

Vol 1, Nr 2, 2022

Fufos

FORSKNING & UTVECKLING
I FÖRSKOLA & SKOLA

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)



Piteå kommun

VOL 1, NR 2 2022

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)

ISSN: 2004-3635

Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0.

Ansvarig utgivare: Malin Westling

Redaktör: Ulrika Bergmark

Distribution: Utbildningsförvaltningen

Piteå kommun, 941 28 Piteå

Tfn: +46911-69600

Layout: Kommunikationsavdelningen, Piteå kommun

Elektronisk version tillgänglig på: www.pitea.se

Om tidskriften

Den populärvetenskapliga tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* (Fufos) har inrättats av Piteå utbildningsvetenskapliga råd. Tidskriften fyller en viktig funktion som gemensamt forum för aktörer i förskola, skola och universitet som intresserar sig för att utveckla och sprida kunskaper om praktiskt arbete med samverkande forskning och utveckling i förskola och skola. Syftet med tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* är att erbjuda lärare, rektorer och forskare en möjlighet att publicera lärdomar gjorda inom exempelvis: aktionsforskning, forskningscirklar, examensarbeten och forsknings- och utvecklingsprojekt som utgår från lärares och rektorers frågor kring det pedagogiska arbetet i förskola och skola. Genom att tidskriften vänder sig till författare inom såväl förskola och skola som universitet utgör den ett viktigt komplement till vetenskapliga tidskrifter och en unik publiceringsmöjlighet för yrkesverksamma inom skolan och ett forum för att generera och sprida beprövad erfarenhet.

Redaktör

Ulrika Bergmark, vetenskaplig ledare Piteå kommun och professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Redaktionsråd

Eva Alerby, professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Linda Andersson, rektor Pitholmsskolan, Piteå kommun.

Sara Cervantes, universitetslektor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Sara Viklund, kommundoktorand, Piteå kommun & Umeå universitet.



Accepterade bidrag publiceras elektroniskt på Piteå kommuns hemsida (www.pitea.se). Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0, vilket innebär att det är tillåtet att sprida materialet, men endast i icke-kommersiella sammanhang. Texterna får inte bearbetas och författaren måste erkännas. Publicering medför inga kostnader. Arvode utgår ej, varken för publicerade bidrag eller för granskningsuppdrag. Både författare och tidskrift har upphovsrätt till innehållet.

Innehåll

- 5** Språk- och kunskapsutvecklande arbete (SKUA) i Piteå kommuns grundskolor: effekter och påverkan i praktiken utifrån ett lärar- och rektorsperspektiv
Linda Wikström
- 20** Mötet mellan lek och digitalisering
Anna-Carin Granberg, Gerd Berglund, Caroline Westerlund, Elisabeth Kohlström och Helene Lundgren
- 36** "Något vi har gemensamt som ingen annan kan förstå"
- om gemensam läsning och litteratursamtal under gymnasietiden
Sara Viklund

”Något vi har gemensamt som ingen annan kan förstå” – om gemensam läsning och litteratursamtal under gymnasietiden

Sara Viklund

Sammanfattning

I denna artikel diskuteras gymnasieelevers erfarenheter av gemensam läsning och litteratursamtal. Studien har genomförts i fyra klasser på studieförberedande program, vilka under hela gymnasietiden genomfört lärarledda texttolkande litteratursamtal en gång i veckan. Utifrån skriftliga elevreflektioner, som analyserats tematiskt, diskuteras i artikeln hur olika dimensioner av lärande framträder i elevers beskrivningar av litteraturundervisningen. Studiens teoretiska referensramar utgår från Biestas (2006, 2011, 2020) beskrivning av utbildningens olika dimensioner. Resultatet visar att eleverna utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, analysera och diskutera texter samt sin förmåga till metareflektion. Arbetssättet har haft en samhörighets- och meningsskapande funktion och bidragit till att eleverna, genom att regelbundet delta i tanke- och meningsutbyte, utvecklats på som människor. Eleverna får med sig kunskaper som är viktiga på såväl personlig som samhällelig nivå och som kan främja elevers deltagande i det demokratiska samtalet. Slutsatser av studien är att såväl läsning av skönlitteratur som litteratursamtal gynnas av kontinuitet samt att elevers förståelse främjas av gemensam bearbetning.

Sara Viklund

Kommundoktorand

Piteå kommun och Umeå universitet

sara.viklund@pitea.se

Inledning

Våren 2021 tog en av mina klasser studenten. Själv hade jag vid det laget arbetat 22 år som svensklärare på gymnasiet och vinkat av många klasser som sprungit i väg med vita mössor över skolgården. Alla klasser som upplöses lämnar någon form av tomrum efter sig, men när den här klassen gjorde sig redo för utspring kändes det ändå särskilt speciellt. Jag hade varit deras svensklärare i tre år, och en lektion varje vecka under hela gymnasietiden hade ägnats åt att diskutera romaner vi läst. Under sin gymnasieutbildning hade eleverna läst och diskuterat 18 romaner och därigenom fått tillgång till ett eget litterärt universum. Jag hade varit med från de första stapplande samtalen i årskurs 1 till de, i mina ögon, betydligt mer avancerade diskussionerna i slutet av årskurs 3. Jag kunde fortfarande minnas deras skeptiska ansikten i början av årskurs 1. ”Hur länge ska vi hålla på med det här? Hur många böcker ska vi egentligen läsa?” När vi nu träffades i klassrummet på studentdagen hade jag fått möjlighet att köpa in en personligt utvald bok till var och en av eleverna och jag hade lagt ned stor möda på att välja en bok som skulle passa, utmana eller inspirera dem. Jag tyckte verkligen att jag under denna tid lärt känna eleverna som läsare.

Det jag upplevde den dagen var inte unikt för mig och mina elever, utan i flera klassrum på skolan utspelade sig liknande scener. Det hela hade börjat med ett aktionsforskningsprojekt 2018–19, där 15 klasser på skolan, tillsammans med sina svensklärare och forskare, under en termin utforskade regelbundna texttolkande litteratursamtal (Hultin, 2006) som arbetsätt. Aktionsforskningsprojektet, som finns beskrivet i boken *Litteratursamtalets pedagogik* (Bergmark & Viklund, 2020), fick stor betydelse för litteraturundervisningen på skolan. Efter projektet fortsatte vissa av lärarna med regelbundna litteratursamtal och våren 2021 var det flera klasser som arbetat på detta sätt under hela gymnasietiden. Att vi lärare valde att fortsätta arbeta med litteratursamtal visar att vi såg stora förtjänster med arbetsformen, men vad tyckte egentligen våra elever? Hur såg de på sitt lärande och sin utveckling efter tre års läsning och litteratursamtal? För att fånga elevernas perspektiv samlades skriftliga reflektioner in från fyra av skolans avgångsklasser innan de lämnade skolan, viftande sina vita mössor och med varsin bok i handen. Syftet med denna artikel är att diskutera gymnasieelevers erfarenheter av regelbunden läsning och litteratursamtal under gymnasietiden samt att bidra med kunskaper om hur elever ser på det lärande som sker i samtalen. Vilka dimensioner av lärande framträder i elevers beskrivningar av litteraturundervisningen?

Läsning och litteraturundervisning i skolan

Litteraturläsning har av tradition haft ett starkt fäste inom svenskämnet, även om fokus för litteraturundervisningen har varierat. GY11 (Skolverket, 2011a) och LGR11 (Skolverket, 2011b) innebar starkare styrning av arbetet med skönlitteratur och den litteraturvetenskapligt inriktade analysen fick företräde framför mer erfarenhetsbaserad läsning (Johansson, 2015).

Forskare (Lundström et al., 2011; Nordberg, 2017) pekar på att utvecklingen av litteraturundervisningen i en mer mätbar riktning riskerar att begränsa lärares möjligheter att bedriva en engagerande undervisning om skönlitteratur. Wintersparv (2021) visar att en mer instrumentell inställning till litteraturundervisning har fått genomslagskraft bland svensklärare på gymnasiet efter GY11, även om enskilda lärare försöker ge utrymme för estetiska aspekter och skapa engagemang för skönlitteratur, trots styrdokumentens fokus på mätbarhet och måluppfyllelse.

För att utveckla god läskompetens pekar OECD (2021) på flera viktiga faktorer: användande av lässtrategier, läsning av skönlitteratur och andra längre texter samt läsengagemang. Dessa faktorer påverkar också varandra; bland annat visar forskning (Erixon & Löfgren, 2020) att fokus på lässtrategier riskerar att göra läsningen fragmentiserad och instrumentell, vilket kan ha negativ inverkan på elevers läsengagemang. Enligt Nordberg (2014, 2017) uppfattar svenska gymnasieelever skolläsningen som ointressant, mekanisk och uppgiftsfokuserad, medan däremot fritidens fiktionsläsning associeras till avkoppling, verklighetsflykt och vidgade perspektiv.

Läsning av skönlitteratur utgör en liten del av svenska ungdomars fiktionskonsumtion (Lundström & Svensson, 2017). En förklaring till att ungdomar säger sig läsa lite kan enligt Nordberg (2014) vara att de varken inkluderar skolläsning eller digital läsning när de beskriver sina läsvanor. Rapporter visar emellertid att unga idag läser allt mindre (Nyberg, 2020; SOU 2018:57; Statens medieråd, 2021), samtidigt som fler ungdomar uppger att de skulle vilja läsa mer (Statens medieråd, 2021). En undersökning om ungas läsvanor (Tattersall et al., 2022) pekar på ett möjligt trendbrott, då resultatet visar att läsning av tryckta böcker ökat bland unga vuxna (16–29 år). Tänkbara orsaker till den ökade läsningen i åldersgruppen tros vara ”BookToks” (boktips på TikTok) och influencers på andra sociala medier, ett ökat behov av sysselsättning under pandemin samt att läsning kan mildra känslor av ensamhet eller stress.

Skönlitteratur som läses i skolan kan analyseras på olika sätt: skriftligt, muntligt, enskilt och i grupp. I svenska klassrum är litteratursamtal en populär form för gemensam analys och många lärare har inspirerats av Chambers (2011) modell för samtal om böcker. Forskare betonar att litteratursamtal har stor potential, till exempel genom elevers positiva inställning till arbetssättet (Tengberg, 2011), en ökad litterär förståelse (Langer, 2017; Varga, 2017) och möjligheten att i samtalen skapa balans mellan olika läskompetenser (Nordberg, 2017). Samtidigt identifieras också en rad utmaningar med arbetsformen. Tidsbrist och organisatoriska svårigheter (Tengberg, 2011), synkroniseringsproblem när elever befinner sig på olika platser i texterna (Eriksson Barajas, 2002), brist på klassuppsättningar (Mossberg Schüllerqvist, 2008) och problem att bedöma elevernas kunskaper (Bommarco & Parmenius Swärd, 2012) är svårigheter som kan få lärare att välja bort litteratursamtal. Andra hinder kan relateras till val av litteratur (Lundström, 2007; Molloy, 2002; Olin-Scheller, 2006; Svensson, 2011). Lärarens roll i samtalen innebär ofta en svår balansgång: att leda samtalet utan att ta för stort talutrymme, att

öppna upp för olika perspektiv på texter utan att för den skull acceptera uppenbara feltolkningar (Tengberg, 2011) samt att skapa jämvikt mellan tystlåtna och mer utåtriktade elever (Rosenblatt, 2002). Gynnsamt för litteratursamtal är bland annat symmetriska relationer mellan elever och lärare (Tengberg, 2011), en trygg och tillåtande miljö (Langer, 2017) och elevers medvetenhet om interaktionsteknik (Hesslow, 2019). Skolans roll som mötesplats betonas i forskningen (Biesta, 2006; Molloy, 2002) och eftersom litteratursamtal utgör en arena för tankeutbyte och diskussion kan arbetsformen stödja skolans demokratiska uppdrag, samtidigt som det lärande som sker i samtalen bidrar till att uppfylla skolans kunskapsuppdrag.

Teoretiska utgångspunkter

För att belysa olika dimensioner av lärande har jag använt mig av utbildningsfilosofen Gert Biestas (2006, 2011, 2020) modell där utbildning har tre olika, delvis överlappande, dimensioner (figur 1).



Figur 1. Utbildningens dimensioner (Biesta, 2011).

Den kvalificerande dimensionen innebär att elever genom utbildningen får med sig kunskaper och färdigheter som är användbara i framtida studier, yrkes- och samhällsliv. Med socialiserande dimension menas att elever genom utbildningen socialiseras in i en kulturell och politisk ordning, till exempel de normer och värderingar som präglar läroplanen. Subjektifiering är enligt Biesta (2006) utbildningens allra viktigaste dimension, eftersom den syftar till att elever ska bli till som människor och hitta en egen röst att lägga fram sina tankar med. De ”bryter in i världen’ som unika, individuella varelser” (Biesta, 2006, s. 35) och får möta andras reaktioner, vilket förutsätter att utbildningsinstitutioner erbjuder arenor för tankeutbyte. Att ge elever möjlighet att möta världen, sig själva i relation till världen och bearbeta dessa möten tar tid. Biesta (2020) beskriver att “skolor behöver erbjuda denna möjlighet att sakta ned, att försöka, att misslyckas, att försöka igen och misslyckas bättre” (s. 98, min översättning). Subjektifiering betyder enligt honom frihet – frihet att agera eller låta bli att agera – inom de begränsningar som livet tillsammans med andra i ett demokratiskt samhälle innebär. Biesta (2011) är kritisk mot dagens mättningsfokuserade och resultatstyrda utbildningssystem, som han menar gynnar kvalificering på bekostnad av socialisation och subjektifiering.

Metod och genomförande

Eleverna i de fyra klasser (totalt 64 elever) som deltog i denna studie gick tredje året på studieförberedande program (samhällsvetenskapliga programmet, ekonomiprogrammet och estetiska programmet). Orsaken till att enbart studieförberedande gymnasieprogram ingick är att bara på dessa utbildningar läser alla elever svenska under hela gymnasietiden. Eleverna deltog i årskurs 1, 2018–2019, i ett aktionsforskningsprojekt. När detta avslutades fortsatte eleverna att kontinuerligt arbeta med läsning av gemensamma verk och bearbetning av texter genom litteratursamtal. Klasserna läste olika romaner, men inom respektive klass lästes och diskuterades samma verk. Samtalen genomfördes en gång i veckan i grupper om 8–15 elever. Läraren deltog i alla samtal och inga skriftliga uppgifter av litteraturanalytisk karaktär gavs annat än i undantagsfall. Vilka romaner som lästes begränsades till tillgängliga klassuppsättningar, men utifrån dessa valde lärare och elever texter tillsammans. Till en början fanns det alltid en uppgift kopplad till veckans läsning, men i takt med att eleverna blev vana vid arbetsformen minskade uppgifternas betydelse. Under veckans övriga svensklektioner arbetade klasserna med andra delar av ämnesinnehållet. Ett läsår omfattar ca 40 veckor, vilket innebär att varje elev i studien under sin gymnasietid genomfört ca 100 litteratursamtal. Eleverna fördelade sig enligt nedanstående (tabell 1):

Tabell 1. Fördelning av deltagande elever utifrån program.

Program	Antal elever
Samhällsprogrammet åk 3, två klasser	30
Ekonomiprogrammet åk 3	17
Estetprogrammet åk 3	17

I slutet av vårterminen i årskurs 3 fick eleverna möjlighet att skriftligt reflektera över sina erfarenheter av gymnasiets litteraturundervisning. Alla elever utgick från samma frågor, vilka hade konstruerats av mig och distribuerats av undervisande lärare. Orsaken till att skriftliga reflektioner användes var att alla elever som ville skulle få komma till tals, vilket inte hade varit möjligt genom exempelvis intervjuer. Då skrivande tar längre tid än talande ges skribenten dessutom möjlighet att reflektera och revidera sina tankegångar (Dysthe, 1993). En nackdel med skriftliga reflektioner är att det inte är möjligt att ställa följdfrågor eller be informanterna att utveckla resonemanget.

Eleverna informerades om studien och om att inlämnade texter skulle användas i en studie. Eftersom deltagande var frivilligt och anonymt utgick inga påminnelser, vilket sannolikt påverkade deltagandegraden negativt. För att uppmuntra deltagande fick eleverna skriva på lektionstid och lämna in anonymt via en digital plattform. Frågorna krävde inte utförliga svar. Ändå finns en risk att elever som är positiva till arbetsformen och har lätt att uttrycka sig

skriftligt deltog i större utsträckning. En tänkbar förklaring till att positiva synpunkter är överrepresenterade i resultatet är att negativt inställda elever kan ha valt att avstå medverkan i studien.

Reflektionstexterna överlämnades till mig för analys, vilken genomfördes i flera steg inspirerade av Braun och Clarke (2006). Först läste jag igenom alla skriftliga reflektioner för att bilda mig en initial förståelse av innehållet. Därefter närläste jag materialet för att generera koder, som först sorterades grovt med utgångspunkt i Biestas (2006, 2011, 2020) olika dimensioner av lärande. Sedan fördes koderna samman under olika tentativa teman, som granskades i relation till materialet innan de slutligen fastställdes.

Studien genomfördes i enlighet med Vetenskapsrådets (2017) rekommendationer. Då studien bedrevs i en tidigare namngiven kontext kan deltagarnas anonymitet inte garanteras, men genom att inte skriva ut elevernas program i anslutning till citaten reduceras risken att elevutsagor går att koppla till särskilda klasser eller lärare. Att bedriva studier i den egna praktiken är förknippat med vissa utmaningar, till exempel svårigheter att skapa distans och kritiskt granska studieobjektet (Närvänen, 1999). Om man är medveten om och uppmärksam på förgivettaganden kan emellertid förförståelse och kontextuell kunskap om det studerade innebära fördelar (Ely et al., 1993; Hansson, 2014). Resultatet analyserades först efter att eleverna lämnat skolan, vilket gör att eleverna inte längre befann sig i en asymmetrisk maktrelation gentemot sina lärare.

Resultat och analys

Nedan presenteras resultatet med utgångspunkt i de teman jag har identifierat i materialet.

Kvalificering

Gällande kvalificering kan följande teman urskiljas: *att förstå, analysera och diskutera texter* samt *att metareflektera*.

Att förstå, analysera och diskutera texter

I elevernas utsagor framkommer att de anser sig ha utvecklats som läsare.

Jag har märkt att det har blivit lättare för mig att läsa och förstå handlingar och budskap i olika texter [...]. Det känns som att min läsförståelse har utvecklats enormt jämfört med tidigare år då jag knappt läst någonting.

Eleven i citatet uppmärksammar att hen blivit bättre på att förstå både innehållet i texterna och tanken bakom dem. Eleverna beskriver även att de har blivit bättre på att tolka texter ur olika perspektiv och se mönster. ”Man lär sig också att reflektera och analysera mer och mer när vi diskuterar det vi läst.” Den språkliga förmågan utvecklas, vilket enligt eleverna syns genom ökat ordförråd och bättre meningsbyggnad. Vidare lyfter elever att såväl läshastighet som flyt

har förbättrats. Många elever konstaterar att de utvecklat sin förmåga att prata inför andra och att delta i samtal.

När vi började med boksamtal i ettan tyckte jag att det var väldigt jobbigt att behöva prata öppet inför en grupp. Det har nog alltid varit en utmaning för mig att ha boksamtalen men jag tycker att det har blivit enklare och enklare genom åren. Jag tycker att jag definitivt kunde prata mer öppet i slutet än vad jag kunde i början.

Trots att samtalen har varit ansträngande hela tiden noterar eleven i citatet ovan att framsteg ändå har gjorts.

Att metareflektera

Eleverna reflekterar över sin utveckling och orsakerna till den förbättrade läsförståelsen. De har exempelvis börjat analysera texter redan under själva läsningen i stället för att läsa ut boken innan analysen påbörjas. Elever betonar samtalets betydelse för att tillsammans kunna ”reda ut missförstånd” och fördjupa förståelsen av texterna. ”Man har fattat olika saker vilket gör att man kan förklara för varandra. Den samlade kunskapen blir då tillräcklig för att kunna vidare analysera och diskutera boken.” Eleverna uppskattar att olika tolkningar av texter synliggörs i litteratursamtalen och menar att detta är betydelsefullt för deras utveckling. Intryck från samtalen formar deras fortsatta läsning.

Elevernas kännedom om lässtrategier blir synlig i utsagorna. ”I stället för att ta orden som de står har jag lärt mig att läsa mer mellan raderna.” Av citatet framgår att eleven medvetet gör inferenser (att tolka in även sådant som inte står direkt utskrivet). En annan elev beskriver att ”alla har blivit bättre på att ställa frågor om boken om vad som har hänt och om vad som ska hända”. De arbetar gemensamt med att hitta ledtrådar, göra förutsägelser och flera elever framhåller att de blivit mer observanta. ”Dessutom blir man en mer uppmärksam läsare då man vet att små detaljer kan vara viktiga inför diskussionerna.” Här tydliggörs hur läsning och samtal kan påverka varandra.

Utsagorna vittnar också om elevernas medvetenhet om samtalstekniker och interaktionsmönster. Att lyssna på varandra, ställa följdfrågor och bygga vidare på andras tankar framhålls som viktigt för ett fördjupat samtal och eleverna uppvisar kännedom om turtagningssignaler. ”Ett gott klimat kännetecknas av att alla i rummet känner varandra och ser till att ge respons till den som talar. Detta genom kroppsspråk och ansiktsuttryck. Då vågar man också prata om man får positiv respons tillbaka.” Citatet visar att eleven är medveten om återkopplingens betydelse i kommunikationssituationen. Värdet av att vara en god lyssnare betonas särskilt. En elev skriver: ”Jag har även lärt mig att lyssna mer, och försöka att inte ta över samtalen lika mycket.” Här framgår att eleven reflekterar över balansgången mellan att tala och lyssna och utmaningen i att delta aktivt i samtalet utan att ta över. En annan elev beskriver svårigheter med att fördela talutrymmet så här: ”Det krävs helt enkelt att man förstår att samtalet gäller en hel grupp där man är medveten att hela gruppen ska få prata.”

Att eleverna i så stor utsträckning reflekterar över sitt eget lärande är i sig betydelsefullt för deras utveckling. De förbättrade kunskaper de beskriver är till viss del oberoende av kontext och inrymmer även en mer generell dimension. Utvecklad läsförståelse ses av eleverna som värdefull i andra skolsituationer, förbättrade språkliga färdigheter beskrivs som användbara vid eget skrivande och utvecklade retoriska kunskaper betraktas som möjliga att tillämpa i andra ämnen och kontexter. Förmågan att göra metareflectioner, använda strategier och analysera kan underlätta elevernas fortsatta studier, och i elevernas utsagor finns flera exempel på att de anser att kunskaperna är överförbara till sammanhang även utanför skolan. ”Att diskutera olika ämnen från olika perspektiv har jag kunnat använda i verkliga livet och även i andra skoluppgifter.” I citatet framträder en bild av skolan som något som är skilt från livet i övrigt. Liknande resonemang finns hos en annan elev: ”Dessutom lär man ju sig att diskutera och lyssna på andra vilket har stora fördelar för framtiden både i vidare plugg och i arbetslivet såväl som på fritiden.” Detta citat indikerar att eleven ser litteratursamtalen som en möjlig brygga mellan skolkunskap och vardagskunskap; att sådant elever lär sig i skolan också kan vara till nytta på elevernas lediga tid.

Eleverna reflekterar även över hur lärarens agerande påverkar de diskussioner som förs. Lärarens roll i samtalen har enligt flera elever förändrats genom åren:

I ettan var vår lärare tvungen att leda samtalet och ställa frågor och hitta på uppdrag som vi skulle göra till kommande veckas läsning. Idag så sköter vi samtalet själva och vår lärare får knappt någon syl i vädret. Vi behöver heller inte ha speciella uppdrag på samma sätt utan diskuterar ändå allting som skett i boken.

Elevernas självständighet i samtalen lyfts fram som betydelsefull. ”För det är inte kul om det är en strikt ram man ska förhålla sig om både läraren och eleverna vet att eleverna är kapabla att diskutera själva. Det är inte roligt att bli behandlat som ett barn.” Här framgår att eleverna betraktar sig som förmögna att föra samtalet framåt utan ledande frågor samt att en symmetrisk relation mellan lärare och elever eftersträvas.

Socialisation

Nedan presenteras litteratursamtalens socialiserande funktion under temana *att svetsas samman som grupp* och *att bli en läsande person*.

Att svetsas samman som grupp

Bland eleverna råder näst intill enighet om att mötena kring gemensamt lästa texter har haft stor betydelse för klassammanhållningen.

Jag tror att vi lärt känna varandra bättre, blivit mer bekväma med varandra. Det känns väldigt sällan spänt eller stelt. Jag upplever det som den mest avslappande lektionen på hela veckan. Alla kommer som de är och vi pratar om det vi läst eller inte läst, det spelar ingen roll om man inte förstått eller känner sig förvirrad alla är lika delaktiga ändå.

Eleven i citatet ovan beskriver att samtalen innebär gemenskap och trygghet. Att de har lärt känna varandra och fått förståelse för varandras åsikter har haft positiva effekter för skoltillvaron även utanför svenskämneskontexten.

Under andra lektioner pratar man inte med varandra på samma sätt eftersom alla jobbar med sitt. Och även fast vi bara diskuterar böcker i litteratursamtalen kan allas tankar och delaktighet säga en hel del om hur dom är som individer. På något sätt känns det som att man lärt känna varandra mer av samtalen, vilket gör tillvaron i andra lektioner lite roligare.

I skolsammanhang utgör samtalen ett annorlunda inslag, något som inte riktigt liknar den övriga undervisningen och flera elever beskriver litteratursamtalet som ett välkommet avbrott under skolveckan.

Det är också skönt att få en ”paus” i plugget och diskutera böcker som tar fokus från all stress och man har inte samma prestationsångest inför litteratursamtalen som i andra uppgifter. Det är helt enkelt en ganska fri stund där man får reflektera och diskutera.

Av citatet framgår att samtalen kan bidra till att minska skolrelaterad stress. Ändå har samtalen om böcker pågått även utanför klassrummet, på raster och hemma.

Till och med på fritiden kan man dra referenser till dessa verk. Om man läser en bok på fritiden har man oftast ingen att diskutera boken med men nu har man 30 andra att göra de med. De känns som en enda stor bokklubb.

När den gemensamma referensbanken växer svetsas klassen samman ytterligare. ”Att ha läst så pass många böcker tillsammans blir också något vi har gemensamt som ingen annan kan förstå.” Detta citat kan tolkas som att den gruppstärkande funktionen tilltar i takt med att fler romaner läses.

Att bli en läsande person

Flera elever inkluderar ett läsande jag i bilden av vem de själva är eller förväntar sig att bli. ”Jag har lärt mig att det kan vara kul att läsa och att jag klarar av att läsa ut en bok, det trodde jag aldrig innan att jag skulle orka.” Även om många, i likhet med eleven i citatet ovan, upplever läsningen och samtalen som något lustfyllt finns också exempel på elever som beskriver regelbunden läsning som något tråkigt och periodvis stressigt: ”För mig har uppgiften känts meningslös, och då är det desto värre att det är något som måste göras varje vecka.” För dessa elever blir kontinuiteten något som förvärrar situationen. Bland dem som uppskattar arbetsformen beskriver flera att de har börjat läsa mer. ”Jag tycker att det kan vara roligt till och med, vilket jag absolut inte tyckte före gymnasiet. Nu brukar jag läsa böcker på egenhand vilket jag aldrig gjorde förr.” Här har det lustfyllda i läsningen bidragit till att eleven läser mer också utanför skolan. ”Jag blivit betydligt mer intresserad av litteratur och kommer glatt fortsätta läsa på min fritid även efter gymnasiet.” I ovanstående citat framträder bilden av en elev som redan

börjat läsa mer på fritiden och tänker fortsätta med det. Andra tror att de kommer att börja läsa mer efter gymnasiet:

Jag vill gärna läsa mer men har inte mycket tid till det med tanke på allt plugg, men gärna efter gymnasiet vill jag bocka av flera böcker från min lista. Jag vill gärna också hitta kompisar med samma intresse som vill dela deras åsikter om böcker som jag läser, möjligtvis genom en bokklubb eller liknande.

Denna elev har utformat en lista över sådant som hen vill läsa i framtiden. Förutom att hen ser sig som en läsande person finns viljan att också skapa sig ett nytt läsande sammanhang, en läsgemenskap som kan ersätta den som funnits under gymnasietiden. En annan elev beskriver läsningen som ett mer avlägset framtidsprojekt:

Jag skulle fortfarande aldrig gå och låna en bok i biblioteket för att sitta och läsa hemma men jag tror att det kommer, jag är bara inte riktigt där än. Eftersom jag har lärt mig att det faktiskt är ganska kul att läsa böcker tror jag att jag kommer läsa mer när jag blir äldre.

Genom litteraturundervisningen har eleverna också blivit del av en större läsgemenskap. Flera elever betonar att klassikerläsning gett dem tillträde till ett nytt sammanhang, med vidgade referensramar och relationer till litteraturhistoriens kända verk, även om dessa möten inte varit odelat positiva.

Jag minns när vi hade boksamtal för *Wuthering Heights* och vi ritade upp släkträdet med alla namn på tavlan och man insåg vilken soppa med likadana namn och flertalet smeknamn per person det var. Hjärngympan var brutal. Att sen känna att vi klarade av att läsa den tillsammans och att man faktiskt hade förstått boken var fantastiskt.

Citatet ovan visar på att introduktionen till litterära klassiker kan vara utmanande, men också på hur omvälvande det kan vara att tillsammans lära sig att bemästra sådant som initialt känns för svårt.

Att eleverna har hittat sätt att integrera skönlitterär läsning i tillvaron är uppenbart och de betonar vikten av regelbundenhet, struktur, rutin och tydliga förväntningar.

Det bästa har varit att man har "tvingats" till att läsa böcker varje vecka, jag hade aldrig annars läst så här mycket om det inte vore för att vi var tvungna. Jag har även läst böcker som jag aldrig annars skulle ha läst och det har varit böcker som jag i efterhand tycker är jätteviktiga att ha läst. Litteratursamarbete har gjort att man ville läsa så att man skulle kunna vara delaktig i diskussionerna och kunna komma med egna tankar.

I citatet framställs läsningen som ett tvång och den beskrivningen återkommer i flera elevutsagor. Däremot förefaller många betrakta tvånget som något positivt eftersom det fått dem att verkligen läsa. Vissa elever läser också för att de känner ett ansvar gentemot klasskamraterna. "Om man inte läst boken i tid så blev inte diskussionerna lika mångsidiga och det gick ut över alla." Att få samtala om det lästa utgör en drivkraft: "Samtalen gör att folk som

annars inte hade läst, vill läsa för att kunna delta i diskussionerna. Det blir en motivationskälla att ha litteratursamtal om böckerna. Alla vill läsa.”

Subjektifiering

De subjektifierande aspekterna av elevernas lärande inrymmer temat *att lägga fram sina tankar för världen och möta andras respons*.

Att lägga fram sina tankar för världen och möta andras respons

Genom samtalen får eleverna varje vecka möjlighet att presentera sina tankar och tolkningar för andra och får möta andras reaktioner på det sagda. En elev skriver: ”Man vill känna att det finns utrymme för en att dela med sig av sina tankar men också att någon svarar på dom.” Eleverna uppskattar mötet mellan olika tolkningar och perspektiv och ser detta som en av de stora vinsterna med samtalen. ”När man får höra andra perspektiv på samma bok skapas nya egna tankar och idéer så man kan läsa vidare i nya dimensioner.” Att bemöta och ifrågasätta varandras inspel betraktas som tillåtet och stärkande för samtalet.

Samtalen som mötesarena har erbjudits regelbundet under tre års tid, och den utveckling som beskrivs i elevutsagorna tyder på att kontinuiteten är gynnsam för möjligheterna till subjektifiering. Flera elever beskriver att de med tiden i större utsträckning vågat presentera sina åsikter även då andra tycker annorlunda och att de i allt större utsträckning vill ta plats i samtalen.

Diskussion

Elevutsagorna visar att regelbunden läsning och litteratursamtal möjliggör lärande på intellektuell, social och personlig nivå. Utbildningens kvalificerande dimension har uppfyllts genom att eleverna utvecklats som läsare och förbättrat sin diskussionsförmåga. Elevernas tankar om sitt eget och klasskamraternas lärande visar också på metareflektörande och medvetenhet om strategier. Genom samtalen har de socialiserats in i olika läsande sammanhang; dels i klassens läsgemenskap, som har en tydligt samhörighetsskapande inverkan, dels i en större gemenskap av läsare med kännedom om och relation till centrala litterära verk. De har också fostrats in i en läsande tillvaro, där läsning blivit en naturlig rutin. Eftersom läsningen bland unga enligt många studier (Nyberg, 2020; SOU 2018:57; Statens medieråd, 2021) sjunker är det särskilt betydelsefullt att många elever i denna studie har införlivat läsning i sin självbild och upplever läsengagemang. Att flera elever uttrycker att de uppskattar att de tvingas läsa går i linje med rapporten *Unga och medier* (Statens medieråd, 2021) som visar på en vilja hos ungdomar att läsa mer än de faktiskt gör.

Enligt Biesta (2006, 2011) bör utbildningen erbjuda arenor där elever kan bli till som människor. Att litteratursamtalen utgjort en sådan plattform under gymnasietiden visar sig

tydligt i elevernas utsagor. Eleverna beskriver samtalen som en paus, en frizon, där lärande sker i en lugn, avslappnad och trygg miljö. Den utveckling många elever beskriver indikerar att samtalskontinuitet möjliggjort en progression som är svår att åstadkomma i dagens stofffrängda och resultatfokuserade svenskämne. Socialisation och subjektivering kan delvis uppfattas som överlappande. Som jag läser Biesta handlar emellertid socialisering om att socialiseras in i ett kulturellt och politiskt system och utveckla en identitet, medan subjektivering fokuserar på *vad* individen gör med sin identitet, *hur* hen reagerar på det hen möter i världen och väljer att agera eller inte agera. Biesta (2020) betonar frihetens betydelse för subjektivering, och det kan diskuteras huruvida denna form av litteraturundervisning präglas av frihet. Eleverna påstår tvärtom att de betraktar läsningen som ett tvång, om än ett uppskattat sådant, och samtalen kännetecknas bara delvis av frihet. Friheten ökar när diskussionerna utvecklas och samtalen blir mindre styrda, eftersom elevernas möjligheter att avgöra *om* och i så fall *hur* de väljer att agera i samtalet ökar. Att eleverna värdesätter den ökade friheten går i linje med Nordbergs (2014, 2017) forskning där skolläsningen ofta beskrivs som alltför uppgiftsfokuserad. Med friheten kommer också en mer symmetrisk relation mellan lärare och elever och precis som hos Tengberg (2011) är detta något som eleverna i denna studie uppskattar. Genom att samtalen genomförts varje vecka under tre års tid utgör de ett ovanligt inslag i dagens skola, där den sortens långsiktighet sällan får utrymme. Tidsaspekten är ett av de viktigaste inslagen i samtals subjektiverande funktion; att hitta sin egen röst tar tid och kan kräva många försök, vilket blir möjligt genom upprepade samtal.

De sociala vinsterna som samtalen bidrar till kan påverka hela skolsituationen till det bättre och därmed få betydelse för elevernas kunskapsinhämtning i ett större perspektiv. Kunskaperna som eleverna tillägnat sig är dessutom i stor utsträckning användbara utanför skolans litteratursamtalspraktik. Exempel på sådana kunskaper är elevernas utvecklade läs- och samtalskompetens. Insikten om att alla texter kan tolkas på olika sätt öppnar upp för ett kritiskt och analytiskt förhållningssätt. Tillsammans med en utvecklad förmåga att metareflektera kan de nyvunna kunskaperna hjälpa eleverna att avancera i utbildningssystemet och ta makten över sitt eget lärande. Det lärande som sker i samtalen är synligt och kontinuiteten gör det möjligt för eleverna att lära av varandra och att reflektera över såväl individuell som kollektiv utveckling. Elevernas användande av lässtrategier i lässammanhang som upplevs som meningsfulla indikerar att arbetssättet erbjuder en möjlighet att, som lärarna i Wintersparvs (2021) studie, skapa utrymme för läsengagemang även i en mer instrumentell och målstyrd litteraturundervisning. Det är intressant att notera att eleverna också lyfter fram att de kunskaper de utvecklat inte bara är användbara utanför litteraturundervisningen utan också utanför skolan, i det som beskrivs som det verkliga livet. Kanske kan detta skapa ytterligare mening med läsningen och samtalen för de elever som uppskattar arbetsformen.

Man kan förstås fråga sig om det lärande som eleverna beskriver hade kunnat åstadkommas på andra sätt än genom läsning av och samtal om just skönlitteratur. Hade läsning av sakprosa lett

till samma resultat? Eftersom denna studie enbart fokuserar skönlitterär läsning går det inte att svara på den frågan utifrån befintligt empiriskt material, men den vore intressant att undersöka i en annan studie. Det är möjligt att det skulle vara svårare att väcka elevernas engagemang för arbetsformen utan det skönlitterära berättandets förmåga att skapa spänning och beröra läsaren, men det krävs ytterligare studier för att få svar på det. Det som går att konstatera är att litteratursamtalen tycks främja elevernas vilja och förmåga att presentera sina tankar för världen och kanske kan skönlitteraturen hjälpa eleverna att hitta och forma sin egen unika röst för att också ha något att säga.

Slutsatserna är att regelbundna litteratursamtal har en positiv inverkan på elevernas kunskapsutveckling, genererar kunskaper som är användbara både inom och utanför litteratursamtalspraktiken samt ger eleverna makt över sitt fortsatta lärande. De förtjänster med arbetssättet som framkommer i studien talar för att det finns skäl till att låta såväl läsning som samtal utgöra kontinuerliga inslag i undervisningen. Att många elever uppfattar läsningen och litteratursamtalen som både engagerande och utvecklande gör det motiverat att avsätta tid varje vecka till samtalen. De kunskaper eleverna tar med sig är betydelsefulla på såväl personlig som samhällelig nivå. För att verka i ett demokratiskt samhälle är det viktigt att kunna förstå och kritiskt granska texter, att lyssna på andra och försöka förstå deras perspektiv samt att själv ta ställning och våga, vilja och kunna presentera sina tankar för omgivningen. Biesta (2006) menar att demokratins stora utmaning är att leva tillsammans med andra som inte liknar oss. Eleverna i denna studie har övats i just detta vecka efter vecka, år efter år.

Referenser

- Bergmark, U., & Viklund, S. (2020). *Litteratursamtalets pedagogik: relationer, lärande och utveckling*. Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog: en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Bommarco, B., & Parmenius Swärd, S. (2012). *Läsning, skrivande, samtal: textarbete i svenska på gymnasiet*. Studentlitteratur.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. X Publishing.
- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn: A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. [Doktorsavhandling, Tromsø: University of Tromsø].
- Ely, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken: cirklar inom cirklar*. Studentlitteratur.
- Eriksson Barajas, K. (2002). *Life and fiction: on intertextuality in pupils' booktalk*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].

- Erixon, P-O., & Löfgren, M. (2020). The marginalisation of literature in Swedish L1: A victim of socio-political forces and paradigmatic changes. I B. Green & P-O. Erixon (Red.) *Rethinking L1 education in a global era* (s. 133–155). Springer.
- Hansson, K. (2014). *Skola och medier: aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Hesslow. (2019). Då får man typ en annan bild ibland som hjälper en.” Elever i årskurs nio resonerar om litteratsamtal. *Utbildning & Lärande*, 13(1), 71–.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera: en komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]
- Langer, J.A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. (2. uppl.). Daidalos.
- Lundström, S. (2007). *Textens väg: om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2011). Den mätbara litteraturläsaren: En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svensk lärutbildningen. *Utbildning & Demokrati*, 20(2), 7–26.
- Lundström, S., & Svensson, A. (2017). Ungdomars fiktionsvanor. *Forskning om undervisning och lärande*, 2(5), 30–51.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. [Doktorsavhandling, Lärarhögskolan, Stockholm].
- Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). *Läsa texten eller "verkligheten": Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Nordberg, O. (2014). *Nöjesläsare och analytiska texttolkare: Empiriska perspektiv på läsartityper och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. [Licentiatavhandling, Uppsala universitet].
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys: empiriska perspektiv på läsartityper och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Nyberg, L. (2020). *Ung idag 2020. Ungas rätt till en meningsfull fritid – tillgång, trygghet och hinder*. Rapport från Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor.
- Närvänen, A. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Studentlitteratur.
- OECD. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world, PISA*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Rosenblatt, L.M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.
- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel: receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket.
- SOU 2018:57. *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället*. Betänkande av litteraturdelegationen. Kulturdepartementet. www.nj.se/offentligapublikationer.
- Statens medieråd. (2021). *Ungar & medier 2021*. <https://www.statensmedierad.se/rapporter-och-analyser/material-rapporter-och-analyser/ungar--medier-2021>

- Svensson, A. (2011). *Lärarstudenters berättelser om läsning: från tidig barndom till mötet med lärarutbildning*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Tattersall Wallin, E., Carlsson, T., & Gunnarsson Lorentzen, D. (2022). Läsning av tryckta böcker ökar bland unga [Elektronisk resurs]. I: U. Andersson, H. Oscarsson, B. Rönnerstrand & N. Theorin (Red). *Du sköra nya värld* (s. 305–318). Göteborgs universitet. Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Varga, A. (2017). Om lässtrategier och textrörlighet: En studie av elevers textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 9. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (2), 103–129.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf.
- Wintersparv, S. (2021). *Teaching the reading experience: upper secondary teachers' perspectives on aesthetic aspects of literature teaching*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].



KONTAKT

[Ulrika Bergmark](#)

Redaktör och vetenskaplig ledare

ulrika.bergmark@pitea.se

0911-69 72 98

UTBILDNINGSFÖRVALTNINGEN

0911-69 60 00

www.facebook.com/pitea.se

www.pitea.se/forskningochutveckling



Piteå kommun