

Läsande förebilder

Frances Hultgren, Högskolan i Borås

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

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

Forskning på effekten av läsande förebilder

Flera studier visar att barn och ungas intresse för läsning har avtagit på en generell nivå de senaste åren, särskilt i åldern 11–13 år och i de anglo-skandinaviska länderna (Krashen, 2004, McKool, 2007, Egelund, 2012, Fredriksson & Taube, 2012). Statistiken visar också att gapet mellan pojkars och flickors läsförmåga och intresse för läsning växer, trots att även flickornas läsförmåga har sjunkit de senaste åren (Egelund, 2012). Men det finns också grupper med barn som älskar att läsa och som läser mycket. Forskning visar att det finns ett starkt samband mellan förmåga att läsa och intresse för läsning (National Literacy Trust, 2011) – därmed inte sagt att alla som kan läsa *vill* läsa. I sin forskningsöversikt över flera stora läsundersökningar visar Fredriksson och Taube (2012) hur en mängd olika faktorer samspelar i utvecklingen av ungas intresse för läsning, till exempel kön, ålder, social och etnisk bakgrund, familj och skola. De drar slutsatsen att den faktor som är lättast att påverka är skolan och undervisningen. Skolan i sig, och här inbegriper vi både skolbiblioteket och fritidshemmet, är en inflytelserik institution i samhället och har därmed förmåga att påverka elevernas förhållningssätt till läsning, både genom undervisning men

också genom ett visat engagemang för läsning som kommer till uttryck bland annat genom samverkan med andra institutioner såsom familjen.

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

Det finns dessutom flera studier som visar att barn och unga uppskattar lästips från andra människor generellt. McKool (2007) jämförde till exempel villiga läsare med ovilliga och fann att få av de elever som bedömdes som ovilliga läsare kände någon som rekommenderade läsmaterial, medan villiga läsare uppgav att deras vänner och föräldrar ofta tipsade dem om ”bra böcker”. Även Hughes Hassell & Rodge (2007) fann att ungdomar uppskattade tips och rekommendationer om olika typer av läsmaterial som gjorde det lättare för dem att själva hitta något intressant att läsa. Sammantaget tyder forskningsresultaten på att engagerade läsande vuxna och kamrater har ett positivt inflytande på barn och ungas förhållande till läsning.

Att förmedla ett läsintresse

Att verka som läsande förebild kan ta sig många uttryck och nedan belyses några olika metoder på en ämnesövergripande nivå. De didaktiska metoder som används specifikt inom svenskundervisningen berörs inte, utan artikeln vänder sig till all personal som arbetar med skolelever. I följande avsnitt ges förslag på enkla metoder avsedda att kommunicera till

eleverna att läsning är en viktig och givande del av våra liv. Exempel på sådana metoder är att visa sig som en läsande person, högläsning, bokprat och att verka för att elever ser andra elever som läsande förebilder. Artikeln avslutas med några konkreta exempel som kan användas som en idébank.

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

Intentionen bakom en förmedlande handling kan betecknas som en produkt av förmedlarens personliga värderingar, erfarenheter och motiv, bland annat i relation till eleven, till olika typer av texter och till sig själv som läsare. Intentionen är dessutom påverkad av det sociokulturella sammanhanget som omger förmedlingen (Winther, 2012). Är intentionen att stimulera elevers intresse för läsning, är valet av texter centralt. Ett tydligt syfte är således en förutsättning för att kunna arbeta som läsande förebild. Därmed inte sagt att syftet räcker utan att hänsyn tas till omgivningen. Om en elev inte visar intresse för läsning, behöver den vuxne vara särskilt uppmärksam på vad som intresserar eleven och noga tänka igenom vilka texter och vilka argument som skulle kunna påverka eleven att ge en utvald text en chans. Aktiv förmedling sker i samspel mellan förmedlarens intention och den faktiska situationen. Intentionen motiverar och driver den förmedlande handlingen medan situationen formger den och en viss anpassning kan behövas för att skapa ett möte som möjliggör intentionen.

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

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

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

1. ”Slå vakt om din lästid”. Väl medveten om arbetssituationen för många av skolans personal är Chambers råd att läsa så mycket som möjligt själva. Det behövs en grundkunskap om böcker och annat läsmaterial som passar för de elever man har ansvar för. Som Chambers påpekar, ”en sjuåring är sju år under ett enda år och aldrig mer – de kan inte vänta tills du upptäcker de böcker du skulle ha visat och samtalat med dem om”.
2. Hinner du inte läsa så mycket som du skulle vilja kan du ta hjälp av andra, till exempel genom samspel med andra yrkeskategorier på skolan och med vårdnadshavare, genom att läsa recensioner i dagstidningar och på nätet.
3. Besök gärna bokmässor, bokförlagspresentationer eller berättarfestivaler minst en gång om året som vidareutbildning och för att få se texter med egna ögon.
4. Besök barn- och ungdomsavdelningar på större folkbibliotek, fråga vad som är populärt just nu.
5. Inspirera gärna varandra på personalmöten, diskutera skolans läsmiljö regelbundet och visa upp nya böcker och källor för varandra. Gör även samma sak på föräldramöten för att engagera föräldrarna (Chambers, 2011).

Skapa förväntningar genom högläsning

Ett sätt att skapa läsintresse är att de vuxna skapar förväntningar genom högläsning. Barn med olika bakgrund, läserfarenheter och språkutveckling får gemensamma läsoplevelser genom högläsning (Winther, 2010). En text kan läsas högt utan tillägg i form av extra budskap eller fördjupande förklaringar som kan avbryta den omedelbara textupplevelsen. Några texter kan innehålla ord och begrepp som lyssnaren inte känner till men om texten är åldersanpassad, spännande och högläsaren övertygande, behöver inte dessa ord och begrepp vara ett problem i förmedlingsögonblicket. När en text läses högt förmedlas inget

annat än vad det finns belägg för i själva texten. Däremot är högläsaren aldrig neutral – all förmedling är uttryck för en personlig tolkning och en enkel högläsning bygger oftast på andra intentioner än kritiska analyser av texten i sig. Som högläsare ställer man sig i första hand i textens tjänst – och syftet är att både förmedla texten och ge en upplevelse av den. Högläsaren talar inte om texten utan texten får liv genom att rösten anpassas till textens ton. Stämningar i texten förmedlas via högläsarens kroppsspråk. Att läsa högt är kanske det mest omedelbara sättet att förmedla och öppna en text och är man skicklig kan ett enkelt textutdrag vara tillräckligt för att väcka lyssnarens intresse och nyfikenhet. Denna typ av högläsning är präglad av högläsarens närvaro. I skolan är det oftast de yngre barnen som får delta i sådana högläsningstunder men det finns mycket som tyder på att även äldre elever uppskattar högläsning. Förutom att visa hur språket låter, betonas och sätts samman är den som läser högt också en läsande förebild för eleverna eftersom han eller hon, genom sina handlingar, visar hur läsare gör. I sin enklaste form kan högläsning förmedla högläsarens glädje i att få läsa texten och det kan vara en avkopplande njutning för eleverna.

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

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

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

Pendergast och hennes kollegor menar att mottagarorienterad högläsning, där eleverna förväntas ha frågor och åsikter på texten, är ett mer effektivt sätt att öppna en text än ikonorienterad högläsning. Det gäller särskilt för nyanlända elever. Den mottagarorienterade högläsningen kräver mer förberedelser i form av undersökning och samverkan. Undersökningen kan till exempel röra sig om att ta reda på om eleverna i gruppen har någon uppfattning om jul innan man läser en text om jultraditioner. Samverkan kan handla om att, i valet av lämpliga högläsningstexter, utnyttja vilka andra erfarenheter och kunskaper om eleverna andra vuxna som möter dem har. Det kan handla om modersmåls lärare, studiehandledare, föräldrar etcetera. Röstanvändning och läshastighet är också aspekter av högläsning som behöver beaktas. Pendergast föreslår att lärarna filmar varandra när de högläser som ett sätt att arbeta kollegialt kring utvecklingen av mottagarorienterad högläsning. Högläsning och metoder för att utveckla dialog kring det lästa kräver träning och erfarenhet.

Att visa ett personligt intresse för elevernas läsning kan vara effektivt: ”XX, du som tycker om karate, det har kommit en ny faktabok om det, kanske är det något för dig? Eller ”XX, du som tyckte så mycket om den senaste boken om Bert – det har kommit en ny!”.

Förväntningar på en text är en del av läsoplevelsen och sätter igång den innan läsningen påbörjas. Förutom personliga rekommendationer kan läraren, fritidspedagogen och bibliotekarien marknadsföra nya titlar genom att regelbundet sätta upp anslag och bilder.

Elever som läsande förebilder

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

skapa förutsättningar för läsargemenskaper och för spontana samtal eleverna emellan om texter de har uppskattat. Ett annat sätt att framhäva elevvalda texter är att använda ordmoln-tekniken för de titlar som flera elever har tyckt om. Tekniken är ett tilltalande sätt att grafiskt synliggöra läsandet, via webbplatsen eller i form av en affisch.

I filmen som hör till denna del pratar elever från årskurs 6 om hur det är att vara en läsande förebild för barn i förskolan. I deras uppgift ingår att välja läsmaterial med hänsyn till de barn de ska läsa för. Uppgiften att först välja läsmaterial stöttas genom samarbete mellan lärare och skolbibliotekarien. Eleverna uppger att deras egen läsförmåga förbättras genom högläsning. Responsen de får från de yngre barnen bidrar i sin tur till att lässtunden blir lustfylld, även för de äldre eleverna.

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

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

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

Lärarens och skolbibliotekariens roll i denna arbetsform blir att strukturera upp sammankomsterna och etablera en praxis, och att se till att det finns varierat och tillräckligt utbud av läsmaterial. För att stödja grupperna kan de vuxna gå in och läsa och diskutera tillsammans med eleverna som en likvärdig medlem. Läsningsen kan avslutas med en

presentation eller produkt riktad till de andra grupperna: reklamaffisch, paneldebatt, intervjuer med karaktärer i texten eller med andra läsare, en kritisk värdering, högläsning, brev till karaktärerna eller en runsten över en läst text.

Bok- och textprat

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

Aktiviteter för läsande förebilder

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

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

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

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

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

Litteratur

- Atwell, N. (2007). *The reading zone: how to help kids become passionate, habitual critical readers*. New York: Scholastic.
- Egelund, N. (Red.). (2012). *Northern Lights on PISA 2009 – Focus on Reading*. København: Nordic Council of Ministers. (TemaNord 2012:501).
- Fredriksson, U. & Taube, K. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Funcke, C (u.å.). *Läsglädje, ett arbetsätt med läsning i årkurs 3*. Växjö Kommun. Tillgänglig via [http://www.enlasandeklass.se/for-bibliotekarier/skolbibliotek/lasgladje-vaxjo/\[150315\]](http://www.enlasandeklass.se/for-bibliotekarier/skolbibliotek/lasgladje-vaxjo/[150315]).
- Hoel, T. (2008). Lesing og leseaktiviteter. Ingår i T. Hoel, E. Tallaksen Raftse & T Pemmer Saetre (Red.), *Opplevelse, oppdagelse, opplysning: Fagbok om skolebibliotek*. Oslo: Biblioteksentralen, s.166-219.
- Hughes-Hassell, S. & Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *International Reading Association*, 51, (1), s. 22-33.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: insights from the research*. New York: Heinemann/Libraries Unlimited.
- Kulturrådet (2014). *Doktor Proktor sätter fart på läsprojekt*. Tillgänglig via: [http://www.bolla.se/projekt/projektarkiv/Doktor-Proktor-satter-fart-pa-lasprojekt-\[150425\]](http://www.bolla.se/projekt/projektarkiv/Doktor-Proktor-satter-fart-pa-lasprojekt-[150425]).
- Körling, A. (2012). *Den meningsfulla högläsningen*. Stockholm, Natur & Kultur.
- McKool, S.S. (2007). Factors that influence the decision to read: an investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading Improvement*, September issue.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok: vegar till mening og tekst*. Diss. Universitetet i Agder.
- National Literacy Trust (2011). *Boys' reading commission: The report of the all-party parliamentary literacy group commission*. National Literacy Trust Research. Tillgänglig via www.literacytrust.org.uk/assets/0001/4056/Boys_Commission_Report.pdf
- Norberg, I. (Red.), (2005). *Läslust & läsläst: idéer för högstadiet och gymnasieskolan*. Lund: BTJ Förlag.

- Pendergast, M. May, L., Bingham, G.& Kurumada K. S. (2015). Acquiring responsive practices: preservice teachers learn to conduct interactive read-alouds. *Action in Teacher Education*, 37, (1), s. 65-81.
- Stanovich, K. E. & Cunningham, A. E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: the cognitive correlates of print exposure. *Memory and Cognition*, 20 (1), s.211-229.
- Strommen T.L. & Mates, F.B. (2004). Learning to love reading: interviews with older children and teens. *International Reading Association*, 48 (3) s.188-200.
- Winther, F. (2010). Et retorisk blik på læselyst og litteraturformidling til børn. Ingår i S. Madsbjerg & H. Romme Lund (Red.), *Læselyst og læring*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag, s.97-108.