna enkät (Barmark & Djurfeldt 2020, s. 26-29).

Jag konstruerade min enkät i verktyget Sunet Survey, som är en molnbaserad frågeformulärstjänst som erbjuds till anställda och studenter vid Lunds universitet (Lunds universitet 2026b). Enkäten (se bilaga 1) innehöll en blandning av slutna och öppna frågor, och flera av frågorna innehöll även svarsalternativ med flervalsmöjligheter. Exempelvis fick eleverna svara på ifall de tycker om att läsa (se bilaga 1, fråga 1), hur mycket de läser (se bilaga 1, fråga 3) samt vilken typ av böcker de föredrar att läsa (se bilaga 1, fråga 4).

5.1.1.1 Urval och genomförande

När enkäten skulle genomföras, blev jag inbjuden till de två klassrummen av lärarna. Jag fick då möjlighet att under lektionstid presentera min studie, förklara syftet med enkäten samt berätta mer om hur intervjuerna skulle fungera och användas. Lärarna delade därefter enkäten i elevernas Classroom⁹ och lämnade sedan klassrummet för att utföra andra sysslor under en kvart, medan eleverna fick möjlighet att fylla i enkäten. Jag fanns kvar i klassrummet ifall någon elev skulle ha frågor kring studien eller vilja lyfta något annat av vikt. Att fylla i enkäten var frivilligt, men samtliga elever som närvarade under de två olika lektionstillfällena fyllde i den. Det innebar att totalt 34 elever besvarade enkäten.

Enkäten avslutades med möjligheten att ange sin e-postadress för att kunna bli kontaktad av mig för en intervju (se mer om detta i avsnitt 5.1.2.1). Av de 34 respondenterna anmälde tolv elever intresse till att bli kontaktade för en intervju.

⁹ Google Classroom är ett utbildningsverktyg från Google som är upphandlat av kommunen och används på skolan för att bland annat, från lärarhåll, kommunicera med eleverna (Google for Education).

5.1.2 Intervju som metod

För att få möjlighet till att personligen möta elever, lärare och skolbibliotekarien, valde jag att använda mig av intervjuer som huvudsaklig metod i den här studien. På så sätt kunde jag ställa frågor och lyssna till deras upplevelser av projektet ”Free Reading”. Kvalitativa intervjuer är även den förmodat vanligaste forskningsmetoden med kvalitativ inriktning, för såväl studenter som forskare. Metoden är ett verktyg för att samla in kunskap om samhället och sociala förhållanden, men kan även ge en djupare inblick i enskilda människors känslor och upplevelser, något som även var syftet med materialinsamlingen för denna studie. Intervjuer kräver noggranna förberedelser: först ska de planeras och genomföras, därefter följer transkribering, återberättande och den slutliga analysen. Rätt gjord kan en intervju bidra med insikter, men det är också viktigt att komma ihåg att intervjun är starkt präglad av den sociala och språkliga kontext i vilken den genomförs (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2022, s. 56-57).

De intervjuer som genomfördes inom ramen för den här studien utgick ifrån fyra olika intervjuguider. Dessa guider konstruerades för de fyra olika varianterna av intervju – en för intervjun med skolbibliotekarien (se bilaga 2), en för intervjun med läraren som tog initiativ till projektet (se bilaga 3), en för intervjun med den andra läraren (se bilaga 4) och slutligen en guide för intervjuerna med eleverna (se bilaga 5). Guiderna liknade varandra och innehöll flera gemensamma och återkommande frågor. Jag gjorde dock bedömningen att det för enkelhetens och tydlighetens skull underlättade att ha separata guider att förhålla mig till vid de olika intervju-tillfällena. Samtliga guider var tydligt strukturerade med en inledning, en mitt med fokus på projektet ”Free Reading” samt en avslutning med lite bredare frågor. I inledningen var frågorna lite mer lättsamma. Exempelvis fick skolbibliotekarien och lärarna berätta mer om sina bakgrunder, samarbeten på skolan samt sin personliga relation till läsning, medan eleverna berättade vilket gymnasieprogram de gick på samt varför de hade valt att studera kursen Engelska 7. Efter detta gick intervjuerna in på projektet ”Free Reading” för samtliga informanter. Elevernas intervjuer avslutades även med deras tankar om inställningen till läsning bland övriga elever på skolan.

I guiden fanns förberedda sonderande frågor och specificerade frågor inlagda, ifall det skulle vara nödvändigt att be informanten utveckla sitt svar eller få till mer precisa beskrivningar. Dock fanns det hela tiden utrymme för spontana frågor och inspel när det kändes naturligt, samt tolkande frågor när det fanns behov av att få ett uttalande förtydligat (Kvale & Brinkmann 2014, s. 176-178).

5.1.2.1 Urval och genomförande

Jag valde att genomföra nio kvalitativa intervjuer, som presenteras översiktligt i tabellen nedan:

Tabell 1: Studiens informanter

Intervjuer	Informantens pseudonym	Kort beskrivning av informanten
Intervju 1	Skolbibliotekarien	Den skolbibliotekarie som har varit delaktig i uppstarten av projektet "Free Reading" i båda klasserna.
Intervju 2	Lärare A	Den engelsklärare som initierade projektet "Free Reading". Undervisar i den klass som härnäst kommer att benämnas som klass A.
Intervju 3	Lärare B	Även känd som "kollegan". Den andra engelskläraren som inspirerades av projektet "Free Reading" och valde att genomföra det i sin klass på prov under två månader på höstterminen. Undervisar i den klass som härnäst kommer att benämnas som klass B.
Intervju 4	Elev A1	Elev från klass A som deltagit i projektet "Free Reading".
Intervju 5	Elev A2	Elev från klass A som deltagit i projektet "Free Reading".
Intervju 6	Elev A3	Elev från klass A som deltagit i projektet "Free Reading".
Intervju 7	Elev B1	Elev från klass B som deltagit i projektet "Free Reading".
Intervju 8	Elev B2	Elev från klass B som deltagit i projektet "Free Reading".
Intervju 9	Elev B3	Elev från klass B som deltagit i projektet "Free Reading".

Frågan kring vilket antal intervjuer en mindre studie bör ha inom ramen för kvalitativ forskning är alltid aktuell och svårbesvarad. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2022) menar dock att cirka sex till åtta personer ökar möjligheten till ett användbart material (s. 64). Då jag även skulle intervju de tre vuxna som har varit involverade i projektet (skolbibliotekarien, lärare A och lärare B), valde jag därför att ha som mål att intervju sex elever – tre elever från respektive klass. Det erbjöd möjligheten till perspektiv från såväl de elever som hade pausat projektet (i klass B), samt från de elever som hade fortsatt (i klass A). I en uppsats som har valt att undersöka främst elevernas upplevelser och skolbibliotekets betydelse, valde jag ändå att inkludera även lärarnas perspektiv. För mig var det ett naturligt val, dels för att med hjälp av lärarna få till en bakgrund till projektet, dels för att kunna nyansera och eventuellt problematisera elevernas utsagor. Jag upplevde även att det var spännande att undersöka skillnaden mellan rollerna som lärare och skolbibliotekarie, då lärarna besitter rollen som elevernas betygsättare och behöver ta hänsyn till detta.

I den enkät som genomfördes med eleverna, kunde intresserade elever ange sin e-postadress och bli kontaktade av mig för en intervju. Min avsikt med detta tillvägagångssätt var att kunna göra ett så kallat explorativt urval bland de intresserade eleverna. Ett explorativt urval innebär att forskaren medvetet gör ett eget urval för att kunna utforska nya insikter och information samt ovanliga och intressanta exempel. Detta till skillnad från ett så kallat representativt urval som ska utgöra ett tvärsnitt av populationen (Denscombe 2018, s. 57-58).

Genom enkäten uppgav tolv elever att de kunde tänka sig att delta i en intervju. Nio av dessa elever fanns i klass B och de övriga tre fanns i klass A. Då jag hade haft som ambition att få med tre elever från respektive klass i studien, valde jag därför att inkludera alla tre intresserade elever från klass A. De tackade även ja till att bli intervjuade, något som genomfördes under deras lektionstid efter godkännande från lärare A.

Bland de nio eleverna från klass B studerade jag de intresserades enkätsvar för att välja ut tre elever som skulle kunna bidra med olika perspektiv till studien. Dessa tre elever kontaktades och tackade ja till att delta i en intervju. Vid dagen för intervjun var dock endast en av de tre utvalda eleverna närvarande. Detta innebar att de två saknade eleverna fick ersättas på plats med två andra elever, som valdes ut genom handuppräckning i klassrummet. Därmed landade urvalet av elever i klass B snarare i ett slags bekvämlighetsurval, vilket innebär att urvalet består av de första som finns till hands för forskaren (Denscombe 2018, s. 71). De tre eleverna intervjuades under lektionstid efter godkännande från lärare B.

Intervjuer med skolbibliotekarie och lärare bokades in över mejl. En stor fördel har varit de fältkontakter jag hade möjligheten att knyta redan under min praktik på skolan, samt det faktum att jag även har arbetat extra på skolan under terminen. Genom att ha lärt känna lärarna samt skolbibliotekarien har dessa därför fungerat som mina *dörröppnare*, något som har underlättat under hela materialinsamlingen (Lalander 2022, s. 129). Samtliga intervjutillfällen ägde rum på skolan, där lärarna och skolbibliotekarien assisterade med att boka grupprum till mig för att kunna genomföra intervjuerna. Intervjun med skolbibliotekarien varade i cirka en timme, medan intervjuerna med lärarna varade i cirka 40 minuter. Elevintervjuerna var kortare och varade i genomsnitt cirka 15 minuter vardera.

Vid samtliga intervjutillfällen undertecknades en samtyckesblankett (se bilaga 6 och bilaga 7). Intervjuerna spelades in med diktafon och överfördes sedan till dator där de har transkriberats i Microsoft Word. Tack vare en bra diktafon var inspelningen tydlig och det har inte förekommit några tveksamheter eller osäkerheter kring vad som har sagts under intervjuerna. Jag valde att transkribera och ta med allt som sades ordagrant, trots att detta även innebär en hel del upprepningar samt pauser i materialet. Fördelen med detta val var att jag även kunde inleda tolkningsarbetet genom att lära känna mitt material närmare och även göra anteckningar inför analysen parallellt med transkriberingsprocessen, en process som Eriksson-Zetterquist och Ahrne förespråkar (2022, s. 75). Med andra ord, när en informant så att säga ”talat medan de tänker”, har detta fått vara med. Eventuella skratt eller funderingspauser har inkluderats inom hakparenteser. Det enda som har exkluderats är de bekräftande ”hummanden” som framför allt kommit från mig som intervjuare, men även från mina informanter. Materialet har även pseudonymiserats under transkriberingen (se mer om pseudonymisering nedan), genom att plocka bort alla uppgifter som skulle kunna användas som medel för identifiering av informanterna. För dessa intervjuer har det främst handlat om namn på personer och platser.

5.2 Etiska aspekter

Under en forskningsstudie är det viktigt att som forskare ha en medvetenhet kring de etiska aspekterna av studien. I Vetenskapsrådets skrift *God forskningssed* hänvisas det till den så kallade ALLEA-kodexen, som ska främja ett etiskt förhållningssätt. Kodexen utgår från fyra grundprinciper som ska vägleda forskaren i sitt arbete: tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar (Åkerman & Vetenskapsrådet 2024, s. 11). Hughes Tidlund och von Unge (2022) menar dock att Vetenskapsrådets goda forskningssed i mångt och mycket kan sammanfattas med ordet transparens: ”[...] om en forskare så utförligt och noggrant som möjligt redogör för processen som nådde fram till kunskapen kan kunskapen valideras och utvecklas” (s. 49). Kvalitativ forskning handlar om att möta människor och det är därför viktigt att de som deltar i en studie är medvetna och informerade om vad studien handlar om, samt vad deras bidrag kommer att användas till (Hughes Tidlund & von Unge 2022, s. 51).

I den här studien har jag reflekterat särskilt kring min egen roll som anställd på skolan, samt min relation till mina informanter. Skolbibliotekarien och jag kände varandra sedan tidigare, medan lärarna har varit nya bekantskaper. Trots att jag har arbetat i skolbiblioteket och kommer i kontakt med elever under varje arbetspass

hade jag aldrig tidigare interagerat med de elever som jag senare intervjuade. Jag upplever dock att det inte har varit något problem för mig att skilja mellan min roll som timvikarie i skolbiblioteket och min roll som uppsatsskribent, samt att denna skiljelinje har respekterats av mina informanter.

Jag har även resonerat i samråd med handledare, och förberett mig särskilt inför mötet med eleverna. Majoriteten av studiens deltagare (de sex elevintervjuerna) var elever som vid tiden för studien ännu inte hade tagit studenten. Eleverna gick då sin sista termin på gymnasiet och var över 18 år. Såväl inför, som under och efter intervjuerna med eleverna, har jag funderat mycket över vilka elever som väljer att ställa upp i den här typen av intervju, samt varför de väljer att göra det och hur jag hanterar detta. Är deras svar ärliga eller vill de imponera på mig genom att uttrycka de åsikter de tror att jag vill höra? Är de intresserade av att delta för att ämnet intresserar dem eller ville de bara komma ifrån sin lektion en liten stund? Jag fick dock intrycket av att samtliga elever svarade ärligt på mina frågor, samt att de valde att delta av tre huvudsakliga anledningar: för att de var nyfikna på mig och min studie, för att de ville vara till hjälp samt för att de ville bidra med sitt perspektiv i en studie om ett projekt som de faktiskt hade uppskattat.

5.2.1 Samtycke och hantering av personuppgifter

Samtliga etiska aspekter inför och under arbetet med denna uppsats, har diskuterats med handledare och godkänts. En sådan aspekt var undertecknandet av en samtyckesblankett inför intervjun, något som gällde för samtliga informanter (se bilaga 6 och bilaga 7) för att göra det tydligt för deltagarna hur deras uppgifter skulle användas, samt vem som är ansvarig för att inhämtningen har skett på ett korrekt och lagligt sätt (Eldén 2020, s. 43). Enligt EU:s dataskyddsförordning (GDPR) får behandling av personuppgifter endast ske om det finns en giltig rättslig grund. Lunds universitet gör bedömningen av behandlingen av personuppgifter inom ramen för ett studentarbete stödjer sig på den rättsliga grunden ”allmänt intresse”. Det innebär att hanteringen av personuppgifter är tillåten så länge den är nödvändig för genomförandet av forskningsprojektet (Lunds universitet 2026a). Handledaren av min uppsats gjorde även bedömningen att den aktuella personuppgiftsbehandlingen var nödvändig för att säkerställa att jag uppnår utbildningens examensmål.

Samtyckesblanketten undertecknades av samtliga deltagare i min studie. Blanketten beskrev studiens syfte, tillvägagångssätt samt information om behandlingen av

personuppgifter och materialet från själva intervjun. Informationen inför deltagandet i enkäten var en kortare version (se bilaga 1), där det klargjordes att deltagande var detsamma som samtycke. Att delta i såväl enkät som intervju har varit helt frivilligt och informanterna informerades både genom samtyckesblanketten samt muntligen att det stod dem helt fritt att när som helst avsluta sitt deltagande. De fick också med sig varsin kopia av samtyckesblanketten, för att ha informationen kvar hos sig ifall något skulle förändras längre fram.

Deltagarna i enkäten informerades om att deras medverkan var anonym. De behövde inte ange några personuppgifter och verktyget Sunet Survey loggar ingenting annat än tidpunkten för det inkomna svaret. Dock uppmärksammades eleverna särskilt på att de inte längre kunde vara anonyma ifall de valde att delta i en intervju. Detta då jag genom e-postadressen skulle kunna koppla samman en informant med hans svar från enkäten. Intervjudeltagarna informerades om att deras personuppgifter skulle pseudonymiseras. Till skillnad från anonymisering, som kräver att uppgifterna är så väl kodade eller dolda att den enskilde inte på något sätt skulle kunna identifieras, utgör pseudonymisering en mildare variant, där deltagarnas namn ersätts med indirekta identifieringsuppgifter på ett sätt så att de inte längre kan tillskrivas en specifik person (Data Protection Guide for Small Business). Hur jag har valt att benämna mina informanter finns nämnt ovan (se avsnitt 5.1.2.1).

5.3 Analys- och bearbetningsprocessen

Enkäten och de sex intervjuerna resulterade i ett material som jag har analyserat med inspiration av den kvalitativa analysmetoden reflexiv tematisk analys. Uppsatsen gör dock inga anspråk på att följa metoden i sin helhet, men processen har i stora drag följt och påverkats av de tillvägagångssätt som beskrivs av Barman och Weurlander (2024) samt Braun och Clarke (2022).

En tematisk analys innebär att jag i mitt material identifierar och tolkar de mönster som uppstår under den analytiska processen. Dessa mönster kallas för teman (Braun & Clarke 2022, s. 4). Att en analysmetod är reflexiv, innebär att analysen och de teman jag har identifierat har påverkats av den förförståelse jag har i ämnet samt det teoretiska perspektiv jag har valt för min studie (Barman & Weurlander 2024, s. 38). I analysen valde jag dock att inledningsvis lägga min teori åt sidan, för att kunna identifiera teman induktivt utifrån materialet i sig, snarare än deduktivt där teorin styr vilka teman som identifieras (Braun & Clarke 2022, s. 10). Teorin återkom dock i slutfasen av analysen, för att analysera de teman som framkommit

(Fejes & Thornberg 2024, s. 25). Braun och Clarke (2022) är också tydliga med att teorin inte får glömmas bort, då den bidrar till att ge den tematiska analysen dess kraft och giltighet (s. 157).

Det material som har analyserats med inspiration av denna metod, består av de transkriberade utskrifterna av de sex intervjuerna, samt de fritextsvar och kommentarer som delades i enkäten. Med utgångspunkt i den analytiska process som Barman och Weurlander (2024) beskriver, inledde jag med att noggrant läsa igenom allt material (s. 44-45), för att därefter generera koder och teman. Under genomläsningen använde jag mig av en tankekarta för att få överblick över det som uttrycktes i materialet, samt börja utforska preliminära teman och hur dessa relaterar till varandra (Braun & Clarke 2022, s. 85-87).

Därefter inspirerades jag av Barmark och Djurfeldt (2020) och valde att skapa en slags *databas* över framför allt elevernas intervju- och enkätsvar (se ett exempel i Tabell 2 nedan). Det innebär att jag med utgångspunkt i tankekartan skapade en variant av ett *kodschema*, där jag sorterade in alla svar utifrån fråga (s. 85). Med hjälp av de teman som identifierades i tankekartan delades utdragen in i olika kategorier som även färgkodades i databasen. Allt gick att filtrera och var på så sätt tydligt, överblickbart och lätthanterligt.

Intervjuerna med lärare A, lärare B och skolbibliotekarien lämnades dock utanför databasen, då deras intervjuer hade ett annat syfte och därför skulle användas främst som ett komplement till elevernas utsagor. Istället markerades stycken i de tre intervjuerna med färgpennor i fysiska utskrifter, för att tematisera utifrån hur de kunde komplettera, nyansera eller problematisera elevernas intervjusvar.

Då resterande enkätfrågor var så kallade kvantitativa deskriptiva frågeställningar med färdiga svarsalternativ (såsom exempelvis *Tycker du om att läsa?* med alternativen *ja* eller *nej*), gjordes en enkel sammanställning av fördelningen mellan svarsalternativen, för att tydligt kunna överblicka hur många som svarat vad. Dessa sammanställningar gjordes i en ytterst enkel variant av en så kallad *frekvenstabell* (Barmark & Djurfeldt 2020, s. 109). Exempel på dessa tabeller finns i kapitel 6 under avsnittet 6.2.1.

Tabell 2: Exempel på databas över elevernas intervju- och enkätsvar

Datakälla	Informant	Fråga/Kod	Utdrag ur det empiriska materialet	Tema
Enkäten	Anonym	Elever som tycker om att läsa	Jag kan sätta mig in i andras liv, känslor, tankar, man blir med empatisk. Kan även avslappna, känns bra i hjärnan.	Inlevelse-förmåga, empati. Avkoppling/ Avslappning/ Avstressande
Intervju	Elev A1	Free Reading – reaktion	Då tänkte jag att det skulle vara skönt att ha en lugn sak på lektionen, för oftast har vi... vi har lite konstiga tider – tidigt och sent på dagen – så då är det skönt att liksom mjuka upp och bara få... förbli sig själv ett tag och göra sin egen grej, innan man börjar med några andra grejer. Så det... det uppskattades.	Avkoppling/ Avslappning/ Avstressande

6 Resultat och analys

Föregående kapitel behandlade studiens kvalitativa ansats, de metoder som har använts för att införskaffa studiens empiriska material samt hur detta material har analyserats. I det här kapitlet presenteras och analyseras studiens resultat med hjälp av de sociokulturella begrepp som presenterades i uppsatsens fjärde kapitel.

6.1 Elevernas upplevelse av projektet ”Free Reading”

När projektet ”Free Reading” introduceras till klass A och B under hösten 2025, får eleverna följande information: de ska läsa i 15 minuter i början på varje engelsklektion. De får välja bok ”helt fritt”, den enda riktlinjen som deras lärare anger är att språket (engelskan) inte ska vara alldeles för enkelt. Läsningen kommer inte bedömas. Ingen kommer att förvänta sig någon recension eller några ytterligare uppgifter kopplade till den. Allt eleverna ska göra under lektionens första kvart, är att läsa.

[J]ag ville prova och se om det var någonting som eleverna tyckte det var intressant, att jag inte lägger mig i och [...] att de bara sitter och läser. Dels ville jag också prova om Stephen Krashens tanke funkar. [...] [J]ag tycker personligen att jag är lite trött på att lärare ska lägga sig i vad alla elever ska läsa, helt ärligt. [...] [D]et är, liksom, en kunskapsresa där, att du lär dig fortfarande någonting, även om jag inte sitter och testar dig på varenda grej du gör.

Intervju med lärare A

Varenda gång man i skolan ber en elev att läsa en bok, så ska det sen, liksom, leda till att de ska diskutera boken, analysera boken, något liknande. Och det är absolut värdefulla förmågor och färdigheter att ha. Men, jag tror också att det gör att vissa riskerar att, att skrämmas bort lite från läsningen. Särskilt om man inte har en läsvana etablerat sedan tidigare. Så jag ville ta chansen att prova någonting där eleverna läste mer bara utifrån... att de skulle läsa och att liksom, läsningen var syftet i sig.

Intervju med lärare B

Eleverna är högpresterande och studiemotiverade. De läser Engelska 7, en kurs i avancerad engelska, och vid mina intervjutillfällen med eleverna har fyra av de sex intervjuade eleverna berättat att deras huvudsakliga skäl till att läsa kursen handlar om möjligheten till meritpoäng. I intervjuerna med lärare A och lärare B förklarar de båda lärarna att en stark motivation till att starta upp projektet, utöver att det kändes intressant och viktigt, var känslan av att eleverna behöver en annan sorts

relation till sin läsning. Att läsning i skolan riskerar att bli endast ännu ett bedömningsmoment – ett tvång som eleverna skyggas ifrån – snarare än något som har ett värde i sig självt. Lärarna menar även att det finns en annan sorts kunskapsresa i att eleverna själva får ta ansvar för sin läsning och att det sker en inläring hos eleverna även fast den inte bedöms.

Vid uppstarten av projektet deltar även skolbibliotekarien, för att bland annat boktipsa och peppa eleverna. Skolbibliotekarien berättar om sin upplevelse av elevernas reaktion på projektet och hur hen noterade ett skifte hos eleverna när de insåg vad som väntade:

Men när eleverna förstod sen då att nej, men det här är friläsning alltså, det är ”free reading”, det är inte någonting som kommer bedömas, det är inte att vi har någon deadline på det sättet, utan det är bara att vi ska försöka få in läsningen som en naturlig del av lektionen. Då märker man ju [...] hur axlarna sjönk på eleverna [...].

Intervju med skolbibliotekarien

Nedan redogör jag för elevernas egna beskrivningar av hur de upplevde projektet ”Free Reading” under tre olika rubriker, som sammanfattar den samlade bild jag fick av elevernas berättelser. Varje avsnitt avslutas även med ett perspektiv från lärarna eller skolbibliotekarien.

6.1.1 Läsning som avkoppling och trygghet

I de intervjuer jag genomförde med eleverna, tre från klass A och tre från klass B, beskriver de sina reaktioner när de först fick projektet presenterat för sig. Samtliga berättar att de reagerade positivt och att de upplevde att deras klasskamrater också var positivt inställda till projektet. Flera betonar möjligheten med att inleda lektionen med läsning som ”mysig” och ”skönt”:

Då tänkte jag att det skulle vara skönt att ha en lugn sak på lektionen, för oftast har vi... vi har lite konstiga tider – tidigt och sent på dagen – så då är det skönt att liksom mjuka upp och bara få... förbli sig själv ett tag och göra sin egen grej, innan man börjar med några andra grejer. Så det... det uppskattades.

Intervju med elev A1

Jag tyckte det lät kul, för att, alltså det är ofta man inte längre har tid att sitta och läsa böcker, för det är ju så mycket... Alltså, man har ju så många ämnen i skolan och hålla koll på och sen så, liksom, ska man ha ett socialt liv, och så ska man hinna gå till gymmet och liksom allting. Så det känns skönt att liksom ha, typ 10-15 minuter att bara sätta sig och läsa en bok och bara koppla av.

Intervju med elev A3

Jag tyckte att det lät mysigt att få liksom, att få läsa 15 minuter i början på varje lektion. Utan att det skulle vara någon konsekvens av det, jag vet inte hur man ska uttrycka det, men annars i skolan så är ju läsning nästan alltid kopplat till att man ska göra någon stor skrivuppgift eller någon läslogg eller någonting, och då kan läsningen kännas påtvingad. Men när man får 15 minuter att läsa fritt så... så är det lite... det tar det roliga tillbaks in i läsning, tycker jag. För att annars så blir det lätt, för mig i alla fall, att jag skjuter upp läsningen om jag måste... ja, men om jag känner att jag måste läsa.

Intervju med elev B3

Eleverna beskriver intensiva scheman med mycket att göra i skolan och på fritiden. Skolarbetet måste prioriteras, särskilt nu i slutet av gymnasietiden när eleverna är mitt uppe i gymnasiearbetet¹⁰, och nationella proven och slutbetygen stundar. Såväl nöjesläsning som andrum överhuvudtaget, verkar svårt att få till. Elev B3:s reaktion vittnar särskilt om att läsningen ofta har varit sammankopplad med ytterligare måsten, som har fått den att kännas ”påtvingad”. Hen upplever att möjligheten och friheten att välja sin egen läsning, utan att heller ha några förväntningar på sig om att behöva åstadkomma något med den, gjorde läsningen rolig igen. Även Elev B2 delar liknande tankar:

Jag upplevde att det var... väldigt skönt, för att vi hade inga förväntningar, utan det var bara ”men kom till skolan, läs i 15 minuter” och det var... alltså, jag önskar att vi hade kvar det, för att, det var... antingen så har vi Engelska 7 på morgonen, och då är det ganska skönt att komma till skolan och bara veta ”okej, jag kan bara chilla i 15 minuter och läsa” så blir man mindre stressad. Eller så har vi Engelska 7 sent på eftermiddagen, och återigen så kan man bara ta en stund för sig själv och läsa, när man är trött. Så... det var ganska skönt.

Intervju med elev B2

Elev B2 lyfter fram hur läsning på morgonen sänkte stressen inför den kommande dagen. Det lugnade hen att veta att åtminstone de första 15 minuterna av dagen skulle vara lugna och kravlösa. Hen berättar även att hen, trots sin läsvana och sitt läsintresse, tycker att det är jobbigt att läsa när läsningen i slutändan kommer att bli bedömd:

¹⁰ Gymnasiearbetet omfattar 100 gymnasiepoäng och ”ska visa att eleven är förberedd för högskolestudier”. Det ska anpassas efter det program eleven går på, och examensmålen styr dess utformning och innehåll (Skolverket 2026).

[I]bland så kan jag tycka – även jag som är ganska läsvan – tycker jag det är jobbigt att läsa med den förväntning av att bli bedömd, eller att veta att jag måste samla på informationen för att sedan redovisa om den, eller redovisa mina kunskaper om boken. Men det här var det bara: läs utan... utan en förväntning.

Intervju med elev B2

Elev A1 nämnde redan i avsnittets första citat att klassen har ”lite konstiga tider” för sina engelsklektioner. Den ena lektionen är dagens första, medan den andra, lite längre fram i veckan, är dagens sista. Antingen är eleverna trötta för att det är tidigt på morgonen, eller så är de trötta efter en lång skoldag. Lästiden på lektionerna har varit ett tillfälle att landa, att komma igång på morgonen och varva ner efter en lång skoldag. Alla är överens om att det faktiskt har varit tyst och lugnt i klassrummet, trots att det kanske har fuskats med läsningen på sina håll:

De flesta var ändå tysta, så de flesta var ändå fokuserade. Det var en lugn miljö, det vill jag ändå säga.

Intervju med elev A2

Sen är det ju att läsning, det är ju inte... alla tycker ju inte... uppskattar det inte lika mycket. Men jag tycker ändå att det har varit... det har varit väldigt tyst och lugnt, för de flesta har läst. Jag tyckte det var väldigt mysigt, men... ja, det är skönt. Det är inte så ofta som det är helt tyst i ett klassrum liksom, så att man uppskattar ändå det när det... när det händer.

Intervju med elev B3

Elev A2 menar att oavsett om någon i klass A eventuellt gjorde något annat än läsning, så respekterade alla ändå lugnet i klassrummet. Detta backas upp av elev B3, som upplevde samma sak i klass B. Hen betonar det faktum att klassrummet sällan är tyst och lugnt – men att det faktiskt var det under den här stunden varje vecka.

Alltså, det kändes bra. Det var lugnt. Det var liksom så här, ja, komma in på lektionen, börja med att läsa och då fick man också igång tankesättet, alltså... istället för att bara sitta, alltså för att om man är trött, så får läsande igång tankarna. Så det var så här ja, men det var liksom skönt.

Intervju med elev B1

[D]et har gjort att jag såg fram emot engelskalektionerna mer. För att annars kan... kan jag tycka att engelska är lite jobbigt, [...] [m]en att då veta att okej, men nu har jag den här stunden, så kommer man in i engelskan liksom lite innan vi drar igång med det vi faktiskt ska göra. [---] Så det har varit lite lugnande nästan att... att veta vad man ska göra, innan man kommer dit.

Intervju med elev B3

Elev B1 och elev B3 är dessutom inne på ytterligare en aspekt: en känsla av trygghet. Elev B1 upplevde att läsningen var ett behagligt sätt att få igång tankarna inför resten av lektionen och elev B3 beskriver att det fanns något lugnande med den inledande lässtunden. Det fanns något betryggande i vissheten om hur lektionen skulle inledas, samt att lässtunden även erbjöd en möjlighet att känna in språket på ett avslappnat sätt innan det var dags att använda det i praktiken under själva lektionen.

6.1.1.1 Perspektiv från lärare A och skolbibliotekarien

Eleverna beskriver positiva reaktioner vid presentationen av projektet "Free Reading". De berättar om en intensiv vardag där läsningen har varit svår att få in och att de uppskattade möjligheten till en lugn stund där läsningen fick vara enda fokuset. De beskriver även hur läsningen blev en trygghet i sin förutsägbarhet: de visste hur lektionen skulle inledas och det kunde bli en mjukstart in i resterande undervisning.

I mina intervjuer med lärarna fick även de beskriva sina upplevelser av projektet och dess genomförande, för att bidra med en nyansering och en eventuell motvikt till elevernas berättelser. Lärare A berättar att hens elever, klass A, är en klass där många elever främst har valt ämnet på grund av meritpoängen, och att engagemanget ofta inte sträcker sig mycket längre än så. Trots det, upplevde hen att eleverna mottog projektet med intresse:

De tyckte att det lät intressant. Det var mycket frågor som "vadå, får vi läsa vad vi vill?" Jag bara: "Ja, inom vissa ramar, men absolut". Men det var vissa som såg ganska positiva ut, eller tyckte att det lät positivt. Sen finns det ju problemet i Engelska 7, att vi har många elever som är där bara för att... för ett meritpoäng, så vissa tyckte det väl säkerligen – jag vet inte – att det var skittråkigt. Men min generella uppfattning var att folk tyckte att det lät intressant.

Intervju med lärare A

Trots det positiva mottagandet fanns det dock ett visst motstånd från vissa håll i klassen till en början. De intervjuade elevernas berättelser gav intrycket av att det

eventuellt hade fuskats med läsningen på sina håll emellanåt, men lärare A är mer rak i sin beskrivning av projektets genomförande:

Jag tycker att det gick... lite hackigt i början, för folk försökte tänja på gränser och så här – men okej, de ska ändå läsa 15 minuter, då kommer jag 15 minuter sent. Ja, funkar inte riktigt. Fick man ogiltig frånvaro för sånt, till exempel, fortfarande lektionstid. Det blir ju en liten krock här när man är i en sån här systematiserad miljö där vi har regler och förhållningssätt och där jag försöker dra in nåt så här, ganska fritt. Så det blir lite krockigt i mitt huvud också, men det funkade ganska bra. Framför allt efter två, tre lektioner, då började folk komma med sina böcker alltid. Det var liksom ingenting jag behövde påminna dom om. Folk gick bara in, började läsa, och jag pratade oftast inte förrän efter de där 15 minuterna. Det var så här: ”Gå in och sätt er, börja läsa”, stod det på tavlan.

Intervju med lärare A

Lärare A menar att vissa elever till en början valde att utmana projektets fria ramar, men att de så småningom anpassade sig och accepterade konceptet. Hen noterade också att elevernas stressnivåer kunde påverka projektets genomförande, men att detta även är något som hen kommer att ta med sig ifall projektet fortsätter med nästa års elever. Även skolbibliotekarien lyfter temat med läsningen som stressreducerande och avkopplande, när hen reflekterar över möjligheten till en eventuell fortsättning på projektet:

Och jag tänker, med tanke på att läsning är också stressreducerande, så är det ju lite det här just att det finns väldigt mycket bra saker att hämta från det. För att, jag menar till exempel, inleder du en skoldag med en kvarts läsning och dina stressnivåer redan sjunker med – vad ska vi säga? – efter sex minuters läsning så av skön... något skönlitterärt, så sjunker ens stressnivåer med 68 procent, har de ju gjort forskning på i ett universitet i Storbritannien. Och där tänker jag liksom att det i sig, att inleda dagen på det sättet, gör nog också mycket [...].

Intervju med skolbibliotekarien

Skolbibliotekarien är övertygad om att läsning är stressreducerande, och refererar även till en studie som genomfördes av University of Sussex i Storbritannien år 2009. Enligt studien kan läsning reducera stressnivåerna med upp till 68 procent, och det räcker med endast sex minuters läsning för att lugna hjärtrytmerna och släppa spänningar i kroppen (Whiteman 2016).

6.1.2 Det fria bokvalet

En av mina intervjufrågor handlade om de böcker eleverna valde att läsa, något som kändes högst relevant i ett projekt där de faktiskt fått välja sin läsning helt själva. När eleverna berättar om sina böcker visar det sig att flera av dem har valt att läsa

klassiker. Även en Nobelpristagare finns med bland de valda böckerna, samt två grafiska romaner. Varje elev har sin egen motivation till valet: boken verkade intressant, den var ett tips från en kompis, den var en present som ändå skulle läsas, den fanns med på den egna läslistan sedan tidigare.

Jag... jag känner att jag inte läser tillräckligt, oftast man kanske vill, och då känner jag att när jag läser så vill jag läsa någonting som ändå är erkänt, och som liksom... en del av... av den kulturkanon som man kanske vill vara en del av. Så då tog jag någonting som dels... jag visste att en av mina kompisar hade läst också, som jag visste för övrigt var skriven av en känd författare och var en känd bok, en klassiker. Så då... då kände jag att det var något sånt jag ville läsa.

Intervju med elev A1

Elev A1 berättar att hen upplever en känsla av att inte läsa "tillräckligt" i sin vardag, trots att hen egentligen vill. Så när det väl ska läsas, ska det vara betydelsefull läsning. Hen lyfter exempelvis viljan i att vara en del av en "kulturkanon".

[J]ag läste aldrig klart den för att min lånetid gick ut. [skratt] Men jag tyckte om den, den verkar ju bra. Det var intressant, den liksom fångar ens uppmärksamhet snabbt. Det var... det var inte så långtråkigt som jag liksom, var rädd att det... skulle hända.

Intervju med elev A3

Elev A3 valde också att läsa en klassiker. Valet var ett tips från läraren, då Elev A3 hade svårt för att bestämma sig för en bok. Boken var intressant, men Elev A3 läste inte ut den, då lånetiden hann gå ut innan projektet pausades. Trots att boken återlämnades utan att ha blivit färdigläst, menar Elev A3 dock att den inte var så långtråkig som hen hade varit rädd för att den skulle vara.

[J]ag hade ändå typ en plan till slut, när jag valde så här... ja, jag ville ändå typ, jag vill analysera, för att kunna... för jag vill också skriva en själv i framtiden, och då blir jag ju användaren för att kunna analysera dem. Så det mesta jag läser är egentligen bara för att analysera.

Intervju med elev A2

Avslutningsvis berättar elev A2 att hen valde sina böcker för att inspireras till sitt eget skapande. Hen är vanligtvis inte så intresserad av att läsa, men drömmer om att själv skapa och skriva. Genom läsningen får hen en chans att utforska och analysera andras berättande.

6.1.2.1 Perspektiv från skolbibliotekarien

Flera av de intervjuade eleverna valde att läsa klassiker. Just detta är något skolbibliotekarien kommenterar i sin intervju, då hen noterat något intressant: att klassiker ofta betraktas som tråkiga i en undervisningskontext, men att eleverna gärna läser dem när de får välja fritt.

[V]ad händer med en bok när du tar in den i en undervisningskontext? Och det är ju någonting som sker så fort du liksom befinner dig i ett klassrum och säger åt eleverna att ni ska läsa den här boken, [...] och då kan det ju vara liksom att läraren har sagt att ja, men elever att de känner sig inte så peppade på att läsa boken för att man upplever det på något sätt som att det blir liksom, ja, men instrumentaliserat liksom istället, instrumentellt, och samtidigt så kan vi ju ha det att i boken kretsen då, som sker på elevernas fritid och inte sker under lektionstid, då kan de ju komma och önska just de här böckerna som vi har i klassuppsättning.

Intervju med skolbibliotekarien

Skolbibliotekarien berättar att detta är en återkommande diskussion som lärarna och även skolbiblioteket funderar mycket över. Hen menar att en och samma bok kan mottas väldigt annorlunda hos eleverna, beroende på den kontext den dyker upp i. I en undervisningskontext kan exempelvis en klassiker framstå som tråkig, men när eleverna ska läsa på sin fritid kan de mycket väl komma till biblioteket med önskemål om att läsa just en klassiker. Skolbibliotekarien ger exempel på böcker som har efterfrågats och påpekar att just detta är böcker som finns i klassuppsättning, det vill säga böcker som har köpts in för att användas i undervisningen. Hen lyfter även fram att ett motiv hos lärarna till projektet "Free Reading", har varit just att skapa något liknande, fast inom ramen för undervisningen. Enligt hen är "Free Reading" en möjlighet för eleverna att förknippa läsningen med något positivt och fritt, istället för ett trist tvång.

6.1.3 Läsning som vana och en del av vardagen

Projektet "Free Reading" har inneburit 15 minuters läsning i ett klassrum, två gånger i veckan. Det har inte funnits några krav om att läsa mer än så, eller ens att läsa ut sin bok. Som lärare A uttrycker det:

Och det enda jag sa är att ni ska ta med de här [böckerna] varje lektion, och ni ska få läsa det varje lektion, i början av lektionen. Jag kommer inte testa er på någonting, jag kommer inte göra någonting, ni ska bara läsa. När ni är klara, då går ni och lånar en annan.

Intervju med lärare A

Det har inte heller funnits några krav eller någon förväntan på att boken ska läsas utanför klassrummet. Några av eleverna menar att de endast läste i sin utvalda bok under lektionstid, medan andra berättar att de fastnade för sina böcker så pass att de började läsa dem även på fritiden.

Jag hade ju bara tid på lektionerna. Det var därför jag uppskattade det också, det var ju ändå, typ, skönt. Man har inte så mycket tid annars, känner jag. [...] [O]m jag ska välja ”ska jag läsa eller måste jobba på gymnasiearbete” så måste jag välja gymnasiearbetet ju.

Intervju med elev A2

Efter vi började läsa den på lektionen så, alltså, jag fick mig ett driv att läsa den senare, för att jag fastnade för den, så jag läste klart den utanför lektion, har jag för mig också.

Intervju med elev B1

Jag började läsa på... på bussen till skolan, jag pendlar, så då har jag en halvtimme fram och tillbaks som jag kan sitta och läsa också.

Intervju med elev B3

I de fall boken reserverades för lektionstid, berodde det främst på att lästid hade varit svårt att få till. Annat skolarbete och fritidsaktiviteter tar mycket tid. Läsningen får stå till sidan. Just detta verkar också vara en av anledningarna till att de intervjuade eleverna har upplevt projektet som så positivt: det har erbjudit dem en möjlighet till att få in läsningen i sin vardag.

[I]nnan vi började med det, så hade jag väldigt mycket i skolan, så var det svårt att hitta tid för det. Och under tiden så [...] var det lätt att gå hem och liksom ta upp det igen, för att det blev lite som en vana, och för att man kom en bit i boken, så man kände sig liksom motiverad att läsa till den. Men nu efteråt så, för mig, är det svårt att få upp vanan igen, liksom.

Intervju med elev B1

Elev B1 beskriver hur projektet gjorde läsningen till något regelbundet, en vana, och att det var svårt att släppa boken när hen väl hade kommit in i handlingen. På så sätt blev läsningen en naturlig del av vardagen – åtminstone tills projektet pausades. När läsningen i skolan försvann, var det svårt att upprätthålla vanan. Men hen beskriver också att en vän i klassen har lyckats med just det:

[F]ör [hen] liksom läser oftare nu, typ så här på bussen eller så. Liksom små mellanrum, som vi gjorde på lektionen.

Intervju med elev B1

Trots att projektet inte har pågått särskilt länge, ber jag ändå eleverna att fundera över ifall de tycker att projektet har påverkat dem eller deras läsning på något sätt. Med andra ord: om de har upplevt någon effekt av projektet. Elev B2 har gjort en observation hos sig själv, som blev en lite oväntad insikt. Hen berättar att projektet gjorde läsningen enklare att få in i det intensiva vardagsschemat, eftersom det i klassrummet bara fanns en instruktion: att läsa. Hemma finns för många alternativ till andra aktiviteter, för många distraktioner.

Jo, jag märkte en skillnad och det var att... att sitta i ett klassrum och läsa är mycket enklare. Då är det mycket enklare att fokusera än när jag är i mitt rum. För i mitt rum... i mitt rum så har jag alla mina... alltså jag är distraherad av en massa annat. För hemma är jag bekväm, jag kan göra vad jag vill, men i klassrummet så var det verkligen, okej, du får sitta och du får läsa, och det är inte som att jag kan gå och typ ta någonting från... från kylan eller... ja.

Intervju med elev B2

Elev B2 beskriver fortsatt att hens intensiva vardag gjorde det svårt att hinna med läsningen. "Free Reading" blev därför ett sätt att få tillbaka läsningen in i vardagen. Med andra ord: en "ursäkt att läsa".

[J]ag hade ingen tid att läsa på egen hand. Så jag bara "okej, bra, jag kan ta igen läsningen, för jag är väldigt van, eller jag har... jag är läsvan", så jag var väldigt ja, men taggad på att få en ursäkt att läsa i en, ja. Ja.

Intervju med elev B2

Elev A1 och elev B3 berättar också om hur det kändes att regelbundet läsa på engelska och hur de upplevde att det hjälpte dem i skolarbetet under resten av lektionen. Elev A1 menar att det underlättar att läsa på engelska när det senare ska genomföras uppgifter på språket. Elev B3 beskriver hur projektet påverkade hens "engelska läsröst", vilket gjorde att läsningen flöt på bättre och bättre för varje vecka:

[D]et är ju ändå givande att läsa på engelska. Ibland på vissa uppgifter kunde jag känna att... att jag... att det var lite svårt och... knackligt att... att komma igång med att till exempel skriva en... en beskrivande text eller någonting sånt, för det är inte så mycket sånt man läser i skolan. Och kanske inte utanför skolan heller så mycket. Jag läser hellre på svenska utanför skolan, så det är ju bra, tycker jag, att man får det så mycket som möjligt, att man läser från engelsk bok, i samband med att man gör uppgifter på engelska.

Intervju med elev A1

Jag läste en del innan jag började gymnasiet och även första året, men sen så har jag liksom tappat det för att jag har inte hunnit med, för att man har pluggat och sen gått till skolan länge och då har man inte orkat. Sedan är det inte så jobbigt att själva läsandet utan mer att plocka upp boken och börja läsa, tycker jag. [...] [O]ch då kan jag ibland känna när jag har inte läst på länge att jag tappar lite liksom engelska läsrösten i huvudet, jag vet inte hur man ska beskriva det, men att det blir liksom svårare att ta sig fram. Det blir lite stakigt. Men när jag läste mer frekvent så gick det bättre.

Intervju med elev B3

Även elev A2 har upplevt att regelbundenheten har varit till nytta. Hen beskriver exempelvis att hen har blivit bättre på att läsa under projektets gång. När jag frågar hur hen har känt av detta, är svaret enkelt:

Att jag liksom inte dör efter en sida. [...] Jag dör efter två sidor istället. [...] Jag får typ så här... det är inte... det är inte att... man får nästan huvudvärk av det, om du fattar vad jag menar? Folk fick mindre huvudvärk alltså, jag vet inte. [...] Det känns som uthållighetsträning att liksom läsa ibland. För ibland så här, om jag ändå typ känner mig, alltså typ så här, vaken och liksom fokuserad, då kan jag läsa. Men det händer sällan.

Intervju med elev A2

Elev A2 beskriver läsningen som ”uthållighetsträning” och att hen behöver känna sig ”vaken” och ”fokuserad” för att läsa, men att detta sällan inträffar. Att läsningen är ansträngande och kräver fokus illustreras dessutom av beskrivningen av huvudvärk, och elev A2 visar samtidigt på att hens uthållighet har förbättrats.

6.1.3.1 Perspektiv från lärarna

För klass B avslutades projektet redan efter två månader. Lärare B berättar att klassen skulle läsa en annan bok och att hen inte ville tvinga eleverna att läsa två böcker parallellt – en utan krav och en med. För klass A pågick projektet in på vårterminen, innan även de eleverna behövde tiden till att läsa en gemensam bok med tillhörande uppgifter.

Det pågick ändå från, kanske vecka 40 till vecka 6? Så... fast, blev lite mer sporadiskt från december *onwards*. Men jag försökte ändå hålla i det, men sen blev det lite tidspress från mitt håll [skratt]. [...] [J]ag har egentligen inte avslutat det. Det är bara att jag har... en ämnesplan som man måste följa och bli klar med att undervisa kring, och... även om jag hade velat låta dem läsa varje lektion, så hade jag... vet jag inte om jag hade *hunnit* göra klart... göra klart det de ska ha gjort klart till nu efter lovet.

Intervju med lärare A

Lärare A förklarar att det finns en ämnesplan för Engelska 7 som måste följas och att valet att pausa projektet några veckor under våren, framför allt handlar om tidsbrist. Även om projektet handlar om läsning på engelska, så tar det mycket tid från sådant som behöver genomföras för att eleverna ska kunna godkännas på kursen. Lärare B håller med om detta och menar att tid främst var anledningen till att klass B valde att avsluta projektet. Så som undervisningen ser ut är det svårt att låta ett moment som inte ska bedömas, uppta en så pass stor del som 20 procent av undervisningstiden:

[D]et jag kunde se var ju att, som sagt, det uppskattades av eleverna, de tog det på allvar, det funkade ganska bra. Nackdelen var ju att det tog tid från annat [...] [N]är det var 20 procent av ett moment, så blev inte det så där jättestort. Men jag tror att hade man gjort det här över ett helt läsår så att liksom 20 procent av din totala undervisningstid hade gått till detta, då hade man åtminstone behövt tänka om sin allmänna undervisning ganska mycket. För att det hade varit svårt att... ja, men att, att få tid med vissa andra grejer som behöver göras. [...] [O]m du inte ska kräva någon sorts motprestation av eleverna efter att de har läst så blir det svårt att utvärdera, eller så här, bedöma dem i deras läsning och så vidare, så att, ja... det funkade i perioder.

Intervju med lärare B

En fortsättning av projektet, eller möjligheten att låta det pågå längre, skulle därmed kräva ytterligare eftertanke. Lärarna resonerar kring såväl genomförandet som avslutet och har båda landat i att de är nöjda med projektet och det som hann fullföljas. Lärare A berättar exempelvis om elevernas bifall när hen frågade om projektet skulle kunna vara något för nästa års elever:

Och [...] så ställer jag bara frågan, så här högt ut i klassrummet: är det här någonting nu för mitt framtida... för min framtida Engelska 7, kanske? Är det någonting ni tycker att jag ska fortsätta med? Och då nickade nästan alla i unisont att "ja, det tycker vi".

Intervju med lärare A

Men lärare B har också funderat över hur en sådan framtid skulle kunna se ut och reflekterar över utmaningarna med att ha ett projekt som "Free Reading" samtidigt som annat som ska bedömas löper på vid sidan av projektet:

[D]et är nog inte den sista gången jag, jag gör det, liksom. Det tror jag absolut inte. Men jag tror att... i nuläget, i alla fall, så känner jag att det hade varit något som hade fått fortsätta vara under en, en begränsad period, att man ser det mer som... medans vi jobbar med det här projektet, så har vi liksom ett, ett mindre projekt som är parallellt, som är läsningen, liksom. Och, och på det viset så kan de ju få utveckla sin läsförståelse och sin läsvana, utan att... jag, jag tänker det som att allt man gör måste inte testas alltid, och då kan detta funka bra, men ibland måste man testa det och då tror jag att man behöver göra läsning på ett annat sätt. För jag tror att det finns en fara också i att om du... skulle man ha detta som en löpande grej hela året, men sen se att vissa perioder så måste du plötsligt, liksom, prestera någonting utifrån din... din läsning då... så fallerar lite det här med att det ska vara "free reading".

Intervju med lärare B

Liksom tidigare nämnt menar lärare B att det kan finnas en viktig poäng med att inte alltid testa eleverna på allt de gör under lektionerna. Däremot behöver elevernas läsförmåga också testas någon gång, för att avgöra om de uppfyller målen. Och hur balanserar man gränsen mellan prestation och frihet?

6.2 Elevernas inställning till läsning

I såväl intervjuerna som enkäten delade eleverna sina tankar kring läsning. Främst sin egen, men även andras. Hur beskriver de denna läsning och vad säger det om elevernas inställning till läsning? Varför läser de, och varför läser de inte? Vilken betydelse har elevernas syn på sina egna identiteter som läsare? Nedan redogör jag för elevernas egna beskrivningar av hur de ser på sin läsning, sig själva som läsare samt hur de upplever att inställningen till läsning ser ut på skolan.

6.2.1 Tycker du om att läsa?

I den enkät om läsning som eleverna fick delta i, delar de tankar om sin generella inställning till läsning, fränkopplat själva projektet "Free Reading". Första frågan i enkäten är enkel: *Tycker du om att läsa?* Eleverna hade möjlighet att svara antingen *ja* eller *nej* på frågan och skickades därefter vidare till antingen *varför* (vid ett jakande svar) eller *varför inte* (vid ett nekande svar). Av de 34 elever som besvarade enkäten har 30 elever svarat att de tycker om att läsa. I fritextkommentarerna från dessa elever går det att urskilja flera teman kopplade till varför de tycker om att läsa:

Tabell 3: Varför tycker du om att läsa?

Tema	Antal elever som upplever detta
Läsningen bidrar genom att vara lärorik och utvecklande	17 av 30 elever
Läsning är underhållning – det är roligt att läsa	13 av 30 elever
Läsningen ses som avkoppling, avslappning, avstressande	10 av 30 elever
Läsningen erbjuder möjligheten till att öva upp sin inlevelseförmåga och empati	8 av 30 elever
Läsningen erbjuder möjligheten till eskapism när vardagen känns trist	8 av 30 elever
Läsningen i sig har ett värde – det njutbara i att bli indragen i en berättelse	7 av 30 elever
Läsningen övar upp den egna kreativiteten	4 av 30 elever
Läsningen är något som kräver mycket av sin utövare	4 av 30 elever
Läsningen är något analogt , en möjlighet att ta en paus från det digitala	1 av 30 elever
Läsningen inger en känsla av sällskap när man känner sig ensam	1 av 30 elever
Att läsa en fysisk bok är svårt , men att ta del av berättelser (exempelvis genom en ljudbok) är roligt	1 av 30 elever

Den vanligaste anledningen till att eleverna tycker om att läsa, visar sig handla mycket om att läsningen ska ge något. Främst handlar det om att läsningen ska vara lärorik och utvecklande, men även i de fall där läsningen uppges vara avstressande eller erbjuder en övning i empati, så beskrivs den också som något *instrumentellt*, det vill säga något som utgör ett hjälpmedel för att uppnå någonting annat. Det är en sorts nytta med läsningen som beskrivs, snarare än det rena nöjet.

Oavsett om man ansåg sig tycka om läsning eller inte, så fick man fortsatt besvara resten av enkäten. För frågorna *När läser du?* och *Hur mycket läser du?* fanns färdiga svarsalternativ att välja mellan och det var möjligt att känna igen sig i mer än ett svar:

Tabell 4: När läser du?

När läser du?	Antal elever
På lektionstid i skolan, när det ingår i undervisningen	27 av 34 elever
Som en del av min läxläsning	12 av 34 elever
På min fritid, för nöjes skull	28 av 34 elever
Annan tid, ange gärna eget alternativ	5 av 34 elever

Tabell 5: Hur mycket läser du?

Hur mycket läser du?	Antal elever
1-2 böcker i månaden	20 av 34 elever
3-4 böcker i månaden	2 av 34 elever
Jag läser det vi måste läsa till skolan	11 av 34 elever
Jag läser inte	1 av 34 elever

I enkäten anger 28 av 34 elever att de läser för nöjes skull utanför skolan. 20 elever uppger att de läser i snitt en till två böcker varje månad. I de fritextsvar som har lagts in under *Ange gärna eget alternativ*, går samma teman att urskilja som ovan. I kommentarerna framträder särskilt behovet av avslappning och tid till läsningen. Men även att läsningen fungerar som antingen en vana eller ett tidsfördriv i vardagen, exempelvis under pendling till och från skolan eller för att kunna somna på kvällen.

Jag läser ibland innan jag ska somna och ibland nyheter, men har oftast inte tid/ork att läsa så mycket utöver skolarbete, men jag läser betydligt fler böcker på t.ex. sommarlovet.

Anonymt enkätsvar

Endast fyra elever uppger att de inte tycker om att läsa. Däremot har tre elever som redan hade svarat på frågan *varför*, även valt att besvara frågan om *varför inte*. Det totala underlaget med svar på frågan om varför man inte tycker om att läsa, blir därför sju elever. Även här gick det att urskilja tydliga teman, där eleverna var relativt överens om utmaningarna med läsning:

Tabell 6: Varför tycker du inte om att läsa?

Tema	Antal elever som upplever detta
Läsning är tråkigt och/eller svårt	6 av 7 elever
Läsning kräver stort fokus och mycket energi	5 av 7 elever
Läsning känns som en påtvingad aktivitet och är vanligtvis inte något man väljer att göra på sin fritid	2 av 7 elever

Läsning som något tråkigt och kanske även en aktivitet som inte står särskilt högt i kurs för många unga, syns även i intervjuerna där eleverna lyfter fram sina tidigare erfarenheter från högstadiet. Där upplevde de att det var vanligare att läsningen betraktades som en aktivitet som man kanske inte ville skylta med. Som elev B1

beskriver det, när hen berättar om hur det har varit att vara en läsande person på gymnasiet, jämfört med högstadiet:

[M]an kan säga till folk ”ja, jag läser” och så är de så här ”äh, vad läser du?”, istället för att, så här ”varför gör du det?” typ.

Intervju med elev B1

På den här skolan är läsningen inte lika ifrågasatt som den var på högstadiet. Elev B1 upplever att hen sällan mötte förståelse för sitt läsintresse på högstadiet, medan hen på gymnasiet snarare har bemötts av intresse och nyfikenhet.

6.2.2 Eleverna som läsare

Säger elevernas intervju- och enkätsvar någonting om hur de ser på sig själva som läsare? Frågan ställdes aldrig rakt ut (se bilaga 1 och bilaga 5), men anas hela tiden mellan raderna i de svar som ges. Bara det faktum att 30 av 34 elever anger att de tycker om att läsa, visar på en generellt positiv inställning till läsning. Vidare uttrycker elevernas önskan om att läsa klassiker och Nobelpristagare en trygghet och även en slags självklarhet i läsningen – det avskräcker inte att läsa en avancerad bok. Tvärtom är det självvalt när frihet erbjuds.

Man skulle också kunna se elevernas läsaridentiteter som starkt sammankopplade med deras identiteter som elever. Det här är elever som har valt att läsa Engelska 7 för att de vill lära sig avancerad engelska. Flera av de intervjuade eleverna anger att de har valt att läsa kursen på grund av meritpoängen. Det finns med andra ord en målmedvetenhet hos eleverna, där läsningen även vägs in, något som märks inte minst i den instrumentella beskrivningen av läsningen. Läsningen är vägen till bättre betyg, till mer kunskap. Denna bild förstärks även när elev B1 berättar mer om det skifte som hen upplevde i övergången från högstadiet till gymnasiet:

För att på min gamla lågstadie... eller så här högstadiet, så var det ju väldigt så här, om man läser så är man ju typ nörd eller liksom så här så, det var liksom den inställningen. Men [...] vi visar på ett sätt att man har kunskap, typ på denna skolan, tycker jag.

Intervju med elev B1

Elev B1 förklarar att de som tyckte om att läsa oftast stämplades som nördar¹¹ på hens högstadieskola, något som inte betraktades som något positivt. Men på den här skolan, upplever hen det motsatta. Här förknippas läsningen – och kanske även begreppet ”nörd” – med något positivt. Det är personer som besitter kunskap.

Snarare tycks de elever som inte upplever sin relation till läsningen som så stark, identifiera sig utifrån det. I de fritextsvar på frågan om varför eller varför eleverna inte tycker om att läsa, syns försök till att förklara varför läsningen inte lockar och hur detta sammankopplas med andra faktorer:

Jag har svårt med ord, men det är ett lätt sätt att så höra om berättelser.

Anonymt enkätsvar

Det kräver mycket energi än att kolla på film, serie eller video. Det också svårt att föreställa det riktigt handlingen då **jag är bättre med bilder än svart text.**

Anonymt enkätsvar

Tycker endast om att läsa om jag själv tar initiativ till det, men planerad läsning gillar jag ej.

Anonymt enkätsvar

Jag är dyslektiker.

Anonymt enkätsvar

I svaren framstår flera olika identiteter kopplade till läsningen, markerade i fetstil i citaten ovan, som skulle kunna tolkas som: ”jag är en sådan som har svårt för ord”, ”jag är en sådan som är bättre med bilder”, ”jag är en sådan som behöver få bestämma själv för att uppskatta läsningen” och ”jag identifierar mig med min diagnos”. Eleverna har med andra ord uppfattningar om sig själva och vad de är bra på, som även påverkar hur de ser på sin läsning.

¹¹ Ordet ”nörd” har generellt använts som en nedsättande term, något som bland annat uppmärksammades i ett uttalande under 2012 som ville att Svenska Akademiens ordlista skulle ändra den dåvarande definitionen av ordet: ”enkelspårig och löjeväckande person, tont” (Östman 2012). Idag lyder definitionen istället: ”person som har ett stort specialintresse och som därför kan verka ngt enkelspårig” (SAOL 2026c).

6.2.3 Upplevelsen av inställningen till läsning på skolan

I sina respektive intervjuer ber jag eleverna reflektera över sin uppfattning om skolans generella inställning till läsning. Hur upplever de att deras omgivning ser på läsning på skolan? Vad tycker deras vänner, deras lärare? Hur talas det om läsning på skolan? Svaren bär på många likheter och jag har markerat dessa i fetstil i citaten nedan:

Jag tror inställningen... **inställningen till läsning är större just på [skolan] än vad den kanske är, alltså övergripande i [staden].** [...] Nu har vi svenska också och **mina klasskompisar läser de böckerna, alltså utanför skolan hemma**, och försöker ändå ha läst böckerna inför uppgifterna. Och sen har ju skolan **bokklubbar** [...]. Så jag tror inställningen till att läsa på [skolan] är **ganska bra**.

Intervju med elev A1

Vi har en **bokklubb**. [...] Jag skulle ändå säga att **många gillar att läsa här på [skolan]**.

Intervju med elev A2

Alltså, jag tror **hela skolan**, eller liksom alla elever, **har ganska bra inställning till läsning**. Vi har ju... massa liksom **bokklubbar** och **bokcirkel** [...]. Det är så väldigt stort fokus på att just läsa böcker och vi blir väldigt, liksom, uppmuntrade av alla bibliotekarier och sånt, att ”det finns böcker och låna”, ”det finns, liksom, bokcirkel och sånt”. Så, ja, det... **det är väldigt positiv inställning**.

Intervju med elev A3

Jag tycker **det är väldigt positivt på denna skolan**.

Intervju med elev B1

Jag skulle ändå säga att det är **ganska positivt**, det... det skiljer sig åt, alltså från program till program, men **stämningen är mycket bättre**, eller förväntningen av att folk läser, är mycket högre än vad det var när jag gick på grundskolan till exempel, så det är ganska positivt.

Intervju med elev B2

Men jag tror ändå att det är många här... alltså, det är ju **stor skillnad på de som läser här och de som läste på min förra skola**, [...] där var det mycket färre personer som läste på sin fritid, och här är det ändå många som jag ser sitter med en bok innan lektionen eller... eller så, och läser på bussen. Så jag tror ändå att det är mer **positiv inställning till läsning** här än vad jag har sett innan.

Intervju med elev B3

Alla elever är eniga om att de upplever att det råder en generellt positiv inställning till läsning på skolan. Elev B2 och elev B3 jämför exempelvis med sina tidigare skolor och elev B3 upplever att fler elever vågar vara öppna med sitt läsintresse på den här skolan. Flera elever nämner också att det finns bokklubbar och bokcirklar på skolan och elev A1 kommenterar särskilt att hens klasskamrater faktiskt läser de böcker som de får i uppgift att läsa även i andra ämnen.

Det är en **väldigt positiv inställning**, skulle jag säga, både från lärare och elever. Jag tror att alla är ganska överens om att **läsning är något som är väldigt viktigt**, och att det är någonting som en... en bra färdighet att ha, men också något som man behöver, liksom, hålla igång, att **det finns mycket att lära sig av att läsa**, att det är viktigt att man läser texter och läser liksom skönlitterära grejer och så där... Ja.

Intervju med lärare B

Elevernas uppfattning om skolans inställning stämmer också överens till stor del med hur de vuxna på skolan ser på läsning, det vill säga lärarna och skolbibliotekarien. Lärare B upplever också att den generella inställningen till läsning på skolan är lika positiv från såväl lärare som elever. Hen menar att de flesta är överens om vikten av läsning, hur mycket som finns att lära från läsningen, samt att färdigheten att läsa även kan vara nyckeln till annan kunskap.

Jag upplever till, till exempel att läser man memoarer eller autobiografier, så **är det ganska ointressant från elevers perspektiv**. Läser man klassiker, och andra nya noveller också, så börjar intresset bli lite mer... levande, för att det... man hamnar i en annan värld. [...] Alltså, det har kommit upp att man uppfattar att **vissa elever tycker att det är skittråkigt att läsa**, och inte ser syftet i det, men man har ju också uppfattat att [...] **vi är ju ändå på en ganska speciell skola där många har ett intresse av att också läsa**. Så det går lite plus/minus, upp och ner. Alltså, det kommer alltid finnas någon i klassrummet som inte tycker att den här... just den här boken som lärarna har valt ut, eller de här böckerna som man fick välja mellan, är intressant. Och jag tror att det väcker ganska mycket egentligen av just den situationen som jag själv var i när jag var yngre, att jag kanske inte har läst så mycket egentligen.

Intervju med lärare A

Lärare A försöker dock nyansera bilden lite grann och menar att det också ser olika ut – mellan klasser, program, olika åldersgrupper och beroende på vilka böcker som står på menyn. Hen minns dock tillbaka till sin egen ungdom där hen upplevde att det tog ett tag att hitta fram till böckernas värld, och att samma sak säkert gäller för vissa elever även idag. När man inte har läst så många böcker, är det svårt att veta vad läsningen innebär och kan ha att erbjuda.

6.2.4 Elevernas meningsskapande kring läsning

Det är tydligt att de intervjuade elevernas utsagor om projektet ”Free Reading” på många sätt speglar den generella inställning till läsning som råder i klass A och klass B. Som tabell 3 illustrerar (se avsnitt 6.2.1), är de tre vanligaste inställningarna till läsning att den är lärorik och utvecklande, att läsning är underhållning och att den kan ses som avkopplande och avstressande. Att läsning betraktas som lärorik och utvecklande är kanske inte ett oväntat svar i ett skolsammanhang, och möjligen inte heller läsningen som avkopplande.

De intervjuade eleverna beskriver i avsnitt 6.1.1 att det finns ett stort behov av andrum i en stressig vardag och att läsningen kan erbjuda just en sådan lugn stund. Detta återkommer även i de fritextsvar som delades i enkäten, där flera elever beskriver läsningen som just en avkopplande aktivitet, eller något som skulle kunna vara det. Denna upplevelse av läsningens lugnande effekter bekräftas även av skolbibliotekarien, som delar fakta från en studie på just detta tema (se avsnitt 6.1.1.1).

När eleverna får välja böcker helt fritt, väljer flera av de intervjuade eleverna att läsa klassiker eller andra ”avancerade” böcker. De har visserligen fått instruktioner om att välja en bok som upprätthåller den nivå som man kan förvänta sig på en kurs i avancerad engelska (se avsnitt 2.2), men klassiker är ofta böcker som eleverna ändå kommer i kontakt med i den obligatoriska läsningen. Skolbibliotekarien beskriver denna paradox och menar att det är en vanlig företeelse att elever gärna vill läsa just det som deras lärare vill att de ska läsa, men att något händer så fort boken faktiskt dyker upp i undervisningen (se avsnitt 6.1.2.1). Som ett tvång blir den avskräckande, men som ett val blir den lockande. Elev A1 visar också på en känsla som är intressant: att när hen väl läser så vill hen läsa något som ”ändå är erkänt” (se avsnitt 6.1.2).

Det ska inte glömmas bort att 13 av 30 elever tycker om att läsa för att det är roligt (se tabell 3 i avsnitt 6.2.1). Generellt uttrycker majoriteten av eleverna en stark läsaridentitet, som även skulle kunna vara kopplad till deras identiteter som elever. De är duktiga i skolan, de är engagerade och flera har valt att läsa kursen för att de vill lära sig avancerad engelska och samtidigt få med sig ett meritpoäng som kan göra vägen till universitetsstudier enklare.

Att vara en läsare på skolan verkar dessutom vara betydligt enklare än det har varit när eleverna var yngre och gick i högstadiet. Flera elever vittnar om att de visserligen hade mer tid att läsa på högstadiet, men att det samtidigt kunde vara

utmanande att öppet erkänna ett läsintresse. Här på gymnasiet ser det annorlunda ut, och den positiva stämningen kring läsning är uppenbart något som alla elever känner av, oavsett om de själva har ett starkt läsintresse eller inte (se avsnitt 6.2.2). Läsningen har en status på skolan, som erkänns av såväl elever som lärare och andra vuxna på skolan.

Genom intervjuerna och enkäten har eleverna beskrivit dels sin personliga inställning till läsning och sig själva som läsare, dels sin upplevelse av skolans generella inställning till läsning. I såväl intervjuer som enkäten beskriver eleverna en instrumentell inställning till läsning, framför allt i termer av ”avkoppling” och som ”lärorik”. Det sistnämnda har jag valt att benämna som ”nytta”. Varför uttrycker eleverna sin syn på läsning på det här sättet?

Sociokulturell teori menar att känslor och värderingar inte bara är ”inre tillstånd”, utan något som formas genom de kulturella redskap som omger oss – språk, normer och berättelser (Säljö 2020, s. 277-280). När eleverna beskriver läsningen som antingen nytta eller avkoppling kan detta tolkas som att de använder sig av kulturella redskap, det vill säga de kulturellt etablerade idéerna om att läsning är något rofyllt och stilla, alternativt något nyttigt och användbart.

Detta är en bild av läsning som de har mött i skolan utanför erfarenheten av projektet ”Free Reading”. Det faktum att projektet överhuvudtaget initierades, berodde till viss del på en önskan om att låta eleverna möta en annan form av läsning: läsning som inte enbart förknippas med bedömning, prestation och nytta. Vad gäller läsningen som avkoppling illustrerar skolbibliotekariens uttalande om läsningens positiva effekter (se avsnitt 6.1.2.1) en retorik som troligtvis inte varit reserverad enbart för vår intervju. Eleverna har med andra ord medierat sina erfarenheter genom det kulturella språk som har funnits tillgängligt för dem (Säljö 2020, s. 275-276, 278-280).

Upplevelsen av läsning som nytta eller avkoppling är inte bara en individuell känsla – det är även en social praktik. Ett rimligt antagande är att elevernas upplevelse av läsning är situerad i de sociala praktiker där de har lärt sig att läsa – såsom i skolans nyttokontext, med instick av skolbibliotekets önskan om avkoppling (Säljö 2000, s. 128). Säljö (2000) menar att kontexten alltid är en del av vårt agerande, eftersom vi alla är en del av något sammanhang (s. 130). De elever som har deltagit i projektet ”Free Reading” går alla tredje året på gymnasiet. De har med andra ord gått på skolan under tre år och blivit en del av dess kultur och kontext. Det faktum att

eleverna är så samstämmiga och överens om sina uppfattningar, främst kring skolans inställning till läsning, säger även någonting om det språk som produceras av skolan om läsning.

Skolan utgör en social praktik där läsningen ofta legitimeras utifrån sitt instrumentella värde. När en elev uttrycker sig om läsningen som nyttig reproducerar hen därmed en diskurs som är central i skolans institutionella logik. Eleven har då approprierat den kunskap om läsning som skolan har förmedlat, och som Säljö (2020) skriver, blivit ”delaktiga i en kulturs eller ett samhälles sätt att se på och förstå omvärlden” (s. 279). Detsamma gäller för läsningen som avkoppling. I sitt läsfrämjande arbete (något som kommer att beskrivas mer i detalj i avsnitt 6.3) använder sig skolbiblioteket av diverse olika argument och aktiviteter för att locka eleverna till läsning. När en elev uttrycker sig om läsningen som avkopplande, reproduceras därmed ytterligare en diskurs, som i sin tur är central för skolbiblioteket. Läsningen har med andra ord formats av de praktiker som eleverna har deltagit i, och elevernas meningsskapande kring läsning har i sin tur formats av de normer och förväntningar som har präglat dessa praktiker (Säljö 2013, s. 208-209).

Elevernas syn på sig själva som läsare kan därför, utifrån det sociokulturella perspektivet, tolkas på två olika sätt. Dels som att eleverna har approprierat skolans och skolbibliotekets retorik på så sätt att den har blivit en del av deras egen (Säljö 2000, s. 89). Dels som att elevernas uttalanden om läsningen kan ses som ett sätt att positionera sig som en viss typ av läsare. Efter att ha uppfattat vad skolan, skolbiblioteket, lärare och även klasskamrater ser som en god inställning till läsning samt vad som utgör en god läsare, väljer eleverna att uttrycka sig på ett sätt som får dem att framstå och positionera sig som de läsare, samt de elever, de vill vara. De är med andra ord elever som har förstått vad skolan värderar och förväntar sig (Säljö 2013, s. 49). Att då vara en elev som upplever läsningen som utmanande eller tråkig, kan dessutom vara en extra kamp (Säljö 2013, s. 50).

6.3 Skolbibliotekets betydelse som möjliggörare och medskapare

I projektet ”Free Reading” har den intervjuade skolbibliotekarien bland annat agerat bollplank till lärarna och inspiratör till eleverna. Genom alla de intervjuer som har genomförts i den här studien finns även skolbiblioteket ständigt med i bakgrunden, något som blir synligt inte minst när eleverna ombeds dela sin uppfattning om

skolans generella inställning till läsning (se bland annat avsnitt 6.2.3). Men vilken betydelse kan egentligen tillskrivas just skolbiblioteket?

Jag skulle vilja argumentera för att skolbiblioteket spelar en avgörande roll för såväl eleverna som skolan i stort. Nedan redogör jag för skolbibliotekets läsfrämjande arbete samt dess roll som samarbetspartner till främst lärarna, för att slutligen landa i en analys av skolbiblioteket som möjliggörare och medskapare utifrån ett socio-kulturellt perspektiv.

6.3.1 Skolbibliotekets läsfrämjande arbete

Min intervju med en av skolans tre skolbibliotekarier, blir totalt cirka 58 minuter lång. Efter intervjuens inledande frågor ber jag skolbibliotekarien att berätta om skolbibliotekets läsfrämjande arbete. Den delen av intervjun blir över 20 minuter lång, och av naturliga skäl. Det finns mycket att berätta och tillsammans inleder vi med att gå igenom den biblioteksplan som beskriver skolbibliotekets verksamhet och vad som erbjuds till eleverna under deras år på skolan.

När skolbibliotekarien berättar om det läsfrämjande arbetet, beskriver hen det främst som ett litteraturpedagogiskt arbete där litteraturpedagogik och skrivpedagogik är de två viktiga benen i verksamheten. Under gymnasieelevernas första år får de en bibliotekspresentation, där hela bibliotekets verksamhet presenteras. Förstaårseleverna får också en poesiworkshop, som under andra året följs upp med ett poetbesök från två gästande poeter som besöker skolan. Under elevernas tredje gymnasieår hålls en workshop i modernistisk poesi. Med dessa workshoppar vill bibliotekarierna visa på att läsande och skrivande går hand i hand. Skolbibliotekarien återkommer till att poesi dessutom är tacksamt, eftersom det i sitt korta format kräver minimala förberedelser och kan genomföras av alla.

Utöver det årskursspecifika sker dessutom en mängd olika aktiviteter såväl inne i klassrummen som utanför. I klassrummen erbjuder skolbibliotekarierna exempelvis bok- och lyrikattacker¹² och bokprat. Utanför klassrummen pågår ännu mer – vissa aktiviteter året om och andra knutna till specifika tider på året. Bokcirkeln och poesicirkeln pågår löpande varje termin och har länge varit populära bland eleverna.

¹² ”Och bokattack och lyrikattack, det är ju helt enkelt att vi dyker upp i ett klassrum – läraren vet ju om det, eleverna vet inte om det – och läser högt ur då antingen en roman då, om det är en bokattack, eller att vi läser en dikt då, om det är en lyrikattack.” (Intervju med skolbibliotekarien).

I bokcirkeln får eleverna själva välja bok och i poesicirkeln krävs inga förberedelser eller inläsning, då varje tillfälle diskuterar två nya dikter som kan läsas in på plats.

När jag var ny här, och inte hade koll på hur mycket eleverna tycker om att läsa och så där, så var det [...] ett tillfälle där då vi hade missat att sätta ett tak för antalet elever som skulle vara med. [...] Och sen så när det väl var dags för det tillfället så, var det väl kanske ungefär 30 stycken elever – så ungefär en helklass i biblioteket – varpå en av eleverna som varit med sedan tidigare då, vänder sig och liksom pekar ut genom så här ett av de här glaspartierna som vi har då och bara: ”Men alla de som står där ute då, ska de också vara med?” Och då tänkte jag att ja, men då går jag väl och hör efter [...] och så kom alla in, så att det slutade med att vi hade 64 stycken elever i biblioteket som ville vara med i bokcirkeln.

Intervju med skolbibliotekarien

Och sen så har vi en poesicirkel då, som tidigare har varit en gång i månaden, men nu har vi, efter påtryckningar från våra elever, så har vi försökt lägga in fler tillfällen, men... vi fick, för bara någon vecka sedan nu, återigen en önskan om att de vill ha ännu fler tillfällen, så att vi ska se vad vi kan göra sen då i höst också. Så det är ju väldigt kul att se liksom att det finns ett väldigt stort intresse för just läsning.

Intervju med skolbibliotekarien

I övrigt nämner skolbibliotekarien flera exempel på särskilda aktiviteter, såsom bland annat *Sommarboken* och jul-läsbingo, som båda resulterar i att de som har genomfört aktiviteten belönas med att få en bok. Biblioteket köper nämligen även in böcker för att ge bort dem till eleverna, något som har varit möjligt tack vare en kommunal satsning. I julas kunde exempelvis alla elever få en bok i julklapp, och böckerna som köps in är anpassade efter det som är populärt att låna bland eleverna:

Så att då har vi ju utgått ifrån vad eleverna tycker om att läsa, [...] de vill gärna läsa klassiker och sen även kanske då böcker som trendar på BookTok, på TikTok då. [S]å att det har blivit lite som en slags då – som några av eleverna beskrev som en ”hemlig bokhandel” då [...], det jag upplevde där är att vi kanske ska lägga lite extra krut på att se till att ha en bibliotekarie på plats [...] [D]et uppstår ju väldigt många spontana samtal om böcker och att man märker att eleverna börjar tipsa varandra och så där. Så att jag tänker också att det är lite av nyckeln i också att jobba läsfrämjande: att se till att eleverna börjar prata med varandra, och att det är de som tipsar varandra och sedan att vi kan fungera lite som en bro eller en brygga liksom för att se till att skapa den typen av sammanhang och tillfällen.

Intervju med skolbibliotekarien

Skolbibliotekarien beskriver även hur det uppstod spontana boksamtal i det lilla grupprum där eleverna kunde gå in och välja sin bok (det som eleverna beskrev som den ”hemliga bokhandeln”). Detta är också ett exempel på just det som skolbiblioteket hoppas på i sitt läsfrämjande: att få vara en bro in i de sammanhang där

eleverna finner gemenskap och arbetar läsfrämjande för varandra. Samma sak brukar uppstå vid exempelvis bok-speeddejtingen vid Alla hjärtans dag:

Det som är bra med det är ju också att det blir ett tillfälle för eleverna att lära känna ja, men elever som kanske inte går i samma årskurs eller på samma program heller, så att det är just det att man märker att det är väldigt mycket spontana möten som uppstår på det sättet och det är ju också någonting som jag tänker att man vill främja just för att det blir det här, liksom, att det skapar nyfikenhet och det gör ju också det liksom att man, ja, men vi har elever som till exempel efter då när vi har kört bok-speeddejtingen, att de har suttit kvar och fortsatt prata efter det sen också, om böcker och om läsande och vad de tycker om att läsa och så där, så att det är just det här på något sätt försöka få in det i det dagliga samtalet.

Intervju med skolbibliotekarien

Just detta har också varit tanken bakom skolans bokambassadörer, som lottas fram varje år. Bokambassadörerna har en egen hylla i biblioteket som de får bestämma över helt själva vad gäller allt ifrån kategorisering¹³ till inköp. De får även vara med och utrusta böckerna och lägga in dem i biblioteksdatasystemet, för att skapa en förståelse för hur biblioteket arbetar med böckerna.

Avslutningsvis betonar skolbibliotekarien än en gång det ovärderliga arbete som sker just i klassrummen, oavsett om det handlar om ett bokprat eller en lektion i MIK. För oavsett hur mycket biblioteket än arbetar med att vara synligt, att ha aktiviteter som lockar eller att vara inbjudande för alla, så finns det ändå elever som inte kan nås någon annanstans än just i klassrummen.

[M]an vill också nå ut till de eleverna som inte besöker biblioteket och det är där jag tänker att det blir också av extra vikt – just de här... alltså allting som vi gör när vi är ute i klassrummen. För är jag ute i ett klassrum, då når jag ju också ut till eleverna som kanske inte uppsöker biblioteket.

Intervju med skolbibliotekarien

I klassrummen möter skolbibliotekarien alla elever, oavsett om det finns ett läsintresse eller inte. Och det är i mötet som det finns en möjlighet att nå fram och åstadkomma en förändring.

¹³ ”Och där så har de fått vara med från första början och bestämma, liksom så här: vilka kategorier vill de ha, till exempel? Så att då har vi ju haft till exempel då som ja, men ”Eskapism” var en liksom, och sen så var det en som var ”Academic Literature”, som vi då är lite mer åt det här klassiker-hållet. Och sen så hade vi till exempel ”Hopeless romantics” som en kategori och sen så då ”Espresso depresso” som ju då är liksom ja, deckare och skräck och allt annat eller inte, samlat under liksom en kategori.” (Intervju med skolbibliotekarien).

6.3.2 Skolbiblioteket som samarbetspartner

I projektet ”Free Reading” har skolbiblioteket haft en till synes blygsam roll. Merparten av projektet har utspelat sig i klassrummet där endast elever och lärare har varit närvarande. Skolbibliotekarien närvarade endast vid det första tillfället för respektive klass, då projektet presenterades för eleverna. Då fick eleverna tips på böcker som skulle kunna läsas, och skolbibliotekarien hade även ordnat med en skyltning i biblioteket, där eleverna kunde botanisera om de behövde boktips. Lärare B berättar hur skolbiblioteket främst var ett stöd för de mindre läsvana i klassen:

[D]et var ju flera stycken som omedelbart visste, ”ja, men den här boken vill jag läsa” eller ”jag håller redan på att läsa den här” eller så där. Vi har ju elever här, liksom, som när de, när de får rast så plockar de fram sin tjocka pocket och, och börjar läsa, liksom. Så det finns ju de. Men det finns ju också de som, som sagt, inte är lika läsvana, eller som inte har samma intresse för böcker, och där var det en stor hjälp, att biblioteket kunde liksom, ge dem alternativ och så där.

Intervju med lärare B

För skolbibliotekarien var det viktigt att ta elevernas frihet på allvar och verkligen visa dem vad de kunde använda den till. Att det var möjligt att välja olika typer av böcker i olika genrer, samt att biblioteket även kunde tänka sig att köpa in böcker, om det skulle visa sig att ett önskemål inte fanns att låna i biblioteket:

Och sen så hade jag ju också satt ihop en skyltning då liksom, [...] det kan ju vara så att det är någon elev kanske som vill läsa, ja, men säg något facklitterärt eller kanske en diktsamling, eller, jag vet inte, noveller eller kanske en grafisk roman. Så att just att, på något sätt försöka ha den här bredden, så att vi inte ska hålla på att styra över vad det är de läser, eftersom det just är fri läsning. [...] [V]i försöker jobba väldigt aktivt med inköpsförslag också, liksom och se till att liksom, det är ju våra elever och vår personal som ska, liksom, vara med och styra över vad vi har för utbud också. [...] Så att då var det ju liksom bland annat då till exempel, ja, men *Hellboy* liksom, apropå grafiska romaner liksom, som var en del av liksom de här förslagen. Och ett annat var *Greven av Monte Cristo* [...]. Också kul att se liksom att eleverna lyser ju upp när de inser liksom: ”Men vänta lite nu... får jag vara med och bestämma över vad det är som vi köper in?” För det är ju återigen det här att [...] man själv får vara med och påverka, och inte bara liksom att det är att, vuxna säger till en vad det är man ska, och bör, göra.

Intervju med skolbibliotekarien

Skolbibliotekarien förklarar att den skönlitterära romanen kanske inte är något för alla, och valde därför att även lyfta fram möjligheten att läsa facklitteratur, en diktsamling, en novell eller en grafisk roman. Hen minns även att biblioteket köpte in den grafiska romanen *Hellboy* och klassikern *Greven av Monte Cristo* efter önskemål från elever. Skolbiblioteket har märkt att det betyder mycket för eleverna att

vara med och påverka, och arbetar därför med just det: att tydliggöra för eleverna att de har en möjlighet att vara med och styra över utbudet i biblioteket.

Skolbibliotekarien fungerade även som ett bollplank inför projektet ”Free Reading”. Lärare A berättar om processen från idé till projektplan och hur hen valde att involvera skolbiblioteket för att utbyta idéer om hur ett potentiellt upplägg skulle kunna se ut samt hur man skulle kunna kringgå risken att pressa eleverna eller råka lura dem till att tro att de trots allt skulle bli bedömda till sist.

Hade absolut velat använda [skolbibliotekarierna] mer, som en resurs men... *tid*.

Intervju med lärare A

Samarbetet mellan lärarna och skolbiblioteket är dock nära även utanför projektet. Kanske var det därför också enklare att pitcha idén om projektet, eftersom det redan fanns ett etablerat samarbete. Lärare A beskriver att det framför allt är tiden som hindrar hen från att nyttja bibliotekets resurser mer.

Jag upplever ju lite det att tidigare skolor som jag jobbat på, att det är lite som natt och dag, i princip. För att då var det ju väldigt ofta att var man väl glad om man kunde få ihop, kanske två till tre bokprat sammanlagt på ett läsår. Det var väldigt mycket, ja, men bundet till att, om du väl har skapat en kontakt med en lärare liksom, så försöker man hålla i det liksom, för allt vad det är värt liksom så. Och när jag började här på [skolan], så upplever jag ju snarare att det är väldigt mycket tvärtom – att lärarna söker aktivt samarbeten, och vill väldigt gärna involvera oss skolbibliotekarier också i undervisningen, vilket känns väldigt positivt och ju också gör att det blir mycket lättare för mig som bibliotekarie att utföra mitt jobb, för att det finns, liksom ja, men en grundtanke om att man är inräknad i den pedagogiska verksamheten [...].

Intervju med skolbibliotekarien

Skolbibliotekarien upplever också att det finns ett gott samarbete mellan lärare och skolbibliotek, samt även andra resurser på skolan, såsom specialpedagoger och exempelvis studie- och yrkesvägledare. Till skillnad från skolbibliotekariens tidigare arbetsplatser, ses skolbiblioteket på många sätt som en självklar del av skolan, och som en resurs för undervisningen. En självklarhet som har tagit tid att etablera, men som nu fungerar väldigt bra.

6.3.3 Skolbiblioteket som möjliggörare och medskapare

I projektet ”Free Reading” har skolbiblioteket haft en viktig roll, även om det befunnit sig mer i bakgrunden. Skolbibliotekarien har bland annat agerat bollplank

och samarbetspartner till lärarna, och inspirerat eleverna till såväl själva läsningen som att faktiskt använda sin frihet – man kan se det som att biblioteket löser önskemålen om de bara framförs (se avsnitt 6.3.2).

Samarbetet med skolbiblioteket framstår också på många sätt som en självklarhet, då det redan finns ett etablerat samarbete mellan skolbiblioteket och lärarna som upplevs som gott från båda håll (se avsnitt 6.3.2). Skolbibliotekarien beskriver dessutom ett gediget läsfrämjande arbete som följer eleverna under alla år på skolan, såväl i klassrummet som utanför det. I intervjuerna med eleverna (se avsnitt 6.2.3) är det också tydligt att eleverna känner till bibliotekets verksamhet och de aktiviteter som pågår (bok- och poesicirkeln nämns exempelvis flera gånger), trots att de inte själva har deltagit i dem.

Det är med andra ord en rimlig slutsats att skolbiblioteket bedriver en verksamhet som är väletablerad, gedigen och uppskattad bland såväl elever som lärare. Det råder en generellt positiv inställning till läsning på skolan, och en sådan inställning uppstår inte från tomma intet. Vilken betydelse kan skolbiblioteket tillskrivas som eventuell möjliggörare och medskapare till den sociala praktik kring läsning som råder på skolan?

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan skolbibliotekets roll i skolans läsfrämjande arbete förstås som både medskapande och möjliggörande. Detta då biblioteket bidrar med de sociala, kulturella och materiella förutsättningar som gör läsningen möjlig och meningsfull för såväl eleverna som skolan i stort. Sociokulturell teori betonar att lärande sker genom deltagande i sociala praktiker och genom användning av kulturella redskap (Säljö 2013, s. 73). I detta sammanhang framträder skolbiblioteket som en central aktör i den praktik där skolans läsfrämjande arbete tar form.

Genom att bidra till att definiera vilka normer, värden och aktiviteter som omger läsning, kan skolbiblioteket ses som en medskapare av skolans läspraktik (Säljö 2013, s. 208-209). I samarbetet mellan skolbiblioteket och resten av skolan (lärare och övrig personal), agerar biblioteket inte enbart som en samarbetspartner och en resurs, utan även som en aktör som aktivt formar den kultur som råder på skolan, där elevernas läsning sedan äger rum. Detta synliggörs tydligt i avsnitt 6.2.4, där elevernas retorik kring läsning kan tolkas som direkt hämtad från skolan.

Genom att tillhandahålla de medierande redskap som elever och lärare behöver för att läsa, fungerar biblioteket även som en möjliggörare. Böcker, boktips och skolbibliotekariens kompetens utgör kulturella artefakter som stödjer lärarnas arbete samt elevernas utveckling som läsare. När skolbibliotekarien boktipsar om facklitteratur eller grafiska romaner, samt exempelvis erbjuder sig att köpa in en önskad bok, skapar skolbiblioteket tillgång till olika textvärldar och genrer. Detta är avgörande för att elever ska kunna hitta fram till en läsning som är meningsfull för dem. Det möjliggör även ett deltagande i ett projekt som ”Free Reading”, på ett sätt som är anpassat till elevernas olika behov och förutsättningar. De kan med andra ord faktiskt utöva den utlovade friheten, eller erbjuds åtminstone möjligheten till att göra det.

Skolbibliotekets arbete kan även förstås som en form av stöttning (*scaffolding*) (Säljö 2020, s. 282). Detta då skolbibliotekariernas vägledning, boktips och samtal om litteratur fungerar som sociala stödstrukturer som hjälper eleverna att orientera sig i utbudet av texter och utveckla strategier för läsning. Dessutom kan de organisatoriska inslagen i skolbibliotekets verksamhet, såsom deras läsfrämjande arbete och specifikt deras samarbete med lärarna kring ett projekt som ”Free Reading”, ses som stöttande arrangemang som gör det enklare för elever att delta i läsningen.

Avslutningsvis vill jag återkomma till elevernas identitet som läsare, något som skolbiblioteket bidrar till i högsta grad. Att forma eleverna som läsare är även en viktig del av hela skolans läsfrämjande arbete. Genom att erbjuda en miljö där läsningen är synlig, tillgänglig och socialt accepterad och värderad, har skolbiblioteket influerat hela skolan till att bli en förlängning av den miljön. På så sätt har biblioteket skapat en arena där eleverna kan utveckla en känsla av tillhörighet till en läsande gemenskap. Sociokulturell teori betonar att identitet formas genom deltagande i sociala praktiker, och skolbiblioteket fungerar här som en plats där eleverna kan testa och utveckla sin läsaridentitet i interaktion med både texter och vuxna förebilder (Säljö 2013, 46-49).

7 Diskussion och slutsatser

Syftet med denna studie har varit att problematisera och bidra med kunskap om läsfrämjande arbete i skolan, genom att studera projektet ”Free Reading”, som genomfördes under läsåret 2025/2026 med elever som gick sitt tredje och sista år på en gymnasieskola med högskoleförberedande program i södra Sverige.

I föregående kapitel presenterades studiens resultat och analys. I det här kapitlet återkopplar jag till studiens tre frågeställningar:

1. Hur beskriver deltagande elever sin upplevelse av projektet ”Free Reading”?
2. Hur kan elevernas beskrivningar förstås i relation till deras inställning till läsning, deras läsaridentiteter samt deras uppfattning om skolans inställning till läsning?
3. Vilken betydelse kan skolbiblioteket tillskrivas som eventuell möjliggörare och medskapare till den sociala praktik kring läsning som råder på skolan?

Kapitlet inleds med en diskussion kring de frågor som har väckts under studiens gång och som även kan leda vidare till rekommendationer och tankar kring fortsatt forskning. Kapitlet avslutas med uppsatsens slutsatser och besvarade frågeställningar.

7.1 Diskussion

Nedan diskuteras uppsatsens resultat och analys i relation till tidigare forskning. Diskussionen fokuserar särskilt på två teman som framträdde under arbetet med uppsatsen: vikten av tid när det handlar om läsfrämjande projekt, men också hur projektet ”Free Reading” har lyft fram tre tydliga aspekter av läsning: lust, lugn och frihet.

7.1.1 Vikten av tid

Den här studien har genomförts på en gymnasieskola med högpresterande och studiemotiverade elever som läser engelska på avancerad nivå. De har alla förutsättningar för att vara duktiga läsare, och en överväldigande majoritet anger dess-

utom att de tycker om att läsa. Ändå behöver även dessa elever uppmanas till och påminnas om läsning. Ändå kämpar även dessa elever med att hålla fast vid läsningen och göra den till en naturlig del av sina liv. Vad säger det om de krav som läsning ställer? Vad säger det om vikten av läsfrämjande insatser, även på skolor där det till synes ”inte behövs”?

Många läsfrämjande insatser sker för yngre barn (Löfberg 2023, s. 72), något som kanske inte är så konstigt med tanke på att man hoppas på att tidigt kunna lägga en stark läsgrund för barnen att ta med sig genom livet. Men läsningen för äldre barn och unga är också viktig. Läsning är en färdighet som behöver underhållas och utmanas för att fortsätta utvecklas. Heimer (2023, s. 81) skriver exempelvis om den tid och det engagemang som krävs för att bli en bra läsare. Tid som faktor återkommer även hos Gambrell (som regel 3 för att motivera till läsning, se 2011, s. 174), och inte minst hos Krashen (15 minuters läsning varje dag, se 2004, s. 1-4). Tid till läsning spelar roll, och inte bara det – det kan också vara avgörande för såväl den framtida läslusten som för att eleven överhuvudtaget ska bli en läsande vuxen. Detta är kunskap som finns och redan har etablerats i flera studier. Så i dessa tider av läsfrämjande insatser, statsbidrag och kraftsamlingar för ett läsande Sverige, varför är själva lästiden så nedprioriterad?

Vid tiden för mina intervjuer, pågick projektet ”Free Reading” inte längre på den skola där min studie har ägt rum. Lärarna menade att det var pausat, men var tveksamma till att det skulle hinna återupptas för just de här eleverna. Troligtvis blir det i så fall ett projekt som nya elever kommer att få prova på, till hösten 2026. Tidsbrist är den huvudsakliga motivationen till att projektet pausades, det finns helt enkelt inte tid till att genomföra de obligatoriska momenten av undervisningen om cirka 20 procent av lektionstiden ska gå till den fria läsningen – som dessutom inte kommer att bedömas eller användas som underlag för någon form av bedömning (se avsnitt 6.1.3.1).

Allt projektet ”Free Reading” har kostat är tid. Tid är visserligen dyrbart, och undervisningstid, arbetstid och lön för den lärare som behöver initiera och delta i projektet kostar naturligtvis också. Men är det en kostnad i paritet med ett statsbidrag? År 2025 innebar statsbidraget för inköp av nya böcker till Sveriges skolor, totalt 480 miljoner kronor. I pressmeddelandet menar man att det motsvarar cirka 2,4 miljoner nya böcker (Regeringskansliet 2024a). Det kan på många sätt betraktas som en ”hönan och ägget”-situation: naturligtvis behöver det finnas bra böcker för barn och unga att läsa. Men om man ska vara riktigt krass: vad spelar det för roll att

ha ett helt rum fullt med nya tjugiga böcker om ingen läser dem? Eller – om vi nu lyckas få barn att läsa – om ingen har *tid* till att läsa dem?

7.1.2 Lust, lugn och frihet

Ett mål med projektet ”Free Reading” var att ge eleverna en annan syn på läsning. Lärarna och skolbibliotekarien hade observerat att många elever hade börjat förknippa skolans läsning med enbart prestation, krav och bedömning. En risk med detta ansågs vara att eleverna endast skulle minnas läsning som något negativt, och att de i förlängningen därför inte skulle vilja fortsätta läsa på egen hand efter sin gymnasieexamen.

Schultz Nybacka (2025, s. 3-4) beskriver just lustläsningens betydelse för en bestående läslust. Även Heimer (2023, s. 78-79) återkommer till inre motivation som en drivkraft för fortsatt läsning. I Läsdelegationens betänkande från 2018, beskriver barnen själva just detta: att dagens läsning är så kravfylld och att de behöver sammanhang där den inte behöver vara det (SOU 2018:57, s. 290). Efter att ha genomfört den här studien är frågan dock om projektet ”Free Reading” kan betraktas som en form av lustläsning? Gör projektet ens anspråk på att vara lustläsning? Dessutom, behöver det vara det för att ge någon form av resultat, och för att väcka läslust? Ska ett koncept som ”fri” läsning ens behöva generera något resultat?

Projektet ”Free Reading” pågick inte tillräckligt länge för att det skulle vara möjligt att genomföra någon form av effektmätning. Men i denna studie har eleverna ändå uttryckt tankar kring läsningens betydelse för dem och hur projektet fick dem att reagera. Projektet har med andra ord bidragit med några indirekta resultat. Den kanske tydligaste känslan som framträdde var känslan av läsningen som avkoppling, avslappnade och avstressande. Alla de intervjuade eleverna var överens om att ”Free Reading” hade varit en lugn och skön stund där flera av dem även upplevde en trygghet i att veta vad som förväntades av dem, samtidigt som de inte behövde känna av några krav på prestation. Men går det verkligen att helt och hållet frikoppla ett sådant här projekt från prestation?

Skolbibliotekarien beskriver att läsning kan vara ett medel för att reducera stress (se avsnitt 6.1.1.1), något som eleverna uppenbart upplever ett starkt behov av. Och om vi nu antar att läsningen – åtminstone för vissa – främst användes till att ta det lugnt, då kanske det även säger någonting annat. Exempelvis att eleverna behöver

andrum, och att dessa andrum redan upplevs som för få. Det kanske inte säger någonting om läsningen eller vad läsningen är, men kanske om en annan sorts behov – behovet av att stanna upp – och hur läsningen potentiellt skulle kunna bidra till att fylla det behovet. När du läser en fysisk bok kan du inte göra någonting annat än att läsa en fysisk bok. Idag är det få aktiviteter som så villkorslöst kräver vårt fulla fokus och tvingar oss att endast göra en sak i taget. Att lägga in ett kravlöst moment i undervisningen är utmanande, men uppenbart också något som efterfrågas. Alla elever tog dock inte läsningen under projektet ”Free Reading” på lika stort allvar. För vissa var det kanske bara en möjlighet att sitta och ”chilla”. Men kanske finns det ändå en annan sorts nytta med en kort stund där inget mer ska eller kan hända än att vi öppnar en fysisk bok. Oavsett om den läses, eller inte.

Avslutningsvis vill jag beröra den fria läsningen. Hur fri har den varit? Eleverna har kunnat välja sin egen läsning (och potentiellt även kunnat välja att sitta och stirra på sin bok utan att läsa den), men läsningen har fortfarande skett inom ramen för undervisningen. Som lärare A betonar, den som trodde att det gick att skolka eller strunta i läsningen misstog sig (se avsnitt 6.1.1.1). Eleverna har behövt vara på plats och sitta i klassrummet med en fysisk bok. Att inte delta i projektet har inte varit något alternativ. Det har med andra ord varit en sorts påtvingad läsning, där friheten främst har handlat om valet av text och avsaknaden av efterföljande krav (såsom att skriva en recension eller annan redogörelse). Men elev B2 (se avsnitt 6.1.3) sätter fingret på något paradoxalt: att det inom ramen för den bestämda lästiden också uppstod en annan sorts frihet – friheten från distraktioner. I klassrummet kan eleven läsa i lugn och ro, eftersom det är det enda tillåtna. Trots att fritiden potentiellt skulle kunna erbjuda gott om fri lästid, upplever elev B2 att det är svårare att få till lästid hemma. Det finns för mycket annat som distraherar och drar åt sig uppmärksamhet. För många ”potentiella fiender”, som Persson (2023, s. 6) kanske skulle ha uttryckt det. ”Free Reading” är därmed kanske inte fri i bemärkelsen ”helt fri” – som elev måste du läsa i 15 minuter – men faktumet att det inte finns möjlighet till att göra något annat, bereder kanske vägen för den oväntade friheten.

7.2 Framtida forskning

Projektet ”Free Reading” är ett av många läsfrämjande projekt som väcker många tankar kring flera olika aspekter av läsning, lässatsningar och vad som är möjligt inom ramen för skolans verksamhet. Med utgångspunkt i de resultat som har visats i denna studie, anser jag att vidare forskning hade gynnats av ett tvärvetenskapligt perspektiv. Flera discipliner hade då kunnat vara involverade för att undersöka

läsningen och dess effekter från olika håll. Nedan har jag valt att kortfattat diskutera några av de teman som jag anser borde undersökas närmare.

7.2.1 Skillnaden mellan modersmål och andraspråk

I uppsatsens avsnitt om avgränsningar (1.2), angav jag att denna studie inte kommer att diskutera skillnaden mellan modersmål och andraspråk, trots att projektet ”Free Reading” faktiskt genomfördes på engelska. Den främsta anledningen till detta var att jag inte ansåg att det skulle rymmas i studien att undersöka även den aspekten av projektet. Att majoriteten av eleverna har svenska som modersmål och engelska som sitt andraspråk, kan dock vara en intressant faktor som skulle kunna ha en påverkan på läsningen – framför allt vid en längre studie där effekter av läsningen skulle kunna studeras.

7.2.2 Läsfrämjande som insats – tid, resurser och nationella satsningar

Det kan vara bra att ha med sig att 2026 är ett valår, och att det kan vara en bidragande orsak till att en sådan sak som en lässtrategi för Sverige, lanseras just nu. Med det sagt har det talats mycket om läsning i media och från politiskt håll de senaste åren. Liksom tidigare nämnt i denna uppsats har det genomförts flera insatser för att avhjälpa problemet. Sverige ska vara ett läsande land. Flera av dessa insatser är dessutom mycket kostsamma, även om de kanske inte går att jämföra med många andra stora satsningar i vårt samhälle just nu. Här syns även den potentiella faran med politiskt ”öronmärkta” insatser, som möjligen snarare leder till situationer som ovan nämnts, nämligen att böcker köps in samtidigt som tiden till läsning saknas. Frågan är därför om satsningarna slår rätt. Vad skulle det däremot kosta att införa en satsning som ”Free Reading” på bred front? Och är det ens möjligt utifrån de läroplaner som finns i nuläget?

7.2.3 ”Free Reading” – effektmätning

Krashen (2004) menar att 15 minuters läsning varje dag har potential för att påverka en elevs hela framtid, genom de effekter som läsningen kan få på ordförråd, läs- och skrivförmåga och läsförståelse. Men hur påverkar ett projekt som ”Free Reading” eleverna i längden? Väcker projektet verkligen långsiktig läslust? Är det möjligt att se effekter på elevens hela prestation i skolan? Och utifrån elevernas

uttalanden om läsningen som avstressande och avkopplande, skulle det även vara möjligt att se en faktisk hälsopåverkan?

7.3 Slutsatser och avslutande sammanfattning

Avslutningsvis presenteras en sammanfattning av de slutsatser som analysen har landat i, där varje frågeställning får ett kortfattat svar.

7.3.1 Hur beskriver deltagande elever sin upplevelse av projektet ”Free Reading”?

Mitt material visar på att eleverna har upplevt projektet ”Free Reading” som något positivt. Såväl de intervjuade eleverna som lärarna och skolbibliotekarien, är alla överens om detta. Eleverna vittnar om att de har upplevt de 15 minuternas läsning som en lugn och avkopplande stund på dagen, och att det har varit skönt att ”bara” läsa och inte ha några andra förväntningar på sig än så. Det fanns också en trygghet i att veta hur lektionen skulle inledas och ha en möjlighet att landa in i språket inför den kommande undervisningen. Flera upplever även att läsningen gav effekt, även om projektet inte pågick särskilt länge. Bland annat berättar elev B1 att hen började läsa mer efter skolan, medan elev A2 lyckades behålla fokus i sin läsning lite längre än förut.

När eleverna fick välja bok helt fritt valde flera av dem att läsa klassiker. Skolbibliotekarien reflekterar över det paradoxala i att eleverna oftast uppskattar att läsa böcker som klassiker på sin fritid – och att detta är vanliga önskemål i bokcirkeln – trots att lärarna uppfattar det som att det finns ett motstånd hos eleverna när böckerna förekommer i en undervisningskontext.

7.3.2 Hur kan elevernas beskrivningar förstås i relation till deras inställning till läsning, deras läsaridentiteter samt deras uppfattning om skolans inställning till läsning?

I den enkät som besvarades av eleverna, blev det tydligt att elevernas generella inställning till läsning var positiv redan före projektet ”Free Reading”. Dock framkom även en tydlig instrumentell syn på läsningen, där läsningen i flera fall sågs

som ett medel för att uppnå någonting annat – exempelvis nytta i form av något lärorikt, reducerad stress, och så vidare.

Även på skolan råder det generellt en positiv inställning, som uppenbart har influerat eleverna och även påverkat deras syn på sig själva som läsare. Utifrån sociokulturell teori tolkade jag detta som att skolan utgör en social praktik där en viss syn på läsning har blivit central. Denna syn har approprierats av eleverna som också har omvandlat den till sin egen. Ett projekt som ”Free Reading” hade därmed goda förutsättningar att mottas på ett bra sätt, men har även potential att utmana elevernas syn på läsning och vad den kan vara. Det är också tydligt att ”Free Reading” representerar en syn på läsning som redan förespråkas på skolan av skolbiblioteket.

7.3.3 Vilken betydelse kan skolbiblioteket tillskrivas som eventuell möjliggörare och medskapare till den sociala praktik kring läsning som råder på skolan?

Skolbiblioteket har i flera år arbetat aktivt och intensivt med att skapa en miljö på skolan där läsningen får vara viktig och självklar. Genom att vara en samarbetspartner till lärarna och en naturlig del av elevernas liv på skolan, har biblioteket blivit bärande för hela den sociala praktik kring läsning som råder på skolan. Med hjälp av sociokulturell teori synliggörs skolbibliotekets roll som medskapare av skolans läspraktik och möjliggörare för det läsfrämjande arbetet. Det innebär att skolbiblioteket har betydelse för skolan och eleverna genom att ligga till grund för just den positiva inställning till läsning som eleverna beskriver. Med denna inställning som grund, formas och bygger även eleverna sina egna identiteter som läsare, något som ytterligare förstärker skolbibliotekets betydelse.

Vad hade däremot hänt med projektet ”Free Reading”, eller skolan, om skolbiblioteket inte hade varit en sådan aktiv del av skolan och dess sociala praktik? Troligtvis hade projektet ändå blivit av, tack vare engagerade lärare. Däremot vill jag avsluta med och betona att denna studie visar tydliga tecken på att skolbiblioteket har bidragit till att skapa en kultur på skolan som gjorde det möjligt för ett läsfrämjande projekt att bli något mer än enbart ett experiment.

8 Litteraturförteckning

Ahrne, G. & Svensson, P. (2022). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. 3 uppl., Liber, s. 8-16.

Andersson, J. (2015). *Med läsning som mål – Om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Kulturrådet.

<https://www.kulturradet.se/publikationer/med-lasning-som-mal/>

Andersson, J., Wranger, T. & Bäck, J. (2025a). *Barnen och internet 2025*.

Internetstiftelsen. <https://svenskarnaochinternet.se/rapporter/barnen-och-internet-2025/>

Andersson, Y. (2025). *Ungar & medier 2025: En statistisk undersökning av ungas medievanor och attityder till medieanvändning*. Mediemyndigheten.

<https://mediemyndigheten.se/rapporter-och-analyser/ungar-medier/>

Antagning.se (2025). *Meritpoäng*. <https://www.antagning.se/sv/betyg-och-behorighet/gymnasieskolan/gymnasieexamen-2014-och-framat/meritpoang/>

[2026-04-21]

Antagning.se (2024). *Så här räknas betygen*. <https://www.antagning.se/sv/betyg-och-behorighet/gymnasieskolan/gymnasieexamen-2014-och-framat/sa-har-raknas-betygen/#olika-meritv-rde-till-olika-utbildningar> [2026-04-21]

Babbelpodden (2025). *Läskrisen* [podcast], 21 mars.

<https://open.spotify.com/episode/2OaWFZBBbOmCIzm6FonZvY?si=b3adf705a8e04e27> [2026-01-08]

Barman, L. & Weurlander, M. (2024). Tematisk analys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. 4 uppl. Liber, s. 38-55.

Barmark, M. & Djurfeldt, G. (2020). *Statistisk verktygslåda 0 – att förstå och förändra världen med siffror*. 2 uppl., Studentlitteratur.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.

Biesta, G. J. J. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), s. 89-104.

Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.

Cervenka, A. (2023). Har bildning inte längre någon status när alla bara tänker på pengar? I *Läsandets politik och retorik: Om läsandets historia, skolbibliotek, poesi, tillgänglighet, kvalitet, modersmål, bildning och läsningens status*. Kulturrådets läsfrämjande skrifter #3. Kulturrådet.

Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust. <https://eric.ed.gov/?id=ED496343>

Data Protection Guide for Small Business. *Vad är skillnaden mellan pseudonymiserade data och anonymiserade data?*
https://www.edpb.europa.eu/sme-data-protection-guide/faq-frequently-asked-questions/answer/what-difference-between_sv [2026-03-19]

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 4 uppl. Studentlitteratur.

Dolatkhah, M. (2013). Skolbibliotek och läsfrämjande: Tre problemområden. I Limberg, L. & Hampson Lundh, A. (red.) *Skolbibliotekets roller i förändrade landskap: En forskningsantologi*. BTJ, s. 111-141.

Eldén, S. (2020). *Forskningsetik: Vägval i samhällsvetenskapliga studier*. Studentlitteratur.

Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2022). Intervjuer. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. 3 uppl., Liber, s. 56-78.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2024). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. 4 uppl. Liber, s. 14-37.

Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), s. 172-178.
doi:10.1002/TRTR.01024

Google for Education. *Google Classroom – Där undervisning och inläring samlas*. <https://edu.google.com/workspace-for-education/products/classroom/> [2026-03-14]

Hedemark, Å. & Lindsköld, L. (2025). *Den frivilliga läsaren: läsningens politik i Sverige efter 1945*. Gidlunds förlag.

Heimer, M. (2023). *Leda läsfrämjande: Om barns och elevers läsning och hur den kan utvecklas*. Studentlitteratur.

Hibombo, A. & Wyser, D. (2024). Studenternas dåliga läsförmåga pressar universiteten: "När inte fram". *SVT Nyheter*, 27 november.
<https://www.svt.se/kultur/studenternas-daliga-lasformaga-pessarar-universiteten-nar-inte-fram> [2026-01-08]

Hultgren, F. & Johansson, M. (2021). Skolbibliotek och läsning. I Limberg, L., Hultgren, F. & Johansson, M. (2021). *Skolbibliotek och lärande*. Studentlitteratur, s. 75-112.

Ivarsson, M. & Ivarsson, S. (2025). "Vill ni verkligen ha bibliotek i skolan?" *Vi Lärare*, 17 april. <https://www.vilarare.se/nyheter/vi-larare-debatt/vill-ni-verkligen-ha-bibliotek-i-skolan/>

Krashen, S. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research*. 2 uppl., Heinemann/ Libraries Unlimited.

Kulturrådet (2024). *Läslistor ska bidra till fler läsintresserade barn och unga* [nyhet], 2 december. https://www.kulturradet.se/nyheter/2024/laslistor-ska-bidra-till-fler-lasintresserade-barn-och-unga/?fbclid=IwY2xjawHM68RleHRuA2FlbQIxMAABHe0BM-1fb9P2kmVtinDdMRXr6jc1Oj6dThTXEir4HeXilmcHDCXtmwwsvQ_aem_WU3TNrCt4cdJi2JaDDxeaA

Kulturrådet (2026a). *Duka för läsning och skrivande – 21 smakprov på insatser med barn och unga*. <https://www.kulturradet.se/publikationer/duka-for-lasning-och-skrivande/>

Kulturrådet (2026b). *Handlingsprogram för läsfrämjande 2026-2028*. <https://www.kulturradet.se/publikationer/handlingsprogram-for-lasframjande-20262028/>

Kulturrådet (u.å.). *Läsrådets ledamöter och roll*. <https://www.kulturradet.se/lasradet/lasradets-ledamoter/> [2026-04-12]

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 uppl. Studentlitteratur.

Lalander, P. (2022). Observationer och etnografi. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. 3 uppl., Liber, s. 117-138.

Lanryd, L. & Heller Sahlgren, G. (2024) ”Skolbiblioteket är fel prioritering”. *Svenska Dagbladet*, 15 juli. <https://www.svd.se/a/EyyyW5/timbro-tre-reformer-bor-prioriteras-framfor-bemannade-skolbibliotek> [2026-01-15]

Liberg, C. & Säljö, R. (2017). Grundläggande färdigheter: att bli medborgare. I Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola, bildning*. 4 uppl. Natur & Kultur, s. 374-394

Limberg, L. (2003). *Skolbibliotekets pedagogiska roll – en kunskapsöversikt*. 2 uppl., Skolverket.

Limberg, L., Hultgren, F. & Johansson, M. (2021). Perspektiv på skolbibliotek och lärande. I Limberg, L., Hultgren, F. & Johansson, M. (2021). *Skolbibliotek och lärande*. Studentlitteratur, s. 175-193.

Lundberg, E. (2025). Stor granskning: Lärarna sågar Skolverkets läslistor. *Ämnesläraren*, 27 augusti. <https://www.vilarare.se/amneslararen-svenska-sprak/lasning/stor-granskning-lararna-sagar-skolverkets-laslistor/>

Lunds universitet (2026a). *Forskning*. <https://www.medarbetarwebben.lu.se/stod-och-verktyg/personuppgifter-och-dataskydd/omradesspecifik-information/forskning> [2026-05-20]

Lunds universitet (2026b). *Sunet Survey – enkätverktyg*. <https://www.medarbetarwebben.lu.se/forska-och-utbilda/stod-till-utbildning/utbildningsadministration/studieadministrativa-system/sunet-survey-enkatverktyg> [2026-04-13]

Löfberg, C. (2023). Läsrådet och tema samverkan. I *Läsandets politik och retorik: Om läsandets historia, skolbibliotek, poesi, tillgänglighet, kvalitet, modersmål, bildning och läsningens status*. Kulturrådets läsfrämjande skrifter #3. Kulturrådet.

Medborgarskolan. *Engelska C1*. <https://www.medborgarskolan.se/kurser-och-evenemang/sprak/engelska/engelska-c1/> [2026-04-21]

Nationellt centrum för svenska som andraspråk. (2025). "Läskrisen" behöver ett andraspråksperspektiv [nyhet], 8 december. <https://www.su.se/enheter/nationellt-centrum-for-svenska-som-andrasprak/nyheter/nyhetsartiklar/2024-09-29-laskrisen-behover-ett-andraspraksperspektiv> [2026-01-15]

Nauwerck, M. (red.) (2025). *Svenska barnboksinstitutets bokprovning – Barn- och ungdomsboksutgivningen 2025*. Svenska barnboksinstitutet. <https://www.barnboksinstitutet.se/bokprovning-2026/>

Nell, V. (1988). The Psychology of Reading for Pleasure: Needs and Gratifications. *Reading Research Quarterly*, 23(1), s. 6–50.

Nord, E. & Öberg Carlsson, H. (2023). All läsning är bra, förutom den dåliga. I *Läsandets politik och retorik: Om läsandets historia, skolbibliotek, poesi, tillgänglighet, kvalitet, modersmål, bildning och läsningens status*. Kulturrådets läsfrämjande skrifter #3. Kulturrådet.

Persson, M. (2023). Läsandets historia, en odysse. I *Läsandets politik och retorik: Om läsandets historia, skolbibliotek, poesi, tillgänglighet, kvalitet, modersmål, bildning och läsningens status*. Kulturrådets läsfrämjande skrifter #3. Kulturrådet.

Prop. 2013/14:3. Läsä för livet.

Radway, J. (1984). *Reading the Romance: Women, Patriarchy, and Popular Literature*. University of North Carolina Press.

Regeringskansliet (2023). *Regeringens lässatsning: bemannade skolbibliotek och pengar för att köpa in böcker* [pressmeddelande], 15 september.

<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/09/regeringens-lassatsning-bemannade-skolbibliotek-och-pengar-for-att-kopa-in-bocker/>

Regeringskansliet (2024a). *480 miljoner för nya böcker till Sveriges barn och elever nästa år* [pressmeddelande], 21 december.

<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2024/12/480-miljoner-for-nya-bocker-till-sveriges-barn-och-elever-2025/>

Regeringskansliet (2024b). *Ett läsande land – Kraftsamling för Sverige som bildnings- och kunskapsnation* [pressmeddelande], 13 mars.

<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2024/03/ett-lasande-land--kraftsamling-for-sverige-som-bildnings--och-kunskapsnation/>

Regeringskansliet (2025a). *Från och med i dag har alla elever rätt till bemannade skolbibliotek* [pressmeddelande], 1 juli.

<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2025/07/fran-och-med-i-dag-har-alla-elever-ratt-till-bemannade-skolbibliotek/>

Regeringskansliet (2025b). *Regeringen föreslår medel för nya läroplaner, nytt betygssystem och reformerad lärarutbildning* [pressmeddelande], 16 september.

<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2025/09/regeringen-foreslar-medel-for-nya-laroplaner-nytt-betygssystem-och-reformerad-lararutbildning/>

Regeringskansliet (2026a). *Regeringen presenterar en lässtrategi för Sverige* [pressmeddelande], 23 april.

<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2026/04/regeringen-presenterar-en-lasstrategi-for-sverige2/>

Regeringskansliet (2026b). *Sverige – Ett läsande land. En lässtrategi för Sverige 2026-2031*. (Promemoria från Kulturdepartementet och

Utbildningsdepartementet). <https://www.regeringen.se/rattsliga->

[dokument/departementsserien-och-promemorial/2026/04/sverige--ett-lasande-land/](#)

SAOL (2026a). Bokslukaråldern.

<https://svenska.se/?q=bokslukar%C3%A5ldern&exactMatch=true&activeTab=alla&highlightLabel=bokslukar%C3%A5ldern> [2026-05-23]

SAOL (2026b). Läslust.

<https://svenska.se/?activeTab=alla&q=l%C3%A4slust&exactMatch=true> [2026-04-27]

SAOL (2026c). Nörd.

<https://svenska.se/?q=n%C3%B6rd&exactMatch=true&activeTab=alla> [2026-04-24]

SAOL (2026d). Raster.

<https://svenska.se/?q=raster&exactMatch=true&activeTab=saol&id=73705> [2026-05-22]

Schultz Nybacka, P. (2025). Läs fint och fult – läslust och lustläsning inom läsfrämjande. *Digiteket*, 5 juni. <https://digiteket.se/inspirationsartikel/lasa-fint-och-fult-laslust-och-lustlasning-inom-lasframjande/> [2026-01-06]

Skolverket. *Engelska*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-amnen-och-kurser-i-gymnasieskolan-gyll1/hitta-program-och-amnesplaner-i-gymnasieskolan-gyll1/search/subjects/ENG?v=6#ENGENG07> [2026-04-21]

Skolverket (2025). *Läroplan för gymnasieskolan Lgy25 reviderad 2025*.

https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy25-for-gymnasieskolan#/curriculum/LGY2025?schoolType=GY&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS×pan=LATEST

Skolverket (2026). *Gymnasiearbetet*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasiearbetet> [2026-04-24]

SO (2026a). Bokslukare.

<https://svenska.se/?q=bokslukar%C3%A5ldern&exactMatch=true&activeTab=alla&highlightLabel=bokslukar%C3%A5ldern> [2026-05-23]

SO (2026b). Lust.

<https://svenska.se/?activeTab=so&q=lust&exactMatch=true&id=232981> [2026-04-27]

SO (2026c). Lustläsning.

<https://svenska.se/?activeTab=so&q=lustl%C3%A4sning&exactMatch=true&id=871998> [2026-04-27]

SOU 1952:23. Bokutredningen.

SOU 2018:57. Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts Akademiska Förlag.

Säljö, R. (2013). *Lärande & kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. 3 uppl., Studentlitteratur.

Säljö, R. (2020). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola, bildning – Grundbok för lärare*. Natur & Kultur, s. 225-286.

Säljö, R. (2022). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. 2 uppl., Gleerups.

TT. (2023). Ministern: Har en läskris i Sverige. *Aftonbladet*, 16 maj.

<https://www.aftonbladet.se/nyheter/a/onlq0R/ministern-har-en-laskris-i-sverige> [2026-01-08]

Uppsala universitet (2024). *Resultatrapport 2024: Nationellt prov i årskurs 9, svenska och svenska som andraspråk*.

<https://www.uu.se/download/18.1fd69b7c19367d99eb7d63/1732630469579/92024Resultatrapport.pdf>

Utbildningsguiden. *Gymnasieprogrammets olika delar*.

<https://utbildningsguiden.skolverket.se/gymnasieskolan/gymnasieskolans-program/gymnasieprogrammets-olika-delar> [2026-03-14]

Utbildningsguiden (2025). *Om högskoleförberedande program*.

<https://utbildningsguiden.skolverket.se/gymnasieskolan/gymnasieskolans-program/om-hogskoleforberedande-program> [2026-04-21]

Warnqvist, Å. (red.) (2025). *Svenska barnboksinstitutets bokprovning – Barn- och ungdomsboksutgivningen 2024*. Svenska barnboksinstitutet.

<https://www.barnboksinstitutet.se/wp-content/uploads/2025/05/SBI-Bokprovningdok-2025-04-30.pdf>

Whiteman, H. (2016). Five ways reading can improve health and well-being.

Medical News Today, 12 oktober.

<https://www.medicalnewstoday.com/articles/313429> [2026-05-01]

Östman, K. (2012). Nördar är inte tontar. *Aftonbladet*, 2 november.

<https://www.aftonbladet.se/nyheter/a/VRjgq4/nordar-ar-inte-tontar> [2026-04-24]

9 Bilagor

Följande sidor innehåller uppsatsens bilagor: enkätundersökningen, intervjuguider, samtyckesblanketter samt den projektpän över projektet ”Free Reading” som lärare A presenterade för sina elever.

9.1 Bilaga 1 – Kvalitativ enkätundersökning till eleverna

Jag heter Emma Andersson och studerar på masterprogrammet ABM (Arkivvetenskap, Biblioteks- och informationsvetenskap, Museologi) vid Lunds universitet. Jag skriver just nu på mitt examensarbete i form av en masteruppsats som studerar ert läsprogram "Free Reading".

För att lägga en grund inför de intervjuer som jag planerar att genomföra med några av er, skulle jag uppskatta om du kunde ta dig tid att besvara den här korta enkäten om läsning. **Enkäten bör ta ca 5-10 minuter att besvara.**

Den insamlade informationen kommer inte att spridas vidare och all medverkan är **anonym**. Deltagande i undersökningen är frivilligt och du har möjlighet att avbryta din medverkan om du så önskar.

Genom att skicka in dina svar på frågorna nedan, bekräftar du att du har tagit del av informationen och ger ditt **samtycke till medverkan**.

1. Tycker du om att läsa?

- ☐ Ja
- ☐ Nej

Om ja, varför?

Om nej, varför inte?

2. När läser du?

(Flera val är möjliga)

- ☐ På lektionstid i skolan, när det ingår i undervisningen
- ☐ Som en del av min läsläsning
- ☐ På min fritid, för nöjes skull
- ☐ Annan tid, ange gärna eget alternativ som en kommentar nedan

3. Hur mycket läser du?

- ☐ Jag läser inte
- ☐ Jag läser sammanfattningar av böcker vi måste läsa, exempelvis på internet (såsom med hjälp av Wikipedia, ChatGPT, etc)
- ☐ Jag läser det vi måste läsa till skolan (som när det ingår i undervisningen att vi ska läsa en bok)
- ☐ Jag läser 1-2 böcker i månaden
- ☐ Jag läser 3-4 böcker i månaden
- ☐ Jag läser fler än 4 böcker i månaden

4. Vilken typ av böcker tycker du om att läsa?

5. Hur föredrar du att läsa?

(Flera val är möjliga)

- ☐ Fysisk bok
- ☐ E-bok
- ☐ Ljudbok
- ☐ Annat, ange gärna eget alternativ som en kommentar nedan

6. När du läser på fritiden, vilket språk läser du helst på?

(Flera val är möjliga)

- ☐ Svenska
- ☐ Engelska
- ☐ Annat modersmål än svenska
- ☐ Övriga språk

7. Har du någon annan tanke om läsning som du skulle vilja dela med mig? I så fall är det fritt fram här!

Intervjuer om läsning

Jag vill genomföra 2-3 intervjuer med elever från den här klassen, som en del av mitt examensarbete vid Lunds universitet. Jag kommer att ställa frågor om läsning och din upplevelse av ert läsprojekt "Free Reading". **Intervjun beräknas ta ca 20-30 minuter.**

Det går också bra att ställa upp tillsammans med en vän, men meddela mig i så fall gärna detta innan intervjun (du kan skriva det tillsammans med din e-postadress nedan, exempelvis).

OBS! Om du delar din e-post med mig är dina svar på enkäten inte längre anonyma. Om du vill förbli anonym, men ändå medverka i en intervju, vänligen skicka ett mejl till mig så återkommer jag till dig. Min e-post är: em8817ans@student.lu.se

8. Är du intresserad av att delta i en intervju? Fyll då gärna i din e-postadress nedan, så kontaktar jag dig.

9.2 Bilaga 2 – Intervjuguide till skolbibliotekarien

Inför intervju

- Samtyckesblankett läses igenom och undertecknas
- Spelar in, dubbelkollar att det är okej?

Bakgrund

- Vad är din roll här på skolan?
- Hur länge har du arbetat som bibliotekarie?
 - Hur länge har du arbetat på den här skolan?
- Vad har du arbetat med tidigare?
- Hur ser din studiebakgrund ut?

Relation till läsning

- Hur ser din personliga relation till läsning ut?
- Hur arbetar ni på skolbiblioteket med läsfrämjande?
 - Exempel på initiativ?
- Hur ser samarbetet ut mellan er bibliotekarier och övriga funktioner på skolan rent generellt?
 - Hur ser ert samarbete ut kring just läsfrämjande?
- Hur ser elevernas relation till läsning ut på den här skolan, enligt din uppfattning som skolbibliotekarie?
 - Läser de både på svenska och engelska?
 - Föredrar de något av språken? (Ev följdfråga: Vad tror du att det beror på?)

Projektet ”Free Reading”

- Vad handlar det här projektet om?
- Vilken roll har du spelat i det här projektet?
- Hur har ditt och lärarnas samarbete sett ut?
- Har du fått någon uppfattning kring eventuella effekter av projektet (på elever, hos lärare, på lektionen efteråt)?
 - I så fall, vilka?
- Har någon elev kommit till dig i samband med projektet och bett om tips på böcker?
- Hur ser framtiden ut för det här projektet, vad du känner till?

Avslutning

- Är det någon fråga du tycker att jag missat att ställa eller något avslutande som du skulle vilja tillägga?

9.3 Bilaga 3 – Intervjuguide till lärare A

Inför intervju

- Samtyckesblankett läses igenom och undertecknas
- Spelar in, dubbelkollar att det är okej?

Bakgrund

- Vad är din roll här på skolan?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
 - Hur länge har du arbetat på den här skolan?
- Vad har du arbetat med tidigare?
- Hur ser din studiebakgrund ut?

Relation till läsning

- Hur ser din personliga relation till läsning ut?
 - Läser du regelbundet? (Hur håller du igång ett regelbundet läsande?)
 - Läser du för nöjes skull? I så fall, har du alltid uppskattat att läsa för nöjes skull? Varför/Varför inte?
- Enligt din uppfattning och erfarenhet, hur ser inställningen till läsning ut på [skolans namn]?
 - Hur pratar ni lärare om läsning och betydelsen av den?
- Enligt din uppfattning och erfarenhet, hur ser det generella samarbetet ut med skolbiblioteket och skolbibliotekarierna?
 - Hur ser ditt samarbete ut med skolbiblioteket och skolbibliotekarierna?
- Enligt din uppfattning och erfarenhet, hur ser inställningen till läsning ut bland dina elever?
 - Tycker de om att läsa?
 - Hur pratar de om läsning med dig och varandra?
 - Hur upplever du att deras relation till läsning på engelska ser ut?

Projektet ”Free Reading”

Bakgrunden till projektet

- Vad handlar det här projektet om?

- Var kommer idén ifrån?
- Du har inspirerats av två olika forskare – Stephen Krashen och Gert Biesta – som du omnämner i det material du delat med mig. Varför inspirerades du just av dessa två?
- Varför valde du att initiera projektet?
- Hur har det gått till, rent praktiskt?

Nuläge för projektet

- Hur länge har projektet pågått?
- Pågår projektet i din klass just nu? Varför/varför inte?
- Har proceduren sett likadan ut hela tiden eller har tillvägagångssättet förändrats sedan projektet inleddes i höstas?

Samarbete med skolbiblioteket

- Du tog kontakt med [skolbibliotekarien] inför det här projektet – hur ser du på [hens] roll i projektet? Varför valde du att involvera [hen]?

Elevperspektivet

- Varför valde du att introducera projektet för just den här klassen?
- Vilken information har dina elever fått inför projektet?
- Vad fick dina elever för instruktioner kring valet av läsning?
 - (Fick de läsa vad som helst? Format för boken – e-bok/ljudbok – tillåtet?)
- Har dina elever haft några läsuppgifter för dig tidigare? Hur har upplägget sett ut med de uppgifterna?
- Enligt din bedömning, vilken läsnivå ligger dina elever på sedan tidigare? Hur ser deras inställning till läsning ut?
- Vad var reaktionerna från klassen när du presenterade projektet?

Utvärdering

- Hur upplever du att projektet har fungerat?
- Hur upplever du att elevernas inställning har sett ut under de veckor som projektet pågått?
- Har du som lärare märkt av några effekter som du tror skulle kunna ha med projektet att göra? Exempelvis på andra uppgifter, på stämningen i klassrummet, etc.

Framtiden

- Hur ser framtiden ut för projektet?

Avslutning

- Är det någon fråga du tycker att jag missat att ställa eller något avslutande som du skulle vilja tillägga?

9.4 Bilaga 4 – Intervjuguide till lärare B

Inför intervju

- Samtyckesblankett läses igenom och undertecknas
- Spelar in, dubbelkollar att det är okej?

Bakgrund

- Vad är din roll här på skolan?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
 - Hur länge har du arbetat på den här skolan?
- Vad har du arbetat med tidigare?
- Hur ser din studiebakgrund ut?

Relation till läsning

- Hur ser din personliga relation till läsning ut?
 - Läser du regelbundet? (Hur håller du igång ett regelbundet läsande?)
 - Läser du för nöjes skull? I så fall, har du alltid uppskattat att läsa för nöjes skull? Varför/Varför inte?
- Enligt din uppfattning och erfarenhet, hur ser inställningen till läsning ut på [skolans namn]?
 - Hur pratar ni lärare om läsning och betydelsen av den?
- Enligt din uppfattning och erfarenhet, hur ser det generella samarbetet ut med skolbiblioteket och skolbibliotekarierna?
 - Hur ser ditt samarbete ut med skolbiblioteket och skolbibliotekarierna?
- Enligt din uppfattning och erfarenhet, hur ser inställningen till läsning ut bland dina elever?
 - Tycker de om att läsa?
 - Hur pratar de om läsning med dig och varandra?
 - Hur upplever du att deras relation till läsning på engelska ser ut?

Projektet ”Free Reading”

Bakgrunden till projektet

- Vad handlar det här projektet om?

- Var kommer idén ifrån?
- Varför valde du att haka på det här projektet?
- Hur har det gått till, rent praktiskt?

Nuläge för projektet

- Hur länge har projektet pågått?
- Pågår projektet i din klass just nu? Varför/varför inte?
- Har proceduren sett likadan ut hela tiden eller har tillvägagångssättet förändrats sedan projektet inleddes i höstas?

Samarbete med skolbiblioteket

- Du och [lärare A] tog kontakt med [skolbibliotekarien] inför det här projektet – hur ser du på [hens] roll i projektet? Varför valde ni att involvera [hen]?

Elevperspektivet

- Varför valde du att introducera projektet för just den här klassen?
- Vilken information har dina elever fått inför projektet?
- Vad fick dina elever för instruktioner kring valet av läsning?
 - (Fick de läsa vad som helst? Format för boken – e-bok/ljudbok – tillåtet?)
- Har dina elever haft några läsuppgifter för dig tidigare? Hur har upplägget sett ut med de uppgifterna?
- Enligt din bedömning, vilken läsnivå ligger dina elever på sedan tidigare? Hur ser deras inställning till läsning ut?
- Vad var reaktionerna från klassen när du presenterade projektet?

Utvärdering

- Hur upplever du att projektet har fungerat?
- Hur upplever du att elevernas inställning har sett ut under de veckor som projektet pågått?
- Har du som lärare märkt av några effekter som du tror skulle kunna ha med projektet att göra? Exempelvis på andra uppgifter, på stämningen i klassrummet, etc.

Framtiden

- Hur ser framtiden ut för projektet? Kommer du att använda dig av det här lektionsinslaget fler gånger?

Avslutning

- Är det någon fråga du tycker att jag missat att ställa eller något avslutande som du skulle vilja tillägga?

9.5 Bilaga 5 – Intervjuguide till eleverna

Inför intervju

- Samtyckesblankett läses igenom och undertecknas
- Spelar in, dubbelkollar att det är okej?

Bakgrund

- Vilken gymnasielinje går du?
- Varför läser du den här kursen?
- Vad tycker du om att gå i skolan? /Trivs du i skolan?

Projektet ”Free Reading”

- När din lärare presenterade projektet, vad var din reaktion då?
- Vilken bok valde du att läsa?
 - (Eventuellt) Var det svårt att välja en bok?
 - Varför valde du just den?
 - Läste du denna bok även vid andra tillfällen, eller läste du den specifikt för den här uppgiften?
- Hur har du upplevt genomförandet av projektet?
 - Har du kunnat fokusera på läsning under den avsatta kvarten?
 - Har du upplevt det som att dina klasskamrater har fokuserat på sin egen läsning?
- Har du märkt av någon skillnad på din läsning sedan du började läsa regelbundet så här?
 - Ex: Har du lärt dig några nya ord?
 - Vad gör du om/när du inte förstår något när du läser?
- Vad tycker du/har du tyckt om projektet?
 - (Om projektet är avslutat) Skulle du vilja fortsätta med det?

Relation till läsning

- Enligt din uppfattning, hur ser inställningen till läsning ut på [skolans namn]?
 - Hur pratar era lärare om läsning och betydelsen av den?
 - Har du deltagit i någon läsaktivitet som erbjudits av skolan, exempelvis bokklubb eller liknande?
- Har din läsning förändrats på något sätt sedan du började gymnasiet?
 - Om ja, hur då?
 - Om ja, vad tror du att det kan bero på?

Avslutning

- Är det någon fråga du tycker att jag missat att ställa eller något avslutande som du skulle vilja tillägga?

9.6 Bilaga 6 – Samtyckesblankett för deltagande i intervju (lärar- och skolbibliotekarieversion)

Jag heter Emma Andersson och studerar på masterprogrammet ABM (Arkivvetenskap, Biblioteks- och informationsvetenskap, Museologi) vid Lunds universitet. Jag skriver just nu på mitt examensarbete i form av en masteruppsats som studerar ert läsprojekt ”free reading”. Min studie bygger på att jag gör intervjuer med elever, lärare och skolbibliotekarie, med ett särskilt fokus på frågor om läsning och era tankar kring ovanstående läsprojekt.

Forskningshuvudman för min studie är Lunds universitet.

Hur går intervjun till?

Intervjun beräknas ta ungefär 45–60 minuter, och kommer att spelas in med hjälp av en diktafon. Inspelningen kommer inte att spridas vidare.

Ditt deltagande är frivilligt och du väljer själv om du vill svara på en fråga eller inte. Du kan när som helst välja att avbryta deltagandet, ända fram tills att uppsatsen examineras. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt deltagande behöver du inte heller uppge varför.

Om du vill avbryta ditt deltagande kontaktar du mig eller min handledare, Cecilia Andersson. Våra kontaktuppgifter hittar du nedan.

Vad händer med dina uppgifter?

Intervjuerna kommer att sparas ner som ljudfiler. Därefter transkriberas de i textfiler. Personuppgifter kommer att pseudonymiseras och hanteras konfidentiellt. Namn på intervjuade personer kommer inte finnas i uppsatsen. Istället används påhittade namn eller koder. Allt insamlat material raderas när uppsatsen är godkänd.

Dina svar och dina uppgifter kommer att behandlas så att enbart jag och min handledare kommer att kunna ta del av dem. Ansvarig för dina personuppgifter är Lunds universitet. Enligt EU:s dataskyddsförordning (GDPR) har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas.

Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta mig. För frågor om dataskydd, kontakta dataskyddsombudet via e-post: dataskyddsombud@lu.se.

Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att lämna in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet. Information om detta finns på myndighetens webbplats (imy.se).

Ändamål

Behandling av personuppgifter är nödvändig för att genomföra uppsatsarbetet och uppnå följande mål som krävs för få godkänt:

- visa förmåga att kritiskt, självständigt och kreativt identifiera och formulera frågeställningar, att planera och med adekvata metoder genomföra kvalificerade uppgifter inom givna tidsramar och därigenom bidra till kunskapsutvecklingen samt att utvärdera detta arbete
- visa sådan färdighet som fordras för att delta i forsknings- och utvecklingsarbete eller för att självständigt arbeta i annan kvalificerad verksamhet

Enligt GDPR får behandling av personuppgifter endast ske om det finns en giltig rättslig grund. Lunds universitet bedömer att behandlingen av personuppgifter inom ramen för studentarbetet stödjer sig på den rättsliga grunden ”allmänt intresse”.

Samtycke

Om du vill delta i studien så bekräftar du att du har tagit del av informationen och ger ditt samtycke till att bli intervjuad:

Jag bekräftar att jag har tagit del av informationen ovan och ger mitt samtycke till att bli intervjuad.

Ort och datum

Namnunderskrift

Hur får du information om resultatet av projektet?

Den godkända uppsatsen kommer att finnas tillgänglig på Lund Student Papers: <https://lup.lub.lu.se/student-papers/search>

Kontaktuppgifter

E-post: em8817an-s@student.lu.se

Telefon: 070–150 81 57

Handledare: Cecilia Andersson, universitetslektor inom biblioteks- och informationsvetenskap

Institutionen för kulturvetenskap, Box 192, 221 00 Lund

E-post: cecilia.andersson@kultur.lu.se

Telefon: 046–222 75 64

9.7 Bilaga 7 – Samtyckesblankett för deltagande i intervju (elevversion)

Jag heter Emma Andersson och studerar på masterprogrammet ABM (Arkivvetenskap, Biblioteks- och informationsvetenskap, Museologi) vid Lunds universitet. Jag skriver just nu på mitt examensarbete i form av en masteruppsats som studerar ert läsprojekt "free reading". Min studie bygger på att jag gör intervjuer med elever, lärare och skolbibliotekarie, med ett särskilt fokus på frågor om läsning och era tankar kring ovanstående läsprojekt.

Forskningshuvudman för min studie är Lunds universitet.

Hur går intervjun till?

Intervjun beräknas ta ungefär 20–30 minuter, och kommer att spelas in med hjälp av en diktafon. Inspelningen kommer inte att spridas vidare.

Ditt deltagande är frivilligt och du väljer själv om du vill svara på en fråga eller inte. Du kan när som helst välja att avbryta deltagandet, ända fram tills att uppsatsen examineras. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt deltagande behöver du inte heller uppge varför.

Om du vill avbryta ditt deltagande kontaktar du mig eller min handledare, Cecilia Andersson. Våra kontaktuppgifter hittar du nedan.

Vad händer med dina uppgifter?

Intervjuerna kommer att sparas ner som ljudfiler. Därefter transkriberas de i textfiler. Personuppgifter kommer att pseudonymiseras och hanteras konfidentiellt. Namn på intervjuade personer kommer inte finnas i uppsatsen. Istället används påhittade namn eller koder. Allt insamlat material raderas när uppsatsen är godkänd.

Dina svar och dina uppgifter kommer att behandlas så att enbart jag och min handledare kommer att kunna ta del av dem. Ansvarig för dina personuppgifter är Lunds universitet. Enligt EU:s dataskyddsförordning (GDPR) har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas.

Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta mig. För frågor om dataskydd, kontakta dataskyddsombudet via e-post: dataskyddsombud@lu.se.

Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att lämna in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet. Information om detta finns på myndighetens webbplats (imy.se).

Ändamål

Behandling av personuppgifter är nödvändig för att genomföra uppsatsarbetet och uppnå följande mål som krävs för få godkänt:

- visa förmåga att kritiskt, självständigt och kreativt identifiera och formulera frågeställningar, att planera och med adekvata metoder genomföra kvalificerade uppgifter inom givna tidsramar och därigenom bidra till kunskapsutvecklingen samt att utvärdera detta arbete
- visa sådan färdighet som fordras för att delta i forsknings- och utvecklingsarbete eller för att självständigt arbeta i annan kvalificerad verksamhet

Enligt GDPR får behandling av personuppgifter endast ske om det finns en giltig rättslig grund. Lunds universitet bedömer att behandlingen av personuppgifter inom ramen för studentarbetet stödjer sig på den rättsliga grunden ”allmänt intresse”.

Samtycke

Om du vill delta i studien så bekräftar du att du har tagit del av informationen och ger ditt samtycke till att bli intervjuad:

Jag bekräftar att jag har tagit del av informationen ovan och ger mitt samtycke till att bli intervjuad.

Ort och datum

Namnunderskrift

Hur får du information om resultatet av projektet?

Den godkända uppsatsen kommer att finnas tillgänglig på Lund Student Papers: <https://lup.lub.lu.se/student-papers/search>

Kontaktuppgifter

E-post: em8817an-s@student.lu.se

Telefon: 070–150 81 57

Handledare: Cecilia Andersson, universitetslektor inom biblioteks- och informationsvetenskap

Institutionen för kulturvetenskap, Box 192, 221 00 Lund

E-post: cecilia.andersson@kultur.lu.se

Telefon: 046–222 75 64

9.8 Bilaga 8 – Projektplan för projektet ”Free Reading”

Projektplanen är författad av lärare A.

English 7 (HTO)

Free-Reading

Conceptualised by Prof. Stephen Krashen,
complemented by Dr. Gert Biesta

According to the literacy professor, linguist and educational researcher, Stephen Krashen (2004; 2011), *reading* is one of the most important actions students can perform during their time in school. However, since the 1980s there has been a shift in perspective, regarding reading as a tool for measurement and increased learning, instead of just reading. Krashen (2004; 2011) has noted that reading performed today is usually connected to an instrumental working process established by our curricula; the students read with the focal point of being tested (grammar, reading comprehension, topical essays, etc.). This is partly a problem, suggests Krashen, as reading is increasingly becoming synonymous with performing and being on top of your game, instead of just reading for reading's sake.

In line with Krashen's view, linguist, teacher and teacher-educator, Gert Biesta, declares that the art of education should contain **three key elements** for it to be deemed as a success or not. As such, teaching, learning and guiding should, therefore, be directly aimed towards what students need in order to become qualified, self-aware and autonomous individuals in a democratic society. However, this is not always in line with the educational system, especially not here in Swedish, as the focus has been on assessing, testing and measuring a student's perceived, contextual knowledge, instead of their interest for new-found knowledge and learning.

This is something Biesta (2020), which in line with Krashen's (2011) concept (FVR), challenges in his educational framework by laying out three key elements: Qualification, Socialisation and Subjectification.

English 7 (HTO)

- 1) **Qualification** is defined as the aspect in which students acquire skills and knowledge which they feel confident using and ricocheting off in the life-long learning process.
- 2) **Socialisation** is defined as the way students attribute, internalise and question norms, behaviours, values and traditions. Also, in what they choose to follow and not to follow.
- 3) **Subjectification** is defined as the element where students become self-aware and autonomous in their own learning process. This is done by catering to their interests and allowing them to deep-dive into subject areas, themes and ideas which suits them.

Free Voluntary Reading

/Reading for Reading's Sake/

Free Voluntary reading is a concept coined by Stephen Krashen (2004; 2011) and complemented by Gert Biesta (2021), and one that can be connected to the previously mentioned three main concepts. Yet, in this instance, the aim of this module is to give students power over *their* reading, thus **subjectification** will be the main focal point.

The purpose of Free-Reading is to read a book without any demands: just reading. The initial idea is that this will remain a constant module throughout the year, where you will select a book of your choice which corresponds to the linguistic demands of English 7.

Therefore, to structure this module as well as possible, and for you to receive a continuous sense of enjoyment, you will initially choose a book from the list below.

Approach:

At the very beginning of every lesson, except if there is an examination, you will read your chosen book. There will not be a specific assessment connected to it, the purpose is *simply* to read.

At a later point, however, I might provide you with smaller tasks related to whichever book you are reading at that point.

Tuesdays (08:10 - 09:30)	Thursdays (14:50 - 16:10)
08:10 - 08:25 - reading	14:50 - 15:05 - reading

References

- Biesta, G. (2020, June 16). *Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited*. Educational Theory.
[Risking Ourselves in Education: Qual., Soc., & Subj.](#)
- Guillemin, E. (2025). Biesta's World-Centred Education: Subjectification Revisited. *Journal of Philosophy of Education*. 1(2).
[Biesta's World-Centred Education: Subjectification Revisited](#)
- Krashen, S. (2012). *The Power of Reading* [Video]. UGA Mary Frances Early College of Education.
[The Power of Reading](#)
- Krashen, S. (2011). *Free Voluntary Reading*. Libraries Unlimited.
[Free Voluntary Reading](#)
- Krashen, S. (2004). Free Voluntary Reading: New Research, Applications, and Controversies. *SDKrashen*.
[FVR: New Research, Applications, and Controversies](#)