

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 4. Läsande förebilder

Att vara en läsande förebild är en viktig del i arbetet med att utveckla läskulturen på en skola. I denna del kommer ni att arbeta med olika sätt att förmedla läsglädje till eleverna.

Utgångspunkten för detta arbete är artikeln "Läsande förebilder" samt en film där elever beskriver hur det är att vara en läsande förebild. Innehållet i denna del kan användas av all personal på skolan och innehåller förslag på metoder som kommunicerar att läsning är en viktig och givande del av våra liv.

I undervisningsaktiviteten får ni möjlighet att pröva olika läsaktiviteter med eleverna i syfte att synliggöra läsning

Del 4: Moment A – individuell förberedelse

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

Läs

Läs artikeln "Läsande förebilder". Artikeln handlar om hur vi, genom att vara läsande förebilder, kan stimulera elevernas intresse för att läsa.

Se film

Se filmen "Läsande förebilder". Denna samtalsfilm tar upp exempel på och resonemang kring hur elever får och blir inspirerade av läsande förebilder.

Material



Läsande förebilder
Frances Hultgren



Läsande förebilder
Filformatet kan inte skrivas ut.
Högskolan i Borås

Läsande förebilder

Frances Hultgren, Högskolan i Borås

Denna artikel handlar om hur vi, genom att vara läsande förebilder, både kan förmedla vårt läsintrasse till eleverna och stimulera deras eget intresse för att läsa. En förutsättning för att en läsoplevelse ska vara personligt givande är att de texter som ska läsas är intressanta och engagerande för individen. Att dessa texter hittar till läsaren är ofta tack vare en kunnig och inspirerande förmedlare, till exempel en lärare, skolbibliotekarie, lärare i fritidshem, förälder, annan vuxen eller en kamrat.

Varje gång en text dras in i ett didaktiskt, pedagogiskt eller socialt sammanhang och unga uppmuntras till att läsa eller lyssna till en litterär text påverkas de av själva förmedlingen, det vill säga vem som förmedlar texten och hur detta går till. Den vuxnas roll och insats som förmedlare av berättelser och andra typer av texter bör lyftas fram och diskuteras så att alla som arbetar med barn och unga i skolan kan få tillfälle att vända blicken inåt och överväga: ”vad vill jag, vad kan jag och vad gör jag som läsande förebild i olika sammanhang?” Det finns forskning som visar att barn och ungas intresse för läsning påverkas starkt av läsande förebilder, framförallt i hemmet och skolan men också av kamrater och andra barn (jfr. National Literacy Trust, 2011). Denna forskning tyder på att skolor där de vuxna visar sig som läsande människor och där läsande barn synliggörs och uppmuntras har bättre förutsättningar att inspirera alla elever till att bli läsare än skolor där läsningen som aktivitet är mer eller mindre osynlig. Vilket alltså borde innebära att samverkan mellan yrkesgränser och med vårdnadshavare ökar elevers möjligheter att utvecklas som läsare. Genom samverkan kan olika kompetenser komplettera varandra i strävan efter detta gemensamma mål, det vill säga att ge eleverna så goda förutsättningar som möjligt.

Forskning på effekten av läsande förebilder

Flera studier visar att barn och ungas intresse för läsning har avtagit på en generell nivå de senaste åren, särskilt i åldern 11–13 år och i de anglo-skandinaviska länderna (Krashen, 2004, McKool, 2007, Egelund, 2012, Fredriksson & Taube, 2012). Statistiken visar också att gapet mellan pojkars och flickors läsförmåga och intresse för läsning växer, trots att även flickornas läsförmåga har sjunkit de senaste åren (Egelund, 2012). Men det finns också grupper med barn som älskar att läsa och som läser mycket. Forskning visar att det finns ett starkt samband mellan förmåga att läsa och intresse för läsning (National Literacy Trust, 2011) – därmed inte sagt att alla som kan läsa *vill* läsa. I sin forskningsöversikt över flera stora läsundersökningar visar Fredriksson och Taube

(2012) hur en mängd olika faktorer samspelar i utvecklingen av ungas intresse för läsning, till exempel kön, ålder, social och etnisk bakgrund, familj och skola. De drar slutsatsen att den faktor som är lättast att påverka är skolan och undervisningen. Skolan i sig, och här inbegriper vi både skolbiblioteket och fritidshemmet, är en inflytelserik institution i samhället och har därmed förmåga att påverka elevernas förhållningssätt till läsning, både genom undervisning men också genom ett visat engagemang för läsning som kommer till uttryck bland annat genom samverkan med andra institutioner såsom familjen.

Fredriksson och Taube (2012) analyserade resultatet från PIRLS-undersökningen 2006, delvis med fokus på familjens roll i barns läsutveckling. De fann att elever från familjer där föräldrarna hade det största läsintresset hade ett högre medelvärde på lästestet än de som kom från hem där föräldrar var mindre intresserade av läsning. Resultat från andra undersökningar bekräftar detta. Harrington (2009), till exempel, fann att när läsning värdesätts av familjen, visar barnen också ett större intresse för läsning i skolan. Resultatet tyder på att *Matteuseffekten* hade trätt i kraft, det vill säga ”de rika blir rikare och de fattiga blir fattigare”. Begreppet Matteuseffekten används av Stanovitch och Cunningham (1992) för att beskriva hur barn som har tillgång till böcker, och vars läsintresse uppmuntras av föräldrarna, läser mer och därmed blir bättre läsare. Omvänt tappar barn, som saknar både tillgång till böcker och uppmuntran från föräldrar, intresse för läsning och utvecklas inte som läsare. Strommen och Mates (2004) kom fram till ett liknande resultat. Deltagarna i deras studie ombads att namnge personer som hade inspirerat dem till att läsa och som de menade hade fått dem att bli läsare själva. Elever som identifierades som ovilliga läsare uppgav att det inte fanns någon i deras omgivning som uppmuntrade läsning, trots att eleverna hade varit ganska intresserade av läsning själva fram till nio-årsåldern. Deras läsintresse hade avtagit med stigande ålder i takt med att vuxna visade allt mindre intresse för deras fritidsläsning. ”Tydligt saknade dessa elever stöd från familjemedlemmar som kunde föreslå och dela med sig av lämpliga böcker” (Strommen & Mates, 2004, *min översättning*). En problematisk aspekt av läsning i hemmet lyfts fram av Fredriksson och Taube (2012) och det är att skolbarn som drillas i läsning hemma, på grund av att föräldrarna är oroliga för barnens läsutveckling, tenderar att prestera sämre i lästester. *Hur* familjen förhåller sig till sina barns läsning är central och Krashen (2004) poängterar vikten av att föräldrar motiverar sina barn till läsning på uppmuntrande snarare än tvingande sätt. Genom samarbete mellan skolan och hemmet kring läsning kan även föräldrar få stöd och inspiration kring sina barns läsning.

Det finns dessutom flera studier som visar att barn och unga uppskattar lästips från andra människor generellt. McKool (2007) jämförde till exempel villiga läsare med ovilliga och fann att få av de elever som bedömdes som ovilliga läsare kände någon som rekommenderade läsmaterial, medan villiga läsare uppgav att deras vänner och föräldrar

ofta tipsade dem om ”bra böcker”. Även Hughes Hassell & Rodge (2007) fann att ungdomar uppskattade tips och rekommendationer om olika typer av läsmaterial som gjorde det lättare för dem att själva hitta något intressant att läsa. Sammantaget tyder forskningsresultaten på att engagerade läsande vuxna och kamrater har ett positivt inflytande på barn och ungas förhållande till läsning.

Att förmedla ett läsintresse

Att verka som läsande förebild kan ta sig många uttryck och nedan belyses några olika metoder på en ämnesövergripande nivå. De didaktiska metoder som används specifikt inom svenskundervisningen berörs inte, utan artikeln vänder sig till all personal som arbetar med skolelever. I följande avsnitt ges förslag på enkla metoder avsedda att kommunicera till eleverna att läsning är en viktig och givande del av våra liv. Exempel på sådana metoder är att visa sig som en läsande person, högläsning, bokprat och att verka för att elever ser andra elever som läsande förebilder. Artikeln avslutas med några konkreta exempel som kan användas som en idébank.

Först en reflektion över några olika situationer i livet när vi vuxna förmedlar texter av olika typer till barn och unga. När vi förmedlar något vi har läst till någon annan har vi oftast ett syfte och dessa kan variera från situation till situation (Winther, 2010). I skolsammanhang kan det vara en spännande berättelse som hör till något ämne vi undervisar om, till exempel Stockholms blodbad i årskurs 6 eller en berättelse om Marie Curies liv i årskurs 7. Vi kanske berättar en saga före lunch i avkopplande syfte för elever i årskurs 1 eller läser upp en gripande tidningsartikel om rasistiska dåd som inledningen till en diskussion om demokrati i årskurs 9. På skolbiblioteket och fritidshemmet kan det finnas olika typer av läsecirklar, till exempel med fokus på fantasy, skräck eller dinosaurier. Litteratur förmedlas också utanför skolan, till exempel genom högläsningstunder i hemmet där hela familjen engageras, läsning vid sänggående, eller för att förklara något som barnet har uttryckt intresse eller oro för, som döden, universum eller årstidernas skiftningar. Olika typer av texter ges olika funktioner i olika situationer. Alla som engagerar sig i att förmedla texter till unga, oavsett om de är professionella eller inte, drivs av en önskan att påverka, upplysa, underhålla eller stimulera de unga på något sätt och därmed ger de uttryck för en aktiv förmedlande handling. Skillnaden mellan professionell och privat förmedling ligger i att den professionella brukar vara mer medveten om sitt syfte, eller åtminstone kan förväntas vara det, och därmed reflekterar mer kring hur och varför texter förmedlas.

Intentionen bakom en förmedlande handling kan betecknas som en produkt av förmedlarens personliga värderingar, erfarenheter och motiv, bland annat i relation till eleven, till olika typer av texter och till sig själv som läsare. Intentionen är dessutom påverkad av det sociokulturella sammanhanget som omger förmedlingen (Winther,

2012). Är intentionen att stimulera elevers intresse för läsning, är valet av texter centralt. Ett tydligt syfte är således en förutsättning för att kunna arbeta som läsande förebild. Därmed inte sagt att syftet räcker utan att hänsyn tas till omgivningen. Om en elev inte visar intresse för läsning, behöver den vuxne vara särskilt uppmärksam på vad som intresserar eleven och noga tänka igenom vilka texter och vilka argument som skulle kunna påverka eleven att ge en utvald text en chans. Aktiv förmedling sker i samspel mellan förmedlarens intention och den faktiska situationen. Intentionen motiverar och driver den förmedlande handlingen medan situationen formger den och en viss anpassning kan behövas för att skapa ett möte som möjliggör intentionen.

Grundläggande är att eleverna ser vuxna som läser och som kommunicerar sin läsning till eleverna och till varandra. De vuxna behöver också intressera sig för elevernas läsning. Ett enkelt sätt är att själv tala om sin läsning i vardagliga situationer: ”Jag läste i tidningen igår att... Jag läste på nätet att XX ska ge en konsert i stan... är det någon som tänker gå? Jag läste att XX har kommit med en ny bok, har någon hunnit läsa den?” Så här uttrycker litteraturpedagogen Chambers det:

Läsare skapar läsare. Detta är en grundläggande sanning att hålla i minnet. Mycket hänger på vad och hur mycket vi själva läser. Vi kommer ofrånkomligen och omedvetet att försöka forma andra till samma sorts läsare som vi själva är. Vi försöker intressera dem för det slags böcker vi själva tycker mest om. Vi påverkar dem till att tänka och tala om de böcker de läst på samma sätt som vi tänker och talar om dem. Och utan att säga ett ord kommer vi genom vårt sätt att uppträda visa vilken plats och roll läsning spelar i vårt eget liv. (Chambers, 2011, s.115)

Genom citatet ovan uppmanar Chambers lärare och skolbibliotekarier att lära känna sig själva som läsare. Han menar att en bra utgångspunkt, om man själv vill påverka barn och ungas förhållande till läsning, är att erinra sig om de egna läsupplevelserna under uppväxttiden. Genom att syna den egna läshistorien och göra jämförelser med andras kan vi bli mer medvetna om olika ingångar till läsning, olika preferenser och även olika typer av misslyckanden samt orsakerna till dessa. Chambers hävdar att det aldrig är för sent att bli en läsare men att det är svårare för unga som inte regelbundet har fått höra olika berättelser eller haft tillgång till böcker och annat läsmaterial i hemmet. Han ger lärare och bibliotekarier ett antal råd som stöd i att utvecklas som läsande förebilder eller det som han benämner som ”vuxenstöd”:

1. ”Slå vakt om din lästid”. Väl medveten om arbetssituationen för många av skolans personal är Chambers råd att läsa så mycket som möjligt själva. Det behövs en grundkunskap om böcker och annat läsmaterial som passar för de elever man har ansvar för. Som Chambers påpekar, ”en sjuåring är sju år under ett enda år och aldrig mer – de kan inte vänta tills du upptäcker de böcker du skulle ha visat och samtalat med dem om”.

2. Hinner du inte läsa så mycket som du skulle vilja kan du ta hjälp av andra, till exempel genom samspel med andra yrkeskategorier på skolan och med vårdnadshavare, genom att läsa recensioner i dagstidningar och på nätet.
3. Besök gärna bokmässor, bokförlagspresentationer eller berättarfestivaler minst en gång om året som vidareutbildning och för att få se texter med egna ögon.
4. Besök barn- och ungdomsavdelningar på större folkbibliotek, fråga vad som är populärt just nu.
5. Inspirera gärna varandra på personalmöten, diskutera skolans läsmiljö regelbundet och visa upp nya böcker och källor för varandra. Gör även samma sak på föräldramöten för att engagera föräldrarna (Chambers, 2011).

Skapa förväntningar genom högläsning

Ett sätt att skapa läsintresse är att de vuxna skapar förväntningar genom högläsning. Barn med olika bakgrund, läserfarenheter och språkutveckling får gemensamma läsupplevelser genom högläsning (Winther, 2010). En text kan läsas högt utan tillägg i form av extra budskap eller fördjupande förklaringar som kan avbryta den omedelbara textupplevelsen. Några texter kan innehålla ord och begrepp som lyssnaren inte känner till men om texten är åldersanpassad, spännande och högläsaren övertygande, behöver inte dessa ord och begrepp vara ett problem i förmedlingsögonblicket. När en text läses högt förmedlas inget annat än vad det finns belägg för i själva texten. Däremot är högläsaren aldrig neutral – all förmedling är uttryck för en personlig tolkning och en enkel högläsning bygger oftast på andra intentioner än kritiska analyser av texten i sig. Som högläsare ställer man sig i första hand i textens tjänst – och syftet är att både förmedla texten och ge en upplevelse av den. Högläsaren talar inte om texten utan texten får liv genom att rösten anpassas till textens ton. Stämningar i texten förmedlas via högläsarens kroppsspråk. Att läsa högt är kanske det mest omedelbara sättet att förmedla och öppna en text och är man skicklig kan ett enkelt textutdrag vara tillräckligt för att väcka lyssnarens intresse och nyfikenhet. Denna typ av högläsning är präglad av högläsarens närvaro. I skolan är det oftast de yngre barnen som får delta i sådana högläsningstunder men det finns mycket som tyder på att även äldre elever uppskattar högläsning. Förutom att visa hur språket låter, betonas och sätts samman är den som läser högt också en läsande förebild för eleverna eftersom han eller hon, genom sina handlingar, visar hur läsare gör. I sin enklaste form kan högläsning förmedla högläsarens glädje i att få läsa texten och det kan vara en avkopplande njutning för eleverna.

Det finns olika sätt att högläsa, det vill säga olika högläsningspraktiker som främjar olika typer av respons från eleverna. Den norske läsforskaren Ingeborg Mjør (2009) skiljer på det hon kallar ”ikontextorienterad” högläsning som ger eleverna enbart en

lyssnande roll och den ”mottagarorienterade” högläsningen som främjar elevernas aktiva deltagande och har en dialogisk karaktär. Mjør menar att båda typer av högläsning främjar meningsskapande men att det är lättare att analysera det meningsskapande som äger rum i den mottagarorienterade högläsningen. Genom en aktiv dialog om texten kan eleverna dessutom få mer explicit vägledning i vad läsning är och hur den fungerar. Mjør kopplar högläsning till litteraturvetaren Wolfgang Iser's analys av läsprocessen: ”Vi ser framåt, vi ser bakåt, vi bestämmer, vi ändrar våra beslut, vi skapar förväntningar, vi chockeras när de inte uppfylls, vi ifrågasätter, vi funderar, vi accepterar, vi förkastar” (citerad i Mjør, 2009, min översättning). Mjør betonar att högläsningen är någonting ”vi” ägnar oss åt. Chambers (2011) ger handfasta råd om hur dialoger om texter kan genomföras så att man läser *med* eleverna snarare än till dem, det vill säga en kravlös läsoplevelse. Han avråder till exempel från att inleda dialogen med ordet ”varför...?” eftersom det kan upplevas som både hotfullt och krävande och föreslår istället en mer fundersam ton – ”jag undrar”, ”berätta för mig”, ”jag skulle vilja veta vad ni...”. Chambers rekommenderar, om det är möjligt, att eleverna har texten framför sig när de lyssnar eller att de får tillgång till den i efterhand så att de får ”en förståelse för vad det är som erfarna läsare gör” (2011), det vill säga en konkret ingång till samspelet mellan texten och läsaren.

Att läsa en text högt för en grupp elever är ett enkelt sätt att förmedla ett läsintresse, särskilt när texten är medvetet vald med tanke på gruppen man har framför sig. Det finns dock en viktig invändning: det är svårt för den enskilda läraren, läraren i fritidshemmet eller bibliotekarien att avgöra hur texten uppfattas av individerna i gruppen. Pendergast med flera (2015) ger ett exempel där högläsningen förmodligen ledde till att vissa elever tappade intresse för texten:

Det fanns en hel del kulturella associationer som hon [nyanländ elev] inte förstod. I en av böckerna [en bok om mat] var hon inte bekant med maträtterna som nämnades. Hon kände till pizza men inte pommes frites. Så det var en utmaning. Jag fick prata med henne senare och försökte förklara men hon förstod inte. Det var inte en del av hennes kultur så hon förstod inte och jag kunde inte förklara.
(Pendergast m.fl. 2015, s. 73, min översättning)

Pendergast och hennes kollegor menar att mottagarorienterad högläsning, där eleverna förväntas ha frågor och åsikter på texten, är ett mer effektivt sätt att öppna en text än ikonorienterad högläsning. Det gäller särskilt för nyanlända elever. Den mottagarorienterade högläsningen kräver mer förberedelser i form av undersökning och samverkan. Undersökningen kan till exempel röra sig om att ta reda på om eleverna i gruppen har någon uppfattning om jul innan man läser en text om jultraditioner. Samverkan kan handla om att, i valet av lämpliga högläsningstexter, utnyttja vilka andra erfarenheter och kunskaper om eleverna andra vuxna som möter dem har. Det kan handla om modersmålslärare, studiehandledare, föräldrar etcetera. Röst användning och

läshastighet är också aspekter av högläsning som behöver beaktas. Pendergast föreslår att lärarna filmar varandra när de högläser som ett sätt att arbeta kollegialt kring utvecklingen av mottagarorienterad högläsning. Högläsning och metoder för att utveckla dialog kring det lästa kräver träning och erfarenhet.

Att visa ett personligt intresse för elevernas läsning kan vara effektivt: ”XX, du som tycker om karate, det har kommit en ny faktabok om det, kanske är det något för dig? Eller ”XX, du som tyckte så mycket om den senaste boken om Bert – det har kommit en ny!”. Förväntningar på en text är en del av läsoplevelsen och sätter igång den innan läsningen påbörjas. Förutom personliga rekommendationer kan läraren, läraren i fritidshemmet och bibliotekarien marknadsföra nya titlar genom att regelbundet sätta upp anslag och bilder.

Elever som läsande förebilder

Att finna lämpliga texter till eleverna kan vara en utmaning, särskilt på individnivå. Det är svårt att bedöma vilken text som kan tilltala enskilda elever och det krävs att lärare, skolbibliotekarierna och fritidspersonal i viss mån känner till elevers intressen och förutsättningar för att kunna rekommendera något som är relevant för dem. Men som nämndes tidigare påverkas ofta elevers läsval av vad kamrater läser. Genom samverkan går det att utveckla effektiva sätt för eleverna att rekommendera litteratur till varandra utöver spontana, muntliga rekommendationer. Inom varje klass eller årskurs kan eleverna rekommendera texter de tycker om. En sammanställning över favoriter kan publiceras på anslagstavlor eller på skolans webbplats någon gång varje år. En fördel med att skapa sådana listor är att det är ett sätt att uppdatera kännedom om vad eleverna läser. Fältet barn- och ungdomslitteratur är stort och trendkänsligt. Medan några titlar behåller sin popularitet över åren, dunstar intresset för många på ganska kort tid. Enligt den erfarna skolbibliotekarien Nancy Atwell (2007) är listor av typen ”böcker som varje elev bör läsa” dömda att misslyckas eftersom många titlar blir inaktuella ”innan bläcket har torkat”. Ytterligare en fördel med att publicera elevskapade listor är att det är ett sätt att bekräfta elevernas egna läsval som värdefulla. Att sprida kännedom om elevernas val av läsning kan skapa förutsättningar för läsargemenskaper och för spontana samtal eleverna emellan om texter de har uppskattat. Ett annat sätt att framhäva elevvalda texter är att använda ordmoln-tekniken för de titlar som flera elever har tyckt om. Tekniken är ett tilltalande sätt att grafiskt synliggöra läsandet, via webbplatsen eller i form av en affisch.

I filmen som hör till denna del pratar elever från årskurs 6 om hur det är att vara en läsande förebild för barn i förskolan. I deras uppgift ingår att välja läsmaterial med hänsyn till de barn de ska läsa för. Uppgiften att först välja läsmaterial stötts genom samarbete mellan lärare och skolbibliotekarien. Eleverna uppger att deras egen

läsförmåga förbättras genom högläsning. Responsen de får från de yngre barnen bidrar i sin tur till att lässtunden blir lustfylld, även för de äldre eleverna.

Hoel (2008) beskriver en arbetsform som benämns *läsgrupper*. I en läsgrupp behöver det som läses inte begränsas till skönlitterära texter utan läsgruppen kan vara öppen för olika typer av text så länge de kan diskuteras; faktatexter, texter från sociala medier, dikter, tidningsartiklar med mera. Hoel karakteriserar läsgrupper på följande sätt:

- Grupperna är små och alla inom gruppen har valt att läsa samma text.
- Gruppen väljer själv vilken text de vill läsa.
- Gruppens sammansättning ska inte styras av läsförmåga eller mognad utan av lust att läsa en utvald text.
- Gruppen har fokus på uppgiften: de ska läsa en text och diskutera den.
- Olika grupper läser olika texter (vilket ställer krav på tillgång till många och varierade texter).
- Grupperna möts regelbundet efter en fastställd plan.

Hoel hävdar att när eleverna har lärt sig och blivit vana vid arbetsformen kommer de att utvecklas som läsare. Hon ger ytterligare förslag på arbetsgången i grupperna: 1) Eleverna antecknar eller ritar under sin läsning och använder detta i samtal med de andra i gruppen. Anteckningarna och det ritade kan till exempel användas i läsloggar, som tankekartor eller på post-it lappar som klistras in i texten. 2) Samtalen bygger på elevernas egna frågor, inferenser (vad de läst mellan raderna) och värderingar av innehållet, språket och illustrationerna. Hoel poängterar att grupperna bör vara heterogena, med olika färdighetsnivåer, etniciteter och sociala bakgrunder. Hon menar att det är nyttigt att ibland läsa tillsammans med elever som har kommit längre i sin läsutveckling och att ibland läsa på en mer bekväm nivå med andra kamrater. Hon lyfter fram att variation och olikheter är en styrka i samtalen och hävdar att ju mer eleverna pratar om sin läsning, desto mer efterfrågas olika former av respons och idéer i gruppen; samtalet blir helt enkelt rikare med fler infallsvinklar.

Lärarens och skolbibliotekariens roll i denna arbetsform blir att strukturera upp sammankomsterna och etablera en praxis, och att se till att det finns varierat och tillräckligt utbud av läsmaterial. För att stödja grupperna kan de vuxna gå in och läsa och diskutera tillsammans med eleverna som en likvärdig medlem. Läsningen kan avslutas med en presentation eller produkt riktad till de andra grupperna: reklamaffisch, paneldebatt, intervjuer med karaktärer i texten eller med andra läsare, en kritisk värdering, högläsning, brev till karaktärerna eller en runsten över en läst text.

Bok- och textprat

Bokprat är en aktiv form av förmedling, som inbegriper olika typer av texter, där läsaren går in för att dela med sig av sina läsupplevelser med syfte att entusiasmera andra. Bokprat kan också gälla presentationer av texter som kan knytas till olika ämnen, författarskap eller helt enkelt till texter som har fångslat berättaren. I skolsammanhang ska bokprat vara anpassat till åhörargruppen; elevgruppen, olika personalkategorier eller till föräldrar. I sina förberedelser ska ”bokprataren” tänka på deltagarnas intressen, läsvanor och kompetenser. Det är också brukligt att välja ut någon del i en text att läsa högt. I sin bok ”Den meningsfulla högläsningen” berättar läraren Anne-Marie Körling (2012) att hon ibland presenterar ett flertal böcker genom att läsa cirka två minuter ur varje: ”under dessa två minuter möter de olika författarröster, olika språk, olika infallsvinklar och så möter de själva boken”. Ett bokprat kan förekomma i alla sammanhang, både som en del av den vanliga skoldagen och i samband med speciella teman, datum och händelser, till exempel Nobelfesten, Astrid Lindgrens födelsedag, Titanics förlisning, världsbokdagen med flera. Bokpratet kan också ske på olika platser. Skolbiblioteket, fritidshemmet och klassrummet är givna platser men matsalen, skolgården och uppehållsrummen kan också användas. Det man ska tänka på som ”bokpratare” är att aldrig presentera texter som man inte har läst. Enligt Hoel (2008) är det viktigaste kriteriet att visa äkta engagemang eftersom det ger trovärdighet och är övertygande.

Aktiviteter för läsande förebilder

Målet med att vara en läsande förebild är att få eleverna att förälska sig i text och att etablera ett livslångt intresse för läsning. Hoel hävdar att ”smittoeffekten” är störst när eleverna är omgivna av aktiva, läsande förebilder.

Nedan ges förslag på läsaktiviteter vars syfte är att bidra till att utveckla elevernas läsintresse. Samarbeta gärna med skolbibliotek och dess personal om ni har möjlighet:

- Nämn på varje lektion under en dag eller i enskilda samtal med eleverna något du har läst. Notera effekterna på eleverna.
- Bär omkring på en bok under en dag, läs i den då och då. Får du frågor?
- Gissa läsaren! Personal tar kort på sig själva när de läser en bok och gömmer sin identitet genom att till exempel klä ut sig eller dölja ansiktet. Eleverna får gissa vem läsaren är, baserad på text och kunskaper om personalens intresse. Korten kan arrangeras som ett collage och sättas upp på lämpligt ställe i skolan.
- Extrem läsning vilket innebär att elever, personal och föräldrar tar foto på människor som läser på ovanliga ställen, till exempel en bilmekaniker som läser

under en bil, ett barn i en kundvagn, en vuxen som läser när den lagar mat. Fotografierna kan sättas upp i korridorer i skolan.

- Läsattacker (eller Läsrazzior). Bibliotekarien/läraren i fritidshemmet/annan lärare dyker upp i klassrummet och presenterar två böcker eller texter utan att kommentera dem. Samordna om lämpliga tider utan att förvarna eleverna.
- Läsflashmob. Vid en given tid läser alla i personalen någonting i cirka 10 minuter.
- Ordna en inspirationsdag för personalen genom att bjuda in föreläsare med pedagogiska idéer, bokpresentationer, författare, förlag (hämtad från Norberg, 2005).
- Ordna en lektion där äldre elever läser för yngre. Ta eventuellt skolbibliotekarien till hjälp i valet av relevanta texter att läsa. Utvärdera med eleverna.
- Läsning på en öde ö. Låt personal och elever i mindre grupper diskutera och visa vad de skulle ta med sig att läsa om de hamnade på en öde ö.
- Bjud in människor i sina yrkesroller att läsa för eleverna: en brandman, en fotbollsspelare, en läkare etcetera.
- Inventera klassvis, årsvis eller genom elevgrupper på fritidshemmet vad eleverna tycker om att läsa just nu. Sammanställ och synliggör elevernas egna läsval. Använd gärna ett ordmoln-program för att synliggöra populära titlar.
- Ordna en läsdag på skolan. Halva dagen fylls med olika aktiviteter med anknytning till läsning. Börja dagen med att alla på skolan – elever, barn och övrig personal – läser i 20 minuter. Äldre elever får i uppdrag att läsa högt för yngre elever och förbereder sig genom att i förväg välja ut böcker från skolbiblioteket. Ordna en tipspromenad med frågor på temat böcker. Vinnarna får varsin bok (inspirerad av Högtorpskolan i Växjö).
- Gruppläsning av böcker inom olika genrer. Varje genre inleds med en introduktion av till exempel skolbibliotekarien som pratar om genren och vad som utmärker den, kända böcker och författare. Eleverna kan tipsa varandra om lästa böcker inom genren. Böckerna är under läsningen uppdelade i tre delar och eleverna har en loggbok där de ska anteckna eller rita och besvara frågor medan de läser. Den grupp som har läst samma bok träffas en gång i veckan och pratar om veckans bokdel. Lärarna och skolbibliotekarien håller i grupperna som består av fem till åtta elever. Arbetsmetoden kommer ursprungligen från Gustavslundskolan i Växjö (Funcke, u.å.).
- Ordna ett läsforum där vuxna och elever deltar och diskuterar läsupplevelser inför en större grupp elever och personal. Även föräldrar kan delta vilket kan ordnas i form av ett föräldramöte.

- Planera tillsammans med eleverna inköp av nytt material till skolbiblioteket med hjälp av senaste barnbokskatalogen (Kulturrådets experttips ur årets utgivning av barn- och ungdomsböcker) och listor över aktuell litteratur för barn och unga.

På nätet finns många fler källor med tips om hur man kan främja skolelevers läsintresse genom att verka som förebild (se till exempel Kulturrådets projektdatabas Bolla eller sök via sökmotor på läsprojekt och läsande förebilder). Huvudsaken är att läsaktiviteter förekommer regelbundet och över lång tid på er skola om utvecklingen av en läskultur ska uppfattas som en seriös satsning av eleverna.

Referenser

Atwell, N. (2007). *The reading zone: how to help kids become passionate, habitual critical readers*. New York: Scholastic.

Egelund, N. (Red.). (2012). *Northern Lights on PISA 2009 – Focus on Reading*. København: Nordic Council of Ministers. (TemaNord 2012:501).

Fredriksson, U. & Taube, K. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.

Funcke, C (u.å.). *Läsglädje, ett arbetssätt med läsning i årkurs 3*. Växjö Kommun. Tillgänglig via [http://www.enlasandeklass.se/for-bibliotekarier/skolbibliotek/lasgladje-vaxjo/\[150315\]](http://www.enlasandeklass.se/for-bibliotekarier/skolbibliotek/lasgladje-vaxjo/[150315]).

Hoel, T. (2008). Lesing og leseaktiviteter. Ingår i T. Hoel, E. Tallaksen Raftse & T. Pemmer Saetre (Red.), *Opplevelse, oppdagelse, opplysning: Fagbok om skolebibliotek*. Oslo: Biblioteksentralen, s.166-219.

Hughes-Hassell, S. & Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *International Reading Association*, 51, (1), s. 22-33.

Krashen, S. (2004). *The power of reading: insights from the research*. New York: Heinemann/Libraries Unlimited.

Kulturrådet (2014). *Doktor Proktor sätter fart på läsprojekt*. Tillgänglig via: [http://www.bolla.se/projekt/projektarkiv/Doktor-Proktor-satter-fart-pa-lasprojekt-\[150425\]](http://www.bolla.se/projekt/projektarkiv/Doktor-Proktor-satter-fart-pa-lasprojekt-[150425]).

Körling, A. (2012). *Den meningsfulla högläsningen*. Stockholm, Natur & Kultur.

McKool, S.S. (2007). Factors that influence the decision to read: an investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. Reading Improvement, September issue.

Mjør, I. (2009). Høgtlesar, barn, bildebok: vegar till meining og tekst. Diss. Universitetet i Agder.

National Literacy Trust (2011). Boys' reading commission: The report of the all-party parliamentary literacy group commission. National Literacy Trust Research. Tillgänglig via www.literacytrust.org.uk/assets/0001/4056/Boys_Commission_Report.pdf

Norberg, I. (Red.), (2005). Läslust & läsläst: idéer för högstadiet och gymnasieskolan. Lund: BTJ Förlag.

Pendergast, M. May, L., Bingham, G. & Kurumada K. S. (2015). Acquiring responsive practices: preservice teachers learn to conduct interactive read-alouds. Action in Teacher Education, 37, (1), s. 65-81.

Stanovich, K. E. & Cunningham, A. E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: the cognitive correlates of print exposure. Memory and Cognition, 20 (1), s.211-229.

Strommen T.L. & Mates, F.B. (2004). Learning to love reading: interviews with older children and teens. International Reading Association, 48 (3) s.188-200.

Winther, F. (2010). Et retorisk blik på læselyst og litteraturformidling til børn. Ingår i S. Madsbjerg & H. Romme Lund (Red.), Læselyst og læring. Virum: Dansk Psykologisk Forlag, s.97-108.

Del 4: 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.

- Vilka är era erfarenheter av högläsning?
- Vilka erfarenheter har ni av läsande förebilder och deras betydelse?
- När och hur kommuniceras vikten av läsning på skolan?
- I vilka sammanhang synliggör ni er egen läsning för eleverna? När är ni läsande förebilder?
- Brukar ni kunna ge elever personligt anpassade lästips? Om inte, vad beror det på?
- Vilka forum erbjuder skolan där eleverna kan dela med sig av lästips till varandra?

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.

Att synliggöra läsning

Syftet med denna undervisningsaktivitet är att bidra till att utveckla elevernas läsintresse genom att synliggöra läsning på olika sätt. Välj ut en eller flera läsaktiviteter utifrån de förslag som listas i slutet av artikeln "Läsande förebilder". Inventera tillsammans vilka resurser ni behöver och planera därefter hur aktiviteten eller aktiviteterna ska genomföras.

Del 4: 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 4: 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.

- Vad gick bra och vad gick mindre bra? Vad kan det ha berott på?
- Vilken respons på läsaktiviteten fick ni från eleverna?
- På vilket sätt har medvetenhet om betydelsen av läsande förebilder påverkat era arbetssätt? • Om ni har samverkat kring en läsaktivitet, hur har samverkan fungerat?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni provat i den fortsatta undervisningen?
- Hur kan ni skapa kontinuitet i läsaktiviteterna på skolan och hur kan ni vidareutveckla samverkan för att stimulera elevers läsengagemang?

Fördjupning

Del 4: Fördjupning

Läs gärna artikeln "Texten och kontexten" av Karin Jönsson. Artikeln tar upp vad som händer i mötet mellan läsaren och texten, och i mötet mellan flera läsare av samma text.

Se också gärna filmerna. Välj vilken eller vilka du vill se. I filmen "Samtal och skrivande – vägar in i läsningen" arbetar en lärare med högläsning och textsamtal med elever i årskurs 1. Filmen "Vägar in i läsningen" visar hur elever i årskurs 3 ges möjlighet att formulera egna tankar om innehållet i "Sixten" av Ulf Stark.

Vill du veta mer om författarens tankar kan du ta del av samtalsfilmen där Karin Jönsson diskuterar artikeltexten med en grupp lärare och en skolbibliotekarie.

Diskutera

- Artikeln tar upp Langers fem förhållningssätt som beskriver hur en läsare interagerar med texten. Hur fungerar ni själva som läsare? Har ni lätt att stiga in i och ut ur en föreställningsvärld och reflektera över det lästa?
- Hur skulle ni i samtal med eleverna kunna bidra till att de flyttar sig mellan olika föreställningsvärldar?

Material



Texten och kontexten
Karin Jönsson



Samtal och skrivande – vägar in i läsningen
Filformatet kan inte skrivas ut.
Skolverket



Vägar in i läsningen
Filformatet kan inte skrivas ut.
Skolverket



Samtalsfilm med Karin Jönsson
Filformatet kan inte skrivas ut.
Skolverket

Texten och kontexten

Karin Jönsson, Malmö universitet

En viktig och central del i skolans uppdrag är att stödja elevers utveckling av läsande och skrivande. Idag vet vi mer om att läs- och skrivutvecklingen startar långt före skolstarten (Fast, 2007; Liberg, 2007; Björklund, 2008). Samtidigt vet vi att läsning inte i första hand och enbart handlar om att kunna läsa, det vill säga avkoda, en text, utan framför allt om att förstå innehållet i texten. I analysen av PIRLS-mätningen från 2011 (*Med fokus på läsande*, 2012) lyfts förmågan till mer avancerad läsning, att kunna förstå texten på ett djupare plan, som en viktig egenskap som skolan måste stödja elever att utveckla och där beskrivs vad denna typ av läsning innebär. Läsaren kan då dra slutsatser på ett djupare plan, läsa mellan raderna, jämföra och värdera för att komma fram till olika ståndpunkter samt förstå mer avancerat språkbruk i metaforer och bildspråk (ibid). En sådan läsning ligger till grund för att lyckas i skolan men utvecklas inte automatiskt. Samtal kring det lästa är ett nödvändigt stöd. Det har betydelse för hur eleven dras in i texten och för hur förståelsen kan fördjupas och utvecklas. Mätningen visade totalt att de svenska elevernas läsförmåga sjönk i förhållande till andra länders resultat. PIRLS-mätningen 2016 visar dock att svenska fjärdeklassares läsförmåga har förbättrats och nu ligger på samma resultat som vid mätningen 2001. Resultatet visar också att eleverna, som testades på kunskaper i läsförståelse, nu läser både faktatexter och skönlitteratur lika bra. I mätningen från 2011 var elevernas resultat sämre vid läsning av faktatexter.

I den här artikeln ska framförallt läsning och samtal, men även skrivande, kring text vara i fokus. Andra delar behandlar på olika sätt hur ett samtal kan läggas upp mer i detalj och hur arbetet med läsloggar kan se ut. I denna artikel fokuserar jag på *kritisk läsning* där samtal är en viktig del.

Text ses i artikeln som ett brett begrepp. Det kan vara skönlitteratur, facklitteratur, filmer, reklam och vardagstexter. Exempelen i artikeln är hämtade från samtal och erfarenheter från undervisning med yngre elever, men det som tas upp är lika giltigt för äldre elever.

Vad är läsning?

Språkutveckling, lärande och identitet hänger samman. I läsning handlar det om tre faktorer: texten, läsaren och den sociala kontext där läsningen ingår. Att intressera sig för och forska om *läsaren* av en text är ett relativt sent fenomen. Tidigare har det funnits

en syn på läsning som innebär att innehållet ligger i texten och väntar på läsaren. Nu för tiden ser vi det istället ofta som att läsaren och dennes erfarenheter tillsammans med den skrivna texten skapar innehållet. Som grund för detta sätt att tänka ligger Louise M. Rosenblatts (2002) tankar om att ”texten” blir till i mötet mellan läsare och text. Det innebär att människor skapar olika innehåll och betydelse i en text även om de läser den samtidigt.

Skriftspråklig förmåga

Läsning ingår som **en** del i utvecklingen av skriftspråklig förmåga. Luke och Freebody identifierade redan 1999 fyra förmågor som de menar är nödvändiga för att utveckla literacy. Här står literacy för skriftspråklig förmåga i vid mening. De fyra förmågorna är

- att ”knäcka koden för skrivna texter” (att göra språkliga upptäckter om skrift och hur skrift används i olika sammanhang)
- att själv skapa texter
- att använda texter i meningsfulla sammanhang och
- att kritiskt analysera texter.

Läsning av texter och samtal kring innehållet ska ses som en del av en skriftspråklig förmåga, som förskola och skola ska arbeta med och som förmågor som elever behöver få utveckla. ”Att läsa och skriva tillsammans och samtala kring det man läser och skriver är sannolikt det allra viktigaste stöd man kan ge för att barns och ungas läsande och skrivande ska utvecklas” (Liberg, 2007: 29). Det är också i samtalet läraren kan förstå hur elevernas läsning ser ut, vad de tar med sig från läsningen, vad läsningen skapar för problem och vad eleverna funderar på.

Det handlar med andra ord om läsningens tre grundläggande dimensioner, det vill säga (1) elevernas motivation, engagemang och intresse, (2) läs- och skrivförståelse och (3) om att läsa och skriva korrekt (Liberg, 2008).

Att bygga föreställningsvärldar

De flesta lärare har nog någon gång frågat sina elever om de ”fått bilder i huvudet” av det som de läst eller lyssnat till. Frågan gäller kanske oftast läsning av skönlitteratur men är lika giltig när det handlar om läsning av sakprosa och andra texter. Detta att skapa bilder i huvudet är något den amerikanska forskaren Judith A. Langer (1995, 2005) kallar ”att bygga föreställningsvärldar”. Hon menar att det är en viktig och avgörande del i att skapa förståelse för en text. Denna förmåga kan gå att lära sig, kan byggas upp och utvecklas och i detta är samtalet en central del.

Judith Langer (2005) diskuterar vad det faktiskt innebär att läsa – och skriva, berätta, teckna, etc. Det handlar, menar hon, om att med exempelvis textens, berättelsens och bildens hjälp gå in i föreställningsvärldar. Väl där måste vi kunna röra oss i den världen, bekanta oss med personer, tankar, miljöer och händelser. Men läsning handlar också om att gå från textens föreställningsvärld ut i sin egen och fundera över vad det är man varit med om, vad det kan betyda och hur det stämmer med egna erfarenheter och uppfattningar (Bergöö & Jönsson, 2012:103)

Langer tar sin utgångspunkt i förmågan att tänka, reflektera. Att vara en ”litterär tänkare” är, som hon ser det, centralt i en människas liv. Genom läsning av skönlitteratur och andra texter, och till det en medveten litteraturpedagogik, kan lärare skapa förutsättningar för elever att få utveckla sitt tänkande. Langer använder alltså begreppet *föreställningsvärld* och menar den förståelse en person har när som helst under läsningen, en mental textvärld som alltså ser olika ut för olika individer. Läsning är med detta synsätt en meningsskapande aktivitet, där läsaren utvecklar frågor, nya insikter och ny förståelse under läsningens gång. Läsaren skapar på detta sätt en föreställning om textvärlden och den är grundad i hennes förståelse, antaganden och tidigare föreställningar. Föreställningsvärlden är inte fast utan kan när som helst förändras under läsningen och också efter läsningen.

I sina studier har Langer försökt förstå hur läsare förhåller sig till texten och innehållet (Langer 1989, 1993, 2005, 2011). I sina tidiga studier identifierade hon fyra förhållningssätt (*stances*) i hur läsaren interagerar med texten och relaterar till den. I en senare studie (Langer, 2011) beskriver hon ett femte förhållningssätt.

De fem förhållningssätten beskrivs av Langer så här (Langer, 2005:31-36 & 2011). Exempelen som illustrerar de olika förhållningssätten är artikelförfattarens:

1. Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld

Eftersom läsaren inledningsvis försöker bygga en föreställning om texten som helhet handlar det mer om bredd än om djup. Här utnyttjar läsaren det som står i texten, sina erfarenheter och sin tidigare läsning för att skapa en bild av den textvärld läsaren är på väg in i. I gemensam läsning ställer barn ofta frågor.

Vem är ’jag’ i boken? Har du en bild som du kan visa?
Kan man ...? Hade dom träffats förr?

Eller i mer försiktiga antagande:
Antagligen har ... Det kanske är så ...

2. Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld

Läsaren tycker sig förstå sammanhang, personer i texten och samband kring händelser som utspelar sig. Det är nu läsningen ”rullar på”. Trots detta kan det finnas saker i texten

som gör att läsaren hamnar i förhållningssätt 1 igen. När nya fakta förs in i berättelsen kan den föreställningsvärld som läsaren byggt upp visa sig inte hålla och läsaren får bygga nytt utifrån den nya informationen.

Också här kan eleverna spekulera en hel del, men de gör det utifrån den grundföreställning de byggt upp:

Han vill antagligen... Han måste ha... Jag antar att ... Han kanske ville, men ...
Menar hon att... Hon skulle säkert ... Eller så är det så att... Det verkar som...

3. Att stiga ut och tänka över det man vet

Här kopplar läsaren samman det hon läser med sin egen värld och sina erfarenheter. Om de två tidigare förhållningssätten har en rörelse från världen till texten, så har förhållningssätt 3 en rörelse från texten ut i läsarens värld.

Jag hade struntat i det... Jag skulle ... Jag förstår det här, men...
Jag menar ... Det är antagligen bättre att...

4. Att stiga ut ur föreställningsvärlden och objektiviera upplevelsen

Nu kan läsaren se tillbaka på läsupplevelsen och se den mer objektivt och på distans.

Texten visar att... Den förklarar ... Dikter brukar vara mer...
Det finns nog ingen bok som är som den här...

Här kan läraren i samtalen också hjälpa eleverna att distansera sig med frågor och uppmaningar som:

Varför skrevs texten? Fundera över titeln... Varför fick texten den titel den har?

5. Att lämna en föreställningsvärld och röra sig bortom den

Om läsaren har skapat en rik föreställningsvärld kan denna användas i nya sammanhang. Kunskapen från ett sammanhang kan användas i ett nytt sammanhang. Läsaren tar kritiska begrepp från en föreställningsvärld in i nya sammanhang, gör kopplingar och bygger vidare på tidigare kunskap. Här gäller det för läraren att hitta ingångar för ett sådant sätt att utnyttja texter och ny kunskap.

Hur kan det vi läst bli viktigt i andra sammanhang?
Hur kan det vi har lärt oss vara viktigt för andra, för oss och så vidare?

En utgångstanke är att även de yngsta eleverna på olika sätt kan förhålla sig till texten under läsningen på de sätt som Langer beskriver och att det under läsningen och i samtalet är möjligt att få syn på hur de uppfattat texten. Det är viktigt att påpeka att dessa inte är hierarkiskt ordnade och går från 1 till 5. Langer skriver:

Medan man läser förändras föreställningsvärldarna, undan för undan blir vissa idéer ointressanta, andra kommer till och en del omvärderas. Till och med när sista

ordet är läst och boken är stängd har läsaren kvar en föreställningsvärld som fortsätter förändras. Dessa förändringar kan ske när man skriver, tänker, läser något annat eller diskuterar i klassen. Föreställningsvärldar växer, förändras och berikas med tiden, genom tanke och erfarenhet. (Langer 2005:24)

I ett föreställningsskapande klassrum är målet att eleverna ska få delta i samtal kring olika texter och där få möjlighet och utrymme att använda sina erfarenheter, göra kopplingar till andra texter och till kamraters tankar. Allt detta påverkar elevernas byggande av föreställningsvärldar. Samtidigt är en viktig aspekt att eleverna känner trygghet för att göra detta på allvar och fullt ut.

Kunskap och medvetenhet om elevernas föreställningsvärldar hjälper lärare och bibliotekarier att förstå eventuella svårigheter som vissa läsare kan få. Langer menar till exempel att läsare som inte kommit så långt i sin läsutveckling ägnar större tid åt förhållningssättet ”att vara utanför och gå in i en textvärld”. Deras problem verkar vara att de inte har förmåga att utveckla en tillräckligt rik textvärld i någon av faserna, så rik att den håller att bygga vidare på. Övriga händelser, okänd berättarform eller nytt språk i en text kan få dessa läsare att förlora sin aktuella textvärld och det gör att de måste börja om i det första förhållningssättet. Här blir kunskapen om olika förhållningssätt en viktig utgångspunkt för att kunna hjälpa elever att bygga föreställningsvärldar under just den inledande läsningen. Läraren kan till exempel inledningsvis läsa tillsammans med eleverna och föra samtal längs med läsningen och på så sätt hjälpa elever att använda sig av sina tidigare kunskaper och erfarenheter. Samtidigt kan man i samma syfte arbeta konkret med att låta eleverna exempelvis skapa bilder och dramatisera. Vetskapen om att elever kan ha svårt för att ta sig in i en text är viktig. Många av oss har nog mött elever som relativt ofta under enskild läsning kommer och berättar att boken inte är bra och att de vill byta bok. Gemensam läsning och samtal kan hjälpa dessa elever lära sig bygga föreställningsvärldar. Läraren kan exempelvis koppla till gemensamma erfarenheter, tv-program eller filmer, tidigare läsning och studiebesök och på så sätt bygga en miljö runt lärandet.

Eleverna lyssnar på varandra och delar med sig av sina tankar. Läraren hjälper eleverna genom att när hon eller han läser en text också väva in sina egna reaktioner och i sina reflektioner visa att det inte finns rätt eller fel svar. Läraren och också kamraterna blir på det viset modeller för hur man kan vara deltagare i en läsande gemenskap och i den internalisera sina tidigare läsningar. De kan i varierande grad undersöka texten och livet ur ett kritiskt perspektiv och ta emot andras kommentarer och låta dem utmana deras egen förståelse. Eleverna vet också att de inte behöver hålla med om allt de hör och samtidigt vet de att de förmodligen kommer att modifiera och kanske till och med förändra sina tankar med tiden. Det handlar, enligt Langer, om att få vara en *litterär tänkare* (Langer, 2005).

Läsning som social process

Utifrån ovanstående resonemang kan läsning ses som en social process och en social aktivitet, och inte i första hand som en individuell aktivitet (Jönsson, 2016). Samtal och skrivande kring texter är på det sättet en viktig del i att bygga förståelse. Det är i social interaktion som elevernas läsning kan vidgas och fördjupas. Mycket av det barn och elever lär sig, lär de sig utan formell undervisning (Söderbergh, 1988 och 2009; Fast, 2007; Björklund, 2008). Men för att ett sådant lärande ska bli möjligt krävs en stödjande miljö och möten med andras tankar. Barn måste ha tillgång till läsande, skrivande och talande människor som använder skriftspråket i meningsfulla sammanhang. Detta gäller inte minst när läsningen sker i mer formella sammanhang, som exempelvis läsning i skolans olika ämnen och verksamheter.

Litteraturen är trots allt en spegling av och en nyckel till mänsklig erfarenhet. Ju yngre ett barn är desto mer troligt är det att han eller hon kommer att uppleva litteratur i ett sammanhang av mänsklig interaktion – blir läst för, läst tillsammans med eller bjuds in i en berättelse på annat sätt. Den litterära transaktionen, det enskilda samtalet mellan författare och läsare, är hela tiden omgiven av andra röster. (Hepler & Hickman, 2001, s. 279, min översättning)

Rösterna som ett barn möter i samband med läsning av en text och samtal som följer på läsningen är inte bara författarens röst utan också lärarens, kamraternas och inte minst sin egen. Barnen och eleverna hör sina egna och sina kamraters tankar och deltar i sammanhang där de kan ställa frågor, säga emot, komma med nya tankar. Röster, som enligt citatet ovan omger dem, kan också komma från andra böcker och filmer som de läst och sett och som kan påverka hur de upplever en ny text.

Respons och ett läsande, skrivande och samtalande rum

Synen på barns och elevers respons, deras tankar och gensvar, på det de läser eller lyssnar till har skiftat över tid. Längre fanns uppfattningen att mer avancerad respons på texter får vänta tills barn och elever har blivit lite äldre. Vi vet nu att också yngre barn kan tolka, analysera och dra slutsatser (Jönsson, 2007). Det är inget vi behöver vänta med att arbeta med tills de blir äldre (Hickman, 1981). Hickman visar att barn influerar varandras läsning och respons. Barn och elever bygger tillsammans med läraren upp en kulturell plats där de vet att de kommer att samtala om böcker och delge varandra tankar om böcker de läser, de visar varandra hur olika läsare kan agera, de vet att de kan ställa frågor och få svar etcetera. Med lärarens hjälp byggs *läsargemenskap* (Hepler & Hickman, 2001; Jönsson, 2007). I en läsargemenskap pågår en mängd aktiviteter som läsning, skrivande, samtal och lärande kring ett viktigt innehåll (Jönsson, 2007). Det kan ske i klassrum och skolbibliotek, men också i mindre grupper. Samtalet blir extra viktigt eftersom det är betydelsefullt att ha lyssnare när man försöker förklara och visa vad man tycker och tänker om innehållet i något man läst eller lyssnat till.

Barns respons skiljer sig från vuxnas respons genom att barn i högre grad än vuxna behöver lyssna till eller läsa texten flera gånger. Hickman (1981) visar att det finns en slags tidsdimension i barns respons. Det innebär att den respons barn uttrycker eller visar kan dyka upp långt senare än själva läsningen och också i ett helt annat sammanhang (Jönsson, 2007). En annan skillnad är att vi antar att respons framför allt uttrycks muntligt eller skriftligt. Lärare som arbetar med yngre elever vet att det muntliga bara speglar en del av vad barn känner och tänker. Lärare bör därför vara uppmärksamma på om barnen eller eleverna verkar fortsätta att bearbeta ett textinnehåll i exempelvis kommentarer, lek eller bildskapande.

Om vad läser vi? Att välja innehåll och böcker

Som lärare måste man också fundera över syftet med läsningen. Varför läser vi denna bok? Varför just nu? I vilket sammanhang? Vad vill jag med läsningen? Svaret på dessa frågor kommer att påverka läsningen och samtalet. Det finns många skäl att fundera extra över vilka texter vi väljer att låta elever läsa eller lyssna till. För det första handlar det om att alla texter inte räcker till för ett samtal som går på djupet. För det andra har det med elevers motivation, engagemang och intresse att göra. Det är grunden för utvecklingen av såväl läs- och skrivförståelse som av- och inkodningsförmåga (Liberg, 2008). Har vi inte med oss eleverna spelar det mindre roll hur vi bearbetar texterna.

De mål som läsningen grundar sig i kommer att påverka både val av litteratur och vad vi gör med den. Lärarens frågor och uppgifter är en sida av arbetet. Det andra är att ha förmågan att fånga upp elevernas frågor och funderingar.

Kritisk läsning

Läsning i skolan kan naturligtvis ha flera och olika utgångspunkter. Två diametralt motsatta sätt att se på läsning är att *läsa för att läsa* och *läsa för att förstå* (Holmberg & Malmgren, 1997). Vilket synsätt läraren utgår från påverkar arbetet med och läsningen av olika texter. Läsning för att läsa innebär ofta att det är själva läsandet som är i fokus, inte texten och innehållet i sig. Läsning innebär med detta sätt att resonera ett avskilt moment i undervisningen där läsning *övas*. I den här texten är utgångspunkten att läsa för att förstå vad texten vill förmedla, att förstå sig själv och andra och att förstå den värld man lever i. Det handlar om att läsningen av olika texter och samtal kring dem är vägar för att nå förståelse för ett fenomen eller en viktig fråga. Texter ger bilder av det vi kallar verkligheten och det är dessa bilder vi behöver fördjupa oss i, ställa oss kritiska till eller se ur nya perspektiv.

Tillvaron är full av texter som ger olika bilder av hur världen omkring oss ser ut och av vad exempelvis en kvinna, en man, en flicka eller en pojke är, olika bilder av genus och genusidentiteter. De ger inte *bilden* av hur verkligheten är, de ger

någons bild, någons förslag till hur vardag och verklighet kan tolkas. De texter som används i förskola och skola är inte en gång för alla på det ena eller andra sättet, de kan betraktas som ”platser” där vi kan diskutera, argumentera och utmana, platser där vi kan njuta, roa oss och lära oss saker. (Bergöö & Jönsson, 2012:109)

Texter kan hjälpa oss att förflytta oss i tid, att uppleva andra platser på jorden och se andra människor ur nya perspektiv. Men texter kan också hjälpa oss att känna igen oss själva och betrakta vår egen värld med lite nya ögon. Det handlar om ”att se det vardagliga med nya ögon, att få läsa och vara i någon annans skor” (Bergöö & Jönsson, 2012:137).

En utgångspunkt för arbetet med texter kan vara att utgå från teorier om critical literacy. Det är en av de fyra förmågor som Luke och Freebody (1999) beskriver i sin modell, *the four resources model*, som presenterades kort tidigare i denna artikel. Att kritiskt analysera texter (ett arbete som från och med nu och framåt i texten, i enlighet med internationell forskning, benämns *critical literacy*) är en av de fyra förmågorna. Det handlar om att tillsammans med eleverna undersöka vad texter omkring oss säger om hur saker och ting är – och varför – och hur de skulle kunna vara. Kärnan i ett critical literacy-arbete är, så som Barbara Comber och Helen Nixon (2005) formulerar det, att barn får möjlighet att tillsammans med förskollärare och lärare undersöka de texter av olika slag som omger dem.

Det innebär att barnen får möta frågor som Vem är det som talar i texten? Vad säger texten oss? Varför? Skulle det kunna vara på något annat sätt? Ett sådant arbete låter barnen utforska sig själva och den värld vi lever i – genom att utforska såväl innehållet i en text som dess språk. (Comber & Nixon, 2005, refererad i Bergöö & Jönsson, 2012:17)

Arbete med skönlitteratur och andra texter inom critical literacy-traditionen handlar både om hur man väljer böcker och texter och om hur det lästa kan bearbetas för att bli en källa till kunskap. En viktig utgångspunkt när man väljer texter är att eleverna ska kunna känna igen sig i och bli berörda av det texten handlar om. Det innebär inte att texterna alltid måste handla om personer i samma ålder som eleverna eller utspela sig i för eleverna välkända miljöer. Tvärtom ska mötet med texterna istället göra att eleverna får möjlighet att möta andra miljöer, andra tider och andra platser. Igenkänningen kan då till exempel ligga i en känsla. Texterna ska spegla de frågor klassen arbetar med och kunna skapa nya perspektiv på en fråga. Elever ska få vara aktiva deltagare i samtal om viktiga frågor. En viktig utgångspunkt i critical literacy är att barn och unga vill förstå sig själva och världen och skolans uppgift är att stödja eleverna i det projektet.

Texter av olika slag kan således fungera som glasögon som hjälper oss att se andra människor på ett nytt sätt, ur nya perspektiv. Det handlar inte främst om de skönlitterära böckerna i sig, skriver Vasquez (2010), utan om arbetet med dem –

ofta i kombination med andra texter som vardagstexter, artiklar, leksaker, reklam, teveprogram eller film. Hon är nog med att påpeka att böcker bara är ett av många redskap i ett critical literacyarbete. (Bergöö & Jönsson, 2012:40-41)

Här uttrycks den breda syn på begreppet text som kännetecknar critical literacy. Arbetet om och med texter handlar om att låta eleverna ifrågasätta, undersöka och problematisera det som verkar normalt, vanligt och självklart. Samtidigt ska eleverna få återskapa, föreställa sig något på ett nytt sätt och ompröva sitt sätt att tänka kring olika fenomen och platser. Elevernas frågor och tankar är både utgångspunkt för textarbetet och viktiga delar av det.

Att bygga ett kritiskt läsande klassrum

Med ett exempel från ett klassrum (Vasquez & Felderman, 2013) vill jag illustrera hur ett kritiskt textarbete kan se ut:

I en klass med yngre elever bestämdes att klassen under vårterminen skulle odla tomater. För att ta reda på hur man planterar och odlar tomater sökte eleverna på nätet efter information, men de läste också i böcker och ställde frågor till föräldrar och andra som kunde tänkas veta något om tomatodling. Texterna som kom att användas var framför allt sakprosa av olika slag, såväl tryckta som digitala texter.

Eleverna fann tre intressanta sätt att plantera tomater: att plantera frön i krukor, att sätta små plantor och att använda en *Topsy Turvey Tomatoe Planter*, det vill säga odla tomater upp-och-ner i en plastbehållare som hängs högt över marken. Reklamen för denna plastbehållare hade eleverna hittat på nätet. De sökte också information om vilka tomater som bäst kunde anpassa sig till deras klimat.

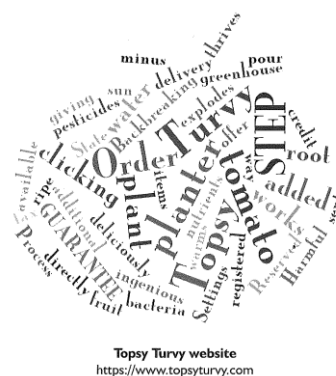
Reklambroschyren för plastbehållaren som man kunde hänga upp och ner intresserade eleverna och tillsammans med läraren fördjupade de sig i denna modell. I reklamen hittade de uttrycket ”hårt arbete för ryggen” (back breaking work) och eleverna ville veta vad det betydde. Vems rygg avsåg reklamen? De fick i samtalet ifrågasätta, undersöka och problematisera.

Eleverna upptäckte att reklamen fanns i två versioner – som text på papper och som film. När de såg filmen upptäckte de att några delar var i svartvitt och andra i färg. Avsnittet i svartvitt visade det som reklamen talade om som ”hårt arbete för ryggen”: en man som odlade tomater på traditionellt vis vilket gjorde att han fick väldigt ont i ryggen. Filmen övergick sen till färg och då visades en leende kvinna som odlade sina tomater i en Topsy Turvey Tomatoe Planter (TTTP). ”Det verkar inte vara rättvist eller sant att bara kvinnor kan använda TTTP. Alla kan använda den”, menade barnen. Reklamfilmen ledde till diskussioner om genus.

I klassen analyserade de filmerna och den skrivna reklamen tillsammans och läraren använde specifika frågor som eleverna fick arbeta med:

Vem kan vara intresserad av det som reklamen visar? Vilka saker fanns inte med? Vad sägs inte? Varför fanns det foton, bilder och text? Hur påverkade dessa läsningen av filmen? För vem kan de ha gjort en skillnad? Vilka medel använder skaparna av text och film för att påverka läsaren – laddade ord, användning av bilder, länkar etc.?

Eleverna läste också en artikel om att odla tomater. Läraren gjorde så kallade ordmoln av både artikeln och reklambladet. På det sättet fick eleverna en visuell uppfattning av texterna och de ord som användes i dem.



(Vasquez & Felderman, 2013, s.69)

Eleverna fick undersöka texterna visuellt och hitta de mest frekventa orden i texten och i reklambladet. De upptäckte att texterna som båda verkade handla om att odla tomater, egentligen handlade om helt olika saker. Om den skrivna artikeln (texten till vänster) så de efter att ha undersökt den språkligt och innehållsligt: ”Alla viktiga saker för att plantera tomater finns med. Här finns ord som tomater, växande, plantor, trädgård – allt vi behöver veta något om för att plantera.”

Om reklamtexten (texten till höger) sa eleverna efter analysen: ”Reklamen handlar bara om att beställa Topsy Turvey Tomatoe Planter.”

Klassen odlade sedan sina tomater. De förde journal över hur plantorna växte och prövade alla tre sätten att odla och lärde sig vad som fungerade.

Textarbetet i klassen visar hur barnen fick arbeta med, och i, Langers alla förhållningssätt, hur de drevs av motivation och lust att ta reda på mer och hur de fick arbeta med många sätt att uttrycka innehåll – bilder, ljud och skrift. Eleverna dekonstruerade och analyserade kritiskt en vardagstext; tillsammans i samtal föreställde de sig hur det kunde vara på annat sätt, de tog upp genusrelaterade frågor och

undersökte hur reklam arbetar för att positionera konsumenter. De arbetade med de förmågor som Luke och Freebody (1999) menar att klassrumsarbete måste innehålla. Eleverna fick skriva om en offentlig text och de fick vara ”forskare” och analytiker. De använde specifika frågor som gjorde att de diskuterade vem som talade i texterna, vad författaren ville att läsaren skulle tänka och tycka. Lärarens frågor och uppgifter fick eleverna att ta reda på vad de själva tyckte och tänkte. De genomskådade hur texttilltalet var genuskodat. Här ser vi också ett exempel på hur läraren fick eleverna att röra sig i texten och mellan olika texter och från textens värld ut i verkligheten och från verkligheten in i textens värld.

Vasquez (2010) väcker frågan om ”vad elever lär sig läsa och skriva om, vad de gör med det skrivna och det lästa och vad skrivningen och läsningen gör med dem och deras värld”. Menar vi att texter och läsningen av dem kan påverka och utmana barns och elevers tänkande så är valet av texter viktigt. Det handlar om att välja texter som väcker elevernas tankar och som i första hand inte är till för att eleverna ska besvara kontrollfrågor.

Att hitta sina tankar – muntligt och skriftligt

Det är genom samspel som förståelsen växer (se t ex Säljö, 2000 och 2005). Det är svårt att tänka sig att eleverna i tomatexemplet skulle kommit fram till samma sak på egen hand som de nu gjorde tillsammans. Men tankar är flyktiga och kan vara svåra att komma tillbaka till om de en gång tappats bort. Ett sätt att både hitta tankar och att hålla dem kvar är att skriva ner dem direkt efter eller under läsningen. Ett väldokumenterat sätt är att låta eleverna skriva läsloggar före det gemensamma samtalet.

Läsloggen som en del av samtalet kring texter

Läsloggar skrivs varken för att träna skrivande eller för att kontrollera elevernas läsning. Själva skrivandet i läsloggarna möjliggör för eleverna att hitta sin egen tanke och inte låta den översköljas av andra tankar som kamraterna presenterar. Att låta eleverna skriva läsloggar är att ge dem möjlighet att, som Rosenblatt (2002) menar, bli aktiva, engagerade läsare genom att dokumentera sina läsoplevelser och tankar. Är eleverna yngre och inte börjat skriva på egen hand ännu, så kan de uttrycka sin tanke genom att uttrycka sig i bilder (Kress, 1997; Jönsson, 2007). Det är också ett sätt att hålla kvar sin läsning.

Medan läsloggen skrivs/ritas får eleven en chans att uttrycka sig ostört och individuellt. För lärare skapar en läslogg en möjlighet att upptäcka vad eleverna tänkt, inte minst de som annars är tysta. Efter en stunds skrivande kan klassen samlas igen för att samtala. Det handlar om att ställa öppna frågor som möjliggör att elevernas tankar kommer fram.

Det är ”viktigt att man inte leder dem mot vissa tolkningar utan snarare får dem att förbereda sig på att formulera sin egna ” (Langer, 2005, s. 113).

I arbetet med tomatodlingstexterna skrev eleverna under och efter läsningen individuella läsloggar och dessa användes sedan som utgångspunkt för textsamtal i hela klassen. Vi såg också att läraren använde sig av specifika frågor av nedanstående karaktär.

Vem talar i texten?

Vems röst är viktigast i den här texten?

Vem är den viktigaste personen?

Vem bestämmer vad de andra personerna ska göra eller tycka?

Hur vet du det – ledtrådar i texten?

Vem verkar inte få göra sin röst hörd?

Finns det någon person i texten som inte får tala om vad han eller hon tycker? Hur kan du veta det – ledtrådar i texten?

Skriver författaren så att man ska hålla med om något?

Finns det något man ska hålla med om?

Vad verkar vara rätt att göra och tänka?

Finns det något man inte ska hålla med om?

Vad verkar vara fel att göra och tänka?

Hur kan du veta det – ledtrådar i texten?

Vem kan känna igen sig den här texten och varför?

Vem kan känna igen sina egna tankar?

Vem kan känna igen vad hon/han varit med om?

Hur vet du det – ledtrådar i texten?

Samtalet som en brygga

I samtal av den karaktär jag beskrivit ovan hjälper läraren elever att koppla till sina erfarenheter. Läraren påminner exempelvis eleverna om texter och böcker de tidigare läst och som kan kopplas till det de nyss läste. Samtalet kan hjälpa dem att uppleva hur erfarenheter kan kopplas till texten och hur texter kan kopplas till erfarenheter. Läraren måste vara en lyssnande person och samtalet måste upplevas som en trygg plats där eleverna törs säga vad de tänker. För att utveckla förmågor som att beskriva, analysera, tolka och distansera sig, det vill säga en mer avancerad läsförmåga, blir läsloggar och samtal viktiga delar i undervisningen. Samtalet fungerar som en brygga in i de skriftspråkliga världarna och ger eleverna möjlighet att röra sig mellan olika texter: ”Genom samtalet kan man bygga upp en förförståelse för det man sedan ska läsa eller skriva om. Man kan samtala om det man precis läst och skrivit i relation till det som stått tidigare i texten och det som anknyter till egna upplevelser.” (Liberg, 2007, s. 29).

Avslutning

Det som sker i ett klassrum är komplext och svårfångat. Denna artikel har som huvudfokus läsande och textsamtal. Textsamtalen och olika förberedelser inför dem kan betraktas som stödstrukturer för meningsskapande (tänkande, lärande och skrivande). För att ge elever trygghet att tänka och tala fritt och inte i första hand fundera över kamraternas eller lärarens reaktioner eller om svaret är rätt eller fel måste klassrummet vara "a safe place" (Pratt, 1999; Langer, 1995), en plats där eleverna känner trygghet. Får textsamtalen vara en trygg plats kan kamraternas tankar och lärarens frågor ge eleven möjlighet att tänka vidare "along their journeys through literature" (Hancock, 1993, s. 471). Eleverna får också en möjlighet att upptäcka hur viktiga tankar är, både de egna och andras. Inom ramen för klassen, i en läsargemenskap, kan eleverna klara av saker som de inte på samma sätt klarar på egen hand. Kamrater och lärare fungerar som medtänkande personer. I ett textsamtal kring ett viktigt innehåll blir olikheter i tänkande, uppfattningar och idéer en tillgång.

Referenser

- Bergöö, Kerstin & Jönsson, Karin (2012). *Glädjen i att förstå. Språk- och textarbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, Elisabeth (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2009. Tillgänglig på internet:
http://gupea.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/18674/1/gupea_2077_18674_1.pdf
- Comber, Barbara & Nixon, Helen (2005). Children Reread and Rewrite Their Local Neighborhoods: Critical Literacies and Identity Work. I: Evans, Janet (red.) *Literacy Moves on: Popular Culture, New Technologies and Critical Literacy in the Elementary Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hancock, Marjorie R. (1993) Exploring and extending personal response through literature journals. *The Reading Teacher*, Vol. 46, Nr 6.
- Hepler, Susan I. & Hickman, Janet G.(2001). The Book Was Okay. I Love You – Social Aspects of Response to Literature. *Theory into Practice*, Vol. 21, Nr. 4.
- Hickman, Janet G. (1981). A New Perspective on Response to Literature: Research in an Elementary School Setting. *Research in the Teaching of English*, 15.

Holmberg, Olle & Malmgren, Lars-Göran (1979). *Språk, litteratur och projektundervisning*. Stockholm: Liber.

Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007, Tillgänglig på internet: <http://dspace.mah.se/bitstream/2043/4089/1/Avhandling.pdf>

Jönsson, Karin (2016). Läsning och skrivning som sociala praktiker. I: Jönsson, Karin (red.) *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. (2., uppdaterade uppl.) Stockholm: Liber.

Kress, Gunther (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. New York: Routledge.

Langer, Judith A. (1989). *The Process of Understanding Literature*. CELA Research Report Number 2.1.

Langer, Judith A. (1993/2001). *Approaches Toward Meaning in Low- and High-Rated Readers*. CELA Research Report Number 2.20.

Langer, Judith A. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.

Langer, Judith A. (2005) *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.

Langer, Judith A. (2011). *Envisioning Knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines*. New York and London: Teachers College, Colombia University.

Liberg, Caroline (2007). Läsande, skrivande och samtalande. I: Myndigheten för skolutveckling (2003). *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. <http://www.skolutveckling.se/publikationer/>

Liberg; Caroline (2008). Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag. I: Engström, Arne (red.) *Att erövra världen*. Linköping: Linköping University Electronic Press. S 53-68.

Liberg, Caroline, Folkeryd, W, Jenny & af Geierstam, Åsa (2013). God läsförmåga – hur fångas den?. I: Bagga-Gupta, Sangeeta, Evaldsson, Ann-Carita, Liberg, Caroline & Säljö, Roger (red.). *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Malmö: Gleerups. S 87-106.

Luke, Allan & Freebody, Peter (1999). A map of possible practice: Further notes on the four resources model [Electronic version]. *Practically Primary*, 4 (2), 5-8. <http://www.alea.edu.au/freebody.html>

Med fokus på läsande: analys av samstämmigheten mellan svenska styrdokument, ämnesprov i svenska och PIRLS 2011. (2012). Stockholm: Skolverket Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2940>

PIRLS 2016 [Elektronisk resurs]. (2017). Skolverket. Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3868>

Pratt, Mary Louise (1999). *Arts of the Contact Zone*. I: Bartholomae, Davis & Petrosky, Anthony (red.) *Ways of Reading*. New York: Bedford/St. Martin's.

Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Säljö, Roger (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Vasquez, Vivian (2010). *Getting beyond "I Like the Book": Creating Space for Critical Literacy in K-6 Classrooms*. Second Edition. Newark, Delaware: International Reading Association, Inc.

Vasquez, Vivian Maria & Felderman, Carole Branigan (2013). *Technology and Critical Literacy in Early Childhood*. New York och London: Routledge