

LÄSFRÄMJANDE UNDERVISNING I GYMNASIESKOLAN

ETT UTVECKLINGSPROJEKT
I SAMVERKAN MELLAN
HÖGSKOLAN VÄST OCH
KUNSKAPSFÖRBUNDET VÄST
VÅRTERMINEN 2022

Anita Varga
Sofia Davydenko

Rapport i
korthet

Den här rapporten är ett resultat av ett samverkansprojekt mellan Högskolan Väst och Kunskapsförbundet Västs fyra gymnasieskolor Magnus Åberggymnasiet och Nils Ericsson-gymnasiet i Trollhättan samt Birger Sjöberggymnasiet och Birger Sjöberggymnasiets kommunala vuxenutbildning i Vänersborg under vårterminen 2022. De fyra skolorna har sedan några år tillbaka arbetat i förbundsövergripande ämnesgrupper för att utveckla verksamheten och i ämnesgruppen i svenska är litteraturundervisningen i fokus. För att komma vidare i detta arbete vände sig lärare vid Kunskapsförbundet Väst till Högskolan Väst, vilket ledde fram till det samarbete som redovisas i rapporten.

Läsfrämjande undervisning i gymnasieskolan är både ett forsknings- och ett utvecklingsprojekt. Den del av projektet som beforskades handlar om hur elevers flerspråkighet kan tillvaratas i undervisning om och med skönlitteratur. Denna studie kommer att publiceras separat som en vetenskaplig artikel. I den här rapporten redovisas endast den del av projektet som fokuserar på fortbildning och verksamhetsutveckling, med särskilt fokus på hur lärare kan stödja elevers läsutveckling och stimulera deras läsintrasse genom aktiviteter i klassrummet. Tyngdpunkten har vilat på att stärka lärarnas egen ämnesdidaktiska kompetens genom:

- motivationsteorier,
- litteraturdidaktisk forskning,
- samtalsstrategier,
- transspråkande pedagogik.

Utvecklingsprojektet genomfördes främst i form av forskningscirklar, där forskare och lärare tillsammans har diskuterat aktuell forskning inom litteraturdidaktik, andraspråksdidaktik och motivation samt metoder för hur litteraturdidaktisk undervisning kan planeras och genomföras i syfte att främja såväl elevers kunskapsutveckling som deras läsintrasse inom ramen för ämnena svenska och svenska som andraspråk. Dessa metoder har sedan prövats i verksamheten under projektet gång.

Sammantaget genomfördes fem forskningscirklar, varav en i samband med Kunskapsförbundets Västs förbundsövergripande K-dag. De diskussioner som fördes under forskningscirkelarna visar att det redan idag bedrivs stimulerande och läsfrämjande undervisning av ett lärarkollegium bestående av mycket kompetenta lärare, varav flera har många års erfarenhet av undervisning om och med skönlitteratur i gymnasieskolan och/eller på vuxenutbildningen, både i svenska och svenska som andraspråk. Att utvärdera effekten av utvecklingsprojektet är dock alltför tidigt att göra. Det rör sig om ett systematiskt arbete över tid för att såväl lärare som elever ska ges möjlighet att komma in i nya sätt att arbeta.

FÖRFATTARE



Anita Varga är docent i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning. Hon forskar om hur elever kan stödjas i att utveckla sin läsförmåga och förmåga att samtala om text och läsprocess. Anita är också utbildad ämneslärare i svenska och historia och hon undervisar på ämneslärarutbildningarna i svenska och svenska som andraspråk vid Högskolan Väst. Hon har också flera års erfarenhet av kompetensutveckling för verksamma lärare.



Sofia Davydenko är sociolog och gymnasielärare i ryska och svenska som andraspråk. Sofias huvudsakliga arbetsuppgift på Högskolan Väst är undervisning på ämneslärarprogrammet, fristående kurser och lärarlyftskurser i svenska som andraspråk. Inom ramarna för sin tjänst som universitetsadjunkt i utbildningsvetenskap har hon också varit delaktig i flera forskningsprojekt med fokus på vuxnas och ungas andraspråksinlärning och identitet.

INNEHÅLL

Inledning	4
Utmaningar	4
Syfte	5
Mål.....	5
Teori	6
Motivation	6
Läsupplevelse och läsintresse	7
Litterära föreställningsvärldar	8
Flerspråkighet som resurs.....	9
Metod	10
Forskningscirklar.....	10
Kortskrivning.....	10
Resultat	12
Kortskrivningen: Varför ska vi läsa skönlitteratur?	12
Forskningscirkelarna	14
Diskussion	15
Undervisningsmetoder och strategier.....	15
Högläsning.....	15
Boksamtal.....	16
Slutsatser	18
Referenser	19

INLEDNING

Ett flertal studier visar på vikten av tidiga insatser för att främja elevers läsintresse. Att som elev tidigt få ingå i kreativa och språkutvecklande läsargemenskaper (Jönsson, 2010), där man får lyssna till och samtala om litteratur, skapar goda förutsättningar för att man ska utveckla en litterär identitet. I identiteten ingår läsandet som en del av ens självbild och ses som betydelsefullt för den egna tankevärlden, personligheten och verkligheten, det vill säga för det egna livet (Nordberg, 2017). Men ett läsintresse kan självfallet också infinna sig längre upp i åldrarna och även här har skolan ett viktigt ansvar. Den här rapporten är ett resultat av ett samverkansprojekt mellan Högskolan Väst och Kunskaforbundet Västs fyra gymnasieskolor Magnus Åberggymnasiet och Nils Ericssongymnasiet i Trollhättan samt Birger Sjöberggymnasiet och Birger Sjöberggymnasiets kommunala vuxenutbildning i Vänersborg. De fyra skolorna har sedan några år tillbaka arbetat i förbundsövergripande ämnesgrupper för att utveckla verksamheten och i ämnesgruppen i svenska är litteraturundervisningen i fokus.



Adobe Stock/zephr_r_p

Utmaningar

De utmaningar som lärarna har identifierat och som ligger till grund för projektet är relaterade till:

- att få eleverna att släppa gruppmentaliteten ("läsning är trist"),
- att få ovana läsare att tränga in i texten,
- att de saknas läsande förebilder,
- att eleverna brister i tålmod – inte minst då digitala medier och film konkurrerar med boken,
- att stödja eleverna i att minnas vad de har läst,
- att hitta vägar för att eleverna ska få behållning av litteraturen,
- att inkludera längre romaner i undervisningen, till exempel genom att konstruera bra frågeställningar till dem.

För att få stöd i att hantera dessa utmaningar och vidareutveckla undervisningen om och med skönlitteratur vände sig lärare vid Kunskapsförbundet Väst till Högskolan Väst, vilket ledde fram till det samarbete som redovisas i denna rapport.

Syfte

Syftet med utvecklingsprojektet arbetades fram gemensamt av forskare, de pedagogiska ledarna samt lärarna vid Kunskapsförbundet Väst under ht-21. Med utgångspunkt i behovet av att hitta verktyg för att stimulera elevernas läsintresse men också främja kunskapsutvecklingen formulerades följande:

Syftet med utvecklingsprojektet är att stödja gymnasielärare i svenska och svenska som andraspråk i att utveckla sin undervisning om och med skönlitteratur med fokus såväl på elevernas språk- och kunskapsutveckling som på deras läsintresse.

Utifrån syftet bestämdes gemensamt att projektet skulle vila på aktuell forskning kring motivationsfrämjande aktiviteter samt litteraturdidaktisk forskning som belyser och problematiserar hur läsfrämjande och kunskapsutvecklande undervisning kan bedrivas.

Mål

Lärarnas förväntningar och mål med projektet var att:

- ta del av aktuell litteraturvetenskaplig och litteraturdidaktisk forskning,
- få inspiration och hitta nya verktyg som kan användas i undervisningen om och med skönlitteratur,
- få ökade kunskaper om lässtrategier,
- hitta nya vägar till att få ungdomarna att bli läsintresserade,
- få eleverna att läsa skönlitteratur och att se värdet av det,
- hitta verktyg för att hjälpa eleverna att koncentrera sig och försjunka i läsningen,
- få praktiska tips för att kunna hjälpa eleverna att minnas vad de läser,
- få tid att samtala med kollegorna.

TEORI

Motivation

Motivation är ett mycket komplext begrepp som är kopplat både till psykologiska faktorer och till det sociala sammanhang som individen befinner sig i (Harlen & Deakin Crick, 2002). Enkelt uttryckt kan motivation definieras som viljan att göra något samt den ansträngning man är beredd att göra för att uppnå ett visst mål. Med Katzell och Thompsons (1990) ord skulle motivation kunna uttryckas som de förutsättningar och processer som påverkar viljan att gripa sig an med något samt även ansträngningens styrka och varaktighet.

”
När det gäller läsning av skönlitteratur kopplas inre motivation ofta samman med ett starkt inre driv.

Inom forskningen har motivationsfrämjande drivkrafter länge diskuterats i termer av yttre respektive inre sådana. När det gäller läsning av skönlitteratur kopplas inre motivation ofta samman med ett starkt inre driv. Läsare av skönlitteratur är bokslukare som i regel har lätt att avkoda texter och får starka positiva upplevelser av att leva sig in i berättelserna. Läsare som har svårt för avkodning och/eller har språkliga och kognitiva hinder som gör det svårt för dem att skapa inre bilder och träda in i fiktionens rum tenderar istället att uppleva läsningen som något tröttsamt och tråkigt. Detta brukar visa sig redan under de tidiga skolåren och tenderar att leva vidare ända upp till gymnasiet och även senare, om inte eleven får hjälp i ett tidigt stadium. På senare år har motivation kommit att diskuteras även utifrån ett sociokulturellt perspektiv (Giota, 2002). Med ett sådant synsätt behöver eleven inte nödvändigtvis ha ett läsintresse med sig in i undervisningen, utan det kan istället uppstå i det sociala sammanhang som utgörs av elever och lärare samt genom de aktiviteter som utövas. Med ett sådant synsätt förskjuts fokus från vad eleverna har med sig in i undervisningen till undervisningens utformning.

En motivationsteori som begreppsliggör ett sådant synsätt är *Self Determination Theory* (SDT), utvecklad av Deci och Ryan (2000). Det är också en av de teorier som har fått störst genomslag inom forskningen. Enligt denna teori är elevers motivation starkt kopplad till tre grundläggande behov: **1)** Behovet av att ha kontroll och kunna påverka sin arbetssituation (*autonomy*). I en litteraturredaktisk kontext kan det bland annat handla om att uppgifterna inte ska vara för hårt styrda utan att eleverna ska ha ett visst handlingsutrymme samt även få använda sin kreativitet och sitt självständiga tänkande vid planering och genomförande av uppgifter. **2)** Behovet av att känna samhörighet och sammanhang (*connectedness*). I samband med undervisning om och med skönlitteratur kan det handla om att känna sig inkluderad i gruppen och att uppleva såväl litteraturen som aktiviteterna på lektionerna som intressanta och givande. **3)** Behovet av att känna sig kompetent (*competence*), vilket ligger nära Banduras (1990) begrepp *self-efficacy*, det vill säga tilltro till sin egen förmåga. I relation till elevers skönlitterära läsning kan det kopplas både till upplevelsen av den egna kompetensen och till upplevelsen av hur den egna kompetensen värderas av gruppen och läraren. Den egna kompetensen är här relaterad till både avkodning och förståelse och kan hänga samman med såväl språkliga och kognitiva färdigheter som litteraturen i sig. Att problem med avkodning och/eller förståelse ofta leder till en bristande läslust som tenderar att skapa motstånd också på gymnasiet kan helt enkelt bero på att litteraturen uppfattas som för avancerad och därmed får eleven att uppleva en bristande kompetens. Att ha

agens att påverka sin arbetssituation, att känna samhörighet och att känna tilltro till den egna förmågan är alltså förutsättningar för att eleven, med Nortons (2015) ord, ska vilja ”investera” i läsningen och läsundervisningen.

Läsupplevelse och läsintresse

Vad är en läsupplevelse? Vad består den i? Och hur kan en sådan upplevelse beskrivas? Vi kan hänvisa till boken i sig och beskriva hur vi hänförs av händelseförloppet, karaktärerna, språket, miljöbeskrivningarna, metaforerna och så vidare. Vi kan också fokusera på vår längtan efter att så snart som möjligt få ge oss i kast med boken igen efter att ha varit tvungna att lägga den ifrån oss för att ta tag i vardagens sysslor.

Flera forskare har försökt beskriva vad som sker när vi läser. Westlund citerar den amerikanska läsforskaren Afflebach som beskriver det utifrån ett vetenskapligt perspektiv:

Läsning är en dynamisk och komplex process som inbegriper färdigheter, strategier och tidigare kunskap. Den är utvecklingsbar av naturen och den består av identifierbara komponenter (ordavkodning och förståelse) som interagerar för att göra läsningen framgångsrik. Läsutveckling och framgång påverkas av motivation, självkänsla och tidigare erfarenhet.

Westlund, 2009, s. 69

Läsning är alltså en mycket avancerad kognitiv och språklig process där ett flertal olika aspekter samverkar. Men för att fångas av texten krävs också att vi lever oss in i det vi läser. Langer (2011) använder sig av begreppet *litterära föreställningsvärldar* för att beskriva det fiktionens rum som läsaren kan träda in i vid läsning av skönlitteratur. För att det ska ske behöver vi ha förmågan att skapa inre bilder, vilket Lagercrantz uttrycker så här:

Ögat följer svarta bokstavstecken på det vita pappret från vänster till höger, åter och åter. Och varelser, natur eller tankar, som någon annan tänkt, nyss eller för tusen år sen, stiger fram i vår inbillning. Detta är ett underverk större än att ett sädeskorn ur faraonernas gravar förmåttats att gro. Och det sker var stund.

Lagercrantz, 1985, s. 7

Även att texten känns angelägen och lockar till läsning är en förutsättning för att läsaren ska sugas in i berättelsens rum. McCormick (1994) diskuterar denna förutsättning utifrån en teori om texters och läsares olika repertoarer och vikten av att dessa matchas för en stimulerande läsupplevelse. Den här matchningen kan läsaren ofta justera själv genom val av bok, men den kan också stödjas genom att exempelvis läraren hjälper eleven att öppna boken och träda in i den litterära föreställningsvärlden. En lyckad matchning, med eller utan stöd, leder till en läsupplevelse som främjar elevens läsintresse.

Att få elever att uppskatta äldre litteratur, det vill säga litteratur som ofta diskuteras i termer av kanon, är ofta en utmaning. Här blir McCormicks (1994) begrepp matchning särskilt relevant. Elevens repertoar möter inte alltid textens, inte minst då språket kan ställa sig i vägen, som i exempelvis verseposen *Illiaden* och *Odysseen* eller den medeltida dikten *Beowulf*. Här kan dock läraren genom undervisning skapa en matchning där det från början inte fanns någon och erbjuda eleven igenkänning, förtrollning och chock.

Syften med läsning

Vad är det då som fascinerar motiverade läsare så? Vad är det vi längtar efter att få uppleva? Felski (2008) har intresserat sig för vilka syften olika läsare har med läsningen av skönlitteratur och har identifierat fyra ”modes of textual engagement”:

- 1. Recognition.** Här vill läsaren känna igen sig i det som läses. Det ska dock inte förväxlas med ett ytligt igenkännande utan åsyftar en djupare känslomässig igenkänning i människor, andra levande varelser och situationer, vilka kan befinna sig långt från den verklighet som läsaren befinner sig i.
- 2. Enchantment.** Här vill läsaren förtrollas av berättelse, händelseförlopp, karaktärer, språk och så vidare.
- 3. Knowledge.** Här är läsintresset kopplat till en vilja att skaffa sig kunskaper om något.
- 4. Chock.** Här motiveras läsningen av att vi vill bli skrämda eller på annat sätt få en uppskakande upplevelse.

Samtliga dessa syften är relevanta i skolans undervisning om och med skönlitteratur. Elever bör ges läsupplevelser som går på djupet och som får dem att upptäcka den skatt som rymts i skönlitteraturen, få dem att förundras, glädjas, vidga sina perspektiv, växa och utvecklas som människor.

Litterära föreställningsvärldar

Langer (2011) intresserar sig för läsprocessen och tillhandahåller en beskrivningsmodell för läsarens olika sätt att förhålla sig till texten. Modellen innehåller verktyg som kan användas både för att analysera läsprocessen och för att beskriva hur lärare kan erbjuda elever stöd i att utveckla läsförmågan. Som nämnts ovan använder sig Langer (2011) av begreppet *litterära föreställningsvärldar* för att beskriva det fiktionens rum som läsaren kan träda in i vid läsning av skönlitteratur. Rummet har klara paralleller till den *sekundära värld* som Tolkien (1997) beskriver, med den skillnaden att Tolkien explicit betonar att världen är skapad av författaren. En följd av det är att Tolkien lägger tonvikten på textens konstruktion medan Langer i högre utsträckning fokuserar på läsarens unika upplevelse av texten.

Langers modell bestod initialt av fyra men har därefter utökats till fem möjliga positioner utifrån vilka föreställningsvärlden kan betraktas (Langer, 2011). I den engelskspråkiga originaltexten används beteckningen *stances*, men i den svenska översättningen används ordet ”faser”. Det är något missriktande eftersom det rör sig om hur läsaren positionerar sig i relation till föreställningsvärlden. Jag väljer ändå att använda ordet ”faser”, parallellt med ”förhållnings-sätt” och ”positioner”, eftersom det överensstämmer med den översättning jag hänvisar till.

Under läsprocessens gång rör sig läsaren mellan de olika förhållningssätten eller faserna. I **fas 1: att vara utanför och stiga in i en föreställningsvärld** befinner hen sig utanför den litterära föreställningsvärlden. Det är här läsaren står vid läsandets början då hen ägnar sig åt informationssökning och försöker tränga in i textens värld (Langer, 2011). Läsaren återkommer också hit i större eller mindre utsträckning varje gång ny information presenteras, till exempel då en ny karaktär introduceras eller berättelsen förflyttas till en annan miljö. I **fas 2: att vara i och röra sig i och igenom en föreställningsvärld** har läsaren trätt in i den litterära föreställningsvärlden. Denna fas kan beskrivas som att läsaren bygger upp en föreställningsvärld, skapar inre bilder över hur den ser ut och rör sig fritt där inne samt lever sig in i händelseförloppet och i karaktärernas livsöden (Langer, 2011). Det här förhållningssättet innebär en uppslukande och emotionellt baserad läsning, med Rosenblatts (2002/1938) begrepp en *estetisk läsning* eller med Ryans (2001) term en *immersiv läsning*. I **fas 3: att stiga ut och tänka över det man vet** tar läsaren ett steg ut ur föreställningsvärlden, reflekterar över den samt kopplar den till sitt eget liv (Langer, 2011). Den här positionen möjliggör interaktion med textens värld både intellektuellt och emotionellt. På så sätt kan textens värld fungera som en klangbotten mot vilken läsarens eget liv kan speglas och med det även utgöra en ställföreträdande verklighet som läsaren kan drömma sig bort i, en förklaringsmodell för betingelser i läsarens eget liv och en språngbräda för förändring. Även i **fas 4: att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen** har läsaren trätt ur den litterära föreställningsvärlden, men här betraktar hen texten som en estetisk konstruktion samt reflekterar över den egna läsförståelseprocessen (Langer, 2011). Detta förhållningssätt kan innebära att läsaren anlägger exempelvis historiska eller ideologiska perspektiv på texten och mynna ut i avancerade kritisk-analytiska läsarter. I **fas 5: att lämna en föreställningsvärld och ta sig bortom den** tar läsaren slutligen med sig erfarenheterna ifrån en föreställningsvärld och fördjupar den utifrån tidigare läsning av andra texter samt personliga erfarenheter (Langer, 2011). Erfarna läsare rör sig obehindrat mellan dessa faser, medan mindre erfarna kan behöva stöd för att träda in i fiktionens rum och utforska textens universum. Här blir läraren och de olika stödstrukturer som hen kan erbjuda viktiga verktyg för att stödja eleverna mot såväl kritisk-analytisk läsning som emotionellt baserad läsförståelse och känslofyllda läsoplevelser. Langers beskrivningsmodell kan därför bli ett värdefullt redskap för lärare att använda vid planering och genomförande av undervisning om och med skönlitteratur.



Erfarna läsare rör sig obehindrat mellan dessa faser, medan mindre erfarna kan behöva stöd för att träda in i fiktionens rum och utforska textens universum.

Flerspråkighet som resurs

Redan under 1970-talet framfördes idéer om att flerspråkiga individers olika språk står i ett beroendeförhållande till varandra och kan samverka på ett fruktbart sätt vid kommunikation och lärande. Andraspråkforskningen har därefter kunnat belägga sambandet genom att visa hur två språk som utvecklas parallellt stödjer varandra samt hur det språk individen kommit längst med i sin utvecklingsprocess är ett viktigt stöd för de andra språken (Thomas & Collier, 1997). Som en följd av det har forskningen intresserat sig mer och mer för hur elevers olika språk kan tas till vara i en undervisningspraktik. Studier har kunnat visa både hur flerspråkiga elever missgynnas i skolor som präglas av enspråksnormen och hur elever som tillåts använda alla sina språkliga resurser i undervisningen får större möjligheter till framgång i skolan (Cummins, 2007; 2017; Baker, 2001/2011; Svensson, 2020).

García (2009; García & Wei, 2014), en av de mest kända forskarna inom transspråkande pedagogik, breddar Williams definition till att omfatta både den ”enskilda individens språkbruk med övergångar i sin flerspråkighet” och ett ”synsätt som innefattar användning av elevernas språkliga resurser i undervisningen” (Svensson, 2018, s. 4). García definierar också två viktiga principer som hon menar är centrala när lärare tillämpar transspråkande strategier: social rättvisa och social praktik. Med social rättvisa avses att uppvisa en positiv attityd till flerspråkighet, alla språks lika värde och att alla språk är viktiga i läroprocessen. Med social praktik menas att transspråkande ska användas strategiskt och långsiktigt eftersom den språkliga utvecklingsprocessen sker över tid, att undervisningen ska hålla en hög kognitiv nivå utan att för den skull överstiga elevens förmåga samt att det ska finnas litteratur på elevens språk (Svensson, 2018). Sammanfattningsvis innebär transspråkande undervisning ”både att den enskilda individen får användning av sin flerspråkighet och att lärare nyttjar strategiska principer för att använda flerspråkighet i undervisningen” (Skolverket, 2018, s. 49).

När det gäller läsning av skönlitteratur kommer också andra aspekter än de rent kognitiva in i bilden. Forskning har kunnat visa hur vårt första språk är starkt kopplat till vårt känslspråk (Ladberg & Nyberg, 1996). Om vi vill att våra flerspråkiga elever ska ges möjlighet att träda djupare in i texterna och involvera såväl de intellektuella som de känslomässiga aspekterna i läsförståelseprocessen är det viktigt att låta dem läsa skönlitteratur på det språk som de är starkast på. Andraspråkforskaren Henriikka Wilinger uttrycker det på följande sätt:

Att man inte förstår alla ord i en mångordig men händelsedriven deckare hindrar inte läsningen. Däremot kräver den fåordiga poesin att man förstår orden och deras innebörd, associerar dem till någonting inre och tar till sig dem på det personliga och känslomässiga plan som kännetecknar estetisk läsning.

Wilinger, 2021, s. 239

Detsamma gäller en roman som rymmer flera olika teman och konfliktsituationer. Förutsättningarna för att arbeta med flerspråkighet i en svensk undervisningskontext skiljer sig dock på flera plan mot de kontexter där den transspråkande pedagogiken uppstod och utvecklades. Den stora skillnaden består i den språkliga mångfald som numera finns i Sverige och som har resulterat i språkligt heterogena skolklasser. Den omvända situationen, där några få nyanlända elever placeras i en homogen enspråkig miljö och i princip sitter av lektioner på grund av otillräckliga kunskaper i svenska, är inte heller ovanlig. Det finns alltså ett stort behov av att utveckla konkreta strategier och metoder för hur lärare kan arbeta transspråkande i en kontext där den språkliga mångfalden är stor och läraren själv inte talar elevernas modersmål.

Transspråkande pedagogik

För att diskutera undervisning som drar nytta av flerspråkighet används idag begreppet *transspråkande pedagogik*. Begreppet transspråkande eller *translanguaging* myntades av språkforskaren Williams (1996) och avser ”människans användning av alla sina språkliga resurser vid kommunikation med andra och i det egna inre tänkandet” (Svensson, 2018, s. 1).

METOD

För att ge lärarna verktyg för att hantera utmaningar, nå uppställda mål och ta vara på den potential som finns i det kollegiala samarbetet bestämdes att utvecklingsprojektet skulle genomföras som en serie forskningscirklar. Som komplement användes också kortskrivning som metod.

Innehåll

Innehållet i de fem forskningscirklarna presenteras på nästa sida.

Forskningscirklar

I en forskningscirkel träffas forskare och yrkesverksamma för att diskutera aktuell forskning samt teorier och metoder som kan vara relevanta för professionen att pröva i den konkreta verksamheten. Fem forskningscirklar planerades enligt följande:

- De två skolorna i Trollhättan respektive de två i Vänersborg skulle tillsammans med forskarna bilda varsin forskningscirkel. Forskningscirklarna skulle genomföras en gång i månaden under vårterminen 2022 och omfatta två klocktimmar. Ingen förberedelse i form av inläsning skulle krävas.
- Forskningscirklarna skulle innehålla mikroföreläsningar, där aktuell forskning inom motivation samt litteratur- och språkdidaktik skulle presenteras och sedan diskuteras. Tiden mellan träffarna skulle ägnas åt att reflektera över de teorier och metoder som presenterats och diskuterats samt, i mån av tid, åt att pröva verktygen i den ordinarie undervisningen.
- Efter varje träff skulle föreläsningsunderlaget samt reflektionsfrågorna skickas ut i syfte att stödja lärarna i att reflektera över didaktiska val i samband med undervisningen.

Kortskrivning

Kortskrivning innebär att ett antal informanter skriftligen besvarar en fråga varefter det skriftliga underlaget analyseras och grupperas i olika kategorier. I projektet användes metoden för att fånga upp och systematisera lärarnas uppfattningar om skönlitteraturens roll i skolan, vilken ingick som en återkommande diskussionspunkt i forskningscirklarna. Underlaget samlades in vid en återträff med lärarna på Kunskapsförbundet Västs förbundsövergripande K-dag under höstterminen 2022, där 14 av lärarna skriftligen fick besvara frågan: "Varför ska våra elever läsa skönlitteratur?"

De fem forskningscirkelarna

Januari

Trollhättan tis 18/1 kl. 15–17 | Vänersborg tis 1/2 kl. 15–17

Vid den första träffen vilade fokus på lärarnas förväntningar på projektet och på de utmaningar de ställs inför i arbetet med att främja elevernas läsintrösse. Vid detta tillfälle gavs också en mikroföreläsning om motivation (Norton, 2015) och dessutom presenterades skolutvecklingsprojektet *It's good to talk*, som visar på hur det kollegiala samarbetet kan tas tillvara för att främja läsintrösse.

Inför nästa forskningscirkel skickades följande reflektionsuppgifter med:

- *Förbered er på att berätta om er undervisning om och med skönlitteratur. Vad är det som funkar bra? När tappar eleverna intresset? Kan ni ge konkreta exempel på när eleverna känner sig delaktiga (investerade) i litteraturläsningen?*
- *Skissa på enkätfrågor som ni skulle kunna ställa till eleverna för att ta reda på deras läsvanor och läsintrösse.*

Februari

Trollhättan tis 15/2 kl. 15–17 | Vänersborg tis 22/2 kl. 15–17

Vid den andra forskningscirkeln reflekterade lärarna kring den förra träffen och de frågor som skickats med. Därtill gavs en mikroföreläsning som belyste den i dagsläget tongivande litteraturdidaktiska forskningen och forskning kring läsförståelseprocessen (Felski, 2008; McCormick, 1994; Langer, 2011) samt frågeställande som en möjlighet att främja respektive hämma elevens läsintrösse och känsla av att känna sig delaktiga i skolans textsamtal (Nystrand & Gamoran, 1997; Bommarco & Parmenius Swärd, 2012).

De frågor som diskuterades under forskningscirkeln var:

- *Vilka erfarenheter har ni själva av att stödja eleverna mot matchning och igenkänning? Hur har ni gått till väga?*
- *Hur kan vi genom undervisningen – genom läraren, gruppen och de aktiviteter som erbjuds där – stödja eleverna mot matchning och igenkänning, där det från början inte fanns någon?*
- *Hur kan vi använda frågeställande som ett verktyg för att stödja eleverna mot en både analytisk och inlevelsefull läsning?*

Inför nästkommande träff skickades följande frågeställning med:

- *Hur kan man som lärare tänka kring planering och genomförande av undervisning om och med skönlitteratur utifrån Langers fyra faser?*

Mars

Trollhättan tis 22/3 kl. 15–17 | Vänersborg tis 29/3 kl. 15–17

Den tredje forskningscirkeln inleddes med samtal utifrån den frågeställning som skickades med vid föregående cirkel. Därefter gavs en mikroföreläsning om transspråkande, där begreppen *translanguaging* och *transspråkande pedagogik* (Williams, 1996; García, 2009; García & Wei, 2014; Svensson, 2018) förklarades. I anslutning härill visades en Youtube-video där transspråkande pedagogik tillämpades bland spansktalande elever i en skola i New York. Under mikroföreläsningen presenterades också en lista med förslag på hur man som lärare med ganska enkla medel kan arbeta transspråkande.

Den fråga som diskuterades under forskningscirkeln var:

- *På vilka sätt ska andra språk än samhällets officiella huvudspråk kunna användas i undervisningen?*

Inför nästa träff skickades följande reflektionsuppgift med:

- *Fundera på konkreta arbetssätt där ni kan tillämpa transspråkande pedagogik i undervisning om och med skönlitteratur.*

April

Trollhättan & Vänersborg mån 25/4 kl. 8:30–16

Den fjärde träffen vävdes samman med Kunskapsförbundet Västs förbundsövergripande K-dag. Vid detta tillfälle gav Johan Revelj, gymnasielärare i svenska och doktorand i litteraturdidaktik, en föreläsning utifrån sin forskning om textsamtal kring skönlitteratur i gymnasieskolan. Vid detta tillfälle fångade lärarna också upp några av de trådar som lagts ut vid tidigare forskningscirkel. Dels aktualiserades skolforskningsprojektet *It's good to talk* genom att lärarna valt en gemensam novell att läsa och samtala kring, dels diskuterades begreppet *textrörlighet* (Edling, 2006; Folkeryd, 2006; Liberg m.fl., 2012) efter att lärarna valt att läsa artikeln *Frågan som didaktiskt verktyg – en studie av textsamtal kring litteratur i åk 6 och 7* (Varga, 2016), där textrörlighetsbegreppet är det bärande teoretiska analysinstrumentet. Därtill återkopplades till den föregående forskningscirkelns fokus på transspråkande och transspråkande pedagogik genom den reflektionsuppgift lärarna fått med sig.

Maj

Trollhättan tis 24/5 kl. 15–17 | Vänersborg tis 31/5 kl. 15–17

Den femte träffen fungerade som en sammanfattning av projektet. Vi började med att återkoppla till projektets syfte samt de mål och utmaningar som lärarna kunnat urskilja vid första träffen. Därefter riktades blicken mot vad lärarna så här långt upplevde att de fått ut av projektet.

RESULTAT

Kortskrivningen: Varför ska vi läsa skönlitteratur?

Som lärare i svenska och svenska som andraspråk är det viktigt att ställa sig frågan: *Varför* ska vi läsa skönlitteratur? Det är i hög utsträckning en ickefråga då det finns så många självklara svar på den – inte minst genom att styrdokumenterna klargör att så ska ske – men därutöver behöver var och en som arbetar med läsning ta sig an frågan på ett mer personligt plan eftersom det påverkar hur vi i skolan undervisar om och med skönlitteratur, i synnerhet idag då de nationella proven dikterar kraven på vad eleverna förväntas kunna och i förlängningen också på hur undervisningen ska se ut. Vi började också vårens första träff med att lärarna fick ställa sig frågan och diskutera den med varandra. Sedan återkopplades till frågan på Kunskapsförbundet Västs förbundsövergripande K-dag ht-22, då 14 av lärarna skriftligen fick besvara frågan: "Varför ska våra elever läsa skönlitteratur?" Mikrostudien har gjort det möjligt att sammanställa en legitimeringstypologi, det vill säga en kategorisering av de olika argument för skönlitterär läsning som lärarna vid Kunskapsförbundet Väst ser som mest relevanta. Legitimeringstypologin rymmer fem olika legitimeringskategorier: **1)** läsoplevelser, **2)** språkutveckling, **3)** kognition/metakognition, **4)** empati och **5)** bildning.

Kategorisering

Resultatet från kortskrivningen presenteras i legitimeringstypologin på nästa sida.

Lärarnas legitimeringstypologi baseras på kunskaper om och i många fall även lång erfarenhet av undervisning om och med skönlitteratur. Argumenten sträcker sig från språk- och läsutveckling via personlig utveckling och estetisk glädje till övriga kunskaper och färdigheter som är viktiga för att kunna agera som en självständig individ i ett modernt samhälle. Som vi kan se överlappar legitimeringarna till viss del varandra. Fördelen med en sådan här indelning är fortfarande att argumenten ytterligare preciserar och förtydligar syftet med att undervisa om och med skönlitteratur och med det bidrar till att lyfta frågor kring hur undervisning som ska stödja utvecklandet av aspekter relaterade till dessa legitimeringar kan arrangeras. Är någon eller några argument viktigare än andra och i så fall vilka? Ska all litteratur användas för att stödja eleverna i att utveckla förmågor relaterade till samtliga dessa legitimeringar? Eller ska litteraturen väljas utifrån målet att stödja eleverna i att utveckla olika kunskapsaspekter åt gången? Och hur ser undervisningen ut om målet är att stödja eleverna i att utveckla olika kunskapsaspekter inom ramen för olika legitimeringar? Denna legitimeringstypologi väcker följaktligen frågor som kan bilda underlag för såväl reflektion kring den egna undervisningen som fortsatt verksamhetsutveckling av undervisning om och med skönlitteratur.

Legitimeringstypologi

Läsupplevelser

- "Upplevelse – att få kliva in i nya (spännande, utmanande, provocerande, annorlunda etc.) världar och livsöden"
- "Uppleva äventyr, spänning och händelser"
- "Sjunka in i andra världar, tider, platser"
- "För att upptäcka rikedomerna av andra människor, miljöer, tider och platser"
- "Fantisera"
- "För nöjes skull"
- "Utveckla fantasi, drömma sig bort, finna tröst"
- "Fantasi och kreativitet (läsa mellan raderna)"
- "Igenkänning"
- "Avkoppling, underhållning"
- "Verklighetsflykt"
- "För att skönlitteratur har ett egenvärde"

Språkutveckling

Ordutveckling

- "Utveckla språket"
- "Språklig utveckling"
- "Ordförråd"
- "Ordförrådet ökar"
- "Utvecklas språkligt (vokabulär)"
- "Ökat ordförråd"
- "Utveckla sitt ordförråd"
- "För att utveckla sitt eget ordförråd och språk på ett lustfyllt sätt"

Läsutveckling

- "Öka läshastigheten"
- "Öva upp läshastigheten"
- "Träna upp läshastighet, viktig förmåga i samhället"
- "Läsvana, lästempo"
- "Öka läsförståelse & läsförmåga"
- "Lära sig läsa (uppmärksamhet, förstå) på/mellan/bortom raderna"
- "Träna på att läsa på olika sätt"

Kognition/metakognition

- "Utveckla /.../ tankeförmåga"
- "Öva kognitiv förmåga"
- "Utveckla analys- och reflektionsförmåga"
- "Reflektera, analysera, ta ställning"
- "Lära sig att tänka, kognitivt utvecklande, utvecklande för hjärnan"
- "Vidga sin kognitiva förmåga"

Empati

- "För att ge näring åt /.../ empati"
- "Utveckla empati"
- "Genom läsning blir du mer empatisk"
- "För att kunna sätta sig in i andra människors tankar och känslor, särskilt de som skiljer sig från ens egna – detta kan i bästa fall bygga empati"
- "Sätta sig in i en annan människas situation, empatiträning"

Bildning

Medborgarkompetens

- "Öka förståelse"
- "Att förstå kultur och historia"
- "Ser hur tiden påverkar synsätt, genus, klass etc."
- "Vidga elevernas perspektiv /.../ på omvärlden"
- "Förståelse för andra människor och kulturer"
- "Förståelse för allmänmänniska villkor"
- "Förstå allmänmänniska frågeställningar"
- "Utveckla allmänbildning: historia, samhälle, kultur"
- "Vidga elevernas perspektiv: /.../ demokratiskt perspektiv, jämställdhetsperspektiv"
- "Genom litteraturen få kännedom om hur samhället, världen fungerar"

Bildning, forts.

Kunskap

- "Få kunskaper"
- "Lära sig saker"
- "Ge svar på universella frågor"
- "Kunskap om världen"
- "Kunskap om världen/allmänbildning: kultur, historia, samhälle"
- "Litteraturvetenskapliga begrepp som kan hjälpa att förstå komplexa händelseförlopp och karaktärer – både litterärt men kanske också i verkligheten"

Personlig utveckling

- "Identifikation"
- "Vidga elevernas perspektiv på sig själva"
- "Ge igenkänning /.../ nu vet jag hur jag ska lösa mina egna problem"
- "Du förstår dig och din roll i världen"
- "Att identifiera sig med någon annan"
- "Spegla sig i andras liv"
- "Hitta sig själv i litteraturen: identifikation"
- "Personlighetsutvecklande"
- "Berika livet"
- "Vidga sina vyer, få andra perspektiv på livet"
- "Vidga sina känsloliv: personlighetsutvecklande"
- "Man lär sig att umgås med sig själv – och sina tankar"
- "Du blir mer av en människa"
- "För att tvingas ner i de nödvändiga existentiella frågorna och tvivlen, hållas kvar tillsammans med andra och på sikt bli både mjukare och hårdare, lyckligare och olyckligare"
- "Föräldraskapet, bra förebilder i framtiden"



Forskningscirkelarna

I forskningscirkelarna fördes genomgående kritiskt reflekterande diskussioner utifrån den forskning som presenterades samt lärarnas undervisningspraktik. Flera av lärarna prövade också strategier och metoder i undervisningen mellan forskningscirkelarna. Av diskussionerna att döma bedrivs redan idag kunskapsutvecklande och läsfrämjande undervisning av ett lärarkollegium bestående av mycket kompetenta lärare, varav flera har många års erfarenhet av undervisning om och med skönlitteratur i gymnasieskolan och/eller på vuxenutbildningen, både i svenska och svenska som andraspråk. Samtidigt framgick under forskningscirkelarna att lärarna arbetade på både likartade och delvis olika sätt i undervisningen om och med skönlitteratur. Merparten arbetade med individuell läsning, högläsning och textsamtal, men dessa metoder tillämpades i olika utsträckning och på olika sätt av olika lärare. En av lärarna arbetade också med rummets betydelse genom att släcka ned och tända ljus. Några av lärarna har även arbetat transspråkande, det vill säga arrangerat undervisningen om och med skönlitteratur så att elevernas flerspråkiga resurser kunnat tillvaratas. Denna variation i professionsutövandet skulle kunna tas till vara i ett kollegialt lärande där lärarnas egen kompetens bildar utgångspunkt för kommande verksamhetsutveckling.

Vinster med projektet

Vad lärarna framförallt lyfte fram som vinster med projektet var att de fått:

- ta del av aktuell litteraturdidaktisk forskning,
- en inblick i hur lärare kan möta den språkliga mångfald som finns i skolorna (transspråkande pedagogik, se sidan 9),
- konkreta strategier för att utmana eleverna i att träna sig i att försjunka i läsningen,
- verktyg för att skapa förutsättningar för en bra läsupplevelse,
- verktyg (t.ex. sokratiska frågor, se sidan 16) för att bearbeta innehållet i det eleverna har läst,
- tid att samtala med kollegor.

DISKUSSION

Undervisningsmetoder och strategier

Som vi kan se ovan beskriver en av lärarna på Kunskapsförbundet Väst läsoplevelsen som att ”sjunka in i andra världar, tider, platser” medan en annan riktar blicken mot vad som händer i läsoplevelsen och våra möjligheter att få ”uppleva äventyr, spänning och händelser”. Om argumenten för att läsa skönlitteratur ofta är mer eller mindre självklara, är vägen att få elever att vilja göra det desto krokigare. Särskilt om de inte själva har upplevt den estetiska glädje som läsning kan innebära. Motivation behöver dock inte vara något statiskt hos eleven utan kan också påverkas genom att undervisningen arrangeras så att den svarar mot de grundläggande behov som beskrivs i *Self Determination Theory* (SDT). Med utgångspunkt i ett sociokulturellt synsätt på motivation och med hänsyn till behoven av *autonomy*, *connectedness* och *competence* blir frågan om hur elevers läsintresse kan främjas en fråga om klassrumsklimat, material, aktiviteter och undervisningsstrategier. Här nedan kommer vi att fokusera på två metoder som har visat sig främja såväl kunskapsutveckling som läsintresse, nämligen högläsning och boksamtal.

Adobe Stock/Eakrin



Högläsning

Många lärare vittnar om svårigheten att få eleverna att läsa hemma och komma förberedda till skolans undervisning, och därmed försämrade möjligheter att stödja eleverna mot en fördjupad läsförståelse och en givande läsoplevelse. Med utgångspunkt i ovanstående resonemang om att motivation kan främjas genom undervisning kan ett sätt att komma runt problemet vara att använda högläsning som en återkommande metod. Om syftet med läsningen är att stödja avkodning och öka läshastigheten samt förbereda eleverna för att gripa sig an en större textmassa, vilket också är en del av svenskämnets uppdrag, är det fel metod. Men om syftet är att verka för de mål i styrdokumentet som är kopplade till att eleverna ska få möta litteratur från olika tider och kulturer, skrivna av både män och kvinnor, samt stödja eleverna i att träda in i de litterära föreställningsvärldarna och erbjuda dem läsoplevelser, är högläsning en utmärkt metod.

Forskning kring högläsning visar att det underlättar yngre elevers förståelse för texten (Hutton m.fl., 2015), utvecklar deras språkkänsla (Sénéchal & Le Frevre, 2002) och ordförråd samt förbättrar deras stavning (Mol & Bus, 2011). Det

saknas studier av högläsningens betydelse för äldre elever, men det torde inte vara en alltför avancerad gissning att högläsningens positiva effekter på elevers språkutveckling fortsätter också upp i åldrarna och efter att de har kläckt läskoden. Dessutom visar Elam och Widhe (2020) på lärare med positiva erfarenheter av att arbeta med högläsning på gymnasiet. Flera lärare i vårt projekt vittnar om att de regelbundet praktiserar högläsning och även de har positiva erfarenheter av det.

Fördelarna med högläsning är flera. En värdefull aspekt är att de elever som fortfarande har det svårt med läsningen och/eller känner en sviktande motivation inför att gripa sig an med läsningen hemma får ta del av boken muntligen. Här kan också ljudböcker användas. En annan viktig aspekt är att läraren har koll på vad eleverna faktiskt har "läst" och att alla elever befinner sig på samma sida i boken. Med det skapas förutsättningar för att arrangera en stimulerande undervisning där läraren tillsammans med eleverna kan öppna boken och stödja gruppen mot både en kritisk-analytisk och en inlevelsefull läsning, eller med Perssons (2007) begrepp en *kreativ läsart*. I en sådan undervisning finns goda möjligheter att svara upp mot de tre grundläggande behov som identifieras i SDT, nämligen *autonomy*, *connectedness* och *competence*, samtidigt som eleverna stöds i att utveckla kunskaper om litteratur och stimuleras att vilja gripa sig an sin egen läsning.

Boksamtal

Ytterligare en metod som är fruktbar för att stödja kunskapsutveckling och främja läsintresse är boksamtal. Forskning visar dock att inte alla samtal är av godo utan att de goda samtalen förs i dialogiska klassrum där samtliga elever känner sig inkluderade. Vidare visar forskning på vikten av att läraren arbetar med öppna frågor, uppföljning och integrering av elevernas svar samt en kvalificerad bedömning av deras tolkningar och ställningstaganden (Nystrand & Gamoran, 1997; Bommarco & Parmenius Swärd, 2012).

Ett exempel på en öppen fråga är: "Vad tror du, Erik, att författaren menar med det här?" Och ett exempel på uppföljning och integrering av svaret är: "Vad anser ni andra om det Erik säger?" Fler exempel på uppföljning och integrering hittar du i rutan till vänster. Sådana sokratiska frågor stödjer också eleverna att utveckla såväl en kritisk-analytisk som en känslomässigt baserad metakognition (se också Varga, 2016).

Exempel på kvalificerad bedömning är: "Det som du tar upp här har jag inte tänkt på tidigare. Vad fick dig att göra den tolkningen?", "Du skrev något intressant om det i din läslogg. Kan du läsa upp det så att de andra får höra?" och "Du säger att berättartekniken liknar den som är vanlig i filmer. Finns det ändå något som skiljer teknikerna åt?" (Bommarco & Parmenius Swärd, 2012). Nedanstående citat illustrerar hur samtliga dessa aspekter tas tillvara i dialogen mellan läraren och eleven Johan:

Läraren: Varför beundrar Ulrika familjen Gattman, Johan?

Johan: Jag vet inte. Det verkar som om hon tycker att de är mer spännande.

Läraren: Ja, det är en bra iakttagelse. Hur tänker du här? Kan du utveckla det lite? Vad är det som fascinerar Ulrika så med familjen Gattman?

Johan: Allt är så annorlunda där mot hur det är hemma hos henne.

Läraren: Jaa. På vilket sätt är det annorlunda?

Johan: De är så många och så olika henne och hennes familj.

Sokratiska frågor

Fler exempel på uppföljning och integrering är de sokratiska frågor som syftar till att förlösa läsarens tankar enligt majevtiska principer:

- Hur tänker du nu? Berätta hur du tänker! Kan du utveckla det lite?
- Varför tror du det? Vad får dig att tänka så?
- Intressant! Fortsätt. Berätta mer!
- På vilket sätt är det...?
- Hur tänker du kring att det är så?
- Hur ska man tolka det?
- Kan man se det på ett annat sätt?
- Vad specifikt tänker du på här? Kan du precisera dig lite?
- Hur kommer det sig att du ställer den frågan? Var det något särskilt ställe i texten som fick dig att fundera på det?
- Hur känner ni när ni läser detta? Vad får man för känslor? Varför känner man så?

I detta citat kan vi också se hur läraren erbjuder Johan både *autonomy*, genom sina öppna frågor, och *competence*, genom att bekräfta hans synpunkter som relevanta. I kommande citat ser vi hur läraren fortsätter att arbeta på samma sätt, men nu också breddar samtalet och inbjuder den övriga klassen att ta ställning till Johans läsning. I det ryms en inbjudan att skapa ett dialogiskt klassrum där eleverna kan mötas kring texten och varandras tankar (jmf *connectedness*):

Läraren: Vad tänker ni andra om det Johan sa? Att det verkar som om Ulrika tycker att de är spännande att allt är så annorlunda där mot hur det är hemma hos henne? Nina?

Nina: Det märks ju också att Ulrika beundrar Ann-Marie. Hon jämför sig ju med henne och verkar tycka att Ann-Marie är mycket snyggare än hon.

Läraren: Ja, det gör hon ju faktiskt. Finns det någon särskild passage där det blir synligt?

Nina: Ja, här på sidan 91.

Läraren: Kan du läsa upp vad som står?

Här kan vi se hur läraren stödjer eleverna i att utveckla en metod för tolkning, analys och argumentation som består i att motivera och belägga ställningstaganden utifrån konkreta passager och citat. Det är ett sätt att stödja eleverna i att bli både kritiska och analytiska läsare samtidigt som det ger övriga deltagare i samtalet möjlighet att följa med i argumentationen och värdera den.

Öppna frågor som inbjuder till kreativa och spännande textsamtal kan också kombineras med eller formuleras om som frågor som är mer inriktade mot att *läsa på, mellan och bortom raderna*. Dessa båda angreppssätt kan också diskuteras utifrån begreppet *textrörlighet*, vilket är ett än mer flerskiktat och därmed skarpare verktyg för analys och bedömning av elevers läsförmåga (Edling, 2006; Folkeryd, 2006; Liberg m.fl., 2012). Begreppet kan även användas vid planering och genomförande av samtal som stödjer läsförståelse och främjar läsintresse (Varga, 2017).

Ytterligare ett sätt att stärka elevernas känsla av *autonomy*, *connectedness* och *competence* är att stödja dem i att själva formulera frågor, infallsvinklar och perspektiv på böckerna och införliva dessa i samtalen. På så vis förskjuts fokus mot elevernas egna läsoplevelser samtidigt som deras egna tankar och synpunkter lyfts fram som värdefulla i det kollektiva meningsskapandet. Att eleverna stöds i att själva formulera inspel på texten stödjer dem också i att utveckla såväl förmågor relaterade till litterär kompetens som mer generiska literacykompetenser som är värdefulla både inför kommande studier och för att de ska kunna verka i samhället: kritisk granskning, analys och värdering samt att kunna dra egna slutsatser och att argumentera för sin tolkning genom att motivera och belägga ett ställningstagande. Därtill stöds de i den goda konsten att lyssna på andras tankar och ta ställning till andras åsikter.



Dessa båda angreppssätt kan också diskuteras utifrån begreppet *textrörlighet*, vilket är ett än mer flerskiktat och därmed skarpare verktyg för analys och bedömning av elevers läsförmåga.

SLUTSATSER

Att förankra nya undervisningsstrategier och vidareutveckla metoder för att stödja kunskapsutveckling och främja läsutintresse är inget som låter sig göras på några månader. Det rör sig om ett systematiskt arbete över tid för att såväl lärare som elever ska ges möjlighet att komma in i nya sätt att arbeta. Att utvärdera effekten av utvecklingsprojektet är därför alltför tidigt att göra, men av diskussionerna i forskningscirkelarna att döma finns skickliga lärare som delvis arbetar på olika sätt och som skulle vinna på att ytterligare få ta del av varandras undervisning.

För att fortsätta utveckla samarbetet i kollegiet och utöka inblicken i kollegornas undervisningspraktik skulle nästa steg kunna vara något av följande:

- att hålla gemensamma läsprojekt likt *It's good to talk*.
- att auskultera hos varandra – att observera varandras undervisning och därefter samtala om undervisningstillfället är ett sätt att kritiskt reflektera kring sin egen undervisning (för den som blir observerad) och få inspiration till att utveckla den egna undervisningen (för den som observerar) (se bl.a. Mohlin & Heiskanen, 2021),
- att förankra och vidareutveckla undervisningsstrategier för att tillvarata elevers flerspråkiga resurser i undervisningen,
- att pröva tvålärarskap i samband med textsamtal – ett sådant samarbete har, trots att det ställer krav på organisation, visat sig vara fruktbart för såväl lärare som elever (Lundgren, 2021),
- att rikta blicken utanför klassrummen och genomföra olika former av läsprojekt där hela skolan och skolans personal, inklusive skolbiblioteket, engageras,
- att arbeta med läsande förebilder.

REFERENSER

- Baker, C.** (2001/2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 5:e utg. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bandura, A.** (1990). "Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection." *Evaluation and Program Planning*, 13: 9–17.
- Bommarco, B. & Parmenius Swärd, S.** (2012). *Läsning, skrivande, samtal: textarbete i svenska på gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Cummins, J.** (2007). "Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms." *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2): 221–240.
- Cummins, J.** (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & kultur.
- Deci, E.L. & Ryan, R.** (2000). "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior." *Psychological Inquiry*, 11(4): 227–268.
- Edling, A.** (2006). *Abstraction and Authority in Textbooks. The Textual Paths Towards Specialized Language*. (Diss.) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Elam, K. & Widhe, O.** (2020). Högläsning som estetisk praktik. Att läsa tillsammans med äldre elever. I Johansson, M., Martinsson, B.-G. & Parmenius Swärd, S (red.), *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: bildning, utbildning, fortbildning*, s. 81–93. Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Felski, R.** (2008). *Uses of Literature*. Malden: Blackwell Pub.
- Folkeryd, J.** (2006). *Writing with an Attitude: Appraisal and Student Texts in the School Subject of Swedish*. (Diss.) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- García, O.** (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA & Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L.** (2014). *Translanguaging – flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm: Natur & kultur.
- Giota, J.** (2002). "Skoleffekter på elevers motivation och utveckling – en litteraturoversikt." *Pedagogisk Forskning i Sverige*, (7)4: 279–305.
- Harlen, W. & Deakin Crick, R.** (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning. I *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Hutton, J.S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K. & C-MIND Authorship Consortium** (2015). "Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories." *Pediatrics*, 136(3): 466–478.
- Jönsson, K.** (2010). Läsning och skrivning som sociala praktiker. I Axelsson, M., Bergöö, K., Brink, L., Fast, C., Jönsson, K. & Kårelund, L. (red.), *Bygga broar och öppna dörrar*, s. 88–113. Stockholm: Liber.
- Katzell, R. A. & Thompson, D. E.** (1990). "Work motivation: Theory and practice." *American Psychologist*, 45: 144–153.
- Ladberg, G. & Nyberg, O.** (1996). *Barnen och språken. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj och förskola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagercrantz, O.** (1985). *Om konsten att läsa och skriva*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Langer, J. A.** (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Liberg, C., af Geijerstam, Å., Folkeryd, J., Bremholm, W., Halleström, J. & Holtz, B.** (2012). *Textrörlighet – ett begrepp i rörelse*. I Matre, S. & Skaftun, A. (red.), *Skriv! Les!*, s. 65–81. Trondheim: Akademiska förlag.
- Lundgren, M.** (2021). *Utvärdering av tvåläraresystemet vid Vasaskolan i Hedemora*. Falun: Pedagogiskt Utvecklingscentrum Dalarna (PUD), Högskolan Dalarna.
- McCormick, K.** (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Mohlin, A. & Heiskanen, C.** (2021). "Observation – ett sällsynt fenomen i en lärares liv." Linköpings universitet. <https://blog.liu.se/ulf-bloggen/2021/05/24/observation-ett-sallsynt-fenomen-i-en-larares-liv> (hämtad 2023-08-08).
- Mol, S. E. & Bus, A. G.** (2011). "To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood." *Psychological Bulletin*, 137(2): 267–296.
- Nordberg, O.** (2017). *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. (Diss.) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Norton, B.** (2015). *Identity and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nystrand, M. & Gamoran, A.** (1991). "Instructional discourse, student engagement, and literature achievement." *Research in the Teaching of English*, 25(3): 261–290.
- Persson, M.** (2007). *Varför läsa litteratur: om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, L.-M.** (2002/1938). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Ryan, M.-L.** (2001). *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J.-A.** (2002). "Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study." *Child Development*, 73(2): 445–460.
- Skolverket** (2018). *Greppa flerspråkigheten – en resurs i lärande och undervisning*. Forskning för skolan.
- Svensson, G.** (2018). *Transspråkande – bakgrund, teorier och praktiska exempel*. Stockholm: Skolverket.
- Thomas, W. & Collier, V.** (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Tolkien, J. R. R.** (1997). *The Monsters and the Critics and Other Essays*. Boston/London: Harpers Collins.
- Varga, A.** (2016). "Frågan som didaktiskt verktyg – en studie av textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 6 och 7." *Forskning om undervisning och lärande*, 2(4): 24–45.
- Varga, A.** (2017). "Metacognitive perspectives on the development of reading comprehension: A classroom-study of literary text-talks." *Literacy*, 51(1): 19–25.
- Westlund, B.** (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur & kultur.
- Wilinger, H.** (2021). *Att bli en på svenska läsande människa? Flerspråkiga högutbildade vuxnas skönlitterära läspraktiker*. (Diss.) Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences.
- Williams, C.** (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. I Williams, C., Lewis, G. & Baker, C. (red.), *The Language Policy: Taking Stock*. Llangefni: Community Associations Institute.

Ett **ULF-projekt** (utbildning, lärande, forskning) genomförs inom ramen för regeringens satsning på praktisk forskning och enligt de riktlinjer som anges där. ULF-projekt ska genomföras i professionen och tillsammans med professionen samt även ge lärare möjlighet att bedriva forskning i den egna verksamheten. I ett sådant forskningsprojekt formas forskningsfrågorna utifrån professionens behov tillsammans med professionen. Praktikutvecklande ämnesdidaktisk forskning har som mål att producera kunskap som är till direkt nytta i verksamheten men också bidrar till forskningen.

Högskolan Väst

www.hv.se



Anita Varga, Högskolan Väst
anita.varga@hv.se

Sofia Davydenko, Högskolan Väst
sofia.davydenko@hv.se

Maria Hildefors, Kunskapsförbundet Väst
maria.hildefors@kunskapsforbundet.se