

Stimulera läsintresse – en introduktion

Frances Hultgren och Monika Johansson, Högsolan i Borås

Skolan har naturligtvis ett stort ansvar för att utveckla elevers läsande. I den här artikeln presenteras och förklaras en rad begrepp kopplade till elevers läsutveckling. Betydelsen av samverkan mellan lärare och skolbibliotekarier för att stödja elevernas läsutveckling lyfts. Avslutningsvis introduceras hur en *Läsvanestudie* kan vara ett verktyg för att kartlägga hur elever ser på och använder sig av läsning.

Ett av skolans viktigaste uppdrag är att skapa förutsättningar för elevernas möjligheter att utvecklas språkligt. Detta uppdrag är tydligt framskrivet i skolans styrdokument: ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.” (Lgr22).

Språket är också nära sammanlänkat med vårt tänkande (Vygotskij, 1978; Bruner, 1986; Dysthe, 2003; Säljö, 2014) och spelar därmed en central roll för vår förmåga att tolka, kritiskt granska, analysera och värdera källor, såväl muntliga och skriftliga, som bilder i olika medier och publikationsformer. Uppdraget att stimulera elevernas läsintresse och därmed stödja deras läsutveckling blir en angelägenhet för alla lärare inom alla skolans ämnen samt för skolbibliotekarien. Vi är dock medvetna om att inte alla skolor har förmånen att ha tillgång till ett bemannat skolbibliotek.

Literacy, literacypraktiker och läspraktiker

Literacy är ett centralt begrepp inom läsforskningen. Ursprungligen användes begreppet literacy för att beskriva förmågan att läsa och skriva tryckta texter. Idag använder sig människor av talade, skrivna, digitala och visuella texter i en mängd skilda sammanhang, vilka ställer olika krav på läsarens förmågor beroende på vilken form av läsning det är fråga om. Begreppet literacy omfattar de skriftspråkliga aktiviteter människor engagerar sig i. Begreppet inbegriper förmågan att koppla det man läser till vad man vet om världen i övrigt och till vad man har läst i andra sammanhang, att förstå men ändå kunna förhålla sig kritiskt, att göra associationer och kunna dra slutsatser. Det förändrade medielandskapet ställer nya krav på att kunna hantera texter, kommunicera i olika genrer och medier samt anpassa såväl språkbruk som läs- och skrivstrategier till det specifika sammanhang som kommunikationen äger rum i. Därmed sträcker sig begreppet literacy till läsningens sociala, kontextuella och identitetsskapande dimensioner (Street, 1993; Barton, 2007; Lankshear & Knobel, 2006; Liberg m.fl.,

2013). Texter som kombinerar flera olika teckensystem och visuella uttryck, exempelvis skriven text med olika typsnitt, grafiska modeller, skisser samt stilla och rörliga bilder kallas för *multimodala texter* (Roe, 2014). Det rör sig alltså om den typen av texter som är vanligt förekommande både i skolans läroböcker, i faktaböcker och på internet.

Ett begrepp som hör samman med *literacy* är *literacy practices* - i svensk översättning *literacypraktiker* (Liberg & Säljö, 2014). Begreppet definieras av Schmidt på följande sätt:

Literacy practices innefattar hur människor talar om skrift, förhåller sig till texter och på olika sätt skapar mening genom och utifrån dessa i relation till de sociala strukturer de är omgivna av. Med dessa utgångspunkter förflyttas fokus från individuella psykologiska aspekter av läs- och skrivprocesser till de sociala praktiker, som individen befinner sig i och där läsandet och skrivandet äger rum och får sin mening. (Schmidt, 2013, s. 48)

Sett i detta perspektiv utövas olika literacypraktiker i skolans ämnesundervisning, vilka ställer krav på eleverna att utveckla en ämnesspecifik literacy (Gibbons, 2010; Liberg & Säljö, 2014). I en ämnesspecifik literacy är språk och innehåll sammanflätade och kopplade till särskilda sätt att läsa, skriva, tänka och resonera. Varje ämne har sina egna begrepp, konventioner, tankemönster, genrer, textstrukturer och sätt att organisera språket (Gibbons, 2010; Liberg & Säljö, 2014). Detta ställer krav på eleverna att utveckla flera olika literacies i skolan, men också krav på en stöttande undervisning som skapar förutsättningar för eleverna att göra detta. Det här stödet behöver alla elever, men särskilt flerspråkiga elever och elever med läs- och skrivsvårigheter eller språkstörningar.

Läspraktiker handlar om vanor, rutiner och regler (ofta oskrivna) som hör till läsning och som förändras och utvecklas i samklang med tiden vi lever i. Under 1800- och 1900-talet förväntades till exempel läsaren sitta upprätt vid ett bord med boken framför sig. Läsning skulle genomföras med maximal koncentration, i tystnad och utan att irritera andra eller uppta för mycket utrymme. Läsning skulle ske genom att läsa sida för sida utan att vika ned hörn eller anteckna i marginalerna. Traditionella läsrum på bibliotek reflekterade denna ordning med strikta rader av läsplatser och stränga krav på tystnad (Petrucci, 2003). Idag är det mer accepterat att läsa på andra sätt, åtminstone på fritiden - liggande på sängen, på tåget eller på stranden och i och med att böcker är förhållandevis billiga behandlas de ofta hårdhänt och som konsumtionsvaror. De har inte längre samma status, man kan skriva och rita i dem, de slängs och byts och de delar utrymme med elektroniska apparater. Läsning kan lika gärna ske via datorer där nya läspraktiker utvecklas: att scrolla istället för att bläddra och möjligheten att inom sekunder kontrollera fakta, slå upp ord man inte förstår och platser som nämns i texten,

läsa recensioner, ta reda på författarens bakgrund, och inte minst se filmklipp och lyssna på musik som texten refererar till.

Läsning och läsengagemang

Barbro Westlund (2010), som forskar i läs- och skrivutveckling, beskriver läsning som en mycket aktiv process som dels är beroende av färdigheter som tränas och aktivering av individens tidigare erfarenheter och kunskaper, dels av motivation och känslor. Här sammanfattar hon en rad olika forskares syn på vad *läsning* är:

Läsning är en dynamisk och komplex process (Pressley & Afflebach, 1995), som inbegriper färdigheter, strategier och tidigare kunskap. Den är utvecklingsbar av naturen (Alexander, 2005) och den består av identifierbara komponenter (ordavkodning och förståelse t. ex.) som interagerar för att göra läsningen framgångsrik. Läsutveckling och framgång påverkas av motivation (Guthrie & Wigfield, 1997), självkänsla (Chapman & Tunmer, 1995) och tidigare erfarenhet (Anderson & Pearsson, 1984). (Westlund, 2010, s. 69)

Begrepp som *läsintresse*, *läslust*, *nöjesläsning*, *fri läsning* och *läsengagemang* är svårare att definiera än begreppet läsning och de förekommer inte särskilt mycket i skolans styrdokument. Gränserna mellan dessa begrepp är dessutom flytande. I engelsk översättning används begreppet ”reading for pleasure” och det definieras i en brittisk forskningsöversikt på följande sätt:

[reading for pleasure] syftar på frivillig läsning där vi förväntar oss den tillfredsställelse som läsning ger. Det tillskrivs också den läsning som initieras av andra men som vi fortsätter med därför att vi blir intresserade. Det kännetecknas av fritt val av läsmaterial och till friheten att välja när och var vi ska läsa. (Clark & Rumbold, 2006, s. 5, vår översättning).

Jonas Andersson (Kulturrådet, 2015) översätter ”reading for pleasure” som fri läsning och vi finner också att det är att föredra framför översättningen nöjesläsning som på svenska lätt associeras med tidsfördriv och förströelseläsning. I sin kunskapsöversikt lyfter Andersson fram ett flertal studier som visar att fri läsning har goda effekter på språkutveckling. Han nämner bland annat utökad vokabulär, förbättrad skrivförmåga, bättre textförståelse och förbättrad attityd till läsning. Han sammanfattar att fri läsning ger en ökad benägenhet till att läsa längre fram i livet och ger större generell kunskap, ”men också bättre förståelse för andra kulturer, ökat samhälleligt deltagande och större insikter i mänskligt beslutsfattande” (Kulturrådet, 2015).

Fri läsning omfattar alla typer av texter, allt från bilderböcker till avhandlingar. Clark och Rumbold (2006) utmanar föreställningen att fri läsning (reading for pleasure) är enbart en ”mysig” sysselsättning som vissa människor håller på med, men som annars saknar värde. De betonar vidare att läsning är en social aktivitet som formas av läsarens

tidigare erfarenheter och förväntningar och är beroende av den sociala kontexten där läsningen sker. De argumenterar för att fri läsning inte ska reduceras till verklighetsflykt utan är ett sätt att knyta an till texten:

Tänk på vad som händer när vi läser... det är inte som en föreläsning ... Det är mer som ett samtal [...] boken påstår, läsaren ifrågasätter, boken ger respons, läsaren tänker efter [...] och vi är aktiva i processen ... vi kan skumma eller vi kan läsa sakta; vi kan läsa varje ord, eller vi kan hoppa över långa passager: vi kan läsa den rakt av, eller vi kan läsa den i vilken ordning vi vill, vi kan titta på sista sidan först, eller bestämma oss för att vänta. Vi kan lägga boken ifrån oss ... vi kan hålla med eller vara oense (Pullman i Clark & Rumbold, 2006, s. 6, vår översättning).

Citatet ovan beskriver aktiva val som läsaren gör i samband med läsning och som är ett uttryck för individens sätt att erövra en text. Men vad är det som driver på intresset? Ett annat intressant begrepp i sammanhanget är *läsengagemang* (*reading engagement*). I en forskningsöversikt av Ellis och Coddington (2013) definieras läsengagerade människor som personer som vill läsa, som lägger tid på läsning, som läser olika typer av texter, som läser med eftertänksamhet och för välbefinnande. De hävdar att människors läsengagemang kan stimuleras avsiktligt – av skola, bibliotek och hem – men även oavsiktlig negativ påverkan kan ske. I texten använder vi begreppen läsengagemang och läsintresse synonymt. Följande citat av Nancy Pearl som är författare, litteraturkritiker och bibliotekarie, fångar in flera dimensioner av ett läsintresse:

Att läsa har alltid gett mig ren glädje. Jag läser för att möta nya världar och nya sätt att se på vår egen värld. Jag läser för att vidga mina horisonter, att få vishet, att erfara skönhet, att förstå mig själv bättre, av ren förundran. Jag läser och förundras över hur författare använder språket på sätt jag aldrig har tänkt på. Jag läser för sällskap och flykt. Därför att jag är obotligt intresserad av andra människors liv, både vänners och främlingars. Jag läser för att möta ett oräkneligt antal människor och stiga in i deras liv - för mig är det ett sätt att övervinna den ”annorlundahet” som vi alla upplever (Pearl i Collins, 2010, s. 83, vår översättning).

Pearl sätter ord på läsningens attraktionskraft och frågor som den här modulen försöker ge svar på handlar om hur unga människor kan utvecklas till engagerade läsare med stöd av skolans läskultur. Vi vill poängtera att läsning inte enbart handlar om läsning av skönlitteratur utan också inbegriper facklitteratur (sakprosa). Begreppet *stimulerande läskultur* handlar huvudsakligen om ett förhållningssätt till läsning som avspeglas i de fysiska, sociala och digitala miljöer som arrangeras kring eleverna och i undervisningen.

Motivationens betydelse

En viktig dimension av läsengagemang är motivation, vilket har uppmärksammats på olika sätt av en rad forskare (jfr. Giota, 2002; Collins, 2010; Wigfield & Guthrie, 2010).

Inom motivationsforskning beskrivs motivation som en målinriktad process bestående av flera huvudkomponenter: en inre drivkraft som bygger på personligt intresse; en yttre drivkraft som sporrar av belöningar som till exempel lärarens positiva feedback, högre betyg, viljan att överträffa andra; och en social drivkraft som drivs av viljan att delta i en gemenskap. Clark och Rumbold (2006) finner i sin forskningsöversikt om fri läsning (reading for pleasure) att elever motiveras av samtliga drivkrafter och att motivation handlar om en växelverkan mellan dessa. De drar slutsatsen att den yttre motivationen kan utnyttjas av lärare för att skapa förutsättningar för att utveckla den inre motivationen. Vanliga sätt att motivera elever till läsning är tävlingar av olika slag, uppsatta mål rörande sidantal eller antal böcker där eleverna erhåller någon form av belöning efter utfört uppdrag. Flera forskningsstudier tyder på att sådana typer av yttre stimuli inte främjar, utan snarare motverkar, elevernas inre motivation (Ames, 1989; Gambrell, m.fl., 2002; Roe, 2014). Men, efter att ha granskat flera studier om effekten av olika typer av yttre belöningar kommer Clark och Rumbold ändå fram till att belöningar kan ha en positiv effekt, till exempel belöning i form av positiv feedback från lärare eller i form av böcker, eftersom de förstärker budskapet att läsning har ett värde.

Giota (2002) har studerat motivation i skolan utifrån ett sociokulturellt perspektiv och finner bland annat att den uppstår i den gemenskap som skapas i undervisningen och genom de aktiviteter som arrangeras. Läsning har, med andra ord, en social dimension och flera forskare utmanar föreställningen att läsning är en i huvudsak privat aktivitet som utförs i ensamhet (jfr. Dolatkah, 2011; Schmidt, 2013). Med denna syn på läsning förflyttas fokus från eleverna till undervisningssammanhanget samtidigt som undervisningens utformning blir viktigare än den individuella elevens bakgrund. Forskning i läsengagemang visar att miljön som skickliga lärare skapar kring läsning är central (Ellis & Coddington, 2013). Exempelvis sker detta då eleverna upplever uppgifter som meningsfulla, där de ser att deras texter läses och används av andra samt att de får ta del av andras texter. När de får en autentisk respons på vad de har kommunicerat gör det skillnad för läsengagemanget. I forskning om läsengagemang framhålls att det är viktigt att det skapas förutsättningar för att eleverna får tid till att läsa och skriva utifrån egna intressen och behov. Detta kräver tillgång till en rik variation av läsmaterial som tilltalar olika smaker och preferenser och som kan läsas både hemma och i skolan (Kim, 2004; Neuman & Celano, 2001).

Läsargemenskaper

Som vi nämnde tidigare kan läsning förstås som något mer än ett resultat av enskilda individers preferenser och handlingar. De flesta läsare talar med andra om läsning och både barn och vuxna kan ingå i frivilliga *läsargemenskaper* (communities of readers), till exempel på skolgården, i personalrummet eller via digitala medier. I en stimulerande läsmiljö skapas läsargemenskaper som utmanar elevernas tänkande, stödjer dem i att

involvera sina egna känslor i förståelseprocessen och erbjuder dem möjligheter att utveckla och använda ett språk för att skriva och samtala om sin läsning, något som främjar både elevernas kunskapsutveckling och stimulerar deras läsintresse.

Läsargemenskaper skapar och upprätthåller förväntningar och procedurer för samtal om läsning som skiljer sig mellan olika miljöer. Det betyder att hur man talar och skriver om det lästa kan variera mellan olika kontexter (Dolatkhah, 2011; Collins, 2010). Att skapa läsargemenskaper är också en undervisningsstrategi som har visat sig fungera väl när det gäller att engagera barn i läsning (jfr. Cremin m.fl., 2009; Jönsson, 2009; Liberg, 2008).

Välfungerande läsargemenskaper i skolan kännetecknas av ett antal egenskaper: läsundervisning som stödjer elevernas utveckling av läsförmåga, tid till kvalitativ läsning, högläsning, lärare med breda kunskaper om barn- och ungdomslitteratur och elevernas läsvanor, undervisning som genomsyras av samtal om text, bokprat och tillgång till ett bibliotek (Cremin m.fl., 2009). I en studie av Cremins m.fl. fick brittiska lärare som annars sällan hade tid till läsning av barn- och ungdomslitteratur delta i läsecirkel för att vidga sina litteraturkunskaper. De undersökte dessutom vad eleverna läste på sin fritid och upptäckte att de läste tidskrifter, serier, grafiska romaner (en längre tecknad serie i bokform), kataloger, skön- och facklitteratur, poesi, tidningar, skräpmejl, sportreportage och en mängd nedladdningar. En lärare kommenterade ”jag hade aldrig läst en grafisk roman tidigare, det var ganska krävande – barnen älskar dem” (ibid) och en annan lärare konstaterar:

Vi har börjat gå ifrån de traditionella brittiska författarna [...] och nu delar vi med oss av böcker vi har läst själva. Det skiljer sig från att hitta böcker på en lista. [...] Det har varit härligt att dela med sig till andra lärare, inte bara det som fungerar i klassrummet utan också vilka böcker vi själva har njutit av. (Cremins m.fl., 2010, s. 14, vår översättning)

Forskarna fann att lärarnas ökande kunskaper entusiasmerade dem själva och att detta smittade av sig på eleverna. En konsekvens var att eleverna började rekommendera texter till lärarna i ett ömsesidigt utbyte som i sin tur ledde till diskussioner om de lästa texterna. Lärarnas utvidgade litteraturkunskaper samt ett växande intresse för specifika författare blev till en värdefull och gemensam skatt som de så småningom blev beroende av.

Även i svensk forskning har det uppmärksamats att lärare är tämligen obekanta med barn- och ungdomslitteratur (jfr. Evald, 2007). Evald, som i sin avhandling har studerat läskulturen i ett antal svenska skolor, fann att lärarna i undersökningen sällan hade tid att läsa barn- och ungdomslitteratur och att aktuella erfarenheter av läsning överlag var en bristvara. Framför allt var det svårt att följa nyutgivningen av litteratur.

Evald påpekar dessutom att bristen på tillgänglig litteratur var något som lärarna själva lyfte som ett hinder för att utveckla undervisningen (Evald, 2007).

Könsskillnader i läsengagemang

Att läsning huvudsakligen är en social aktivitet, kan vara en förklaring till könsskillnader i relation till läsning. PISA-resultaten har visat att pojkar är mindre benägna att läsa på fritiden än flickor. De är också mindre benägna att använda läsförståelsestrategier när de ska sammanfatta eller förstå texter. Läsförståelsestrategier är tekniker som kan övas för att öka elevernas läsförståelse, till exempel att förutspå vad som kommer närmast, ställa frågor kring texten, utreda oklarheter och skapa inre bilder i mötet med en text (se Westlund, 2013). Det finns teorier kring varför pojkar är mindre intresserade av läsning, till exempel att pojkars hjärnor inte är strukturerade på samma sätt som flickors eller att pojkar har annorlunda lärstilar än flickor. Dessa förklaringar är dock starkt ifrågasatta (jfr. Coffield m. fl., 2004; Younger m. fl., 2005).

Forskningsperspektiv som ser läsning som en social aktivitet erbjuder förklaringar som fokuserar på hur pojkar och flickor socialiseras till att bli läsare. Flera studier (jfr. Garbe, 2007; Molloy, 2007; Smith & Wilhelm, 2009; National Literacy Trust, 2012) hävdar att könsskillnader i synen på läsning är resultatet av ett gruppsytryck på pojkar att anpassa sig till maskulina identiteter, kopplade till en stereotyp syn på läsning som en kvinnlig aktivitet. Detta har lett till kampanjer där till exempel idrottshjältar eller ungdomsledare främjar läsning specifikt för pojkar (e.g. Tattersall Wallin & Michnik, 2016; Kulturrådet, 2017). Ett vanligt förekommande antagande är att en huvudsakligen kvinnlig lärarkår premierar flickor, men detta är inte någonting som bekräftas av forskning. Däremot har det konstaterats att bristen på manliga lärare som läsande förebilder är problematiskt. Rapporten *The boys reading commission* (National Literacy Trust, 2012) menar att en ökad frihet i läroplanen, så barn i större utsträckning kan följa sina intresseområden, även skulle leda till en mer självständig läsning och uppmuntra eleverna att läsa i högre grad såväl som mer varierat. Detta skulle alltså i förlängningen öka pojkars läsförmåga. Skolan uppmuntras således till att värdesätta och erbjuda en bred variation av texter som tilltalar och inkluderar alla.

Lässtimulerande arbete

Lässtimulerande arbete eller läsfrämjande arbete används ofta synonymt i litteraturen (Sandin, 2011). Kulturrådet (2015), en myndighet som bland annat verkar för läsfrämjande arbete, förklarar att läsfrämjande är att:

- göra läsare av läskunniga
- öppna vägar till litteraturen för den som inte läser

- öka tillgången till en mångfald av litteratur på olika språk och i olika format för läsare i alla åldrar
- ge fler möjlighet till en konstnärlig upplevelse genom litteratur
- ta bort hinder för läsning, bredda en repertoar och stärka läsarens självförtroende och läsaridentitet.

Eleverna behöver stödjas i sin läsutveckling inom alla skolämnen och även få stöd i att urskilja hur texter inom olika skolämnen är utformade och bör läsas. Det är därför viktigt att uppmärksamma eleverna på olika typer av texter och hur de är framställda inom alla skolans ämnesområden och i varje klassrum. Läsintresse handlar alltså inte endast om intresse för skönlitterär läsning. Det handlar också om att engageras till exempel i kemibokens texter, i en tidningsartikel eller i en politisk debatt. En av skolbibliotekariens främsta uppgifter är att stimulera läsning och ett sätt att fullfölja denna uppgift är att erbjuda eleverna en stor variation av texter i olika format och på olika språk.

Läsande förebilder

Flera studier har jämfört villiga läsare med ovilliga och funnit att de villiga läsarna ofta har människor i sin närhet som visar att de läser och rekommenderar olika typer av läsmaterial (McKool, 2007; Strommen & Mates, 2004; Krashen, 2004). I en studie om människans speciella förmåga att härma fann psykologiforskarna Clay & Tennie (2017) att barn och vuxna **imiterar andra** trots att det inte finns någon tydlig vinning med det, och att detta är en viktig del i vår sociala förmåga. Inte nog med det, forskarna visar att när vi härmar varandra kan vi också uppleva samma känslor som den vi härmar – ett barn som ler i respons till en leende förälder uppfylls också av glädje. Det innebär i förlängningen att skolans personal kan fylla en betydelsefull roll som läsande förebilder inom samtliga ämnen. Engagerade vuxna som själva visar att de har ett läsintresse och delar med sig av detta genom att högläsa eller muntligen återberätta texter av skilda slag, fyller en viktig funktion genom att skapa nyfikenhet kring texterna och inspirera eleverna till egen läsning. Läraren, skolbibliotekarien och fritidspedagogen kan på så sätt visa att läsning inte bara är kopplad till skolkunskaper utan också kan berika på en mängd olika plan. Även eleverna kan ges möjlighet att utgöra läsande förebilder, både för de egna klasskamraterna och för de yngre eleverna på skolan. Äldre elever som, med stöd i förberedelsearbetet av lärare, skolbibliotekarier eller fritidspedagoger, läser för de yngre, kan ha en betydelsefull funktion för att väcka läsintresse hos de yngre eleverna. Likaså kan elevernas synliggörande av den egna läsningen inför varandra i klassen utgöra en viktig inspirationskälla, både för läsning i sig och för att hitta nya texter. I del 4 i denna modul återkommer vi till hur ni kan utveckla rollen som läsande förebilder.

Skolbiblioteket, skolbibliotekarien och former för samverkan

Med skollagen (2010:800) som började tillämpas i juli 2011 blev det fastslaget att alla elever ska ha tillgång till skolbibliotek. Kungliga bibliotekets skolbiblioteksstatistik (2016) konstaterar att bara drygt hälften av landets 1,3 miljoner elever har tillgång till ett skolbibliotek med ungefär halvtidsbemanning, vilket är i stort sett oförändrat sedan föregående mätning 2014 (Ranemo, 2016). Effekterna av lagstiftningen har alltså ännu inte lett till att alla elever har tillgång till ett skolbibliotek. Lagen skapar likväl förutsättningar för samverkan mellan lärare och bibliotekarier, oavsett om bibliotekarien är anställd på skolan eller på ett närliggande bibliotek, i syfte att utforma språkutvecklande läsmiljöer och stimulera elevers intresse för läsning. Även annan personal som arbetar i skolbibliotek kan utträta ett viktigt arbete.

Vad är ett skolbibliotek?¹

Skolbiblioteken är en del av det allmänna biblioteksväsendet. Enligt bibliotekslagen (2013:801) ska skolbibliotek verka för det demokratiska samhällets utveckling genom att bidra till kunskapsförmedling och fri åsiktsbildning. Skollagen (2010:800) reglerar att alla elever i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska ha tillgång till skolbibliotek. Ansvar för att eleverna ska ha tillgång till ett skolbibliotek ligger på huvudman och rektor, vilket framgår av läroplanerna. Skollagen definierar inte vad ett skolbibliotek är, men i förarbeten (Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet, prop. 2009/2010:165) står det att man avser ”en gemensam och ordnad resurs av medier och information som ställs till elevernas och lärarnas förfogande och som ingår i skolans pedagogiska verksamhet med uppgift att stödja elevernas lärande”. Skolinspektionen är den myndighet som ser till att skolor efterlever lagkravet att elever ska ha tillgång till ett skolbibliotek i den egna skolans lokaler, eller på rimligt avstånd, vilket möjliggör kontinuerlig användning av biblioteket och är en del av elevernas utbildning (Skolinspektionen, 2011).

UNESCOs skolbiblioteksmanifest inleds med beskrivningen att ”skolbiblioteket förmedlar kunskap och tankar som är grundläggande i ett informations- och kunskapssamhälle” samt ger ”eleverna de färdigheter som behövs för ett livslångt

¹ För den som vill läsa mer och fördjupa sig i de funktioner som skolbibliotek har kan ta del av rapporten *Skolbibliotek som pedagogisk resurs* (2016) utgiven av Kungliga biblioteket.

lärande”. Manifestet understryker att eleverna genom ett skolbibliotek ges möjlighet att utvecklas för att kunna ta sitt ansvar som medborgare (Svenska Unescorådet, 2006).

Kungliga biblioteket ansvarar för Sveriges officiella skolbiblioteksstatistik och för att räknas som ett skolbibliotek i undersökningen måste det vara bemannat minst 20 timmar per vecka. Statistiken visar att 41 % av de svenska eleverna på grund- och gymnasieskolan har tillgång till ett skolbibliotek med en sådan bemanning. Därtill kommer de som har tillgång till integrerade folk- och skolbibliotek, men uppgifter om antalet elever som använder dessa är osäkra.

Vem är skolbibliotekarien?

Personal i skolbibliotek kan ha olika bakgrund och kompetens, men en fackutbildad bibliotekarie med kunskaper i biblioteksadministration, informationshantering och pedagogik är enligt Unescos skolbiblioteksmanifest en förutsättning för att bedriva effektiv skolbiblioteksverksamhet (Svenska Unescorådet, 2006). I Sverige har en fackutbildad bibliotekarie en treårig kandidatutbildning eller en masterutbildning i biblioteks- och informationsvetenskap, där kurser om läsning, litteraturförmedling och medieanvändning för olika grupper ingår. Det framkommer dock i statistik att alla skolor inte har dessa förutsättningar med anställd fackutbildad personal. De som sköter biblioteksverksamheten kan exempelvis vara intresserade lärare, speciallärare eller lärare i fritidshem och de gör i många fall ett gott arbete med begränsade resurser. De som arbetar i och med skolbiblioteket bör ges möjlighet till kompetensutveckling för att utveckla verksamheten i skolans riktning. En gemensam fortbildning på en skola för samtliga anställda, även för de biblioteksansvariga, möjliggör samverkan och skapar förutsättningar för att prioriteringar och mål uppnås.

En väl fungerande verksamhet behöver personal som är delaktig i utvecklingen av elevernas språkliga kompetens, som förmågan att kommunicera, läsa och tillgodogöra sig olika former av litteratur och producera olika texttyper samt tillämpa ett källkritiskt förhållningssätt.

Skolbibliotekets roll

Om skolbibliotek gör någon skillnad är en fråga som återkommer. Den frågan kan enligt en forskningsöversikt över skolbiblioteksforskning mellan 2010 och 2015 (Gärdén, 2017) enkelt besvaras med ett *ja*. Det som komplicerar svaret är att förutsättningarna för skolbibliotek ser mycket olika ut i fråga om bemanning, tillgång till medier och möjlighet till samverkan med annan personal på skolan. En större studie i Colorado, USA, har undersökt samband mellan tillgången till skolbibliotek och elevers lärande (Lance, 2010). I undersökningen framkommer att utbildade skolbibliotekarier, välutrustade skolbibliotek med varierat utbud, tillgång till teknik tillsammans med besöksfrekvens kan relateras till elevers skolresultat. Ett starkt samband mellan

skolbibliotekariers samarbeten med pedagoger och elevers intresse för läsning påvisas också i studierna (Gärdén, 2016).

Det finns dock en problematik med att i studierna säkerställa att det är skolbiblioteken som gör skillnad, eftersom det finns så många faktorer som påverkar elevernas upplevelser, och att dessa samverkar med exempelvis klasstorlek, lärartäthet, föräldrars utbildningsbakgrund och ekonomiska förhållanden. Dessutom skiftar skolbibliotekens förutsättningar vad gäller öppettider, materialets aktualitet, kompetensnivå på personal samt nivån på samarbetet med lärare.

Samverkan lärare och skolbibliotekarie

Frågor om samverkan mellan lärare och skolbibliotekarier återkommer inom skolbiblioteksforskningen, där både lärare och skolbibliotekarier uttrycker ett värde i att samarbeta men inte riktigt vet hur det ska gå till (Gärdén, 2016). Samverkan innebär ”medvetna målinriktade handlingar som utförs tillsammans med andra i en klart avgränsad grupp avseende ett definierat problem och syfte” (Danermark, 2007:15). Solsmo m.fl. (2013) har tagit fram en samverkansmodell i fyra nivåer. Den första är *samtalsnivån* där parterna söker upp varandra och etablerar en kontakt, till exempel ett samtal på rasten där skolbibliotekarien får reda på vad klassen arbetar med just nu för att på så sätt ha lämpligt material tillgängligt och vara förberedd på frågor i skolbiblioteket. På den andra nivån ser parterna ett gemensamt syfte men arbetar ändå utifrån ”var sin grej” (*samsyn* och *samförstånd*), till exempel är båda parterna införstådda med det tema som eleverna arbetar med men gör egen planering utifrån förutsättningar i klassrum och i skolbibliotek. På tredje nivån är parterna överens om att *samarbeta* kring form och innehåll och bidrar från var sitt håll. Det kan till exempel handla om att tillsammans ordna en ”läsvecka” på skolan. På den fjärde nivån uppnås en strategisk *samverkan* med ”ett gemensamt mål, en bestämd metod och en tydlig rollfördelning” (ibid). Ett exempel på fjärde nivån är när lärare och skolbibliotekarie planerar, genomför och utvärderar en lektion eller ett undervisningsområde tillsammans. En strategi för att bidra till samverkan är gemensam kompetensutveckling för att få en gemensam bas att utgå ifrån och gemensamma begrepp för verksamheten. Det finns mycket som kan lyftas kring samverkan men några avgörande faktorer för att lyckas är ledningens stöd och att tillräckliga resurser ställs till förfogande. Enligt Danermark ligger ansvaret för att skapa förutsättningar för samverkan helt på ledningsnivå - det kan med andra ord inte läggas på enskilda lärare och bibliotekarier.

Läsvanestudie

Mycket av det läsfrämjande arbetet handlar om att synliggöra läsning och att eleverna själva måste bli sedda som läsare. På skolor där elever stöttas i sin läsutveckling och stimuleras i sitt läsintresse läggs också mycket tid på att ge eleverna möjlighet att förstå

vilken betydelse läsning kan få för dem personligen och på att ge dem möjlighet att utveckla en identitet som läsare (Langer, 2001; Roe, 2014). Det är därför av stort värde att uppmärksamma elevernas egen läsning och synliggöra den i skolan. Ett sätt att göra detta är att genomföra *läsvanestudier* (Peurell, 2004). I en läsvanestudie kartläggs elevernas läsvanor och läsintressen. I läsvanestudien synliggörs också de olika sammanhang där elevernas läsning ingår. I detta har skolbibliotekarien en särskild kompetens och kan vara behjälplig både med att ta fram ett underlag i form av intervjufrågor och enkäter för elever i olika åldrar och med att sammanställa svaren eller resultatet tillsammans med lärare och lärare i fritidshem. Saknas möjligheter att genomföra en enkätstudie i skolan kan enkäter skickas hem med eleverna om förutsättningar medger detta. På så sätt engageras föräldrarna i läsvanestudien och i skolans arbete kring läsning. Förslag på enkäter och intervjuguider finns i anslutning till denna del.

I de läsvanestudier som genomförs inom forskningen relateras olika skolors resultat till varandra i syfte att urskilja generella tendenser i barn och ungas läsvanor och läsintressen. Viktigt att understryka är dock att resultaten från enskilda skolor kan skilja sig starkt från de övriga beroende av varje skolas unika elevsammansättning (Peurell, 2004). Lokala läsvanestudier kan då bli viktiga komplement till de storskaliga mätningarna och ge en mer nyanserad bild av verkligheten på den egna skolan. En läsvanestudie på en enskild skola kan utgöra en bra utgångspunkt för att involvera elevernas läsintressen i det läsfrämjande arbetet och hitta nya, utveckla eller återupptäcka gamla sätt att tänka kring läsning. Den kan därmed också utgöra en god början på ett gemensamt samverkansuppdrag för hela skolans personal i att stimulera elevernas läsintresse.

Referenser

- Bruner, J. (1986). *A study of thinking*. New Brunswick, N.J., U.S.A.: Transaction Books.
- Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: a research overview*. London: National Literacy Trust.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Collins, J. (2010). *Bring on the books for everybody: how literary culture became popular culture*. Durham & London: Duke University Press.
- Cremin, T, Mottram, M., Collins F., Powell, S. & Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 1, s.11-19.

Danermark, B. (2007). *Samverkan – himmel eller helvete? En bok om den svåra konsten att samverka*. Malmö: Erlanders Berlings AB.

Den nya skollagen: för kunskap, valfrihet, och trygghet: regeringens proposition 2009/10: 165. (2010). Stockholm: Riksdagens tryckeriexpedition.

Dolatkhah, M. (2011). *Det läsande barnet: minnen av läspraktiker, 1900-1940*. Diss. Borås: Valfrid.

Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Ellis, S. & Coddington, C.S. (2013). Reading engagement research: issues and challenges. I K. Hall, T. Cremin, B. Comber, och L.C. Moll (red) *International handbook of research on children's literacy, learning and culture*: London: John Wiley and Sons.

Evald, A. (2008). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö studies in educational sciences No. 29. Diss. Malmö: Malmö Högskola.

Gambrell, L., Block, C. C. & Pressley, M. (2002). Improving comprehension instruction: an urgent priority. I C.C Block, L.B. Gambrell & M. Pressley, (red.). *Improving comprehension instruction: rethinking research, theory, and classroom practice*. San Francisco: Jossey-Bass, s. 3-16.

Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: en litteraturöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7: 4 (279–305).

Gärdén, C. (2017). *Skolbibliotekets roll för elevers lärande: en forsknings- och kunskapsöversikt år 2010-2015*. Stockholm: Kungliga biblioteket.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: how old and new media collide*. New York: new York University Press.

Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete: i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Jönsson, K. (2009). *Läsning och skrivning som sociala praktiker*. I Axelsson, M. & Jönsson, K. *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Kim, J.S. (2004). *Summer reading and the ethnic achievement gap*. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. 9 (2) s. 162-188.

- Lance, K. C. (2010, November 23). Endorsed librarian positions in Colorado public schools trending downward [Fast Facts].
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: insights from the research*. New York: Heinemann/Libraries Unlimited.
- Kulturrådet (2015). *Med läsning som mål: om metoder och forskning på det läsförämjande området*. Stockholm: Kulturrådet.
- Kulturrådet (2017). *Idrott och läsning*.
- Langer, J. (2001). Beating the odds: teaching middle and high school students to read and write well. *American Education Research Journal*, 1, 38, s. 837-880.
- Liberg, C. (2008). Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag. I A. Engström, (red.) *Att erövra världen*. Linköping: Linköping University, s. 53-68.
- 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.
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- National Literacy Trust (2012). *Boys' reading commission: the report of the All-Party parliamentary literacy group commission*. London: National Literacy Trust.
- Neuman, S.B. & Celano, D. (2001). Access to print in low-income middle-income communities: an ecological study in four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36 (1) s. 8-26.
- Petrucci, A. (2003). Reading to read: a future for reading. Ingår i G. Cavallo & R. Chartier (red.) *A history of reading in the west*. Paris: Polity Press, s. 345-367.
- Peurell, E. (2004). *Om läsning – mer eller mindre? En kommenterande jämförelser av fem läsvanestudier*. Statens Kulturråd.
- Ranemo, C. (2016). *Bibliotek 2016: Offentligt finansierade bibliotek*. Kungl. biblioteket.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik. Efter den första läsinläsningen*. Malmö: Gleerup.
- Skollagen, SFS 2010:800*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Skolbibliotek: grundskolor, ungdomsgymnasier*. (2012-). Stockholm: Kungliga Biblioteket.
- Skolinspektionen (2011). *Skolbibliotek. Informationsblad*

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Stockholm.

Smith, M. W., & Wilhelm, J. (2009). Boys and literacy: complexity and multiplicity. I L- Christenbury, R. Bomer and P. Smagorinsky (red.) *Handbook of adolescent literacy research*. New York: Guildford press s. 360-371.

Solsmo, U. Stenberg-Lundin, E., Sundström, K. & Vartiainen, T. (2013). Det är möjligt!: 37 recept på samverkan: äldreomsorg, funktionshindersomsorg, bibliotek. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.

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.

Svenska unescorådet (2006). *Unescos folkbiblioteks- och skolbiblioteksmanifest*. Stockholm: Svenska unescorådet.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Tattersall Wallin, E. & Michnik, K. (2016). *Idrott, läsning och bibliotek: utvärdering av projektet Läsmuskler*: Borås: Högskolan i Borås.

Westlund, B. (2010). *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Natur & kultur.

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Wigfield, A. & Guthrie, J.J. (2010). The impact of concept-oriented reading instruction on students' reading motivation, reading engagement and reading comprehension. I J.L. Meece & J.S. Eccles, (red.) *Handbook of research on schools, schooling, and human development*. New York: Routledge.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind and Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.