

## Stimulera läsintresse

Modulen riktar sig till lärare, förskollärare och skolbibliotekarier som arbetar med elever i förskoleklass och i grundskolan. Tanken är att lärare och skolbibliotekarier ska samarbeta i arbetet med modulen men det är också möjligt att genomföra modulen utan en skolbibliotekaries medverkan.

Modulen behandlar läsintresse från ett flertal perspektiv och hur det kan stimuleras hos eleverna. I modulens delar finns texter och filmer som synliggör hur samverkan mellan skolans olika yrkeskategorier kan främja elevernas läsintresse och bidra till att utveckla en positiv läskultur på skolan.

Ni kommer under arbetet med modulen att syna och arbeta med den egna skolans möjligheter att stimulera läsintresse: t.ex. genom att genomföra läsvaneundersökningar, inventera och utveckla läsmiljön, arbeta med att synliggöra läsande förebilder och på olika sätt fördjupa och vidga texter inom det ämne och sammanhang där ni befinner er. Målet med arbetet är att ni ska få idéer, verktyg och insikter för att samverka kring utveckling av skolans läskultur.

Under arbetet kommer ni regelbundet att träffas för att diskutera texter och filmer vilket möjliggör skapandet av en läsargemenskap. I instruktionerna till respektive moment finns förslag på frågor som ni kan utgå från i era diskussioner.

Målgrupp: Lärare i alla ämnen årskurs F–6, lärare i svenska och svenska som andraspråk årskurs 7–9 samt skolbibliotekarier. Modulen är framtagen av Högskolan i Borås.

Modulen innehåller följande delar:

1. Stimulera läsintresse – en introduktion
2. Vad läser elever?
3. Läsmiljö – att skapa rum för läsande
4. Läsande förebilder
5. Läsning och estetiska uttrycksformer
6. Serier för läsintresse
7. Digitala verktyg och läsning
8. Didaktik för fri läsning

## Del 2. Vad läser elever?

Syftet med denna del är att synliggöra elevernas egenvalda läsning och diskutera hur elevernas läsvanor kan bidra till ökat läsintresse i skolan. Artikeln utgår från aktuell läsforskning och diskuterar bland annat spänningen mellan skolans uppdrag och den fria läsningen.

I moment C kan förslagsvis resultatet av läsvaneundersökningen i del 1 ligga till grund för en undervisningsaktivitet där ni låter elevers fritidsläsning synliggöras och tas till vara.

### Del 2: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet. För gärna anteckningar som underlag för diskussionen i moment B.

#### Läs

Läs artikeln ”Vad läser elever?” av Dolatkah, Hultgren och Johansson. Artikeln utgår från aktuell läsforskning och diskuterar spänningen mellan läsning inom ramen för undervisning och den fria läsningen samt hur elevernas intresseområden kan bidra till ökat läsintresse i skolan.

Läs också gärna fördjupningsartikeln ”Att lyfta oengagerade och lågpresterande pojkars läsning” av William Brozo. Den handlar om hur lärare kan identifiera och hjälpa de pojkar som löper störst risk att få problem med läsförmågan, till exempel pojkar med mindre fördelaktig socioekonomisk bakgrund.

#### Se film

Se filmen ” Vad tycker elever om läsning och vad läser de?” där elever i årskurs 6 berättar om sina läsvanor.

Material



#### Vad läser elever?

Mats Dolatkah, Frances Hultgren, Monika Johansson



#### Vad tycker elever om läsning och vad läser de?

Filformatet kan inte skrivas ut.

Högskolan i Borås

## Vad läser elever?

Mats Dolatkhah, Frances Hultgren och Monika Johansson, Högskolan i Borås

Syftet med denna artikel är att med utgångspunkt i aktuell forskning identifiera, belysa och diskutera några viktiga aspekter som anknyter till läsfrämjande pedagogiska verksamheter. Med ”läsfrämjande” avses då att skapa läsintresse och utveckla läsvanor snarare än att arbeta med läsförståelse och läsinlärning i undervisningen mer specifikt. Det förtjänar dock att påpekas att välutvecklade läsvanor och läsintressen ofta hänger samman med god läsförmåga (Fredriksson, 2012).

En utgångspunkt för artikeln är att läsintresse och läsvanor bland annat beror på personliga förväntningar och erfarenheter hos elever och pedagoger, och att olika verksamheter med olika elevgrupper, resurser och skolkulturer kan behöva arbeta med läsning på olika sätt. Ett syfte med denna artikel är därför att lyfta fram värdet av att genomföra läsundersökningar i de egna elevgrupperna men också att problematisera dessa.

Artikeln är en revidering av en forskningsöversikt som ursprungligen riktade sig till skolbibliotekspersonal<sup>1</sup>. Även om många exempel i artikeln fortfarande utgår från skolbibliotek, så är de övergripande frågorna om läsfrämjande som artikeln behandlar giltiga även för andra pedagogiska verksamheter där läsfrämjande kan bedrivas, som exempelvis skola och fritidshem. Då uttryck av typen ”pedagogisk verksamhet” och ”pedagoger” används i artikeln avses skolbibliotek, fritidshem och skola respektive de olika personalgrupper som arbetar där. Utgångspunkten är ett inkluderande förhållningssätt till samarbete som utvecklar undervisningsformer och bidrar till skolans läskultur med olika kompetenser och perspektiv.

---

<sup>1</sup> Artikeln är en för undervisningssyften reviderad version av Dolatkhah, Mats (2013). Skolbibliotek och läsfrämjande: Tre problemområden. Ingår i: Louise Limberg & Anna Hampson Lundh, (red.), Skolbibliotekets roller i förändrade landskap: En forskningsantologi. Lund: BTJ Förlag, s. 111–141

Ett begrepp som används flitigt i artikeln är litteracitet. Det är en försvenskning av engelskans "literacy", som kanske inte ännu är helt vedertagen i svenskan, men som används i viss forskning för att signalera att man avser en vidare kompetens än läs- och skrivkunnighet i traditionell mening. Ofta används det i plural: litteraciteter.

Pluralformen innebär att det finns flera olika typer av kompetenser som aktiveras i läsning, och att vi också kan sägas läsa annat än skriven text. I denna artikel avser "litteraciteter" de tekniska och ofta sociala förmågor som behövs för att använda ett medium såsom en bok, en blogg eller ett spel och göra en meningsfull tolkning av det. Vi belyser inte de aspekter av begreppet som har med skrivande och annan produktion att göra, eftersom fokus för artikeln är läsning.

## Undersökningar om barn och ungas läsning

Flera institutioner i samhället arbetar på olika sätt med barns och ungas läsning. Dels handlar det om att barn och unga behöver utveckla läsförmågan för att kunna delta i utbildning, arbete och samhällsliv, dels eftersträvas ofta att utveckla läsintressen och läsvanor. På politisk nivå sätts läsandet i samband med såväl individuella som samhälleliga värden och ses ofta som en tillgång för demokratin (jfr. Litteraturutredningen 2012a och Proposition 2013/14:3).

Det finns omfattande forskning om läsning som kan vara av intresse för detta arbete. Generellt gäller att stora delar av läsforskningen är pedagogisk eller didaktisk och handlar om läs- och skrivförmåga, läsinlärning, lässvårigheter och literacy i undervisnings-sammanhang (Liberg, 2010) eller i vardagslivet i vidare mening (Fast, 2008). Men läsforskningen uppvisar en stor bredd, där pedagogiska och didaktiska perspektiv samsas och ibland samverkar med exempelvis samhällsvetenskapliga och historiska ansatser liksom med litteraturvetenskapligt och naturvetenskapligt orienterade frågor (Dolatkhah, 2011; Nilsson, 2013; Petersson et al., 2007).

I den allmänna debatten rapporteras ofta resultat från stora internationella undersökningar av läsförståelse och läsförmåga som PISA och PIRLS. Särskilt väl bekanta är nog uppgifterna om att svenska ungdomars resultat på läsförståelsetesterna i PISA-undersökningen (Skolverket, 2016a) har förbättrats något efter flera år med fallande resultat (Skolverket, 2016b). Även resultaten av PIRLS (2017) pekar på förbättringar av läsförmåga hos svenska elever i årskurs 4.

## Tre utmaningar

I detta avsnitt presenteras hur tre olika utmaningar avseende läsfrämjande i skolan kan komma till uttryck i forskning om skolelevs läsning. Den första utmaningen utgår från forskning om den traditionella bokläsningen men problematiserar också denna utifrån så kallade nya litteraciteter som även inkluderar användning av annat läsmaterial än

böcker. I nästa del behandlas forskning som utgår från olika sociala grupper. Läsningens villkor och möjligheter ser olika ut i olika grupper, och en del av forskningen syftar till att belysa sådana problem. I det sista avsnittet behandlas den spänning mellan frihet och krav som läsfrämjande verksamheter kan behöva förhålla sig till. Skolan är å ena sidan en plats som genom krav och uppmuntran ansvarar för att barn och unga utvecklar en god läsförmåga, men kan å andra sidan också fungera som en plats där barn kan göra egna val och utöva en relativt hög grad av frihet i sin läsning.

## 1. Böcker och andra medier

Mycket av den senaste tidens forskning om läsfrämjande i pedagogisk verksamhet utgår på ett självklart sätt från bokläsning. Ofta är begrepp som böcker och bokläsning centrala i dessa studier. Ett annat sätt att forska om läsfrämjande, som är mer teknik- och genre neutralt, är att undersöka vilka ämnen som elever intresserar sig för, oavsett om det är fiktion eller fakta, på skärm eller i bok (Sturm, 2003).

Undersökningar av läspreferenser kopplat till kön och ålder vid läsning av långserieböcker, fackböcker med mera är vanligt förekommande. Resultaten varierar, vilket kan göra det svårt att generalisera om elevernas preferenser vad gäller ett visst ämne eller en genre (Sturm, 2003). Vissa slutsatser är kanske självklara, exempelvis påpekanden om vikten av att erbjuda ett uppdaterat och lockande bestånd i skolbiblioteket (Shenton, 2007). Forskning som uteslutande undersöker vanor och preferenser i anslutning till pedagogisk verksamhet kan också få problem vad gäller att upptäcka sådana kulturella aktiviteter som elever engagerar sig i utanför skolan och som eventuellt skulle kunna införlivas och användas i skolans verksamhet.

Därför kan det finnas ett stort värde i studier som utforskar läsvanor och preferenser i bredare sammanhang. Maynard, Mackay och Smyth (2008) undersöker exempelvis varifrån barn och ungdomar i Storbritannien brukar låna böcker, och ställer frågor om bibliotek, skola, vänner och familj. Med denna mer omfattande utblick kan de redogöra för den betydelse som det större nätverket av kontakter har. Exempelvis ser författarna att många barn och unga i takt med ökande ålder tenderar att sluta låna från skolans bibliotek eller klassrum, men att användningen av folkbibliotek är mer stabil sett över olika åldrar. Däremot är det ovanligt att barn och unga använder sig av bibliotek för att få rekommendationer på böcker eller hjälp att välja. Där spelar vänner en betydligt större roll, men ofta även lärare och familjemedlemmar.

I sin översikt om svensk forskning om skolbibliotek konstaterar Henning Ingmarsson (2010) att de lärare och bibliotekarier som medverkat i undersökningarna ensidigt tycks fokusera på just skönlitteratur och tryckta källor. Inom forskningen har den typen av föreställningar problematiserats eftersom detta synsätt begränsar skolbibliotekets potentiella betydelse för att utveckla lässtrategier och -kompetenser för olika genrer och

medier (Henning Ingmarsson, 2010). Lundh, Davidsson och Limberg (2011) visar bland annat hur pedagoger kopplar samman den tryckta boken med föreställningar om en god barndom, medan digitala tekniker däremot förknippas med en problemfylld barndom. Ett resonemang som förs i forskningen är att skola och skolbibliotek med fördel skulle kunna tillvarata de populärkulturella och tekniska vanor och kompetenser som barn och unga utvecklar på eget initiativ, inte minst på fritiden, och använda dem i undervisningssammanhang (Fast, 2008; Hedemark, 2011; Lundh, 2010). Man kan även se en ökad utveckling av pedagogiska metoder som bygger just på ungas intresse för populärkultur och digitala medier (Dunkels & Lindgren, 2014).

Ofta anses användning av nya genrer och medier kunna bidra till barns utveckling av olika värdefulla litteraciteter (Agosto, 2012; Friese, 2008). Mycket av forskningen om nya litteraciteter drivs av en vilja att identifiera och beskriva olika aktiviteter som barn och unga deltar i utanför skolan, och att analysera det meningsfulla lärande som pågår inom dessa. Slutsatsen som dras är ofta att denna nya kunskap om populärkulturella aktiviteter och fritidsaktiviteter kan föras tillbaka till skolan och bidra till meningsfullt lärande även där. Ur detta och liknande perspektiv har många olika aktiviteter analyserats, såsom fan fiction<sup>2</sup> (Olin Scheller & Wikström, 2010; Black, 2013), digitala spel (Gee, 2013) och deltagande i online-communities (Thomas, 2013).

Forskning om tecknade serier har ofta utgångspunkter som liknar resonemanget om värdet av att använda nya medier och ungdomars populärkulturella intressen i skolan (Moeller, 2011; Kåreland, 2013). Gordon och Lu (2008) pekar dock på hur särskilt elever med läs- och skrivsvårigheter i hög grad tycks intressera sig inte primärt för serieformatet, utan snarare för medier som tidskrifter, tidningar och webbplatser, och att dessa därför bör användas i läsfrämjande verksamheter för att utveckla elevers läsning.

Sammanfattningsvis är alltså en av de övergripande utmaningarna med läsfrämjande i skolan att finna ett konstruktivt läs- och litteracitetsbegrepp. Det finns ofta en sorts spänning mellan de traditionella och de nya läs- och litteracitetsbegreppen, men traditionell bokläsning och ”nya” digitala aktiviteter kan också ofta vara intimt sammanlänkande med varandra. Många av de värden, förväntningar, rutiner,

---

<sup>2</sup> Fan fiction eller fanfiction är berättelser skrivna av amatörförfattare som bygger vidare på originallitteratur och karaktärer från spel, böcker, filmer, tv-serier m.m. Publiceras och läses vanligen via internet (Källa: *Nationalencyklopedin*)

innehållsteman samt mönster för argumentation, presentation och berättande som byggts upp i den traditionella litteraturen och läskulturen, överförs delvis till de nya medierna. Därigenom reproduceras eller överförs flera av tryckkulturens villkor och möjligheter till det digitala. Lundh (2013) ger flera konkreta exempel på detta i sin studie av talboksanvändning. Inte minst på grund av att gamla och nya medier på olika sätt är tätt sammanknutna och ger mening till varandra, kan det finnas goda skäl att vid läsfrämjande metoder tänka ”både – och” snarare än ”antingen – eller” i frågan om läsningens framtid.

## 2. Läsning och sociala grupper

Läsvanor och olika grader av läsintresse och läsförmåga kan i många fall knytas till mer specifika grupper med olika ålder, kön, ursprung och utbildningsnivå (Höglund, 2012; Fredriksson, 2012). Välutvecklad läsförmåga och läsvanor anses viktiga för såväl individ som samhälle, och om dessa fördelar sig orättvist redan från barndomen skulle det kunna innebära en ytterligare förstärkning av ojämlikheter beroende på etnicitet, kön och klass. Det är därför intressant att det finns forskning som sätter frågan om läsfrämjande verksamhet i relation till vidare samhällliga områden. I studierna finns ofta perspektivet att läsfrämjande arbete konstruktivt kan bidra till lösningen av större samhällsfrågor.

Argumentationen utgår då från ett socialt ansvarstagande där forskningen är avsedd att användas för att främja och förbättra möjligheterna för barn från skilda, mindre privilegierade grupper att utveckla sina läsvanor och sin läsförmåga. Vissa studier intresserar sig empiriskt för innehållet i olika medier, och hur exempelvis etnicitet, sexualitet och funktionsvariation skildras där. Utgångspunkten kan då vara att ungdomars läsintresse gynnas av litteratur som de själva kan identifiera sig med, eller att det finns ett behov av att motverka fördomar. Exempelvis menar Hughes-Hassel, Overberg och Harris (2013) att ungdomar som är socialt utsatta i skolan, kan behöva möjligheter till positiv självbekräftelse genom litteratur.

Inom forskning finns studier där man analyserat hur olika grupper porträtteras i serieromaner. Avbildningarna bedömdes ofta som stereotypa där till exempel personer med funktionsvariationer snarare definierades av variationen än av sin personlighet (Moeller & Irwin, 2012). Även studier om hur mindre privilegierade grupper framställs i litteraturen har gjorts där vissa grupper inte alls finns representerade i litteraturen eller enbart skildras genom yttre kännetecken. För att hålla ett läsintresse vid liv är en viktig förutsättning att barn har tillgång till litteratur som de kan identifiera sig med, när de har behov av det.

En djupgående kvalitativ studie som försöker belysa hur vissa typer av läsmaterial könskodas har rapporterats av Moeller (2011), som utgår från sina erfarenheter som

skolbibliotekarie i USA. Hon noterade i sitt arbete att pojkar tenderade att läsa serieromaner i större utsträckning än flickor, och att flickorna ofta betraktade serier som avsedda för pojkar. Genom en fokusgruppsundersökning av ungdomars läsresponns på några utvalda serieromaner av olikartad karaktär studerade hon hur olika värden fästs vid serier av unga läsare. Även om några flickor i studien gav uttryck för att ha blivit positivt överraskade av en serie om en kvinnlig figur i Marvels universum, förknippades serier framför allt med män. Moeller identifierade också hur tecknade serier mer specifikt associerades med en maskulin nördkultur, och hur detta kunde upplevas som svårt i skolan som social kontext. Det var exempelvis inte oproblematiskt att bli sedd med ett seriealbum. Exakt hur olika typer av medier relaterar till genus och subkulturer kan säkert variera mellan länder och kanske även olika skolor, men exemplet visar på generell nivå hur föreställningar om läsning byggs upp i samspel med olika sociala faktorer och identiteter.

Sammanfattningsvis drivs alltså viss forskning av ställningstagandet att det är önskvärt att individer med olika livserfarenheter får möjlighet att utveckla sina egna särskilda preferenser och att utveckla läsvanor som möter de egna specifika identitetsbehoven. Det är gott och väl att i en enskild studie fokusera på de specifika villkor och möjligheter som är kännetecknande för en grupp, men sammantaget blir också bilden i forskningen fragmentarisk. Det finns en stor mängd olika tänkbara grupperingar som kan behöva olika typer av läsfrämjande åtgärder och olika prioriteringar vid beståndsutveckling och man kan fundera på om det är problematiskt att främja läsning för dem på olika sätt då det finns en risk för att skillnader och olikheter förstärks ytterligare. Men kanske kan olika läskulturer också ses som en resurs att använda för skolan på så sätt att alla elever också får möjlighet att genom läsning blicka in i andras villkor och erfarenheter.

### 3. Frihet och krav

Läsfrämjande verksamhet måste ofta hantera en paradox. Det är känt att utveckling av god läsförmåga hänger samman med upplevd läslust och möjligheten att själv bestämma över sin läsning, inte minst över vad som skall läsas. I amerikansk forskning används ofta Stephen Krashens begrepp FVR, (Free Voluntary Reading, se till exempel Krashen, 2011). Det innebär att det ibland anses problematiskt att bedriva läsfrämjande verksamhet på ett sätt som förknippar läsandet med prestationer, krav och upplevt "tvång" (se Hedemark, 2011). I Sverige finns en diskussion om betydelsen av att göra barn och unga delaktiga i läsfrämjande verksamheter (Sandin, 2011). Men om ett barn inte upplever läslust, och själv vill bestämma att ägna sig åt något annat än läsning, uppstår ett problem för institutioner vars uppdrag just är att arbeta läsutvecklande och läsfrämjande. Hur främjas läsning och läsutveckling bäst bland barn som själva inte upplever något större eget intresse? Hur väcker man en egen drivkraft hos de barnen?

Det finns i läsfrämjande verksamhet en inneboende spänning mellan frihet och krav samt mellan att bekräfta och utmana.

Lu och Gordon (2008) undersökte vilken effekt fria val kan ha för läsutveckling inom en empirisk kontext som utgjordes av ett sommarläsningsprogram för 14–17-åringar i en amerikansk skola. Sommarläsning beskrivs som en väletablerad tradition i USA, traditionellt avsedd att förbereda eleverna för collegestudier genom att låta dem bekanta sig med klassiker under sommaren. Normalt får eleverna i uppgift att välja några titlar ur en begränsad lista över böcker som tagits fram av skolans personal, för att läsa dem under sommaren och ge skriftlig respons vid terminens början för betygssättning. För att öka graden av frihet i det program som forskarna studerade, erbjöds flera olika listor med olika profiler och sammanlagt en betydligt större mängd böcker (ca 1000) att välja bland än vad fallet brukar vara i sommarläsningsprogram (i en tidigare studie av 57 program var antalet böcker på listorna mellan 3 och 300). Listorna profilerades, bland annat mot science fiction, bestsellers, klassiker, relationer och fackböcker. Likaså erbjöds en stor variation av redovisningsformer, exempelvis att blogga, konstruera en alternativ framsida med mera.

Denna högre grad av frihet i sommarläsningen innebar generellt att elevernas upplevelse av läsning berikades. I analyserna fann man dock flera skillnader mellan kön och mellan tre olika grupper av elever med olika studieförmåga och resultat på standardprov. Exempelvis noterade de att pojkar i högre grad än flickor valde att läsa fackböcker, vilket också gällde för de mer studiemotiverade eleverna. Något som utmärkte den mindre studiemotiverade elevgruppen var att de uttryckte preferenser för andra medier än böcker. I den mån de intresserade sig för böcker föredrogs realistiska sådana (dock ej facklitteratur) som var relevanta i förhållande till det egna livet, till skillnad från mer fantasifulla framställningar som exempelvis science fiction.

I en fördjupande uppföljningsstudie av elever med läs- och skrivsvårigheter argumenterade Gordon och Lu (2008) för att standardiserade tester av läsförmåga inte i tillräcklig grad fångar upp de syften och behov som olika elever kan ha med sin läsning. Därigenom landade de i den typ av argumentation för ett vidgat eller mångfaldigt litteracitetsbegrepp som beskrivits ovan. De antyder att den motvilja mot läsning som många ungdomar med läs- och skrivsvårigheter uttrycker, inte nödvändigtvis är kategorisk utan snarare en motvilja mot den specifika form av läsning och litteracitet som traditionellt uppmuntras och premieras av skola och skolbibliotek.

I ett exempel på en mer diskuterande artikel belyser den kanadensiska forskaren Margaret Mackey problematiken genom en diskussion om risk, säkerhet och kontroll i ungas läsning. Mackey ser ett värde i en tillåtande inställning till olika typer av läsmaterial. Läsning innebär möjligheter för unga att utforska psykologiska och moraliska risker utan att själva egentligen ta dem. Det är därför viktigt att vuxenvärldens

institutioner, även om de urskiljer risker med ungas medievanor, inte tar ifrån ungdomar känslan av att de själva har kontrollen över sin egen läsning. Det kan innebära att ungdomars känsla för läsningens potentiella betydelse försvagas (Mackey, 2003).

Frågan om frihet och krav i läsningen är emellertid mer komplex än vilka texter som tillåts läsas. I svensk forskning hänvisas ibland till en iakttagelse gjord av Alexandersson, Limberg m. fl. i en studie av informationssökning och lärande inom LÄSK-projektet (LÄrande via SKolbibliotek (2007). Författarna iakttog hur barn inte utnyttjade den frihet för lärande som erbjöds i skolbiblioteket, utan att de arbetade utifrån vissa föreställningar om hur man agerar i ett bibliotek, som hade förmedlats av lärare i klassrumssituationer. Trots att det alltså fanns stora möjligheter begränsade barnen själva sina aktiviteter med utgångspunkt i en given förförståelse. Moeller (2011) fann en liknande mekanism i sin studie om serieläsning, där skolungdomarna tycktes ha svårt att föreställa sig att serieromaner skulle kunna representera legitimerad och giltig kunskap i skolsammanhang. Istället fick de i ungdomarnas ögon en mer subversiv och "häftig" (*edgy*) status.

För att sammanfatta är alltså frågor om frihet och krav på olika sätt betydelsefulla för läsfrämjande i pedagogiska verksamheter. Problemet är djupare än frågan om vad som ska tillåtas och krävas, för i termer av frihet och frivillighet finns alltså begränsningar som barn kan bära med sig själva, oavsett hur vida ramar som sätts från pedagogernas sida. Dessa begränsningar kommer från en vidare socialisation till läsning som sker i klassrum, fritidshem och bibliotek, men även i hemmiljöer och kamratkretsar. I pedagogisk verksamhet kan det därför krävas samarbete mellan olika yrkesgrupper för att utveckla och utmana invanda föreställningar. Frågan om hur samarbete mellan lärare och bibliotekarier fungerar är klassisk i skolbiblioteksforskning, och en relativt nyligen genomförd norsk studie pekar mot att ökat samarbete gynnar även läsundervisningen mer specifikt (Pihl, 2011).

## Läsningens framtid

I det följande förs en övergripande diskussion om de tre utmaningarna som belysts ovan. I massmedia är debatten om läsningen och dess framtid stundtals intensiv, ibland dessvärre också polariserad. Är de nya medierna ett hot mot den goda läsningen, eller är det just föråldrade föreställningar om den goda läsningen som är ett hot mot utvecklingen av nya meningsfulla litteraciteter? På flera sätt är den typen av frågor förenklade. I den följande diskussionen försöker något av den komplexitet i frågorna om läsning fångas, som den senaste tidens forskning är ett uttryck för.

Vad gäller nya tekniker, medier och litteraciteter samexisterar än så länge tryckta och digitala medier för läsning. De är inte heller avgränsade från varandra, utan interagerar i ett komplicerat mönster av både konkurrens- och samverkansmekanismer. Med de

digitala medierna kan man underhålla ett intresse för skönlitteratur i såväl tryckt som digital form genom nätverksbyggande och informationssökning, samtidigt som tiden som används för nya medier vid någon punkt kommer att börja konkurrera med tiden för bokläsning. I vissa studier noteras hur den traditionella läsningen i tryckta medier tycks stärka även digital läsförmåga, även om det omvända inte nödvändigtvis gäller (Fredriksson, 2012).

Nya medier kan också användas för att underbygga sådana kulturella och identitetsskapande värden som ofta framhålls i samband med den skönlitterära läsningens betydelse. Vissa av de värden som lyfts fram då det argumenteras för vikten av att främja den traditionella läskulturen, kan också förverkligas med andra medier än böcker och tryckta texter. Exempelvis kan vissa former av datorspel säkert förvalta vissa delar – inte alla – av de värden som vi förknippar med läsning. Datorspel har visserligen en egen integritet som medieform, med rörlig grafik och olika spelmekanismer, men många spel bygger på starka berättelser och har bärande inslag som liknar konventionell skönlitteratur (Berger & McDougall, 2013).

Diskussionen om nya litteraciteter är en viktig och betydelsefull trend i modern forskning, men idéerna är inte fria från invändningar. Vad gäller att använda barns och ungas populärkulturella och fritidsmässiga litteraciteter i skolan har Rydsjö, Limberg och Hultgren (2011) påpekat att om skolan inkorporerar, mäter och bedömer fritidens kulturella aktiviteter, så kommer innebörden i aktiviteterna att förändras för barnen. Om ett effektivt sätt att stimulera läsintresse är att etablera sammanhang där barn och unga relativt fritt kan utgå från egna intressen, är det då inte problematiskt att förvandla fritidens aktiviteter till obligatoriska skoluppgifter där den upplevda friheten riskerar att begränsas?

Litteraciteter kanske inte enbart kan definieras genom tekniker, uttrycksformer och förmågan att avkoda dessa, utan också av de specifika syften, behov, vanor, villkor och förutsättningar som finns i grupper och miljöer. Olika grupper har enligt amerikanska studier behov av att utveckla varierade typer av läsning av skilda typer av texter, genrer och medier. Att då ge alla barn tillgång till viktiga eller intressanta kulturella, professionella och politiska arenor genom olika typer av litteraciteter är givetvis viktigt i ett samhälle som eftersträvar jämlikhet.

Om det är så att olika grupper tenderar att utveckla olika typer av litteraciteter, med stöd i olika medier och genrer, kan det å ena sidan ses som en rimlig uppgift att stödja och främja dessa på deras egna villkor och arbeta med en hög grad av frihet i elevernas läsning. Men för pedagogisk verksamhet i ett samhälle som strävar efter att ge alla barn så jämlika villkor som möjligt är det å andra sidan också viktigt att hjälpa barn och unga att få kontakt med olika typer av medier och litteraciteter, kanske även utanför den egna

bekvämlighetszonen eller de val och prioriteringar som faller sig “naturliga”. I denna problematik sammanflyter alla de tre utmaningarna som behandlats ovan.

På en nivå handlar det förstås om att överbrygga barriärer till litteracitet överhuvudtaget genom att väcka läsintressen som passar den egna smaken, men på längre sikt är det rimligt att tänka sig att barn och unga kan rustas för sin framtid genom att tillägna sig förmågan att delta i olika typer av kulturella och kunskapsbyggande samtal som förs på olika plattformar och med olika koder och konventioner. Här kan lärare och bibliotekarier göra skillnad genom att i undervisningen medvetet visa på den mångfald som läsning kan erbjuda. Det kan säkert i många fall innebära att det som fritt väljs av barnen själva kan behöva kompletteras och utvecklas med krav som ställs utifrån.

För att avsluta gäller fortfarande att barn och unga generellt sett läser ganska mycket böcker i jämförelse med många andra åldersgrupper. Detta beror dock till stora delar just på skolans krav, och det finns tydliga tecken på att ungas nöjesläsning av skönlitterära böcker minskar i många grupper. Det är problematiskt. Bokläsandet har ett stort värde, exempelvis för kontakten med stora delar av mänsklighetens kulturarv, som är lagrat och presenterat i just böcker. Men det betyder inte i sig att de nya medierna måste representera ett hot. Tvärtom rapporteras från statistiska undersökningar att det i olika grupper verkar finnas positiva samband på så sätt att bokläsning kan gå hand i hand med användning av Internet (Findahl, 2012; Höglund, 2012). Dessutom kommer delar av det som idag produceras i de former och förutsättningar som de digitala medierna bär med sig att bli morgondagens kulturarv, och samhällets institutioner bör erbjuda förutsättningar för alla att delta i utformandet och upplevelsen av det.

## Referenser

Agosto, D. M. (2012). More than just books: Children’s literacy in today’s digital information world. *Children and Libraries*, vol. 10, no. 3, s. 36–40.

Alexandersson, M. Limberg, L. Lantz-Andersson, A. & Kylemark, M. (2007). *Textflytt och sökslump: Informationssökning via skolbibliotek*. 2 rev. utg. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Berger, R. & McDougall, J. (2013). Reading videogames as (authorless) literature. *Literacy*, vol 47, no. 3, p. 142-149.

Black, R. (2013). Language, culture and identity in fan fiction. Ingår i: C. Lankshear, & M. Knobel, (eds.) *A new literacies reader: Educational perspectives*. New York: Peter Lang. s. 229-246.

Doiron, R. (2003). Motivating the lifelong reading habit through a balanced use of children’s information books. *School Libraries Worldwide*, vol. 9, no. 1, s. 39–49.

Dolatkhah, M. (2011). *Det läsande barnet: Minnen av läspraktiker 1900–1940*. Borås: Valfrid. Diss. Högskolan i Borås.

Dunkels, E. & Lindgren, S. (red.) (2014). *Interaktiva medier och lärandemiljöer*. Malmö: Gleerups.

Fast, C. (2008). *Literacy: I familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Findahl, O. (2012). *Barns och ungas medieanvändning i Internet-världen*. Göteborg: Nordicom.

Fredriksson, U. (2012). Hur 15-åringars läsning förändrats mellan 2000 och 2009: Resultat från PISA-undersökningarna. Ingår i U. Carlsson & J. Johannisson, (red) *Läsarnas marknad, marknadens läsare: En forskningsantologi*. Stockholm: Fritze. (Statens offentliga utredningar (SOU), 2012:10). S. 94–110.  
<http://www.regeringen.se/sb/d/15600/a/187846> [2013-05-23]

Friese, E. E. G. (2008). Popular culture in the school library: Enhancing literacies traditional and new. *School Libraries Worldwide*, vol. 14, no. 2, s. 68–82.

Gee, J. P. (2013). Learning about learning from a video game. Ingår i: Colin Lankshear & Michele Knobel (red.) *A new literacies reader: Educational perspectives*. New York: Peter Lang. s. 305-320.

Gordon, C. & Lu, Y-L. (2008). "I hate to read - or do I?" Low achievers and their reading. *School Library Research*, vol. 11.  
[http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume11/gordon\\_lu](http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume11/gordon_lu) [2013-04-12]

Hedemark, Å. (2011). *Barn berättar: En studie av 10-åringars syn på läsning och bibliotek*. Stockholm: Svensk biblioteksforening.  
<http://www.biblioteksforeningen.org/wp-content/uploads/2011/04/Barnrapport.pdf> [2013-05-23]

Henning Ingmarsson, J. (2010). *Elevers kunskapsarbete i skolbiblioteket: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Nationella skolbiblioteksgruppen.

Hughes-Hassell, S., Barkley, H. A. & Koehler, E. (2009). Promoting equity in children's literacy instruction: Using a critical race theory framework to examine transitional books. *School Library Media Research*, vol. 12.  
[http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume12/hughes\\_hassell](http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume12/hughes_hassell) [2013-08-09]

- Hughes-Hassell, S., Overberg, E. & Harris, S. (2013). Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning (LGBTQ)-themed literature for teens: Are school libraries providing adequate collections? *School Library Research*, vol. 16, s. 1–18.
- Höglund, L. (2012). Bokläsning i skiftet mellan traditionella och digitala medier. Ingår i U. Carlsson, & J. Johannisson (red) *Läsarnas marknad, marknadens läsare: En forskningsantologi*. Stockholm: Fritze. (Statens offentliga utredningar (SOU), 2012:10). S. 45–83. <http://regeringen.se/sb/d/15600/a/187846> [2013-08-09]
- Irwin, M. & Moeller, R. (2010). Seeing different: Portrayals of disability in young adult graphic novels. *School Library Research*, vol. 13, s. 1–13.
- Krashen, S. (2011). *Free voluntary reading*. Westport, CT: Libraries unlimited.
- Kåreland, L. (2013). *Barnboken i samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse: Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2315> [2013-05-22]
- Litteraturutredningen (2012a). *Läsandets kultur: Slutbetänkande*. Stockholm: Fritze. (Statens offentliga utredningar (SOU), 2012:65). <http://regeringen.se/content/1/c6/20/02/57/65903c80.pdf> [2013-08-09]
- Litteraturutredningen (2012b). *Läsarnas marknad, marknadens läsare: En forskningsantologi*. U. Carlsson, & J. Johannisson (red) Stockholm: Fritze. (Statens offentliga utredningar (SOU), 2012:10). <http://www.regeringen.se/sb/d/15600/a/187846> [2013-08-09]
- Lu, Y-L. & Gordon, C. (2008). The effects of free choice on student learning: A study of summer reading. *School Libraries Worldwide*, vol. 14, no. 1, s. 38–55.
- Lundh, A. (2010). Fråga, finna, formulera, förstå: Yngre elevers lärande med hjälp av IKT i skola och bibliotek. Ingår i K. Rydsjö, F. Hultgren, & L. Limberg (red) *Barnet, platsen, tiden: Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm. S. 131–150. [http://bada.hb.se/bitstream/2320/6654/2/barnet\\_platsen\\_tiden5.pdf](http://bada.hb.se/bitstream/2320/6654/2/barnet_platsen_tiden5.pdf) [2013-05-23]
- Lundh, A. H. (2013). *Talande böcker och läsande barn: Barn berättar om talboksanvändning*. Stockholm: Myndigheten för tillgängliga medier.
- Lundh, A., Davidsson, B. & Limberg, L. (2011). Talking about the good childhood: An analysis of educators' approaches to school children's use of ICT. *Human IT*, vol. 11, no. 2, s. 21–46. <http://etjanst.hb.se/bhs/ith/2-11/albdll.htm> [2013-05-23]

- Mackey, M. (2003). Risk, safety and control in young people's reading experiences. *School Libraries Worldwide*, vol. 9, no. 1, s. 50–63.
- Maynard, S., Mackay, S. & Smyth, F. (2008). A survey of young people's reading in England: Borrowing and choosing books. *Journal of Librarianship and Information Science*, vol. 40, no. 4, s. 239–253.
- Moeller, R. (2011). "Aren't these boy books?" High school students' readings of gender in graphic novels. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 54, no. 7, s. 476–484.
- Moeller, R. & Irwin, M. (2012). Seeing the same: A follow-up study on the portrayals of disability in graphic novels read by young adults. *School Library Research*, vol. 15, s. 1–16.
- Nilsson, K. (2013). Att förstå verkligheten genom litteraturen: En undersökning av unga vuxnas fiktionsläsning utifrån deras skattningar och kommentarer. *Didaktisk tidskrift*, vol. 23, no. 1, s. 387–401. <http://www.didaktisktidskrift.se/Nilsson.pdf> [2013-05-22]
- Olin-Scheller, C. & Wikström, P. (2010). *Författande fans: om fanfiction och elevers literacyutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Petersson, K., Silva, C., Castro-Caldas, A., Ingvar, M. & Reis, A. (2007). Literacy: A cultural influence on functional left-right differences in the inferior parietal cortex. *European Journal of Neuroscience*, vol. 26, no. 3, s. 791–799.
- Proposition 2013/14:3. *Läsa för livet*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Ross, C. S., McKechnie, L. (E.F.) & Rothbauer, P. M. (2006). *Reading matters: What the research reveals about reading, libraries and community*. London: Libraries unlimited.
- Rydsjö, K., Limberg, L. & Hultgren, F. (2011). Det samtida barnbiblioteket: Ett bibliotek i barnens tjänst. Ingår i K. Rydsjö, F. Hultgren & L. Limberg (red) *Barnet, platsen, tiden: Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm. S. 271–286. [http://bada.hb.se/bitstream/2320/6654/2/barnet\\_platsen\\_tiden5.pdf](http://bada.hb.se/bitstream/2320/6654/2/barnet_platsen_tiden5.pdf) [2013-05-23]
- Sandin, A S. (2011). *Barnbibliotek och lässtimulans: Delaktighet, förhållningssätt, samarbete*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.
- Shenton, A. K. (2007). Attitudes to books and school libraries among teenagers in an English high school. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, vol. 13, no. 1, s. 31–57.

Skolverket (2016a). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3725> [2017-11-08].

Skolverket (2016b). *Svenska elever bättre i PISA*. Pressmeddelande. Stockholm:

Skolverket. [https://www.skolverket.se/om-](https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2016/svenska-elever-battre-i-pisa-1.255881)

[skolverket/press/pressmeddelanden/2016/svenska-elever-battre-i-pisa-1.255881](https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2016/svenska-elever-battre-i-pisa-1.255881) [2017-11-08].

Skolverket (2012). *PIRLS 2011: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2941> [2013-08-09].

Sturm, B. W. (2003). The information and reading preferences of North Carolina children. *School Library Media Research*, vol 6.

<http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume62003/readingp-references> [2013-04-12].

Thomas, A. (2013). Youth participation: Learning and growth in the forum. Ingår i: C. Lankshear, & M. Knobel (red) *A new literacies reader: Educational perspectives*. New York: Peter Lang. s. 267-281.

## Del 2: Moment B – kollegialt arbete

### Diskutera

Diskutera med utgångspunkt i era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A. Om ni vill kan ni också använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

- Hur påverkas er professionsutövning av resultaten i undersökningar som PISA och PIRLS?
- Vilka är för- och nackdelarna med att lyfta in fritidsläsningen i skolan?
- Hur kan ni ta vara på elevernas intressen för olika genrer och ämnesinnehåll i lässtimulerande syfte på skolan?
- Hur tänker ni kring spänningen mellan frihet och krav när det gäller elevers läsning i skolan?

### Planera och förbered

Planera en valfri undervisningsaktivitet utifrån era diskussioner och det material ni tagit del av i moment A. Nedan följer ett exempel på hur en sådan aktivitet kan se ut.

#### Analys av läsvaneundersökning

Syftet med denna undervisningsaktivitet är att, utifrån resultatet av läsvaneundersökningen, synliggöra elevers läsning och förhållningssätt till läsning. Diskutera hur ni på ett inspirerande sätt kan presentera resultatet för era elever och eventuellt även för deras vårdnadshavare samt involvera dem i en analys av resultatet.

Följande frågor kan användas som stöd i elevernas analys av resultatet:

- Vad vet ni nu om varandras läsning?
- Vad vill ni påverka när det gäller läsning i skolan?
- Vad kan ni påverka redan nu?
- Har ni några tankar eller idéer kring hur man kan få alla att läsa?

Låt gärna eleverna dokumentera det de diskuterat och presentera förslagen till exempel i en blogg, ett brev eller en utställning.

Frågor som kan användas med de yngsta eleverna:

- Vill ni tillägga någonting?
- Har ni några förslag om läsmiljön/inköp på skolan?
- Har ni några förslag som biblioteket kan ta vara på?
- Har ni några förslag angående besök på biblioteket?

Avsluta samtalet med att eleverna skriver eller ritar en önskelista gemensamt eller i mindre grupper.

## Del 2: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet ni planerat i moment B.

Notera gärna

- hur aktiviteten fungerar utifrån sitt syfte
- vilket lärande som blir synligt hos eleverna
- vad du får syn på i den egna undervisningen.

Ta med dina anteckningar som underlag till moment D.

## Del 2: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C och diskutera hur aktiviteten fungerade i era grupper. Om ni vill kan ni använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

- Vilken respons fick ni från eleverna kring resultatet av läsvaneundersökningen?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni fått reda på genom elevernas tankar och idéer?
- Blev några särskilda utvecklingsområden synliga?
- Vad skulle ni göra annorlunda nästa gång?

## Fördjupning

### Del 2: Fördjupning

Läs gärna fördjupningsartikeln ”Att lyfta oengagerade och lågpresterande pojkars läsning” av William Brozo. Den handlar om hur lärare kan identifiera och hjälpa de pojkar som löper störst risk att få problem med läsförmågan, till exempel pojkar med mindre fördelaktig socioekonomisk bakgrund.

Material



**Att lyfta oengagerade och lågpresterande pojkars läsning**  
William Brozo

## Att lyfta oengagerade och lågpresterande pojkars läsning

William Brozo, George Mason University

Den prisbelönta brittiske författaren Ian McEwan beskrev en gång hur han tillsammans med sin son städade arbetsrummet i familjens lägenhet i London, vilket bland annat innebar att gallra ut dubbletterna i hans omfattande boksamling. När de var färdiga hade de ett par stora lådor fulla med romaner som de släpade ut i parken tvärs över gatan. McEwans idé var att bästa sättet att göra sig av med dubbletterna var att dela ut dem till förbipasserande. Far och son märkte dock snabbt att det nästan enbart var kvinnor och tonårsflickor som ville ta emot deras böcker. När lådorna väl var tomma begrundade McEwan litteraturens framtid och konstaterade att om kvinnorna slutade läsa skulle det innebära slutet för romanen (McEwan, 2005).

Berättelsen får symbolisera den växande oron för pojkar och läsning, och vad det betyder för deras framtid som läs- och skrivkunniga. Lärare och föräldrar beklagar ofta att pojkar, både yngre och äldre, har svårt att läsa och förstå berättelser och texter, saknar motivation och koncentrationsförmåga för att läsa längre stunder, eller, som en ung man uttryckte det, "heller dör än läser" (Brozo, 2010). De otaliga anekdoterna stöds av olika studier, där flickorna konsekvent överträffar pojkarna på samtliga delar som rör läsförståelse och läsinträsse (Brozo 2019).

Mönstret är så genomgående att globala tester, till exempel PIRLS och PISA, visar tydligt lägre läsförståelsepoäng för pojkar än flickor i nästan alla länder som deltar (Loveless, 2015). I PIRLS 2016 för USA låg flickorna till exempel 10 poäng över pojkarna i allmän läsförmåga; och bland svenska 9-åringar hade flickorna hela 16 poäng mer än pojkarna på samma test. När eleverna når tonåren växer klyftan mellan pojkar och flickor ytterligare. Enligt de senaste siffrorna från PISA ligger 15-åriga pojkar i USA 20 poäng efter flickorna i samma ålder. I Sverige ligger pojkarna i genomsnitt hela 39 poäng bakom flickorna (OECD, 2018).

Dessa synbart alarmerande tecken på sämre allmän läskunnighet bland pojkar ska dock ses i ljuset av fynd från forskare som Phillips, Loerke och Haywood (2018), som i en översikt granskat över 100 års studier av läskunnighet hos pojkar och flickor, och menar att dessa inte stöder de överdrivna påståendena om att pojkar har sämre läsförmåga än flickor, med undantag för pojkar i lägre socioekonomiska skikt och bland vissa minoritetsgrupper. Andra forskare menar att de könsskillnader som vi ser i PISA skulle kunna bero på testformatet, då flickor presterar bättre på de kortsvarsfrågor som testet huvudsakligen består av (Rauch & Hartig, 2010; Oddny & Lundetrae, 2016). Ett annat

evidensområde som tycks dämpa alltför svepande påståenden om underpresterande pojkar finner vi om vi analyserar forskning om motivation och engagemang när det gäller läsning. Flickor är visserligen generellt mer motiverade att läsa än pojkar (Marinak & Gambrell, 2010), men det har även påtalats att pojkar med stor sannolikhet skulle prestera lika bra som flickor på läskunnighetstester som till exempel PISA, om de bara var lika engagerade som flickorna, som uppvisar betydligt högre siffror på engagemang för läsning än vad pojkarna gör (Brozo et al., 2014). En noggrannare analys av PISA-resultaten visar också att just engagemang för läsning är en av de variabler som har starkast relation till allmän läsförmåga i alla länder som deltar. Enligt OECD skulle pojkarna i genomsnitt ha 23 poäng högre resultat i läsning, sett över alla OECD-länder, om de hade samma höga grad av engagemang och motivation som flickorna (OECD, 2013).

Det kan vara på sin plats att här reflektera över en grundläggande fråga i relation till den här artikelns ämne. Varför ska vi ägna särskild uppmärksamhet åt pojkar och unga män, när det fortfarande är män som dominerar i företagsvärlden, politiken och samhällets institutioner? När kvinnor fortfarande tjänar mindre än män för samma arbete? När miljoner flickor, särskilt i utvecklingsvärlden, systematiskt nekas tillgång ens till grundutbildning? Varför inta en position som försvarar pojkars intressen, när det är män som fortfarande har makt och privilegium i de flesta av världens samhällen? Att skapa reell jämställdhet kräver dock att vi som arbetar i skolan tar reda på vilka enskilda elever som löper störst risk att inte nå en grundläggande läs- och skrivförmåga och stöttar dem på ett lyhört sätt för att de ska få samma möjligheter till lärande och att utveckla sin potential. Och all evidens tyder på att behoven för pojkar, särskilt vissa grupper av pojkar, inte tillgodoses på ett adekvat sätt.

En närmare granskning av globala könsmonster inom läsförmåga visar alltså en bild där pojkar är i stort behov av vår uppmärksamhet. Pojkar löper till exempel långt högre risk än flickor att diagnostiseras med svårigheter med läsning och inläring (Liederman, Kantowitz, & Flannery, 2005). Detta gäller för hela Nordamerika och Europa (Hawke et al., 2007; Wheldall & Limbrick, 2010). Icke-vita pojkar<sup>1</sup> och invandrade pojkar har

---

<sup>1</sup> I originaltexten använder artikelförfattaren uttrycket ”boys of colour”. I USA används ofta begreppet ”people of color” (ibland förkortat POC) som syftar på alla ”icke-vita” personer, inte bara afroamerikaner. Eftersom det inte finns någon bra motsvarighet till begreppet POC på svenska har Skolverket valt att genomgående översätta ”people of colour” till begreppet ”icke-vit”. Begreppet ”icke-vit” utgår dock till skillnad från ”people of colour” från en vithetsnorm, vilket gör att termen inte är oproblematiserad.

dessutom särskilt låg läsförmåga. Könsskillnaden till flickors fördel är som störst bland minoriteter och låginkomsttagare. I USA är till exempel de som presterar lägst på PISA, PIRLS och NAEP (National Assessment of Educational Progress) afroamerikanska pojkar med mindre fördelaktig socioekonomisk bakgrund, följt av latinamerikanska pojkar med samma socioekonomiska status (Brozo & Crain, 2015; Brozo et al., 2014). Elever med mindre fördelaktig socioekonomisk bakgrund har ofta resultat i läsförståelse och skrivförmåga som ligger under genomsnittet (Reardon, Robinson-Cimpian, & Weathers, 2015). De pojkar som har störst svårigheter med läsning och inläring befinner sig också längst ner på den socioekonomiska stegen (Entwisle, Alexander, & Olson, 2007).

## Litteracitet och identitet

Att lära sig läsa och skriva leder i sig till identitetsförhandlingar som kan vara antingen stärkande och transformativa, eller motivationssänkande och i värsta fall förnedrande (Moje, 2007). Vi påminns här om att ungdomars identiteter är sociala konstruktioner som förmedlar och förmedlas av de diskursiva grupper de tillhör och passerar igenom, såsom familj, grannskap, gamers, rappare och de texter de läser, skriver och pratar om (Moje & Luke, 2009). Identiteten som läs- och skrivkunnig intar en central plats i elevernas motivation och ambitioner för vem de vill vara (Alvermann, 2010).

Att genom sina relationer med pojkar lyfta fram det positiva med att vara en läsande och skrivande individ, och utvidga deras uppfattning om vad det innebär att vara pojkar och unga män, är endast en del av lärarnas utmaning. En annan utmaning är att göra arbetet med texter intressant för ointresserade pojkar och de vars idéer om manlighet inte inrymmer ett aktivt läsande och skrivande.

O'Brien (2001) och (Brozo, 2018) har visat att läsuppgifterna och undervisningskontexten kan förstärka både positiva och negativa attityder till läsning hos lågpresterande pojkar. I en studie med gymnasieelever beskriver till exempel O'Brien (2001) hur en pojke, som i den traditionella skolkulturen var oinbjuden och lågpresterande, blev engagerad när läs- och skrivaktiviteterna tog hänsyn till hans kompetens inom andra områden. O'Brien fann att eleven uppvisade avancerad läs- och skrivkunnighet när hänsyn togs till hans intressen, när lärarna rörde sig bort från färdighetsbaserade uppgifter och när undervisningen gav utrymme för honom att uttrycka sin textförståelse genom medier han själv brukade använda och behärskade. Likaså visar Brozo (2018) hur en tonåring, svag läsare i de flesta skoluppgifter, utanför skoltiden skapade djupa och meningsfulla raplåtar, och kunde motiveras till att lyckas i skolan när alternativa texter användes i undervisningen, till exempel serieromaner.

Unga män, liksom alla ungdomar, har större chans att utveckla den läs- och skrivförmåga som krävs för att fullt ut delta i det globala samhället, om de får uppleva

en meningsfull läsundervisning som utgår ifrån intresseväckande texter. För att det ska bli så måste skolan känna till och lära sig att uppskatta pojkars intressen och hur deras läs- och skrivkunnighet utövas utanför skolan. De texter och det läsande och skrivande som pojkar ägnar sig åt på sin fritid behöver värdesättas i skolan för att ta tillvara på deras fantasi, bibehålla deras uppmärksamhet och leda till ett mer tankeväckande läsande och skrivande.

## My Bag-pojkers anknytning till texter

En metod för att få en djupare förståelse av elevers liv och därmed hitta kopplingar till engagerande och meningsfulla texter är strategin My Bag. Metoden låter dem visa sina styrkor, intressen, drömmar och upplevelser genom att de får i uppgift att fylla och visa upp en väska med föremål som visar vilka de är. Detta kan göras fysiskt eller i en digital version. I båda fallen kan aktiviteten hjälpa läraren att matcha elever som har ett lågt läsintresse med texter och aktiviteter i undervisningen som synliggör och värdesätter deras liv utanför skolans väggar.

Carlos, en latinamerikansk tonåring, gjorde till exempel stora framsteg och visade mycket större engagemang för läsning, när hans lärare genom hans digitala My Bag insåg att han och hans familj gjort en lång och svår resa från Guatemala och kom till USA när han var sju år gammal. Carlos My Bag visade också att han gillade fotboll. Med den kunskapen gav läraren Carlos först facklitteratur såsom *Soccer Transition Training: Moving between Attack and Defense* (Englund & Pascerella, 2019), och gav honom hjälp med ordläsning, ordförråd och läsförståelse under noggrann läsning av boken. När Carlos gjorde framsteg fortsatte läraren med boken *Enrique's Journey* (Nazario, 2007). Att uttolka den berättelsen, som handlar om en ung pojkes resa från Guatemala till Los Angeles, för att där hitta och återförenas med sin mamma, skapade verkligt engagemang hos Carlos, då texten talade till honom på ett existentiellt plan och återspeglade hans egna upplevelser som migrant. Medan Carlos arbetade sig genom boken började han se sitt eget liv genom Enriques upplevelser, till exempel att hantera svårigheterna som föräldralös, lösa konflikter med starkare pojkar på gatan, och agera mot stereotyper och rasism.

## Utmana manliga stereotyper med hjälp av litteraturen

Även om vårt mål är att skapa bättre förutsättningar för att lyckas i skolan och bredda möjligheterna i livet och arbetet för pojkar i lässvårigheter, ska vi samtidigt hålla i åtanke läsundervisningens potential att uppmuntra pojkar till att bli omsorgsfulla, fördomsfria och kapabla individer. Detta säger oss att metoder som My Bag, som används för att få information om de verkliga intressena hos håglösa pojkar i lässvårigheter, och därmed introducera dem för texter och inläringssituationer som relaterar till dessa intressen, också kan användas för ett generellt värdegrundsarbete med

pojkar. De texter och metoder vi använder bör också motverka de myter och stereotyper som förstärker binära könsnormer, genom att tala till en mängd olika sätt att "vara man" (Lingard, Martino, & Mills, 2009; Watson, Kehler, & Martino, 2010).

Enligt Bean och Ransaw (2013) gör snäva och stela uppfattningar om maskulinitet att "pojkar tenderar att agera så att den maskulina hegemonin upprätthålls" (p. 23). Detta leder till en begränsande syn på genus, där de pojkar som inte följer den hegemoniska manlighetsnormen i högre grad riskerar att bli mobbade, retade och misshandlade (Bean & Harper, 2007). De pojkar som löper störst risk att anamma stereotypa narrativ om maskulinitet tycks vara invandrapojkar och pojkar med låginkomstbakgrund (Brozo, 2019; Tatum, 2009). För dessa är det viktigt att de får möta texter där människor porträtteras på ett icke-stereotypt sätt. Skönlitteratur och facklitteratur där pojkar och män skildras uppriktigt och mångsidigt kan hjälpa till att motverka manlighetsmyter och samtidigt visa upp olika exempel för pojkar och unga män att efterlikna.

Allt fler ungdomsböcker ger idag lärare stora möjligheter att utforska en komplex litterär terräng tillsammans med elever, genom frågor som till exempel undersöker vad det innebär att vara man och synliggör och bekräftar icke-stereotypa sätt att vara. Tre sådana titlar är:

*From the Notebooks of Melanin Sun* (2010) av Jacqueline Woodson. Den 14-åriga huvudpersonen och berättaren, Melanin, är en afroamerikan som bor i Brooklyn tillsammans med sin "Mama". När mamman plötsligt berättar att hon är homosexuell och har en vit flickvän upplever Melanin en rad olika känslor, från vrede till rädsla, som hotar hans kärlek och band till Mama. Woodsons ärliga skildring av Melanins känslomässiga resa gör boken till en värdefull litterär resurs för att dekonstruera homofobiska attityder hos unga män.

*Bad Boy: A Memoir* (2001) av Walter Dean Myers. Här återberättar den nu avlidne och prisbelönt afroamerikanska författaren sin barndom i Harlem. Myers beskriver hur han blev retad för sin stamning och hur han gömde biblioteksböcker i papperspåsar för att undgå att bli trakasserad för sin kärlek till läsandet. Med humor och känslighet presenteras läsaren för ett sätt att vara man som inrymmer kärleken till läsandet och skrivandet och inte låter sig begränsas av "gatans" manlighetskod.

*You Don't Even Know Me: Stories and Poems about Boys* (2010) av Sharon Flake. Berättelser och dikter ur pojkars perspektiv, där Flake ger röst åt och insikt i tankarna och känslorna hos en grupp afroamerikanska pojkar av varierande bakgrund. Deras narrativ utmanar läsaren att övervinna sina stereotyper om unga män i staden.

## Främja pojkars läsande och skrivande

Det är allmänt accepterat att läsande och skrivande är relaterade processer som båda främjas av att undervisningen specifikt utformas för att utveckla dem parallellt (Lockhart & Soliday, 2016; Shanahan, 1997). Var och en av de tre ovanstående böckerna kan även tjäna som modell för och katalysator till skrivandet, eftersom berättaren i den ena har en anteckningsbok där han dokumenterar sina upplevelser och reaktioner på känslomässiga och mellanmännsliga utmaningar när mamman berättar om sin sexuella läggning; författaren till den andra i sina memoarer berättar om rötterna till sin egen fascination för skrivandet; och den tredje presenterar dikter och berättelser ur unga mäns perspektiv.

En annan bok som fungerar utmärkt för att utforska unga mäns identitet, och vars potential kan utnyttjas för att främja skrivandet hos pojkar, är *Monster* (Myers, 2001). Hermalinda är lärare för en läsgrupp bestående av pojkar med särskilda behov på en mångkulturell gymnasieskola i en stad i USA. Hon försöker hålla sina elever intresserade av de texter de läser och skriver genom att göra kopplingar till frågor och skeenden som har relevans för deras unga liv. Med hjälp av *Monster* uppmanade hon sina elever att undersöka varför unga människor begår brott. Hon skapade en WebQuest (Halat, 2008) som vägvisare till webbplatser, rapporter och artiklar om ämnet. Dessa fungerade som en värdefull resurs med aktuella fakta, rapporter, orsaksanalyser och information om förebyggande program och åtgärdsprogram som lyckats. Om de i samtal eller under läsningen stötte på en fråga som krävde ett omedelbart svar, gick de in på sajterna och länkarna i WebQuest. På så sätt lärde de sig till exempel att ungdomsbrottsligheten i USA faktiskt har minskat sedan mitten på 1990-talet, även om allmänhetens uppfattning är att den hela tiden ökar. De fann också statistik som visar att andelen unga män i ungdomsrättsvården var långt högre bland icke-vita än bland vita. Den frågan väcktes när de läste en tidningsartikel om en 14-årig afroamerikansk pojke i Florida, som dömts för mordet på sin lärare.

De hade bara läst en kort bit av *Monster* när Hermalinda och eleverna insåg att praktiskt taget alla dessa frågor om ungdomsbrottslighet och rättvisa förkroppsligades i huvudpersonen och berättaren Steve Harmons upplevelser. Steve är en tonåring som drömmer om att bli manusförfattare, men som anklagas för medhjälp till ett mord, och berättar om sina upplevelser från gripande till rättegång och dom i form av ett filmmanus. Det unika perspektivet gör att läsaren dras till detaljerna i hans liv på ett sätt som väcker medkänsla, äckel, misstankar och, till slut, rättfärdigande. Hermalindas elever sögs in från allra första sidan.

Medan de läste *Monster* förde Hermalinda och gruppen en e-dagbok över sina reaktioner på de kritiska frågor som uppstod i samtalen och diskussionerna. Till exempel bad hon gruppen att jämföra och kontrastera hur USA:s rättsväsende skildrades i romanen med

den information de kunde hämta från källorna på WebQuest. För det ändamålet lärde Hermalinda sina elever att dela upp en sida i spalter, med direkta citat och korta beskrivningar i ena spalten, och information om ungdomars behandling i ungdomsrättsvården i den andra. På ett ställe i boken säger Steve "Det är bäst att gråta på natten, när det är släckt och någon får stryk och skriker på hjälp." Eleverna skrev det i dagboken och förde sedan in en beskrivning från materialet i WebQuest, där en ungdomsbrottsling minns hur han själv grät, när han först insåg att han skulle sitta i fängelse i två år.

En annan intressant skrivövning som Hermalinda använde med eleverna under läsningen av *Monster* var att låta dem anta olika roller i rättssalen och skriva argument med utgångspunkt i rättegångsscenerna och fakta i målet från de olika personernas perspektiv. En grupp valde att betrakta händelserna i ett kapitel ur Mr. Petrocellis perspektiv (vittne för åtalet), medan en annan grupp valde att representera O'Brien, (Steves advokat). De presenterade sedan sina skriftliga argument muntligt, och menade då att de flesta jurymedlemmar automatiskt antar att en icke-vit tonåring måste vara skyldig, även om de inte säger det direkt till advokaterna. En av studenterna i gruppen, när han talade i Petrocellis roll, sade att alla ungdomarna i skottlossningen var lika skyldiga; han som tog cigaretterna, han som tvingade till sig pistolen från butiksägaren, och Steve, som höll vakt så att kusten var klar.

När de var klara med *Monster* och det övriga materialet om ungdomsbrottslighet, hade Hermalindas elever så starka känslor kring vad de såg som rättsväsendets orättvisa behandling av minderåriga, att hon uppmanade dem att uttrycka sina känslor på något sätt som skulle kunna påverka politikerna. Detta ledde till ytterligare efterforskningar, och de gick ut på internet och tog reda på information om lokalpolitikernas ståndpunkter på området ungdomsbrottslighet. Sökningen visade flera intressanta fakta. Båda representanterna i distriktet hade sponsrat en särskild arbetsgrupp till stöd för ungdomar, men hade också röstat för att åtala minderåriga på samma sätt som vuxna, och den ena var även för att göra dödsstraff till ett alternativ för minderåriga som befins skyldiga till grova mord. Hermalinda delade in eleverna i grupper och lät dem skriva ett brev för att framföra sina åsikter till dessa politiker. Skrivandet gav upphov till diskussion och arbete kring form, interpunktion och grammatik, liksom sökning efter statistik och citat från de artiklar och böcker de samlat på sig under arbetet på ämnet. Hermalinda såg nu en entusiasm för arbetet som hon aldrig hade sett tidigare i klassen. Pojkarnas entusiasm dämpades något av svaret från politikerna, som pliktskyldigt sade att elevernas input uppskattades och att de borde fortsätta engagera sig i politiken, men eleverna var fortfarande stolta över vad de hade åstadkommit.

## Ett sista ord

Nationella och internationella tester liksom ihållande medierapportering påminner oss hela tiden om pojkarnas eftersläpning i läsandet. Inom denna övergripande utveckling är det dock viktigt att enskilda pojkar inte tappas bort i vågen av global statistik om könsskillnader. Fokus bör ligga på att identifiera och hjälpa de pojkar som löper störst risk att få problem med läsförmågan, till exempel pojkar med mindre fördelaktig socioekonomisk bakgrund. Pojkar som har svårt att läsa och skriva i skolan, när sammanhanget varken engagerar dem eller värdesätter deras intressen och diskurser, kan trots det vara kapabla språkanvändare om de får delta i undervisning som kanaliserar den kompetens de har utanför skolan. Vi hjälper pojkar till en fungerande litteracitet genom engagerande texter som anknyter till dessa kompetenser och intressen, och genom att komplettera texterna med meningsfulla upplevelser.

## Referenser

Alvermann, D. E. (2010). Sociocultural constructions of adolescence and young people's literacies. I L Christenbury, R. Bomer, & P. Smagorinsky (red.), *Handbook of adolescent literacy research* (s. 14-28). New York: Guilford.

Bean, T.W., & Harper, H. (2007). Reading men differently: Alternative portrayals of masculinity in contemporary young adult fiction. *Reading Psychology*, 28(1), 11-30.

Bean, T.W., & Ransaw, T. (2013). Masculinity and portrayals of African-American boys in young adult literature: A critical deconstruction and reconstruction of this genre. I B. Guzzetti & T.W. Bean (Eds.), *Adolescent literacies and the gendered self: (Re)constructing identities through multimodal literacy practices* (s. 22-30). New York: Routledge.

Brozo, W.G. (2010). *To be a boy, to be a reader*. Newark, DE: International Reading Association.

Brozo, W.G. (2018). Literacy achievement and motivation reconsidered: Linking home and school literate practices for struggling adolescent males. I P. Orellana Garcia & P. Baldwin Lind (red.), *Reading achievement and motivation in boys and girls* (s. 185-200). New York: Springer.

Brozo, W.G. (2019). *Engaging boys in active literacy*. Cambridge, Storbritannien: Cambridge University Press.

Brozo, W.G., & Crain, S. (2015). Schooling in United States: What we know from international assessments of reading and math literacy (s. 37-60). I H. Morgan och C.T.

Barry (red.). *The world leaders in education: Lessons from the successes and drawbacks of their methods*. New York: Peter Lang.

Brozo, W.G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A., & Valtin, R. (2014). Reading, gender, and engagement: Lessons from five PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(7), 584-593.

Englund, T., & Pascerella, J. (2019). *Soccer transition training: Moving between attack and defense*. Indianapolis, IN: Meyer & Meyer Sport.

Entwisle, D.R., Alexander, K.L., & Olson, L.S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80(2), 114-138.

Flake, S. (2010). *You don't even know me: Stories and poems about boys*. New York: Disney-Jump at the Sun.

Halat, E. (2008). A good teaching technique: WebQuests. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(3), 109-112.

Hawke, J.L., Wadsworth, S.J., Olson, R.K., & DeFries, J.C. (2007). Etiology of reading difficulties as a function of gender and severity. *Reading and Writing*, 20, 13-25.

Liederman, J., Kantrowitz, L., & Flannery, K. (2005). Male vulnerability to reading disability is not likely to be a myth: A call for new data. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 109-129.

Lingard, B., Martino, W., & Mills, M. (2009). *Boys and schooling: Beyond structural reform*. London: Palgrave Macmillan.

Lockhart, T., & Soliday, M. (2016). The critical place of reading in writing transfer (and beyond): A report of student experiences. *Pedagogy*, 16(1), 23-37.

Loveless, T. (2011). *How well are American students learning?* The 2015 Brown Center Report on American Education, 3(4). Washington, DC: Brown Center on Education Policy at Brookings.

McEwan, I. (20 september 2005). Hello, would you like a free book? *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2005/sep/20/fiction.features11>

Moje, E. (2007). Youth cultures, literacies and identities in and out of school. I J. Flood, S.B. Heath, & D. Lapp (red.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (Vol. 2, s. 207-219). Mahway, NJ: Erlbaum.

Moje, E.B., & Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437.

- Myers, W.D. (2001). *Bad boy: A memoir*. New York: HarperCollins.
- Myers, W.D. (2001). *Monster*. New York: Amistad.
- Nazario, S. (2007). *Enrique's journey*. New York: Random House.
- O'Brien, D.G. (2001). "At-risk" adolescents: Redefining competence through the multiliteracies of intermediality, visual arts, and representation. *Reading Online*, 4(11). Hämtad 17 juni 2009 från [http://www.readingonline.org/newliteracies/lit\\_Index.asp?HREF=/newliteracies/obrien/index.html](http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_Index.asp?HREF=/newliteracies/obrien/index.html)
- Oddny, J.S., & Lundetræ, K. (2016). Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults? – A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Hämtad från <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2016.1239612>
- OECD. (2013b). *PISA 2012 results: Ready to learn (vol. III): Students' engagement, drive and self-beliefs*. Paris: Author.
- OECD (2018). *PISA 2015 Results in Focus*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Phillips, L.M., Loerke, K., & Hayward, D.V. (2018). The consequential effects of misinterpretations and misrepresentations on boys' and girls' reading achievement and motivation. I P. Orellana Garcia & P. Baldwin Lind (red.), *Reading achievement and motivation in boys and girls: Field studies and methodological approaches* (s. 31-48). Cham, Schweiz: Springer.
- Rausch, D.P., & Hartig, J. (2010). Multiple-choice versus open-ended response formats of reading test items: A two-dimensional IRT analysis. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52(4), 354-379.
- Reardon, S., Robinson-Cimpian, J., & Weathers, E. (2015). Patterns and trends in racial/ethnic and socio-economic achievement gaps. I H. Ladd & M. Goertz (Eds.), *Handbook of research in education finance and policy* (491-509). New York: Routledge.
- Shanahan, T. (1997). Reading-writing relationships, thematic units, inquiry learning: In pursuit of effective integrated literacy instruction. *The Reading Teacher*, 51, 12-20.
- Tatum, A.W. (2009). *Reading for their life: (Re)Building the textual lineages of African American adolescent males*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Watson, A., Kehler, M., & Martino, W. (2010). The problem of boys' literacy underachievement: Raising some questions. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 356-361.
- Wheldall, K., & Limbrick, L. (2010). Do more boys than girls have reading problems? *Journal of Learning Disabilities*, 43(5), 418-429.
- Woodson, J. (2010). *From the notebooks of Melanin Sun*. NY: G.P. Putnam's Sons