

7. Shared Reading i skolan – läsning på andra villkor?

Catarina Economou & Eva Bringéus

Inledning och bakgrund

Unga människor läser allt mindre (Statens medieråd, 2021) och en av flera förklaringar till detta är enligt rapportförfattarna att unga spenderar alltmer tid med sociala medier och tiden för läsning krymper. Denna utveckling i sig behöver inte nödvändigtvis vara av ondo då den kan utveckla andra förmågor hos unga, men faktum kvarstår att unga inte läser skönlitteratur i samma utsträckning som för några år sedan. Det väcker däremot frågor om vilka konsekvenser det minskade läsandet kan få för unga eftersom en god läsförmåga är avgörande för att lyckas väl i skolan, klara vidare studier och delta i samhället som en aktiv medborgare. John Guthrie, som utgår från PISA-data, framhåller att om elever utbildas till att bli engagerade läsare kan hans eller hennes socio-ekonomiska bakgrund komma i andra hand när det gäller skolframgång i allmänhet (Guthrie, 2004).

För att motverka denna negativa utveckling har flera läsfrämjande åtgärder startats, där den mest omfattande har varit regeringens satsning på fortbildningen *Läslýftet i skola och förskola*. I Skolinspektionens senaste rapport (2022) om läsfrämjande arbete i skolan framgår det dock bl. a. att elever inte får samtala tillräckligt mycket om sin läsning, liksom att samverkan med skolbiblioteket behöver öka. I en annan rapport (Skolinspektionen, 2018) är en slutsats att skolor behöver utveckla arbetet för att skolbiblioteken ska vara en integrerad del av skolornas pedagogiska arbete. Detta är något som vårt läsecirkelsprojekt vill

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Economou, C., & Bringéus, E. 2024. Shared Reading i skolan – läsning på andra villkor? I: L. Ahlin, J. Askund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturredaktik och känslor: Litteraturredaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 137–158. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr.h>. Licens: CC BY 4.0

uppmärksamma, då det involverar både samtal om det lästa och samarbete med skolbibliotek.

Astrid Roe (2014) talar om läslust som ett driv att söka sig vidare i sin läsning och längtan efter att läsa mer. Hon menar att skolan kontinuerligt och aktivt behöver arbeta med läsning för att främja elevernas möjligheter att få uppleva läslust. Dock kommer inte sådan interaktion med texten av sig själv utan läraren behöver ihärdigt främja läslust genom att träna djupare läsoplevelser (Roe, 2014). Detta kan man som lärare göra genom att läsa tillsammans med sina elever i undervisningen, en metod som många lärare och elever är bekanta med. I en rapport från Kulturrådet (2021) lyfts såväl högläsning som delad läsning fram som metoder som skulle kunna verka främjande för ungas läsintresse. Även i de nya reviderade kursplanerna för grundskolans två svenskämnen står numera *gemensam läsning* i det centrala innehållet avseende årskurs 7–9 (Skolverket, 2022).

Något som är förknippat med begreppen *högläsning*, *delad* och *gemensam läsning* är metoden *Shared Reading*, som innebär läsning i grupp som ett slags litteratur- och hälsofrämjande arbete, där vuxna människor möts och läser tillsammans (Ohlsson, 2021). Metoden är ursprungligen från Storbritannien med litteraturvetaren Jane Davies som förgrundsgestalt, och hon ville föra ut kvalitetslitteratur främst till underprivilegierade grupper. Denna läsfrämjande metod har spridits till flera europeiska länder och har även börjat få fäste i Sverige. Läsecirkelskonceptet innebär att grupper om cirka tio till tolv personer träffas en gång per vecka under en dryg timme och högläser och diskuterar litterära texter under ledning av särskilda läsledare eller *facilitators*. Inga förberedelser görs utan texten läses på plats. Diskussionerna och samtalen tar sin utgångspunkt i deltagarnas egna tankar och reflektioner. Metoden innebär dels litterära upplevelser, dels ett socialt och inkluderande sammanhang och möjligheter till socialt samspel. Metodens användning i skolor är inget som vi funnit något skrivet om och det ska denna studie bidra med kunskap om.

Vi vill med föreliggande studie undersöka hur läsning med elever inspirerad av metoden *Shared Reading* kan bidra till deras läsintresse. Studien syftar till att belysa läsecirkeln möjlighet att utveckla läsengagemang och undersöka hur en grupp elever läser

och möter varandra i och genom litterära texter. Därutöver vill vi jämföra elevers uppfattning om läsecirkelns metod, inspirerad av Shared Reading, med uppfattningen om den litteraturundervisning de möter i skolan. Studien är en del av ett samverkansprojekt i Malmö universitets och Malmö stads gemensamma forskningsmiljö med temat likvärdighet, delaktighet och hållbarhet. Det ingår i den nationella försöksverksamheten ULF (Utbildning, lärande, forskning).

Tidigare forskning

För att barn och ungdomar ska kunna utveckla sin läsförmåga och motivation till läsning är det av vikt att känna lust och glädje till litteratur. Ett begrepp som är förknippat med lust och glädje till är engagemang eller ”*attachment*” (Felski, 2020, s. 5). Med *attachment* menar Rita Felski att texten syftar på något som fångar läsarens engagemang och väcker känslor och reflektioner. Litteraturen lockar och överraskar och förför oss och den måste aktiveras för att existera. Felski vill uppmärksamma betydelsen av den affektiva läsningen som har känslomässiga aspekter (2020). Roe (2014) förklarar att det är när läsoplevelsen genererar starka känslor som läslust infinner sig och utan att det är förenat med prestation. Genom känslorna identifierar vi oss med texten, vilket skapar en inre motivation till läsning. För att inre motivation och läslust ska öka behöver således elever få uppleva känslouttryck genom det som läses (Wilhelm, 2016). Detta visar även studien av Sarah McGeown och kollegor (2020) där elever berättar om sin läslust som skapats genom identifikation med texter som gett glädje eller spänning. Ett annat resultat är elevernas prioriterade boksamtal som metod, eftersom de tillsammans med klasskamrater kan utbyta läserfarenheter som motiverar till läsning (McGeown et al., 2020). För att känna inre motivation kan läsarens personliga erfarenheter eller egenskaper spela roll. I en annan studie som handlar om elevers samtal om en gemensamt läst bok kunde forskarna se hur eleverna inspirerade och entusiasmerade varandra när de diskuterade det lästa (Allred & Cena, 2020). Eleverna gav även uttryck för att de fick bättre läsförståelse när de hade någon att diskutera med samt att de kunde finna en ny mening med texten.

Andra forskare har lyft fram boksamtal som en värdefull del i den läsning som ska vara personlighetsutvecklande omvärldsorienterande (se t. ex. Bergmark & Viklund, 2020; Nordberg, 2020). De menar att läsaren behöver leva sig in i fiktionen, jämföra läsupplevelsen med sina egna erfarenheter och omvärlden samt kunna berika läsningen i samtal med andra läsare.

Olle Nordbergs projekt *Alla läser!* (2022) har som övergripande syfte undersöka den demokratiska potentialen i litterär läsning på bred empirisk grund. Nordberg resonerar i sin studie om vad gemensam läsning, samtal och inlevelse kan betyda för elevers tankeutveckling och omvärldsuppfattning i allmänhet. De drygt 400 högstadieläverna i en svensk småstadskommun läste en roman som berör rasism och mänskliga rättigheter. Eleverna hade boksamtal under fyra veckor med deras egna tolkningar och tankar i fokus och blev intervjuade under och efter läsningen. De fick också svara på enkäter. Resultaten visade att den gemensamma läsningen och diskussionerna fick eleverna att komma djupare in i boken, men också som ett sätt att få ytterligare tolkningar genom att lyssna på andras.

Urvalet av litterära texter har stor betydelse för elevernas motivation och läslust (Allred & Cena, 2020; Fauber et al. 2006; Howard, 2011). Två faktorer som nämns vara av vikt är möjlighet att känna att texter berör och att de har varierande innehåll. Även elevernas möjligheter att få påverka och lärarens ambition att inkludera eleverna i textvalen visade sig påverka läslusten positivt (Allred & Cena, 2020; Howard, 2011).

Hur man läser med elever för att stimulera läsintresse kan vara att läsa texten högt och som en del av gemensam läsning (Varuzza et al., 2014). I studien visar resultatet att högläsning var den läsaktivitet som eleverna tyckte mest om, eftersom de menade att alla elever kunde följa med, hjälpa varandra till förståelse och få en gemensam upplevelse (Varuzza et al., 2014). I en svensk studie om högläsning lyfter Katarina Elam och Olle Widhe (2020) hur högläsning kan användas för att skapa lärandesituationer och samtidigt göra läsningen till en kollektiv upplevelse. Deras studie visar att den kollektiva upplevelsen bidrog till en större känsla av gemenskap och samhörighet än vid enskild läsning av ett litterärt verk. Samhörigheten, menar Elam och Widhe, skapas genom ett

gemensamt samtal om texten och det kollektiva handlar om att dela och gemensamt förstärka läsupplevelsen (Elam & Widhe, 2020).

Catarina Economou (2015; 2016) undersöker andraspråkselevs arbete med fiktionsberättelser till inom ramarna för ämnet svenska som andraspråk. Resultaten pekar på de möjligheter till identitetsinvestering som samtalet erbjuder eleverna i form av igenkänning och bekräftelse, men också till känslomässig reflektion och engagemang. Economou understryker det lärarledda boksamtals betydelse för en så kallad *transformativ pedagogik*, ett begrepp som Jim Cummins resonerar om (2011, s. 28), där eleverna kan komma till insikt om människors olika livsvillkor att förändring är möjlig. Även i Bringéus (2011), som studerar litteratursamtalens möjligheter i ett mångkulturellt klassrum, visas exempel på hur elevernas läsupplevelser och egna erfarenheter kan synliggöras i samtalen. Resultatet pekar på samtalets demokratiska potential och öppenhet för kulturmöten.

Utöver tidigare forskning om de litteraturredaktiska frågorna kan även miljön för läsning spela en roll. Megan Watkins (2007) har myntat begreppet *pedagogic space* då hon undersöker betydelsen av rumsliga villkor för lärande. Betydelsen av möblering, dess placering och inredning är viktig för läraren att ta hänsyn till vid planering av undervisning. I vår studie sitter deltagarna i läsecirkeln i skolbibliotekets ombonade miljö.

Vår forskning kan fylla en lucka då metoden med Shared Reading huvudsakligen blivit beforskad i sammanhang med vuxna patienters rehabilitering och användning i fängelser (Billington, 2017; Ohlsson et al., 2018) och undantagsvis i skolsammanhang (Hansson & Smedberg Bondesson, 2022).

Teoretiska utgångspunkter

Projektet kan betraktas som en utveckling av forskning om betydelsen av arbete med skönlitteratur som medel för interkulturell förståelse och inkludering av elever (Bergman et al., 2021; Matos 2013). I den undersökta läsecirkeln fick elever med olika bakgrund mötas, uttrycka sina tolkningar och tankar och lyssna på andras.

Andraspråkforskarens Jim Cummins idé (2001) om att språkutveckling kräver kognitivt engagemang och identitetsinvestering

är väsentlig; Cummins resonerar om andraspråkselevs identitetsutveckling och hävdar att för att ungdomar ska investera sin självkänsla, det vill säga sina identiteter, för att tillägna sig ett nytt språk och kultur, måste de få uppleva att de är positivt bekräftade av medlemmarna av majoritetskulturen. Han använder begreppet *interpersonal space*, ett slags mellanmänniskt utrymme, där elever har möjlighet att gå in i gemensamma läroprocesser där de olika språkliga och kulturella erfarenheter tillvaratas. Ungdomar kan härigenom utvecklas språkligt, kognitivt och identitetsmässigt. I detta sammanhang betonar Cummins vikten av elevers igenkänning vid litteraturläsning för att kunna skapa engagemang. Det finns en speciell potential i samtal om litteratur där man kan betrakta sig själv i ljuset av andra, förstå hur människor kan utvecklas och därigenom inse att förändring kan vara möjlig, ett slags transformativ pedagogik (Cummins, 2011). I projektet utgår vi från att eleverna kan delta i läsecirklar genom att utnyttja sina erfarenheter och känslor och bli motiverade till språkutveckling genom kommunikativa sammanhang där deras identitet stärks och utvecklas.

Den analysmetod vi applicerar på vår empiri för att närma oss deltagarnas läsning är huvudsakligen Kathleen McCormicks (1994) sociokulturella modell med de olika repertoarbegreppen. McCormicks modell visar betydelsen av de kulturella och sociala sammanhang som läsarna ingår i och som har betydelse för deras förståelse av litteraturen. Modellen behandlar själva mötet mellan läsare och text, men flera forskare inom det litteraturredidaktiska fältet har med intressanta resultat använt modellen för analys av vad som sker mellan läsarna i samtalen om text (se t. ex. Asplund, 2010; Molloy, 2002; Olin-Scheller, 2006).

Läsarens erfarenheter, kunskaper, hennes uppfattningar om sig själv och sin samtid samt läsningens sammanhang, det McCormick kallar för läsarens *allmänna repertoar*, inverkar på läsprocessen. Förutom att läsaren har en allmän repertoar har även texten det. Textens allmänna repertoar är de idéer, normer, antaganden och konventioner som den ger uttryck för. Den *litterära repertoaren* (1994) är enligt McCormick de litterära konventioner som texten bär med sig, exempelvis i fråga om berättarperspektiv eller tema. Läsarens litterära repertoar är avhängig av läsarens tidigare läserfarenheter och föreställningar om vad läsning är. I läsprocessen

möts läsarens och textens olika repertoarer. När läsaren kan spegla sig i texten och känna igen sig så matchar repertoarerna varandra. När läsaren är bekant med textens repertoar och finner den meningsfull, men då av någon anledning opponerar sig mot den uppstår ett slags spänning, som McCormick anser vara det med mest utvecklande. Begreppet spänning kan jämföras med det Watkins (2016) kallar för *pedagogic affect* som hon definierar som en inbördes kraft som visar sig i produktivt och självständigt arbete från deltagare där det finns en glädje vid gemensam ansträngning. Om avståndet är alldeles för stort mellan texten och läsaren, inträffar en kollision och läsaren förstår inte och kan förkasta den.

Tengbergs (2011) läsartsbegrepp är ytterligare ett analysverktyg som visar hur elever läser och tolkar. Resultaten i hans studie visar att den mest förekommande läsarten var den *handlingsorienterande*, där läsaren koncentrerar sig på textens intrigplan och utreder handlingsförloppet. Detta skapar förståelse för berättelsens sammanhang och är en nödvändig läsart, men enligt Tengberg finns det en risk att läsaren fastnar i detta och inte går vidare. En delvis motsatt läsart är den *betydelseorienterande*, där delar av texten står som uttryck för något annat, där man som läsare kan urskilja tematiken och förstå det som inte är explicit uttryckt. Denna läsart kan jämföras med vad Iser (1984) kallar för tomrum som behöver fyllas i av läsaren som blir en medskapare. Den tredje läsarten som Tengberg kunde se mönster av var den *värderingsorienterande* där man utgår från en uppsättning värderingskriterier, som t. ex. en karaktärs moraliska handlande. Här ingår också, förutom den etiska dimensionen, en estetisk kritik som utgörs av olika smakdomen. Den *subjektorienterande* läsarten är den fjärde och utgår från läsarens egna upplevelser där eleven ger en emotionell respons på texten och inbegriper sitt eget liv och sina egna erfarenheter. Denna läsart liknar i viss mån den *intensionsinriktande* som utgår från författarens syfte med texten, där läsaren uppfattar det som relevant och angeläget att förstå författarens intentioner. Den sista läsarten som Tengberg kunde urskilja var den *metakognitiva* läsningen, som riktar in sig på hur texten och samtalet påverkar läsaren och dennes roll i meningsskapandet (2011). Tengberg kan kritiseras för att göra läsoplevelsen alltför schematisk och

fyrkantig. Dock ska inte läsartsbegreppen ses som statiska utan som orienterade mot olika sätt att läsa, och indelningen kan hjälpa lärare att precisera olika inriktningar.

Genomförande, metod och material

I vår undersökning ville vi pröva hur elever läste och hur de reagerade på läsningen i den läsecirkel som inspirerades av Shared Reading. Läsecirkeln genomfördes inom ramen för det som kallas ”Elevens val” där elever antingen väljer ett intresseområde själva eller blir rekommenderade av lärarna att delta. Eleverna gick i årskurs 7 och 8 i en språkligt och etniskt heterogen skola. Fyra träffar genomfördes med 19 elever som deltog i den första träffen, 11 i den andra och tredje samt 15 i den fjärde och sista. Vid den första och fjärde träffen delades gruppen in i två med en läsledare/forskare och med antingen en bibliotekarie eller lärare. Detta för att göra grupperna mindre. I den andra och tredje träffen deltog vi alla tillsammans. Vi satt i skolbibliotekets lokaler med bekväma soffor och bord. Det serverades fika till alla.

Vår roll som forskare var att planera för läsecirkeln genomförande. Det innebar att skapa kontakter med skolan, välja ut skönlitteratur i samråd med eleverna och i läsecirkeln samtala tillsammans med eleverna enligt Shared Reading-metoden. Läraren deltog i samtalen på samma villkor som eleverna, vilket innebar att hen ställde nyfikna frågor och delade med sig av egna läsupplevelser och tolkningar. Bibliotekariens roll var också att delta i samtalen och erbjuda biblioteket som mötesplats.

Kriterierna för urvalen av skönlitteratur var att texterna skulle beröra eleverna, det vill säga vara spännande, väcka känslor och

Tabell 1. Deltagare med förkortningar.

Elever (19 st)	EA – ET (E=Elev därefter alfabetsbokstav)
Forskare/läsledare	Fo1
Forskare/läsledare	Fo2
Skolans bibliotekarie	Bibl
Medverkande svensklärare	Lä

frågor men också utmana dem genom såväl tomrum som behövde tolkas som oväntade vändningar och slut som kunde väcka samtal. Under den första läsningen lästes novellen *Blodsfesten* av Thomas Preskett Prest. Novellen är en blodig vampyrhistoria som utspelar sig i 1800-talets England. Den valdes för att den innehöll spänningsmoment som vi tänkte kunde fånga målgruppen och för att den språkligt gav utmaningar med ålderdomliga ord. Eleverna uttryckte önskemål vid den första träffen om att få läsa om relationer och till den andra träffen valdes därför *Duell i sal 17* av Mikael Niemi. Novellen handlar om en vikarie som ska ersätta den ordinarie läraren Wilhelm, som är sjukskriven. Novellens huvudtema är hämnd. Eleverna ville därefter läsa om kärlek och relationer och då valde vi novellen *H-O-N-E-Y* av Johanna Thydell. Novellen handlar om två tjejer som står varandra nära, men den ena tjejen mår inte så bra förstår man en bit in i läsningen och slutet är smått chockerande. Till den fjärde och sista träffen valdes dikten *Mamma* av Anneli Danielsson. Dikten speglar en sårig relation mellan en mamma och hennes dotter.

Vi, forskare tillika läsledare eller *facilitators*, förberedde tillsammans texterna genom att diskutera var det var lämpligt att göra lässtopp och vilka öppna frågor som kunde ställas. Exempel på sådana frågor var ”vad får du för tankar här?” och ”vad tror du kommer hända”? Även mer läsförståelseinriktade frågor ställdes som till exempel, ”vad hände här?”, ”vilka personer finns med” och ”fanns ord som du inte förstod?”. Vid varje träff högläste läsledarna/forskarna texten och hade cirka 5 till 7 lässtopp till respektive text med några inledande frågor. Utöver de öppna frågorna fick tystnaden också råda och efter ett tag kom samtalet i gång.

Efter varje läsecirkel intervjuades de elever (åtta) som ville om sina läsvanor, om vad de ansåg om läsningen och då även i jämförelse med skolans litteraturundervisning i ämnena svenska och svenska som andraspråk. Både läsecinklarna och intervjuerna spelades in på diktafoner. Materialet transkriberades av oss kort efter varje tillfälle enligt en skriftspråksanpassad metod (Norrby, 2014), vilket innebär att gester, pauser eller avbrott markerats.

För att besvara forskningsfrågorna har vi gjort tematiska innehållsanalyser (Braun & Clarke, 2006). I det första skedet lyssnade vi i flera omgångar på det inspelade materialet och transkriberade valda delar. I nästa skede ringade vi in de delar

som svarade mot frågorna och tematiserade dessa som visas i resultatdelens rubriker.

Ett dilemma som visade sig inte vara så stort var att vi var både forskare, deltagare och samtalsledare. Vi var väl medvetna om våra olika roller såväl som den kritik som riktats mot forskande lärare (Hoel, 2000) men menar att det inte är helt relevant här eftersom någon maktaspekt inte fanns med, exempelvis genom betygssättning. Vi var noga med att poängtera och upprepa att några rätta tolkningar inte fanns och att någon bedömning inte gjordes. Däremot kan eleverna till en början ha varit lite nervösa inför oss, då de inte kände oss. Dock lindrades den eventuella oron av att det fanns en lärare och en bibliotekarie med som de kände väl.

Studien har genomförts med hänsyn till de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2022) ställer. Deltagande elever, bibliotekarie och lärare, har gett ett skriftligt informerat samtycke till deltagandet. De har informerats om studiens syfte och metoder, om hur det insamlade materialet kommer att användas, liksom om sin rätt att när som helst avbryta sitt deltagande i studien. Skolans rektor har informerats om studien och gett sitt tillstånd till genomförandet. Samtliga deltagare är anonymiserade och inga känsliga personuppgifter finns med. Det insamlade materialet förvaras oåtkomligt för andra än för projektets forskare.

Resultat

Utifrån studiens syfte om hur elever läser och möts i och genom litterära texter för att uppnå läsengagemang analyseras i detta avsnitt de samtal som fördes kring våra fyra olika texter. Genom valet av rubrikerna presenterar vi de analyserade teman som utkristalliserade sig genom de fyra läsecirkelarna och de fyra texterna vi läste. I det sista avsnittet redovisas och analyseras de deltagande elevernas uppfattningar om läsecirkeln.

Förståelse och betydelse

Deltagarna hjälps åt att förklara ord under läsningen för att förstå sammanhanget, samtidigt som de förstår att de litterära texterna innehåller något de ska lösa och tolka för att skapa betydelse.

Vi läste den äldre novellen *Blodfesten*, där miljön och tiden var främmande och där många ålderdomliga ord förekom. Läsledaren (FoI) stannade upp och fokuserade på förståelsen.

FoI: Vad får vi veta här?

ED: Det nån slags storm eller naturkatastrof, i närheten av ett kristet land kanske.

FoI: Vad är en katedral?

EE: En kyrka i Tyskland kanske med klockor.

FoI (fortsätter läsa texten): Det låter lite märkligt först tystnad o sen storm.

Bibl: Lugnet före stormen.

FoI: Några ord som var konstiga?

EF: Stormbyar.

FoI: Ansamling vindar.

EF: Aha flera vindar som bildar en stor. Aha.

I novellen *Duell i sal 117* som lästes vid den andra träffen var både tid och miljö bekanta för eleverna, men det fanns ändå ord som deltagarna inte förstod och som de efterhand uppmärksammade själva.

FoI (fortsätter läsa texten): Vad reagerar ni på här? Nåt konstigt? Jag själv undrar vem Släggan är...

EA: Vad betyder det ordet?

FoI: en jättestor hammare, men man kan ju undra varför han kallas det.

EC: Han är farlig.

Dessa citat är representativa för läsningen som huvudsakligen är handlingsorienterad (Tengberg, 2011) där förståelsen är det som står i fokus för samtalen och där deltagarna resonerar om både olika ord och om handlingen och dess sammanhang. Dock stannar inte deltagarna vid denna läsart, utan som nedan visas ger deltagarna efterhand sig djupare in i texten, när den bjuder in till tolkning och betydelseskapande.

Den första novellen som indikerar en betydelseorienterad läsart är novellen *Honey*. Här behöver deltagarna utläsa textens tomrum om vad som hände med vännen och förstå det som inte

uttrycks explicit. Deltagarna samtalar om novellens tema med självmordet och om varför flickan valde att ta sitt liv.

EI: "om jag hade kunnat skilja mellan skratten" – förstod inte riktigt först, men nu, när Honey varit deprimerad, kanske planerat att ta sitt liv, fejkat innan så att ingen skulle förstå o veta

EA: Innan visste hon att hon skulle försvinna.

ED: Bra twist, det var väldigt överraskande, visste inte detta från början alls.

EA: Förstår att hon inte tog skolan på allvar, hon visste att hon inte ville leva.

EI: Man förstår saker egentligen först på slutet.

ED: Svårt att förstå o veta om någon vill göra självmord.

EA: Ja, speciellt när H inte visade sina känslor.

Fo2: Ja och Honey och huvudpersonen kände ju inte varandra så väl, svårt att uppskatta tiden.

EE: Hon är den som lägger sig på rälsen.

ED: Bra beskrivning, indelning av människor, man kan hoppa mellan dessa typer, ibland vill man köra tåget, ibland lägga sig på rälsen, men gör det inte.

Deltagarna resonerar här kring metaforiken med rälsen och tåget som delar in människor i kategorier i hur man vill köra tåget och ta tag i livet eller lägga sig på rälsen och dö. Deltagarnas beskrivningar av karaktärerna är en del av en litterär repertoar (McCormick, 1994) eftersom den får betydelse för hur komplexa människor kan vara. Samtalet öppnar även för en spänning när en deltagare inte tycker att människor kan vara så endimensionella som det uttrycks i metaforen. Här ger samma deltagare/eleven uttryck för en värdering som även visar på en litterär repertoar där tidigare läserfarenheter kommer fram. Det är märkbart hur deltagarna engagerat resonerar om det lästa utan läsledarens inblandning och en matchning uppstår i mötet med texten.

Känslornas betydelse

Deltagarna tar alltmer avstamp i sina känslor. I den fortsatta läsningen av *Honey* värderar deltagarna novellen, samtidigt som de sätter sig in i människors liv och tankar.

- EG: Bra novell, förstod hur olika personer kan ha det, fast om jaget sagt det hon inte vågade säga hade detta kanske inte hänt.
 ET: Synd om huvudpersonen, fick aldrig säga sitt sista farväl, blind in love, såg inte hur Honey skrek på hjälp.
 EJ: Förstår att hon inte tog skolan på allvar, hon visste att hon inte ville leva.
 ET: Kanske var sant att hon hade problem hemma, fick ingen kärlek, kände sig så ensam.
 EH: Så sorglig, bra text. Hon försvann, vet inte vad jag ska säga, verkar inte lönt med ens vänner.

Känslomässiga reaktioner blir alltmer synliga ju längre in i samtalen vi kommer, liknande den i den fortsatta läsningen av novellen *Blodfesten*. Deltagarna fortsätter att uttrycka sina egna känslor; de försöker sätta sig in i situationen och uttrycker hur de själva hade reagerat.

- Fo1: Vad får ni för tankar eller känslor nu.
 ED: Rädd, läskigt.
 EE: Lång konstig person, kommer han från kyrkogården?
 Fo2: Kanske han ska kidnappa henne?
 EA: Ja, vädret började lugna ner sig, men fortsatt smattrande och om jag varit i den situationen hade jag hade stått i köket med en kniv i handen. Förstår inte hon ligger kvar.
 Bibl: Ja jag hade också gått fram, jag brukar reagera aktivt tror jag.
 EC: Ja jag hade också gått fram o försökt kolla, men jag hade nog blivit handlingsförlamad av skräck.

När en av deltagarna får klart för sig att berättelsen handlar om en vampyr börjar han i det fortsatta samtalet berätta att han varit hos Dracula i Rumänien ”på riktigt”.

Mot slutet av läsningen sker det en kollision då de är kritiska mot novellen och då i synnerhet mot novellens öppna slut.

- EG: När man tänkte på titeln som man trodde skulle bar mer av med blod o sånt. För honom var det en fest, men inte så stor ändå...
 EM: Att hon bara dog, lite tråkigt... hon kanske blev en vampyr? Som i *Vampire Diaries*.

- FO1: Man fick aldrig en förklaring av mannen i porträttet.
 EG: Han kollade mycket men kom aldrig ut verkade det som.
 EJ: Ingen förklaring, slutet var så hetsigt på nåt sätt, många frågor.
 EN: Jag tror att det var mannen i porträttet som gick ur tavlan, han kom upp ur en grav och blev vampyr som ville hämnas.
 EM: Lite för enkelt slut, lite mer önskade jag, spänningen byggdes upp så mycket i början sen blev det platt, gick lite snabbt o konstigt, ville ha mer förklaringar.
 EO: Ja, typ till slutet skrev han författaren ner det för fort bara så det skulle bli klart.

Här sker det ett mer eller mindre tydligt motstånd gentemot texten och i synnerhet slutet. Novellen motsvarar inte deltagarnas allmänna och litterära repertoarer då den historiska kontexten och de ålderdomliga orden känns alltför främmande. Dock framgår det också att eleverna känner sig bekväma med skräck- och vampyr-genren. Det visar sig inte minst i den intertextualitet som blir synlig när EM jämför med *Vampire Diaries* och tolkningen med att han kommer upp ur en grav och förvandlades till en vampyr.

I läsningen av dikten *Mamma* är det än mer påfallande att deltagarna jämför diktens innehåll med sina egna erfarenheter och i detta fall relationer till sina mammor.

- FO2: Känner ni igen det? Säger elaka saker o sen säger förlåt. Har ni bråkat med era mammor?
 Flera deltagare nickar.
 Lär: Jag tänkte det var en kille. I min generation brukar hon och jag brukar bråka, men mina kusiner också.
 EM: Kanske det är en han, många killar våga inte visa sina känslor, tycker det är smörigt.
 EI: En kille vill gå ut på kvällarna och ha roligt och mamma är där och säger att du måste vara hemma klockan 10.
 EM: Jag tycker det kan vara båda. Tjejer vill ju ofta också vara ute med sina kompisar.
 EH: Det kan också vara två syskon som bråkar, nä när man vet inte om det är mamma, man kan tro att det är syskon, sen får vi veta att det är en mamma.
 EP: Men kanske om man läser titeln mamma kan man tänka att det är en mamma o ett barn.

EM: Asså är mamman sjuk då? Att han säger att han vill bli frisk. Jag tror bara barnet är frustrerad och stressad, att det skapas bråk. Kanske därför han inte vill ta bort sin stolthet. Han är bara rädd att mamman kommer att lämna honom snart.

EN: Hat och kärlek, starka känslor båda. Jag hade aldrig kunnat säga något sådant till mamma, hon [diktjaget] är ju lite konstig.

Några deltagarna är lite chockade över det starka ordvalet i textens dialog, men blir engagerade i läsningen och ett genusrelaterat meningsutbyte sker.

I samtalen kring novellen och dikten kan alltså både de subjektsoch värderingsorienterade läsarerna (Tengberg, 2011) skönjas. De senare visar också på deltagarnas spänningsförhållande till texten där de diskuterar hur de ser på mamman och på diktens jag, vem de själva är och hur de kan agera i liknande relationer.

I novellen *Duell i sal 17* förekommer huvudsakligen värderingsorienterade läsararter. Läsarna reflekterar över skolan som beskrivs och de uppehåller sig vid sina moraliska uppfattningar om den karaktär i novellen som är ny vikarie på en skola och hur han försvarar eleverna mot den elaka Släggan. De menar att vikarien handlar rätt även om han tydligt går över en gräns genom att använda våld.

FO1: Vad händer, vad får ni för tankar?

EA: Eleverna som kontrollerar lärarna inte tvärtom, de är rädda.

ED: Mer som ett fängelse än en skola.

FO1: Vad tänker ni om denna vikarie?

EB: En bra lärare, vet hur han ska göra med barnen typ

Bibl: Intressant hur han vrider om armen på en elev, kliver över gränsen.

EE: Bara ska över gränsen när det verkligen behövs.

EB: Så bestämd, ställer tuffa frågor mot rektorn, han vågar ställa obekväma frågor.

EA: Ja, han vågar för han inte vet hur hemska de är.

Deltagarna enas om att vikarien kan få komma tillbaka eftersom han styr klassen på ett bra sätt. Deltagarna har inga problem med

att förstå novellen och de har i jämförelse med övriga lästa texter mindre av de handlingsorienterande läsarerna (Tengberg, 2011). De går i stället tidigt in i ett tolkningsarbete där de värderar karaktärer och deras sätt att agera. En tydlig matchning sker med denna novell då skolkontexten är välkänd för alla deltagare.

Samvaro och erfarenhetsutbyte

Av de intervjuade eleverna framgår det att läsecirkeln skiljer sig från den ordinarie undervisningen i svenska/svenska som andraspråk. De menade att den vanliga undervisningen inte verkar kunna matcha läsecirkeln. ”I svenskan pratar vi inte så mycket, diskuterar inte, vi får frågor eller skriva om slutet” säger en elev. Flera verkar uppfatta skolläsning som att läsa en bok, ofta individuellt, och därefter svara på frågor eller skriva en bokrapport eller recension. En elev uttrycker att det är ”Roligare här [läsecirkeln], personer här som inte stör, kortare texter noveller här som är roligare”.

Likaså finns utrymme för att tala och lyssna. En elev säger att hen är ”Med i gruppen för att jag gillar att läsa och diskutera med andra, förstå med andra. Här kan jag vara mer modig, vågar säga vad jag tycker och känner. Brukar inte prata med andra annars om det lästa.” Flera av de intervjuade eleverna uttrycker också att i läsecirkeln finns tid för reflektion och de får olika perspektiv som kan vara givande: ”Jag tycker om detta med att prata med andra, diskuterar som här, alla säger sina tankar, man får mer perspektiv av andra om berättelsen, det öppnar upp ens sinne.” Här kan vi se det som kallas för *pedagogic affect* (Watkins, 2007) där glädje och känslor finns med vid det gemensamma arbetet med läsningen.

Ytterligare en dimension som är viktig för eleverna är den sociala samvaron. ”När jag hörde läsgrupp tyckte jag om det för att vi skulle läsa tillsammans, vi har kul och fikar och har så mysigt”. Citatet kan sägas vara representativt för de övriga utsagorna från de intervjuade. De vill ha gemenskap, läsa tillsammans och utbyta erfarenheter med kompisar för att skapa mening, utan att en bedömning sker. Miljöns betydelse ska inte underskattas då vi inte satt i de ordinarie skolsalarna, utan i bibliotekets lärum med sköna soffor och färger på väggarna.

Slutsatser och diskussion

Resultaten visar att det sker både en matchning och en spänning i samtalen, men också kollisioner kan skönjas om än i mindre utsträckning. Efterhand som eleverna lär känna oss och varandra visar också deltagarna i samtalen att de kan och vill relatera till karaktärerna; de deltar aktivt och engagerat i läsecirkeln och uppskattar att få byta och bryta perspektiv med varandra, utan att behöva utsättas för någon form av bedömning. Även en värderande läsart framkommer där läsarna uttrycker såväl empati som åsikter om moraliska och etiska frågor som framkommer i texterna.

Samtalen om litteratur i vårt projekt skiljer sig på flera andra sätt från den skönlitterära skolläsning som eleverna i intervjuerna beskriver som en uppgiftskultur där de läser och svarar på frågor. Våra samtal visar att eleverna själva vill reda ut oklarheter i språket, ord som de inte förstår eller vill veta mer om i den specifika kontexten. De rör sig fritt i dessa samtal både mellan sina egna och textens allmänna och litterära repertoarer och mellan olika läsarter och utforskar på så sätt texterna tillsammans.

De deltagande elevernas allmänna repertoarer matchade med novellen *Duell i sal 17* där de möttes av skolans värld som de har egna erfarenheter av, liksom deras litterära repertoar då novellen hade en tämligen enkel kronologisk ordning som eleverna var vana vid. Det påminde också om förhållningssätten när dikten *Mamma* diskuterades och där elevernas egna erfarenheter, igenkänning och känslor kom till tydliga uttryck och som svarade mot diktgenrens stringenta uppbyggnad. Däremot saknades elevernas allmänna och litterära repertoarer i stor utsträckning i läsningen av *Blodsfesten*, då den historiska tiden var svår att förhålla sig till och även kännedom om klassisk vampyrberättelse verkade saknas. De ålderdomliga orden var svåra för många av de deltagande eleverna. Eleverna hade svårt att komma in i berättelsen och det skedde mer eller mindre en kollision när de reflekterade över hur intetsägende och abrupt slutet var. Novellen *Honey* som hade flera tomrum skapade såväl matchning som spänning mellan repertoarerna när eleverna resonerade om metaforiken och vad som egentligen skedde. Eleverna uppskattade också den slutgiltiga upplösningen som de värderade som ett bra och oväntat

slut. Många läsararter kunde således urskiljas, dock inte de intentionsinriktande eller metakognitiva som vi bedömer tillhör en mer traditionell skolläsning. En slutsats är att deltagarnas olika repertoarer och många olika synpunkter, åsikter och tolkningar kom till uttryck, liksom olika läsararter.

Skolbibliotekarien, läraren och de två läsledarna/forskarna blev i viss mån jämbördiga läspartners, även om de hade andra litterära repertoarer än vad eleverna hade. Även här skiljer sig alltså läsecirkeln från den traditionella skolläsningen. Alla deltagare verkade genuint nyfikna och vi tolkar det som att gränserna i våra samtal suddade ut skolans traditionella maktordning. Deltagarna blev aktiva och texten sattes i rörelse då deltagarna blev medskapare och de tog till sig språket, höll reda på händelse och tidsförlopp såväl som berättelsernas karaktärer och deras relationer. Tomrum kunde fyllas i och deltagarna lyssnade på varandras reflektioner och tolkningar. De kände igen sig, utmanades, värderade och omvärderade. Läsecirkeln blev till en delad läsupplevelse och ett socialt samspel, men också en identitetsinvestering (Cummins 2001). Engagemanget eller *attachment* (Felski 2020) blev tydligt eftersom vi utan krav på att svara rätt med fokus på öppna frågor aktiverade elevernas erfarenheter och repertoarer.

En annan slutsats vi drar av vårt projekt utifrån elevintervjuerna är att det verkar finnas ett behov av gemensam läsning utan bedömning, där elever ges möjlighet att under mer informella former lyssna på kamraternas tankar. Eleverna blev motiverade och kände läslust och entusiasm när de lyssnade på högläsningen och diskuterade det lästa, vilket också andra studier visar (Allred & Cena, 2020; Elam & Widhe, 2020; McGeown et al., 2020). Även miljön spelade in då vi satt i läsrum med soffor och bord, där hänsyn togs till rumslighet eller *pedagogic space* (Watkins, 2007). Biblioteket uppskattades av eleverna, liksom att bibliotekarien läste och tolkade texter tillsammans med oss. Här blir således skolans bibliotek en integrerad del av det pedagogiska arbetet (Skolinspektionen, 2018).

Begränsningar fanns i det projekt vi genomförde. Vi hade önskat fler träffar för att bygga relationer, ett större samarbete med den deltagande bibliotekarien och läraren i form av textval och delat på ansvaret som läsledare. Även elevernas synpunkter hade behövt få

mer utrymme, något som ytterligare skulle kunna öka deras motivation och läslust (Allred & Cena, 2020; Howard, 2011).

Vårt projekt, begräsningarna till trots, visar på Shared Reading som en möjlig läsfrämjande väg till läsengagemang. Dilemmat är hur och när samtal om skönlitteratur på elevers villkor kan få utrymme i skolan och bli till rum där lärares alltför styrande frågor och bedömningar inte blir det som dominerar.

Referenser

- Allred, J. B., & Cena, M. E. (2020). Reading motivation in high school: Instructional shifts in student choice and class time. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), s. 27–35. <https://doi.org/10.1002/jaal.1058>
- Asplund, S-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Bergmark, U., & Viklund, S. (2020). *Litteratursamtalets pedagogik. Relationer, lärande och utveckling*. Gleerups.
- Bergman, L., Bringéus, E., & Economou, C. (2021). *Litteraturundervisning och interkulturella möten*. Studentlitteratur.
- Billington, J. (2017). A comparative study of cognitive behavioral therapy and shared reading for chronic pain. *Medical Humanities*, 43(3), s. 155–165. <https://doi.org/10.1136/medhum-2016-011047>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–110. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bringéus, E. (2011). *När känslorna får styra: om litteraturläsning i en mångkulturell gymnasieklass*. [Licentiatuppsats, Malmö högskola].
- Cummins, J. (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång. En modell för utveckling av skolans språkpolicy. I K. Naclér (Red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*, s. 86–107. Sigma förlag.
- Cummins, J., & Early, M. (Red.) (2011). *Identity Texts. The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trentham Books.

- Economou, C. (2015). Litteraturarbete i ett svenska som andraspråksklassrum. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 9. <https://doi.org/10.5617/adno.1704>
- Economou, C. (2016). ”I svenska två vågar jag prata mer och så”: en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Elam, K., & Widhe, O. (2020). Högläsning som estetisk praktik. Att läsa tillsammans med äldre elever. I M. Johansson, B-G Martinsson & S. Parmenius Swärd (Red.), *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*, s. 81–93. Linköping: SMDI.
- Felski, R. (2020). *Hooked. Art and Attachment*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226729770.001.0001>
- Fletcher, J. (2018). Supporting and encouraging young adolescents in New Zealand to be effective readers. *Educational Review*, 70(3), s. 300–317. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1311305>
- Guthrie, J.T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of literacy research*, 36(1). https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3601_2
- Hansson, E., & Smedberg Bondesson, A. (2022). Det osynliga barnet och experimentet som gick om intet. *Högskolepedagogisk debatt*, 1, s. 129–135.
- Løkensgard Hoel, T. (2000). Forskning i eget klasserom – Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik*, 3.
- Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(1), s. 46–55. <https://doi.org/10.1177/0961000610390992>
- Locher, F. M., Becker, S., & Pfof, M. (2019). The relation between students' intrinsic reading motivation and book reading in recreational and school contexts. *AERA Open*, 5(2), s. 1–14. <https://doi.org/10.1177/2332858419852041>
- McGeown, S., Bonsall, J., Andries, V., Howarth, D., & Wilkinson, K. (2020). Understanding reading motivation across different text types: qualitative insights from children. *Journal of Research in*

- Reading*, 43(4), s. 597–608. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12320>
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Nordberg, O. (2020). *Litteraturredidaktik. Teori – Praktik – Relevans – Potential*. Liber.
- Nordberg, O. (2022). Aristoteles, Nussbaum och de 426 högstadieeleverna. Empiriska perspektiv på teorier om fiktionsläsningens demokratiska potential i en globaliserad värld. I P. Nygård Larsson, C. Olson Jers & M. Persson (Red.), *Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld*. Lund.
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. UP.
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Ohlsson, A. (2021). Shared Reading – gemensam högläsning och socialt samspel. I: Statens kulturråd *Delad läsning*, s. 8–13.
- Ohlsson, A., Ingemansson, M., Forslid, T., Grelz, H., Gustafsson, A. W., Järholm, K., & Rivano Fischer, M. (2018). Book talks among people with chronic non-cancer pain: Literary meaning making in a shared reading group. *Working Papers in Medical Humanities*, 4(1).
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik- efter den första läsinläringen*. (1 uppl.). Gleerups.
- Skolinspektionen (2022). *Läsfrämjande åtgärder i grundskolan med särskilt fokus på undervisning i svenska i årskurs 4–6*. [Rapport]. Diarienummer 2020:8002.
- Skolinspektionen (2018). *Skolbiblioteket som pedagogisk resurs*. [Rapport]. Diarienummer 400:2016:11433.
- Skolverket (2011). *Kursplan för svenska*. Skolverket.

- Stallworth, B. J., Gibbons, L. & Fauber, L. (2006). It's not on the list: An exploration of teachers' perspectives on using multicultural literature. *Journal of adolescent & adult literacy*, 49(6), s. 478–489. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.6.3>
- Statens Medieråd. (2021). *Ungar & Medier 2021*. https://www.statensmedierad.se/download/18.57e3boa17a75fbf0654916e/1632377641632/Ungar%20och%20medier%202021_anpassad.pdf
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Varuzza, M., Sinatra, R., Eschenauer, R., & Roe, A. (2014). The Relationship between English Language Arts Teachers' Use of Instructional Strategies and Young Adolescents' Reading Motivation, Engagement, and Preference. *Journal of Education and Learning*, 3(2), s. 108–119. <https://doi.org/10.5539/jel.v3n2p108>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Watkins, M. (2006). Pedagogic Affect/Effect: Embodying a Desire to learn. *Pedagogies*, 1(4), s. 269–282. <https://doi.org/10.1080/15544800701341533>
- Watkins, M. (2007). The role of the Teacher in Contemporary Pedagogic Practice. *British Journal of Sociology of Education*, 28(6), s. 767–781. <https://doi.org/10.1080/01425690701610100>
- Wilhelm, J. D. (2016). Recognizing the power of pleasure: What engaged adolescent readers get from their free choice reading, and how teachers can leverage this for all. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39(1), s. 30–41. <https://doi.org/10.1007/BF03651904>
- Wilkinson, K., Andries, V., Howarth, D. Bonsall, J. Sabeti, S., & McGeown, S. (2020). Reading during adolescence: Why adolescents choose (or not choose) books. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 64(2), s. 157–166. <https://doi.org/10.1002/jaal.1065>