

Grundskola

Modul: Stimulera läsintresse
Del 3: Hur skapar man stimulerande läsmiljöer?

Läsmiljö – att skapa rum för läsande

Frances Hultgren, Monika Johansson och Louise Bjur. Högskolan i Borås.

Inledning

Författaren Aidan Chambers skriver följande om läsmiljöer i skolan:

Redan som barn får vi lära oss vilket slags beteende som är lämpligt i olika miljöer – på besök hos någon man inte känner, i affären, på biblioteket, på en fotbollsmatch eller ett födelsedagskalas. Det bästa exemplet är nog hur de allra flesta av oss blir tysta och allvarliga när vi stiger in i en religiös byggnad, även om vi inte är det minsta troende själva. Närmast omedvetet tycks vi anpassa oss till den plats vi befinner oss på, så snart vi identifierat miljön.

Samma sak gäller för "läsning". Det är en sysselsättning med sitt speciella beteende och sina speciella behov. Vi måste kunna ställa in oss på vad vi ska göra – nämligen att koncentrera oss på vad vi ska göra så att vi dras in i den och kan ge den hela vår uppmärksamhet. Av erfarenhet vet vi att detta blir mycket lättare för eleverna om det i skolan finns speciella platser reserverade enbart för läsning: så kallade läsplatser eller läshörnor. (Chambers 2011 s. 27)

Denna text handlar om läsmiljöns betydelse för att stimulera elevers läsande och om hur lärare, bibliotekariéer och fritidspersonal kan tänka och arbeta kring utvecklingen av läsmiljöer. Mycket av forskningen som tas upp här hör till biblioteksforskning eftersom det där finns ett stort intresse för hur miljö fungerar i relation till läsning samt hur man tillgängliggör böcker och andra medier. Med läsmiljö avser vi hur den fysiska och sociala miljön samspelar för att stimulera intresse för läsning. Chambers gör skillnad mellan skolbiblioteket och läsmiljön eftersom eleverna måste kunna prata med varandra, anteckna och gå omkring på ett bibliotek. Han menar att förekomsten av läsplatser på en skola signalerar läsandets värde till eleverna och han påpekar vikten av att läsplatser omfattas av enkla, lättfattliga regler med budskapet att "i den här skolan betraktar vi läsning som mycket betydelsefull" (2011 s. 28). Vi menar att ett skolbibliotek som organiserar och tillgängliggör böcker och andra medier och som erbjuder stimulerande läsplatser tillsammans med förekomsten av läsplatser i klassrummet och andra platser i skolan är en förutsättning för, och en följd av, en skolas ambition att skapa en levande läskultur.

Tillbakablick på rum för läsning

Skolor är synliga produkter som i sin utformning och inredning manifesterar samhällets syn på barn och på skolans funktion. Det som ansågs funktionellt när skolan byggdes kan ha förändrats allteftersom vår syn på barn, unga och pedagogik har utvecklats. I en tid då barn ofta betraktades som små men odisciplinerade vuxna var fokus i ett bygg- och inredningsperspektiv reglering. Klassrum skulle vara överblickbara och kommunikationen ensidig -

Grundskola

från läraren till eleven. Möbleringens funktion var att styra blicken mot läraren. Biblioteks-historikerna Black och Rankin (2012) beskriver barnbiblioteken från före första världskriget i Storbritannien som ”stränga, öde, oinspirerande, snåla och tråkiga”(egen översättning). Huvudsyftet med de tidiga barnbiblioteken var dels att hålla fattiga barn från gatan, dels att erbjuda alternativ till tecknade serier och billig ”skräplitteratur”. Inredningen i barnbiblioteken utgick i princip från klassrummet, med rektangulära bord ordnade i rader och med minimalt ljusinsläpp eftersom bokskåp (ofta låsta) och hyllor täckte väggarna. Det framgick från inredningen att intentionen var att ingjuta disciplin och ordning. Bord ordnade så att den sittandes kropp riktades åt ett håll likt i klassrummet och i kyrkan, ”främjar god ordning medan runda bord ger ett förvirrat intryck” menade en bibliotekarie citerad av Black och Rankin (2012 s.11). Efter 1900 började nya idéer om barnbiblioteket slå rot i både Storbritannien och Sverige. I Sverige leddes utvecklingen av bibliotekspionjären Valfrid Palmgren. Hon besökte USA 1903 och imponerades av hur amerikanska barnbibliotek genomsyrades av omtanke om barns välbefinnande. Enligt Lena Lundgren hade Palmgren en syn på barnbiblioteket som var förvånansvärt modern: det var öppet för barn från alla samhällsklasser och barnen hade fri tillgång till böckerna, berättande och sagostunder ingick i verksamheten. Dessutom var stöd till barnen i deras skolarbete en viktig insats. Miljön skulle vara vacker och trivsamt och personalen skulle vara besjälad av sin uppgift. (Lundgren 2011).

Ett exempel på bibliotek i Palmgrens anda är *Rum för barn* på Kulturhuset i Stockholm som bygger på Rudolf Steiners principer. Biblioteket erbjuder en serie specialdesignade och pedagogiska miljöer för att stimulera medvetenhet, upptäckter och fantasi. Kärnområdet för 4-7-åringar är byggt i trä med massor av smarta detaljer att upptäcka och är tänkt att ge en känsla av magi i en miljö skapad för berättande. Filosofin från starten har varit att lugn och trygghet ska genomsyra rummet. En konstverkstad är kopplad till biblioteket där barnen kan skapa berättelser och konst med hjälp av enkelt material.

De danska biblioteksforskarna Hvenegaard Rasmussen och Jochumsen (2010) har studerat olika biblioteksmiljöer och kopplat dessa till den pågående samhällsutvecklingen och människors nutida intressen och villkor. De påpekar att fokus på bibliotekens passiva samlingar har flyttats till att signalera en levande, flexibel, modern och spännande plats där människor sammanförs med varandra men som också erbjuder olika typer av medier, kunskap och kultur (och som ibland manifesteras i form av lekattraktioner). Denna rörelse speglas också i skolans utveckling, inte minst i klassrumsmiljöer där möbleringen allt oftare signalerar diskussion, grupparbete och lärande i samverkan med andra. Hur det är med skolbiblioteket som läsmiljö finns det inte så mycket forskning om, men en studie av Alexandersson och Limberg (2004) ger en fingervisning. I studien undersöktes elevers uppfattningar om och användning av skolbibliotek. De allra flesta elever var mycket positiva till skolbiblioteket som fysisk miljö och uppfattade rummet som en plats där man kan sitta ner och läsa i en bok eller bläddra i en tidning men också ett ställe där man under lugna förhållanden kan träffa kamrater att antingen arbeta eller samtala med (Alexandersson & Limberg 2004).

Grundskola

Under ytan av denna generellt positiva uppfattning av skolbiblioteket fanns flera dimensioner. Forskarna fann t.ex. att rummet kunde uppfattas som en lagerlokal för böcker dit lärarna gick för att hämta arbetsmaterial till de yngre eleverna. Äldre elever uppfattade biblioteket som en arbetsplats, ett extra klassrum som gav bättre möjligheter att arbeta i grupp. På frågor om vad eleverna använde biblioteket till fick forskarna veta att de sökte fakta i biblioteket: ”De och deras lärare använde oftast ordet ”fakta”, nästan aldrig ”information” eller ”litteratur” eller något annat ord” (Alexandersson & Limberg 2004 s.103). Så även om eleverna har möjligheter att sitta en stund och läsa i biblioteket uppfattas dess *funktion* i skolan framförallt som en arbetsplats. Frågan uppstår om eleverna uppfattar någon annan plats i skolan i första hand som ”läsplats”?

Dilemmat frihet - krav

I ett ekonomiskt perspektiv är en satsning på någonting som liknar *Rum för barn* inte realistiskt för de flesta skolor. Skolbiblioteket har dessutom andra funktioner än barnbiblioteket, t.ex. att bidra till att höja kvaliteten på undervisning och inläring (Limberg & Lundh 2013). Dolatkhan (se del 2 i modulen) pekar på paradoxen som finns inbyggd i läsfrämjande arbete i skolan, dvs. spänningen mellan *friheten* att välja sin läsning själv och *kravet* på att utveckla läsförmåga och läsförståelse. Skolan *är* en arbetsplats för både elever och personal (i denna text avser personal lärare och personal i bibliotek och fritidshem) och det är därför förståeligt att elever uppfattar sina skoluppgifter som arbete. Det innebär att det lästa uppfattas som arbetsmaterial oavsett avsikten med läsaktiviteten eller typ av text. Den högljudda debatten om skolelevers sjunkande läsförmåga väcker medvetenhet om det problematiska i att somliga elever betraktar läsning enbart som arbete, eller till och med som tvång (Hedemark 2011). Enligt en omfattande brittisk utredning (National Literacy Trust 2012) krävs en kombination av sätt att gripa sig an utmaningen att utveckla barn och unga till läsvilliga läsare, där utvecklingen av en positiv läsmiljö är ett sätt.

Hur den fysiska representationen av en levande läskultur kan se ut är därför värt att fundera över. Beståndet i klass- och skolbibliotek kan vara varierat och mångfaldigt, men vad är första intrycket när eleverna kommer in i skolan, i klassrummen, fritidshemmet och biblioteket? När det gäller läsning kan man ställa sig frågan om vad skolans budskap är, både i termer av den fysiska och av den sociala miljön. Barn i Sverige är dessutom sofistikerade konsumenter, de är vana vid kommersiell marknadsföring, både i vardagslivet och via medier. Om läsning ska framstå som attraktivt måste vi fundera på hur det ska synliggöras och därmed ges ett större värde.

En lässtimulerande miljö

Läsning sker alltid i ett socialt sammanhang och påverkas av sin omgivning; dvs. den geografiska platsen i kombination med det kulturella och sociala sammanhanget (Säljö 2005). Vi vet att vissa faktorer främjar intresse för läsning: frihet i valet av läsmaterial, en textrik miljö, en rik variation av texter och texttyper, tid att läsa i skolan, möjligheter att samtala om det lästa, att läsande barn uppmuntras och att det finns tillgång till lugna, bekväma läsplatser (Clark & Rumbold 2006). Läsning som aktivitet kan äga rum var som helst så länge eleven har tillgång till något att läsa (eller lyssna på) antingen via tryckt materi-

Grundskola

al eller digitala medier, förutsatt att eleverna uppfattar läsning som värdefullt i sig. Elever som inte ser något värde i att läsa kan dock påverkas av signaler i omgivningen som ger ett motsatt budskap. I läsforskningen går det att urskilja fem kriterier som överlag uppmuntrar barn och unga att bli läsare:

1. En textrik miljö, där de läses för, där de ser att vuxna läser, där de uppmuntras att interagera med text som finns i de miljöer där de vistas (t.ex. Chambers 2011; Fast 2008).
2. En språkrik miljö, där samtal om det lästa uppmuntras (t.ex. Molloy 2002; Eriksson Barajas 2012; Kåreland 2013).
3. En kunskapsrik miljö, där de kan lära sig om världen genom medier som TV och datorer och där de kan interagera med världen, och genom att prata med människor om saker som intresserar dem. (t.ex Fast 2008; Kåreland 2013)
4. En stimulerande miljö där de interagerar med olika människor som tycker att syftet med läsning är att underhållas (t.ex. Baumann & Duffy 1997; Larsson 2012)
5. En hemmiljö som har kontakt med skolan (Baumann & Duffy 1997; Fast 2008)

Av dessa fem kriterier framgår att vuxna i skolan spelar en central roll i samspel med platsens beskaffenheter. Tidiga interaktioner mellan barn, föräldrar och andra vårdnadshavare är, som vi vet, mycket viktiga för barns personliga, sociala, kulturella, emotionella och lingvistiska utveckling. Biblioteksforskaren McKechnie (2006) noterar att en *möjliggörande vuxen* dyker upp i studie efter studie om yngre barns läsutveckling och menar att vi inte kan skapa läsande barn utan vuxnas aktiva stöd. En möjliggörande vuxen är också ett centralt begrepp i Chambers resonemang (vuxenstöd) om skapandet av läsmiljöer i och med att det ligger på vuxna att tillgängliggöra möjligheter till läsning. De vuxna skapar dessutom förutsättningar för att barn och unga ska upptäcka läsning som en givande sysselsättning.

Begreppet ”tillgång till” i detta sammanhang har fler dimensioner utöver fysiskt tillgång. Läsmaterial måste presenteras och göras tillgängligt på sätt som passar för olika elevgrupper. Det ska ”komma till” eleven snarare än att eleven måste anstränga sig för att hitta. I sina observationer av folkbibliotek menar Malin Ögland (2014 s.33) att bibliotek exponerar möjliga läsoplevelser ”som ska upplevas någon annan stans” och allt för sällan ”ett erbjudande om en stimulerande läsmiljö här och nu”.

En stimulerande läsmiljö, enligt den brittiska läsforskaren Michael Lockwood (2009), kännetecknas av en mångfald av ”småsaker” eller aktiva handlingar. Det kan vara frekvensen av högläsning och boksamtal, bokbyten, samtal om böcker med enskilda elever som har läst något och vill berätta om det - och som andra elever råkar höra. Enligt Lockwood, handlar det om att utveckla ett klimat där elever som tycker om att läsa får

Grundskola

synas. Det sistnämnda är särskilt viktigt för de äldre eleverna eftersom många saknar både möjligheten och lusten att prata om det lästa hemma. Lockwood (2009) t.ex. fann i en studie som omfattade 300 föräldrar och elever från 22 skolor att en tredjedel av barnen aldrig diskuterade sin läsning hemma, de flesta av dessa var pojkar. De som pratade om läsning hemma associerade oftast läsning med intresse för skönlitteratur. Två tredjedelar av de som inte diskuterade läsning hemma tyckte inte heller om att läsa skönlitteratur. Lockwoods resultat tyder på att elevernas läsintresse kan stimuleras om skolans personal utvecklar metoder för att samtala med eleverna om det lästa. Detta behöver ske inte enbart i samband med undervisningen, utan när som helst i skolan, på fritidshemmet och i skolbiblioteket.

I skapandet av en läskultur på skolan anser Lockwood (2009) att en viktig aspekt är att personalen på flera sätt manifesterar att de är intresserade av läsning. Eleverna, menar han, behöver bevittna vuxna som läsare. Uttrycket ”Jag är inte en stor läsare själv, men...” beskriver Lockwood som ”The kiss of death” i försök att skapa läsvänligare miljöer i skolor. Han varnar för utnyttjande av läsning i negativ bemärkelse, som straff t.ex. när en elev tvingas att stanna inne på rasten och läsa en bok. Detta, menar han, gör inte läsning till en attraktiv sysselsättning. Inte heller främjas läsintresset när det erbjuds som en tidsdödare i övergångar mellan skoldagens olika perioder eller genom att tvinga barn att ta fram en bok i några minuter när det är stökigt, vilket gör koncentration på texten nästan omöjligt.

Lockwood (2009) fann att i skolor där eleverna uppvisade ett starkt intresse för läsning överlag hade personalen arbetat aktivt med att utveckla en positiv läskultur på en mängd olika sätt och över tid.

När vi läser forskningslitteraturen samt tar del av praktikernas erfarenheter av lässtimulerande aktiviteter framträder mycket kreativitet. Vi har därför samlat några beprövade idéer som kan bidra till utvecklingen av en levande läskultur på skolan och som ni kan prova själva i anslutning till denna del i modulen (se texten ”Vägar till utveckling av läsmiljön”).

Tillgång till en rik variation av texter

Forskare, lärare och bibliotekarier har sedan länge intresserat sig för vad barn och unga väljer att läsa. Trots en mängd studier av barns läsintressen och preferenser finns inget definitivt svar på vad barn föredrar att läsa eller när deras preferenser utvecklas (Clark & Rumbold 2006; Kåreland 2013). Men, flera studier visar att barn och unga läser en mångfald av olika typer av text (t.ex. Nordicom 2012; 2013; Kåreland 2013; Fast 2008). I Nordicoms statistiska undersökningar om barn och ungas medieanvändning framkommer att barn och unga läser kvällstidningar, tidskrifter på nätet, webbsidor av en mängd olika slag, textmeddelanden, skämt och inte minst skönlitteratur. Mer än hälften av deltagarna i undersökningarna anger att de läser och skriver ganska ofta via digitala medier på sin fritid. Det framgår att barn och unga, precis som vuxna, läser en mängd olika genrer och dessutom skriver de som aldrig förr – åtminstone på sin fritid. De skriver poesi, dagböcker och lyrik, de kommunicerar genom att skriva och läsa online, de skapar sina

Grundskola

identiteter på Facebook och andra sociala medier. Internets interaktivitet och omedelbarhet erbjuder unga större kreativ frihet än någonsin. Av tradition är de flesta av dessa läs- och skrivaktiviteter inte värderade särskilt högt i skolan, där riskerna med internetanvändning tenderar att överskugga möjligheterna den erbjuder (Dunkels 2009). Ny svensk forskning visar att metoder som utnyttjar potentialen för läsundervisning i unga människors läs- och skrivaktiviteter i digitala miljöer är under utveckling (t.ex. Tengberg & Olin-Scheller 2015). Tillgång till en rik variation av texter i olika format och genrer kan tyckas självklart men, som Kårelund (2013) påpekar, måste vuxna i skolan kontinuerligt arbeta med att införliva dessa texter i elevernas skolvardag.

Upplevelsen av läsning i samspel med läsplatsen

”All läsning måste äga rum någonstans” skriver Chambers (2011) och det är kanske inte heller helt främmande när vi hävdar att platsens betydelse inte bara påverkar hur vi läser utan även också hur vi upplever läsningen. Läsforskaren Mats Dolatkhan (2010) undersöker läsningens olika dimensioner och lyfter fram läsningens ”materialitet” som en av dessa dimensioner. Han anser att läsningen alltid manifesteras konkret, d.v.s. att läsoplevelsen

...inte bara beror på våra tolkningsramar och det litterära verkets egenskaper. Det beror också på det objekt som texten är fäst vid, hur texten presenteras på objektet, det rum vi läser i och hur vi disponerar vår kropp i detta rum. (Dolatkhan 2010, s. 110-111).

Kanske minns vi när föräldrarna kom in i sovrummet och sa att ”nu är det dags att släcka lampan för att sova” och att detta kanske mycket riktigt åtlyddes men att en ficklampa tändes under täcket för att läsningen skulle kunna få fortsätta en stund till. Läsoplevelser är ofta starkt förknippade med specifika platser och stämningar som t.ex. heta somrardagar på stranden, i kojans, vid skolbänken eller i väntan på bussen. Eftersom vårt uppdrag i skolan är att hjälpa eleverna att utvecklas till läsvilliga men också tänkande läsare, är det rimligt att anta att platsen och miljön är av avgörande betydelse. Till läsningens sociala sammanhang hör tillstånd som kan påverka läsningen: humör, tidsaspekt, brist på lugn och ro, trygghet. De olika avbrott som ligger inbäddade i skolans struktur och inställning till läsning i stort, såväl personalens som elevernas, påverkar läsoplevelsen.

Platser måste också utformas med tanke på olika typer av läsaktiviteter, t.ex. för eleven som vill ha tid för att välja sin läsning eller läsa ostört, för sagostunder, högläsning, boksamtal, dramatiseringar. Stora öppna platser kan avskräcka människor från att gå över dem. Ju större platsen är desto högre blir ljudnivån. Underhill (2009) har visat att vuxna går fortare och pratar högre på öppna platser och detta lär gälla för elever också. Om man vill att eleverna ska vara lugna ska man skapa små intima platser. Det är dessutom viktigt att ta hänsyn till hur elever läser idag. Det handlar om mer än att skapa läshörnor, möblering för läsning och att skylta med böcker. Läsning i andra format kan kräva andra typer av platser än det traditionella myshörnet och forskningen har visat att om det är någonting unga är obekväma med är det när datorer är placerade på ett sådant sätt att förbipasserande lätt kan överblicka vad de gör på datorn (Ito m.fl., 2008).

Grundskola

Skylta för att väcka läsintresse

”Skyltade böcker talar för sig själva” menar Chambers och demonstrerar att läsning kan stimuleras med relativt enkla medel. Skyltningar har två fördelar som han ser det, 1) eleven stannar och tittar och pratar eventuellt om boken, och 2) boken kommunicerar direkt till eleven utan annan förmedlare. För att skyltning ska vara effektiv ska det finnas ett välgenomtänkt urval av böcker och annat läsmaterial och att dessa arrangeras på ett sådant sätt att de drar till sig elevernas uppmärksamhet och väcker deras nyfikenhet. All skyltning bygger på en viss dragningskraft. Här kan olika strategier tillämpas som exponering av ”förbjudna” böcker, populära och aktuella böcker, vackra böcker, en elevgrupps egenvalda böcker. Även böcker, tidskrifter och andra medier som behandlar ett och samma tema kan exponeras. Bra och uppseendeväckande affärsskytningar och museiutställningar kan inspirera i hur man skyltar. Skyltning och utställningar bör bytas ut med jämna mellanrum för att hållas levande och aktuella.

Ett dilemma som kan uppstå i skyltningen av litteratur är att eleverna vill låna med en gång. Ju längre tid de behöver vänta desto större är risken att intresset svalnar. Det bör därför vara möjligt att låna omedelbart, vilket i sin tur innebär att exponeringen kan bli kortvarig så länge det inte finns rikligt med ersättningsmaterial.

En gränsöverskridande läskultur

Rollen som läsmiljön spelar i utvecklingen av en levande läskultur på skolan kräver att vi ser tvärs över hela skolan. Genom att granska miljön på skolan från ett läsperspektiv kan vi få en uppfattning av hur den egna skolan visar engagemang för läsning på en synlig nivå. Skolan som läsmiljö måste dessutom appellera tvärs över köns- och åldersgränser. Det säger sig självt att en 9-åring och en 15-åring förmodligen har olika behov och olika smak. Enligt biblioteksinsredare Rachel Van Riel (2012) leder vår benägenhet att signalera skillnaden mellan barn och vuxna ofta till att klassrum och bibliotekslokaler görs barnsligare än de behöver vara. Väggedekorationer t.ex. seriefigurer, alfabetet, karaktärer från barnböcker, riktas ofta till yngre barn. Möbler för barn är ofta i starka signalfärger; hyllor, boktråg och mattor kommer ofta i skarpa röda, blåa, gröna och gula nyanser. Sammantaget blir detta en miljö som riktar sig till de yngsta eleverna. Miljön gör det svårt att attrahera äldre elever som tenderar att använda biblioteket mindre. Generellt vill elever verka äldre än vad de är och attraheras inte av platser som signalerar ”förskola”. Van Riel menar att det är lättare att ta fram kuddar och bilderböcker för att göra en miljö, inredd för äldre elever, attraktiv för yngre än tvärtom. Dessa går sedan att ställa undan när de inte behövs. Av denna anledning är det bättre att utgå från äldre elever när läsplatser skapas, än från de yngre (Van Riel 2012).

Det är också viktigt att arbeta könsöverskridande. Det finns endast lite forskning på hur uppdelningar av läsmaterial i olika kategorier i klassrum, fritidshem och bibliotek påverkar läsning ur ett könsperspektiv. Dressman (1996) fann t.ex. i sin studie om amerikanska skolbibliotek att den alltför vanliga uppdelningen i fack- och skönlitteratur ledde till att flickorna samlades i avdelningen för skönlitteratur medan pojkarna samlades i områden för facklitteratur. Uppdelningen bidrog till att befästa föreställningen att vad och hur man läser

Grundskola

är styrd av kön. Han förklarar uppdelning i fack- och skönlitteratur genom en historisk tillbakablick och hävdar att skolbibliotek bygger vidare på en gammal folkbibliotekstradition som i sin tur utvecklades från hur litteraturen var ordnad i de tidiga, privata biblioteken. Dessa byggdes upp och användes av de män som var intresserade av filosofi, religion, naturen och historia. Lånebiblioteken kom senare och användes i större utsträckning av icke arbetande, medelklasskvinnor som var intresserade av den mycket kritiserade ”moderna” form av skrivande, romanen. Dressman finner det ironiskt att moderna skol- och folkbibliotek fortsätter att reproducera den könspolitik som gav upphov till uppfattningen att män och kvinnor har skild smak i läsning.

En studie (Moeller 2011) belyser hur vissa typer av läsmaterial könskodas; t.ex. serieromaner och tecknade serier uppfattas ofta av flickor som avsedda för pojkar medan pojkar uppfattar att romaner om kärlek och relationer är avsedda för flickor. Budskapet förstärks förmodligen av omslag, symboler och bilder i läsmaterialet. I en stor brittisk statistisk utredning (National Literacy Trust, 2012) granskas ett antal antaganden om pojkars läsning. Ett antagande som de finner har tilltagit i styrka i efterdyningar på PISA-resultaten är att pojkars läsbehov är annorlunda, och att de behöver mer uppmärksamhet om de ska engagera sig i läsning, eftersom de har så mycket annat som är mer intressant och spännande att göra. Ett annat antagande är att pojkar, till skillnad från flickor, *behöver* berättelser där pojkarna är hjältar och handlingskraftiga. Flickorna, antas det, är mer flexibla, de har inga problem med att deras status som hjältinnor inte är säkerställd; de kan ändå njuta av äventyret från åskådarplatsen. Utredningen kommer fram till att det finns en risk i att fokusera på just pojkars läsning eftersom: ”they are not all failing” (National Literacy Trust, 2012 s.6), även om somliga pojkar måste motiveras och uppmuntras att läsa på mycket explicita sätt.

I Storbritannien arbetas det mycket aktivt på nationell nivå med att höja skolelevs läsförmågor och det kan vara relevant för oss att ta del av deras erfarenheter. Ett ämnesövergripande projekt som ingick i satsningen hade målet att utveckla ”läsande lärare” genom ett antal aktiviteter: högläsning, förbättring av läsmiljön, mycket prat om texter, många elev-generade bokrekommendationer samt läsrekommendationer lärare-till-elev och elev-till-lärare, mer lästid med tid att läsa och sedan diskutera det lästa. De fann att när lärare kände att de blev bättre på att välja och använda texter i syfte att väcka elevernas läsnästantrasse uppstod nya samtalsformer om läsning både med och mellan eleverna (National Literacy Trust 2012).

Sammanfattningsvis, att skapa en levande läskultur på en skola är en utmaning och vi vet dessutom att läsmiljön endast är en faktor bland flera som tillsammans ger gynnsamma förutsättningar för att eleverna ska utvecklas till villiga läsare. I denna text har vi tagit upp flera aspekter som har betydelse för utvecklingen av skolans läskultur. En övergripande aspekt är den spänning som uppstår mellan uppfattningen av skolan som arbetsplats och skolan som en plats där läsning av eget intresse är legitimt och önskvärt. Detta dilemma behöver synliggöras och diskuteras i utveckling av en gemensam läskultur. Vi har också tagit upp läsplatsens betydelse för läsoplevelsen, betydelsen av en bred variation av texter

Grundskola

och hur skyltning och tillgängliggörande uppmuntrar läsning. Ålders- och köns-överskridande strategier har också nämnts. För att hitta konstruktiva och kreativa sätt att utveckla en levande läskultur är det därför nödvändigt att diskussionen om läsning engagerar både eleverna och skolans personal. Och avgörande är de vuxnas inställning till detta.

Referenser

- Alexandersson, M. & Limberg L. (2007). *Textflytt och sökslump: informationsökning via skolbibliotek*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Baumann, J. F. & Duffy, A. M. (1997). *Engaged reading for learning and pleasure: a report from the National Reading Research Centre*. University of Georgia.
- Black, A. & Rankin, C. (2012). "The history of children's library design: continuities and discontinuities". Ingår i Bon, I., Cranfield, A. & Latimer, K. (red): *Designing library space for children*. IFLA 154. Berlin: De Gryter.
- Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. (Ny, rev., utg.) Huddinge: X Publishing.
- Clark C. & Rumbold, K. (2006) *Reading for pleasure: a research overview*. London: National Literacy Trust.
- Dolatkhah, M. (2010). "Barnbiblioteken och läsandets fyra "M"". Ingår i *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Rydsjö, K., Hultgren, F. & Limberg, L., (red). Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, s.103-130.
- Dunkels, E. (2009). *Vad gör unga på nätet?* Malmö: Gleerup.
- Dressman, Mark (1997) *Literacy in the library: negotiating the spaces between order and desire*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Eriksson Barajas, K. (2012). *Boksamtalets dilemman och möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Fast, C. (2008). *Literacy i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedemark, Å. (2011). *Barn berättar: en studie av 10-åringars syn på läsning och bibliotek*. Svensk biblioteksförnings rapport 2011:1. Tillgänglig via www.biblioteksforening.se.
- Hvenegaard Rasmussen, C. & Jochumsen, H.(2010). "Från läsesal till levande bibliotek – barn, ungdomar och biblioteksrummet". Ingår i *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Rydsjö, K., Hultgren, F. & Limberg, L., (red). Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, s. 213-240.
- Ito, M. (red.)(2010). *Hanging out, messing around and geeking out: kids living and learning with new media*. Mass.: The MIT Press.
- Kåreland, L. (2013). *Barnboken i samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Grundskola

- Larsson, L. (2012). "Om värdet av att läsa skönlitteratur". Ingår i Carlsson, U. & Johansson, J. (red) *Läsarnas marknad, marknadens läsare*. NORDICOM. Göteborg: Göteborgsuniversitet, s.131-140.
- Limberg, L. & Lundh, A. H. (red) (2013). *Skolbibliotekets roller i förändrade landskap*. Lund: BTJ Förlag.
- Lockwood, M.J. (2009). *Promoting reading for pleasure in the primary school* [Elektronisk resurs].
- Lundgren, L. (2011). Valfrid Palmgren: en pionjär att hedra. *Bis: Bibliotek i samhälle*, nr. 2011:02, s. 18.
- McKechnie, L. (2006). "Becoming a reader: childhood years". Ingår i McKechnie, L. & Rothbauer, P. (red.). *Reading matters: what the research reveals about reading, library and community*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- Molloy, G. (2002). *Läraren litteraturen eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Diss. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Moeller, R. (2011). "Aren't these boys' books?" High school students' readings of gender in graphic novels. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 54, no.7, s. 476-484.
- National Literacy Trust (2012). *Boys' reading commission: the report of the All-party Parliamentary Literacy Group Commission*. Tillgänglig via: www.literacytrust.org.uk/policy/boys_reading_commission.
- Nordicom (2012). *Barn och ungas medieandning i nätverkssamhället*. Göteborg: Göteborgsuniversitet.
- Nordicom (2013). *Nordicom-Sveriges mediebarometer. 2012*. Göteborg: Nordicom-Sverige, Nordiskt informationscenter för medie- och kommunikationsforskning, Göteborgs universitet.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tengberg, M. & Olin-Scheller, C. (red.) (2015) *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerup.
- Underhill, P. (2009). *Why we buy: the science of shopping*. New York: Simon & Schuster.
- Van Riel, R. (2012). Making space for reading – designing library space for children in public and school libraries. Ingår i Rankin, C. & Brock, A. (red.) *Library services for children and young people: challenges and opportunities in the digital age*. London: Facet.
- Ögland, M. (2014). *Från Kalix till Ystad: observation på folkbibliotek*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.