

6. ”Jag skulle vilja att nånting hände” – ett lärararbetslag om tio minuters läsning varje lektion

Björn Bradling

Att närma sig ett problem

Utvecklingen för svenska elevers läsförståelseresultat i internationella mätningar är negativ (Skolverket, 2023). Dessutom är den svenska andelen elever som tycker mycket om att läsa lägre än i övriga Norden (Nordlund, 2020). Norden har i sin tur en lägre andel elever som tycker mycket om att läsa än genomsnittet i OECD- och EU-länderna (Nordlund, 2020). Svenska ungdomars fritids- och skolläsning minskar och skillnaden mellan läsande och icke-läsande ungdomar ökar (Vinterek et al., 2021). Däremot innebär icke-läsande inte nödvändigtvis en oförmåga att avkoda text, utan kan handla om att läsningen väljs bort av personer som är alliterata snarare än illitterata (Andersson, 2015). Detta sker trots att unga människors fritidsläsning kan spela större roll för deras studieresultat än vad deras föräldrars utbildningsnivå gör (Nordlund, 2020) och trots att just läsning av skönlitteratur är särskilt betydelsefullt för hur väl studenter klarar eftergymnasiala studier (Jerrim & Moss, 2019).

Den ovan beskrivna makronivån gör sig gällande också för den mikronivå som är klassrumspraktiken. Ett exempel på detta är ett lärararbetslag på det gymnasiala samhällsvetenskapliga programmet som arbetar med en läsfrämjandeinsats som de själva initierat i syfte att stärka läskulturen bland eleverna och bättre förbereda dem för den textmängd som studierna innebär. Bakgrunden till insatsen kommer sig av en lokal situation som påminner mycket

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Bradling, B. 2024. ”Jag skulle vilja att nånting hände” – ett lärararbetslag om tio minuters läsning varje lektion. I: L. Ahlin, J. Asklund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturdidaktik och känslor: Litteraturdidaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 115–136. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr.g>. Licens: CC BY 4.0

om den inledningsvis beskrivna nationella lässituationen bland ungdomar. Läsfrämjandeinsatsen består av att eleverna läser valfri fiktionstext på svenska de tio första minuterna av varje lektion, undantaget ämnena idrott och hälsa, moderna språk samt matematik. Bland lärarna, vilka undervisar i såväl samhälls- och naturvetenskapliga som humanistiska ämnen, finns skilda uppfattningar om hur väl insatsen faller ut. Tillsammans med rektor vände sig lärararbetslaget till mig i min roll som gymnasielektor för att utvärdera insatsen och vi enades om att inleda ett samarbete präglad av *participatory research* (PR)¹. Samarbetets första steg skulle sätta fokus på lärarnas attityd till läsfrämjandeinsatsen. Resultatet av detta steg redovisas i den här föreliggande artikeln, vars syfte är att bidra med kunskap om läsfrämjandearbete i praktiken samt hur sådant arbete kan beforskas genom PR. Således har följande forskningsfrågor formulerats:

- Vilka mönster framträder i de deltagande lärarnas attityder till läsfrämjandeinsatsen?
- Hur kan *participatory research* realiseras i arbete med en läsfrämjandeinsats i gymnasieskolan?

(Lust)läsning och läsfrämjande

I det litteraturredidaktiska forskningsfältet kritiseras ofta den mätbarhetsfixering i relation till läsning som återkommer i styrdokument, praktik och internationella mätningar (Borsgård, 2021; Nordberg, 2021). Joakim Sigvardson (2021) framhåller att gymnasieskolans läroplan inte särskiljer användningen av sakprosa och skönlitteratur från varandra och att just *användandet* av skönlitteratur fungerar som utilitaristisk legitimeringsgrund i beskrivningen av svenskämnet. Motivationen att läsa kommer dock ofta ur starka erfarenheter av litteratur (Nordlund, 2020) och Jonas Andersson (2015) påpekar att inre drivkrafter ofta leder till

¹ PR kännetecknas av ansatsen att forskningsdeltagarna i högre eller lägre grad medverkar i planering och genomförande av forskning. I resultatredovisningen betraktas deltagarna som subjekt vars kunskaper om den undersökta praktiken är centrala för förståelsen av densamma (Bergold & Thomas, 2012).

ökad djupinläring, medan ytinläring är vanligare bland elever motiverade av exempelvis betyg. Således, resonerar Olle Nordberg (2021), bör själva litteraturupplevelserna i sig vara det huvudsakliga incitamentet för skönlitterär läsning i skolan. Liknande resonemang om läsningens egenvärde i form av exempelvis emotionella litteraturupplevelser finns bland annat hos Sigvardson (2021) som framhåller litteraturundervisningen som möjlig arena för att kroppsligt erfara läsning, hos Anders Öhman (2015) som accentuerar vikten av den fullbordade läsningen som både drivkraft i och mål för skolläsningen samt hos Pär-Yngve Andersson (2021) som betonar betydelsen av att nedtona anspråken på vad läsning kan åstadkomma och istället vara nöjd med att läsande elever får ut *något* av fiktionstexten och läsningen.

Ungas växande motstånd mot fiktionsläsning i skolan bekräftas av intervjuade gymnasielärare (Bradling, 2020; Larsson, 2021). En vanlig svårighet för skolelever är att anlägga ett reflekterande metaperspektiv på sin egen (inställning till) läsning (Nordberg, 2018; Nordlund, 2020), trots att det bland unga svenskar finns en medvetenhet om att de *borde* läsa mer skönlitteratur (Nordlund, 2020). Dessutom framhåller flera studier (exempelvis Andersson, 2015; Larsson 2021; Wintersparv, 2021) att den policystyrda och performativa kontext bestående av styrdokument samt kunskaps- och färdighetsmätningar som omger de svenska eleverna och lärarna utgör en försvårande omständighet för praktiker tänkta att främja läsmotivation och utveckla läsintresse. Ytterligare en omständighet som påverkar elevers läsattityder är det digitala landskapets förändring och särskilt förekomsten av *smartphones* på fri- och skoltid (Kontio et al., 2021; Nordlund, 2020). Stefan Lundström och Anette Svensson (2017) beskriver med utgångspunkt i en kartläggande enkätstudie om 17- och 18-åringars ändrade och heterogena fiktionsanvändning i olika medier i och utanför skolan, ett behov att i undervisningssituationer bemöta fiktionsanvändare på individnivå i syfte att bemyndiga dem inträde i olika kulturella praktiker, däribland läsning av den tryckta fiktionstexten.

Lustläsning kan definieras som ”*läsning som sker av egen vilja, för det egna nöjets eller den egna tillfredsställelsens skull*” (Clark & Rumbold, 2016 i Andersson, 2015, s. 22, kursiv i original) och

innefattar även läsning som initierats av någon annan (exempelvis lärare) än läsaren själv, förutsatt att den fullbordas tack vare eget engagemang (Andersson, 2015). Lustläsning och läsmotivation kan stimuleras genom så kallade läsfrämjandeinsatser. Enligt Kulturrådet eftersträvar läsfrämjandeinsatser att:

- göra läsare av läskunniga
- öppna vägar till litteraturen för den som inte läser
- öka tillgången till en mångfald av litteratur på olika språk och i olika format för läsare i alla åldrar
- ge fler möjlighet till en konstnärlig upplevelse genom litteratur
- ta bort hinder för läsning, bredda en repertoar och stärka läsarens självförtroende och läsaridentitet (Andersson 2015, s. 11).

Inre läsmotivation betraktas dock i flera studier som något önskvärt, men i skolan svåruppnått (Andersson, 2015; Kontio et al., 2021; Larsson, 2021; Nordlund, 2020) och lärarröster beskriver ofta inre läsmotivation som ett slags strävansmål: att eleverna ska uppleva glädje, sympati, ilska, sorg *et cetera* genom läsningen och att mätbar läsförståelse kommer på köpet (Bradling, 2020; Larsson, 2021). Nordlund (2020) framhåller ett brett utbud av litteratur, inbjudande skolbiblioteksmiljöer och täta samarbeten mellan skolbibliotekarier och lärare som gynnsamma förutsättningar för främjandet av elevers läsintresse, positiva läsattityder och stärkt läsmotivation på såväl fri- som skoltid. Det är tydligt att riktade insatser för att främja läsning i skolan kan falla väl ut både genom elevers ökade läsmängd och ökade metareflekktion över sina egna roller som läsare (Nordberg, 2018; 2021).

Förhållningssättet *participatory research*

PR är, mer än en teori eller metod, att betrakta som ett förhållningssätt, vars utgångspunkt är att personer som ingår i den praktik som beforskas är vetande subjekt och att undersökningen bedrivs tillsammans med dem (Bergold & Thomas, 2012; Macaulay, 2017). I den här studien innebär detta att lärarna som genom sin

undervisning deltar i läsförmedlingsinsatsen också har någonting relevant att säga om den. Trots att deras röster inte är uttalade forskarröster, måste de betraktas som viktiga för såväl hur undervisningen utformas som för dess resultat. Idén att använda PR som metodologisk utgångspunkt för att samla in lärares tankar om läsning i skolan bygger dessutom vidare på ett tidigare prövat arbetssätt (Bradling, 2020). En av poängerna med PR är förhållningssättets fokus på att inkludera berörda röster i resultatredovisningen och därigenom frigöra utrymme för mångfald, snarare än eftersträva samstämmighet (Bergold & Thomas, 2012). PR eftersträvar inte nödvändigtvis att omskapa praktiken, utan efter att bidra till kunskapsproduktion i växelverkan mellan praktik och forskning (Bergold & Thomas, 2012; Hansen et al., 2001).

I och med att PR genererar och utgår från gräsrotskunskap utgör det inte heller ett teori- eller hypotesdrivet förhållningssätt till forskning (Bergold & Thomas, 2012), utan ett fenomenologiskt anstruket förhållningssätt i vilket det erfarna kan transformeras till det medvetna (Merriam & Tisdell, 2015). I det här sammanhanget innebär det att lärarnas erfarenheter som i någon mån blockerats från transformation av att befinna sig i, men inte distansera sig från, praktiken, medges en mer upphöjd medvetandemöjlighet. PR-processen med överenskommelse om metod, genomförande och återkoppling av resultat kan göra att erfandet tillfälligt pausas och ersätts av fokus på medvetande, vilket därmed blir möjligt att undersöka som ett tillfälligt statistiskt objekt (Merriam & Tisdell, 2015).

Som metodologiskt paraplybegrepp kan PR innefatta olika forskningsmetoder. Den oftast förekommande är djupintervju och näst vanligast är fokusgruppssamtal (Bergold & Thomas, 2012). Tillsammans bestämde lärarlaget och jag att använda oss av fokusgruppssamtal för att få syn på de olika attityder till läsförmedlingsinsatsen som existerar bland dem som arbetar med den. Det är möjligt att argumentera för att enskilda djupintervjuer hade varit mindre hämmande, men valet av fokusgruppssamtal möjliggjorde ett genomförande inom ramen för lärarnas konferenstid och en för deras arbete relevant dialog dem emellan. Dessutom enades jag, lärarna och deras rektor om att den sistnämnda inte skulle delta i fokusgruppssamtalen, för att åstadkomma ett så ohämmat

samtalsklimat som möjligt. Utöver jag själv som deltog som moderator, deltog tio lärare fördelade på totalt två fokusgruppssamtal. Deltagarantalet om fem per samtal och förutsättningen att lärarna känner varandra som arbetskamrater sedan tidigare är enligt rekommendation för lyckade fokusgruppssamtal (Wibeck, 2010). Fokusgruppsindelningen eftersträvade att blanda deltagarna utifrån ålder, kön och undervisningsämnen och gjordes av mig i samråd med deltagarna. Vi enades om att använda en semistruktur som utgick och avvek från följande fyra punkter:

- Återidentifiera syftet med läsprojektet
- Möjligheter med projektet
- Dilemman med projektet
- Idéer om hur projektet kan utvecklas

Deltagarna informerades muntligt om att fokusgruppssamtalen skulle spelas in och utfallet presenteras både för dem själva och i det litteraturredidaktiska forskningsfältet. Därefter informerades de om att deltagandet i fokusgruppssamtalen var en obligatorisk arbetsuppgift men ett frivilligt forskningsdeltagande. Deltagarna gavs möjlighet att då eller i efterhand stryka sina utsagor från forskningsaspekten av fokusgruppssamtalen. Samtliga samtalsdeltagare har valt att låta sina utsagor ingå i studien.²

Fokusgruppssamtalen genomfördes under våren 2021 och dess rådande smittskyddsrestriktioner och därför digitalt. Vinsterna var enklare turtagning och inspelning och ur trygghetssynpunkt kan fysisk distans deltagare emellan vara gynnsam. Att digitala mötesformer kan leda till att delaktigheten minskar för vissa deltagare, möttes av modererande som bjöd in samtliga deltagare i samtalen. Efter genomförda fokusgruppssamtal uppdrogs åt mig att transkribera utsagorna samt återkoppla med en sammanställning till lärarlaget, vilket också har skett. Utsagorna har bearbetats genom tematisk analys (TA) avsedd att få syn på olika attityder till och tankar om läsfrämjandeinsatsen. Processen har inspirerats av Virginia Brauns och Victoria Clarkes (2006) föreslagna faser för TA. Således har analysarbetet inkluderat en initial fas där jag

² Behandling och lagring av data sker i enlighet med allmänna dataskyddsförordningen (Svensk författningssamling, 2018).

Tabell 1. Lärarlagets upplevelser av läsfrämjandeinsatsen.

Läsfrämjandeinsatsen tio minuters fri läsning på lektionstid			
Upplevda möjligheter		Upplevda svårigheter	
Stärkt läskultur och upphöjning av läsningens egenvärde	Läsning som medel för att uppnå andra lärandemål	Bristande engagemang för läspraktiken	Bristande meningsfullhet i läskontexten

bekantade mig med materialet redan under datainsamlingen genom att anteckna uttryck för deltagarnas inställningar till och exempel från läsfrämjandearbetet samt under transkriberingen av fokusgruppssamtalen. Jag har dessutom återvänt till transkriptionerna under hela analysarbetet som har präglats av rörelse mellan att skriva, läsa om materialet och återkoppla till deltagarna. Braun och Clarke (2006) framhåller just det icke-statiska analysarbetet som centralt för TA. De teman som genererats i analysarbetet kan hänföras till forskningsfrågan om vilka mönster som framträder i lärarnas attityder till läsfrämjandeinsatsen snarare än till intervjuguidepunkterna, vilket också är i enlighet med Brauns och Clarkes (2006) metodbeskrivning.

De genererade temana namngavs som upplevda möjligheter respektive svårigheter och försågs med underteman. Den tematiska indelningen illustreras i följande tabell över lärarlagets upplevelser av läsfrämjandeinsatsen:

Materialet är koncentrerat till två transkriberade fokusgruppsamtal och ambitionen har varit att även inkludera utsagor som inte överensstämmer med vad majoriteten av rösterna ger uttryck för, vilket är centralt i resultatredovisning av PR (Bergold & Thomas, 2012) samt för TA (Braun & Clarke, 2006). Analysarbetets sista fas har varit artikelförfattandet, vilket har fungerat som möjlighet till genomgång av de genererade temana samt citatillustration av dem i relation till teman och bakgrundslitteratur.

Den tyngsta kritiken mot PR är att gränserna mellan forskningsdeltagare och forskare riskerar att raderas, vilket kan leda till brister i objektivitet (Bergold & Thomas, 2012). I forskning av sådant slag behöver det finnas transparens kring såväl akademiska och ideologiska utgångspunkter som personliga bindningar

(Banks, 1998). Det är likaledes centralt för TA att forskaren inser och är öppen med att hen spelar en aktiv roll i att generera och rapportera mönster/teman från materialet (Braun & Clarke, 2006). Kopplingen mellan mig och deltagarna är att vi under tiden för fokusgruppssamtalens genomförande arbetade på samma skola, men med olika placering. Jag har tagit mig an materialet med en blick som är svensklärarens och den forskande litteraturredidaktikerns, vilket har betydelsen att litteratur och läsning betraktas som en central del av utbildning. Inom PR och TA är inte en allenarådande objektiv hållning eftersträfvansvärd, utan bör kompletteras av subjektivitet präglad av reflektion och praktiskt omdöme (Banks, 1998; Bergold & Thomas, 2012, Braun & Clarke, 2006). När detta sker med trovärdighet är inifrånperspektivet i PR ett sätt att bidra till forskning som spelar praktisk roll för dem som deltar i den undersökta praktiken och ett sätt att bidra med praktiskt grundad kunskap till forskningsfält i rörelse.

Lärarnas röster

Resultatredovisningen bygger på de presenterade temana. Dessa illustreras i enlighet med PR:s och TA:s strävan att inkludera mångfald i röster av citat. Lärarna benämns enligt mönstret A1-5 för deltagare i det första fokusgruppssamtalet och B1-5 för deltagare i det andra. När deltagare nämner *medioteket* är detta ett ord för skolbiblioteket.

Upplevda möjligheter

Stärkt läskultur och upphöjning av läsningens egenvärde

De deltagande lärarna för fram ett flertal olika möjligheter med den läsfrämjande insatsen. A5 beskriver syftet med insatsen som att öka elevernas lust till läsning genom just läsning: ”syftet som jag hade förstått det från början handlar ju egentligen om läsandet i sig. Alltså att öka läsandet och i det även öka lusten för att läsa.” Lustläsningens egenvärde är centralt även för B4 som dessutom ser möjligheten att läsningen kan vara personlighetsutvecklande samtidigt som den sker för nöjes skull: ”Jag tror att läsningen i sig är fullt tillräcklig för att utveckla en människa och jag tror att det

viktigaste för dom är att dom läser [...] Om dom ska läsa tycker jag dom ska göra det för nöjes skull.” För att den nöjesläsning som B4 talar om ska kunna förbli just nöjesläsning trots att den sker på lärarnas initiativ, kan det fria skönlitterära bokvalet vara en förutsättning. A2 uttrycker att ”det kanske är relaxed [...] dom får välja själva och [...] då är man mer engagerad [...] det är inte samma sak som när man känner sig tvingad”. Valet av bok är en aspekt som de deltagande lärarna ofta ser som en nyckel till framgångsrik läsning och i förlängningen till stärkt läskultur bland eleverna.

För att kunna förmå eleverna att skapa en positiv läskultur, ser lärarna viktiga förutsättningar i att eleverna delger varandra läsupplevelser och hjälps framåt i sina bokval av såväl lärare som skolbibliotekspersonal. Det framstår som betydelsefullt för lärarna att läsningen och texten befinner sig i ett sammanhang. Enligt A4 går detta att uppnå även om eleverna själva väljer sina böcker, men med utgångspunkt i större medvetenhet:

Vi ska läsa för läslust [...] eleverna till exempel skapar en lista för vilka böcker dom har läst under året och att vi faktiskt lyfter upp det i slutet av året eller terminen. Vilka böcker har vi läst i klassen? Wow titta här eller att vi tar en lektion per termin och ger varandra boktips. Nånting som gör att det blir en del av ett sammanhang. [...] I dom grupper som jag har mest så är det en klick av klassen som [...] gör ganska medvetna val vilken bok dom väljer. Dom går in kanske frågar på medieteket och så vidare. Frågar mig om boktips och där har jag sett en mycket högre success-rate så att säga i det faktum att jag upplever att dom är engagerade, att dom slutför boken.

Utöver stärkt läskultur ser A4 också ökad möjlighet att eleverna når den finala läsningen om de får stöttning i sina bokval. Att skolbiblioteket spelar en viktig roll bekräftas av fler lärare, exempelvis B2 som ”skulle vilja lägga till att vi inte får glömma medietekets inflytande eller möjligheter att vara med och delta och dom resurser som finns där.” Att just skolbiblioteket kan fungera som en arena för lästips elever emellan tydliggörs av B3: ”man kopplar det till medieteket, att dom får vara del i en läspanel att man kan läsa korta recensioner från eleverna att det ska finnas nåt sånt.” Idén att läskulturen kan stärkas av att eleverna delger varandra boktips samtidigt som själva textvalet är individuellt

delas av A2 som ”tycker att det är positivt på så sätt att det hjälper dom att skapa läskulturen och att dom känner sig fria att välja en bok som dom tycker passar dom bäst.” Möjliggörande av stärkt läskultur som bygger på individuellt manöverutrymme för eleverna i bokvalet framstår alltså som en realistisk möjlighet för flera av de deltagande lärarna. När A1 beskriver möjligheten framstår den också som ett sätt att arbeta inkluderande: ”att dom delar erfarenhet [...] man känner kanske så att man är lite svag läsare [...] men man kan dela sin bok liksom, sin upplevelse”. Läsningen blir i A1:s resonemang en gemenskapsbyggande aktivitet för inkludering av alla elever.

Gemenskap och sammanhang är nyckelord för flera av lärarna som uttrycker att en av de stora vinsterna med läsfrämjandeinsatsen är upplevelsen av meningsfullhet. A1 och B2 uttrycker sig i allmänna positiva ordalag om att lärarna kan arbeta tillsammans med läsningen när de säger att ”det hade varit kul att göra nåt gemensamt såklart” (A1) och ser det som ”ett sätt att samarbeta kring någonting gemensamt över ämnesgränserna” (B2). Arbetssättet för ökad läsgemenskap som alla deltar i blir mer konkret hos B3 som berättar om sin egen roll som läsare i den läsfrämjande insatsen: ”när dom skulle läsa då på min lektion, så jag läste ju själv. Alltså jag ville ju visa att jag har också med mig en bok och jag läste själv.” B3:s agerande signalerar att läsningen är viktig och något som alla bör engagera sig i. Ett annat sätt att skicka samma signal om tiominutersläsningen beskrivs av B4: ”Jag kan säga en annan sak som jag ofta har gjort. Jag har ofta låtit dom läsa längre.” Agerandet hänger samman med B4:s övertygelse om att det meningsfulla i läsning är sammankopplat med läslust: ”Om man upplever lust, så är det meningsfullt.” Även A5 betraktar läslust och meningsfullhet som förenade företeelser: ”Alltså meningsfullheten för mig var egentligen från början att vi ville att våra elever skulle läsa skönlitteratur för att i sig öka lusten att läsa och samtidigt lära sig.” Att bygga läskultur och att framhålla läsningens egenvärde är alltså tydliga byggstenar i läsfrämjandeinsatsen, men som A5 säger finns lärandeaspekten underliggande i arbetssättet, vilket också inkluderar läsning som medel för att uppnå andra lärandemål.

Läsning som medel för att uppnå andra lärandemål

Ett av de från början uttalade syftena med den läsfrämjande insatsen var att öka elevernas förmåga att hantera textmängd motsvarande den som studier på det samhällsvetenskapliga programmet innebär. Läsfrämjandeinsatsen kan därför sägas delvis vara till för att eleverna ”ska uppleva läsningar av större textmängd” (A5). B3 är rättfram i sin önskan om att läsningen ska leda till ett förbättrat ordförråd, att ”läsprojektet är till för att utveckla [...] vokabulär helt enkelt.” Vidare resonerar B3 om att ”det måste ju ge nåt resultat” och att ”man måste kunna påvisa det på något sätt.” Önskan om påvisbara resultat kan enklast realiseras om den läsfrämjande insatsen kläs i en performativ undervisningskontext som prioriterar mätbar ämnesundervisning. A1 öppnar för att ta in nyhetsläsning som ett sätt att rikta den läsfrämjande insatsen mot enskilda kurser och programmet som helhet: ”Dels för att öka läsförståelsen och läshastighet [...] men jag kan också se det som att på nåt sätt att dom får läsa [...] nyheter eller nånting i ämnet.” I den mån läsningen föreställs som medel för andra lärandemål än läsningen i sig skulle B4 ”överge skönlitteratur och bara läsa texter som hör till mitt ämne” och även A5 ser läsningen som möjliggörare för studier på högskoleförberedande gymnasieprogram. Läsningen går att ”använda som verktyg i ett studieförberedande program. Det läsandet är ju något naturligt som gör att eleverna kan komma in i våra olika ämnen genom att dom är mer vana att läsa större textmängd” (A5). När A5 talar om läsandet som ”något naturligt” ska detta förstås som en naturlig del av elevernas lärande. Läsningen bör alltså enligt A5 vara en självklar del av utbildningen på det samhällsvetenskapliga programmet, eftersom den ger förutsättningar att ta sig igenom längre och mer avancerade texter.

Samtidigt talar lärarna om möjligheten att nyansera det samhällsvetenskapliga ämnesstoffet genom skönlitterär läsning. A3 framhåller de positiva erfarenheterna från när flera elever läste Angie Thomas debutroman:

Då var det flera som hade boken *The Hate U Give* och jag vet inte hur det hade blivit så men om det är nån som har styrt flera att ta

den boken eller om det fanns gott om exemplar på bibblan och då kunde jag bolla kring den här boken eftersom den tar upp strukturell rasism [...] och då blev det intressant.

A3 betraktar samtalet som en möjlig förlängning av läsningen och som den faktiska lärandesituationen. Skönlitteraturen blir således ett medel för diskussion om samhällsfrågor, vilket därmed blir det huvudsakliga målet för läsningen. A5 fyller på med ett resonemang om skönlitteraturens betydelse för lärandet på det samhällsvetenskapliga programmet:

Skönlitteratur är så viktigt för alla våra elever som läser inom samhällsprogrammet för att de ska sätta sig in i människans verklighet berättat kanske utifrån personliga upplevelser och så än att bara läsa samhällsvetenskapliga texter eller texter inom samhällskunskap eller vad det kan vara historia. [...] Det finns ju alltid en berättelse dold kring klass och kön och allt möjligt när man läser skönlitteratur.

A5 nyanserar här sin inställning till fiktionsläsning som medel för utvecklad texthanteringsförmåga och ger uttryck för en tro på skönlitteraturen som förmedlare av intersektionella maktstrukturer redo att avtäckas. A4 och B5 tänker sig att läsningen kan riktas mot program- och ämnesmål. A4 uttrycker "att läsningen skulle kunna vara styrd i den bemärkelsen att man har läsning inom programmet, till exempel boktips som på nåt vis berör samhällskunskap, sociologi, psykologi [...] väl skrivna böcker som dom flesta ändå gillar." I A4:s tanke om ämnesstyrd läsning finns dock kvar en tanke om att den litterära kvaliteten inte nödvändigtvis behöver stå tillbaka. Även B5 tänker sig att elevernas läsning skulle kunna öka om den styrs hårdare mot olika kärnvärden på det samhällsvetenskapliga programmet:

Om eleverna har ett mål eller om man till exempel i ettan läser texter som handlar om just vad samhällsprogrammet står för, till exempel om det är då om det är mänskliga rättigheter eller hälsa på lika villkor, eller ha lite sådana olika teman [...] Då tror jag att dom kanske kommer läsa lite mer och använder mentorstiden till kanske bara nåt boksamtal nån gång per termin om det som dom har läst – inget betygsgrundande eller nån examination utan att dom bara ska växla ord.

I B5:s resonemang märks en ovilja inför performativ kontroll av elevernas läsning. I stället präglas utsagan av en förhoppning om att tydligare integrera läsningen i gymnasieprogrammet. Yttermera hoppas B5 på att PR-samarbetet kan leda till att läsfrämjandeinsatsen utvecklas genom samarbetet skola/akademi: ”Kommer du ge oss konkreta exempel på hur vi ska göra sen [...] jag tror det skulle ge oss en skjuts om vi hade fått ett förslag.” Strävan att utveckla den läsfrämjande insatsen som B5 ger uttryck för, är en ambition att låta tiominutersläsningen bli något mer än ett praktiskt undervisningsinslag.

Ett praktiskt orienterat skäl att inleda lektionerna med tyst enskild läsning är att det fungerar lugnande i undervisningens inledningsskede. A2 beskriver arbetssättet som att ”det är nån form av starter [...] om man nu ska tänka lektionsstruktur.” B1 säger att ”syftet med det [...] skulle ju va en liten lugn start [...] landa lite granna och läraren hinner också komma igång med förberedelser inför lektion” och framhåller därmed lästundens positiva effekt för arbetsro som dess huvudsaklighet. A1 betraktar snarare arbetsron som en gynnsam bieffekt: ”bra som ett instrument [...] för en lugn lektion eller [...] andningshål kan man säga. Men det är ju kanske inte det vi ska använda det till men det är ju en positiv del tycker jag.” Tiominutersläsningen fungerar alltså inte bara som medel för utvidgat ordförråd och förbättrad läsförståelse, utan också disciplinerande.

Det finns också transformativa aspekter i tankegångarna kring elevernas upplevelse av läsningen. Lärarna vill att eleverna ska få dela erfarenheter och få ta del av infallsvinklar de annars inte hade mött. A3 talar om den transformativa lärandeaspekten ”att eleverna skulle komma på kanske att dom tycker att det är kul att läsa” och beskriver vidare sin vilja att någonting ska hända med de läsande eleverna:

Jag skulle vilja att nånting hände. [...] Det kan vara vad som helst men det jag hade önskat nånstans det är väl att om eleven har valt en bok att nånting ska hända med eleven. Att det blir nånting att diskutera kring den här boken.

I A3:s tankegång är läsningen medel för ett möjligt lärande som får eleverna att upptäcka nya sidor av sig själva eller världen,

som sedan kan bearbetas i dialog med andra. Det är en hållning som prioriterar att utmana elevernas föreställningar. Det finns också konkreta förslag om hur läsfrämjandeinsatsen kan utvecklas genom variation i vad eleverna möter i sin läsning. B4 ser möjligheter till samarbete över ämnesgränserna: ”vet jag att det till exempel kommer en bok om spanska inbördeskriget som spankläraren jättegärna läser då kan jag ju se till att jag hamnar där i min historieundervisning.” Målet med B4:s argumentation är att skapa en helhets- och sammanhangskänsla för eleverna. Även A5 ser en tänkbar ordning där vissa delar av läsfrämjandeinsatsen är kontextstyrd och prioriterar den transformativa ambitionen att öppna för andra än elevernas invanda sätt att betrakta omvärlden:

Man behöver inte ha samma system [...] Kanske fritt i ettan eller lite mer styrt i tvåan [...] kanske något mer riktat till treorna som har valt sin inriktning [...] med ettorna skulle man kunna [...] låta dom välja lite enklare skönlitterära böcker men ändå skönlitteratur som gör att dom får ett annat perspektiv av världen och det dom lever i än bara via sociala medier eller internet.

A5:s idé om perspektivöppnande lärande är en strävan efter att kombinera egenvald läsning med bokval styrda mot programinriktningsmål. När B1 talar om att ”ämneslärare väljer ut en titel som kanske hela klassen läser,” är det ett sätt att hantera läsningen som en del av ämnesstoffet som ”så småningom ska kunna betas av [...] i ämnet” (B1). B2 vill gärna konkretisera läsmålen ytterligare i specifika färdigheter och utvärdera kollegialt: ”Jag skulle gärna vilja äga bollen i fyra veckor och få testa lässtrategier och [...] prata med mina kolleger om hur jag har gjort och vi kan utvärdera [...] [eleverna] får möta olika slags sätt att läsa och olika slags texter.” Även i B2:s utlåtande finns en idé om läsningen som perspektivöppnande, att eleverna ska få pröva en mångfald av läsarter och texttyper.

Sammanfattningsvis kan om de upplevda möjligheterna sägas att de rymmer såväl ambitioner om stärkt läslust och läskultur, exempelvis genom ökat samarbete med skolbiblioteket, som instrumentella mål omfattande vidgat ordförråd och förbättrad förmåga till ämnesspecifik läsning. Dessutom märks en transformativ strävan efter att någonting ska ske med eleverna i samband med läsningen.

Upplevda svårigheter

Bristande engagemang för läspraktiken

De svårigheter som lärarna identifierar handlar ofta om bristande eller uteblivet engagemang för tiominutersläsningen som sådan. A4 uppskattar att upp mot hälften av alla elever inte engagerar sig i vare sig bokval eller läsning:

40–50% [...] väljer bok tämligen på måfå, är ganska oengagerade i sitt val, har inte frågat mig om boktips. [...] Och det är ju den gruppen som jag upplever läser två-tre kapitel, nä den var skittråkig, jag vill gå och byta bok. Läser två-tre kapitel på nästa bok, nä den var skittråkig jag vill byta bok.

A4 beskriver en situation där eleverna inte förmår försjunka i och fullfölja läsningen. Enligt A1 blir eleverna mer ointresserade av tiominutersläsningen ju längre in i utbildningen de kommer: "Att dom som är mest lättmotiverade att läsa tycker jag är ettorna. Sen börjar det bli [...] motstånd i tvåan. Och sen i trean är det jättemycket motstånd." Det ständiga bokbytandet som A4 talar om märks också på skolbiblioteket, vilket beskrivs av B1 som noterar att många elever inte ens har med sig en bok till lektionen:

Det blev allt fler elever utan bok. Och blev hänvisade till att gå och hämta en bok i mediateket. [...] upptäckte någon på mediateket att böcker [...] allra närmast utgången på mediateket helt plötsligt tömdes ganska snabbt [...] inte ens verkade lånade så att det var lite snabbblösning för dom fick ju nämligen frånvaro för den tid dom inte var på lektionen. [...] Det var kanske inget engagemang i det här boksökandet och läsandet på det sättet.

Beskrivningen som B1 lämnar är en redogörelse för hur elever inte lägger någon tanke bakom vad de läser eller till och med inte läser. Tiominutersläsningen bär i beskrivningen dessutom drag av kontrollfunktion, eftersom den associeras med när-/frånvaro för eleverna.

Kontrollfunktionen är närvarande även för B2 som upplever att läsfrämjandeinsatsen övergått i något som liknar väktande: "Det blev mer så att jag skulle kolla så att dom läste till slut [...] fick gå runt i klassrummet och fick se till att dom läste [...] annars satt dom med telefonerna." Uttalandet är präglad av frustration sprungen ur en vilja att eleverna ska engagera sig. Det går dock

också att jämföra elevers bristande engagemang i tiominutersläsningen med bristande engagemang i andra skoluppgifter. B4 konstaterar att "det är några elever som inte gör vad dom ska så är det ju ofta, men dom stör ingen annan och förstör inte nånting mer än för sig själva den lilla stunden" och får medhåll av B2 som säger att "det var ju fler som läste än vad det var som inte läste." Att de flesta elever trots allt läser under de tio minuterna bekräftas av B4, som betraktar den läsfrämjande insatsen som något som adderar en aktivitet i elevernas liv:

Alltså att dom inte läser om du menar att dom inte läser som människor, alltså som varelser på sin fritid och så. Då tror jag det är sant att många inte gör det. Men på lektionen så sitter dom och läser.

Att tiominutersläsningen är en aktivitet som många elever är ovana vid innebär att den därmed kan upplevas som utmanande, vilket kan utlösa läsmotstånd.

Bristande meningsfullhet i läskontexten

För att visa att läsningen kan ingå i sammanhang där alla är aktiva önskar B4 "att vi alla läser med dom hela tiden vilket vi inte alltid har lyckats göra," men konstaterar alltså att den helt gemensamma läsningen inte blivit av fullt ut. A4 ser att eleverna inte kan formulera syftet med läsningen och säger sig kunna "uppleva att det är lite för fritt, att eleverna inte själva riktigt kan sätta ord på varför dom gör det här." Anledningen till elevernas oförståelse inför läsfrämjandeinsatsen de är del av, hittar A4 alltså i deras frihet att själva välja böcker. Uppfattningen att tiominutersläsningen befinner sig i en otydlig kontext är också föremål för A3:s redogörelse:

För mig så har det varit [...] tio minuter i början av lektionen där vi gör nånting annat som känns ganska fränkopplat mitt ämne. Och jag har ibland försökt att bolla lite med eleverna om vad dom läser men dom har väl mest skakat på huvudet och sagt att ja vi gör det här men jag vet inte riktigt varför [...] men nu säger min chef att jag ska göra det så då gör jag det.

Upplevelsen som förmedlas av A3 visar brister i känslan av sammanhang hos såväl elever som inte fullt ut förstått avsikten med

läsningen, som hos läraren som betraktar insatsen som ett dekret från skolledningen. Samtidigt finns det hos A3 en önskan om ett dialogiskt lärande med utgångspunkt i böckerna och läsningen:

Undervisningen handlar ju om samtalet med eleven [...] sen om vi pratar genus eller klass eller vad det än är. Det är det som är spännande. Dynamiken i klassrummet. Om dom hade kommit in med en bok, om den handlar om arbetarklassen, 80-talet, Storbritannien, och vi kan få en dialog om klasstillhörighet vad det innebär att ha en pappa som strejkar för att han jobbar i gruvan. Jättebra. Men jag har ju inte fått till det här samtalet med eleverna. Jag har inte fått det här att hända nånting med dom här böckerna.

A3:s avslutande fastställande att ingenting som leder till dialog om individ och omvärld har realiserats genom tiominutersläsningen, är ett uttryck för en ouppfylld ambition om transformativt lärande. Argumentationen från A3:s sida är att den upplevda kontextlösheten passiviserar undervisningssituationen.

Elever som upplever att läsningen sker i ett vakuum är inte heller målinriktade. B5 exemplifierar med en elev som (inte) läser *Ibland mår jag inte så bra* (2016):

Men har dom inte ett mål så tror inte jag att många av dom läser. Jag tror att många bara sitter och glör. [...] Om jag ser att en elev har Therese Lindgrens självbiografi från augusti till maj, hur mycket har hon läst av dom 195 sidorna då? Då har ju inte hon läst om hon ska läsa tio minuter per lektion. Då har man ju bara med sig den som [...] förklade.

Liknelsen mellan boken och ett förklade fungerande som täckmantel avslöjar en upplevd situation där läsningen undviks och fejkas av eleven. Ett möjligt skäl till en sådan inställning är kritiskhet mot upplevd planlöshet i läsningen. En annan möjlig förklaring till låtsasläsning är att läsning i sig upplevs som någonting genuint främmande. B2 förklarar tankegången:

Man kanske inte vet att man har lust att läsa för att man inte har utvecklat läskompetens och då måste man också ha hjälp med hur man läser. [...] vi kan ha elever som faktiskt inte kan läsa, alltså vi behöver hjälpa dom att lära sig läsa. [...] vi vet ju att det finns dom som aldrig ens har fått böcker lästa för sig när dom växte upp [...]

då saknar dom ju en förmåga att läsa och den tror jag inte att dom kommer att utveckla bara genom att läsa. [...] vi behöver hjälpa dom att lära sig läsa.

B2 ser framför sig elever vars ointresse för läsningen bottnar i oförmåga att ta till sig text och som aldrig har befunnit sig i sammanhang där läsning prioriteras. B2:s slutsats är att det krävs mer riktade insatser för att bryta den beskrivna läsalienationen, än vad läsfrämjandeinsatsen hittills inneburit.

Sammantaget visar resultatet upplevda svårigheter bestående av bristande engagemang för och vana av läsning, vilket tillsammans med upplevd riktningsslöshet i läsfrämjandeinsatsen kan leda till ofullbordad läsning och utebliven reflektion.

Litteraturredidaktisk in- och utblick

Den här beskrivna lokala situationen bär tydliga drag av den nationella situation som både visar minskande skol- och fritidsläsning bland unga (Andersson, 2015; Nordlund 2020; Vinterek et al. 2020) och att läsprojekt kan stimulera läslust och -kultur samt verka för transformativt lärande (Bradling, 2020; Nordberg, 2018).

Det är just lärarnas transformativa ambitioner som beskrivs som svåra att uppnå i arbetet med tiominutersläsningen. ”Jag skulle vilja att nånting hände” säger A3, som vill att eleverna prövar sina uppfattningar i efterföljande samtal. Att eleverna ska få syn på sig själva som läsare är en målbild, som jag tidigare har visat möjlig att realisera inom svenskämnets ram (Bradling, 2020). Skolans styrdokument utpekar dock skönlitterär läsning som medel för annat lärande (Borsgård, 2021; Sigvardson, 2021), vilket präglar flera av lärarnas inställning till läsfrämjandeinsatsens fortsatta utveckling. Förslagen om att knyta läsningen till program- och ämnesspecifikt stoff eller till ordförråd och lässtrategier är argumentationsled i tankegången om fiktionsläsning som verktyg för att tillägna sig förmågor, färdigheter och fakta. Lärarnas förhoppning är dock den om ett växelspel, att läsningen i sig ska tjäna på ökad målstyrning.

Andersson (2021) har dock ifrågasatt huruvida läsningen behöver åstadkomma annat lärande än det som finns i själva

läsakten och just läsupplevelsen beskrivs som det enskilt tyngsta argumentet för fiktionsläsning i skolan av både röster i det litteraturdidaktiska forskningsfältet och av lärare i fokusgruppssamtalen. Andra lärare vittnar däremot om att det kan vara svårt att lyckas med läsningen, bland annat beroende på att elever saknar vana av kulturpraktiker som innefattar läsning av tryckt text. Problematiken bekräftas av Kontio et al. (2021) och en av skolans uppgifter är att möjliggöra för elever att äntra för dem nya kulturpraktiker relaterade till fiktionsläsning (Lundström & Svensson, 2017). Läsförbättringsinsatser är tänkta att öppna vägar till läsning (Andersson, 2015), vilket den undersökta praktiken upplevs göra oftare än inte.

Ett annat resultat av undersökningen är emellertid behovet av kontinuerlig reflektion i läraryrket. Det som från början var tänkt som ett *bottom up*-projekt, kan uppfattas som en *top down*-styrd pålaga när den kontinuerliga reflektionen uteblir. Oavsett vilken riktning framtida läsförbättringsinsatser tar för det här och andra läraryrken, kan praktisk och akademisk litteraturdidaktik vidareutvecklas genom att PR etableras som möjlig samarbetsform för närmanden mellan skolpraktik och forskningsfält. Den litteraturdidaktiska kunskapsproduktionen om läsningens roll i skolan har visat sig ha tydliga beröringspunkter med den här studiens deltagares erfarenheter, vilket i sin tur adderar dimensioner till förståelsen av hur den skönlitterära läsningen kan praktiseras i undervisning.

Hur kan då den undersökta läsförbättringsinsatsen utvecklas? Såsom redan har påpekat kan arbete av det här slaget tillåtas att växa underifrån på ett vis som påbjuder prövande och reflektion i förening. Det kan innebära att söka vägar där ämnesstoff illustreras genom specifika bokval, men också att skönlitteraturens egenart tillåts öppna för föreställningar om exempelvis olika framtidsvisioner. Inte minst är detta i linje med den ökade tonvikten på mängdläsning, bildning, estetik och demokratisk agens i den kommande svenskämnesplanen för gymnasieskolan (Skolverket, 2024). Korsbefruktningen av läsning för specifika lärandemål och estetisk läsning bör vara av sådant slag att litteraturens egenvärde inte reduceras bort, eftersom när föreställningsförmågan fokuseras ökar möjligheten att det kan ”hända nånting” (A3).

Ett tätare samarbete med skolbiblioteket har potential att leda till att eleverna i högre utsträckning hittar för dem angelägna verk. Samtidigt kan skolbibliotekariers, lärares och andra elevers rekommendationer leda till att eleverna också hittar till böcker som utmanar dem såväl språkligt som innehållsligt. I den mån den kontinuerligt avbrutna tiominutersläsningen fortsätter – det går också tänka sig ett upplägg med längre sammanhängande läsperioder, men inte lika ofta – kan det vara klokt att välja böcker med tämligen rak kronologi och utan allt för många parallellhandlingar. En from förhoppning är att rekommenderade och riktade böcker i sin tur kan leda till att lärarna i högre utsträckning får vara de läsande förebilder de vill vara, i stället för att reduceras till ordningsvakter.

En sista tanke är att det fria bokvalet inte nödvändigtvis måste gälla för alla elever samtidigt – en situation där vissa elever väljer verk själva medan andra elever instrueras vad och hur de ska läsa går utmärkt att föreställa sig. Om någonting ska hända – att eleverna läser, tänker, diskuterar, eller kanske protesterar lite mer riktat och genomtänkt – måste litteraturen tillåtas utmana elevernas föreställningar om skola och omvärld, om läsning och litteratur samt om sig själva.

Referenser

- Andersson, J. (2015). *Med läsning som mål Om metoder och forskning på det läsförbättringsområdet*. (Kulturrådets skriftserie 2015:3) [Rapport]. Statens kulturråd.
- Andersson, P.-Y. (2021). Litteraturläsning som upplevelse och livskunskap. *Utbildning & lärande*, 15(2), s. 185–195. <https://doi.org/10.58714/ul.v15i2.11266>
- Banks, J. A. (1998). The Lives and Values of Researchers: Implications for Educating Citizens in a Multicultural Society. *Educational Researcher*, 27(7), s. 4–17. <https://doi.org/10.3102/10013189X027007004>
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 13(1), artikel 30.
- Borsgård, G. (2021). *Litteraturens mått: politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*.

- (Umeå Studies in the Educational Sciences; 49).
[Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Bradling, B. (2020). *Låt romanen komma in – Transformativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning*. (Research Reports No. 016) School of Education and Communication. [Licentiatavhandling, Jönköping University].
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: a research overview*. National Literacy Trust.
- Hansen, H. P., Ramstead, J., Richer, S., Smith, S., & Stratton, M. (2001). Unpacking Participatory Research in Education. *Interchange*, 32(3), s. 295–322. <https://doi.org/10.1023/A:1012499200443>
- Jerrim, J., & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), s. 181–200. <https://doi.org/10.1002/berj.3498>
- Kontio, J., Asplund, S-B., & Olin-Scheller, C. (2021). Texten bakom texten: Böcker, mobiltelefoner och manliga läsare på Bygg- och anläggningsprogrammet. I J. Kontio & S. Lundmark (Red.), *Yrkesdidaktiska dilemman*, s. 205–230. Natur & Kultur.
- Larsson, M. (2021). *Viktig läsning? Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext*. Institutionen för lärarutbildning. [Doktorsavhandling, Högskolan Dalarna].
- Lundström, S., & Svensson, A. (2017). Ungdomars fiktionsvanor. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(2), s. 30–51.
- Macaulay, A. C. (2017). Participatory research: What is the history? Has the purpose changed?. *Family Practice*, 34(7), s. 256–258.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Nordberg, O. (2021). Alla läser! Empiriska perspektiv på frågan om litteraturens samhällsrelevans. *Utbildning & lärande*, 15(2), s. 63–84. <https://doi.org/10.58714/ul.v15i2.11248>
- Nordberg, O. (2018). *Berättelser som förändrar: En utvärdering*. [Rapport]. Uppsala universitet.

- Nordlund, A. (2020). Läsningens tillstånd bland barn och unga. I Nordlund, A. & Svedjedal, J. (Red.), *Läsandets årsringar. Rapport och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd i Sverige*, s. 43–79. [Rapport]. Svenska förläggarföreningen ekonomisk förening.
- Sigvardson, J. (2021). Den kroppsliga läsningen: Fenomenologi och litteraturredidaktik. *Educare* 3, s. 30–61. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.3.2>
- Skolverket (2023). *PISA 2022 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. [Rapport]. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=12177>
- Skolverket (2024). "Ämne – Svenska". https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVEN%26courseCode%3DSVEN1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_SVEN1000X
- Svensk författningssamling (2018). "Lag (2018:218) med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning". Sveriges riksdag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser_sfs-2018-218/
- Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T., & Liberg, C. (2021). The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School: Trends Between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), s. 119–133. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833247>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.
- Wintersparv, S. (2021). *Teaching the reading experience: Upper-secondary teachers' perspectives on aesthetic aspects of literature teaching*. Humanistiska fakulteten, Institutionen för språkstudier. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Öhman, A. (2015). *Litteraturredidaktik, fiktioner och intriger*. Gleerups.