



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

”När man kom in i dem så bara flöt det in bilder i huvudet”

**En studie om tredjeklassisters läsaridentiteter, resiliens samt
empati genom medskapande läsning**

Helsingfors universitet
Magisterprogrammet i pedagogik
Klasslärare
Pro gradu-avhandling 30 sp
Pedagogik
Maj 2024
Linnea Lindström

Handledare: Hannah Kaihovirta

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Pedagogiska fakulteten, Magisterprogrammet i pedagogik		
Tekijä - Författare - Author Linnea Lindström		
Työn nimi - Arbetets titel ”När man kom in i dem så bara flöt det in bilder i huvudet” - En studie om tredjeklassisters läsaridentiteter, resiliens samt empati genom medskapande läsning		
Title “When you came into them, images just floated in my head” – A Study of Reading Identity, Resilience, and Empathy amongst Third Graders through Co-creative reading		
Oppiaine - Ämne - Subject Pedagogik		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu-avhandling / Hannah Kaihovirta	Aika - Datum - Month and year Maj 2024	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 97 s. + 2 s. bilagor
Tiivistelmä - Referat – Abstract		
<p>Mål. Tidigare forskning och undersökningar visar oroande trender med avseende på läskunnighet och framför allt läsintresse. Som en reaktion på denna kris har man i den senaste läroplanen (2014) lagt till en betoning på att ge eleverna läs- och språkupplevelser för att stimulera en läsande livsstil. Tidigare forskning konstaterar att det är centralt att eleverna tidigt utvecklar en läsvana och möter mängder av texter, eftersom det har samband med senare läsfärdigheter. Samtidigt kan en Mattheweffekt i läsningen konstateras, som ger upphov till polarisering av läsfärdigheterna: Goda läsare kommer in i en positiv utvecklingsspiral som höjer läsmotivationen, medan svaga läsare halkar efter. Syftet med den här studien är att utforska hur läroplanens mål att stimulera läsintresse och erbjuda läsupplevelser kan uppnås samt hur elevernas läsaridentiteter kan stödjas genom en intervention i litteraturundervisningen i lågstadiet. Interventionen utgår från ordkonstmetoder där estetiska, transformativa, postkritiska och läsarorienterade litterära förhållningssätt möts i <i>medskapande läsning</i>.</p> <p>Metoder. I studien tillämpades ett fenomenografiskt och hermeneutiskt ramverk. Forskningsmaterialet bestod av tolv fokusgruppintervjuer med elever i årskurs 3 och analyser av ett uppgiftspapper som eleverna fyllde i totalt tre gånger under tre olika tidpunkter under interventionens gång. Totalt deltog 43 elever i fokusgrupperna och 47 elever bidrog med uppgiftspapper till forskningen. Både intervjuer och elevvalster pseudonymiserades och behandlades i enlighet med Forskningsetiska delegationens etiska riktlinjer. Uppgiftspappren analyserades enligt riktad kvalitativ textanalys med hjälp av en profilmatrix och för fokusgrupperna tillämpades tematisk analys.</p> <p>Resultat och slutsatser. Resultaten visar att interventionen gav upphov till förändringar i elevernas syner på sig själva som läsare, det vill säga läsaridentiteten. Eleverna rörde sig mellan tre identifierade läsaridentitetsgrupper med avseende på närvaron av ett reflekterande läsarlag i uppgiftspappren: En begynnande läsaridentitet, en spirande läsaridentitet och en stark läsaridentitet. Elevernas utsagor i intervjuerna var genomgående positiva och visar att flera elever har etablerat en läsarvana, utvidgat sina textvärldar och framför allt utvecklat en mer positiv och skönjbar läsaridentitet. Dessutom visar resultaten på fiktionläsningens möjligheter att stimulera empati. Såvida ger studien belägg för att vägen ur läsningens kollaps bör starta på individnivå och genom att erbjuda estetiska läsupplevelser kan man främja målet att få eleverna att anamma en aktivt läsande livsstil i enlighet med läroplanen (2014).</p>		
Avainsanat - Nyckelord Ordkonst, litteraturundervisning, läsaridentitet, läsresiliens, läsarsjälveffektivitet		
Keywords Literacy arts, literature education, reading identity, reading resilience, reading self-efficacy		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingfors universitets bibliotek – Helda/E-thesis (examensarbeten)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Linnea Lindström		
Työn nimi - Arbetets titel ”När man kom in i dem så bara flöt det in bilder i huvudet” - En studie om tredjeklassisters läsaridentiteter, resiliens samt empati genom medskapande läsning		
Title “When you came into them, images just floated in my head” – A Study of Reading Identity, Resilience, and Empathy amongst Third Graders through Co-creative Reading		
Oppiaine - Ämne - Subject Educational Sciences		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master’s Thesis / Hannah Kaihovirta	Aika - Datum - Month and year May 2024	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 97 pp. + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Aim.</i> There is robust previous research and enquiries showing declining results in reading literacy and reading interest. As a reaction to this, the current Finnish National Curriculum (2014) enhances the goal to offer reading-related experiences to promote a reading lifestyle. Previous research states that it is crucial that students develop an early reading habit and are exposed to fiction texts. Consequently, a Matthew effect can be observed in reading, resulting in polarizing reading skills: Good readers enter a positive reading spiral that boost their reading motivation, whereas weaker readers stagnate. The aim of this study is to explore how the goals of the curriculum to stimulate reading interest and offer reading-related experiences can be carried out through an intervention in fiction teaching in primary school. Another aim is to explore how students’ reading identities can be supported. The intervention emanates from literary art methods where aesthetic, transformative, postcritical, and reader-oriented literary views are connected via <i>co-creative reading</i>.</p> <p><i>Methods.</i> The study applied a phenomenographic and hermeneutic framework. The research material consisted of twelve focus group interviews with third graders and analyses of an assignment paper that students filled out three times over the course of three different occasions. In total, 43 students participated in the focus groups, and 47 students contributed with assignment sheets to the research. Both interviews and students’ artefacts were pseudonymized and treated in accordance with the TENK ethical guidelines. The assignment papers were analyzed through qualitative text analysis with the aid of a profile matrix, and thematic analysis was applied to the focus groups.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The results imply the intervention led to changes in students’ perception of themselves as readers, that is, their reading identity. Students through three identified group of reading identities, which were conducted based of the presence of a reflective reader-self in the assignment papers: An incipient reading identity, a burgeoning reading identity and a strong reading identity. The students’ statement in the interviews were consistently positive and showed that several students had established a reading habit, expanded their literary worlds, and developed a more positive and perceptible reader identity. Additionally, the results indicate the fiction reading’s potential to stimulate empathy. Thus, the study circumstantiates that the path from the collapse of reading should start within the individual, and by offering aesthetic reading experiences one can encourage students to a reading lifestyle according to the curriculum.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Ordkonst, litteraturundervisning, läsaridentitet, läsresiliens, läsarsjälveffektivitet		
Keywords Literacy arts, literature education, reading identity, reading resilience, reading self-efficacy		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda/E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Innehåll

1	INLEDNING.....	1
2	TEORETISK BAKGRUND	4
2.1	Projektet Medskapande läsning	4
2.2	Vad är ordkonst?.....	5
2.2.1	Sydkustens ordkonstskola	6
2.3	Tidigare utvärderingar av elevers läskunnighet	6
2.3.1	Profiler av läs- och skrivutveckling	8
2.3.2	Matthew-effekten.....	10
2.4	Synpunkter på skönlitteraturens syften	13
2.4.1	Litteraturens uppdrag i utbildningen.....	13
2.4.2	Skönlitteraturens inverkan på empati.....	19
2.5	Transformativt och estetiskt läsande med litteraturteoretisk bas	22
2.5.1	Begreppet medskapande läsning.....	24
2.6	Att konstruera en litterär identitet	25
2.6.1	Läsmotivation.....	26
2.6.2	Syner på sig själv som läsare	27
2.6.3	Resiliens i läsningen	29
2.7	Sammanfattning av teoretiska hållpunkter	30
3	FORSKNINGSUPPGIFT OCH FORSKNINGSFRÅGOR.....	32
4	GENOMFÖRANDE.....	35
4.1	Metodologi	35
4.1.1	Fenomenografi.....	36
4.1.2	Hermeneutik	37
4.2	Forskningsdesign	38
4.2.1	Korta sammanfattningar av böckerna	39
4.3	Materialinsamlingsmetoder	41
4.3.1	Analys av elevernas uppgiftspapper	41
4.3.2	Fokusgruppintervjuer med barn.....	41
4.4	Analysmetoder.....	43
4.4.1	Kvalitativ textanalys av uppgiftspappren	43
4.4.2	Tematisk analys av fokusgruppintervjuer	47
5	FORSKNINGSRESULTAT OCH TOLKNING AV RESULTATEN	49
5.1	Mönster i elevernas uppgiftspapper för utveckling av den egna läsaridentiteten	49

5.1.1	Elevutsagor i fråga 1: Jag visste att jag var inne i boken när.....	52
5.1.2	Elevutsagor i fråga 2: Jag tycker att boken var som bäst när.....	53
5.1.3	Elevutsagor i fråga 3: Jag kunde gissa hur boken skulle sluta när.....	54
5.1.4	Sammanfattning av resultaten i elevernas uppgiftspapper och begränsningar	54
5.2	Resultat i fokusgrupperna med eleverna	57
5.2.1	Beskrivningar av läsoplevelsen	57
5.2.2	Beskrivningar av läsaridentiteten.....	62
5.2.3	Beskrivningar av läsresiliens	69
5.2.4	Beskrivning av empatifrämjande upplevelser och tolkningar	73
5.2.5	Sammanfattning av resultaten i fokusgruppintervjuerna.....	75
6	ETISKA ASPEKTER OCH KONFIDENTIALITET	78
7	TILLFÖRLITLIGHET	79
8	DISKUSSION.....	81
	KÄLLOR.....	86

TABELLER

Tabell 1. Exempel på koder och hur de framträder i de slutgiltiga kategorierna av läsaridentitet.....	51
Tabell 2. Tabell över mängden inslag av reflektion, tolkning eller värdering över det lästa framträder i elevernas utsagor i uppgiftspappren över tre tidpunkter.....	51
Tabell 3. Exempel på fyra elevers utvecklingslinjer gällande utsagor om läsaridentitet.....	55

FIGURER

Figur 1. Modell för hur elevsvaren placerats under de tre huvudkategorierna av läsaridentitet....	46
Figur 2. De fyra huvudtemana med tillhörande koder som inkluderades i dem.....	48
Figur 3. Andelen utsagor för varje läsaridentitet över de tre tidpunkterna för frågan <i>Jag visste att jag var inne i boken när.....</i>	52
Figur 4. Andelen utsagor för varje läsaridentitet över de tre tidpunkterna för frågan <i>Jag tycker att boken var som bäst när.....</i>	53
Figur 5. Andelen utsagor för varje läsaridentitet över de tre tidpunkterna för frågan. <i>Jag kunde gissa hur boken skulle sluta när.....</i>	54

1 Inledning

Läs- och skrivfärdigheternas kollaps hos de finländska eleverna har varit under förstoringsglaset i både medier och forskning under de senaste åren. Den allmänna debatten präglas av oro för ”de dystra PISA-resultaten” (Nordberg, 7.12.2023, Svenska yle) med avseende på läskunnighet och elevernas olust att läsa (Bäck, 21.9.2022, Hufvudstadsbladet). Exempelvis fick Lotta-Sofia La Rosas doktorsavhandling (2023) stor uppmärksamhet i slutet av 2023, eftersom den ger en rätt krass bild av ungas läsning i en alltmer digitaliserad och globaliserad värld: Det är intressantare att söka upplevelser från sociala medier, serier, digitala spel och filmer än från läsning av skönlitteratur. En alarmerande stor andel i La Rosas (2023) forskning uppger de inte ser läsning av skönlitteratur som något viktigt, utan tvärtemot som något tråkigt som kopplas till tvång (s. 71). Läsning upplevs helt enkelt inte längre som en del av de ungas vardag eller umgänge.

En nedåtgående trend i läsning visar även Hellgren och Marjanens (2020) utvärdering av finländska niondeklassister – läsandet har minskat kraftigt under 2000-talet. Andelen niondeklassister som läser åtminstone en bok har minskat från 67% från år 2005 till 46% år 2019, och hos flickor är sänkningen ännu mer brutal; från 85% till 58% (Hellgren & Marjanen, 2020, s. 28). Samtidigt visar resultaten i den internationella utvärderingsundersökningen PISA en trend av sjunkande resultat i läs- och skrivförmåga hos barn och unga (PISA, 2022; 2018). Fastän finländska elever fortfarande presterar över OECD-ländernas genomsnitt, har den genomsnittliga poängen i läskunnighet sjunkit med 30 poäng i PISA 2022 (Hiltunen m.fl., 2023) jämfört med PISA 2018. Riset kan åskådliggöras med att de länder som deltog i PISA 2018 med samma eller aningen svagare poängantal nu är statistiskt signifikant bättre än Finland (Hiltunen m.fl., 2023, s. 31).

Denna utveckling är särskilt oroande mot bakgrunden att läskunnigheten bara har blivit allt viktigare och mer komplex i det moderna samhället. En god och mångsidig litteracitet är en förutsättning för att delta i samhället, demokratin och kulturen (Nussbaum, 2010). Detta är något som läroplanen i den grundläggande utbildningen även sätter en tyngdpunkt på och pratar *multilitteracitet*. Begreppet avser förmågan ”att tolka, producera och värdera olika slag av texter i olika medier och miljöer” (Läroplanen, 2014, s. 22). En färsk longitudinell uppföljning av finländska elevers lärresultat efter nybörjarundervisningen visar på betydelsen av fritidsläsning och utvecklingen av kunskap: Elever som använde

tid för läsning varje dag fick upp till ett års försprång gällande kunskaper i svenska och litteratur jämfört med de elever som läste mer sällan än en gång i veckan (Ukkola & Metsämuuronen, 2023, s. 6). Förutom läsflyt och förbättrade kunskaper är det en allmän uppfattning att litteraturläsning kan erbjuda en arena där individen kan öva sig på att sätta sig in i andras perspektiv och utveckla empatiska färdigheter samt medkänsla (Nussbaum, 2010; Fåhraeus, 2020; Höglund, 2021).

De senaste decenniernas bekymmersamma utveckling har fått flera aktörer i samhället att aktivera sig och lansera olika typer av läs- och skrivfrämjande åtgärder och satsningar med hopp om att vända den negativa trenden (se t.ex. *Läsande skola, De finlandssvenska läsambassadörerna 2019–2022, Skrivande skola 2020–2023*). Dessutom har en ambitiös nationell läskunnighetsstrategi ställts upp med målen att skapa och stärka strukturer för det läsfrämjande arbetet, stärka multilitteraciteten samt att inspirera till läsning och en mångsidig läskunnighet (Nationella läskunnighetsstrategin 2030, 2021, s. 6).

Läskunnighetsstrategin vidhåller att läskunnighetsarbetet är något som gäller alla aktörer i samhället, men den grundläggande utbildningen är ändå utan tvivel en av de största arenorna för att främja och stödja en läsande livsstil. Här är den grundläggande utbildningen ändå utan tvivel en av de allra viktigaste arenorna för att främja och stödja en läsande livsstil. Mot ljuset av ovan nämnda undersökningar verkar det som att skolan systematiskt misslyckas med denna uppgift. Forskning visar att barn är i början av sin undervisningsstig intresserade av att engagera sig i läsaktiviteter, även om deras mätta förförståelse för läsning är sämre än genomsnittet för barn i samma ålder (von Bergen, Vasalampi, & Torppa, 2021). Niilo Mäki Institutets (2024) longitudinella forskningsprojekt i finlandssvenska skolor visar liknande resultat: Svaga läsare uppvisade inga skillnader i läsmotivationen jämfört med starka och medelstarka läsare i årskurs 1, men från och med årskurs 2 sjunker läsmotivationen för svaga läsare jämfört med starkare läsare.

Motivationen och den egna inställningen till läsandet som aktivitet samt sig själv som läsare sveper som en röd tråd genom alla dessa undersökningsresultat. En negativ eller likgiltig inställning till läsning inverkar föga överraskande på negativt på läskunnigheten och såvida även den akademisk framgången till följd av läsandets samband med lärandet. Hellgren och Marjanen (2020) visar att det finns samband mellan starkare läskunnighet hos elever och en positiv inställning till svenska och litteratur. Därmed kan det konstateras

att vägen ur läsandets kollaps bör börja med barnen och ungdomarna själva – med att väcka den slumrande läslusten och läsivern, som forskning visar finns hos nästan varje barn i början av skolåldern. Det här pekar dessutom avhandlingens rubrikcitat på; en elev-utsaga från datainsamlingsmaterialet som fångar upp det estetiska värdet i läsningen. Spår av tankegången kan även ses i den senaste läroplanens (2014, s. 161) betoning av att undervisningen i svenska och litteratur ska sträva efter att skapa språk- och läsoplevelser för eleverna för att väcka ett läsintresse. Nyckelorden är kreativitet, fantasi och att utgå från eleverna språk- och textvärldar för att läsningen ska upplevas meningsfull och ge upphov till glädje (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Som ett medel för att nå dessa målsättningar tar läroplanen upp ordkonst för första gången i läroplanen; en tvärvetenskaplig konstform som definieras som att ”man skriver, läser och tolkar skönlitterära texter” (Läroplanen, 2014, s. 161). Läroplanen för Sydkustens ordkonstskola (2018) definierar ordkonst bredare som ”skapande användning av språket” (s. 3). Undervisningens hörnstenar är ett glädjefyllt och lekfullt, upplevelse- och fenomenbaserat samt aktivt lärande i en gemenskap. Således erbjuder ordkonst flera sätt att stimulera läslusten, att utveckla en positiv syn på sig själv som läsande individ och visar på läsningens sociala dimension.

Som praktik är ordkonst fortfarande rätt okänd i det finländska samhället och skolan. Därav finns det ett behov av att utforska vilka potentiella positiva effekter ordkonstmetoder kan ge i en klassrumsmiljö: På vilka sätt kan ordkonstmetoder främja läsintresse, synen på den egna läsaridentiteten och vägleda eleverna till en läsande livsstil? De synsätt på läsning som ordkonsten kan erbjuda perspektiv och svar på det nödrop för hur man ska bära sig åt för att motverka det sjunkande läsintresset hos barn och unga – med start där kunskaperna börjar polariseras i allt högre grad: Efter nybörjarundervisningen på lågstadiet. Samtidigt riktas intresse mot skönlitteraturens egenvärde i en tid där läsning främst ses som något instrumentellt – ett medel för att erhålla kunskap eller information. Hur kan ordkonst och läsning av skönlitteratur hålla läsningen och läskunnigheten levande, så att individen kan bli en fungerande del i samhället?

2 Teoretisk bakgrund

I detta kapitel redogör jag för projektet *Medskapande läsning* och definierar ordkonst som konstform. Därefter öppnar jag upp barns läs- och skrivutveckling kort och diskuterar tidigare studier som gjorts inom fältet för läskunnighet med fokus på den finlandssvenska, finländska och nordiska kontexten. Efter det återger jag en del av den mångfacetterade legimitetsdiskussionen om litteraturens roll i undervisningen, vartefter den litterärteoretiska basen som avhandlingen står på presenteras kort. Vidare tas medskapande läsning och utvecklingen av en litterär identitet upp samt granskas ur olika synvinklar: Läsmotivationens betydelse (Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012), läsaridentitet (Peura m.fl., 2021), samt resiliens i läsningen (Furu & Heikkilä, 2022).

2.1 Projektet Medskapande läsning

Projektet *Medskapande läsning* startade hösten 2022 i två skolor i huvudstadsregionen. Arrangören bakom projektet är Sydkustens ordkonstskola och fungerar som en del av skolnätverket *Harus* läsfrämjande arbete. Skolnätverket Haru har som mål att stödja skolorna i deras arbete att utveckla elevers socioemotionella färdigheter och välbefinnande. Haru strävar också att öka läslusten i enlighet med den nationella läskunnighetsstrategin, vilket görs med utgångspunkt i Tove Janssons berättelser och läsning som verktyg. (Haru School Network, u.a.).

Projektet *Medskapande läsning* erbjuder elever i årskurs 3 att närma sig en läsande livsstil genom ordkonstmetoder. Under projektet besöks klassen regelbundet av en ordkonstlärare, som är experter på skönlitteratur och svenska språket. Ordkonstläraren sporrar och inspirerar eleverna till läsning på kreativa sätt genom att gå i dialog med texten, reflektera kring upplevelser och innehåll samt skapa egna texter inspirerade av det lästa. Eleverna får i uppgift att läsa sammanlagt tre kapitelböcker med stigande svårighetsgrad för att etablera ordkonstmetoderna och ge eleverna upplevelser av att lyckas och utvecklas. De skönlitterära verken har valts med hänsyn till elevernas läskunnighet, det estetiska värdet samt representation.

2.2 Vad är ordkonst?

Ordkonst kan uppfattas som något svävande, eftersom det är ett brett begrepp: Ordkonst kan ses som en didaktisk metod, en pedagogisk ansats eller som en egen konstform (Martens-Seppelin, 2022, s. 16). I den senaste läroplanen (2014) inkluderas ordkonst för första gången i undervisningen i svenska och litteratur. Beskrivningen är däremot ytlig och ger inte läraren redskap för att tillämpa metoden: ”Undervisning i ordkonst innebär att man skriver, läser och tolkar skönlitterära texter” (Läroplanen, 2014, s. 161). Utbildningsstyrelsen (u.a.) gör ett ytterligare försök att beskriva ordkonst på sina nätsidor och konstaterar att ”ordkonst är en tvärvetenskaplig konstform som stärker barnets språkkänsla genom kreativa arbetsmetoder. Ordkonstmetodiken utgår från begrepp som fantasi, kreativt skrivande, muntligt berättande samt ordlekar och litteraturläsning”.

Ordkonst är en av de nio konstformerna som räknas upp i lagen om grundläggande konstundervisning i Finland (1998/633). Av dessa nio konstformer är ordkonsten den mest okända: Av alla elever inom den grundläggande konstundervisning står ordkonstens andel på enbart 1 % (Martens-Seppelin, 2022, s. 31). De nationella läroplansgrunderna för grundläggande konstundervisning definierar ordkonst som ”skapande användning av språket, vilket fördjupar elevernas språkliga färdigheter och uttrycks- och tankeförmåga samt ökar elevernas konstnärskap” (Utbildningsstyrelsen, 2017, s. 49). Undervisningen utgår i likhet med svenskan och litteraturen i den grundläggande utbildningen från multilitteracitet (Utbildningsstyrelsen, 2014). Kännetecknande för ordkonstundervisning är glädje, lek, fantasi och upplevelser relaterade till aktiviteter som enligt det vidgade textbegreppet vidrör läsning, skrivande och framförande av texter (Utbildningsstyrelsen, 2017). Undervisningen utgår från fyra olika målområden:

- Att utvecklas som ordkonstnär
- Att finna sin egen röst i skrivandet
- Att läsa med inlevelse
- Konstprocessen och presentationen (Utbildningsstyrelsen, 2017, s. 50)

Den övergripande målsättningen är att varje elev ska hitta sitt sätt att uttrycka sig språkligt och en inre motivation för att ta del av och producera ord, berättelser, språk samt litteratur. Ordkonsten närmar sig skrivandet genom lek och inspiration och tar således avstånd från mekaniska grammatikuppgifter och litteraturfrågor med tydliga korrekta svar (Martens-Seppelin, 2022, s. 15). Genom betoning av fenomen- och upplevelsebaserad undervisning och utforskande didaktiska metoder skapar ordkonsten ett tryggt rum där man får pröva

utan rädsla för att misslyckas och samtidigt utvecklar självkänslan, självförtroendet och den egna identiteten. Ordkonstpedagogiken betonar dessutom vikten av gemensamma läs- och skrivupplevelser i motsats till den konservativa uppfattningen om läsande och skrivande som ensamma, isolerade aktiviteter (Martens-Seppelin, 2022, s. 16).

2.2.1 Sydkustens ordkonstskola

I Finland finns det för tillfället elva konstskolor med ordkonst som inriktning (Martens-Seppelin, 2022, s. 20). Av dessa är Sydkustens ordkonstskola Finlands största ordkonstskola med ungefär 500 elever och den enda svenskspråkiga i landet som erbjuder grundläggande konstundervisning. Sydkustens ordkonstskola fungerar som en egen enhet under Sydkustens landskapsförbund, som grundades år 1998 (Martens-Seppelin, 2022, s. 18). Intresset för ordkonst har varit stigande under de senaste åren. Som den enda svenskspråkiga ordkonstskolan i landet fungerar Sydkustens ordkonstskola som resurs- och kompetenscenter för ordkonst på svenska.

Eftersom det inte finns någon högskoleexamen inom ordkonst har ordkonstlärarna varierande utbildningar och examina. Majoriteten har ändå en högre högskoleexamen med inriktning på litteratur eller modersmål. Vidare har flera även studerat pedagogik, kreativt skrivande och scenkonst (Martens-Seppelin, 2022, ss. 37-38). Således kan det konstateras att ordkonstlärarna har en stor expertis när det gäller språk, litteratur, läsning och framförande av texter.

2.3 Tidigare utvärderingar av elevers läskunnighet

Elevers läskunnighet utvärderas kontinuerligt både genom nationella utvärderingar och internationella utvärderingar. Av de internationella utvärderingarna är PISA-testet, som niondeklassisterna deltar i regel vart tredje år med undantag för coronapandemiåren, det mest uppmärksammade. Finland har sedan de första PISA-mätningarna år 2000 placerat sig högt ovanför medeltalet i läskunnighet i OECD-länderna, men en tydligt dalande trend har kunnat urskiljas under de gångna decennierna (Hiltunen m.fl., 2023; Leino m.fl., 2019, s. 75). En anmärkningsvärd skillnad mellan PISA 2018 och PISA 2022 är att poängmedeltalet sjunkit med 30 poäng, vilket är det femte största raset bland alla OECD-länder som deltog i PISA 2022 (Hiltunen m.fl., 2023, s. 31). En ljusglimt är att poängmedeltalet sjunkit i en mer måttlig takt i svenskspråkiga skolorna jämfört med de finskspråkiga.

PISA 2022 visar på en fortsättning den alarmerande trenden som PISA 2018 med fokus i läskunnighet uppmärksammade: Andelen starka läsare minskar och antalet elever med svaga läsfärdigheter ökar både i de svenskspråkiga och finskspråkiga skolorna. Resultaten visar att andelen svenskspråkiga elever som ligger under hjälplig nivå i läskunnighet har ökat från 17 % i PISA 2018 till 22 % i PISA 2022, vilket innebär att fler än var femte elev har så svag läskunnighet att det blir ett hinder att klara sig i samhället (Hiltunen m.fl., 2023, s. 34; Leino m.fl., 2019, s. 75). Vidare visar PISA 2018 som fokuserade särskilt på frågor om läskunnighet att andelen pojkar är överrepresenterade i gruppen med den svagaste läskunnigheten (Leino m.fl., 2019, s. 83).

Nationella centret för utbildningsutvärdering visar i en rapport om elevers kunskaper i modersmål och litteratur i början av årskurs 3 att det finns en stor variation av kunskaper bland eleverna (Silverström, Ukkola, & Metsämuuronen, 2023). Utvärderingen utgår från läroplanens (2014) indelning av ämnet i följande innehållsområden: 1) *att kommunicera*, 2) *att tolka texter*, 3) *att producera texter* och 4) *att förstå språk, litteratur och kultur* (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 163). Efter nybörjarundervisningen kunde 95 % av eleverna i de svenskspråkiga skolorna läsa på ordnivå, av vilka nästan hälften (48 %) läste på meningsnivå (Silverström, Ukkola, & Metsämuuronen, 2023, s. 108). De starkaste eleverna läste och skrev flytande, kände igen olika textgenrer och kunde dra slutsatser, argumentera samt uttrycka åsikter utgående från texter. Eleverna med de svagaste kunskaperna kände igen ord och kunde läsa på ordnivå, men hade svårt att läsa hela meningar (Silverström, Ukkola, & Metsämuuronen, 2023, s. 49). Av modersmålsämnet innehållsområden visade sig området *att tolka texter*, det vill säga läsfärdigheterna, förklara elevernas utveckling allra mest.

I likhet med PISA-resultaten kunde man redan urskilja att skillnaderna mellan flickors och pojkars kunskaper i modersmål och litteratur har vuxit i början av åk 3. Enligt Silverström, Ukkola och Metsämuuronen (2023, s.122) uppvisade flickorna i årskurs 3 bättre resultat i alla innehållsområden och särskilt i uppgifter som tangerade skrivförmågan. Återigen hade de finlandssvenska pojkarna den svagaste skrivutvecklingen jämfört med flickorna och pojkarna i finskspråkiga skolor samt flickorna i de svenskspråkiga skolorna. I denna studie kommer jag inte att sätta ett specifikt fokus på skillnader mellan könen, utan fokuserar på ett helhetsperspektiv av eleverna i årskurs 3. Det utesluter ändå inte

möjligheten att jag i materialet kan få syn på aspekter som relaterar till könsfrågan, men dessa behandlas inte i avhandlingen.

2.3.1 Profiler av läs- och skrivutveckling

Forskning visar att det är vanligt med stora skillnader i läs- och skrivförmågan i en klass (se exempelvis Silverström, Ukkola, & Metsämuuronen, 2023; Torppa m.fl., 2007). Att kunna läsa ses ofta som en tudelad process: läsflyt, att avkoda ord i en text, och läsförståelse, att förstå det lästa (enligt Gough och Tunmer, 1986, i Hoover & Tunmer, 2018, s. 304). Läsflytet och läsförståelsen är tätt sammanvävda förmågor, men vid lässvårigheter handlar det ofta om utmaningar inom någondera av dessa områden och endast i få fall i båda. Torppa m.fl. (2007) har utfört en longitudinell studie där man har följt med läsutvecklingen hos barn med risk för dyslexi och deras klasskamrater från 5–15 år. Samplet har använts för många delstudier som tangerar förutom läs- och skrivsvårigheter, även kopplingen mellan goda läsfärdigheter och mängden tryckt text som barnen tar till sig samt fritidsläsning (von Bergen, Vasalampi, & Torppa, 2021; Torppa m.fl., 2020).

Torppa m.fl. (2007) har noggrant följt med de två första åren i skolan för att utforska hur barn med olika typer av lässvårigheter profilerar sig. Centrala aspekter av en tidig språkutveckling är bland annat en fonologisk medvetenhet och bokstavskänedom och dessa har samband med huruvida eleven väljer att läsa mer eller mindre under kommande skolår (von Bergen, Vasalampi, & Torppa, 2021, s. 426). Förutom skolkontexten har forskning visat betydelsen av olika bakgrundsfaktorer för elevernas kunskapsutveckling i ämnet svenska och litteratur. Silverström, Ukkola och Metsämuuronen (2023) visar tydligt att vårdnadshavarnas utbildning och engagemang för barnets läsning samt fritidsaktiviteter har samband med läsutvecklingen. En trend som blir synlig är att högt utbildade vårdnadshavare är den grupp som uppmuntrar och inspirerar sina barn till fritidsläsning mest. Det här leder till att barnen får betydande fördelar i skolan jämfört med de barn som inte erbjuds läserfarenheter hemma (Silverström, Ukkola, & Metsämuuronen, 2023). Därför är det en av skolans väsentligaste uppgifter att kompensera för dessa brister och arbetar språkstärkande, stötta elevernas läsförmåga och inspirera till läsning i enlighet med läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014).

I samband med forskning om nybörjarundervisningens läsutveckling det har det funnits intresse för att få syn på vissa utvecklingsmönster och sammanslå eleverna i olika grupper eller identifiera olika läsprofiler med avseende på utvecklingsnivå. Före jag kort presenterar Torppas m.fl. (2007) läsprofiler samt Silverströms, Ukkolas och Metsämuuronens (2023) fem grupper av läsare, är det centralt att poängtera den unika kontext som de svenskspråkiga skolorna verkar inom. I svenskspråkiga skolor är det vanligt att många elever kommer från tvåspråkiga hem med svenska och finska som hemspråk utöver eleverna från enspråkigt svensktalande familjer. Vataja m.fl. (2022) har undersökt huruvida det finns några skillnader mellan enspråkiga svensktalande och tvåspråkiga elevers läs- och skrivfärdigheter i slutet av årskurs 1. Resultaten i Vatajas m.fl. (2022) studie är av särskilt intresse för denna avhandling, som centrerar kring läsande och skrivande i en svenskspråkig kontext. Studiens resultat visar däremot att det inte finns några signifikanta skillnader mellan eleverna och således behöver detta inte beaktas i avhandlingen (Vataja m.fl., 2022).

Både Torppa m.fl. (2007) och Silverström, Ukkola och Metsämuuronen (2023, s. 109) identifierar fem läsprofiler eller grupper på basen av elevernas kunskaper. Torppa m.fl. (2007, s. 19) benämner sina identifierade läsprofiler *goda läsare*, *genomsnittliga läsare*, *långsamma avkodare*, *elever med svag läsförståelse* och *svaga läsare*. Läsprofilerna visar att de allra flesta elever faller in i kategorin goda eller genomsnittliga läsare. Av de eleverna med utmaningar i läskunnigheten uppvisade de flesta en långsammare avkodningsförmåga än genomsnittet. En annan grupp uppvisade en svag läsförståelse och den tredje gruppen *svaga läsare* uppvisade utmaningar både gällande avkodning och läsförståelse (Torppa m.fl., 2007).

Både Silverström, Ukkola och Metsämuuronen (2023) och Torppa m.fl. (2007) visar att den grupp elever som var starkast redan skolstarten är de som utvecklas mest under nybörjarundervisningen. Eleverna som faller inom läsprofilerna *långsamma avkodare* och *elever med svag läsförståelse* visar däremot en polariserande utveckling i sin förmåga att avkoda på ordnivå och läsförståelse under nybörjarundervisningen, där den antingen avkodningsförmågan eller läsförståelsen halkar efter (Torppa m.fl., 2007). Både Torppas (2007) longitudinella studie och Silverström, Ukkola och Metsämuuronens undersökning visar att de barn med den starkaste läskunnigheten också är de som läser mer på fritiden.

Återkommande fritidsläsning främjar flera aspekter i språket: avkodning, vokabulär, syntax och kunskap (Torppa m.fl., 2020). Efter bara två år i skolan finns det en stor variation i elevernas läskunnighet, vilket blir en utmaning då eleverna förväntas kunna ta in en ökande mängd textläsning i skolan.

Jerrim och Moss (2019) menar vidare att det särskilt är fiktionsläsning som har ett särskilt starkt samband med ökad läsförmåga jämfört med andra texttyper, en så kallad ”fiktionseffekt” (s. 188). Elever som läser mer fiktion läser i medeltal mer än andra grupper och det finns en korrelation mellan denna typ av fritidsläsning och akademisk framgång. Denna trend är synlig i nästan alla OECD-länder (Jerrim & Moss, 2019).

2.3.2 Matthew-effekten

En av nybörjarundervisningens centrala uppgifter är att se till att eleverna behärskar de grundfärdigheter inom läsning och skrivning som förutsätts för fortsatta studier (Utbildningsstyrelsen, 2014). Som Höglund (2019) och von Bergen, Vasalampi, & Torppa (2021) uttrycker det lär sig eleverna att läsa under årskurs 1–2. Årskurs 3 blir en vändpunkt i läsundervisningen, eftersom fokus skiftar till att läsa för att lära sig. De fortsatta studierna kräver att eleverna kan läsa allt svårare och längre texter i skönlitteratur, facklitteratur, läromedel och andra källor. Övergångsskedet kan vara utmanande för särskilt de eleverna med svaga basfärdigheter, speciellt om de inte har tagit del av de positiva effekter som fritidsläsning och stöd från vårdnadshavare ger.

En tioårig longitudinell finländsk studie visar att det finns statistiskt signifikanta kopplingar mellan läsflyt och läsförståelse samt den mängd tryckt text barnet utsätts för i årskurs 1–3 och utvecklingen av läsfärdigheterna i slutet av grundskolan (von Bergen, Vasalampi och Torppa, 2021). Forskningen går i linje med tanken om årskurs 3 som en vändpunkt i undervisningen, eftersom det är då som en frekvens läsvana och exponering av tryckta texter inverkar på läsfärdigheterna, särskilt läsförståelsen, upp till årskurs 9. Elever med goda läsfärdigheter har möjlighet att välja att läsa sådana böcker som intresserar dem, eftersom de har bemästrat lästekniken, och således tenderar att läsa mer än elever med svag läskunnighet (von Bergen, Vasalampi, & Torppa, 2021). Följden blir därav att starka läsare kommer in i en uppåtgående utvecklingsspiral, där goda läsfärdigheter ökar på motivationen att läsa, vilket i sin tur ökar sannolikheten att eleven utvecklar

en frekvent läsvana och utsätter sig för en ännu fler texter. Svaga läsare går däremot in i en negativ utvecklingsspiral, eftersom de bristfälliga läsfärdigheterna leder till utmaningar i läsningen, vilket i sin tur resulterar i motivationsbrist med följden att eleven utsätter sig allt mindre för tryckt text och läsaktiviteter (von Bergen, Vasalampi, & Torppa, 2021, s. 427).

Resultaten i Niilo Mäki Institutets longitudinella forskningsprojekt (2024) i svenskspråkiga skolor i Finland går i linje med von Bergen, Vasalampi och Torppa (2021): Skillnader i läsförmågan som uppstått under nybörjarundervisningen kvarstår under senare år. Det gäller särskilt elever med svag läskunnighet: 26 % av de 10 % av eleverna som uppvisade svag bokstavskänedom i årskurs 1 visade sig fortsättningsvis vara svaga läsare i årskurs 6. Det här är en stor kontrast gentemot att endast 6 % av eleverna som i årskurs 1 kunde benämna alla bokstäver klassades som svaga läsare i årskurs 6. Niilo Mäki Institutets forskning visar däremot en aning mer positiv utveckling av svaga läsares utveckling i grundskolan: Alla elever går framåt i läsutvecklingen, även svaga läsare, men de behåller sina positioner som svaga, genomsnittliga och starka läsare från årskurs 1 till 3 (Niilo Mäki Institutet, 2024, s. 4).

Den ökande polariseringen mellan starka och svaga elevers akademiska framgång är ett fenomen som forskare har undersökt i decennier. Stanovich (1986) var den första som gav fenomenet det metaforiska namnet Matthew-effekten (enligt Kempe, Eriksson-Gustavsson & Samuelsson, 2011, s.181). Teorin om Matthew-effekten har kritiserats för de inkonsekventa forskningsresultaten gällande akademisk framgång. Det råder däremot en allmän konsensus mellan forskare att en Matthew-effekt kan hittas i utvecklingen av läsförmågan, där starka läsare förbättrar sina förmågor kumulativt medan svaga läsare halkar efter (Kempe, Eriksson-Gustavsson, & Samuelsson, 2011). Von Bergens, Vasalampis och Torppas (2021) studie av läsutvecklingen går i enlighet med Matthew-effekten och visar att individuella skillnader i läsförmågan förblir stabila eller till och med ackumuleras över tid.

Forskarna Kempe, Eriksson-Gustavsson och Samuelsson (2011) bekräftar även Matthew-effekten i en äldre kvantitativ, longitudinell studie av elevernas läsutveckling från årskurs 1–3 i Sverige. Forskningsresultaten visar att skillnaderna mellan starka och svaga läsare hålls konstant: Elever med läs- och skrivsvårigheter visade sig i medeltal ligga ett år efter

i både läsförmåga och stavning jämfört med genomsnittliga läsare i årskurs 3 (Kempe, Eriksson-Gustavsson, & Samuelsson, 2011, s. 189). Resultaten visar vidare att svaga eller måttliga Matthew-effekter kunde urskiljas mellan svaga och starka läsare gällande läsförståelse och vokabulär under årskurs 1–3. Läsförståelse och vokabulär stod i ett ömsesidigt förhållande med varandra, vilket indikerar att läserfarenhet gynnar både läsförståelse och vokabulär och således ger upphov till en positiv cykel för läsutvecklingen.

Liksom flera andra forskare visar även von Bergen, Vasalampi, & Torppa (2021) och Kempe, Eriksson-Gustavsson och Samuelsson (2011) på fritidsläsningens samband med polariseringen av läskunnigheten. För att läsning på fritiden ska anses lockande, måste eleven ha motivation att läsa. Det här är en aspekt som von Bergen, Vasalampi och Torppa (2021, s. 427) lyfter fram ett nytt perspektiv på: Elever som inte läser gör inte det till följd av motivationsbrist, utan på grund av bristande läsfärdigheter som i sin tur leder till motivationsbrist.

De ovannämnda studierna understryker behovet av att eleverna tidigt utvecklar en läsvana och utsätter sig för en mängd texter. Mängden som eleverna läser har en direkt koppling till senare läsfärdigheter, särskilt i mellanåldern (von Bergen, Vasalampi, & Torppa, 2021). Genom att läsa litteratur kommer eleverna att komma i en positiv spiral där läsförmågan, läsförståelsen och vokabulär utvecklas parallellt samt där lyckade läsoplevelser höjer läsmotivationen. Särskild uppmärksamhet bör riktas mot potentiellt svaga läsare i ett tidigt skede i undervisning; både de med läs- och skrivsvårigheter samt de som inte uppmuntras att läsa på fritiden och kan ha svårt att förstå syftet med läsningen. Det är centralt att erbjuda dessa elever positiva möten med text för att de ska bli motiverade att läsa och utveckla en läsvana (von Bergen, Vasalampi, & Torppa, 2021; Kempe, Eriksson-Gustavsson, & Samuelsson, 2011). Ett av läroplansmålen i är att undervisningen svenska och litteratur i skolan är sporra till en läsande livsstil och på basen av dessa forskningsresultat bör en stadig grund byggas under grundskolans tre första år (Utbildningsstyrelsen, 2014).

2.4 Synpunkter på skönlitteraturens syften

Litteraturens, särskilt skönlitteraturens, syfte och status i utbildningen har varierat och varit föremål för diskussion under flera decennier. Modersmålsämnet bytte namn till modersmål och litteratur i läroplanen år 1993 för att framhäva litteraturen till följd av oron för ungdomarnas redan då dalande läsintresse (Höglund, 2019). Persson (2008) talar om litteraturens legitimeringskris; I en värld där alltmer fokus sätts på mätbar nytta och marknadsvärde har naturvetenskapliga ämnen fått ett uppsving medan behovet av litteratur och humaniora i utbildningen har ifrågasatts. En frågeställning som gör sig hörd i samhällsliga diskurser är varför vi egentligen läser skönlitteratur (se t.ex. Fialho, 2019; Höglund 2019). Samtidigt har samhällsaktörer inom utbildningsväsendet och politiken vaknat upp till den krassa statistiken om läsvanor samt dess samband med elevernas läs- och skrivfärdigheter som PISA, Nationella centret för utbildningsutvärdering och andra forskare lagt fram de senaste åren. Med andra ord verkar det som att kritikerna av nyttobetoningen i ämnet har varit inne på rätt spår: Litteraturläsningens relevans är inte något som bör avgöras genom mätbara kunskapskrav (Höglund, 2019), utan har även ett egenvärde i sig självt.

2.4.1 Litteraturens uppdrag i utbildningen

Rättyä (2019) presenterar fem typer av diskurser som framträder i en finländsk vetenskaplig kontext om varför litteraturundervisning behövs: 1) utbildningspolitisk diskurs, 2) kunskapsdiskurs, 3) motivationsdiskurs, 4) affektiv och socioemotionell diskurs samt 5) process- och performansinriktade diskurs (Rättyä, 2019, s. 208). Av dessa innefattar den utbildningspolitiska diskursen de syften som kan hittas i de nationella och kommunala läroplanerna samt lagstiftningen. Kunskapsdiskursen handlar föga överraskande om den kunskap man kan nå genom litteratur samt kännedom om olika texter och genrer samt vokabulär. Motivationsdiskursen riktar sig till elevernas läsintresse och olika typer av läsmotivation. Den affektiva och socioemotionella diskursen handlar om hur skolans uppgift att stödja elevernas emotionella, empatiska och personliga utveckling har sett ut och ser ut idag. Den femte process- och performansinriktade diskursen har rätt nyligen fått mer plats i läroplanen och forskning. Den riktar sig på ett performativt förhållningssätt till att tolka litteratur, där litteraturtolkningen är en aktiv, meningsskapande process. Målet är inte att få en slutgiltig förståelse av litteraturen, utan fokuset ligger på processen för

hur tolkningar skapas och omformas i relation till den sociala och kulturella dimensionen (Rättyä, 2019, ss. 210-211).

Höglund (2019) har granskat hur tonvikten på dessa diskurser har varierat i de finländska läroplanernas sektioner om ämnet svenska och litteratur genom tiderna i grundskolan. Forskningen visar att litteraturläsningens syften har utvecklats från att fungera som färdighetsträning för elevers läsande och skrivande, till att framhäva den enskilda elevens läsupplevelse och läslust under 1980-talet för att sedan skifta fokus till litteraturens potential för personlighetsutveckling och kulturkännedom i början av 2000-talet (Höglund, 2019). Den senaste läroplanen (2014) förflyttar tyngdpunkten åter till att litteraturundervisningen framför allt ska väcka läslust och möjliggöra läsupplevelser. På så sätt syns läskrisen enligt i läroplanen, menar Höglund (2019). Vidare ska litteraturundervisningen stödja elevernas språkliga och etiska utveckling, stärka deras kreativitet och fantasi samt bredda uppfattningen om sig själva och den egna liksom andra kulturer (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 160; Höglund, 2019). Såvida kan man se en ökad tyngdpunkt på diskurserna om läsmotivation och litteraturens förmåga att synliggöra socioemotionella aspekter samt en process- och performansinriktad syn på litteraturundervisningen.

Tyngdpunkterna och legitimeringsdiskurserna för ämnet svenska och litteratur har med andra ord skiftat rätt kraftigt under decennierna. Den här utvecklingen kan förutom i Finland också iakttas i Sverige. Wintersparv (2022) har granskat den svenska läroplanen och lyfter fram hur litteraturundervisningen i skolan har fått en allt större instrumentell betydelse: De centrala målen för litteraturläsningen är ökad läsförståelse, språkutveckling och ökat läsflyt. Litteraturen blir ett medel genom vilket eleverna förväntas utveckla ett kritiskt tänkande, vidga sina syner om den egna och andra kulturer samt öva sig etiska avväganden (Wintersparv, 2022). Samma trender är synliga i den finländska läroplanen. Trots att läroplanen (2014) i högre grad än förr betonar den individuella elevens läsupplevelser och kreativitet, kopplas läsningen framför allt till läsflyt, läsförståelse samt arena som möjliggör utveckling av sociala och etiska förmågor samt kulturell kännedom med det yttersta målet att skapa ”humana och etiskt ansvarsfulla samhällsmedlemmar” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 19). I de svenskspråkiga skolorna tilldelas svenskan och litteraturen dessutom uppgiften att ta vara på den finlandssvenska kulturen samt stärka

skolspråket svenska, vilket riktar bort fokus från individen till en representant av en minoritetsgrupp (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 162)

Ovan nämnda målsättningar bör inte förringas, men däremot är det oroande att den upplevelsebaserade och estetiska läsningen konkurrerar kraftigt med eller har till och med trängts undan till förmån för att låta litteraturen bli ett mätbart verktyg för en rad olika förmågor och färdigheter (Wintersparv, 2022). Detta pragmatiska och nytto-baserade fokus för undervisningen bort från de estetiska elementen, vilket Wintersparv (2022) föreslår som en delorsak till det minskade läsintresset. Den centrala frågan blir därmed *vilka* skönlitteraturens egenvärden är – det vill säga varför vi överhuvudtaget har en genre som skönlitteratur i den grundläggande utbildningen.

Leino m.fl. (2019, s. 88–90) visar att den minskade läsningen i PISA-undersökningen 2018, som fokuserade på läskunnighet, framför allt gäller skönlitteratur framom facklitteratur. Höglund (2019) konstaterar i sin analys av läroplaner i svenska och litteratur att det finns en förskjutning av läsning av skönlitteratur till faktaorienterade texter, särskilt i högstadiets läroplan. Samtidigt kan ett starkt samband mellan läsning av skönlitteratur jämfört med andra texter och ett gott resultat konstateras (Leino m.fl., 2019). Detta är ett viktigt resultat i ljuset mot skönlitteraturens legitimeringskris i dagens samhälle där en fakta- och nytto-baserad syn dominerar. Liksom Nordberg (2022) konstaterar tenderar ett brett läsarförankrat perspektiv saknas i diskussionen om skönlitteratur i skolan i allmänhet. Inslagen av skönlitteratur i undervisningen riskerar att få ett pragmatiskt och nytto-baserat fokus, där litteraturundervisningen utgår från på förhand fastslagna värdegrundsmål och teman. Det här leder enligt Nordberg (2022) till att det finns en agenda som definierar vad eleverna ska komma fram till i sin läsning redan innan de påbörjar läsningen och elevernas individuella röster och intuitiva upplevelser faller bort till förmån av att få maximal nytta med läsaktiviteten.

Nussbaum (2010) hör till de röster som starkast kritiserat den allmänna statussänkning och nedskärningar av humanistiska och konstnärliga ämnen i utbildningen fått utstå, till förmån för maximal vinstutdelning och att behålla konkurrenskraften på den globala marknaden. Nussbaum (2010) fastslår att utbildningen står inför en global kris då de humanistiska aspekterna av vetenskapen faller bort i utbildningen och således på lång sikt från människorna själva. Detta innebär att förmågor som kopplas till humanistiska och

konstnärliga discipliner, såsom kritiskt tänkande, kreativitet, öppenhet till reflektion och nya synsätt samt empati, går förlorade med tiden och leder till demokratins och samhällets sammanfall:

”Om denna trend fortsätter kommer nationer över hela världen att snart producera generationer av användbara maskiner i stället för fullständiga medborgare som kan tänka självständigt, kritisera traditioner och förstår vikten av andra personers lidanden och prestationer.” (Nussbaum, 2010, s. 2, egen översättning)

Kort sagt menar Nussbaum (2010) att betoningen på nyttoaspekter och ekonomisk tillväxt hämmar utvecklingen av kreativitet och förmågan att betrakta andra som mänskliga individer i stället för instrumentella medel eller hinder för att uppnå egna mål. Det här kan enligt mig ses som den empatiska, medkännande förmågan hos människan; att kunna sätta sig in i andras situationer och känna *med* eller *för* dem. Det här återknyter till det som flera forskare lyft fram (se till exempel Persson, 2007; Höglund, 2019; Wintersparv, 2022): Dragkampen mellan de humanistiska disciplinernas egenvärde och instrumentella värden.

Den empatiskan förmåga att se andra genom humana ögon benämner Nussbaum (2010) *narrativ fantasi*. Den narrativa fantasin är en av tre huvudsakliga förmågor som en medborgare i ett samhälle behöver besitta för att kunna fungera i den komplexa verkligheten. Narrativ fantasi omfattar förmågan att kunna se världen genom en annan persons ögon, att vara empatisk och lyhörd för individens historia samt en förmåga att förstå de känslor, önskningsar eller värderingar som denna person med sin bakgrund kan ha (Nussbaum, 2010, ss. 95-96). Den narrativa fantasin utvecklas genom att stimulera barnens emotionella färdigheter och fantasi, vilket görs genom undervisning i skönlitteratur och konst. De här två utgör en lämplig arena för att utveckla förståelse för sig själv och inlevelse med andra människor. En förmåga till narrativ fantasi i kombination med konst anser Nussbaum (2010) vara nyckeln till ett demokratiskt samhälle och rör sig därmed i den utbildningspolitiska och sociala legitimeringsdiskursen för litteraturundervisning i skolan.

Nussbaums (2010) tankar om att utbildningens mål är att bilda demokratiska medborgare går i enlighet med den finländska läroplanen, men är problematisk med tanke på att individens egna upplevelser i samband med litteraturen faller bort. Begreppet narrativ fantasi är däremot en användbar term som utvidgar det semantiska fältet som empatibegreppet rör sig i. Persson (2007, s. 256) spinner vidare på begreppet narrativ fantasi och dess roll

för bildning genom att hålla med Nussbaum om fiktionläsningens potential att utveckla den narrativa fantasin, men kritiserar att synen är för idealistisk och romantisk. Persson (2007) menar att tanken om att litteraturläsningen automatiskt resulterar i att man blir en bättre människa är elitistisk och oproblematiserad. Han understryker att narrativ fantasi och rationellt samt kritiskt tänkande inte är motsatser till varandra, utan är sammankopplade. Andra forskare som jag snart tar upp går i liknande tankebanor. Persson (2007) myntar i stället begreppet *kreativ läsning*, som är en kombination av upplevelsebaserad och analytisk läsning. Således ingår utveckling av den narrativa fantasin i den kreativa läsningen, men den framhäver dessutom läsningens estetiska och engagerande aspekter – litteraturläsningen bör inte enbart ses som en språngbräda för att uppnå något annat, utan det är viktigt att framhäva den personliga och upplevelsebaserade läsningen (Persson, 2007; Höglund, 2019). Den här synen på läsning förespråkar även Felski (2017) genom postkritisk läsning och Fialho (2019) genom transformativ läsning.

Flera forskare har undersökt bakomliggande faktorer till varför vi människor läser skönlitteratur. Persson (2007) listar upp fem orsaker till att vi läser litteratur: för att erhålla upplevelser och kunskap, stärka den personliga och kulturella identiteten, att främja en läsande livsstil och motverka värderingar som strider mot demokratin, låta eleven öva på sin empatiska förmåga samt få kunskap om litteraturhistoria och litterär terminologi. De skönlitterära texternas narrativitet och inslag av fiktion menar flera forskare erbjuder möjligheter att byta perspektiv (Fåhraeus, 2020; Höglund, 2019; Djikic, Oatley, & Moldoveanu, 2013). Den här typen av läsning främjar vår förmåga att skapa mentala simuleringar av verkligheten och således få oss att lägga märke till nya saker eller förändra sina uppfattningar om fenomen (Fåhraeus, 2020; Höglund, 2019). Felski (2009) hävdar likväl för att fiktionläsning inte bara handlar om avkodning av text, utan att läsa och skriva är en process av att bli till och känna passion.

Felski (2009) kritiserar motsättningen mellan estetik och nytta som framträder i forskningen och diskurserna om litteraturläsning. Hon menar att de inte går att separera från varandra och därför bör meningen i litteraturen i stället betraktas utgående från hur den används. Såvida bör både de kognitiva och affektiva aspekterna av estetiska upplevelser beaktas och ges ett värde. Felski (2009, s. 14) har konstruerat en modell med fyra aspekter av textuellt engagemang som framkommer i litteraturläsning oberoende vem som läser:

igenkänning, förtjusning, social kunskap och chock. De fyra aspekter av textuellt engagemang ger uttryck för mångfalden av interaktion mellan läsare och olika texter.

Den första aspekten, igenkänning, kan ses som nära sammankopplad med synen på litteratur som personlighetsutvecklande i grundskolan. Igenkänning handlar om upplevelser av identifikation: Läsningen låter individen att "veta något på nytt" och erbjuder en spegel till att granska det egna självet på ett distanserat sätt. Processen leder till insikter om sig själv och/eller omvärlden som omformar de existerande föreställningarna (Felski, 2009, s. 25). Med förtjusning avser Fialho (2009) den aspekten av läsning som handlar om att bli så uppslukad av texten att man nästan inte längre kan skilja mellan fantasi och verklighet. Förtjusning handlar om att överlämna sig helt och hållet till estetiken i texten och att uppleva positiva känslor. Denna aspekt av läsning är ofta underskattad av professionella textanalytiker och textkritiker, som betonar kritisk läsning och rationalism (Felski, 2009, s. 55).

Social kunskap handlar om litteraturens förmåga att avslöja och utöka världsuppfattningen utanför sig själv; att bli medveten om människor, saker, beteende, symboler och den sociala hierarkin (Felski, 2009, s. 83). Här ligger potentialen att utvidga eller omforma våra uppfattningar om verkligheten, men det är viktigt att minnas att skildringen kan vara missvisande. Denna aspekt har flera likheter med igenkänningen, men riktar sig utåt mot det sociala. Felski (2009) förklarar begreppsvalet på att kunskapen som erhålls i litteraturen i första hand är social.

Den fjärde och sista aspekten av läsarens textuella engagemang kallar Felski (2009) för chock; de överraskade, smärtsamma eller skräckslagna reaktioner som litteraturläsningen kan uppbåda. Chock är med andra ord den litterära konstens potential att spränga ramar och normer. Den ger upphov till en stark fysisk eller psykisk upplevelse som efterlämnar ett permanent avtryck i läsaren, exempelvis en känsla av att ha blivit knäad i magen (Felski, 2009, s. 106). De fyra aspekterna av textuellt engagemang visar tydligt skönlitteraturens och fiktionsläsningens många beröringsplan med det kognitiva, estetiska, emotionella och fysiska.

Läsningen ger således enligt Felski (2009) en inblick i världen både utanför och innanför självet. Däremot finns en tendens i samhället och undervisningen att bortse från

aspekterna förtjusning och chock som sätter fokus på läsningen som en inre, omvälvande upplevelse i sig själv (Felski, 2009). Dessa aspekter hör ihop med litteraturens emotionella och estetiska potential, som är kännetecknande för just skönlitteraturen och svåra att göra mätbara. Svårigheten att mäta läsarens textuella engagemang kan vara en orsak till att de personliga och estetiska upplevelserna lätt lämnas bort i undervisningen, eftersom det omgivande samhället kräver resultat som kan jämföras. Här vill jag argumentera att det kan vara just resultatfixeringen som hämmar elevernas läsintresse – genom ett upplyft av de mer estetiska och personliga aspekterna i undervisningen i praktiken kan läroplanens (2014) mål att erbjuda eleverna läs- och språkupplevelser uppfyllas samtidigt som eleverna hittar till glädjen att läsa skönlitteratur.

2.4.2 Skönlitteraturens inverkan på empati

Flera forskare har intresserat sig för sambandet mellan läsning av fiktion och utveckling av empatisk förmåga (se t.ex. Nussbaum, 2010; Bal & Veltkamp, 2013; Djikic, Oatley, & Moldoveanu, 2013; Fåhraeus, 2020). De menar att människor som läser mer fiktionslitteratur tenderar att vara mer empatiska, eftersom fiktion skapar mentala simuleringar kring olika sociala situationer där läsaren öva sina interpersonella färdigheter (Bal & Veltkamp, 2013; Fåhraeus, 2020). En central fråga som måste besvaras före vi granskar dessa resultat närmare, är definitionen av empati. Liksom Batson (2009) lyfter fram finns det en allmän konsensus om att empati är viktigt, men däremot finns det många olika svar på varför empati är viktigt och vad det egentligen innebär.

Enligt Fåhraeus (2020) utgår de flesta definitioner från att empati innefattar både en kognitiv aspekt av förståelse för den andras känslor och emotionellt engagemang för personen – att kunna dela känslor och reagera medkännande. William Ickes (2003, enligt Fåhraeus, 2020, s. 49; Decety & Ickes, 2009) kombinerar dessa synpunkter och föreslår att empati kan granskas ur tre dimensioner: Graden av vilken individen förstår den andras emotionella tillstånd (kognition), graden av hur stor del av känslan är delad samt till vilken grad ett mentalt avstånd mellan individen och den andra kan upprätthållas. Den här definitionen ligger som grund till den tolkning av empati som används i avhandlingen, eftersom den möjliggör att betrakta empati som en bestående egenskap eller situationell och föränderligt tillstånd (Fåhraeus, 2020). Jag gör däremot ingen distinktion mellan begreppen

empati och *mentalisering*, såsom Djikics, Oatleys och Moldoveanus (2013) gör. De särskiljer empati som att förstå den andras känslor genom att själv uppleva dem från mentalisering, som fokuserar på aspekten att förstå vad andra människor tänker (Djikic, Oatley, & Moldoveanu, 2013, s. 32). När jag använder empati avser jag båda dessa aspekter,

Fåhraeus (2020) lyfter vidare fram ytterligare två begrepp som har betydelse för huruvida fiktionsläsning kan stimulera empati: *absorption* och *transportabilitet*. Transportabilitet är också ett begrepp som Bal och Veltkamp (2013) använder sig av, men Fåhraeus (2020) menar att de här koncepten avser två skilda saker. Absorption avser försjunkhet, att läsaren tappar uppfattningen om tid och rum under läsningen, medan transportabiliteten fokuserar på själva känslan av att vara någon annanstans, den metaforiska resan (Fåhraeus, 2020, s. 48). Absorptionbegreppet används när man betonar just läsarens kognitiva och emotionella engagemang i läsningen.

Jensen, Christy, Krakow, John och Martins (2016) använder i stället det närliggande begreppet narrativ transportabilitet för att beskriva den mentala förmågan att leva sig in i en berättelse och kombinera mentala bilder med både känslor och tankar. Till skillnad från empatiforskarna, framhäver Jensen m.fl. (2016) färdigheten som central för att upprätthålla läsmotivationen och etablera en läsvana. Därav kan begreppen absorption och transportabilitet även inkludera andra aspekter än empati. Självt väljer jag att i detta sammanhang benämna bortfallet av tid- och rumsuppfattning för *absorption* och allt övrigt som har att göra med att leva sig in i en berättelse eller skifta perspektiv för *empati*, i stället för transportabilitet.

Fåhraeus (2020) utförde en longitudinell studie över tre år som undersökte hur empati kan förstås i relation till reflekterande fiktionsläsning med fokus på absorption, kognitivt och emotionellt engagemang. Forskningen visar att absorption har en central roll för huruvida läsaren känner med karaktärerna i berättelsen, tänker på de dilemman som dyker upp framför dem och i vilken grad läsarens känslor kopplas samman med karaktärernas. När läsaren förlorar sin uppfattning om tid och rum under läsningen samt ifall hen kan förstå narrativet på ett kognitivt plan, är det troligare att läsaren blir mer påverkad av situationerna, attityderna och karaktärerna i texten. Det här fenomenet kallas för *emotionell smitta* (eng. emotional contagion) och handlar om människans tendens att automatiskt härma andras ansiktsuttryck, tonfall, hållning och gester, vilket leder till att man till en viss mån

anammnar själva känslan och därmed övar upp sin empatiska förmåga (Hatfield, Rapson, & Le, 2009).

Vidare visar Fåhraeus (2020) att en frekvent läsvana har samband med en större sannolikhet att uppleva absorption i läsning och därmed övar upp sin empatiska förmåga. Djikics, Oatleys och Moldoveanus (2013) studie visar liknande resultat: Deltagare med en etablerad läsvana fick bättre resultat i att avgöra personers emotionella status på basen av närbilder på ögon. De ovan nämnda effekterna gäller däremot inte vid läsning av non-fiktion eller om läsaren inte upplever absorption i sin läsning – då kan tvärtemot empatin förbli opåverkad eller till och med minska (Bal & Veltkamp, 2013; Fåhraeus, 2020). Med andra ord påpekar dessa forskare på betydelsen av just fiktionsläsning.

Forskningen visar att empati inte är något statiskt, utan dynamiskt och situationellt. Upplevd empati varierar i olika situationer och ibland kan läsoplevelsen bli så stark att läsaren skiftar sin empati för eller mot en viss karaktär under berättelsen (Fåhraeus, 2020). Fiktionsläsning kan vidare förebygga fördomar och påverka negativa eller olämpliga attityder. Effekterna av läsning på den empatiska förmågan är inte omedelbara utan verkar med en absolut *sleeper effect*, vilket Bal och Veltkamp (2013) konstaterar i sin studie. Det innebär att transformationsprocessen som läsningen sätter i gång tar tid att manifesteras sig; i Bal och Veltkamps (2013) studie mätte man effekterna efter en vecka. Jag vill hävda att processen knappast är fulländad efter en vecka heller, utan fortsätter att utvecklas särskilt genom en konsekvent läsvana. Att främja empatiutvecklingen är ett av de främsta målen med läsprogrammet *Medskapande läsning* – och får även ett starkt gehör i läroplanens nationella mål och värdegrund: För att nå det övergripande målet bildning och utvecklas till human människa och samhällsmedlem krävs färdigheter i empati (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 19) .

2.5 Transformativt och estetiskt läsande med litteraturteoretisk bas

Felskis (2009) och Perssons (2007), samt även Nussbaums (2010), syner på litteratur och läsning kan placeras i gruppen av läsarorienterade och postkritiska litteraturteorier. De läsarorienterade teorierna sätter fokus på relationen mellan läsaren och texten: Litteratur skapas i läsarens kontakt med texten (Tenngart, 2008, s. 56). Läsarens förståelse och upplevelser av den litterära texten påverkas av tidigare erfarenheter och kunskap – med andra ord ligger mening inte enbart i själva texten, utan läsaren konstruerar aktivt en subjektiv mening i texten (Sinha, 2009; Tenngart, 2008).

Louise Rosenblatt är en central litteraturteoretiker för denna syn på läsning som ett ömsesidigt (transaktionellt) utbyte mellan läsare och text, och riktar fokus på vad läsaren gör vid olika typer av läsprocesser. Rosenblatt skiljer mellan två typer av läsning på basen av på vilket sätt läsaren tar till sig texten: Efferent och estetisk läsning (Rosenblatt L. M., 1995, ss. 24-25). I efferent läsning fokuserar läsaren på den information och betydelse som texten förmedlar, med andra ord hur informationen i texten kan användas praktiskt *efter* läsningen. Den estetiska läsningar handlar däremot om vad som händer *under* själva läsprocessen. Läsaren lever igenom texten med fokus sätts på upplevelser, känslor, associationer och idéer som uppstår i mötet mellan texten och läsaren (Rosenblatt L. M., 1995). Skillnaden mellan efferent och estetisk läsning innefattar också betydelsen av enskilda ord i texten. Om målet är att erhålla informationen har enskilda ord eller interpunktion någon större betydelse för helheten, medan den estetiska läsningen gör läsaren medveten om orden som både visuella och auditiva symboler (Rosenblatt L. M., 1995). Rosenblatt (1995) menar ändå inte att en text enbart kan läsas efferent eller estetiskt, utan att båda dessa olika typer av läsning förekommer simultant eller växelvis i texter. De två lästyperna ska ses som ändpunkter på ett kontinuum, där verkligheten oftast ligger någonstans mellan extrem efferent och estetisk läsning. Det är centralt enligt Rosenblatt (1995) att behärska dessa båda typer av läsning, men kritiserar skolan för att ha en tendens att styra eleverna till att läsa texter enbart på ett efferent vis och inte undervisar estetisk läsning.

Fialho (2019) bygger vidare på Rosenblatts (1995) syn på estetisk läsning och läsprocessen som ett ömsesidigt utbyte mellan text och läsare. Rosenblatt (1995) menar att man kan säga att läsaren tolkar texten, men även att texten framkallar en respons i läsaren (s.

16). Fialho (2019) utgår från begreppet *transformativ läsning*, där litteraturens syfte ligger i upplevelsen i sig själv. Fialho (2019) menar att varje läsare konstruerar en egen, personlig mening i texten och läsningen i likhet med Rosenblatt (1995), men menar att den transaktionella processen transformerar förutom läsaren även texten (Fialho, 2019, s. 2). Fialhos syn på skönlitteraturen potential att fördjupa uppfattningen om det egna självet och andra går därmed i linje med tidigare forskare: läsningen ger upplevelser av fantasi, identifikation med karaktärer, empati och medkänsla samt medvetenhet om det estetiska i texter som exempelvis ord, fraser eller meningar (2019, s. 8).

Rosenblatt (1995), Fialho (2019), Felski (2009), Nussbaum (2010) och Wintersparv (2022) tar alla upp problematiken i att litteraturens transformativa och estetiska syften ofta förbises till förmån för analytisk läsning. Då traditionella litteraturstudier ställer frågan om vad texten handlar om, menar Fialho (2019) att man i stället ska reflektera kring vad texten handlar om för individen och på vilka sätt den kan påverka hens liv. Samtidigt vill varken Fialho (2019) eller Felski (2009) ställa estetiska och transformativa aspekter gentemot analytisk eller informationsfokuserad läsning: Litteraturupplevelser är en kombination av både emotionella och kognitiva processer. På samma sätt tar Rosenblatt (1995) vid millenniumskiftet avstånd från att den efferenta läsningen är sammankopplad med instrumentell läsning – hon menar att all läsning som inte är estetisk inte ska reduceras till något instrumentellt (s. 24). Vidare ser forskarna litteraturen som källa där varje individ ser en personlig, unik mening som påverkar deras liv på något sätt. Enligt Fialho (2019, s. 5) är den transformativa potentialen i litteraturen den som är litteraturens essens och får olika uttryck beroende på vad läsaren gör med den.

Empiriska studier i Nederländerna visar på den transformativa läsningens betydelse i utbildningen; eleverna utvecklar sin medvetenhet och förståelse av sig själv, fiktiva och verkliga personer, använder lässtrategier för att hantera utmaningar i texterna och ökar sin motivation för litteraturundervisning (Fialho, 2019). Kontrollgruppen som inte tillämpade transformativ läsning uppvisade inte dessa resultat. Således argumenterar Fialho (2019) för att litteraturundervisningen ska flytta fokus från analys av form och struktur till att utforska elevernas personliga upplevelser i interaktion med texterna. Detta kan göras genom att inkludera reflektion kring läsoplevelser, teman, karaktärer och moraliska budskap (Fialho, 2019).

2.5.1 Begreppet medskapande läsning

Begreppet *Medskapande läsning* tar avstamp i ett estetiskt, transformativt, men även postkritiskt perspektiv på läsning. Begreppet postkritisk läsning har utvecklats av Rita Felski (2017), som genom begreppet vill göra ett tillägg i diskussionen för hur vi ska läsa texter. Felskis (2017) myntade begrepp postkritisk läsning tar vidare fasta på diskussionen för hur vi ska läsa texter. Den postkritiska läsningen konstrueras från element från aktör-nätverksteorin, där läsare och text ses som delar av ett gemensamt nätverk som ordnar och länkar samman sådant som tidigare saknade förbindelse (Felski, 2017, s. 7). Samtidigt ses relationen mellan läsare och text avgörande i likhet med de läsarorienterade litteraturteorierna. Den postkritiska läsningen utgår således från hur texten är sammanflätad med läsaren – den ömsesidiga processen där orden får liv genom läsaren och hur läsaren väcks till liv av orden (Felski, 2017). Tanken om ett ömsesidigt utbyte faller också samman med Fialhos (2019) mening om transformativ läsning.

Detta ömsesidiga utbyte är det som medskapande läsning försöker lyfta fram. Genom ordkonstövningar som hämtar sin inspiration från de lästa böckerna fokuserar *Medskapande läsning* på den mening som eleven själv finner i texten under själva läsningen, med fokus på både på läsningens enskilda som sociala dimension. Man kan säga att eleverna *går i dialog* med det lästa. Felski (2017) talar om att läsaren *överlämnar* sig till texten för att uppleva njutningen av att absorberas i läsningen och transporteras till en fiktiv värld som låter oss pröva på andra jag, utforska nya modeller och frigöra oss från etablerade tankemönster. I den här processen kan man säga att eleverna i sin läsning producerar och rekonstruerar texten både i samverkan med texten och i diskussioner med andra elever, samt individuellt. Således blir de *medskapare* i texten och fungerar både som mottagare och producenter i ett dynamiskt nätverk av texter, samtidigt som en estetisk medvetenhet kring texterna byggs upp.

För att främja medskapande läsning i undervisning erbjuder ordkonstundervisningen ypperliga verktyg i och med betoningen på den upplevelsebaserade undervisningen. I det tredje målområdet för ordkonst kan man urskilja en så gott som synonym term till att det som medskapande läsning, med grund i postkritisk, transformativ och estetisk läsning, handlar om: Att läsa med inlevelse. Begreppet har översatts en aning missvisande från finskans *elämyksellinen lukeminen*; med målområdet avser man att läsa kreativt, att öva

sig på att leva in sig i det lästa och dela med sig av läsupplevelser med andra (Utbildningsstyrelsen, 2017, s. 50).

Sammanfattningsvis kan medskapande läsning uttryckas som ett *kreativt återskapande* – ett framhävande av textens potential att ”påverka och göra avtryck på läsare över tid och rum; den förändrar läsarens stämning, omdanar förnimmelser, skapar en mångfald av stilistiska möjligheter och hjälper tänkandet” (Felski, 2017, s. 12). Medskapande läsning kan ses som ett svar på Fialhos (2019) och Felskis (2017) uppmaningar att flytta fokus från analys av innehåll, form och struktur till att göra elevernas personliga upplevelser i kontakt med texterna mer synliga. Samtidigt är det också ett bejakande av det emotionella som elever upplever i mötet med text.

2.6 Att konstruera en litterär identitet

Elevernas förhållningssätt och attityd gentemot det egna läsandet påverkar läsrelaterat beteende avsevärt (Peura m.fl., 2021). Exempelvis visar Silverströms, Ukkolas och Metsämuuronens (2023, s. 116) utvärdering av läskunnigheten i början av åk 3 att elever som såg sig själva som goda läsare också var de som utvecklades allra mest under nybörjarundervisningen. Utvärderingen visar att pojkar i medeltal har en mer negativ attityd till svenska och litteratur än flickorna, vilket också syns i att de presterade en aning sämre i läs- och skrivuppgifter. En iakttagelse som Silverström, Ukkola och Metsämuuronen (2023) gör är att pojkarna däremot presterar bättre än flickorna på att lösa textuppgifter i matematik, vilket indikerar att pojkarna underpresterar i läsförmågan i svenska och litteratur till följd av attityden till ämnet.

Den attitydmässiga aspekten av läsförmågan benämner Nordberg (2019, s. 58) som *litterär identitet*. En elev med litterär identitet ser sig själv som en reflekterande och aktiv litteraturläsare och förstår att det egna perspektivet är viktigt. Nordberg (2019) snävar in den litterära identiteten som något speciellt för skönlitteraturen. En utvecklas litterär identitet innefattar en medvetenhet hos eleven om hur tolkning och diskussion av fiktionsberättelser samt lyrik skiljer sig från andra texter i skolan. Det är genom att fokusera på att bygga upp elevernas litterära identiteter och förmedla skönlitteraturens samt lyrikens rika potential att uttrycka något viktigt om vår verklighet, som litteraturundervisningen kan

legitimeras (Nordberg, 2019). Således är det en central aspekt av projektet *Medskapande läsning* att arbeta med elevernas motivation och attityder till läsning, hur de ser på sig själva som läsande individer samt hur de tacklar motstånd i läsprocessen.

2.6.1 Läsmotivation

Inom forskningen av läsmotivation är Schiefele, Schaffner, Möller och Wigfield (2012) centrala forskare och de har gjort en meta-studie på ämnet. De framhåller, liksom flera tidigare nämnda forskare, läsningens betydelse för lärande och akademisk framgång. Exempelvis hämmar ett svagt läsflyt och läsförståelse elevens motivation och beredskap för att läsa på fritiden (Torppa m.fl., 2020). Schiefele m.fl. (2012, s. 429) definierar läsmotivation enligt vilken grad som individen har intention att läsa en text i en given situation. Läsmotivationen kan vara antingen situationell, det vill säga intresse av en viss text i en särskild kontext, eller konstant. Jensen m.fl. (2016) går i liknande banor och påpekar att läsmotivationen kan ses som både ett föränderligt tillstånd eller som en mer bestående egenskap. Schiefele m.fl. (2012) gör en distinktion mellan två huvudsakliga motiv för läsning: inre läsmotivation, vilket innebär att läsningen i sig själv upplevs som belönande och tillfredsställande, medan den yttre läsmotivationen drivs av förväntningar och konsekvenser från omgivningen.

Sammantaget kan motivationens betydelse för läsandet inte poängteras nog, eftersom tidigare studier visar att motivationen påverkar både mängden och bredden av litteratur som eleverna tar till sig (Schiefele, 2012). Von Bergen, Vasalampi och Torppa (2021) visar exempelvis hur en negativ Mattheweffekt uppstår till följd av läsutmaningar, som är grundet till motivationsbrist. Med andra ord är den primära orsaken till att eleven inte läser nödvändigtvis motivationsbrist, utan andra utmaningar i läsningen som ger upphov till motivationsbrist som leder till minskad exponering av texter. Därför är det centralt att läraren arbetar för att motverka att en sådan här spiral uppstår, men också få eleven att tro att en förändring till det bättre kan ske. En syn på dynamisk syn på läsmotivation är nödvändig för att den ovana läsaren ska ta upp en bok, medan motiven kan variera. Den estetiska och transformativa läsningen hör mer ihop med en inre läsmotivation, där läsningen i sig själv upplevs som belönande.

2.6.2 Synen på sig själv som läsare

Läsmotivationen kan granskas från flera håll, där ett perspektiv i denna avhandling är elevernas förutsättningar att bygga upp och upprätthålla läsmotivation. Fokus läggs på elevernas syner, känslor och attityder av sig själva som läsare. Schiefele m.fl. (2012, s. 429) skiljer mellan läsmotivation och läsaratityd på att det förstnämnda syftar på orsaker att läsa, medan läsaratityden riktar sig till känslorna *inför* läsningen.

Uppfattningen om den egna förmågan att engagera sig i läsning har forskarna Schiefele m.fl. (2012) och de finländska forskarna Peura, Aro, Viholainen, Räikkönen, Usher och Aro (2018; 2019; 2021) kopplat ihop med Banduras klassiska begrepp själveffektivitet.

Själveffektivitet avser individens utvärdering av sin förmåga att organisera och utföra handlingar för att nå uppsatta målsättningar (se Bandura, 1977; Zimmerman, 1995, s. 203). Själveffektiviteten är dynamisk och varierar beroende på typen av uppgift som individen har framför sig – till exempel kan en elev ha olika själveffektivitet i olika skolämnen. I den här avhandlingen ligger betoningen naturligt på själveffektivitet i läsning, vilket Schiefele m.fl. (2012) och Peura m.fl. (2018; 2019; 2021) benämner *reading self-efficacy*. Jag har valt att översätta termen till svenska och kommer härnäst att tala om *läsarsjälveffektivitet* i stället för *reading self-efficacy*.

Zimmerman (1995) lyfter fram att själveffektiviteten är en subjektiv uppfattning om de egna förmågorna och därmed inte behöver motsvara verkligheten. Själveffektiviteten representerar enbart individens personliga bedömning av de egna förmågorna att klara av en viss uppgift; det innefattar varken fysiska eller personliga egenskaper eller uppfattningen om sig själv som människa i allmänhet. Såvida är det rimligt att konstatera att själveffektiviteten har en stor inverkan på elevens motivation. Enligt Bandura 1977 (i Zimmerman, 1995, s. 204) arbetar elever med en hög själveffektivitet mer aktivt, flitigt och har en högre uthållighet vid svåra uppgifter än de elever som tvekar på sina egna förmågor. Vidare har forskare tagit fram fyra faktorer som påverkar hur individen varseblir och tolkar information och således själveffektiviteten: Tidigare erfarenheter av bemästring, verbal och social respons eller uppmuntran, observation av jämnårigas prestationer samt tolkningen av emotionerna som uppstår under uppgiften (Peura m.fl., 2021, s. 2–3).

Peura m.fl. (2021) hör till de få som forskat utförligt i hur läsarsjälveffektiviteten utvecklas i lågstadiet över tid, fastän det är en sensitiv tid för utvecklingen av själveffektivitetens olika domäner. Till följd av forskarnas koppling till det finländska skolsystemet utgår jag ganska långt från deras forskning om läsarsjälveffektivitet. Peuras m.fl. (2021) kvantitativa och longitudinella studie omfattade 1327 barn i årskurserna 2–5, vars läsarsjälveffektivitet testades tre gånger under loppet av två skolår. Resultaten visar att elevernas läsarsjälveffektivitet ökade över tid, men det fanns skillnader i hur stor ökningen var.

Peura m.fl. (2021) konstruerade fyra olika profiler som speglar elevernas utveckling av läsarsjälveffektivitet: Från hög läsarsjälveffektivitet till ännu högre, medelhög och stabil utveckling, låg läsarsjälveffektivitet till stigande samt en låg läsarsjälveffektivitet till nedåtgående. Ungefär 75 % av eleverna hörde till profilen hög själveffektivitet som förbättras över tid, vilket är ett positivt resultat. Ändå visade 15 % av eleverna en oförändrad eller rentav nedåtgående syn på sig som läsare, fastän tidigare studier visar att eleverna i den här åldern i allmänhet tenderar att förbättra sitt läsflyt, vilket i sin tur påverkar läsarsjälveffektiviteten positivt (Aro m.fl., 2018).

Eftersom Peura m.fl. (2021) skiljde åt de fyra faktorerna som påverkar själveffektiviteten är det möjligt att granska vad en stark respektive svag läsarsjälveffektivitet kan bero på samt hur det påverkar utvecklingen över tid. Liksom Peura m.fl. (2021) konstaterar, är det föga överraskande att eleverna med initialt hög och ökande nivå av läsarsjälveffektivitet rapporterade återkommande upplevelser av kompetens eller *bemästring* i läsuppgifter, positiv respons på sina läsfärdigheter och sporrades att utvecklas genom att se andra goda läsare. De här eleverna upplevde få negativa emotioner i anknytning till läsningen och kom in i en positiv spiral där dessa positiva upplevelser av de fyra faktorerna ytterligare förstärkte deras redan goda läsarsjälveffektivitet (Peura m.fl., 2021). De elever som rapporterade relativt låg eller negativ utveckling av läsarsjälveffektiviteten rapporterade låga initiala upplevelser av kompetens och mindre positiv respons från andra. De här eleverna visade sig också vara svaga läsare, vilket indikerar att på samma sätt som goda läsare kommer i en positiv utvecklingsspiral, hamnar de svaga läsarna i en negativ spiral som inverkar negativt på synen av den egna kapaciteten till läsning. Med andra ord visar Peuras m.fl. (2021) forskning en typ av Mattheweffekt, men utvidgar det semantiska fältet för vilka alla faktorer som påverkar läsförmågan.

Forskningen visar vidare att lärsjälv-effektiviteten inte är en stabil egenskap hos barn i lågstadiet (Peura m.fl., 2021). Därav har läraren en möjlighet att påverka situationen genom att, liksom forskarna själva föreslår, inte bara fokusera på hur väl eleverna avkodar och förstår texter, utan fästa större uppmärksamhet på hur eleverna ser på sig själva som läsare och sin kapacitet att läsa. Svaga läsare har stor risk att utveckla en negativ syn på sig själva som läsare och därför de behöver mer stöd, differentiering och positiv uppmuntran för att tolka sina läsoplevelser i ett positivt ljus. Själv-effektiviteten har med andra ord en stor betydelse för en hurdan relation till läsning och litterär identitet individen utformar. En annan aspekt som hör tätt samman med själv-effektivitet i akademiska kontexter som Zimmerman (1995) lyfter upp är uthållighet. Idag använder man i allt högre grad ett synonymt begrepp som täcker fler närliggande betydelseenheter; nämligen resiliens.

2.6.3 Resiliens i läsningen

Resiliens är ett aktuellt begrepp som blivit känt i flera olika sammanhang. Den mest typiska definitionen på resiliens är enligt Masten & Barnes (2018) förmågan att kunna hantera motgångar, utmaningar och kriser som uppstår i tillvaron (i Furu & Heikkilä, 2022, s. 24). Resiliens kan ses som en form av flexibilitet och anpassningsförmåga till rådande situationer. Resiliensen kan avse både den enskilda individens kapacitet att hantera utmaningar och kollektivets anpassningsförmåga, exempelvis hur en klass i skolan reagerar på och anpassar sig till en oväntad eller svår situation (Furu & Heikkilä, 2022, s. 25). Resiliensen bör betraktas enligt Furu och Heikkilä (2022) som ett relationellt fenomen framom en statisk, individuell egenskap – förmågan att hantera motgångar är beroende av både kontext och i situationen närvarande människor. Vidare bör det poängteras att resiliens förekommer både som ett engångsfenomen och pågående process; exempelvis är det en engångshändelse att falla med cykeln och skada sig medan förmågan att hantera en utåtagerande elev är en fortlöpande process (Furu & Heikkilä, 2022).

Resiliens är inte en statisk egenskap, utan en dynamisk förmåga som kan betraktas på ett kontinuum. Alla individer har potential att utveckla och förbättra sin resiliens. Faktum är att resiliensen behöver upprätthållas och stärkas tidvis för att stödja individen på bästa möjliga sätt (Furu & Heikkilä, 2022, s. 27). Kännetecknande för individer med en god och välutvecklad resiliens är att de har tillit till sin egen förmåga att förstå och hantera

plötsliga eller utmanande situationer. Resiliensen kan betraktas som ett förhållningssätt där rädsla, oro eller katastroftankar varken styr eller begränsa individens handlingar.

Resiliens kan tillämpas i en läskunnighetskontext på liknande sätt som själv effektivitet i läsning: Hurdan resiliens en elev har inverkar på hur hen förhåller sig till och åtar sig uppgiften att läsa en skönlitterär bok. Forskarna Douglas, Barnett, Poletti, Seaboyer och Kennedy (2016) har kopplat samman läskunnighet och resiliens till *läsresiliens*. Begreppet läsresiliens lägger till en dimension i läskunnigheten som tar i beaktande strategier för uthållighet och ihärdighet i att läsa längre eller svårare text samt tidshanteringsförmåga i läsningen (Douglas m.fl., 2016, s. 255). Om eleven har svag resiliens kan hen vara övertygad om att det är omöjligt att klara av uppgiften och därav inte ens vågar försöka. En elev med god resiliens har däremot en större tilltro på sin kompetens, men är även beredd riskera att misslyckas och kan i sådana fall hantera motgången på ett konstruktivt sätt och ta till olika strategier (Furu & Heikkilä, 2022).

2.7 Sammanfattning av teoretiska hållpunkter

I här kapitlet har jag presenterat centrala undersökningar om elevers läskunnighet och läsutveckling. Både nationella och internationella undersökningar visar en oroväckande trend av sjunkande resultat i läskunnighet och ett alltmer utbredd ointresse för läsning. Forskningen visar att skillnader i läsning blir betydande redan vid årskurs 3, som således blir en vändpunkt i utbildningen (von Bergen, Vasalampi, & Torppa, 2021). Det här indikerar att en Mattheweffekt i läsning kan urskiljas; ett fenomen i utvecklingen av läsförmågan där starka läsare tenderar att successivt förbättra sina resultat och samtidigt bibehålla ett läsintresse, medan svaga läsare halkar efter eller utvecklas långsammare (Kempe, Eriksson-Gustavsson, & Samuelsson, 2011). En frekvent exponering av särskilt fiktiva texter har enligt forskningen påvisats vara en av de största faktorerna som har koppling till senare läsfärdigheter och fritidsläsning. Såvida är det den grundläggande utbildningens uppgift att förebygga dessa klyftors framväxt och erbjuda eleverna positiva möten med texter för att etablera en positiv syn på läsning och läsvana.

Vidare har ordkonst som begrepp förklarats och svenskans och litteraturens uppdrag i den grundläggande utbildningen genom den finländska utbildningens historia diskuterats.

Projektet *Medskapande läsning* har förankrats stadigt i både en pedagogisk och litteraturteoretisk kontext, som utgår från läsningens estetiska värden och textens ömsesidiga växelverkan med läsaren. En av de forskningens mest relevanta begrepp är Rosenblatts (1995) åtskillnad mellan *effferent* och *estetisk* läsning. Forskare i läsning och litteratur konstaterar rätt enhälligt att skolan tenderar ha ett för starkt fokus på den efferenta läsningen – på det som texten förmedlar och hur den kan användas efter läsningen (se t.ex. Felski, 2009; 2017; Fialho, 2019; Höglund, 2019; Wintersparv, 2022). I stället utforskar projektet *Medskapande läsning* vad som händer under själva läsprocessen, med fokus på upplevelser, känslor och associationer i läsningen. Således går synen på läsning i projektet hand i hand med Fialhos (2019) och Felskis (2009; 2017) tanke om att varje läsare konstruerar personlig mening i texten, vilket transformerar både läsaren och texten.

Det här sättet att läsa benämns med många närliggande begrepp i olika sammanhang och discipliner: Estetisk läsning, transformativ läsning, läsarorienterad och postkritisk läsning (Iser, 1991; Rosenblatt, 1995; Felski, 2009; 2017; Fialho, 2019). Jag kommer att använda begreppen simultant, men avser med varje enskilt begrepp helheten av att betrakta läsningens och textens potential att ge upplevelser, stimulera empati och interagera med läsaren. I sammanhang där fokus sätts på textens och läsarens växelverkan samt läsningens sociala dimension används det för projektet myntade begreppet *Medskapande läsning*. Sammanfattningsvis argumenterar alla dessa teorier för att framhäva textens potential för att skapa upplevelser och tillåta att läsaren överlämnar sig till texten och absorberas in i den framom att enbart se på formmässiga och innehållsmässiga aspekter.

Vidare har jag diskuterat Nordbergs (2019) begrepp litterär identitet samt dess centrala betydelse för läsutvecklingen och etableringen av en läsvana. I avhandlingen använder jag begreppet läsaridentitet i stället för litterär identitet för att stärka kopplingen till själv effektiviteten och läsresiliensen. Anmärkningsvärt är läsaridentitetens och läsintressets starka koppling till läsning av fiktion, det vill säga skönlitteratur, som flera forskare lyfter fram (se t.ex.). Man kan se läsaridentitet som ett paraplybegrepp som innefattar följande aspekter: *Läsarsjälveffektivitet* - synen på den egna förmågan att läsa och känslor inför läsningen; *läsmotivation* - orsaker att läsa; samt *läsresiliens* – uthållighet i läsningen. Utöver läsaridentiteten har denna studie också intresse att granska vilka estetiska och empatiska värden läsning av ett urval skönlitterära texter kan ha. I samband med empatin visar bland annat forskarna Bal och Veltkamp (2013) samt

Fåhraeus (2020) att fiktionsläsning erbjuder en arena där läsaren kan få ökad förståelse för empati. I korthet utgår projektet *Medskapande läsning* från premissen att vägen ut från läsningens kollaps kan vara att rikta blicken mot den individuella eleven och se till att hen har alla verktyg som behövs för att skapa en positiv läsaridentitet och läsande livsstil.

3 Forskningsuppgift och forskningsfrågor

Både tidigare forskning och nationella utvärderingar pekar på att elevernas läs- och skrivförmågor polariseras starkt under skolgången. Det finns även belegg i forskningen för att årskurs 3 är ett slags sensitivt övergångsskede i läsutvecklingen. Liksom Höglund (2019) konstaterar sker en skriftning i läsningens syfte i årskurs 3: Från att under nybörjarundervisningen lära sig att läsa skiftar tyngdpunkten till att *läsa för att lära sig*. Eleverna förväntas alltså ta sin an allt längre och svårare texter i skolan. Eleverna i årskurs 3 har emellertid väldigt olika förutsättningar för att hantera denna övergång.

Det finns en tydlig trend att den grupp elever med stark läs- och skrivkunnighet också är den grupp som utvecklas mest under de inledande skolåren (Torppa, 2007; Silverström, Ukkola, & Metsämuuronen, 2023). Forskning pekar också på att det finns en fiktionseffekt – elever som läser fiktioner läser också mer i medeltal och blir bättre läsare (Jerrim & Moss, 2019). Det är viktigt att läsningen sker på andra arenor än enbart i skolan. Det finns många studier som visar på att det finns ett starkt samband mellan fritidsläsning och bättre läsförmåga (se exempelvis von Bergen, Vasalampi, & Torppa, 2021; Silverström, Ukkola, & Metsämuuronen, 2023). I grunden handlar det helt enkelt om att en större exponering av tryckt text under de första skolåren årskurs 1–3 har kopplingar med läsflyt och läsförståelse upp till årskurs 9.

Vikten av att erhålla en läsvana tidigt, tror jag inte någon kan förneka i ljuset av tidigare forskning och undersökningar. Utmaningen ligger däremot i elevernas egna förhållningssätt till läsning och fiktionsläsning. För att en läsvana ska ha en grund att etableras på, behöver vi få eleverna att se sig själva som läsare. Lärare har möjlighet att stödja eleverna att konstruera en litterär identitet och utveckla en positiv läsarsjälveffektivitet (Peura m.fl., 2021).

Både frekvent läsning både i skola och fritid samt elevernas förhållningssätt till läsningen är faktorer som hänger ihop med Mattheweffekten (von Bergen, Vasalampi, & Torppa, 2021; Kempe, Eriksson-Gustavsson, & Samuelsson, 2011). Läsning utvecklar ömsesidigt både elevens läsförståelse, vokabulär och uppmuntrar till att öva upp förmågan till empati och reflektion. Starka läsare tenderar att komma in i en positiv utvecklingsspiral, eftersom de har bemästrat lästekniken och därmed kan i högre grad utgå från sina intressen än svaga läsare. Vidare ökar en god läsförmåga på läsarsjälveffektiviteten och motivationen att läsa, vilket i sin tur leder till att en läsvana etableras. Svaga läsare riskerar däremot att stagnera i sin utveckling: Utmaningar i läsflytet leder till motivationsbrist och en negativ syn på sig själv som läsare, vilket hämmar en läsvana och exponering av fiktion. Läroplanens (2014) betoning på läsningens värde samt tidigare studiers enighet om läsandets positiva effekter på många områden understryker vikten av att läs- och fiktionsundervisningen i skolan är sporrande och ser till att stödja alla elever att anamma en läsande livsstil.

Den här studien har som syfte att utforska på vilka sätt en intervention i klassrumsmiljö kan stödja elevernas läskunnighet och läsintresse, så att eleverna får möjlighet att utveckla en positiv syn på sig själva som läsare samt uppleva läsglädje i enlighet med läroämnets uppdrag (Utbildningsstyrelsen, 2014). Studiens målgrupp är årskurs 3, eftersom det tidigare konstaterats att dessa elever befinner sig i en brytningspunkt i sin läsutveckling och konstruktion av en litterär identitet. eleverna i denna åldersgrupp befinner sig i det sensitiva övergångsskedet att gå från att ha knäckt läskoden och nu ska ta sig vidare och tillägna sig mer avancerade texter. Som metod för att uppnå detta utnyttjas ordkonstens verktyg och metoder samt en betoning på medskapande läsning i undervisningen. Den medskapande läsningen synliggör särskilt elevernas personliga upplevelser i kontakt med texterna och låter eleverna gå i dialog med det lästa, både muntligt tillsammans och i skrift. Eleven fungerar som medskapare av texter med inspiration hämtad från samma fiktionsuniversum och erhåller samtidigt övning i både efferenta färdigheter (läsflyt och vokabulär) läsflyt samt estetiska förmågor, inkluderande förmågor som empati och reflektion.

Förhoppningen är att ordkonstmetoderna ska stötta eleverna i övergångsskedet genom att erbjuda långsiktig lässtöttning och träna på resiliens i mötet med mer krävande texter. Det

här genomförs genom att eleverna läser tre böcker av ökande svårighetsgrad under en termin. Projektet strävar även till att genom läsning och diskussion av skönlitteratur närma sig och träna på elevernas förmåga till reflektion och utveckla empatiska förmågor. Forskningsfrågorna är följande:

- 1) På vilka sätt beskriver eleverna att läsprojektet *Medskapande läsning* har inverkat på deras uppfattning om
 - a. intresse för skönlitteratur
 - b. den egna läsaridentiteten
- 2) Vilka utsagor ger eleverna om utvecklingen av sin läsresiliens i mötet med text under läsprojektets gång?
- 3) Vilka möjligheter ger ordkonstmetoder och medskapande läsning att utveckla elevernas empati enligt elevernas utsagor?

Forskningsproblemen och forskningsområdet är relevanta, eftersom de behandlar en så gott som outforskad del av språk- och litteraturundervisningen, ordkonsten. Således kan svaren på dessa frågor ge ny kunskap till fältet (Wide & Hakeberg, 2021). Samtidigt utforskas hur litteraturundervisningen i skolan kunde gynnas av att en större inklusion av estetisk och transformativ läsning, där litteraturundervisningen legitimeras med andra värden än enbart instrumentella. Frågorna kan i karaktär med kvalitativa forskningsfrågor över lag, som är breda och djupsökande, förskjutas under forskningens gång. Målet är att finna sätt att beskriva hur fenomenet en läsande livsstil kan upprätthållas genom estetiska och upplevelsecentrerade metoder (Wide & Hakeberg, 2021).

Forskningen utgår från fenomenografin, för vilken Ference Marton är en av centralgestalterna (se t.ex. Marton, 2015). Det här innebär att det material som jag samlar in i form av intervjuer och uppgiftspapper är yttranden eller *utsagor* om elevernas tankar och upplevelser av läsning samt ordkonst (Ingerman, 2021). Intervjuerna bör granskas kritiskt på så sätt att de är nedslag i stunden där informanterna delar med sig av sina upplevelser och diskuterar sina åsikter eller tankar. De ger uttryck för ett tvärsnitt i tiden och man kan därför inte dra långtgående slutsatser om allmänna utvecklingslinjer. Uppgiftspappren ger däremot forskningen en viss grad av longitudinalitet, eftersom de ger information om elevernas sätt att besvara frågor om sin läsning över tid. Därav kan uppgiftspappren bidra med data om utvecklingen av läsförmåga, läsintresse och

reflektionsförmåga över tid. Uppgiftspappren används för att besvara forskningsfråga 1a och intervjuerna används för att komplettera forskningsfråga 1a samt besvara de övriga.

4 Genomförande

Forskningen är av kvalitativt slag och jag har valt att utnyttja blandade datainsamlingsmetoder för att tillhandahålla mångsidig information om möjliga effekter av projektet *Medskapande läsning* och ordkonst som undervisningsmetod. Forskningsmaterialet består av fokusgruppintervjuer med elever och analys av elevernas uppgiftspapper. Genom att närma mig ämnet från olika perspektiv och material strävar jag efter att få riktgivande resultat om den medskapande läsningens och ordkonstmetodernas potential att förverkliga läroplanens (2014) mål att väcka läslust, ge läs- och språkupplevelser samt stimulera empati (Utbildningsstyrelsen, 2014).

4.1 Metodologi

Den här studien tar ansats i kvalitativ forskning och innehåller drag från de vetenskapsfilosofiska metodologierna fenomenografi och hermeneutik. Båda är stora och utbredda forskningstraditioner, men kan ses som nära besläktade med avseende på att båda arbetar med att se och tolka fenomen. Kärnan i kvalitativ forskning är enligt Pope och Mays (2000) just att man intresserar sig för mänskliga individers meningsinnehåll, det vill säga utforska hur de förstår sin omvärld (i Wide & Hakeberg, 2021, s. 60). Syftet med kvalitativ forskning är inte att generalisera det fenomen man undersöker, utan att fördjupa sig i, utforska och bidra med en utökad förståelse för fenomenet i fråga (Wide & Hakeberg, 2021). Därav lämpar sig kvalitativa forskningsmetoder för mina forskningssyften, eftersom jag strävar efter att på djupet studera hur elevernas läskunnighet och läsintresse kan stödjas, främjas och fungera som språngbräde för reflektionsförmåga, resiliens och empati.

Studien utgår huvudsakligen från ett deduktivt förhållningssätt, eftersom jag har samlat tidigare forskningsresultat och teorier som fungerar som utgångspunkt för min empiriska undersökning (Fejes & Thornberg, 2019; Isaksson, 2021). Forskningsfrågorna och analyserna av forskningsmaterialet baserar sig på dessa teorier och en viss betoning sätts på att systematiskt undersöka huruvida teorierna och den tidigare forskningen håller. Med

andra ord har jag redan delvis avgjort vad jag letar efter, men strävar samtidigt efter att kritiskt granska mina analyser. Jag håller mig öppen för nya tolkningar och spår i det empiriska materialet för att minimera risken att fokus enbart riktas mot det som stärker teorierna i enlighet med Fejes och Thornbergs (2019) anvisningar samt bibehålla ett hermeneutiskt och fenomenografiskt förhållningssätt.

4.1.1 Fenomenografi

Forskningen inhämtar element mestadels från fenomenografin, men även hermeneutiken. Som forskare förhåller jag mig kritiskt till nödvändigheten att kategorisera och placera en empirisk studie i ett särskilt fack. Pedagogiken är ett tvärvetenskapligt ämne som kombinerar teorier och kunskap från flera olika discipliner, vilket försvårar placeringen av pedagogisk forskning i en undervisningskontext i en särskild vetenskapsfilosofisk skola.

Fenomenografi i kvalitativ forskning handlar enligt Kvale & Brinkmann (2014, s. 44) och Ingerman (2021, s. 188) om att söka förståelse om olika individers sätt att förstå samma fenomen och beskriva verkligheten så som de uppfattar den. Fenomenografiska studier är i huvudsak förändringsorienterade. En av de största namnen inom fenomenografi i pedagogiska kontexter är Ference Marton (2015). Marton (2015) menar att fenomenografi erbjuder sätt att beskriva kvalitativa skillnader i lärande och fångar upp den variation av upplevelser som kan urskiljas hos individerna. Ingerman (2021, s. 189) betonar att fenomenografiska resultat ger uttryck för skilda uppfattningar *av* ett fenomen, inte *om* ett fenomen, och synliggör därmed individens olika möjliga sätt att uppfatta eller förstå ett fenomen. Med andra ord lämpar sig fenomenografin inte för att klassificera individers förståelse, utan enbart redogöra för sätt att förstå ett fenomen på (Ingerman, 2021). I linje med fenomenografin kommer ändå inte insamlingen av olika förståelser och upplevelser att möjliggöra identifiering av de enskilda forskningsdeltagarna (Ingerman, 2021). De åtgärder som jag åtagit för att förbygga det här finns beskrivna i etikkapitlet.

Fenomenografisk forskning utförs i regel som semi-strukturerade intervjuer där analyserna utmynnar i kategorier som exempelvis kan ses som en potentiell utvecklingslinje för individers förståelse av fenomenet. Ingerman (2021, s. 201–202) understryker att de analytiska och empiribaserade kategorierna ändå inte direkt ger tillräckliga bevis för att dra en sådan slutsats, men att fenomenografin utgår från tanken om att utveckling sker

när individen breddar sin repertoar av uppfattningar och då kan en viss systematik i hur uppfattningarna kommer till uttryck identifieras. Därav kan resultaten enligt fenomenografin användas som en klassificering av förändrad förståelse (Ingerman, 2021). I min studie utgår jag från semi-strukturerade fokusgruppintervjuer. Fenomenografisk forskning utmynnar oftast i en grupp kategorier som relaterar till varandra och som beskriver ett skilt sätt att uppleva fenomenet i fråga (Marton & Pang, 2008).

Fenomenografin kritiseras vanligen för att förbise maktskillnader i materialinsamlings-situationerna och strukturella samt kontextuella aspekter. Det finns en tendens att fästa för stor uppmärksamhet på språkets betydelse för det som sägs i intervjuerna och att ta för givet att deltagarnas utsagor under intervjutillfället speglar deras förståelse av fenomenet även utanför intervjutillfället (Ingerman, 2021). För att förebygga dessa risker har jag medvetet reflekterat kring och tagit till flera åtgärder under intervjutillfället för att försöka jämna ut maktbalansen och skapa en positiv atmosfär under intervjun. Samtidigt håller jag mig fortsättningsvis kritisk och försiktig med att dra alltför generaliserande slutsatser. Samtidigt har jag valt att inkludera även andra datainsamlingsformer än enbart intervjuer.

4.1.2 Hermeneutik

Hermeneutik handlar om att fördjupa existerande kunskap om fenomen genom individer-nas berättelser och svarar på frågor om utsagors egentliga innebörd (Wide & Hakeberg, 2021). Med andra ord kan man kalla hermeneutik för tolkningens konst, som syftar på analyser av skriven text (Kuckartz, 2014). Hermeneutiken betonar att forskaren ska arbeta med forskningsmaterialet med ett öppet sinne och sträva efter att utvidga förståelsen av det. Den mest centrala principen inom hermeneutiken är tanken att en text bara kan tolkas som summan av sina olika delar och att de olika delarna av texten enbart kan förstås om man förstår hela texten (Kuckartz, 2014, s. 19).

Såvida utvecklas en progressiv förståelse av texten vid upprepade läsningar av materialet. Kuckartz (2014, s.19) talar om den klassiska hermeneutiska spiralen som beskriver hur förståelsehorisonten utvecklas och utvidgas. I kontrast till en cirkulär process återgår forskaren inte till utgångspunkten, utan de upprepade läsningarna ger upphov till nya tolkningar och insikter som påverkar följande närläsning av texten. Det här hermeneutiska ramverket tillämpar jag starkt i analysen av elevernas uppgiftspapper, eftersom syftet är

att jag som forskare strävar efter att förstå och tolka elevernas alster på djupet. Ramverket finns även närvarande i analysen av intervjuerna. Det bör påpekas att hermeneutiken är helt beroende av den forskare som försöker förstå eller tolka materialet och naturligt påverkas av forskarens förkunskaper och antaganden. Därför utmynnar metoden i en mer eller mindre rimlig tolkning framom en absolut sanning (Kuckartz, 2014).

4.2 Forskningsdesign

Projektet *Medskapande läsning* startade läsåret 2022–2023 i sammanlagt fyra olika skolor, två på höstterminen 2022 och två på vårterminen 2023. Forskningsdeltagarna i studien är två parallellklasser i årskurs 3 i två olika skolor i Nyland, det vill säga sammanlagt fyra klasser. Eleverna i dessa klasser är sammanlagt 80, av vilka 47 deltog i forskningen. Det här innebär att över hälften (59 %) av deltagarna i läsprojektet även deltar i studien, vilket ger den en hög representativitet. Alla deltagande elevers vårdnadshavare informerades om forskningen och har gett sitt samtycke för medverkan i forskningen.

Under projektets gång arbetar eleverna i klasserna med tre olika böcker av stigande svårighetsgrad under tolv veckor: *Mitt magiska finger* av Roald Dahl, *När farmor flög* av Annika Sandelin och *Kometen kommer* av Tove Jansson. Böckerna finns i klassuppsättning under denna period och varje elev får ett eget låneexemplar att läsa, vilket är en unik situation i en klass. Skolorna får besök av en ordkonstlärare en gång i veckan. Ordkonstläraren jobbar tillsammans med eleverna med böckerna genom att inspirera till diskussion, reflektion, skrivande samt skapande kring läsoplevelsen. Klassläraren deltar i dessa lektioner och fungerar som resurslärare, men behöver inte planera innehållet. Däremot behöver klassläraren förbinda sig till att vika tid för läsning och tanken är att eleverna läser böckerna i ungefär samma takt.

Avsikten var ursprungligen att jag skulle anta positionen som en distanserad forskare i båda målskolorna och observera en del av lektionerna samt ta ut elever för intervjuer. Under materialinsamlingens gång i mars 2023 förändrades min forskarposition till en mer aktiv, producerande roll i en av målskolorna i och med att jag hoppade in som vikarie-
rande ordkonstlärare för resten av projektet. Ordkonstlektionerna 1–5 drogs därmed av

den ordinarie ordkonstläraren och jag tog över lektionerna 6–12. Den förändrade situationen fick mig att låna in förhållningssätt från aktionsforskning i den i övrigt fenomenografiska och hermeneutiska forskningsprocessen.

4.2.1 Korta sammanfattningar av böckerna

Mitt magiska finger av Roald Dahl

Huvudpersonen är en flicka, som har ett magiskt finger. När hon blir arg eller upprörd börjar det bulsa i fingret och när hon sätter det på personen som orsakar det, börjar konstiga saker hända. Familjen Hägg älskar att jaga och skjuta fåglar för nöjes skull, vilket får flickan att se rött och sätta sitt finger på dem. Under natten krymper familjemedlemmarna i familjen Hägg till fågelstorlek och får vingar i stället för armar. I början tycker de att det är roligt, tills de ser fem änder i människostorlek och armar i stället för vingar. De här människoänderna går in i deras hus för att använda deras ägodelar. Familjen Hägg märker att det är svårt att hitta mat och sova utomhus som fågel, men ännu värre blir det nästa morgon när de vaknar i sitt egengjorda bo. Alla fem människoänder står nedanför trädet med familjen Häggs gevär riktade mot dem. Herr Hägg utbrister att de aldrig mer kommer att skjuta några djur om familjen tillåts leva, vilket änderna går med på och allihop förvandlas tillbaka. När flickan kommer följande dag på besök, hittar hon Herr Hägg i färd med att slå sönder gevären, bröderna Hägg matar fåglar och fru Hägg lägger blommor på de skjutna fåglarnas gravar. Familjen informerar att de bytt efternamn från Hägg till Ägg.

När farmor flög av Annika Sandelin

Huvudpersonen är pojken Joel som ska bo hos sin farmor en tid, eftersom föräldrarna reser bort. Joel märker att något konstigt håller på att hända med farmor – det börjar växa fladdermusaktiga vingar från hennes skulderblad! Samtidigt hittar Joel farfars gamla superhjälte tidningar och startar en superhjälteklubb med sin klasskamrat Jemina. Farmor provflyger och blir så duktig på att flyga att hon tar med Joel på en flygutgång över Helsingfors. En dag när farmor tar ut pengar från en bankomat, försöker en man vid namn Alfred stjäla hennes pengar. Farmor grabbar tag i Alfred och flyger hem med honom till sin lägenhet, där han får bo ett tag efter att själv ha blivit utsatt för catfishing. Farmor får ytterligare ett tillfälle att spela superhjärte: Joel och Jemina ber att hon ska rädda den stackars schäfern Zorro från sin elaka ägare. I tumultet skadar farmor ena vingen, och de

skrumpnar ihop efter några dagar. Vingarna faller av och farmor blir vanlig farmor igen. Alfred flyttar ut med hunden Zorro, som blir hans nya husdjur, och Joel åker hem.

Kometen kommer av Tove Jansson

Mumintrollen har nyss bosatt sig i Mumindalen, när Mumintrollet och Sniff på sin upptäcktsresa hittar havet, en grotta och en kattunge. Efter en regnig natt vaknar Muminfamiljen till att allting utomhus har blivit grått. Bisamrättan informerar dem om att en komet är på väg, som kommer att krossa jorden i dess väg. Mumintrollet och Sniff åker i väg på äventyr till observatoriet uppe i Ensliga bergen för att ta reda på mer. På vägen råkar de ut för många faror och möter flera av de kända muminkaraktärerna i serien: Snusmumriken, Hemulen, Snorkfröken och Snorken. I observatoriet får karaktärerna veta att kometen kommer om fyra dagar, vilket betyder att de har bråttom hem till Muminmamman och Muminpappan för att göra upp en plan.

På hemresan besöker de bland annat en affär, märker att havet har försvunnit och går med styltor över havsbotten, ser jättegräshoppor sluka skogen och flyger hem med en orkan. I slutet bestämmer sig sällskapet att ta skydd i grottan, som Sniff hittade i början av boken. Den stora packningen av alla viktiga ägodelar påbörjas, men Sniff märker strax innan kometen ska slå ner att kattungen inte dykt upp i tid till grottan. Han springer ut, hittar kattungen och förs tillbaka till grottan av Mumintrollet. Dagen efter kometens ankomst märker alla att jorden fortfarande är kvar och att havet är på väg tillbaka. De har alla överlevt och bestämmer sig för att bege sig hemåt för att se vad som finns kvar.

4.3 Materialinsamlingsmetoder

Jag har valt att använda mig av ett par olika kvalitativa materialinsamlingsmetoder, fokusgruppintervjuer och analys av uppgiftspapper, för att öka forskningens validitet och reliabilitet samt ge plats för olika röster i forskningen. Materialinsamlingsmetoderna har valts med avseende på vilken typ av information som de ger samt är anpassade till forskningsdeltagarnas ålder i och med att det är fråga om elever som deltar.

4.3.1 Analys av elevernas uppgiftspapper

Under projektet lopp fyller alla elever i sammanlagt tre uppgiftspapper per person – *Tre tankar och tre ord* (se bilaga 1) – efter att ha avslutat en av de böcker som de ska läsa under terminen. Tre av frågorna av utforskande och reflekterande karaktär. De har inga korrekta svar, men ger eleven möjlighet att reflektera över sin läsupplevelse:

- Jag visste att jag var inne i boken när...
- Jag tycker att boken var som bäst när...
- Jag kunde gissa hur boken skulle sluta när...

Eleverna ska dessutom lista upp tre nya ord som har lärt sig under läsningen. Analys och tolkning av elevernas uppgiftspapper över tid ger information om den longitudinella utvecklingen av skönlitteratur som transformativ och estetisk upplevelse. Tredjeklassister har ännu mycket varierande förmåga att uttrycka sig i skrift och därför kompletteras materialinsamlingen med fokusgruppintervjuer, eftersom de tillåter eleverna att uttrycka det som känns svårt att uttrycka i skrift. Intervjuerna fungerar således som nedslag i stunden, där eleverna ges möjlighet att komplettera sina uppgiftspapper med parallella muntliga inlägg. Uppgiftspappren ger ändå central information med avseende på dess longitudinella kvaliteter att spegla utveckling över tre tidpunkter.

4.3.2 Fokusgruppintervjuer med barn

För studien är det centralt att göra elevernas röst hörda om deras upplevelser och tankar om klassordkonsten och läsningen av de tre böckerna. Utöver uppgiftspappren fick eleverna delta i fokusgruppintervjuer för att komplettera sina utsagor i uppgiftspappren. Alla elever som bidrog med uppgiftspapper deltog inte i intervjuerna. Det blev sammanlagt tolv fokusgrupper med 2–4 elever i grupperna och ett totalt deltagarantal på 43 elever. Fördelningen av fokusgrupperna per skola var jämn; sex fokusgruppintervjuer per skola. Intervjuerna med eleverna varade mellan 15–30 minuter.

En fokusgruppintervju är en blandning av en gruppintervju och en diskussion mellan deltagarna om ett på förhand bestämt tema, i detta fall ordkonstlektionerna och läsningen av de tre böckerna under vårterminen (Johansson, 2013; Dellve, 2021). Forskaren fungerar som samtalsledare och ser till att diskussionen håller sig till temat, men ger deltagarna mycket frihet att diskutera sinsemellan. Genom att intervjua barn i grupp i deras egen skola strävade jag efter att utjämna den asymmetriska maktbalansen som finns mellan barnet och den vuxna, samt hålla intervjun i en för barnen trygg och bekant miljö (Wide & Hakeberg, 2021). I enlighet med Dellve (2021, s. 101) satt jag som forskare i jämnhöjd med eleverna och placerade alla elever så att vi alla kunde se varandra väl.

Valet av fokusgruppintervjuer baserade sig på att skapa en så naturlig situation för diskussion om temat medskapande läsning, läsaridentitet och läsarsjälveffektivitet som möjligt. Förhoppningen var att fånga den kollektiva förståelse eller olika perspektiv som eleverna konstruerat själva eller konstruerar tillsammans i intervjusituationen. Att intervjua barn är en utmaning, eftersom man som vuxen lätt omedvetet kan påverka barnets utsagor. Genom fokusgrupper tonas forskarens roll ner och deltagarna påverkas inte lika mycket av forskarens närvaro som i en individuell intervju då flera barn deltar tillsammans (Dellve, 2021, s. 101). Johansson (2013) lyfter vidare fram att fokusgruppintervjuer ger möjlighet att ämnet i fråga kan behandlas djupare och mer nyanserat än i individuella intervjuer.

Fokusgruppintervjuer kan dessutom skildra förändringar i attityder och uppfattningar om temat hos eleverna under interaktionens gång, vilket är värdefulla data i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 48; Dellve, 2021). Fokusgruppintervjuer ger också möjlighet att få syn på motstridiga uppfattningar om temat, eftersom syftet inte är att deltagarna behöver komma till konsensus. Till följd av ovannämnda orsaker om forskarens nedtonade roll och möjligheten till att eleverna kan både delge sin förståelse och gemensamt konstruera ny mening, visade sig fokusgruppintervjuerna vara en ändamålsenlig materialinsamlingsmetod för mina syften i forskningen. Förhoppningen var att minimera möjlig påverkan av min ställning som vuxen individ och forskare, samtidigt som intervjuerna förmår fånga det nyanserade, komplexa och motsägelsefulla på ett sätt som kvantitativa metoder inte förmår (Johansson, 2013).

4.4 Analyismetoder

Alla intervjuer spelades in som ljudinspelningar, vilka transkriberades i textform och anonymiserades på så sätt att deltagarnas namn har ersatts med pseudonymer och inslag av potentiellt identifierande information har modifierats eller eliminerats. Totalt samlades intervjumaterial från 43 elever och 123 uppgiftspapper från 47 elever. Elevernas uppgiftspapper analyserades med riktad kvalitativ textanalys för att fördjupa förståelsen av elevernas uppfattningar om sig själv som läsare (Kuckartz, 2014; Widén, 2019; Isaksson, 2021). Analyismetoden för intervjuerna är tematisk analys med syfte att identifiera meningsfulla mönster (Vaismoradi, Turunen, & Bondas, 2013; Kuckartz, 2014; Kvale & Brinkmann, 2014).

4.4.1 Kvalitativ textanalys av uppgiftspappren

Elevernas uppgiftspapper har analyserats enligt riktad kvalitativ textanalys med grund i hermeneutiken (Widén, 2019; Kuckartz, 2014). Kvalitativ textanalys riktar intresset mot texten i sig självt och beaktar formuleringen av texten som en central faktor för den systematiska tolkningen av texten. Tolkningen av texten får också en större betydelse än i den klassiska innehållsanalysen, vilken sätter fokus på det *manifesta* innehållet, alltså det som explicit tas upp i texten. Således ger den riktade innehållsanalysen mig som forskare en större frihet att tolka det jag ser mellan raderna, det så kallade det *latenta* innehållet (Isaksson, 2021, s. 285). Jag har tillämpat denna analysmetod i genomgången av elevernas uppgiftspapper med mål att konstruera mening och förståelse för hur eleverna ser på sig själva som läsare. Förhoppningen var att kunna urskilja någon typ av förändringsmönster över tid i elevernas uppgiftspapper: Huruvida eleverna förändrar sitt sätt att besvara frågorna i takt med att de utvecklar sina reflektiva förmågor och syn på sig själva som läande individer i anknytning till projektet. Eftersom uppgiftspappren begränsar sig till elevernas subjektiva erfarenheter, passar de ypperligt för att besvara forskningsfrågan hur eleverna beskriver att läsningen inverkat på deras läsaridentitet.

Jag har använt mig av Kuckartzs (2014, s. 25) profilmatrix för att koda och analysera materialet. En profilmatrix strukturerar datamaterialet i olika kolumner och används inom den kvalitativa analysen för att få en tydlig och överskådlig överblick av datamaterialet. Cellerna i matrisen innehåller text, till skillnad från siffror som används i kvantitativ analys (Kuckartz, 2014). Således är det möjligt att separera och sammanfatta datamaterialet

utan att förlora den ursprungliga kontexten. Profilmatriken kan analyseras i två riktningar: horisontellt; det vill säga en rad åt gången som representerar en forskningsdeltagares utvecklingskurva för ifyllandet av uppgiftspappren och vertikalt; det vill säga en kolumn som sammanfattar ett område för alla forskningsdeltagare. Fördelen med profilmatriken är att den möjliggör en jämförelse av deltagarna med varandra och placering av dem i grupper på basen av vissa gemensamma särdrag, vilka sedan kan jämföras med varandra (Kuckartz, 2014, s. 3–4).

Jag skapade totalt tre profilmatriser för analysen av uppgiftspappren, en per öppen fråga:

1. Jag visste att jag var inne i boken när...
2. Jag tycker att boken var som bäst när...
3. Jag kunde gissa hur boken skulle sluta när...

Frågan med nya ord som eleven lärt sig inkluderades inte. Jag skapade tre kolumner till varje rad: Kolumnerna representerade de tre böckerna som eleverna läste och innehåll eleven svar på frågan gällande den specifika boken. Varje rad representerar en elev och hans utveckling av att besvara frågan från den första boken till den sista. Således är det möjligt att få en överblick av både elevers och elevgruppernas helhetsmässiga utveckling över de tre mätningstillfällena. Jag har valt att se på en övergripande kategoribaserad utveckling av svaren över de tre tillfällena som uppgiftspapprena ifylldes framom ett fallstudieorienterat perspektiv. Därav har jag granskat kolumnerna och jämfört dem med varandra.

Jag har använt mig av den kvalitativa analysens grundläggande verktyg: meningsenheter, koder och kategorier (Kuckartz, 2014). Analysen började med att jag deduktivt konstruerade några huvudsakliga koder som jag använde som bas för att skapa en kodningsmodell som är tillämpningsbar på materialet. I takt med att jag analyserade innehållet skapade jag induktivt nya koder där de ursprungliga koderna inte räckte till. Utsagorna i elevsvaren analyserades med avseende på *vilken grad* av en viss kod de innehöll i enlighet med figur 1, eftersom jag insåg att i analysprocessen att elevsvaren hade liknande innebörder, men skilde sig åt i vilken grad olika språkliga kvaliteter förekom. För att åskådliggöra processen, presenterar jag två svar på frågan ”Jag tycker att boken var som bäst när”:

”Familjen Hägg bytte namn till Ägg”
– Jenna

”Jag tycker den var bäst när familjen Hägg
bytte namn till Ägg. Det fick mig att skratta”
- Rosa

Jennas utsaga är ett tydligt och klart svar på frågan. Det är en detalj i slutet av boken *Mitt magiska finger* av Roald Dahl, vilket visar att hon verkligen har koll på boken. Samtidigt visar detaljen på en finurlig språklek, som helt tydligt har gått hem hos Jenna. Såvida är Jennas svar utförligt, men saknar ett fokus på det egna jaget som läsare: Varför hon just valt denna del som favorit, en typ av reflektion eller värdering. Det här kan vi däremot se i Rosas svar. Rosa har valt samma händesdetalj som Jenna, men hennes svar visar på en helt annan medvetenhet om det egna jaget som upplevande läsare i och med att hon placerar sig själv i centrum av svaret. Rosa levererar förutom ett platoniskt svar på frågan, också en typ av egen reflektion och värdering i förhållande till frågan.

Så den kvalitetsmässiga skillnaden ligger egentligen inte nödvändigtvis i innebörden i sig självt, utan i *vilken grad svaren kontextualiseras* och *vilken skribentens förhållande till ämnet* är. Det här pekar i sin tur på pekar på olika grader av en utvecklad läsaridentitet och syn på sig själv som en läsande individ. Såvida tillämpade jag två av Widéns (2019, s. 178) presenterade analysdimensioner av text, nämligen vilka *innebörder* texter har samt vilka *språkliga* och *litterära kvaliteter* som kan urskiljas. Flera av skillnaderna handlade därmed om språkrikedom och subjektspositionen; om små värderande ord som fungerar som adverbial i satsen eller om vilken synlighet jaget som upplevande läsare får i utsagan.

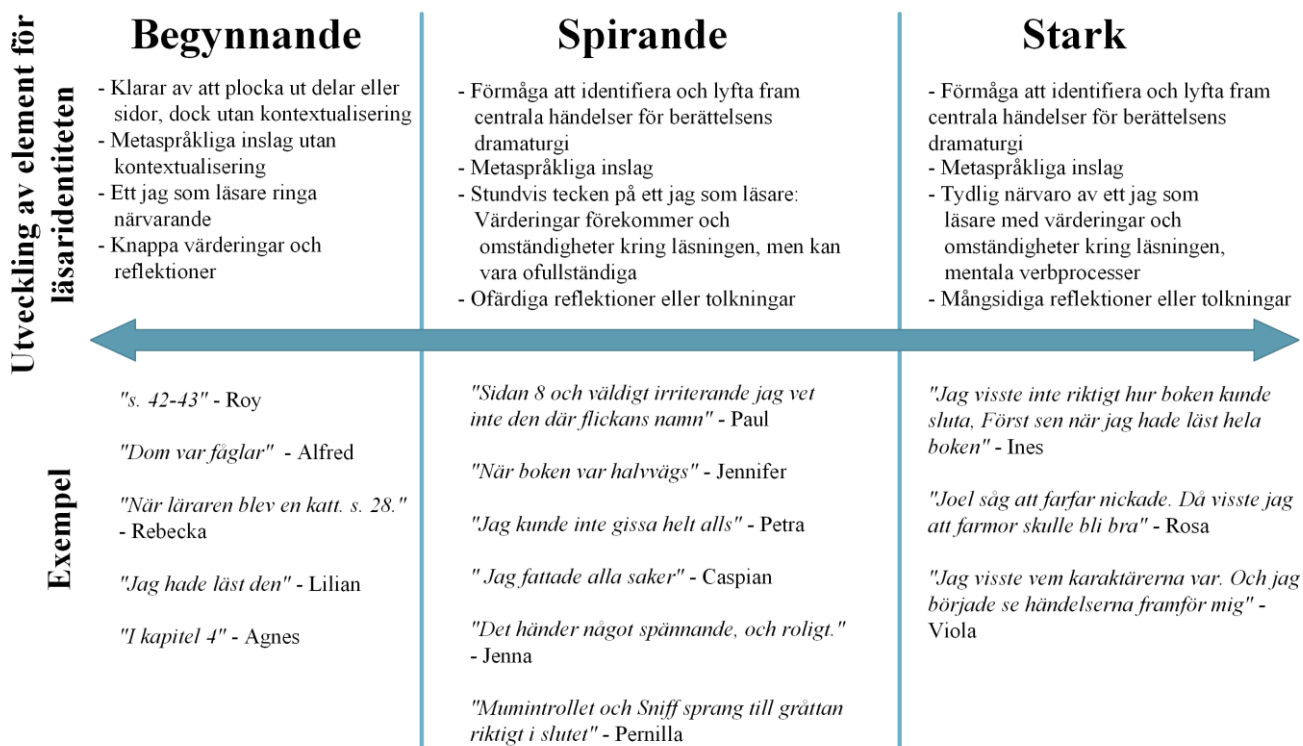
De slutgiltiga kategorierna formades på basen av dessa gradskillnader i elevernas svar på uppgiftspapprets frågor. Skillnaderna mellan eleverna koncentrerades till tre profiler av syn på den egna läsaridentiteten: *En begynnande läsaridentitet*, *en spirande läsaridentitet* och *en stark läsaridentitet*. Kriterierna för varje grupp med exempel presenteras i figur 1. I gruppen för begynnande läsaridentitet placerades utsagor som innefattade enstaka sidnummer eller okontextualiserade delar av boken, exempelvis följande svar på ”Jag visste att jag var inne i boken när...”:

”Det började” – Filip

I dessa svar var jaget som läsare så gott som osynligt och metaspråkliga begrepp som början, mitt, slut eller karaktärer kunde användas, men utan att placeras i ett meningsfullt

sammanhang. I utsagorna lyste också olika typer av värderingar eller reflektioner om det lästa med sin frånvaro.

I gruppen för en spirande läsaridentitet placerades de utsagor där eleverna kunde beskriva och lyfta fram centrala händelser i boken eller peka ut särskilda scener som de ansåg hade påverkat deras läsning, ibland tillsammans med metaspråkliga begrepp kring läsning. Ibland följdes dessa svar av värderingar, reflektioner eller omständigheter kring läsningen (såsom att läsa hemma eller högt), men ofta var dessa ofullständiga. Eleverna med en stark läsaridentitet kunde likväl lyfta fram och beskriva centrala händelser eller enskilda särskilt berörande scener från berättelserna, men gjorde det med närvaron av ett tydligt läsarjag och metaspråk. Eleverna beskrev sina upplevelser i förhållande till läsningen och inkluderade någon typ av tolkning, reflektion eller värdering av sin läsning. Svaren placerade jaget i centrum med mentala verbprocesser, såsom ”känna” eller ”veta”.



Figur 1. Modell för hur elevsvaren placerats under de tre huvudkategorierna av läsaridentitet.

4.4.2 Tematisk analys av fokusgruppintervjuer

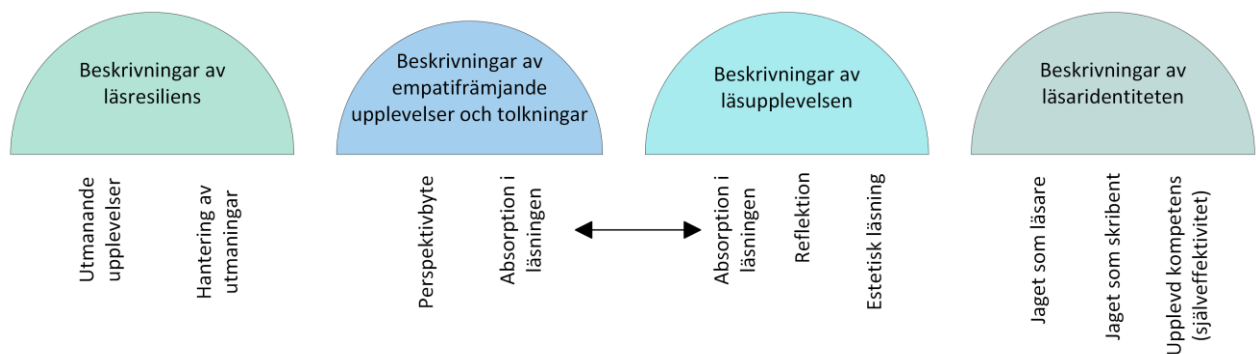
Tematisk analys är en ypperlig metod för att identifiera, analysera och rapportera mönster i ett data bestående av fokusgrupper. Den kvalitativa analysen genomfördes genom en systematisk process där materialet struktureras genom kodning och kategorisering av återkommande mönster i forskningsmaterialet (Isaksson, 2021; Kuckartz, 2014). Kategorier kan konstrueras på flera olika sätt, antingen induktivt genom att studera materialet och plocka ut intressanta passager eller deduktivt, där ”analysen av empirin görs utifrån teorier eller tidigare forskning” (Isaksson, 2021, s. 287; Alvinus, Borglund, & Larsson, 2023). Vid analysen av intervjuerna har jag delvis utgått från ett deduktivt förhållningssätt i och med att jag utgår från tidigare forskning och teorier på fältet. Därav hade jag redan delvis avgjort vad jag letar efter, men strävade samtidigt efter att vara öppen för nya tolkningar och spår samt kritiskt granska mina analyser i enlighet med ett induktivt förhållningssätt (Braun & Clarke, 2006). Centralt för den kvalitativa tematiska analysen är att även efter att kategorier har skapats, spelar formuleringen av deltagarnas utsagor en central roll i resultaten (Kuckartz, 2014).

Datamaterialet kan analyseras enligt Braun och Clarke (2006) på en semantisk eller latent nivå. Jag utgår från den semantiska nivån, där den analytiska processen utgår från identifikation och beskrivning av datat till tolkning av de mönster som hittas samt deras relevans för forskningsfrågorna. Analysprocessen inleddes med att de transkriberade intervjuerna lästes igenom och för forskningsfrågorna relevant innehåll markerades och koncentrerades till meningsenheter bestående av fraser, meningar eller stycken (Isaksson, 2021, s. 289). Meningsenheterna råkodades sedan i preliminära, deskriptiva koder som utgick från forskningsfrågorna (Kuckartz, 2014; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 249). Enligt Kuckartz (2014) innefattar den inledningsvisa kodningen i regel ungefär tio till tjugokoder. I min analys utgick jag från 13 koder som materialet kodades efter. Passager som hörde till olika koder färgkodades för att säkerställa en tydlig översikt av mönstren i datat.

Initialt testades kodningen på en del av analysmaterialet för att testa dess funktionalitet och validitet. Därefter omkonstruerades en del av koderna och tillämpades på resten av materialet. Efter det bearbetades koderna ytterligare och placerades in i fyra huvudteman med tillhörande subteman. Enligt Braun och Clarke (2006, s. 82) fångar ett tema något centralt i ett data i förhållande till forskningsfrågorna och genom ett slags upprepning

visar på ett återkommande mönster. Antalet förekommande koder för att kunna ses som ett tema varierar beroende på omfattningen av datat, men temat bör fånga något kärnfullt element med avseende på forskningsfrågorna (Kuckartz, 2014).

Materialet analyserades ytterligare en gång så att alla för relevanta koder placerades in i de fyra huvudtemana. Det bör lyftas fram att en meningsbärande enhet kan bära på relevant innehåll för flera koder och placeras under flera teman (Kuckartz, 2014). Därav har många enheter i min analys kodats med fler koder än en och senare även placerats under flera än ett tema. Dessa teman sammanfattar vilka mönster som kan urskiljas i intervjuerna och uppgiftspappren samt hur de förhåller sig till forskningsfrågorna samt forskningens bakgrundsteori redovisad i tidigare kapitel (Kvale & Brinkmann, 2014). De fyra temana som kunde identifieras är följande: *beskrivningar av läsoplevelsen*, *beskrivningar av läsaridentiteten*, *beskrivningar av läsresiliens* och *beskrivningar av empatifrämjande upplevelser och tolkningar*. I figur 2 åskådliggörs vilka koder som inkluderades i varje tema. *Absorption i läsningen* inkluderades både i *beskrivningar av empatifrämjande upplevelser och tolkningar* och *beskrivningar av läsoplevelsen*, eftersom försjunkhet i läsningen både är indikation på en lyckad läsoplevelse och en arena för att öva upp sin empati (Fåhraeus, 2020).



Figur 2. De fyra huvudtemana med tillhörande koder som inkluderades i dem.

5 Forskningsresultat och tolkning av resultaten

Till följande kommer resultaten att rapporteras i två skilda delar. Resultatredovisningen utgår från de två datainsamlingsmetoderna: uppgiftspappren och intervjuerna. Till först följer en redogörelse för de mönster som jag kunnat urskilja i elevernas uppgiftspapper med avseende på den egna läsaridentiteten. Resultaten är till synes liknande som i kvantitativ forskning, men jag understryker att de inte ska ses som sådana. Siffrorna pekar bara på antal kodningar inom en viss kod eller kategori och är baserade på tolkningar av öppna svar i uppgiftspappren. Resultat i form av siffror är ovanligt för kvalitativ forskning, men jag argumenterar för deras potential att framställa utvecklingen som kan skildras i uppgiftspappren på ett åskådligt sätt. Siffror konkretiserar resultaten och lyfter förståelsehorisonten till ytan på ett hanterbart sätt. På så sätt strävar jag efter att tackla den vanliga kritiken av den kvalitativa forskningens vaghet (Fejes & Thornberg, 2019). Därefter besvaras och kompletteras alla forskningsfrågor genom resultaten av de kvalitativa intervjuanalyserna.

5.1 Mönster i elevernas uppgiftspapper för utveckling av den egna läsaridentiteten

Under läsprogrammet *Medskapande läsning* var syftet att exponera eleverna i årskurs 3 för mycket tryckt text för att etablera en läsvana och upprätthålla ett läsintresse. Tidigare forskning visar att elevernas förhållningssätt till läsning och fiktionsläsning påverkar hur mycket de läser på fritiden (se t.ex. Schiefele m.fl., 2012; Jerrim & Moss, 2019; La Rosa, 2023; Silverström, Ukkola & Metsämuuronen, 2023). Denna avhandling följer från Schiefeles m.fl. åtskillnad av läsmotivation och läsarattityd, där läsarattityden innefattar känslor inför och under läsningen. Denna attitydmässiga aspekt av läsningen kallar Nordberg (2019) för litterär identitet, vilket i denna avhandling kallas för läsaridentitet och omfattar aspekterna för en positiv läsarsjälveffektivitet, läsmotivation och läsresiliens.

För att se sig själv som en läsande individ behöver eleven bygga upp en positiv läsaridentitet där hen förstår vikten av reflektion och hur det egna perspektivet kan berika upplevelsen av skönlitteratur (Nordberg, 2019). Det är den här aspekten som jag analyserat i elevernas uppgiftspapper *Tre tankar, tre ord*. Som resultat delade jag in eleverna i tre

olika läsaridentitetsgrupper i enlighet med i vilken utsträckning de uppfyller de olika kodernas kriterier såsom beskrivet i analysdelen. Dessa tre grupper kallar jag för *begynnande läsaridentitet*, *spirande läsaridentitet* och *stark läsaridentitet*, där den förstnämnda gruppen har de mest utvecklade svaren med frånvaro av ett läsande jag, medan den sista gruppen *stark läsaridentitet* uppvisar den största närvaron av en personlig läsaridentitet i form av värderingar, reflektioner och användning av litterärt metaspråk.

Alla uppgiftspapper analyserades som en helhet och enskilda elevers utvecklingsstigar från en nivå av läsaridentitet till en annan fokuserades inte i denna analys. I stället har jag strävat efter att få syn på allmänna utvecklingslinjer som synliggör hur elevernas svar på samma, identiska uppgiftspapper skiftar över tid, i detta fall ett halvår. Ett första anmärkningsvärt resultat kan ses i hur eleverna väljer att besvara frågorna på uppgiftspappret; antingen som skrift eller genom att rita en bild eller både och. Det första uppgiftspappret har besvarats av flera elever med visuellt stöd till texten eller enbart med bilder, men ju mer tid förflyter börjar så gott som alla elever besvara frågorna på följande uppgiftspappren med enbart alfabetisk skrift. Resultatet visar också att antalet utsagor där jaget som upplevande läsare med inslag av reflektion, tolkning eller värdering ökar över tid i elevsvaren. Detta indikerar på att eleverna blir mer och mer medvetna om sig själva som läsare och stärker sin egen läsaridentitet. Tabell 1 åskådliggör hur elevsvaren förändras i frågorna om scener i böckerna som blivit meningsfulla för dem och i vilken grad närvaron av det läsande jaget får plats i de tre kategorierna av läsaridentiteten.

Man kan se att andelen svar som fokuserar enbart på att ange delar eller sidor av boken, alternativt vaga beskrivningar som kan syfta på flera scener i boken, minskar ganska drastiskt mellan *begynnande* och *stark läsaridentitet*. Sådana svar är exempelvis "I slutet", "Sid 14" eller "Dom var fåglar", och dessa kodades som tecken på en *begynnande läsaridentitet*. Vidare kan vi se att gruppen av elever med *spirande läsaridentiteter* har samband med de svar där eleverna har angett en tydlig, kontextualiserad och för boken central händelse eller detalj i en scen, som visar på elevens insatthet i sin litterära upplevelse. Den mest intressanta iakttagelsen kan ses i hur förekomsten av reflektion, tolkning eller värdering i samband med elevsvaren uppträder i de tre grupperna. I en *begynnande läsaridentitet* lyser dessa med sin frånvaro, medan antalet sådana utsagor är 52 för den *spirande läsaridentiteten* och hela 72 för en *stark läsaridentitet*. Med andra ord visar detta

resultat att den initiala indelningstanken, om att särskilja i vilken grad svaren kontextualiserats och skribentens förhållande till sitt svar kan ge fingervisning om elevens utveckling av läsaridentitet, håller.

Tabell 1. Exempel på koder och hur de framträder i de slutgiltiga kategorierna av läsaridentitet.

Kod	Begynnande	Spirande	Stark
Anger del eller sida	27	17	2
Anger en tydlig, central händelse	12	81	10
Förekomst av reflektion, tolkning eller värdering	0	52	73

Ett annat anmärkningsvärt resultat fås när man granskar hur mängden reflektion, tolkning och värdering varierar över tid. Eleverna fyllde i uppgiftspappren efter varje avslutad bok under lektionerna 3, 6 och 12. Man kan se att i alla tre olika frågor som eleverna besvarade, ökade mängden inslag försiktigt av jaget som läsare i form av utsagor som innehöll någon typ av reflektion, tolkning eller värdering. Den tydligaste förändringen kan ses i frågan om när boken var som bäst mellan lektion 6 och 12, där antalet utsagor med en mer välutvecklad läsaridentitet ökar med fyra. Resultatet visar dock inga stora förändringar, vilket innebär att man inte kan läsa in för mycket i det. Oavsett går en svagt positiv trend dock att urskilja, vilket indikerar att elevernas medvetenhet om sig själva som läsare ökar med projektets gång. Till följande kommer jag att granska resultaten närmare per enskild fråga i uppgiftspappret och på vilka sätt eleverna har svarat på dem.

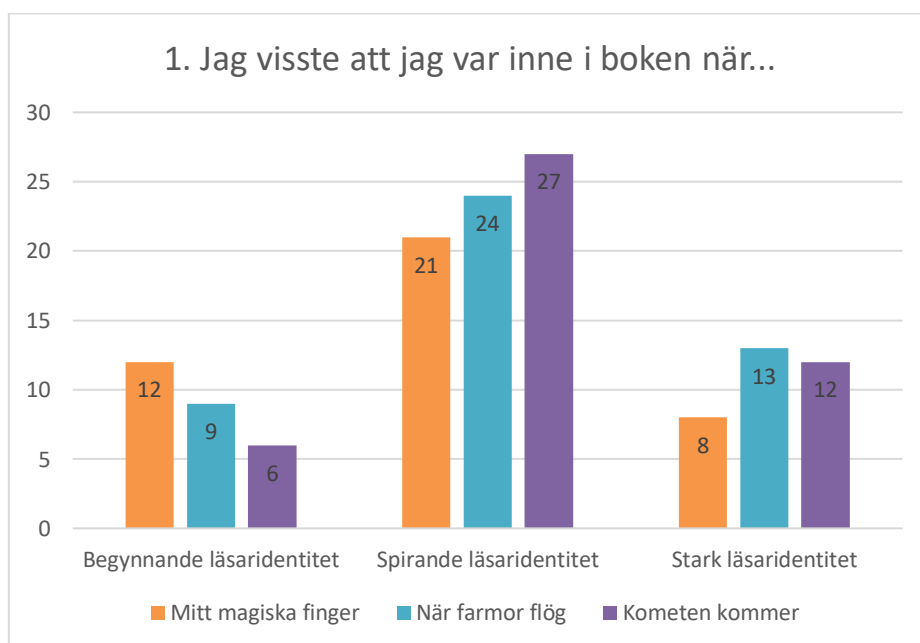
Tabell 2. Tabell över mängden inslag av reflektion, tolkning eller värdering över det lästa framträder i elevernas utsagor i uppgiftspappren över tre tidpunkter.

Reflektion, tolkning och/eller värdering i svaren av de tre frågorna	Lektion 3	Lektion 6	Lektion 12
Jag visste att jag var inne i boken när...	18	19	22
Jag tycker att boken var som bäst när...	13	14	18
Jag kunde gissa hur boken skulle sluta när...	9	11	11

5.1.1 Elevutsagor i fråga 1: Jag visste att jag var inne i boken när...

Figur 2 åskådliggör hur fördelningen av elevsvar över de tre läsaridentiteterna förändras under läsningen av de tre böckerna. Det finns en rätt tydlig trend att utsagor som placeras under en begynnande läsaridentitet minskar under projektets gång. Däremot ökar antalet utsagor som placeras under en spirande läsaridentitet, som kan ses som mellannivån i materialet. Det här kan tolkas som att eleverna som i början av läsprojektet som placerar sig i gruppen för begynnande läsaridentitet, utvecklas så att de lyfter till följande nivå i utvecklingslinjen för läsaridentiteter.

Andelen utsagor som placeras i kategorin för en stark läsaridentitet följer inte en lika ren utvecklingskurva. Mellan boken *Mitt magiska finger* av Roald Dahl och *När farmor flög* av Annika Sandelin sker en ökning av utsagor från elever med starka läsaridentiteter. Däremot mellan *När farmor flög* och *Kometen kommer* av Tove Jansson hålls andelen närapå konstant, vilket signalerar att det största lyftet av eleverna från en läsaridentitetskategori till en annan skett mellan bok 1 och 2.

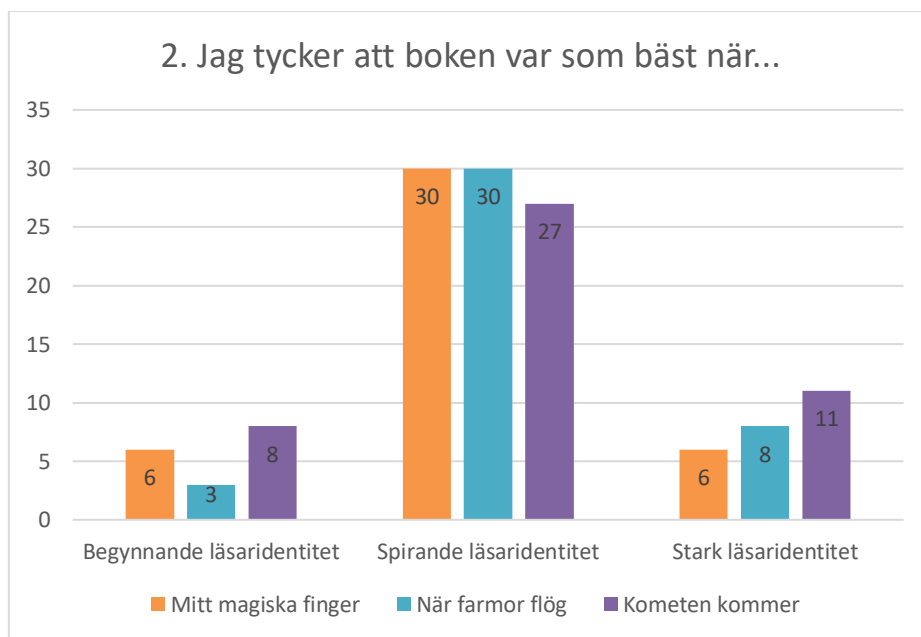


Figur 3. Andelen utsagor för varje läsaridentitet över de tre tidpunkterna för frågan *Jag visste att jag var inne i boken när...*

5.1.2 Elevutsagor i fråga 2: Jag tycker att boken var som bäst när...

Utvecklingen av elevutsagor för frågan när boken var som bäst visar ett helt annat mönster än den första frågan. Andelen utsagor som ger uttryck för en begynnande läsaridentitet, den lägsta nivån, följer en ojämn utvecklingslinje under läsningen av de tre böckerna. Däremot finns det en intressant utveckling att urskilja mellan utsagorna för en spirande läsaridentitet och en stark läsaridentitet.

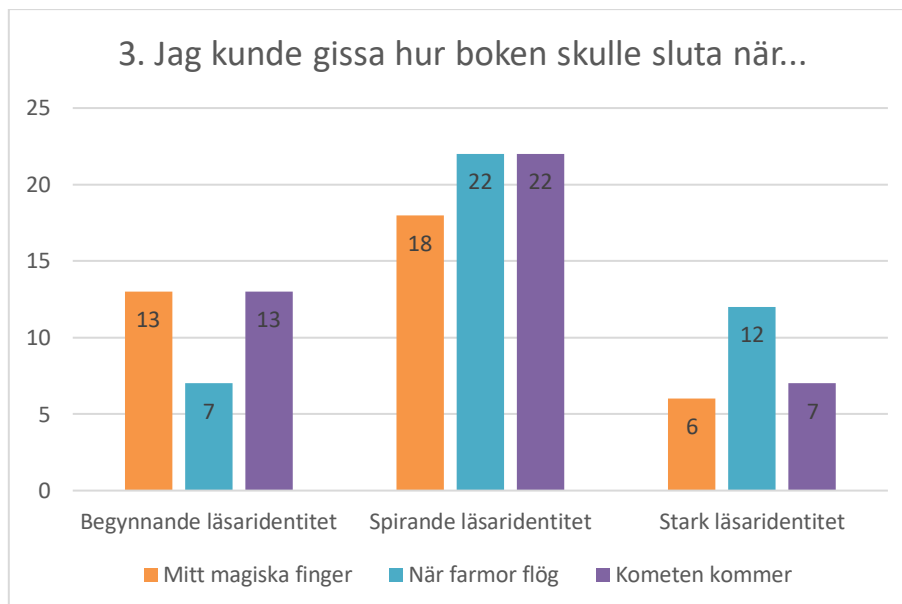
För läsningen av den första boken svarar de flesta på ett sätt som faller in i kategorin för spirande läsaridentitet, men vid den fortsatta läsningen kan man urskilja en svagt fallande trend där antalet svar i denna kategori minskar. Däremot stiger andelen utsagor för kategorin stark läsaridentitet något, vilket kan indikera på att eleverna med utsagor som faller i mellankategorin spirande läsaridentiteter når upp till en större medvetenhet om sig själva som läsare. Det här lyfter svaren i sin tur till kategorin för starka läsaridentiteter.



Figur 4. Andelen utsagor för varje läsaridentitet över de tre tidpunkterna för frågan *Jag tycker att boken var som bäst när...*

5.1.3 Elevutsagor i fråga 3: Jag kunde gissa hur boken skulle sluta när...

Den tredje frågan i uppgiftspappret är lite annorlunda till sin karaktär, vilket syns i de ojämna resultaten i figur 4. Det sker inga drastiska kvalitativa förändringar i hur utsagorna för frågan om när eleven kunnat gissa hur boken slutar, utan utsagorna hålls relativt konstanta. Man skulle kanske kunna peka ut att andelen elever som ger utsagor som faller inom den spirande läsaridentiteten ökar något under läsningen av de tre böckerna, eventuellt på bekostnad av utsagor i den begynnande läsaridentiteten i alla fall mellan bok 1 och 2. Däremot ökar andelen uttryck för en begynnande läsaridentitet igen vid den tredje boken, vilket innebär att inga säkra slutsatser kan dras på basen av dessa siffror.



Figur 5. Andelen utsagor för varje läsaridentitet över de tre tidpunkterna för frågan. *Jag kunde gissa hur boken skulle sluta när...*

5.1.4 Sammanfattning av resultaten i elevernas uppgiftspapper och begränsningar

Analysen av uppgiftspappren som eleverna fyllde i tre gånger under läsprojektets gång visar försiktigt optimistiska resultat över tid. Eleverna övergår från att besvara frågorna på uppgiftspappret med text och bild till att enbart använda sig av alfabetisk skrift. Elevernas utsagor förändras på det stora hela över alla frågor genom att andelen utsagor som ger uttryck för reflektion och det egna perspektivet i form av tolkningar och värderingar blir mer frekventa ju mer eleverna läser i läsprojektet. För vissa elever blir förändringen ganska stor och är det som får svaren att lyfta från spirande läsaridentitet till en stark

läsaridentitet med en stark närvaro av läsarjaget. För andra elever som har stark utgångspunkt bibehåller sin starka läsaridentitet genom hela läsprojektet, vilket går i linje med tidigare forskning om Mattheweffekten. Nu finns det inte fler kategorier i min skala, vilket innebär att dessa elevers eventuella utveckling inte syns i resultatet.

Vissa elever uppvisar en ojämn utvecklingslinje, där de i något skede ”går tillbaka” en nivå i läsaridentiteten. Detta är inte något som bör ses som oroväckande, eftersom det är naturligt att läsaridentiteten inte är konstant när den är under konstruktion. Samtidigt bör det påpekas att materialets longitudinalitet också sätter begränsningar för hur strama slutsatser det går att ta, så dessa regressiva utvecklingslinjer bör inte tas för allvarligt.

Tabell 3. Exempel på fyra elevers utvecklingslinjer gällande utsagor om läsaridentitet.

Elev	Mitt magiska finger	När farmor flög	Kometen kommer
Alfred	”Familjen Hägg var fåglar”	”Farmor flög för första gången, hon såg så roligt ut”	”När de var under jorden, de åkte med flotten och fastnade. Det var på riktigt det mest spännande i hela boken”
Utveckling	Begynnande läsaridentitet	Stark läsaridentitet	Stark läsaridentitet
Helga	”Jag var inne i boken på sidan 9. Då när flickan var i skolan.” (teckning inkluderad i svaret)	”Jag var inne i boken på sidan 44. När farmor tog Alfred hem till sig”	”Jag är inte säker, kanske sådär mellan mitten och början.”
Utveckling	Spirande läsaridentitet	Spirande läsaridentitet	Stark läsaridentitet
Rosa	”Jag visste att jag var inne i boken när de sköt änderna, då började jag se det framför mig”	”När farmor och Joel flög, då såg jag det som en film. Jag kunde inte sluta läsa när arga tanken kom.”	”Jag började se händelserna när de for på äventyret. Och när de träffade Snusmumriken
Utveckling	Stark läsaridentitet	Stark läsaridentitet	Stark läsaridentitet
Patricia	”1. Då när dom bytte sitt namn till Ägg. 2. Då i slutet när dom där änderna försökte skjuta dom. 3. Genast	”Farmor kidnappade Alfred och dom åt pizza, för det var ganska roligt och viktigt.”	”Då när Sniff hade rymt, s. 139–144.”

	i början. 4. Jag minns bäst när dom begravde dom döda fåglarna”		
Utveckling	Stark läsaridentitet	Stark läsaridentitet	Spirande läsaridentitet

Uppgiftsfråga 1 uppvisar en sjunkande trend av elevutsagor som ger uttryck för en begynnande läsaridentitet, medan utsagorna för de mer utvecklade spirande och starka läsaridentiteterna stadigt ökar något. I fråga 2 om när boken var som bäst, är det mest intressanta resultatet att utsagorna för en stark läsaridentitet ökar något under läsningen av de tre böckerna, medan uttrycken för en spirande läsaridentitet minskar något. Uttrycken för en begynnande läsaridentitet är varierande och därför kan inga slutsatser dras om dem. Dessutom blir även utsagorna som uttrycker en negativ eller ambivalent upplevelse mer utförligt beskrivna över tid, med fokus på jagets perspektiv i enlighet med Nordbergs (2019) kriterier för en läsaridentitet:

”Jag vet inte riktigt. Kanske där i mitten eller lite i slutet, då när dom hittade hunden” – Petra

”Helt på sista sidan som hade text. Det var svårt att gissa” - Ines

Frågan om att gissa hur boken skulle sluta visade sig ge mest ambivalenta och ojämna svar. Frågan kan också på basen av svaren ses som den svåraste för eleverna att besvara. Det är anmärkningsvärt att de böcker som eleverna läste var av stigande svårighetsgrad, vilket också naturligt resulterar i att det är svårare att förutsäga slutet i *Kometen kommer* än i *Mitt magiska finger*. Angående *Kometen kommer* bör också svaren på den tredje frågan ses rätt opålitliga, eftersom många av eleverna hade hört boken förr eller sett filmen, så de var bekanta med slutet från tidigare.

5.2 Resultat i fokusgrupperna med eleverna

Läsprojektet *Medskapande läsning* har varit uppskattat av alla intervjuade elever på någon nivå. Det framkommer tydligt i fokusgrupperintervjuerna med eleverna. Antalet elever som deltog i intervjuerna var 43 och intervjuerna skedde under de två sista lektionerna av projektet. Vid analysen trädde fyra centrala teman fram på basis av innehållet i intervjuerna och utgående från forskningsfrågorna: *beskrivningar av läsupplevelsen*, *beskrivningar av läsaridentiteten*, *beskrivningar av läsresiliens* samt *beskrivningar av empatifrämjande upplevelser och tolkningar*. Alla elever har fått pseudonymer och svaren har modifierats så att det inte ska gå att identifiera någon enskild elev på basen av språkbruk eller utsagens innehåll. Jag börjar med att beskriva varje tema skilt för sig och avslutar med en sammanfattning för fokusgruppintervjuerna i slutet av kapitlet.

5.2.1 Beskrivningar av läsupplevelsen

När eleverna ombads beskriva hur det har känts att läsa de tre böckerna under tolv veckor förekommer ordet rolig eller roligt mest frekvent. Det nämns hela 71 gånger under de tolv intervjuerna. Eleverna mötte projektet med olika förväntningar, både positiva och negativa. Upplevelserna har mot ljuset av detta varit överraskande positiva och visar på ett ökat läsintresse hos många eller i alla fall uppskattning över att ha fått i uppgift att läsa. Inte en enda elev uttrycker att läsningen varit enbart jobbig, utan även elever som inte varit lika ivriga som andra har ansett att det varit okej att läsa. Det här går i linje med exempelvis von Bergens, Vasalampis och Torppas (2021) tes om att det inte är motivationsbrist som det handlar om bland tredjeklassisterna om de inte läser, eftersom alla intervjuade elever förhållit sig förhållandevis positivt till läsning. Stundvis har läsningen upplevts som utmanande, men den övergripande upplevelsen har ändå förblivit positiv, vilket vi kan se i följande citat:

Amelia: ”Jag tänkte att det i början att det skulle bli lite svårt men ändå jättekul. Och det blev det liksom.”

Otto: ”Det har varit kiva, roligt.”

Benny: ”Det är helt okej, men den här sista boken har varit lite... Nu här i början har det varit så långa läsningar. Ja, det var nog inte helt min favorit. Roligast var *Mitt magiska finger*. Den var också lättast att läsa. Nu tycker jag nog att det är helt okej [att läsa]. Inte det bästa, men inte det värsta.”

Elevernas utsagor visar vidare att elevernas textvärldar har utvidgats till följd av läsningen, eftersom de böcker som de läste var annorlunda från dem som de själva brukar eller skulle välja att läsa. Eleverna nämner exempelvis att de brukar läsa exempelvis hästböcker, Harry Potter av J.K. Rowling, LasseMajas detektivbyrå av Martin Widmark samt Suneböcker av Anders Jacobsson och Sören Olsson. Dessa böcker skiljer sig åt från de som eleverna läste i läsprojektet med avseende att av böckerna i projektet är två av tre är skrivna av finlandssvenska författare och *Kometen kommer* är språkligt mer utmanande än ovan nämnda böcker.

Freja: ”Man nu har fått mer inspiration till flera olika sorts böcker. Att man inte bara läser Bamse-böcker.”

Ines: ”Ja, det har varit ganska roligt att läsa andra böcker för att vi har brukat i skolan läsa liksom sån där en bok som vi läser alltid en eller två gånger i veckan. Så det var roligt att läsa några annorlunda böcker.”

Rebecka: ”Det har varit jätteroligt. Och jag har läst nya böcker.”

Eleverna har mestadels uppskattat alla tre böcker. Av de lästa böckerna är det ändå klart flest elever som anser att *Kometen kommer* har varit bäst. Detta trots att den har varit överlägset den längsta boken med sina 151 sidor, medan *När farmor flög* som jämförelse är 76 sidor och *Mitt magiska finger* är 58 sidor. Eleverna uttrycker att *Kometen kommer* ofta upplevdes som den svåraste boken av dem alla, men att det ändå var den som de uppskattades allra mest. Orsaker till detta anges vara att *Kometen kommer* hade mest text, att det hände många olika saker i den och att den var mest spännande.

Greta: ”Kometeten var bäst för den hade mest text. Det hände mycket mer saker.”

Alla elever tyckte naturligtvis inte mest om *Kometen kommer* och andelen som anger *När farmor flög* eller *Mitt magiska finger* som sin favorit är ganska jämn. *Mitt magiska finger* kopplades ofta ihop med att den var lättast att läsa och därför roligast, liksom eleven Nils framhåller:

Nils: ”Det är helt okej, men den här sista boken har varit lite, nu här i början har det varit så långa läsningar. Ja, det var nog inte helt min favorit. Roligast var *Mitt magiska finger*. Den var också lättast att läsa”

Fast det var mer att läsa och språket mer avancerat, var det flera elever som upplevde att *Kometen kommer* var ett naturligt kontinuum i läsprojektet där böckerna blev längre och svårare ju längre projektet fortskred. Det var också ett flertal elever som uttryckligen hade

noterat denna progression i svårighetsgrad, fastän eleverna inte fick explicit information om den:

Karin: ”Jag tänkte bara att det här kommer vara enkelt. Men sen när jag hade läst lite, då hade jag förstått att aha, det blir svårare och svårare. Det visste jag inte. Men det har varit roligt att läsa också.”

Bianca: ”Den där *Det magiska fingret* var lätt och *När farmor flög* var lite svårare och *Kometen kommer* var svårast. Så det blev svårare och svårare. Men de blir också bara roligare och roligare.”

Den tredje och svåraste boken är en muminbok, vilket säkerligen har bidragit till att boken sin svårighet till trots har tagits så väl emot av eleverna. De flesta uttrycker förkunskaper i fokusgrupperna om att de har sett på de otaliga Mumin-serierna och -filmerna, eller fått en muminbok tidigare uppläst av tidigare lärare eller vårdnadshavare.

Ofelia: ”Vanligtvis läser jag inte hemskt mycket. Men de där böckerna har varit så intressanta, så jag har läst dem. Favoriten var kanske *Kometen kommer*. Jag älskar Mumin.”

Sander: ”Jag tyckte också om den där *Kometen kommer* som bäst då för den var så lång och kiva att läsa.”

En del elever, liksom Jennifer, kopplar sin läsning av *Kometen kommer* med tidigare erfarenheter av Mumin som serie och film:

Jennifer: ”*Kometen kommer*, för att jag har sett den här filmen och jag har sett många serier så det där det var kiva att läsa vad var annorlunda i boken än i filmen.”

Intervjuare: ”Tycker du att boken eller filmen var bättre?”

Jennifer: ”Boken.”

Flera elever uttrycker explicit att de har blivit både mer positivt inställda till att läsa skönlitteratur och att de kan urskilja en förändring i sin läsförmåga. Exempelvis berättar Tindra att hon har blivit bättre på att läsa, på vilket sätt förblir oklart, men det som är intressant här är att eleven själv har kunnat se granska och reflektera över sig själv som läsare. Ofelia, som tidigare varit motsträvig att läsa, uttrycker också att hon hittat ett läsintresse.

Tindra: ”Jag gillar *När kometen kommer*. Det liksom händer mycket. Efter jag hade läst den så märkte jag att jag hade blivit lite bättre på att läsa.”

Ofelia: ”Nu tror jag att jag skulle på egen hand också kunna börja läsa. Så att ingen behöver säga mer och jag har börjat gilla mer läsning.”

5.2.1.1 Estetiska läsoplevelser

Läsprojektet *Medskapande läsning* satte fokus på det som sker mellan läsare och text. Läsningens fokus var i enlighet med Rosenblatts (1995) lästeori på estetisk läsning, vilken fokuserar på det som sker under själva läsprocessen. Fokus ligger därmed på hur läsaren lever igenom texten och vilka upplevelser, känslor, associationer och idéer som väcks i mötet med texten. Felski (2009) pekar på flera sätt som läsaren kan beröras av det lästa; genom identifikation, förtjusning, social kunskap samt chock. Förtjusning och chock är estetiska aspekter som handlar om att överlämna sig till texten, det som Fåhraeus (2020) i sin empatibetonade forskning kallar för *absorption* eller försjunkhet i läsningen. Chock riktar sig däremot mot litteraturens förmåga att spränga ramar. Det är dessa aspekter som jag har försökt fånga med frågor i fokusgrupperna som exempelvis vad eleverna kommer att minnas från sin läsning och vad de har tyckt om läsningen.

Elevernas upplevelser visar att det är väldigt många som har upplevt i alla fall någon scen eller situation som uppslukande i sin läsning av litteraturen och upplevt förtjusning. I uppgiftspappret fanns en fråga som tangerar precis denna aspekt i läsningen och lyder ”Jag visste att jag var inne i boken när...”. Det här med att vara ”inne” i en bok var ett uttryck som många elever använde sig av när de beskrev sina upplevelser om läsningen, exempelvis eleverna Benny och Sander. Bennys utsaga visar dessutom att han blivit så inne i böckerna, med andra ord så uppslukad, att han inte ens märkte att böckerna blev progressivt svårare.

Benny: ”Det var på något sätt att man inte ens märkte att den här blev lite tjockare. Så man märkte nästan inte ens det när man var inne att läsa i dem.”

Sander: ”Det var roligt för att jag var liksom jättemycket när jag läste hemma så var jag jättemycket inne i den här boken som att jag skulle vara någon av de där karaktärerna.”

Bennys och Sanders utsagor är goda exempel på hur elever kunde uppleva absorption genom hela läsprojektet. Andra elever, såsom Isak, upplevde absorptionen som mera ore-gelbunden och bunden till vissa händelser i böckerna.

Isak: ”Vissa böcker har jag inte kommit så jättebra in i. Jag fattar inte riktigt den där Mitt magiska finger. Men de där andra böckerna har jag nog tyckt om.”

Selma: ”Från *Kometen kommer* kommer jag ihåg speciellt det att liksom, från observatoriet, de där gubbarna som var där och jobbade. Som inte ville säga någonting annat än

den där kometen som de hade just upptäckt. Och sen Sniff som alltid liksom var bara det går på er en egen risk och liksom dolde katten från alla och ville ha den för sig själv.”

Från Selmas utsaga kan man utläsa specifikt en tydlig scen och karaktären Sniffs handlingar som har fått Selma att känna förtjusning och absorption. Hon beskriver scenen i observatoriet där resesällskapet får veta mer om den annalkande kometen i sådan detalj, fastän det är lång tid sedan hon var vid det skedet i läsningen, att det knappast kan handla om något annat än en stark upplevelse av förtjusning och absorption i läsningen. Hos eleven Viola kan vi se samma fenomen att det är en specifik scen som beskrivs i sådan detalj att eleven helt tydligt varit uppslukad i texten:

Viola: ”Och sen i Muminboken. Det jag typ minns är när de, när de liksom skulle packa allting. Och mamma ville ta upp de där rosorna från busken, eller dit från den där rabatten. Eller vad det nu hette. Så det minns jag. Och sen fick hon bara ta de gula. Det minns jag.”

Ett annat exempel på att estetisk läsning med fokus på en viss karaktär kan vi hitta hos Jenna. Hon visar en tydlig medvetenhet om sig själv som läsare i och med att hon uttrycker hur hon brukar minnas det hon läser och sätter sitt fokus på jag-personen i *Mitt magiska finger*. Det som Jenna har fastnat för, kanske som någon typ av chockreaktion i litterär bemärkelse, är att jaget inte har något namn. Jag tolkar också denna typ av fokusering som att eleven absorberats i texten och läst med ett estetiskt fokus då hon lagt märke till en sådan narratologisk detalj.

Jenna: ”Jag kommer mest ihåg personerna i böckerna, istället för vad som händer. Specifikt det var först den där flickan i *Mitt magiska finger*. Men den flickan hade inget namn. Det var nästan bara jag.”

Jenna är inte den enda eleven som fastnat för detta, utan ett annat exempel kan vi se hos Agnes.

Intervjuare: ”Vad var det som du kommer bäst ihåg från *Mitt magiska finger*?”

Agnes: ”Den där flickan. Det står inget namn.”

Till sist kan man också hos en del elever urskilja elementet chock som uppstått i samband med läsningen. Det här kan man tydligt se hos Ines, som beskriver slutet av *Kometen kommer* som överraskande, när kometen sen heller inte krockade med Mumindalen och allt fortsatte som vanligt. Ett annat exempel ger Ofelia, när hon uttrycker hur chockerande hon upplevde det att farmors vingar var verkliga. Det här visar på hur starka läsoplevelsorna kan vara och att de är viktiga för att upprätthålla läsintresset.

Ines: ”Att kometen bara snuddade i Mumindalen, att den inte krockade så det var sådär förvånande. Förvånande att den inte krockade fast alla var så rädda att den skulle krocka och sen så krockade den inte heller.”

Ofelia: ”Sen den där farmor. När jag märkte att farmor har vingar. Det var lite chock för mig. Jag tänkte att de var så här lösvingar. De var ju typ på riktigt fast i henne. Jag fun-derar ännu också lite. Vad var hon för en farmor som hade vingar?”

5.2.2 Beskrivningar av läsaridentiteten

Läsaridentiteten byggs upp av faktorerna läsmotivation, läsarsjälveffektivitet och läs-resiliens. Temat *beskrivningar av läsaridentiteten* innefattar hur eleverna har sett och ser sig själva som läsare och skribenter, deras läsmotivation och läsarsjälveffektivitet. Resultatet visar att glädjande många har en positiv syn på läsning och läser själva en hel del på fritiden, men det här gäller naturligtvis långt ifrån alla. Eleverna beskriver vidare allt igenom en ännu mer positiv syn på läsning och ger utsagor som beskriver dem själva som läsande individer i större utsträckning som en följd av läsningen under projektet.

Elevernas läsaridentiteter granskades med avseende på beskrivningar av *jaget som läsare*, *jaget som skribent* och *upplevd kompetens*. Dessa blir subteman för *beskrivningar av läs- aridentiteten*. Jaget som läsare och som skribent tangerar utsagor från eleverna vid två tvärsnitt i tiden: Hurdana läsare de förr varit och hurdana de är nu. Det sistnämnda *upplevd kompetens* tangerar i sin tur situationer och tillfällen där eleven upplevd en god läsarsjälveffektivitet, en tro på sig själv som läsare och lyckade läs- och skrivtillfällen.

5.2.2.1 Jag som läsare

Eleverna beskriver sig själva varierande som läsande individer i början av projektet. Det är flera elever som beskriver att de har en frekvent läsvana på fritiden och beskriver sig själva som läsare ingående och med iver, såsom exempelvis Viola och Ossian. Eleverna beskriver det som ”roligt” att läsa hemma och gillar att läsa både faktaböcker och fiktion. En intressant iakttagelse att det är uteslutande pojkar som nämner faktaböcker som en genre de läser, medan flickorna enbart ger exempel på fiktion. Det här är intressant mot ljuset av Jerrims och Moss’ (2019) identifierade fiktionseffekt, där det är just fiktionsläsning har ett särskilt signifikant samband med en ökad läsförmåga.

Viola: Ja, det är roligt. Jag läste ganska mycket före det också. Jag tycker att det är ganska roligt. Jag lånar mycket böcker från bibban. Och sen har jag mycket böcker hemma också. Men ibland blir jag lite uttråkad eftersom att jag har läst alla böcker jag har.

Ossian: Jag läste så här före det här, så brukade jag läsa såhär jätteroliga böcker. Jag läser också nu så här Sune-böckerna. De är jätteroliga. Och sen så brukar jag också läsa sådana här faktaböcker, de är också jätteklava. Det är liksom sådana här fakta om jorden eller något. De här böckerna, de är jättebra.

Förutom eleverna som läser mycket på fritiden, finns det flera elever som beskriver sig som mindre ivriga läsare och som inte har en frekvent läsvana på fritiden. Med andra ord kan man tolka att de här eleverna inte heller riktigt ser sig själva som läsande individer. Det är de här eleverna som projektet särskilt vill komma åt, för att förebygga att skillnaderna mellan mindre villiga läsare och ivriga, starka läsare växer sig alltför stark då motgångar i läsningen särskilt påverkar svaga och omotiverade läsare mer. Här nedan ser vi exempel på hur spelande och lek lockar Gustav mer än läsning, samt hur det enbart är yttre motivation som får Ofelia att börja läsa: Någon måste säga till henne att hon ska läsa för att hon ska göra det. Således läser Ofelia inte för att hon själv anser det är givande, utan för att det förväntas av henne.

Gustav: ”Jag läser inte så mycket böcker på fritiden. På fritiden jag brukar mest spela och så brukar jag leka med mina lego och allt sånt där gör jag.”

Ofelia: ”Jag gillar inte hemska mycket läsning. Om man säger till mig att gå och läs lite. Sen går jag och letar någon rolig bok och läser på den.”

Efter att eleverna läst de tre böckerna i läsprojektet beskriver majoriteten en positiv vändning i läsvana och läsaridentitet. I utsagorna reflekterar eleverna mer över sitt läsande och ser sig själva som läsare i högre grad. Det här gäller både de elever som varit läsvriga i början och de mer motvilliga läsarna. Exempelvis konstaterar Leila att hon inte riktigt haft någon läsvana tidigare och beskriver en oförståelse till storasystemens läsiver. Nu, efteråt beskriver Leila en helt annan attityd till läsning: Hon har både börjat läsa mera och hittat den inre motivationen för det.

Leila: ”Alltså, jag tänkte bakåt på sommaren. För då hade jag nästan inte läst något. Min storasyster, hon älskar att läsa. Jag förstår inte hur hon hela tiden ville läsa. För jag förstår liksom inte varför. Jag tyckte mer om att läsa Kalle Anka. Men hon läste mer tjocka böcker. Men sen när vi började här så har jag också börjat läsa som sagt mer. Nu förstår jag min storasyster, varför hon tycker så mycket om att läsa.”

Liknande utveckling kan urskiljas hos de motvilliga läsarna Nils och Bianca. Nils är öppen med att han inte ser sig själv som en läsare, men berättar ändå att läsprojektet har fått

honom att läsa mera. Dessutom beskriver han att han kunnat se en skillnad i sin läsförmåga då och nu. Såvida tolkar jag det här som att han trots allt anammat en mer positiv syn på sig själv som läsare, eftersom han dessutom ivrigt börjar förklara hur han fått en prenumeration på Kalle Anka till julklapp som han nu efter projektet tydligt uppskattar mer.

Nils: ”Jag tänker mest att inte läsningen är riktigt min grej. Det här kommer säkert inte att bli mitt favoritämne. Och det är det inte heller. Det är inte riktigt mitt favoritämne. Nu har jag blivit lite bättre nu på att läsa. Jag har börjat läsa Kalle Anka nu alla kvällar mer.”

Bianca beskriver i likhet med Nils att hon anser att läsning är tråkigt och oinspirerande. Efter läsprojektet har ändå även hennes läsmotivation och syn på sig själv som läsare genomgått en positiv utveckling, även om hon fortfarande ser en aning motvilligt på läsning. Det mest intressanta i Biancas utsaga är dock att hon har kunnat reflektera över sin läsning på en metanivå: Hon klarar av att särskilja sin egen åsikt om läsning och det faktum att är viktigt att läsa för att få en god läsförmåga. Bianca beskriver nämligen hur den frekventa läsningen, trots att det fortfarande upplevs som lite tråkigt, har fått henne att bli en bättre läsare. Man kan tycka att det här är rätt avancerat tänkande för en tredjeklassist.

Bianca: ”Att det fortfarande är tråkigt, men lite roligare. Och jag har ju blivit lite bättre på att läsa. Liksom att jag läser snabbare. För att tidigare så blev jag ibland jättelänge på vissa ord.”

Vidare visar utsagorna av de motvilliga läsarna att de i det här skedet ännu är öppna till möjligheten att läsa. Det handlar bara om vilka typer av böcker som de erbjuds, vilket överensstämmer med von Bergens, Vasalampis och Torppas (2021) forskning. Därav är det extremt viktigt att eleverna erbjuds läsoplevelser och litteratur på bred front i enlighet med läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014). Även de initialt läsivriga eleverna beskriver att projektet har antingen hållit deras syn på läsning konstant, men det finns även flera som berättar att de uppskattar läsning ännu mer än tidigare. Således har deras syn på sig själva som läsande individer blivit bara starkare och tydligare för eleverna själva, vilket man exempelvis kan skåda hos Alfred. Hos Pernilla kan man däremot också se att hon utvecklat sin estetiska läsning – hon anger att hon klarar bättre av att absorberas in i texten än tidigare.

Alfred: ”Ja, superduper, superduper. Jag älskade [att läsa] redan då och nu älskar jag det ännu mer.”

Intervjuare: ”Men vad tänker du om läsning nu då?”

Pernilla: ”Ja, skojigare. Så att jag slipper mer in i den där texten.”

Intervjuare: ”Varför tror du att du kommer bättre in i texten nu?”

Pernilla: ”För att jag kan läsa bättre kanske.”

En annan intressant upptäckt är att den nästan dagliga läsningen som läsprojektet krävde har inverkat positivt på elevernas läsvana – de har helt enkelt etablerat en mer frekvent läsvana än tidigare för att de upplever att läsning har blivit roligare. Det här blir tydligt i Ossians och Rosas utsagor:

Intervjuare: ”Ja. Vad tänker du nu om läsningen? Har det förändrats på något sätt eller är det ungefär samma?”

Ossian: ”Nja, det har blivit lite kivigare.”

Intervjuare: ”Vad tror du är orsaken till det?”

Ossian: ”Kanske därför att jag har läst varje vecka.”

Rosa: ”Jag tänkte att det skulle bli jätteroligt när jag läser jättemycket hemma och på fritiden och sånt. Och sen nu efter så kanske jag också har börjat läsa lite mera. Mera på kvällarna och beställt från bibban och sånt.”

Intervjuare: ”Det har liksom blivit lite mera en rutin att läsa?”

Rosa: ”Ja.”

I korthet beskriver eleverna sig själva som läsande individer i en högre utsträckning än tidigare. Även eleverna med motsträvig attityd till läsprojektet och läsning beskriver sin läsning i positiva ordalag och kan identifiera en utveckling åt det bättre med avseende på läsförmåga. Många elever har lyckats erhålla en mer frekvent läsvana som följd av projektet och en del har hittat sig själva som läsare, medan andra har blivit mer självsäkra på sin syn på jaget som läsare.

5.2.2.2 *Jag som skribent*

Förutom läsning har eleverna arbetat med böckerna genom olika kreativa och utforskande skrivuppgifter där de utnyttjar element som framkommit i böckerna. Jaget som skribent är ett överraskande subtema som träder fram i en fokusgruppintervju som mestadels betonar den läsande aspekten av projektet, men det visar på att eleverna upplevt en förändring även i sitt förhållande till sig själva som skribenter till följd av projektet. Den här förändringen är så pass stor att många elever explicit uttrycker sin stolthet över sin text-

produktion och således visar på en större medvetenhet om sig själva som skrivande individer. Om det är många elever som läste hemma på fritiden även före projektets start, så är andelen skrivande elever betydligt lägre. Det är bara någon enstaka elev som anger sig skriva på fritiden.

Efter projektet hör skrivuppgifterna ändå till en av de mest centrala sakerna som eleverna minns av projektet. De har så gott som alla fått uppleva kompetens och lyckanden som skribenter, fastän det har känts utmanande ibland. Dessa erfarenheter delar eleverna gärna med sig av vid frågan om vad de är mest stolta över att de gjort under projektet:

Ines: ”Jag tycker att det kanske är den där berättelsen som vi gjorde till sista. fast jag har inte ännu den riktigt färdig men jag tycker att den blir jättebra. Sen gillar jag den här som man ska, om man blir ett djur.”

Paul: ”Jag är stolt över det här som vi håller på nu med att skriva. Ja. Jag tycker om att skriva för att först är det helt vanligt att man kan skriva en helt vanlig dag och sen mitt i allt så kanske man far i skogen och hittar en ädelsten eller något. Sånt tycker jag om att skriva om så jag är stolt över att jag har skrivit det.”

Sander: ”Jag tyckte också den där när jag älskar att skriva på datorer så jag tyckte också om det där stora äventyret när jag fick skriva liksom mycket och sen bara hittade jag på mera och mera.”

Både Ines, Paul och Sander refererar till det sista skrivuppgiften som eleverna hade, en längre text på datorn där de skulle skriva ett eget äventyr som utspelar sig i Mumindalen och som inspireras av *Kometen kommer*. Det här var den enda texten som skrevs på dator, vilket uppskattades av eleverna för att de kunde ge utlopp för sin fantasi på helt annat sätt än genom att skriva för hand. Dessa äventyrstexter är de som träder fram mest frekvent i fokusgruppintervjuerna som något eleverna tyckte var det bästa och som orsak till stolthet och upplevd kompetens.

5.2.2.3 *Upplevd kompetens*

Peura m.fl. (2021) visade i sin forskning att elever med initialt hög tro på sig själva som kapabla och goda läsare hade benägenhet att komma in i en positiv spiral av lyckade läserfarenheter, medan elever med svagare läsarsjälveffektivitet rapporterade färre erfarenheter av kompetens och positiva upplevelser. Vidare hade svag läsarsjälveffektivitet koppling med svaga läsare. Läsprojektet *Medskapande läsning* visar att Peuras m.fl. (2021) uppmaning att stödja särskilt de svaga eleverna och ge dem positiva läsoplevelser

faktiskt har potential att lägga grunden till en förbättrad läsarsjälveffektivitet även bland dessa elever.

Eleverna anger varierande förhållningssätt till läsning och hur de föreställde sin kapacitet att klara av att läsa böckerna innan själva läsningen började. De elever som också läser på fritiden var snabba med att uttrycka att det inte skulle bli några problem alls att läsa och konstaterade att böckerna var lätta.

Intervjuare: ”Ja, tänkte du att det skulle bli svårt att läsa någon av de här?”

Selma: ”Nej, för jag brukar läsa så mycket på fritiden.”

Lilian: ”Jag tyckte när jag började läsa den här så var jag genast sådär att den var jättelätt att läsa. Och sen de här två har varit helt sådär passliga. Det har inte känts sådär att jag aldrig kommer kunna göra det här.”

Andra elever förhöll sig mera neutralt och det fanns också en grupp elever som kände osäkerhet inför läsningen och sin kompetens att klara av det. Exempelvis berättar Amelia att hon förväntade sig att det skulle vara utmanande för henne att läsa tre böcker på tolv veckor, men konstaterar att sedan att det visade sig vara lätt. Således visar Amelia på att hon under läsningen erhållit positiva erfarenheter om sin läsförmåga. Hugo konstaterar samma sak – att det var lättare att läsa böckerna än det till synes verkade.

Amelia: Jag tänkte att det skulle vara lite jobbigt att läsa, men det var sen jättelätt.

Hugo: Nu var det nog helt roligt, men det kändes så att det var på riktigt mycket att läsa fast det var inte. Nu är det ganska lätt.

Mest skepticism upplevde eleverna om den egna förmågan att klara av att läsa *Kometen kommer*, eftersom den som tidigare konstaterat var den längsta boken med det svåraste språket. Därmed är det ett anmärkningsvärt resultat att de flesta eleverna beskrev att deras farhågor inte besannades, utan att boken i själva verket var lättare än vad de trodde och att det gick bättre att läsa den än vad eleverna kunde föreställa sig. Det här kan vi se i exempelvis Karins, Agnes och Dennis utsagor:

Karin: ”Först tänkte jag att den här *Kometen kommer*, den kommer att bli svår när det blir så mycket tjockare än vad den här först hade varit. För det var så mycket text. Men jag har alltid tyckt om Mumin och sen när jag började läsa det så tyckte jag att det var mycket lättare.”

Agnes: ” Jag tänkte att den skulle vara jättesvårt att läsa. Men *Kometen kommer* var ändå sen lätt.”

Dennis: ” Jag läste *Kometen kommer* typ på en dag. Det var så att jag tänkte hela tiden att jag aldrig kommer hinna läsa den där *Kometen kommer* ikapp med andra. Ja, när jag såg den där pärmbilden. Och den där tjockleken. Men sen så märkte jag att det var ganska lätt.”

Ett av fokusgruppsämnena var att eleverna skulle få berätta om något som de är stolta över att de har gjort under projektets gång. Den här frågan visade sig vara svår för en del, eftersom eleverna kanske inte är vana att de får möjlighet att lyfta fram positiva saker om sig själva. Det kräver en nivå av reflektion som tredjeklassister inte nödvändigtvis ännu har utvecklat. Ändå klarar de flesta av att beskriva något de är stolta över, en sak som de bedömt personligen har gått bra och som berättar något om deras uppfattning om sin läsaridentitet.

Det överlägset vanligaste svaret var att eleverna uttryckte stolthet över att ha bemästrat att läsa alla tre böcker under en given tidsperiod. Det här är en av de aspekterna som Peura m.fl. (2021) lyfter fram som påverkar individens läsarsjälveffektivitet. Det var tydligt att erfarenheten av bemästring hade lett till positiva känslor och en syn på sig själv som en kompetent läsare:

Karin: ”Jag är stolt för att jag har läst så mycket. Men jag brukar nog läsa om det är intressanta böcker. Och jag är stolt för att också att jag har läst bra.”

Wilma: ”Jag är ganska stolt över att jag ändå har orkat läsa alla de här böckerna. Jag har nog varit ganska trött när man har läst ganska mycket på en gång.”

Viola lyfter dessutom fram att den typ av ”ritual” som utfördes när eleverna läst en bok klart och de fick följande bok med tillhörande läskartor och material ledde till att det kändes extra bra att ha läst böckerna. Det här visar på vikten av att en annan aspekt som påverkar individens läsarsjälveffektivitet, nämligen någon typ av verbal och social respons (Peura m.fl., 2021). Det att det blev ett nummer av bokbytet fick eleverna att känna stolthet och bemästring när de fick lämna in de avklarade böckerna och ta emot en ny.

Viola: ”Ja, och sen när man läste slut, eller när boken tog slut och sen fick man en ny bok, så skrev man att man hade läst hela boken.”

Intervjuare: ”Precis. Det är ju sån här känsla av att titta, nu är jag färdig med den här.”

Viola: ”Hemma är det inte så speciellt att jag tar en bok i handen och läser slut eller läser den helt och hållet på kvällen och sen är det slut och sen gör jag något annat.”

Således visar resultaten att läsprojektet har uteslutande inverkat positivt på läsaridentiteten. Ingen elev nämner att de skulle se sämre på sig själv som läsare eller tycka att läsning är värre efter projektet, utan alla förhåller sig positivt. Det här gäller både elever som läser mycket på fritiden och sådana som inte gör det, samt starka och svaga läsare. Eleverna uttrycker erfarenheter av bemästring till följd av att de har läst böcker och skrivit texter, vilket signalerar en läsarsjälveffektivitet som utvecklas åt rätt håll. Den sociala och verbala responsen som fått i skolan samt de regelbundna läseläxorna har etablerat eller förstärkt elevernas läsvanor och fått dem att utveckla sin syn på sig själva som läsande individer i en positiv riktning.

5.2.3 Beskrivningar av läsresiliens

När det gäller läsresiliensen analyserades elevernas flexibilitet och anpassningsförmåga till utmanande situationer under läsprocessen eller andra uppgifter under projektets gång i enlighet med Furu och Heikkilä (2022) definition på resiliens och Douglas m.fl. (2016) myntade begrepp *läsresiliens*. Uppmärksamhet fästes vid elevernas strategier för uthållighet och ihärdighet vid läsningen av de tre böckerna och vad som upplevdes som utmanande i projektet samt hur dessa utmaningar hanterades. Jag tänker att läsresiliensen hänger starkt ihop med läsarsjälveffektiviteten: Om eleven inte tror att hen är kapabel att läsa en bok, då kommer eleven i fråga inte heller att ha ihärdigheten att försöka.

En av de största utmaningarna som eleverna nämner är att minnas att vika tid för läsningen. Flera elever nämner att de kommit ihåg först kvällen innan att läsa och sedan varit tvungna att läsa texten i ett svep, men poängterar att de ändå klarat av det, att det inte har blivit för mycket. Det här visar också på vikten av en av läsprojektets målsättningar: Att etablera en läsvana så att läsning blir en naturlig del av vardagen, så att man inte behöver aktivt komma ihåg att läsa mera. Så här uttrycker Ossian och Ofelia svårigheten att minnas att läsa hemma:

Ossian: ”Jag tänkte sådär att de där första böckerna så tänkte jag att det här kan jag nog göra, det kommer inte bli så svårt. Men sen när jag brukar liksom glömma. Så jag gör alltid det på sista dagen. Så då måste jag alltid hinna göra det på liksom sent. Men min mamma säger att jag måste gå sen och sova så det är så jättestörande. Så jag måste sen gå och läsa allt på morgonen så innan jag gör något.”

Ofelia: ”Kanske det är att börja läsa på den där läxan. Att ta tid för den. Så att du har tid att läsa den. Det var väldigt svårt för mig.”

Andra gånger handlade det om att eleverna tyckte det krävde läsresiliens att inte läsa för mycket på en gång, eftersom läsprojektet förutsatte att man läste lite hela tiden i stället. En del elever menar att det störde deras insjunkenhet i läsningen, då de kommit in i boken och bara ville fortsätta läsa. Det här uttrycker exempelvis Rosa:

Rosa: ”Jag tycker kanske också att det var svårast att sluta läsa. Någon gång kändes det som att jag inte ville börja läsa. Fast när jag hade börjat läsa så ville jag absolut inte sluta läsa. Så det var lite konstigt på något sätt. När jag läste så var det störande att man inte fick läsa så mycket man ville.”

Eleverna pekar vidare ut att de upplevde utmattning och trötthet ju längre projektet pågick. Som mest utmanande var det vid den tredje och sista boken, *Kometen kommer*, av flera anledningar: Den var längst, svårast och den sista boken som eleverna skulle läsa under projektet. Därav är det väldigt naturligt att känna trötthet vid det här laget; att läsresiliensen håller på att ta slut. Det här syns exempelvis i Pontus utsaga:

Pontus: ”Kanske det att just om det har känts sådär, i varje fall på *Kometen kommer* så kommer det många gånger att jag inte riktigt ska orka, men så att jag ändå fick det gjort.”

Trots utmattningen har Pontus ändå visat på en god läsresiliens genom att han ändå hittat strategier för att orka läsa och få det gjort. En annan utmaning var ord som eleverna mötte i läsningen som de inte visste vad de betydde och försvårade läsningen för dem. Som en del av projektet fick eleverna arbeta på lektionerna genom uppgiftspapper, *Koll på orden*, där de skulle dra streck mellan rätt ord och rätt förklaring, där alla ord var hämtade från böckerna. Den här uppgiften anger de allra flesta som den mest utmanande:

Karin: ”Jag tänkte lite på sådär *Kolla på orden*. De var lite kluriga. För att jag är inte så bra på svåra ord. Men det är roligt nu när vi, det är också jätteskönt och det är bättre att lära sig när man har sådan koll på orden.”

Wilma: ”Det har varit ganska svårt när man lär sig nya ord. Vad de nya orden betyder när man aldrig har hört dem.”

Viola: ”Jag tror att det var i den här Muminboken som det var lite sådana här konstiga gammaldags ord. Så de var ganska svåra. Oftast hittar jag inte sådana ord så det var lite svårt när man hittar ord som man på något sätt inte sådär kände igen. Så då måste man gissa lite när man läste hemma. Eller typ googla eller fråga någon eller sådär. Ibland visste inte ens mamma vad den betydde.”

Ossian [00:25:00]: Jag tyckte det var mycket svårt när det där med, de där att man skulle dra ord, att det var något svårt ord, att vad betyder det. Ja. Så att jag visste inte vad de betydde. Så man måste fundera.

5.2.3.1 Hantering av utmaningar

Eleverna ger varierande beskrivningar på hur de har hanterat de utmaningar som de har stött på. Exempelvis när det gällde de svåra orden som de flesta elever ansåg var svårt, hade de många olika strategier. En del frågade en vuxen, medan andra försökte utläsa av kontexten och jämföra med existerande ordförråd om vad ordet kunde betyda:

Otto: ”Och ibland fanns det också lite, när jag tyckte att det fanns några svåra ord, jag hoppade liksom över det. Men sen försökte jag tänka och det var ganska svårt. Ibland kom jag inte på det, men ibland kom jag på det.”

Lilian: ”Jag gissade lite till exempel om det var nu, fast att det här var ett exempel. Fast att det var lycklig. Och sen om det är någon förklaring som är fast att, en ballong som flyger. Så att det inte skulle passa riktigt ihop. Jag känner igen känslor. Och sen sådana här substantiv. Det är lite lättare nu. Men ändå några ord är ganska svåra.”

För att minnas att läsa och hinna läsa har eleverna också tagit till olika strategier. Exempelvis valde Isak att läsa böckerna som godnattsaga åt sig själv så att han skulle få det gjort. Patricia testade på olika sätt att läsa hemma och kom fram till att det bästa sättet för henne var att pausa ofta i läsningen, det vill säga att bryta ner läsmålet i mindre delar. Ofelia letade fram en dag där hon hade mest tid för läsningen.

Isak: ”Jag tyckte att det blir ganska mycket att läsa. Men när jag ibland läser också till mig själv någon saga. Men sen tänkte jag att jag kan testa om jag någon gång läser de här till godnattsaga. Och inte har det varit problem att få de här [lästa]. Och de här de här mängderna som man skulle läsa så de har varit också bra. De har inte varit för korta liksom att man inte behöver läsa liksom något. Och sen har de inte varit så att man blir trötta heller. Så jag tycker att det har varit helt roligt till och med att ha de här läsläxorna. Jag har nog tyckt ganska länge om att läsa.”

Patricia: ”Kanske också det här med de här böckerna, att jag orkade läsa hemma. Och sen försökte jag på olika taktiker, hur jag ska läsa det. Och sen märkte jag att det är lättast att hitta pauser ofta och sen fortsätta”

Ofelia: ”Jag hittade någon dag som jag inte fast har träningar. Sen när jag kommer hem så börjar jag direkt bara läsa på det. Så då glömmer jag inte bort det och då har man också bra med tid.”

Andra elever har läst med sina syskon eller vårdnadshavare, såsom Thea och Vanessa:

Vanessa: ”Men jag har sen sagt till mamma att kan du läsa för mig, kan du vara med mig och läsa. Nå sådär hjälpt, läst någon gång högt till mig, någon gång sådär att jag får läsa fast till mamma och sen har hon lyssnat på mig. Och så.”

Thea: ”Jag läste med mamma och min bror. Mest mamma.”

När det gäller skrivuppgifterna, anger eleverna som de största utmaningarna att komma på något att skriva eller att komma vidare när man fastnat någonstans. Här hade eleverna igen en mångfald av strategier för att ta sig igenom svårigheten, vilket pekar på en god resiliens hos dem. Sammantaget upplevde eleverna i regel att det blev lättare när de hade tagit sig igenom hindret på vägen:

Isak: ”Men sen när jag började skriva ordentligt så sen, sen var det inte mer svårt. Sen kunde jag börja skriva. Så det var lite svårt där på det stora äventyret här i början. Först visste jag inte riktigt vad jag skulle skriva, när det var sådana instruktioner som jag inte hade alls tänkt på. Men sen när jag fick en början på det så blev det mycket lättare.

Jennifer: ”Jag bara tänkte och sen skrev och sen när det kom så skrev jag till.”

Det här bidrar till en god erfarenhet där eleverna lär sig att arbeta ihärdigt och inte ge upp genast fastän någonting upplevs som svårt. Ibland hade eleverna svår att sätta ord på det som gjorde att de läste vidare eller kom igenom sina svårigheter. Det här väljer jag att kalla ren uthållighet, att eleverna bara kämpar på utan att ge upp. Alla ovan nämna exempel är ypperliga exempel på en god läsresiliens.

Några elever uttryckte även en tydlig medvetenhet om att den egna läsresiliensen och resiliensen över lag har påverkats under läsprojektets gång. Vanessa visar exempelvis hur hennes ökade läsresiliens i mötet med text både även har fått hennes läsarsjälveffektivitet att öka. Från hennes beskrivning kan man dessutom utläsa att Vanessa är medveten om att hennes uthållighet och mer positiva syn på sig själv som läsare kommer att belöna henne i framtiden och framtida läsuppgifter:

Vanessa: ”Ja, det har varit jätteroligt. Kanske i början har det varit lite svårt. Men när man är här och vet att man har klarat av det här. Jag tror att ganska många tycker att det har varit så där kiva. Man tycker att man har själv gjort jättebra [ifrån sig]. Att man har orkat. Att jo, jag har läst alla de här tre böckerna. Jag tror att jag klarar kanske mera också. Jag har varit lite så där att jag aldrig klarar något bra. Men nu har jag klarat så här många böcker. De här är ganska tjocka ändå. Jag tror att jag nu är lite bättre. Jag har övat mer.”

På det stora hela har eleverna haft olika utmaningar i projektet: att orka läsa, att inte läsa för mycket på en gång, att ta tid för läsningen, att ta reda på okända ord och komma på idéer till skrivuppgifter. Eleverna visar ändå på en god läsresiliens i sina mångsidiga strategier att tackla problemet. De klarar också att i viss mån reflektera över sina strategier och konstatera, att de klarat sig igenom allting trots att det varit svårt genom ihärdighet och uthållighet.

5.2.4 Beskrivning av empatifrämjande upplevelser och tolkningar

Det sista temat som kan urskiljas i fokusgruppanalyserna är empatiska utsagor. Flera forskare och teoretiker är överens om tesen att fiktionsläsning utvecklar empati, eftersom det utgör en arena där individen kan öva på sociala situationer genom mentala simuleringar som läsningen ger upphov till (Nussbaum, 2010; Bal & Veltkamp, 2013; Djikic, Oatley, & Moldoveanu, 2013; Fåhraeus, 2020). Empati i denna studie utgår från tanken om empati är att förstå den andras känslor och tankar som ovan nämnda forskare förespråkar. Empatin kan vidare granskas från en kognitiv synvinkel, grad av delade känslor samt huruvida ett mentalt avstånd kan upprätthållas. Det är särskilt det kognitiva, graden av förståelse för ett emotionellt tillstånd, som jag har försökt få syn på i materialet.

När det gäller fiktionsläsning har jag diskuterat den roll som absorption, försjunkhet, har för empatistimuleringen. Såvida tänker jag att utsagor som uttrycker en detaljerad scen eller som kommenterar på ett djupt plan någon karaktärs handlingar är empatifrämjande situationer för läsaren. Därav har utsagor med absorption även inkluderats både i temat *beskrivningar av läsoplevelsen* och *beskrivningar av empatifrämjande upplevelser och tolkningar*.

Det är minoritet av eleverna som redogör extremt detaljerat om någon händelse på ett sätt som kan tolkas som djup, empatifrämjande absorption. Ett exempel på en scen där en elev verkligen verkar ha förstått karaktärens emotioner och känt med denna hittas hos Pernilla. Hon uttrycker empati för farmor i *När farmor flög* och visar på att hon tydligt känt med och levt sig in i hur det kan ha varit för farmor att ha vingar:

Pernilla: ”*När farmor flög*, så, det var skoj. Eller den var på ett sätt, inte var den realistisk, men man tänkte också på att hon hade svårt att sova när hon hade vingarna. Så hon var också glad när hon tappade dem.”

Thea är en annan elev som visar på tecken av att ha förstått karaktärernas tankar och känslor i boken *Mitt magiska finger*. I stil med Pernilla har hon fastnat för det här med att få vingar och verkar ha levt sig in i den biten själv med familjen Hägg, vilket syns i följande utdrag:

Thea: ”Jag tänkte att jag tänkte det skulle vara ganska coolt att ha vingar.”

Intervjuare: ”Ja, precis.”

Thea: ”Och från Farmor. Jag är ganska säker på att jag blev lite besviken med att hon tappar de där vingarna.”

Ett par andra elever som beskriver levande sina läsupplevelser på ett sätt som kan tolkas att de varit så absorberade i sin läsning att de liksom levt *med* karaktärerna i böckerna, är Ossian och Petra. Ossian ger en tydlig beskrivning av två scener ur *Kometen kommer*, den ena helt från början av boken och den andra i slutet. Han beskriver scenen där Muminrollet och Sniff upptäcker havet och när Muminrollet fiskar efter pärlor på ett sådant sätt att det verkar som att Ossian själv också har känt upprymdheten som Sniff och Muminrollet känt i den scenen.

Ossian: ”Jag var så där, i den där *Kometen kommer*, vad jag skulle komma ihåg. När muminrollen skulle hoppa in i havet och skulle ta de där snäckorna, sådana där pärlor. När de hittade den där grottan. Och sen var det också ganska häftigt där när alla började flytta. Och sen när de tog de där sakerna dit till det här huset så tänkte jag att det skulle bli ganska fint.”

Petra fortsätter på det redan etablerade flygämnet och beskriver scenen i *När farmor flög* där Joel och farmor flyger tillsammans över Helsingfors på ett så detaljrikt sätt, att hon har kunnat förstå den spänning och glädje som Joel känt av att flyga. Hon kommer till och med ihåg de humoristiska repliker som utbyttes mellan farmor och Joel, vilket visar på att hon varit väldigt absorberad i sin läsning och verkligen förstått karaktärernas känslor.

Petra: ”Ja, Joel. Han sov där ute och sen då när farmor kom och hämtade honom. Sen sa han liksom att jag flyger. Hon sa liksom nej, du flyger egentligen inte. Du bara liksom, jag håller i dig och jag flyger.”

En förutsättning för empati kan sägas vara *perspektivbyte*, det som Nussbaum (2010) kallar för *narrativ fantasi*. Det innebär att kunna se andra genom humana ögon och sätta sig in i andras situationer. Ett av ämnena som fokusgrupperna fick diskutera var hur de trodde att andra tredjeklassister i andra skolor har upplevt projektet *Medskapande läsning*. Svaren var varierande, och ett flertal elever var osäkra på om de kunde tala på någon annans bekostnad.

Det var ändå många elever som gav det ett försök och beskrev mestadels att eleverna i de andra skolorna troligtvis upplevt projektet på liknande sätt som dem. Det var vanligt att eleverna projicerade sina egna upplevelser på hur de andra skolorna kan ha upplevt det.

Det här kan exempelvis ses hos Bianca, som projicerar sin egen syn på projektet på de andra skolorna:

Bianca: ”Jag tror att de flesta har tyckt att det är tråkigt men lite... Eller vissa kanske har tyckt att det är roligt. Jag vet inte riktigt.”

Ett antal elever klarar ändå av att tänka att eleverna i de andra skolorna kan ha upplevt projektet på andra sätt än vad de själva har. De klarar väl av att sätta sig in i en annans situation och utgår från individens läsintresse och vad de snappat upp för allmänna tankar i klassen i sina utsagor:

Patricia: ”Jag skulle tro att de har liksom sådant som fanns i vår klass har varit allmänt sådant att de flesta har tyckt om det, så har varit att skriva och rita olika figurer och sådant. Och hitta på den här äventyrssagan och ge sin egen intresse dit. Så det tänker jag har varit roligt. Och sen ska jag tro att lite tungt har varit också den här läsningen hemma. Men man kan inte veta.”

Wilma: ”Det finns ju olika slags typ av läsare. Så kanske för några har det varit ganska svårt att läsa de här böckerna. För de här böckerna är ändå så pass svåra och inte några lättlästa böcker. Och sen för de där bättre läsare har det kanske varit ganska lätt. Och sen också det där skrivande. De har säkert några som tycker om det och några kanske inte så jättemycket tycker om det.”

Att få syn på empati och identifiera empatifrämjande upplevelser är ett utmanande arbete och dessa resultat som jag fått fram ska ses som fingervisning i hur medskapande läsning påverkar de empatiska förmågorna. Frågorna i intervjuguiden och elevsvaren försvårade dock svaret på den här forskningsfrågan och för att kunna ge mer uttömmande svar skulle frågorna behöva ses över på nytt. Jag tror också att empati är ett sådant abstrakt fenomen att få syn på att det borde få vara huvudfokus i en studie i stället för att vara ett delområde.

5.2.5 Sammanfattning av resultaten i fokusgruppintervjuerna

Sammantaget förekommer många intressanta aspekter i fokusgruppintervjuerna. Resultaten förstärker intrycket av läsprojektet *Medskapande läsning*s potential att blåsa liv i och upprätthålla ett läsintresse samt stödja eleverna till att se sig själva som kompetenta, läsande individer i enlighet med målsättningen en läsande livsstil. Elevernas utsagor om läsningen är nästan uteslutande positiva, och inte en enda elev har upplevt läsningen som enbart tråkig eller jobbig. Eleverna beskriver att deras textvärldar har utvidgats då de fått bekanta sig med nya böcker och att deras läsintresse har etablerats eller fördjupats till följd av läsningen.

Trots att böckerna blivit progressivt svårare under projektets gång, verkar eleverna ha upplevt det som en naturlig utveckling. Av de lästa böckerna är det den tredje och mest utmanande boken, *Kometen kommer* av Tove Jansson, som har uppskattats mest av eleverna. De övriga böckerna *Mitt magiska finger* av Roald Dahl och *När farmor flög* av Annika Sandelin har även mestadels uppskattats och nämns som favoriter hos ungefär lika många elever. Orsaker till att *Kometen kommer* uppskattades mest anges vara längden och att den är mest spännande. Samtidigt är det den bok som eleverna haft mest förkunskaper om som de har kunnat utnyttja i läsningen. Det är flera elever som har reflekterat över skillnader mellan bok och film eller serie.

Eleverna har vidare fått gedigen övning i estetisk läsning. De ger många exempel på situationer eller scener i boken och upplevelser som de upplevt som särskilt minnesvärda och uppslukande. Uppgiftspappret *tre ord och tre tankar* med frågan om när eleven upplevt sig vara inne i boken har dessutom fått eleverna att anamma ett mer estetiskt metaspråk när de talar om böcker. De talar explicit om att *komma in i böcker* och syftar på Felskis (2009) aspekter av att bli berörd av att läsa samt Rosenblatts (1995) estetiska läsning.

När det gäller läsaridentiteten beskriver eleverna på det stora hela en mer positiv syn på sig själva som läsande och kompetenta individer. Ett flertal elever beskriver att de börjat läsa mer på fritiden till följd av den etablerade läsvanan som läsprojektet stimulerat. Hos både motvilliga och villiga läsare kan en positiv utveckling i fritidsläsningen och i sin syn på fiktionläsning skildras. Även de elever som fortfarande ser läsning som något tråkigt, har erhållit positiva läsupplevelser och kan se det goda i att läsa. Såvida klarar en del elever av att reflektera över sin läsning på en metanivå. Ett av de mest anmärkningsvärda resultaten är dock att alla elever i den här åldern ännu visar sig vara väldigt öppna för möjligheten att läsa, vilket sammanfaller med von Bergens, Vasalampis och Torppas (2021) forskning att det läsovillighet inte primärt orsakas av brist på motivation och intressen.

Vidare visar eleverna på en relativt god läsresiliens och beskriver upplevelser av kompetens i mötet med de olika texterna. Eleverna visade sig ha använt sig av en mångfald av strategier för att ta sig igenom böckerna, däribland stöd från föräldrar och att läsa vid en

specifik, bestämd tidpunkt. Den mest utmanande boken anges vara *Kometen kommer*, vilken en del elever förhöll sig skeptiska till med avseende på sin förmåga att läsa den. Vidare var en del elever vid det här skedet utmattade av läsningen, vilket ledde till att de behövde vara extra uthålliga och resilienta i läsningen. Eleverna beskriver ändå att läsningen gick bättre än vad de hade förväntat sig. Såvida har läsprojektet gett eleverna erfarenheter av både bemästring och positiv respons i skolan.

Fiktionsläsningens koppling med empati var studiens tredje fokusområde och utsagorna från eleverna visar på blandade resultat. Att identifiera empati och empatifrämjande upplevelser är inte enkelt och därför bör dessa resultat ses över extra kritiskt. Fåhraeus (2020) framhåller absorption i läsningen som en förutsättning för empati, och detta är något som eleverna ger rikliga beskrivningar om. Scener eller karaktärer från böckerna som eleverna ger särskilt detaljrika upplevelser om har tolkats vara situationer där eleven verkligen gått in i sin läsning och känt med karaktärerna. En annan aspekt av empati är perspektivbyte, vilket också hänger ihop med Nussbaums (2010) begrepp *narrativ fantasi*, som är en förutsättning för demokrati. Här visade sig många elever projicera sina egna upplevelser på andra elever och det var en minoritet som uttryckte slutsatsen att andra elever i andra skolor kan ha upplevt läsningen på ett annat sätt än de själva. En annan intressant iakttagelse var också elevernas ovilja att tala för någon annans räkning, vilket visar på ett slags respekt för den andras åsikter framom att själv konstruera egna teorier.

6 Etiska aspekter och konfidentialitet

De etiska aspekterna har beaktats noga under hela forskningens gång i enlighet med de forskningsetiska anvisningarna om god vetenskaplig praxis (Forskningsetiska delegationen, 2012). Insamlingen, hanteringen och dokumenteringen av allt forskningsmaterial, särskilt data som innehåller någon form av personuppgifter, har skett med största omsorgsfullhet och noggrannhet i enlighet med riktlinjerna. Eftersom under 15-åriga barn har varit föremål för datainsamling har det varit av särskilt stor vikt att det skett på ett etiskt, transparent och hållbart sätt.

Forskningslov inhämtades från de två kommunerna där materialinsamlingen ägde rum. Jag kontaktade på förhand även rektorerna samt klasslärarna för respektive skolor för att få godkännande att utföra forskningen i skolan. Både rektor, lärare, elever samt vårdnadshavare har informerats om forskningen och dess syfte samt på vilka sätt de insamlade personuppgifterna används till i enlighet med GDPR-anvisningarna och de forskningsetiska riktlinjerna (Forskningsetiska delegationen, 2012). Skriftligt samtycke från vårdnadshavarna om huruvida deras barn får delta i forskningen samlades via ett elektroniskt formulär på universitets e-lomakelicens. De intervjuade lärarna gav också skriftligt samtycke för att delta i forskningen.

Det forskningsmaterial och personuppgifter som hanterades var digital fotodokumentation av elevernas uppgiftspapper samt ljudinspelningar från intervjuerna. Elevernas förnamn samlades in för att identifiera vem som får delta i forskningen samt sortera uppgiftspappren. Forskningsmaterialet lagrades och arkiveras på universitets granskade och säkra plattformar bakom användarnamn, lösenord samt autentisering. Allt forskningsmaterial har pseudonymiserats och anonymiserats i den utsträckning det är möjligt. Vidare har detaljer som kan avslöja deltagarnas identiteter utelämnats eller modifierats i enlighet med Forskningsetiska delegationens (2012) riktlinjer. Vidare är alla citeringar från informanterna omvandlad till standardsvenskt skriftspråk, för att säkerställa att ingen kan identifieras baserat på hur man talar.

Vid materialinsamlingen i skolorna kontrollerade jag som forskare av eleverna själva om de fortfarande var villiga att delta i intervjun. De elever som valde att inte delta i intervjun

återgick till sin lektion. Att elever utnyttjade den här möjligheten visar att jag som forskare lyckats skapa en sådan atmosfär i rummet att de vågade säga till om de inte önskade delta. Vidare har alla forskningsdeltagare och vårdnadshavare fått information om sin rätt att när som helst avbryta sitt deltagande utan att behöva ange orsak och utan negativa följder. Deltagarnas data kommer i sådana fall att omgående strykas från forskningsresultaten och elimineras (Forskningsetiska delegationen, 2012).

7 Tillförlitlighet

Under hela forskningsprocessen har jag förhållit mig objektiv till forskningsmaterialet och strävat efter största möjliga systematik i analysen för att garantera att resultaten är reliabla och valida. Jag har beskrivit analysprocessen för både uppgiftspapper och intervjuer noggrant för att möjliggöra största möjliga transparens i forskningen och synliggöra vilka val jag har gjort vid varje skede i forskningen. Materialinsamlingen begränsades till ett par skolor och fyra klasser för att garantera analysmängdens hanterbarhet och förebyggande av kognitiv överbelastning (Kvale & Brinkmann, 2014). Samtidigt är forskningsmaterialet relativt omfattande för att kunna ge en bred bild av det undersökta problemområdet.

För försäkra en god reliabilitet i forskningen använde jag mig flera materialinsamlingsmetoder: fokusgruppintervjuer och analys av uppgiftspapper. Gemensamt för dem båda är att de närmar sig forskningsämnet genom öppna frågor eller ett diskussionstema, vilket förebygger att forskaren omedvetet styr deltagarna att komma fram till specifika slutledningar (Kvale & Brinkmann, 2014). Uppgiftspappren samlades in med enbart förnamn som skrevs på baksidan av pappren. Varje elev tilldelades sedan initialt ett nummer och senare en pseudonym, för att eliminera förnamnets nödvändighet för identifikation av papper ifyllda av samma elev så snabbt som möjligt.

Som forskare fungerade jag som diskussionsledare i fokusgrupperna med uppgiften att se till att samtalet tangerar förutbestämda teman för att garantera valid information. Samtidigt var jag noggrann med att sträva efter att deltagarnas tal skulle uppta majoriteten av intervjun (Kvale & Brinkmann, 2014; Johansson, 2013). För att skapa en bekväm intervjusituation för eleverna så att de kände sig trygga att delge information betonade

jag att det inte finns rätta svar på frågorna. Jag intervjuade dem i grupper i en bekant skolmiljö för att utjämna den skeva maktbalansen mellan eleverna och mig som forskare (Kvale & Brinkmann, 2014; Johansson, 2013).

En anmärkningsvärd iakttagelse är att under fokusgruppsintervjuerna harmoniserade eleverna ofta sina svar med sina klasskamrater. Såvida påverkade gruppens svar en del på hur de övriga deltagare formulerade sina svar, vilket är föga förvånande med tanke på att det handlar om unga barn. Ändå upplever jag inte att det här påverkade reliabiliteten i någon högre grad, eftersom jag betonat att intervjuerna är nedslag i stunden och inte kan betraktas som absoluta sanningar, utan utsagor i en viss tid på en viss plats. Eleverna vågade nog också uttrycka avvikande åsikter, vilket också var något jag poängterade starkt i början av intervjun. Dessutom var representativiteten hög i både intervjuer och uppgiftspapper – över hälften av alla elever som deltog i *Medskapande läsning* valde att delta i min studie. Det här stärker även resultatens reliabilitet.

Såsom Kvale & Brinkmann (2014, s. 47) konstaterar strävar inte kvalitativ forskning efter att kvantifiera resultaten och således inte den här studien heller, utan att genom ord beskriva aspekter av projektdeltagarnas livsvärld. Genom mångsidiga sätt att införskaffa data har jag hoppats kunna urskilja mönster och möjliga effekter, men är samtidigt medveten om den kvalitativa forskningens begränsning gällande generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2014). I stället ser jag att forskningen kan bidra med perspektiv för hur utmaningen med läskunnighet och minskat intresse för läsning kan tacklas genom ordkonstmetoder och hur skönlitteraturen kan fungera som inkörsport till empati och resiliens.

De metodologiska valen att utgå från de fenomenografiska och hermeneutiska forskningsparadigmet baserade sig på en kritisk syn att placera pedagogiska empiriska studier inom en viss enskild metodologi. I stället utnyttjades datahanterings- och analysverktyg från båda metodologier på ett sätt som stödjer målsättningen att erhålla fördjupad kunskap om ett fenomen, medskapande läsning, med betoning på individers upplevelser. Fenomenografins analysprocess att gruppera utsagor till ett antal kategorier som helhetsmässigt beskriver ett fenomen samt den hermeneutiska spiralen är exempel på verktyg som var lämpliga i förhållande till mitt forskningsintresse och för att söka svar på de ställda forskningsfrågorna.

8 Diskussion

Ett flertal undersökningar under de senaste åren visar på ökande klyftor i elevernas läskunnighet och en allmänt sjunkande trend i både läsintresse och läsförmåga (Hellgren & Marjanen, 2020; Hiltunen, m.fl., 2023). Samtidigt visar forskning att elever som läser mycket på fritiden är de som utvecklar de starkaste läsfärdigheterna, medan svaga elever som inte läser hemma stagnerar i sin utveckling (Torppa, 2007; Silverström, Ukkola, & Metsämuuronen, 2023). Inom läsningen kan man dessutom identifiera en Mattheweffekt, där starka läsare kommer in i en positiv spiral där de kumulativt förbättrar sina färdigheter och bibehåller läsmotivationen, medan svaga elever misströstar efter negativa läsoplevelser och antar en negativ syn på läsning (Kempe, Eriksson-Gustavsson, & Samuelsson, 2011; von Bergen, Vasalampi, & Torppa, 2021). En typ av Mattheweffekt kunde också bekräftas i min studie, eftersom elever som givit svar i uppgiftspappren som tolkades som en stark läsaridentitet var konsekventa i sina svar genom hela projektet och behöll sin position som starka läsare.

Hur kan vi lyfta läs- och skrivkunnigheten hos eleverna från sin kollaps och få dem att välja boken framom de sociala medierna? Jag har i min studie av *Medskapande läsning* fokuserat på hur en intervention i årskurs 3 kan påverka elevernas läsvana och syn på sig själva som läsande individer. Forskningen bekräftar att elevernas första år i grundskolan är avgörande för den fortsatta läsutvecklingen och huruvida eleven anammar en läsvana eller inte (von Bergen, Vasalampi, & Torppa, 2021; Niilo Mäki Institutet, 2024). Särskilt årskurs 3 utgör en vändpunkt i undervisningen, eftersom det är då som eleverna går från att lära sig *att läsa* till att läsa för *att lära sig*. Såvida är det här orsaken till att den valda målgruppen för läsprojektet *Medskapande läsning* är just årskurs 3. Tidig exponering av tryckta texter har samband med läsfärdigheterna ända upp till årskurs 9, det vill säga genom hela grundskolan. Därför är det de första årskurserna ett kritiskt skede för att etablera en läsande livsstil (von Bergen, Vasalampi, & Torppa, 2021).

Litteraturläsningen status har varit ostadig under de senaste decennierna i takt med naturvetenskapernas framfart i en värld som baserar sig på marknadsvärde och mätbar nytta. Det här är något som speglas ända till skolvärlden och den syn på litteratur som vi har. Trots att Höglund (2019) pekar på att läskrisen syns i läroplanen i och med betoningen på att litteraturundervisningen ska väcka läslust och möjliggöra

läsupplevelser, är det ändå kunskapsdiskursen och litteratur som ett *medel att uppnå något annat* som dominerar undervisningen (se t.ex. Wintersparv, 2022, för liknande utveckling i Sverige). Eleverna förväntas lära sig läsa flytande, tänka kritiskt och etiskt samt vidga sin kulturella kännedom (Utbildningsstyrelsen, 2014). Det här sker ofta på den upplevelsebaserade och estetiska läsningens bekostnad, eftersom dessa är svåra att mäta och bedöma. Det här är ändå trots allt vad jag argumenterar för är vägen ut från läsningens kollaps: Nämligen att vi börjar från eleverna själva och ger dem tidiga estetiska läsupplevelser genom exempelvis ordkonstmetoder för att främja det ultimata målet - en läsande livsstil.

Resultaten av uppgiftspappren och fokusgruppsintervjuerna talar klarspråk, och det är att litteraturundervisningens transformativa och estetiska sidor fortfarande bör ha en given plats i litteraturundervisningen. Projektet där eleverna har läst tre böcker under tolv veckor har visat på ett flertal intressanta aspekter i både läskunnigheten och i utvecklingen av en läsaridentitet med dess delkomponenter läsarsjälveffektivitet, läsresiliens och läsmotivation. Analysen av uppgiftspappren visar en ökning av elever som börjar från en begynnande eller spirande läsaridentitet lyfter under läsprojektets gång till att kännetecknas av en spirande eller stark läsaridentitet. Eleverna blir mer och mer reflekterande i sina sätt att besvara de öppna frågorna i uppgiftspappret *Tre ord och tre tankar*, och en högre närvaro av läsarjaget kan urskiljas. Det här innebär att eleverna utgår från sig själva och sina upplevelser vid läsningen, i stället för att efferent återge enstaka händelser eller delar från böckerna. På så sätt anammar de en mer estetisk och reflekterande syn på läsning och sin läsaridentitet – läsningen blir något som blir *deras eget*.

Vidare har ordkonstmetoderna fungerat ypperligt för att främja den här synen på läsning. Eleverna beskriver i intervjuerna att de upplevelsebaserade metoderna och skrivuppgifterna som utgår från elevernas läsning av böckerna har varit roliga och inspirerande. Sättet att läsa lite nästan varje dag samt lite i taget har fungerat väl för många – men en del starka läsare upplevde att det var utmanande att inte läsa för långt på en gång. Inte en enda elev anger att de tyckt att läsningen och ordkonstlektionerna har alltigenom varit tråkiga eller negativa, utan tvärtom är det med en väldigt positiv ton som eleverna talar om ordkonst och läsning. En del beskriver lektionerna med ordkonst som blandning av svenska och litteratur samt bildkonst, medan andra jämför det med fritid.

Gemensamt för många elever är att de skulle önska att lektionerna och läsprojektet skulle fortsätta. Det här visar hur väl ordkonstmetoderna, som även inkluderas i läroplanen om än vagt och snedvridet beskrivet, fungerar i litteraturundervisning i skolan för att uppfylla målen om att erbjuda läs- och språkupplevelser samt öka läslusten (Utbildningsstyrelsen, 2014). De erbjuder omväxling i en annars ganska stram, nytto baserad litteraturunderdiskurs i skolan. Dessutom erbjuder ordkonst också enligt eleverna själva en utmärkt arena för ämnesöverskridande undervisning.

Freja: ”Det känns som ett ämne på något sätt att man får läxor i det men det är ändå roligare än alla ämnen. Det är typ bildkonst och SVL är blandat på samma gång. Så det känns nog roligt för att man får läsa och man får skapa egna texter och vad heter det, rita bilder till dem. Så det är liksom på något sätt, det känns lite som att ordkonst inte ens är ett ämne att det är bara fritid när det är så roligt.”

Malin: ”Jag skulle inte egentligen vilja att det skulle ta slut.”

Med andra ord visar resultaten att den estetiska, transformativa och postkritiska *medskapande* läsningen som förespråkas av Rosenblatt (1995), Felski (2017) och Fialho (2019) är något på spåren när det gäller att vända den negativa lästrenden. Eleverna ger allt igenom positiva och ivriga utsagor om estetiska upplevelser i samband med läsning. Deras erfarenheter präglas av förtjusning, chock och absorption, vilka alla är aspekter som sällan ges större utrymme i undervisningen. Samtidigt, liksom Felski (2017) påpekar, hämmar inte framlyftandet av dessa aspekter på litteraturundervisningens kvalitet. I stället beskriver eleverna ett ökat läsintresse och många har märkt att de börjat läsa mer på fritiden, eller rentav blivit snabbare på att läsa. Samtidigt diskuterar eleverna skickligt om litteratur med metabegrepp som att vara ”inne” i boken, vilket ytterligare pekar på att läsprojektet fått dem att betrakta sig själva som läsande individer i högre grad. Såvida ger projektet alla elever möjlighet att komma in i en positiv utvecklingsspiral, där en frekvent läsvana ökar sannolikheten för absorption i läsningen, vilket i sin tur främjar läsintresse och stimulerar empati (Bal & Veltkamp, 2013; Djikic, Oatley, & Moldoveanu, 2013; Fåhraeus, 2020).

Ett av de viktigaste resultaten som bör lyftas fram är elevernas upplevelser av läsarsjälveffektivitet och läsresiliens. Elevernas utsagor berättar att alla har fått någon typ av positiv erfarenhet under läsningen, en känsla av att ha klarat av något. Det kan ha varit rutinen i skolan vid bokbyte, att ha klarat av läsningen av en bok fastän man trodde att man inte skulle eller någon av de många skrivuppgifterna i anslutning till läsningen som

upplevts som lyckade. Vidare visar studien att eleverna visat prov på en god läsresiliens under den här typen av läsning, eftersom alla kommit igenom böckerna och beskriver varierande strategier som de utnyttjat vid utmattning och andra utmaningar i läsningen. Den mest frekventa utmaningen var att eleverna inte kom ihåg att läsa, vilket visar på bristen av en läsrutin. Efter projektet beskriver flera elever däremot att de blivit bättre på att läsa mer frekvent på fritiden. Samtidigt kan man urskilja en ökad resiliens och tro på sig själva som kapabla läsare hos eleverna, vilket är något som de kommer att bära med sig även efter projektet. Exempelvis sammanfattar Vanessa ett några välvalda ord för sin upplevelse av läsprogrammet och sina hälsningar till andra som kämpar med läsning:

Vanessa: ”Jag skulle vilja säga till dem som tycker att det här är helt lätt, att jag skulle säga att det här är inte lätt. Jag skulle säga att när någon säger att jag kan inte, jag vill inte, att ni får hjälp av det här.”

Alla skolans ämnen står på en forskningsbaserad grund, inklusive svenska och litteratur. Såvida är alla uppgiftspapper och läsoplevelser en del av rådande litteraturteoretiska diskurser. De sätt och arbetsmetoder som används i läs- och litteraturundervisningen skildrar en typ av litteraturteoretisk syn, vilket är något jag hävdar att lärarna sällan kommer att tänka på vid undervisningen. Redan styrdokumentet styr undervisningen i en viss riktning, vilket vi kan se i Rättyäs (2019) identifierade litteraturdiskurser i läroplanen. Betoning på språkets form flera decennier sedan kan ses sammanfalla med formalistiska och nykritiska strömningar i litteraturfältet, medan fokusering på kulturkännedom och personlighetsutveckling kan ses ha vuxit fram ur marxistiska och psykoanalytiska litteraturteorier (Tenngart, 2008).

På samma sätt är dagens trend på väg åter mot att sätta läsaren i centrum – i alla fall till synes. De transformativa, estetiska, läsorienterade och postkritiska litteraturteorierna sätter alla fokus på relationen mellan läsare och text och den växelverkan som sker. Litteraturens syfte ligger helt enkelt i upplevelsen i sig själv och ger upplevelser som kan förändra läsaren eller spränga existerande föreställningar. Liksom Felski (2017) påpekar, väcks läsaren i liv av orden och blåser samtidigt liv i dem. Detta är den riktning som jag tror är den väg som litteraturundervisningen bör ta för att främja läsning på ett hållbart sätt. Flera av de gångna och nuvarande lässatsningarna i skolorna är betonade på kvantitet och läsmängder. Jag tror vi gör ett avgörande misstag om vi stirrar oss blinda på läskunnighetssiffrorna på populationsnivå framom att se individen själv och ta reda på

varför hen inte läser. Genom att börja från individen själv och tända en läsgnista hos varje elev genom positivt sporrande och upplevelsebaserad undervisning kan vi få eleverna att återupptäcka glädjen att läsa, som så många före dem.

Vidare forskning

Empatins inverkan och utveckling på basis av skönlitteratur är något som denna studie försökte få syn på. Däremot måste det konstateras att operationalisering av empati är en svår uppgift och därmed är resultaten svåra att utläsa i materialet. Samtidigt bör det påpekas att det finns en så kallad *sleeper effect* att iaktta när det gäller empatiutvecklingen – resultaten är något som utvecklas långsamt över tid som kräver mer än det halvår som denna studie följde eleverna (Bal & Veltkamp, 2013). Fåhraeus (2020) nämner vidare *absorption* och Nussbaum (2010) *narrativ fantasi*, med andra ord perspektivbyte, som förutsättningar för att öva sin empati. Genom absorption kan eleven öva sig på att förstå den andras emotionella tillstånd och dela känslor.

Projektet *Medskapande läsning* gav rikliga möjligheter till att stimulera empati, vilket också syns i elevernas utsagor. Flera beskriver tydliga scener som de minns från böckerna som har påverkat dem, liksom att de själva genomlevt eller förstått karaktärernas känslor. Det här var ändå en minoritet som gjorde det och flera visade också på ett slags ovilja eller svårighet att sätta sig i någon annans upplevelser av projektet. Det här kan visa antingen på en mogen respekt för andra människor att själva föra sin talan, eller helt enkelt outvecklad empati.

Det är svårt att avgöra på basis av det material som analyserats, utan empatin förtjänar att tillägnas en helt egen studie för att ge en rättvis och valid bild av den medskapande läsningens möjligheter att utveckla empatiska förmågor. Ytterligare bredd till forskningsfältet ordkonst och estetisk läsning kunde erhållas genom att inkludera ett lärarperspektiv. Planen var inledningsvis att inkludera också det perspektivet i den här studien, men det visade sig att det skulle ha lett till en för brokig studie, vars huvudfokus är elevernas läsupplevelser. Generellt bidrar all framtida forskning till att bygga upp en välstrukturerad forskningsbas för den estetiska lästraditionen att stå på.

Källor

- Alvinius, A., Borglund, A., & Larsson, G. (2023). *Tematisk analys. Din handbok till fascinerande vetenskap*. Lund : Studentlitteratur.
- Aro, T., Viholainen, H., Koponen, T., Peura, P., Räikkönen, E., Salmi, P., . . . Aro, M. (2018). Can reading fluency and self-efficacy of reading fluency be enhanced with an intervention targeting the sources of self-efficacy? *Learning and Individual Differences*, 53-66. doi:<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.009>
- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *Plos One*, 8(1). doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>
- Batson, C. D. (2009). These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena. i J. I. Decety, *The Social Neuroscience of Empathy / edited by Jean Decety and William Ickes* (ss. 3-15). Cambridge: MIT Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bäck, J. (den 21 september 2022). *Finlandssvenska elever läser allt färre böcker – efter trean sjunker läsförståelsen*. Hämtat från Hufvudstadsbladet: <https://www.hbl.fi/artikel/bedcd8e7-ad54-4da9-ba29-cd4d2cf69977> den 14 januari 2023
- Dellve, L. (2021). Fokusgrupper. i G. Klingberg, & U. Hallberg, *Kvalitativa forskningsmetoder helt enkelt!* (ss. 95-116). Lund: Studentlitteratur.
- Djikic, M., Oatley, K., & Moldoveanu, M. C. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 28-47. doi:<https://doi.org/10.1075/ssol.3.1.06dji>
- Douglas, K., Barnett, T., Poletti, A., Seaboyer, J., & Kennedy, R. (2016). Building reading resilience: re-thinking reading for the literary studies classroom. *Higher Education Research and Development*, 35(2), 254-266. doi:<https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087475>
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). 1. Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. i A. Fejes, & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (3 uppl., ss. 16-39). Stockholm: Liber.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). 13. Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. i A. Fejes, & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (3 uppl., ss. 176-191). Stockholm: Liber.
- Felski, R. (2009). *Uses of literature*. Hoboken: Wiley.
- Felski, R. (2017). Postkritisk läsning. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 1. doi:<https://doi.org/10.54797/tfl.v47i1.8419>

- Fialho, O. (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Cogent Arts & Humanities*(6 (1)). doi:<https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532>
- Forskningsetiska delegationen. (2012). God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland. Hämtat från https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf den 22 december 2022
- Furu, A.-C., & Heikkilä, M. (2022). *Resiliens i förskolan. Att stärka barns välmående, delaktighet och handlingskraft*. Stockholm: Natur & kultur.
- Fåhraeus, A. (2020). Fiction as a Means for Understanding the Dynamics of Empathy: A 3-year Empirical Study with Students. *Educare*, 3, 46-76. doi:<https://doi.org/10.24834/educare.2020.3.2>
- Haru School Network. (u.a.). *Haru*. Hämtat från Vårt uppdrag: <https://haruschoolnetwork.com/sv/uppdrag/> den 7 februari 2023
- Hatfield, E., Rapson, R. L., & Le, Y.-C. L. (2009). Emotional Contagion and Empathy. i J. Decety, & J. W. Ickes, *The Social Neuroscience of Empathy / edited by Jean Decety and William Ickes* (ss. 19-30). Cambridge: MIT Press.
- Hellgren, J., & Marjanen, J. (2020). Hur läser och skriver niondeklassarna? Sammanfattning av resultaten av lärresultat i svenska och litteratur i åk 9 våren 2019. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Hämtat från https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/12/KARVI_T2120.pdf den 14 december 2022
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., . . . Vettenranta, J. (2023). *PISA22 ensituloksia*. Undervisnings- och kulturministeriet. Hämtat från : <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3> den 21 februari 2024
- Hoover, W., & Tunmer, W. (2018). The Simple View of Reading: Three Assessments of Its Adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304-312. doi:<https://doi.org/10.1177/0741932518773154>
- Höglund, H. (2019). Modersmål - och litteratur? Föreställningar om litteraturundervisning i de finländska läroplansgrunderna. i H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl, & A. Westerlund, *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning - festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (ss. 185-200). Åbo: Åbo Akademis förlag. Hämtat från https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/170112/Genom%20texter%20och%20v%c3%a4rldar_digiversion.pdf?sequence=1&isAllowed=y den 22 december 2022
- Ingerman, Å. (2021). Fenomenografi. i G. Klingberg, & U. Hallberg, *Kvalitativa metoder helt enkelt!* (ss. 187-206). Lund: Studentlitteratur.
- Isaksson, J. (2021). Riktad kvalitativ innehållsanalys. i G. Klingberg, & U. Hallberg, *Kvalitativa metoder helt enkelt!* (ss. 283-302). Lund: Studentlitteratur.

- Iser, W. (1991). Läsprocessen – en fenomenologisk betraktelse. i C. Entzenberger, & C. Hansson, *Modern litteraturteori 1. Från rysk formalism till dekonstruktion* (C. Hansson, Övers., 2:a uppl., ss. 319- 341). Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, J. D., Christy, K., Krakow, M., John, K., & Martins, N. (2016). Narrative transportability, leisure reading, and genre preference in children 9-13 years old. *The Journal of Educational Research (Washington, D.C.)*, 109(6), 666-674. doi:<https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1034351>
- Jerrim, J., & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181-200. doi:<https://doi.org/10.1002/berj.3498>
- Johansson, B. (2013). Forskning om barn - intervju. i S. Hillén, B. Johansson, & M. Karlsson, *Att involvera barn i forskning och utveckling* (ss. 57-77). Lund: Studentlitteratur.
- Kempe, C., Eriksson-Gustavsson, A.-L., & Samuelsson, S. (2011). Are There any Matthew Effects in Literacy and Cognitive Development? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 181-196. doi:<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.554699>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis : a guide to methods, practice and using software*. London: SAGE Publications Ltd. doi:10.4135/9781446288719
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- La Rosa, L.-S. (2023). *Nuoret lukijat kirjallisuuden murroksessa [Doktorsavhandling, Helsingfors universitet]*. Helsingfors: Helda. Hämtat från <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/27181878-81b4-4e55-8f5a-0609854d356f/content>
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., . . . Vettenranta, J. (2019). PISA 18. Ensituloksia. Undervisnings- och kulturministeriet. Hämtat från <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf> den 19 februari 2023
- Macnaghten, P., & Myers, G. (2011). Focus groups. i C. Seale, G. Gobo, J.-F. Gubrium, & D. Silverman, *Qualitative research Practice*. London: SAGE Publications Ltd. doi:<https://doi.org/10.4135/9781848608191>
- Martens-Seppelin, M. (2022). *Ordkonst - framtidens utbildningsvägar och arbetsfält*. Helsingfors: Svenska kulturfonden. Hämtat från https://issuu.com/kulturfonden/docs/ordkonst_rapport_webb_final?fr=sMDRINTQyNzYzNzY den 7 februari 2023
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning / Ference Marton*. New York: Routledge.

- Marton, F., & Pang, M. F. (2008). The Idea of Phenomenography and the Pedagogy of Conceptual Change. i S. Vosniadou, *International Handbook of Research on Conceptual Change* (ss. 561-587). Routledge.
- Niilo Mäki Institutet. (2024). *Läsningen lever. Finlandssvenska elevers läsning och skrivning från årskurs 1 tiil 7*. Hämtat från <https://www.nmi.fi/wp-content/uploads/2024/01/ILS-rapport-v3.2.pdf> den 21 februari 2024
- Nordberg, I. (den 12 december 2023). *Åbolärare om de dystra Pisa-resultaten: "Det märks att eleverna har allt svårare att förstå mer utmanande texter"*. Hämtat från Svenska yle: <https://svenska.yle.fi/a/7-10046833> den 21 februari 2024
- Nordberg, O. (2019). Lyrik som ingång till litteraturen. Litteraturdidaktiska reflektioner om poesin betydelse för gymnasiets yrkeselever. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 49(4), ss. 57-66. Hämtat från <https://ojs.uib.u.se/index.php/tfl/article/view/4829/3780> den 3 oktober 2023
- Nordberg, O. (2022). Litteraturdidaktik på empirisk grund: Didaktisk diskussion med utgångspunkt i 413 mellanstadie-elevers läsreaktioner på Katarina Taikons roman Katitzi. *Acta Didactica Norden*, 16 (1). doi:<https://doi.org/10.5617/adno.9129>
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit : why democracy needs the humanities*. Oxford: Princeton University Press.
- Peura, P., Aro, T., Räikkönen, E., Viholainen, H., Koponen, T., Usher, E.-L., & Aro, M. (2021). Trajectories of Change in Reading Self-Efficacy : A Longitudinal Analysis of Self-Efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 64. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101947>
- Peura, P., Aro, T., Viholainen, H., Räikkönen, E., Usher, E. L., Sorvo, R., & Aro, M. (2019). Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter? *Learning and Individual Differences*, 73, 67-78. doi:<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.007>
- Peura, P., Viholainen, H., Aro, T., Räikkönen, E., Usher, E.-L., Sorvo, R., . . . Aro, M. (2019). Specificity of Reading Self-Efficacy Among Primary School Children. *Journal of Experimental Education*, 87(3), 496-516. doi:[10.1080/00220973.2018.1527279](https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1527279)
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration* (5:e uppl.). New York: The Modern Language Association of Amerca.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rättyä, K. (2019). Hur legitimeras litteraturundervisningen i Finland? i H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl, & A. Westerlund, *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inrktning - festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (ss. 201-2016). Åbo: Åbo Akademis förlag. Hämtat från <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/170112/Genom%20texter%20och>

%20v%c3%a4rldar_digiversion.pdf?sequence=1&isAllowed=y den 22 december 2022

- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. doi:<https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Silverström, C., Ukkola, A., & Metsämuuronen, J. (2023). *Läget efter nybörjarundervisningen. Kunskaper i modersmål och litteratur och i matematik i början av årskurs 3*. Helsingfors: Nationella centret för utbildningsutvärdering. Hämtat från https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0223_0.pdf den 23 februari 2024
- Sinha, S. (2009). Rosenblatt's Theory of Reading: Exploring Literature. *Contemporary Education Dialogue*, 6(2), 223-237. doi:<https://doi.org/10.1177/0973184913411187>
- Sydskustens ordkonstskola. (2018). Sydskustens ordkonstskolas läroplan. Grundläggande konstundervisning i ordkonst enligt allmän läroplan. Hämtat från <https://ordkonst2.webbhuset.fi/Site/Data/2922/Files/Laeroplanen%202018.pdf> den 22 december 2022
- Tenggart, P. (2008). *Litteraturteori*. Malmö: Gleerups.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. (2020). Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other—A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9. *Child Development*, 91(3), 876-900. doi:<https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A.-M., Eklund, K., Lerkkanen, M.-K., Leskinen, E., & Lyytinen, H. (2007). Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals of Dyslexia*, 57(1), 3-32. doi:<https://doi.org/10.1007/s11881-007-0003-0>
- Ukkola, A., & Metsämuuronen, J. (2023). *Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana. Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018-2020*. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Hämtat från https://karvi.fi/wp-content/uploads/2023/01/KARVI_0123.pdf den 5 februari 2023
- Utbildningsstyrelsen. (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Hämtat från https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_laroplanen_for_den_grundlaggande_utbildningen_2014.pdf den 6 november 2022
- Utbildningsstyrelsen. (2017). 12. Sanataide. i *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017* (ss. 46-50). Hämtat från https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_tauteen_perusopetukseen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf den 22 december 2022

- Utbildningsstyrelsen. (2017). Ordkonst. i *Grunderna för läroplanen för den allmänna lärokursen i grundläggande konstundervisning* (ss. 49-53). Helsingfors: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino oy.
- Utbildningsstyrelsen. (2021). Nationella läskunnighetsstrategin 2030. Hämtat från https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/nationella_laskunnighetsstrategin_2030_0.pdf den 22 december 2022
- Utbildningsstyrelsen. (u.a.). *Modersmål och litteratur i den grundläggande utbildningen*. Hämtat från Ordkonst och litteratur: <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/ordkonst-och-litteratur> den 22 december 2022
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 398-405.
- Vataja, P., Lerkkanen, M.-K., Aro, M., Westerholm, J., Ann-Kath, R., & Paula, S. (2022). The Predictors of Literacy Skills among Monolingual and. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(6), 960-976.
doi:<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1942191>
- von Bergen, E., Vasalampi, K., & Torppa, M. (2021). How Are Practice and Performance Related? Development of Reading From Age 5 to 15. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 415-434. doi:<https://doi.org/10.1002/rrq.309>
- Wide, U., & Hakeberg, M. (2021). Individuella intervjuer. i G. Klingberg, & U. Hallberg, *Kvalitativa metoder helt enkelt!* (ss. 77-94). Lund: Studentlitteratur.
- Widén, P. (2019). 9. Kvalitativ textanalys. i A. Fejes, & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (3 uppl., ss. 176-191). Stockholm: Liber.
- Wintersparv, S. (2022). The Role of Aesthetics in Swedish Literature Studies: A Survey beyond Measurability of the Teaching of Literature. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 441-457.
doi:<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869088>
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. i A. Bandura, *Self-efficacy in changing societies* (ss. 202-231). Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Bilagor

BILAGA 1

Uppgiftspappret *Tre tankar – tre ord* med stödfrågor till eleverna.

Tre tankar + tre ord

Jag visste att jag var inne i boken när...

- När blev det lättare att läsa?
- När började du "se" händelserna som en film?
- När lärde du känna karaktärerna?

Jag tycker att boken var som bäst när...

- Vad fick dig att le?
- Vad fick dig att tänka efter?
- När kunde du känna igen dig?
- Vilken händelse kommer du att minnas?

Jag kunde gissa hur boken skulle sluta när...

- När insåg du att det kommer att sluta bra / illa?
- Vilka ledtrådar hittade du till hur det skulle sluta?

De här tre orden lärde jag mig medan jag läste

- Bläddra bland "Koll på orden"-pappren
- Bläddra i boken

Intervjuguide: Fokusgrupper med elever i åk 3

Inledning: Hej på er alla, vad roligt att ni vill delta i den här gruppdiskussionen. Den kommer att ta mellan 10 och 15 minuter. Jag ska ställa några frågor om hur ni har upplevt att ha ordkonst och att jobba med böckerna *Mitt magiska finger*, *När farmor flög* och *Kometen kommer* under våren. Jag delar ut talturner, men tanken är att ni ska diskutera med varandra och jag ser bara till att vi håller oss inom ämnet. Diskussionen är viktig och allas åsikter och tankar är lika värdefulla. Ni är välkomna att berätta om både positiva och negativa upplevelser. Det finns inga rätta eller fel svar på frågorna. Kom ihåg att den här diskussionen är privat. Vi ska lova varandra att det som sägs stannar i gruppen och vi respekterar allas åsikter. Du får säga att du inte håller med, men du får inte göra det på ett elakt sätt. Om du inte vill svara på en fråga, säg bara "pass" eller "jag vill inte svara", det är inga problem. Ni väljer själva exakt hur mycket ni vill säga.

Frågor:

1. Hur har det **känts**/Vad har du tyckt om att läsa tre böcker på vårterminen? (estetisk läsning, språkupplevelser)
 - 1.1. Kan du **berätta** vad du tänkte om dina **möjligheter** att klara av att läsa böckerna (förmåga, kapacitet)?
 - 1.1.1. Var det lätt eller svårt? På vilket sätt?
 - 1.1.2. Fanns det någon bok som du tyckte var lättare eller svårare än någon annan?
 - 1.2. Fanns det någon bok du **tyckte mer/mindre** om än andra? Vilken var din favorit?
 - 1.3. Var har du **lärt** dig genom att läsa *Kometen kommer*?
2. Vad kommer du att **minnas** från din läsning? (läsidentitet)
 - 2.1. Fanns det något som gjorde **ett speciellt starkt intryck**, t.ex. en händelse, en karaktär, ett ord/fraser? (det allra bästa)
 - 2.2. Vad är du mest stolt över av det du gjort under projektet?
3. Nu är vi redan i slutet av mars. Om du nu tänker tillbaka ända till början av januari, då projektet var helt nytt, kommer du ihåg **vad du tyckte/tänkte om läsning**?
 - 3.1. Vad har du för tankar om läsning/dig själv som läsare **idag**? (läsidentitet)
 - 3.2. Om du tänker tillbaka till början av januari, kommer du ihåg vad du tänkte om **ordkonst**?
 - 3.3. Vad tänker du **nu** om ordkonst i skolan?
4. Vilken var den största **svårigheten** du stötte på i projektet? (läsresjligöns)
 - 4.1.1. Hur **hanterade** du den?

5. Visste du att finns är tre andra skolor med treor som har varit med om samma projekt och läst samma tre böcker som du nu har gjort?

5.1. Om du tänker på de här treorna i de andra skolorna, vad tror du att **de tyckte**

5.1.1. Om läsningen, böckerna och lektionerna?

5.1.2. Att var roligt i projektet?

5.1.3. Att var svårt i projektet?