

Fakirerna och vi – en studie om bokprat som läsfrämjande insats

Catarina Schmidt



**Fakirerna och vi
– en studie om bokprat
som läsfrämjande insats**

Catarina Schmidt

Kultur Skåne, Region Skånes kulturförvaltning

Grafisk form: Kreation AB

Illustrationer: Lisa Wool-Rim Sjöblom

Omslagsbild: Balagan är Malmö stadsbiblioteks avdelning där barn mellan nio och tolv år kan läsa, låna böcker och få boktips

Foto: Erik Leo, Malmö stadsbibliotek

Tryck: Elanders Sweden

ISBN: 978-91-983682-0-8

© Författaren och Kultur Skåne, Region Skånes kulturförvaltning

Skriften kan även laddas ner från www.skane.se/kultur

	Inledning	7
a	Varför en sådan här studie?	9
b	Bakgrund	13
	Bokprat en läsfrämjande insats bland flera	14
	Läsning – en social aktivitet	16
	Barns möjligheter till delaktighet och utforskande	17
	Att göra läsare av läskunniga	19
c	Att följa en profession, en insats och de målgrupper som berörs	25
	Metod och genomförande	26
d	Bokprat – att berätta om berättelser	29
	Vad är då ett bokprat?	30
	Sex bokprat på tre bibliotek	31
	Barnens tankar	37
e	Bokprat för barn – ett socialt rum bland andra	47
	Tre exempel för fortsättningen i skolan	51
f	Studiehandledning – ett förslag	61
g	Referenser	67



Fakirerna och vi – en studie om bokprat som läsfrämjande insats

I den här forskningsrapporten står bokprat för barn i centrum. Bokprat är en läsfrämjande insats som når många barn i olika åldrar och utgör också ett tillfälle där professioner från såväl grundskola som skolbibliotek och folkbibliotek möts. Rapportens avsikt är att belysa och problematisera bokprat och då med fokus på villkor och möjligheter till utveckling av läsfrämjande arbete bland barn. På vilka sätt främjar bokprat läsning hos barn och går det att utveckla och fördjupa? Rapporten tar sitt avstamp i den studie kring läsfrämjande insatser som genomfördes hos folkbiblioteken i sex län/regioner i södra Sverige 2014 (Schmidt, 2015). Den här undersökningen har genomförts av Catarina Schmidt, universitetslektor i pedagogik vid Göteborgs universitet, på uppdrag av Kultur Skåne/Region Skåne. Rapporten kan också användas som ett studiematerial för professioner inom grundskola och folkbibliotek i syfte att utveckla och fördjupa samarbete kring läsfrämjande arbete bland barn. Följande bibliotek har deltagit i undersökningen: Tomelilla folkbibliotek, Nöbbelövs folk- och skolbibliotek och Gislaveds folk- och skolbibliotek. Vi vill rikta ett varmt tack till de bibliotekarier som medverkat i undersökningen och delat med sig av sina erfarenheter kring bokprat. Undersökningen har genomförts med hjälp av bidrag från Kulturrådet.

Catarina Schmidt – *forskare och författare, Göteborgs universitet.*

Karin Ohrt och Anna Falk – *Kultur Skåne/Region Skåne.*





Varför en sådan här studie?

Studiens syfte är att belysa och problematisera bokprat, som är en av de vanligaste läsfrämjande insatserna som riktas mot barn, samt visa på möjligheter för utveckling och fördjupning. I denna undersökning studeras därför förutsättningar för bokprat, något som formuleras utifrån följande frågeställningar:

- *Hur definieras bokprat av folkbibliotekens medarbetare?*
- *Vad kännetecknar bokprat, hur planeras och genomförs det och vad ingår i detta läsfrämjande arbete?*
- *Vilka tankar om insatsens betydelse uttrycker bibliotekarierna, de involverade barnen och deras lärare?*

Att problematisera och visa på möjligheter för utveckling och fördjupning av bokprat, innebär att reflektera och ställa frågor kring det *sociala rum* som bokprat skapar och möjliggör. Olika aktiviteter kring böcker och läsning, som exempelvis bokprat, blir för de barn som deltar ett socialt rum för vad det innebär att läsa. Med socialt rum avses här det som möjliggörs, vilka signaler som skickas ut och hur det är att delta och vara i detta rum. Detta innebär också att frågor ställs kring hur bokprat relaterar till aktiviteter som eventuellt föregår eller fortsätter efter ett bokprat, och då med fokus på att stödja barns språkutveckling och intresse för böcker samt deras förmåga att läsa och förstå innehållet. Vidare berör det mötet mellan professioner på folkbibliotek respektive grundskola och då med fokus på hur dessa yrkesgrupper samarbetar före, under och/eller efter kring bokprat och hur ett sådant samarbete skulle kunna fördjupas. Sammantaget preciseras detta genom följande frågeställningar:

- *I vilka sammanhang ingår bokprat: vad händer före och efter?*
- *Vilka möjligheter framkommer när det gäller att fördjupa och utveckla bokprat i relation till barns olika erfarenheter och vanor av att läsa böcker liksom deras språkliga bakgrund?*
- *Vilka möjligheter till utveckling och fördjupning av bokprat framkommer som rör samarbete mellan professioner från folkbibliotek och grundskola?*

Vilka berörs då av en sådan här studie och vilka kan tänkas vara intresserade av undersökningens resultat, slutsatser och förslag till fortsatt utveckling? Den målgrupp som rapporten riktar sig till är:

- *bibliotekarier och medarbetare på folk- och skolbibliotek*
- *lärare i förskoleklass, fritidsbarn och årskurs 1-3 i grundskolan*
- *rektorer och chefer på folkbibliotek och grundskola samt andra tjänstemän ansvariga för utvecklingsarbetet för denna verksamhet*

Rapporten som du håller i din hand kan användas och läsas som en presentation av forskningsresultat från en mindre studie där tre bibliotek besökts, totalt sex bokprat observerats och där ansvariga bibliotekarier samt de barn och lärare som involverats och berörts av insatsen, har intervjuats. Rapporten kan också användas som ett studiematerial av bibliotekarier, skolbibliotekarier och lärare i syfte att reflektera kring och fortsatt utveckla bokprat som en läsfrämjande insats bland andra (se s. 62-65).

Att problematisera och visa på möjligheter för utveckling och fördjupning av bokprat, innebär att reflektera och ställa frågor kring det sociala rum som bokprat skapar och möjliggör.





B

Bakgrund

I denna bakgrund redogörs för läsfrämjande bland barn, ett uppdrag som barnbibliotekarier och lärare i grundskolan har gemensamt. Läsning beskrivs som en social aktivitet i relation till begrepp som literacy och multimodalitet. Vikten av barns delaktighet i relation till olika erfarenheter och vanor kring läsning samt språklig mångfald betonas. Genomgående belyses den sociala gemenskap som barn behöver få delta i för att nå förståelse och bli motiverade att läsa.

BOKPRAT EN LÄSFRÄMJANDE INSATS BLAND FLERA

Folkbibliotekens läsfrämjande uppdrag riktas mot samtliga medborgare med särskilt hänsynstagande för prioriterade grupper som personer med funktionsnedsättning, nationella minoriteter och personer med annat modersmål än svenska. Sedan länge har folkbiblioteken ett läsfrämjande uppdrag när det gäller att skapa och stärka läsvanor hos barn från tidig ålder. Det senare betonades genom Litteraturutredningen (SOU 2012) och förstärktes ytterligare när Kulturrådet fick i uppdrag av regeringen att ta fram ett handlingsprogram för läsfrämjande. Enligt Kulturrådets (2014) handlingsprogram innebär läsfrämjande att göra läsare av läskunniga, öppna vägar till litteraturen för den som inte läser och bredda repertoaren samt stärka läsaridentitet. Hänsynstagande till prioriterade grupper återkommer i handlingsprogrammet och skrivs nu fram som att det inbegriper barn och vuxna och utifrån samma kategorier som nämndes inledningsvis, men riktar sig nu också till de barn och vuxna som inte läser eller läser i liten omfattning (ibid.). Folkbiblioteken har en nyckelroll i det läsfrämjande arbete som riktas mot barn, deras familjer och andra vuxna i deras närhet, något som sker genom exempelvis sagostunder, bokgävor, bokcirklar och bokprat, där samarbete med förskolor, grundskolor samt barnavårds- och familjecentraler utgör en viktig del (Schmidt, 2015). Statistik från Kungliga Biblioteket (2016) visar att bokprat är en av de vanligaste förekommande läsfrämjande insatserna som folkbiblioteken erbjuder, något som även framkommer i en kartläggning av läsfrämjande insatser hos folkbibliotek i sex län/regioner (Schmidt, 2015).

Folkbiblioteken har en nyckelroll i det läsfrämjande arbete som riktas mot barn, deras familjer och andra vuxna i deras närhet.

I den senare rapporten beskrivs hur bibliotekarier åker ut till skolklasser alternativt att elever och deras lärare kommer till folkbiblioteket för bokprat. Under dessa tillfällen presenterar bibliotekarier böcker, samtalar med eleverna om innehållet och läser ibland valda delar högt. Ofta får eleverna och deras lärare tillgång till en uppsättning av de böcker som presenterats. Ibland fungerar bokpratet som en uppstart för elevernas fortsatta läsning av samma böcker. Vidare framkommer att bokprat som läsfrämjande insats ofta riktas mot en eller vissa åldersgrupper bland barnen i en viss kommun, stadsdel eller samhälle.

Viss forskning finns som visar att bokprat leder till ökad utlåning och cirkulation av böcker (se Andersson, 2015, s. 63-64). En ytterligare och mycket viktig aspekt är vilka texttyper och genrer som presenteras i ett bokprat. I en uppsats som utgår från enkäter och intervjuer med barnbibliotekarier framkommer att det är främst skönlitteratur som presenteras via bokprat (Mauritzon & Wijk, 2008). Valet av textrepertoar berör också vilka alternativ till den tryckta boken som erbjuds i form av olika slags e-böcker eller ljudböcker liksom i vilken mån som böcker på andra språk än svenska erbjuds. Detta har stor betydelse för hur bokprat anpassas till barn med annat modersmål än svenska liksom till barn som har någon form av lässvårighet.

I kartläggningen av läsfrämjande insatser framkommer indirekt att ett urval görs gällande vilka åldersgrupper som ska erbjudas bokprat och att detta, underförstått, har att göra med de resurser som finns att tillgå för folkbibliotekens läsfrämjande arbete (Schmidt, 2015). Huruvida dessa resurser varierar och/eller används på delvis olika sätt belyser inte rapporten, den visar dock på den variation som kännetecknar folkbibliotekens läsfrämjande insatser. Det framkommer heller inte vad



ett mer fördjupat samarbete mellan folkbiblioteken och institutioner som förskolor och grundskolor skulle kunna betyda för det läsfrämjande arbetet liksom om det skulle kunna innebära ett mer effektivt utnyttjande av tillgängliga resurser hos såväl folkbibliotek som grundskola. Vad som står helt klart, och som rapporten framhåller, är att institutionerna tillsammans har ett gemensamt läsfrämjande uppdrag och att det ligger en stor utvecklingspotential i att utveckla det samarbetet eftersom det är *samma barn* som berörs av och involveras i grundskolans verksamhet och som folkbibliotekens läsfrämjande insatser riktas till. Även litteraturutredningen (SOU 2012) framhåller att personal på offentliga, statliga och kommunala verksamheter har ett gemensamt uppdrag att främja

läsning hos barn och unga och stödja föräldrar i deras roll kring läsning. I det arbetet utgör lärare i förskolan, förskoleklassen och grundskolan viktiga samarbetspartners för barn- och ungdomsbibliotekarier på folkbiblioteken.

Sammantaget understryker Kulturrådets handlingsplan att det läsfrämjande arbetet ska leda till att läsförmågan förbättras jämfört med idag, att fler regelbundet ska ta del av såväl fack- som skönlitteratur samt att kunskapen om läsningens betydelse för utbildning, bildning och delaktighet ska öka i samhället. Det finns, enligt handlingsplanen, ett stort behov av att utreda hur bibliotekens resurser ser ut i relation till det läsfrämjande uppdraget och det betonas att planer för läsfrämjande bör kopplas till den kommunala biblioteksplanen.

LÄSNING – EN SOCIAL AKTIVITET

Berättelser har alltid varit viktiga för social gemenskap mellan människor och fungerat som identitetsskapande stöttepelare. Från generation till generation har berättelser förts vidare genom muntligt, skriftligt och filmiskt berättande. I våra dagar talas om sociala medier som något som möjliggör interaktion och kontakt mellan människor. Detsamma gäller fortfarande för skönlitterära berättelser i bokens form. Karna Nyström (2006) framhåller att det kring vuxenlitteratur förs ett bredare offentligt samtal än vad som är fallet kring barnlitteratur. Nyutkommen prosa och lyrik som riktas till en vuxen målgrupp, recenserar och diskuteras på tidningars kultursidor samt i radioprogram och tv-program. Det är i jämförelse med det senare som bokprat, bland annat, blir så viktigt som social och identitetsskapande aktivitet. Barnböcker recenserar visserligen i dagstidningar och tidskrifter, men då företrädesvis med vuxna som tilltänkta läsare. Tidningen *Kamratposten* och programmet *Bokslukarna* på SVT innebär boktips och samtal om böcker som riktas till barn, men det förekommer alltså inte i samma omfattning som mot vuxna. Bokprat kan betyda att barn får delta i sammanhang där berättelser står i centrum. Bokprat kan också innebära en signal om värdet av att läsa. Att läsa på ett socialt och identitetsskapande sätt relaterar till den betydelse som begreppet literacy kommit att få de tre senaste decennierna (se t.ex. Heath, 1983 och Fast, 2007). Enkelt uttryckt, betyder och innebär literacy sociala aktiviteter kring texter för ett visst syfte eller ändamål. Med texter avses här tal, skrift och bild som tillsammans bildar en helhet, innehåller information eller berättar något. Literacy är med andra ord lika med att läsa och förstå texter samt att kunna använda och skapa egna texter med fokus på kommunikation och för ett visst syfte.

Idag möter barn berättelser, information och budskap som förpackas och distribueras på en mängd sätt genom olika slags

Bokprat kan också innebära en signal om värdet av att läsa.

medier. Det är såväl fiktion som faktatexter, vilka återfinns i allt från barnböcker till serietidningar, filmer och tv-program. Vidare möter de webbsidor, sociala medier och datorspel. Dessa texter är ofta *multimodala*, vilket betyder att flera olika framställningsformer, eller modaliteter, tillsammans skapar en helhet. Barndomsårens texter är ofta *intertextuella*, vilket innebär att de på olika sätt relaterar till eller har beröringspunkter med andra texter. Dessutom vandrar ofta samma berättelse från ett medium till ett annat. Ett exempel på det sistnämnda är berättelsen om Harry Potter som många barn först möter via datorspel, leksaker och filmer och sedan via böcker. Det är av betydelse att komma ihåg att vi läser allt i en kontext. Det senare uttryckte Paulo Freire (1970) som att vi läser såväl ordet som världen. De ord, meningar och budskap som återfinns i en barnbok representerar och berättar något. Alla berättelser bär på budskap som går att ifrågasätta utifrån såväl egna erfarenheter som i relation till den värld vi lever i och är en del av.

När barn deltar i en läsfrämjande insats som bokprat, är det en av många literacyaktiviteter som äger rum under deras barndom i olika sammanhang och med skilda syften. David Barton (2007) framhåller att literacy är kopplat till olika platser, som exempelvis olika slags gudstjänst- eller föreningslokaler och samhällsinstitutioner som bibliotek och skolor, samt vid olika tillfällen i livet. Vidare betonar Barton att användandet av texter i olika sociala sammanhang kan innebära såväl möjligheter som begränsningar för olika individer. För de barn som involveras i olika läsfrämjande insatser liksom i grundskolans läs- och skrivundervisning, blir de aktiviteter som de erbjuds där också ett rum för deras förståelse av vad literacy är, det vill säga vad det är att läsa och skriva samt vilka de blir i förhållande till det. Genom att utgå från ett teoretiskt perspektiv som literacy öppnas möjligheter att medvetet reflektera över bokprat och vad det betyder för de barn som deltar i det och i relation till vad som händer före, under och efter denna insats. Villkor och möjligheter för literacy inbegriper också hur barn känner igen sig i de texter de möter och som finns tillgängliga för dem. Det senare innebär att bokprat, eller

andra aktiviteter kring läsning som barn involveras i, kan leda till att de blir bekräftade och invigda, men också marginaliserade och stigmatiserade (Heller 2008).

Sammantaget berör allt detta villkor och möjligheter för menings- och identitetsskapande genom texter, liksom villkor och möjligheter för skriftspråkligt lärande (se Schmidt 2013, s. 63-65). Begreppet literacy och forskningen utifrån detta perspektiv, belyser att läsare socialiseras till olika slags läsare med skilda preferenser, attityder och känslor förknippade med just detta att läsa. Denna socialisering innebär att barn skapar identitet kring läsning och vad det kan betyda för dem på ett personligt plan, samt vad som är möjligt för dem att göra med texter och inte. Med denna syn på läsning blir läsande förebilder av stor vikt för att barn ska kunna se sig själva som läsare och också för att de ska upptäcka och förstå att det finns olika sätt att vara en läsande person på. Ett perspektiv som literacy belyser vidare vikten av att barn görs delaktiga kring sitt eget läsande. Delaktighet kring läsning kan då betyda att barn erbjuds att tänka kring och tolka innehållet i texter och att de får skapa egna texter där de representerar sig själva och sin plats i världen. Det kan också innebära att barn följs och stöds i sitt val av böcker på sätt som gör att deras vilja och förmåga att läsa stärks.

BARNS MÖJLIGHETER TILL DELAKTIGHET OCH UTFORSKANDE

Barns möjligheter till delaktighet och aktiva utforskande av texter liksom hur bokprat och andra aktiviteter kan intressera dem för böcker och främja deras läsande, hänger i hög grad ihop med deras egna erfarenheter och vanor kring läsning. Villkor för barns delaktighet berör därför skillnader mellan barn. Samtidigt har alla barn, enligt barnkonventionen¹, rätt till delaktighet och inflytande.

Barns erfarenheter kan innebära skillnader dem emellan gällande socioekonomisk bakgrund såsom föräldrars utbildningsnivå, inkomst, eller boendeform, något som också påverkar

Alla de berättelser som barn möter innebär olika möjligheter till igenkänning och delaktighet.

vanor kring böcker och läsning. Skillnader barn emellan kan också beröra etnicitet och genus. Ofta samspelar dessa sociala faktorer på sätt som gör att de griper in i och påverkar varandra. Detta medför att en social kategori, som exempelvis genus, inte kan tolkas endimensionellt eller enbart på ett visst sätt. Alla de berättelser som barn möter, liksom de som presenteras under ett bokprat, innebär olika möjligheter till igenkänning och delaktighet. Mötet med nya berättelser under ett bokprat kan också innebära möten med fler och alternativa sätt att leva och vara människa på än dem som ett eller fler barn hitintills har erfarenhet av eller känner till. Barns möjlighet till delaktighet berör i hög grad *vilka olika slags texter* de får ta del av genom institutioner som bibliotek och skola, men också *vilka aktiviteter* de involveras i och bjuds in till kring dessa. Det är viktigt att här betona att bokprat, liksom läs- och skrivundervisning, behöver relatera till och utgå från såväl barns tidigare erfarenheter som de nya som är möjliga att nå genom exempelvis barnlitteratur.

I artikel två i barnkonventionen betonas alla barns lika värde. Det slås fast att åtskillnad inte får göras av något slag oavsett hudfärg, språk, religion, etnicitet eller handikapp. Detta berör ovanstående resonemang kring barns olika erfarenheter. Enligt artikel 12 och 13 har barn rätt till yttrandefrihet, något som då kan beröra de tankar och tolkningar som ett barn kan ha om innehållet i en bok liksom vad de vill uttrycka i egna berättelser. Genom åsikts- och yttrandefrihet och rätten att använda sitt eller sina språk framhåller barnkonventionen barns rätt till delaktighet, där barninitierade eller delade beslut med vuxna framstår som önskvärda. Gunilla Dahlberg och Peter Moss (2005)

1) Barnkonventionen är ett folkrättsligt dokument som tydliggör barns medborgerliga rättigheter. De stater och länder som undertecknat konventionen har genom 54 artiklar förbundit sig att verka för alla barns bästa (se www.barnombudsmannen.se).

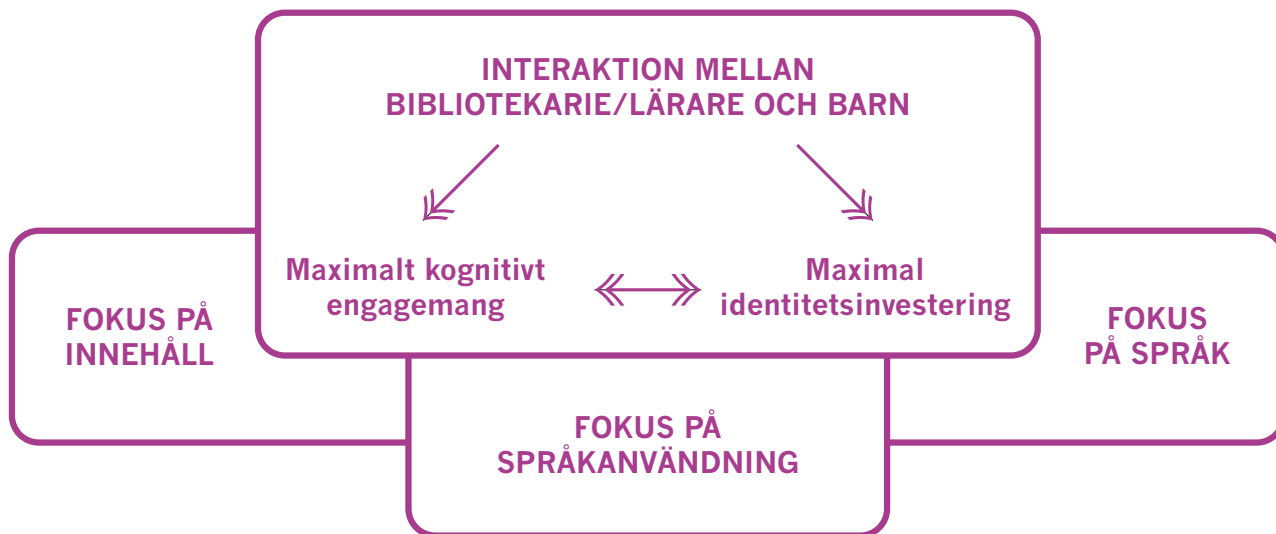


menar att frågan om barns delaktighet kan utmana. En fråga som de lyfter är vad som egentligen avses med delaktighet. *Kan delaktighet innebära att det är möjligt för barn att ifrågasätta, påverka och utöva ett visst inflytande eller riskerar delaktighet istället att reduceras till enbart en slags dekoration?* Barnkonventionen och de frågor som väcks utifrån forskare som Dahlberg och Moss belyser, precis som begreppet literacy, vikten av att medvetet reflektera kring vad bokprat och andra aktiviteter kring läsning betyder för de barn som deltar och på vilka sätt som de görs delaktiga.

2) Se www.medieradet.se

Mångfald av medier, texter och språk

Barns textvärldar består idag av en mångfald av texter baserade på olika medieformer. Många barn läser böcker och lånar böcker på sin fritid, men det finns också barn som inte gör det i särskilt hög grad. Medierådets² undersökningar visar sammantaget att en majoritet bland barn i Sverige är aktiva på internet. De digitala spel och sociala medier som många barn använder på sin fritid är ofta populärkulturella, vilket bland annat betyder att de är massproducerade. Barn har såväl olika som gemensamma erfarenheter av böcker och populärkultur, vilket påverkar hur



Språkutvecklande förhållningssätt (Cummins, 2000, s. 9; 2001, s. 125).

de känner igen sig i och tilltals av en läsfrämjande aktivitet som bokprat. Barns möjlighet till delaktighet berör i hög grad i vad mån de själva har utvecklat vanor kring att läsa och samtala om innehållet i böcker tillsammans med andra i sina hem och i skolans undervisning. Barnboken finns idag jämsides med flera andra medieformer. Då många barn har erfarenhet av olika datorspel och filmer kan det senare vara en faktor att ta hänsyn till när böcker ska väljas ut, presenteras och samtalas om på ett bokprat. Det står också klart att socialisering och identitetsskapande kring böcker och läsning är av stor vikt, särskilt då det idag är så många medier som konkurrerar om uppmärksamheten. Vi har i Sverige en hög tillgång till barnlitteratur, något som också det väcker frågor om läsfrämjande i vår samtid. *På vilka sätt utnyttjas och används den tillgång av barnböcker som återfinns på folk- och skolbibliotek? På vilka sätt används barnboken för att främja läsning bland barn?*

Allt fler barn och deras familjer har andra språkliga kunskaper och erfarenheter än den enbart svenska. På grund av i hur hög grad som barn har exponerats för och använt språk, kan det finnas stora variationer och skillnader mellan flerspråkiga³ barn när det gäller nivåer av språklig behärskning. Bakom en beteckning som 'tvåspråkiga barn' gömmer sig ett brett spektrum av barn med mycket olikartade språkliga erfarenheter (se t.ex. Laursen, 2015). Vad som också är viktigt att komma ihåg är att de tidigare språk som ett barn behärskar påverkar de ytterligare språk som samma barn lär sig. Även utifrån aspekter som berör språklig mångfald går det att ställa frågor om bokprat som socialt rum: *Vilka språk finns representerade bland de barn som deltar och vilka språk blir representerade genom de böcker som presenteras och samtalas om?* Det är alltså så att språklig mångfald i hög grad berör villkor och möjligheter för barns delaktighet och språkutveckling i vår samtid, något som därför är värt ett eget avsnitt.

3) Modersmål respektive förstaspråk är synonymt med det eller de språk som ett barn först lär sig att tala och kommunicera med.

Delaktighet och språkutveckling

Om ett barn i ett visst eller flera sammanhang anar att deras kulturella och språkliga bakgrund inte ses som viktig, kommer samma barn troligen inte att vilja investera av sig själv och sin egen identitet. I så fall utgör detta ett hinder för delaktighet, men också ett hinder för samma barns språkutveckling. Jim Cummins har sedan många år bedrivit forskning bland flerspråkiga barn och unga i Canada. Hans förhållningssätt för språkutveckling, illustrerade i figur ett nedan, betonar vikten av att vara nyfiken och lyhörd inför barns tidigare kunskaper och erfarenheter, något som också innefattar språklig bakgrund. Följande aspekter är, enligt Cummins (2001) avgörande för språkutveckling: fokus på innehåll, fokus på aktiv språkanvändning och fokus på språk. Sammantaget belyser detta vikten av att innehållet görs begripligt och används för aktiv språkanvändning på sätt som kontinuerligt fördjupar förståelsen av enskilda ord och begrepp samt innehållet i stort. Kontinuerligt behöver också aspekter som berör form och struktur, som exempelvis hur ord låter och stavas, integreras. Dessa tre aspekter är av stor vikt för alla barn oavsett språklig bakgrund. Kärnan i Cummins förhållningssätt är relationen och interaktionen mellan barnet och den vuxna, som då kan vara en barnbibliotekarie eller lärare av något slag.

Om barns alla språk synliggörs i bokprat, liksom i andra aktiviteter kring läsning, kan det stärka flerspråkiga barn i att se på sitt eller sina språk som värdefulla och då i förlängningen stärka deras identitet och gynna deras språkutveckling. Exempelvis kan böcker på olika modersmål hållas upp jämsides med den bok som just presenterats på svenska. Det finns ett starkt värde i att explicit benämna och inkludera de språk som finns representerade i en grupp med barn, något som heller inte behöver ta särskilt mycket tid i anspråk.

Vad som också är viktigt att känna till gällande flerspråkiga och nyanlända barn, är att det är optimalt om de får fortsätta

Att förstå är det som starkast motiverar barn att vilja läsa mer.

sin språk- och kunskapsutveckling på sitt modersmål *parallellt* med att de lär sig det nya majoritetsspråket (Collier & Thomas, 2002; Cummins, 2001). Detta understryker betydelsen av att etablera tillgång till och presentera böcker på alla de språk som finns representerade i en grupp med barn⁴. Då det kan upp till fem år eller mer för flerspråkiga barn att nå samma språkbehärskning som sina jämnåriga kamrater som växt upp med svenska som sitt förstaspråk och då man behöver förstå åtminstone 75 procent av innehållsorden i en viss text, blir Cummins förhållningssätt av avgörande betydelse. Aktiv språkanvändning kan exempelvis innebära dramatisering eller någon annan slags bearbetning kring innehållet i någon av de böcker som presenterats på ett bokprat. Det är också viktigt att komma ihåg att Cummins tre fokus, det vill säga fokus på innehåll, fokus på aktiv språkanvändning och fokus på språk, är avhängiga varandra. Även utifrån språkutvecklande förhållningssätt går det att ställa frågor om bokprat som socialt rum: *Presenteras en viss bok på alla de språk som finns representerade i barngruppen? Hur görs innehållet begripligt samtidigt som aktiv språkanvändning möjliggörs?* Den sista frågeställningen belyser i hög grad möjligt samarbete mellan olika professioner inom folkbibliotek och grundskola, detta då Cummins förhållningssätt förutsätter processer över tid före, under och efter bokprat.

ATT GÖRA LÄSARE AV LÄSKUNNIGA

Kulturrådet (2014) definierar läsfrämjande som att göra läsare av läskunniga. Vad krävs då för att barn ska utveckla läskunnighet, som att förstå det de själva läser eller hör någon annan läsa högt för dem? Att läsa, skriva, förstå och granska texter kritiskt innebär att flera förmågor behöver samspela. Barn behöver

4) Exempelvis kan så kallade tvilling-böcker där samma bok kan läsas på två språk, användas för detta syfte.

5) Avkodning innebär att förstå sambandet mellan fonem (ljud) och grafem (bokstav). När avkodningen automatiserats flyter läsningen och mer energi kan läggas på att förstå innehållet. Avkodning är en nödvändig grund men innebär inte per automatik att förståelse nås.



Langers fem faser version ett (se också artikeln "Glädjen i att förstå – förhållningssätt och strategier", Schmidt & Jönsson, 2015) i Läsluftets modul Läs och skriva i alla ämnen (<http://lasochskrivportalen.skolverket.se>) och Schmidt (2016, s. 51)

därför få delta i sammanhang som sammantaget stödjer avkodning⁵, funktionellt användande, meningsskapande och kritisk granskning av texter. Dessa förmågor är avhängiga varandra och behöver samspela för att läsningens mål och mening, förståelse, ska nås.

Bokprat fyller en viktig funktion när det gäller att skapa nyfikenhet och intresse för böcker och deras innehåll. Genom

bokprat kan barn motiveras att läsa och stödjas i sitt val av böcker. Bokprat kan dessutom innebära att barn stärks i sin förståelse av innehållet i den facklitteratur som presenteras, något som kan beröra exempelvis olika naturvetenskapliga fenomen eller de person- och miljöbeskrivningar som återfinns i de skönlitterära berättelser som presenteras. Om fortsatta processer tar vid, blir denna förståelse en viktig startpunkt för

fortsatt utforskande och bearbetning av innehållet. Det givna målet är att barnen utvecklar en allt djupare förståelse för innehållet i en eller flera av de böcker som presenterats på bokpratet. Det är viktigt att komma ihåg att detta med att *förstå* är det som starkast motiverar barn att vilja läsa mer. Läsförståelse berör alla de känslor som kan väckas genom läsning, men också den nya kunskap som erövrats, fascinationen inför densamma och viljan att veta mer om samma innehåll. Det går heller aldrig att säga att en fullständig förståelse nåts då vi alltid kan förstå mer. Här blir barns associationer och tankar kring böckers innehåll av mycket stor vikt. Dessa associationer och tankar utgör en nödvändig grund för aktiv läsning med förståelse som mål.

Judith Langer (2011) framhåller att läsning är en av de situationer där människor skapar *föreställningsvärldar*. Föreställningsvärldar är, enkelt uttryckt, de tankar och känslor som läsare får när de bygger sin förståelse av en berättelse och successivt föreställer sig handlingen framåt. Det senare innebär att läsa aktivt och reflekterande. När läsarens tolkningar möter andras tolkningar av samma berättelse kan nya möjliga föreställningsvärldar byggas. Langers teoribygge utgör en bild av det meningsskapande som det innebär att läsa och hur det går till när vi som läsare rör oss genom en text i en ständig förflyttning mellan faserna nedan. Den läsare som framkommer i figur 2 kan med andra ord vara du som läser den här rapporten, men också något av alla de barn som deltar i bokprat och fortsättningsvis upptäcker innehållet i de böcker som presenterats:

När barn, under bokprat och i andra sammanhang, uppmanas att tänka om innehållet och får stöd i att göra det, innebär det samtidigt att de presenteras för förhållningssätt och strategier som hjälper dem att förstå. Dessa strategier kan de sedan successivt *internalisera*, det vill säga överta och göra till sina. Strategier för att förstå det lästa kan handla om att hitta enskilda detaljer i en text och dra enkla slutsatser av sådant som tydligt framgår, men också om att klargöra något, sammanfatta handlingen, göra förutsägelser om vad man tror ska hända eller koppla innehållet till egna erfarenheter och kunskaper (Langer, 2011; Palinscar & Brown, 1984; Schmidt,

2016). Sådana strategier för läsförståelse, det vill säga hur man kan ta sig an en text och läsa mot förståelse, kan presenteras på och undervisas om på olika sätt. Ett sätt är att tillsammans upptäcka och utforska innehållet i en berättelse och successivt integrera en eller flera strategier för läsförståelse genom att visa hur de konkret används, något som kan påbörjas och/eller göras till viss del under ett bokprat. Strategier kan också presenteras på mer explicita sätt. De kan exempelvis namnges och presenteras som symboler för att sedan tränas på utifrån specifika utgångspunkter. Även här blir frågeställningar om barns delaktighet liksom deras tidigare erfarenheter av vikt. Det är viktigt att ge akt på barnens respons för att veta hur och i vilket tempo som det är lämpligt att presentera strategier för läsförståelse. Langers faser i figuren ovan belyser den sociala gemenskap som barn behöver få ingå i och aktivt delta i för att konkret få erfara vad detta med att läsa och förstå innebär. Cummins (2001) språkutvecklande förhållningssätt belyser i sin tur den lyhörddhet som dessa sammanhang behöver präglas av liksom betydelsen av att innehållet görs begripligt och används för aktiv språkanvändning.





Att följa en profession, en insats och de målgrupper som berörs



Att följa bibliotekarier i deras läsfrämjande arbete, ta del av en insats som bokprat och sedan intervjua samtliga berörda, innebär att jag som forskare deltar i ett mellanmänniskt samspel. Detta betyder att min ambition har varit att följa, leva mig in i, beskriva och tolka de deltagande bibliotekariernas, barnens och lärarnas erfarenheter och tankar. Min uppgift är att återge dessa tolkningar och jag är samtidigt medveten om att de utgör tolkningar av tolkningar.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

Följeforskningen i denna studie är etnografiskt inspirerad, något som krävt av mig att jag lyssnar, observerar, följer och samspekar utifrån flera perspektiv (Wolcott, 1999). Det är utifrån detta reflexiva förhållningssätt som de informella samtal och observationer och i ett nästa steg sedan gruppintervjuer, har genomförts. Jag ser varje gruppintervju som ett relationellt samtal där jag som forskare försöker att förstå den eller dem som jag samtalat med. Intervjuerna skiljer sig samtidigt åt från vardagliga samtal då de haft en viss struktur och ett visst syfte tillsammans med vetenskapliga och etiska krav. De intervjuer som genomförts har varit tematiskt strukturerade där intervjufrågor har formulerats och använts. Samtidigt har jag som forskare försökt att lyhört lyssna och följa med i samtalet och, när det behövs, koppla tillbaka mot studiens syfte och frågeställningar. Vid gruppintervjuer framkommer oftast en bredare skala av tankar och idéer än vid individuella intervjuer. Just möjligheten till

samspel och det bredare spektrum av erfarenheter och tankar som då kan framkomma, har utgjort utgångspunkt för mitt val av gruppintervjuer i denna undersökning. I studien har etiska övervägande gjorts i enlighet med Vetenskapsrådet forsknings-etiska principer⁶. Samtliga deltagande barn och deras föräldrar tillsammans med deltagande lärare och bibliotekarier har informerats om de förutsättningar som gällt för undersökningen och därefter sedan godkänt sitt deltagande i studien.

Genom ett utskick från Region Skåne, där projektets mål och tillvägagångssätt beskrevs, etablerades kontakt med tre folkbibliotek som sedan många år genomför bokprat med elever i årskurs två. Därefter kontaktades berörda rektorer och lärare samt barn och föräldrar, vilka också de informerades om och godkände sitt deltagande i projektet. Följeforskningen genomfördes oktober 2015 till februari 2016. Av de tre folkbiblioteken är två integrerade folk- och skolbibliotek.

Initialt genomfördes ett samtal med berörd bibliotekarie där också ytterligare en kollega deltog, som i två av fallen utgjordes av bibliotekets verksamhetschef. Detta inledande samtal berörde aspekter som antal år i yrket, erfarenhet av och tankar kring bokprat generellt liksom specifika tankar inför det kommande bokpratet samma dag eller dagen efter. Under detta samtal berördes också frågeställningar om kontinuerligt upplägg och tillvägagångssätt av bokprat i upptagningsområdet samt mot vilka åldrar/årskurser som insatsen i så fall riktas. Samtalet var av informell karaktär och spelades inte in, men

*Fokus för analysen har varit vad bokprat
betyder för att stödja barns språkutveckling liksom vad
det kan betyda för barns intresse
och vilja att läsa böcker.*

6) Se <http://www.codex.vr.se>

anteckningar gjordes. Vid besöket observerades samma dag eller dagen efter två bokprat med elever från årskurs två i grundskolan och även här gjordes anteckningar. Vid dessa observationer placerade jag som forskare mig längst bak eller vid sidan av gruppen med barn. Dessa observationer omfattade i viss mån efterföljande boklån ute i respektive bibliotek. I anslutning till observationerna genomfördes sedan två gruppintervjuer med elever. I varje grupp deltog fyra till sex barn. Påföljande dag genomfördes sedan en gruppintervju med berörd bibliotekarie och berörd/berörda lärare. Det empiriska material som skapats i denna undersökning består av: anteckningar från det inledande samtalet, anteckningar från de sex observationerna av bokprat, transkriptioner av sex gruppintervjuer med barn och transkriptioner av tre gruppintervjuer med bibliotekarier och lärare.

Genom att sammanställa och systematisera anteckningar från det inledande samtalet och observationerna av bokprat analyserades, i ett första steg, vad bokprat som läsfrämjande insats innebär, hur det definieras samt vilka tankar som uttrycks om samma insats. I ett nästa steg har sedan samma transkriptioner analyserats i syfte att problematisera bokprat i enlighet med studiens syfte och frågeställningar. Fokus för analysen har varit vad bokprat betyder för att stödja barns språkutveckling liksom vad det kan betyda för barns intresse och vilja att läsa böcker.



Bokprat – att berätta om berättelser



I det följande presenteras de definitioner och tankar om bokprat som bibliotekarierna uttrycker. Sex observerade bokprat beskrivs och så också de tankar kring dessa som bibliotekarierna, barnen och deras lärare ger uttryck för. Då och då avbryts den beskrivande texten av reflektioner där jag som författare ställer frågor med utgångspunkt i de tidigare redovisade teoretiska perspektiven. Avsikten är att problematisera kring det sociala rum som bokprat innebär liksom det sammanhang det ingår i. Du som läser dessa reflektioner kanske i din tur gör egna reflektioner kring just din verksamhet. Kanske är ni flera kollegor från olika verksamhetsområden, som läser, tänker och reflekterar tillsammans. Om så är fallet kan läsningen innebära att ni är flera professioner som möts kring ett gemensamt läsfrämjande uppdrag och som medvetet reflekterar över detta.

VAD ÄR DÅ ETT BOKPRAT?

Den definition som framkommer bland bibliotekarierna är att bokprat innebär att ge tips om böcker lämpliga för en viss målgrupp. Bokprat är, enligt dem, lika med att presentera böcker och att ge förslag på olika titlar. Samtidigt framkommer att bokprat innebär mer än så. Bibliotekariernas utsagor vittnar om att bokprat innebär att försöka skapa en bild av boken, något som kan göras genom att samtala om innehållet, återge delar av handlingen, lyfta fram berättelsens grundproblem eller kanske beskriva en karaktär. Bokprat innebär med andra ord att berätta om berättelser och det, framhåller bibliotekarierna, kan ske såväl i grupp som individuellt ute i biblioteket. En av dem förklarar att bokprat består av två delar, på grupp- och individnivå. Först presenteras böcker för en grupp med barn och sedan stöds barnen på individuell nivå i sitt val av en bok att låna och läsa. Bibliotekarierna uttrycker alla en önskan om att vilja stödja varje barn i att hitta en bok som passar just dem. En uttrycker det som att hon vill ”visa på alternativ och det som skulle kunna intressera”. När det gäller urvalet av böcker framhåller alla vikten av bredd, något som beskrivs av en av dem på följande sätt: ”Jag läser ju väldigt mycket barnböcker, men en del av det jag läser kan jag känna att nä, den tar jag inte med på ett bokprat. Dels för att jag inte kan stå för den, dels för att den inte tilltalar

mig. Sen försöker man ju tänka på att barn är jätteolika ... Det är ju viktigt att hitta bredden och att man pratar om det som man tycker är bra. Sen gör jag inga såna här värderingar att det här är god litteratur eller så. Utan det är jag som person som tycker det här är en bra berättelse. Djupare än så går jag inte”.

En annan säger att ”jag tänker att det ska vara lite lätt och lite svårt som kan passa alla så att de kan känna sig sedda” och ytterligare en annan att ”man chansar vad som passar just den gruppen, man vet ju inte, men man hoppas”. I samband med frågan om vilka texter som väljs ut till bokprat återkommer alla tre till stunden efteråt, ute i biblioteket bland bokhyllorna.

En av bibliotekarierna uttrycker att ”bokprat är ju inte bara att jag ska prata” och menar att också barnen kan erbjudas att ”prata om sina böcker och sin läsning”. Samtidigt uttrycker samtliga bibliotekarier att samtal om en bok, eller boksamtal, är något annat än bokprat. Boksamtal är, förklarar en av dem, ”istället som en läsgrupp där deltagare läser och samtalar om samma bok över tid”. De uttrycker samfällt att de genom bokprat vill skapa ”läslust” och en av dem betonar: ”vi är bara ute efter lusten”. Syftet med bokprat är att få barn att läsa, eller som en av dem uttrycker: ”att göra barn sugna på att läsa och visa på nya böcker”.

MIN REFLEKTION är att bibliotekariernas definitioner är likartade. De ger uttryck för att de vill skapa en bild av boken som presenteras. Det är också mycket tydligt att de fokuserar på läsoplevelsen, det som de alla benämner som lust. Jag upplever en ärlighet i bibliotekariernas sätt att välja och presentera böcker. De ger uttryck för en tydlig vilja om att varje barn ska hitta något som det vill och blir nöjd med att läsa. Sedan spelar det för dem mindre roll vad det är som barnen läser.

Hur ska ett bra bokprat vara och hur lär man sig det?

Hur vet man då när man när man nått fram till barnen? En av bibliotekarierna säger att ”när någon kommer in på lördagen och vill ha boken, då blir man glad!”. En annan uttrycker följande: ”På ett bra bokprat får man gensvar från barnen, barnen förstår och nappar. På ett dåligt får man inget gensvar,

det känns helt dött. Det kan vara jobbigt. Man kan ta åt sig och bli ledsen. Samtidigt vet jag ju inte hur barnen har haft det tidigare under dagen och vad som hänt då.

En annan av dem säger att ”på ett bra bokprat då ska jag ha lyckats med att nå fram till barnen”. Samma bibliotekarie framhåller, i linje med övrigas utsagor, att ”barnen ska tycka det är roligt” och säger också: ”det finns så många berättelser som väntar på att bli lästa”. Det framkommer också att bibliotekarierna har höga krav på sig själva. ”Ibland kan jag ju känna att jag inte gör tillräckligt”, säger en av dem. Det framkommer hos alla tre vad jag tolkar som en ensamhet som hör till de villkor som ramar in bokprat. Alla tre nämner att de inte vet hur det fortsätter efter ett bokprat. ”Alltså som nu, jag träffar dem två gånger per termin kanske. Om jag har tur. Om man lyckas boka in och så kanske de kommer tillbaka till biblioteket, sen så vet man ju inte alls vad som händer, vad effekten blev”.

En annan av dem uttrycker att det som händer sedan, ”det är ju sådant som inte jag märker” och tillägger ”där är jag ju lite ensam”. Den tredje av dem säger: ”jag får ju aldrig någon återkoppling” och fortsätter: ”jag vet ju inte om en endaste har läst någon av böckerna jag pratat om”.

Hur lär man sig då att presentera och berätta om böcker för barn? Ingen av bibliotekarierna har fått med sig något i sin utbildning kring att bedriva läsfrämjande arbete bland barn. En av dem uttrycker det som att ”utbildningen förberedde mig inte mycket för det jobb jag har nu”. En annan av dem beskriver att ”jag har lyssnat på andra” och berättar att hon deltagit i fortbildning kring, bland annat, bokprat. Det finns många sätt att prata om böcker på, därom är de tre bibliotekarierna eniga. En av dem uttrycker att ”man måste göra det till sitt eget”. Det framkommer att bibliotekarierna läser mycket barnböcker liksom att de läser mer än vad deras arbetstid tillåter.

MIN REFLEKTION är att bibliotekarierna vill mycket och har ett starkt engagemang för sitt arbete med bokprat. Samtidigt vittnar deras utsagor om en utsatthet då de helt enkelt inte vet vad deras engagemang och insats leder till och/eller betyder i det långa loppet. Vidare väcks frågor hos mig om varför

inte utbildningen på ett bättre sätt förbereder bibliotekarierna inför deras profession. Det är tydligt att barnbibliotekarierna i sitt arbete kring bokprat drivs av ett eget personligt engagemang, något som också kräver att de är ständigt uppdaterade på ny litteratur för barn.

SEX BOKPRAT PÅ TRE BIBLIOTEK

Bibliotekarierna har samma mål för sina insatser: de vill presentera böcker och genom det främja läslust. En av dem har arbetat många år i yrket och inom samma kommun, en annan har ett antal år av yrkeserfarenhet på mer än en arbetsplats och den tredje är ny i sitt yrke. De är samtliga kvinnor. Beskrivningarna fokuserar på den första delen av bokprat, där böcker presenteras och samtalas om. Erbjudandet om bokprat kommuniceras på olika sätt ut till kommunens grundskolor och det är sedan respektive lärare som får boka tid för besök. De beskrivningar som följer utgår från de två observationer som gjorts på respektive bibliotek.

Exempel ett

På detta bibliotek, ett integrerat folk- och skolbibliotek, erbjuds alla elever i förskoleklass, årskurs 1, 3 och 5 i upptagningsområdet bokprat en gång per år. Förutom detta genomför bibliotekarien regelbundet så kallade ”bokattacker” i olika klasser, där enbart en bok presenteras under ca fem minuter. De elever som går i årskurs två på grundskolan som finns i anslutning till biblioteket, erbjuds bokprat varannan vecka. Det bokprat som beskrivs nedan är ett sådant och pågår 30 minuter i två grupper om cirka 12 elever. Det följer inte med någon lärare. Barnen sitter i en soffå och några fåtöljer runt ett bord där fyra skönlitterära barnböcker ligger utplacerade. Bibliotekarien börjar med att berätta om den första boken, *Samuels sällsamma kalender*. Till en början fångas barnen av berättelsen om den magiska adventskalendern, där en uggle flyger ut ur den första luckan och där huvudpersonen Samuel slutligen går in i en av luckorna. Bibliotekariens återberättande intresserar barnen, men när de sedan uppmanas att bidra med sina tankar om vad de tror ska hända, så övergår några av

dem istället till att leka med kuddarna i soffan. Återstoden av bokpratet präglas av samma mönster och kan på grund av det beskrivas som något av en disciplinär kamp. Innan nästa bok presenteras uppmanas barnen att berätta om egna böcker de läst. Två barn berättar i tur och ordning om *Skolmysteriet* och *Fängelsemysteriet*, skrivna av Martin Widmark och ett barn berättar också om filmen *Lasse-Majas detektivbyrå – Kameleontens hämnd*. Vid presentationen av *Mitzi på maskerad* blir det betydligt svårare att fånga barnens uppmärksamhet. Det skulle delvis kunna bero på att omslaget är enfärgat och egentligen inte säger något om bokens innehåll och handling, något som dock inte går att veta. Relativt snabbt lämnas denna bok och bibliotekarien håller istället fram *Snöret, fågeln och jag* och frågar: "Ska jag berätta om denna bok också?" Här uttrycker flera av barnen att de inte vill det, en elev frågar vad Mitzi klädde ut sig till och snart är det åter oroligt i gruppen. Efter ett tag håller bibliotekarien upp boken *Tusen tips till en fegis* och börjar berätta om Rolf som bor i Paris och vill bli ihop med Ofelia, men får strax därpå avbryta för att reda ut en konflikt mellan två av barnen. När fokus åter riktas mot boken och Paris nämns igen, kommer några av barnen in på den terrorattack som nyligen ägt rum där. Bibliotekarien förklarar att det som händer i boken var före den aktuella attacken och ett av barnen säger: "då kanske Rolf är död nu". Strax därpå avslutas bokpratet.

När bokpratet upprepas med den andra gruppen av barn och utifrån samma titlar präglas även denna halvtimme av avbrott i form av tillsägelser och/eller oro bland några av barnen. Dock löper detta andra bokprat lite lugnare, vilket kan bero att en förälder till ett av de deltagande barnen är med. En av eleverna i den här gruppen gör fyra olika populärkulturella kopplingar när han hör berättas om de olika böckerna. När bibliotekarien läser högt ur *Tusen tips till en fegis*, där Rolfs pappa säger att mod kan man inte beställa och inte köpa, då lyssnar flera av barnen för ett tag. Detta med att vilja vara modig och inte en fegis verkar fånga deras intresse. I anslutning till detta säger en av eleverna: "men är han då en fegis egentligen?", men den frågan drunknar i sorlet bland de andra barnens röster och strax därpå avslutas bokpratet.

MIN REFLEKTION dröjer först vid det faktum att det inte följer med någon lärare på bokpratet. I det här fallet har det varit så hela terminen. Det skulle av flera skäl vara mycket bra om läraren kunde följa med. Kanske har du som läser erfarenhet av att leda liknande aktiviteter bland barn i dessa åldrar? Då vet du hur lätt det händer att det man tänkt med ett bokprat eller en lektion blir något annat, kanske som i beskrivningen ovan. De frågor jag ser som viktiga berör hur ledarskapet kan tas tillbaka, hur barnen kan göras delaktiga och motiveras samtidigt som jag som barnbibliotekarie eller lärare känner mig bekväm och leder. Ofta framhålls platsen och möbleringens roll som betydelsefull, men allra viktigast enligt mig är att ha högt ställda förväntningar på barnen, tro dem om mycket och tryggt och lugnt förmedla det: nu har vi bokprat och jag har något att berätta. Den sista frågan som drunknar i ett sorl av röster vittnar också om möjlighet till utveckling: "men är han då en fegis egentligen?". Nej, Rolf i boken är ingen fegis. Det är man inte heller när man leder ett bokprat. Man utsätter sig och lär om och om igen, precis som alla andra som leder aktiviteter med barn. När bibliotekarien börjar berätta om Samuel och hans bror som får en magisk kalender liksom om Rolf som vill att Amalia ska lägga märke till honom, är hon mycket nära ett berättande som fångar. En ytterligare reflektion från min sida är vikten av att påbörja en dialog med berörda lärare kring det gemensamma uppdraget kring läsfrämjande, något som då inkluderar denna specifika och återkommande insats i form av bokprat varannan vecka.

Exempel två

På detta folk- och skolbibliotek erbjuds alla elever i årskurs 2 och 5 i upptagningsområdet bokprat fyra gånger per läsår. Biblioteket använder sig av en enkät som skickas ut till berörda elever innan bokpratet. Eleverna får besvara frågor om vilka böcker de tycker om och sedan utformas bokpratet delvis efter svaren. Exempelvis kan elevers egna boktips vävas in så att de kan känna igen något de själva tipsat om med följden att deras kamrater får ta del av detsamma. Det bokprat som beskrivs här genomförs med två klasser med 17-20 elever i årskurs två. Det

pågår 30 minuter, elevernas respektive lärare är med och fem faktaböcker liksom fem berättelseböcker för barn presenteras.

Barnen sitter på golvet på utplacerade kuddar. Ett av barnen sitter lite längre fram, precis framför bibliotekarien och traven med böcker. Den första boken som presenteras är *Fakirer*. ”Det är den enda boken som skrivits på svenska om fakirer och den är för barn”, säger bibliotekarien, håller upp boken och berättar om alla farliga grejer som fakirer gör. Nästa bok om havsvindunder är skriven av samma författare. Här blir bibliotekarien lite mer personlig. ”När jag var liten”, berättar bibliotekarien, ”tyckte jag det var jätteläskigt att bada i sjöar när jag inte kunde se botten” och tillägger: ”och vad finns det då längst nere i havet?”. Bland annat får barnen veta att långt nere i havsdjupet någonstans finns Marianergraven där Mount Everest skulle kunna få plats. Sedan visas snabbt fler böcker av Bengt-Erik Engholm: med titlar som *Snor och Skelett*. ”Han skriver bara böcker om sådant som är obehagligt och lite läskigt”, berättar bibliotekarien och går över till nästa bok. ”Det här är en speciell Atlas, för äventyrare och dagdrömmare” säger bibliotekarien och berättar om magma och om kontinentalplattor som rör sig. Under detta berättande flyttar sig pojken längst fram ännu lite närmre. ”Har ni varit ute mycket och rest?” frågar bibliotekarien och flera barn berättar om olika resor, nära och långt borta. Barnen och de vuxna i rummet lyssnar på varandra och något barn uppmanas av sin medföljande lärare att berätta. När alla är klara återtar bibliotekarien ordet. ”Det här är en gåtbok, jag tänkte jag skulle läsa för er”. Bibliotekarien läser två gåtor och barnen får gissa. Nu kommer många händer upp i luften och bibliotekarien väljer och pekar vem som får svara. ”Jag hade faktiskt inte mer”, säger bibliotekarien sedan och berättar att deras lärare nu får med sig alla böckerna som presenterats tillbaka till klassen. ”Lägg kuddarna där och så samlas vi vid dörren”.

Nästa klass står redan och väntar vid dörren. De uppmanas att lämna de böcker som de lånat på biblioteket utanför och går sedan in och sätter sig på varsin kudde. ”Jag har valt några berättelseböcker, alltså historier som inte har hänt på riktigt men som skulle kunna ha hänt på riktigt”, inleder bibliotekarien och tar upp den första boken i högen av fem som är *Drakskeppet*.

Bibliotekarien berättar för barnen att hon tycker om att klä ut sig till viking. ”Det här är en läskig bok”, fortsätter bibliotekarien och berättar om vikingarna som åkte långt bort med sina båtar, handlade med andra människor och också plundrade. ”Detta hände för 1000 år sedan” förklarar bibliotekarien och berättar om huvudpersonen Petit och de andra i byn som bor i Frankernas land. Byborna börjar höra rykten om vikingarna och blir rädda. Petits far gräver ner smyckena och bågarna av guld och silver och ingen får gå ut om kvällarna. ”Vet ni hur en borg ser ut?” frågar bibliotekarien sedan och börjar rita med handen på mattan framför sig och förklara. Det är nu, när barnen satts in i handlingen och platsen den utspelar sig på, som bibliotekarien läser ett stycke högt ur boken. Petit är utanför borgen när hon ser vikingarna och deras skepp, hon vänder tillbaka men når inte upp till vindbryggan och blir upptäckt och bortrövad. ”Jag tycker den här boken är läskig” säger en flicka. ”Det här är en läskig bok” svarar bibliotekarien lugnt. ”Jag vill ha den!” ropar en pojke och bibliotekarien tar upp en ny bok.

”Hur känns det när man blir oskyldigt anklagad för att ha fuskat på ett prov i skolan?” frågar bibliotekarien, håller upp *Hjälp! Jag hittar ett fusk* och berättar om innehållet. Sedan är det dags för nästa bok. ”Det här är en rolig bok, men ingen bok för de som är äckelmagade”, förklarar bibliotekarien och börjar läsa om riddaren Zoltan: ”Hästen blev huggen mitt itu, det var en dålig dag på riddarjobbet” läser bibliotekarien och efter ett tag skrattar barnen högt åt dräpligheterna. ”Har ni haft spökrunda i skola någon gång?” frågar bibliotekarien nu och berättar om egna spökrundor i sin barndom där man visste att man skulle bli skrämmd. Nästa bok är *Själar i skymningen och andra spökhistorier* som är en samling kusliga berättelser men med ett tryggt slut. Bokpratet avrundas med den sista boken, den om pojken Will, hans slädhund Fanny och om morfar som inte har betalt skatt och därför kanske måste sälja gården. Bokens grundproblem är presenterat och bibliotekarien börjar berätta delar av bokens upplösning; om slädloppet och om Fanny. Nu börjar barnen bli trötta och snart avslutas bokpratet.



Jag tycker att vi borde gå lit lite oftare!

Jag läser nästan bara om stridsvagnar.

Jag gillar djur, katter och krokodiler.

Det kommer in bilder i huvudet.

MIN REFLEKTION dröjer först vid den enkät som detta folkbibliotek använder och som undersöker elevernas erfarenheter och önskemål kring böcker. En sådan enkät ger möjlighet att anpassa och matcha bokpratet till de barn som deltar. Det öppnar också upp för ett möjligt samarbete mellan skola och bibliotek: vilka läsare finns och hur vi kan stödja deras fortsatta läsning och val av böcker? Något som är intressant med detta bokprat är att bibliotekarien enbart berättar om faktaböcker för den ena klassen. En annan reflektion från min sida rör att bibliotekarien vid flera tillfällen är personlig, något som verkar bidra till att barnen lyssnar och rycks med på ett positivt sätt. Jag tolkar bibliotekariens personliga kommentarer, som exempelvis att hon som barn var rädd för att simma på djupt vatten, som en del av hennes berättande om böckers innehåll. När bibliotekarien relativt snabbt sätter in barnen i handlingen och platsen den utspelar sig på, som i berättelsen om Petit, blir det också en del av hennes berättande. Detta berättande visar på strategier för att ta sig an en berättelse i form av att koppla innehållet till egna erfarenheter, klagöra vilken plats berättelsen utspelar sig på och möjligheten att föreställa sig vad som kommer att hända (Langer, 2011; Palinscar & Brown, 1984). Detta skapar ett socialt rum kring berättelser, något som förstärks genom att de medföljande lärarna lyssnar uppmärksamt såväl när bibliotekarien som när något barn talar. Vid ett tillfälle uppmuntrar också en lärare ett barn att våga berätta. Bibliotekarien och lärarna skapar tillsammans en lugn och positiv stämning. Vidare är det intressant att när bibliotekarien svarar något barn ”ja, det är en läskig bok”, replikerar ett annat barn snabbt: ”den vill jag låna”.

Exempel tre

Det här folkbiblioteket erbjuder alla elever i årskurs 8 ett bokprat och alla elever i årskurs 2 och 5 i upptagningsområdet, en bibliotekvisning per läsår. Det bokprat som beskrivs genomförs med två klasser med respektive 20 elever i årskurs två. Det

pågår 30 minuter och elevernas lärare är med. Bokpratet utgår från den *bokjuryomröstning*⁷ som barnen ska delta i om några veckor i sin klass. Det är många böcker som presenteras och berättas om från olika teman som djur, spänning, vänskap och sport. De flesta av de utvalda titlarna presenteras för båda grupperna. Vid bokpratet får barnen en bokgåva: *Barnens andra bok*.

När barnen går in rummet och sätter sig på de uppställda stolarna får de ett papper i handen med alla boktitlar. Bibliotekarien nämner skolbibliotekariens namn och påminner om att det är möjligt att låna de böcker som presenteras på skolbiblioteket. ”Gillar ni gåtor?” frågar bibliotekarien barnen och läser några gåtor högt varav en lyder: ”Vad sa skelettet till sin tjej?”. Några barn ger förslag innan bibliotekarien ger svaret: ”Du har snygga ben” varpå många barn skrattar. Så är det dags för *Kaninkatastrofen*, vars handling kort beskrivs innan barnen ställs inför frågan: ”ja, vad tror du händer?”. Flera barn räcker upp handen och berättar eller säger rätt ut vad de tror. ”Gillar ni djur?” frågar bibliotekarien sedan och presenterar flera böcker på detta tema. Först ut är *En mördarkatts dagbok* och den har flera av barnen läst. Strax därpå reser sig läraren upp och säger: ”kan jag bara samla in pappren så kommer de koncentrera sig bättre”. När detta är gjort fortsätter bibliotekarien med *Bosse flyttar in* som handlar om en flicka som länge längtat efter en hund. Fyra barn delar med sig av sina erfarenheter av hundar. ”Ja, det är härligt med hundar” säger bibliotekarien och tillägger: ”jag har också en hund hemma”. Temat på djur fortsätter med några hästböcker och sedan är det dags för ett antal böcker på temat spänning.

Bibliotekarien håller upp *Varubuset* och berättar om flickan som ser en klänning i fönstret på varuhuset och går in och provar. Plötsligt säger en röst i högtalarna att varuhuset snart stängs – och så blir flickan inlåst. Barnen lyssnar och handlingen återges utan att slutet avslöjas. Så presenteras *Fasliga fakta om rysliga varelsor* och bibliotekarien frågar: ”Tror ni att det finns sådana?”. Barnen börjar prata i munnen på varandra,

7) Bokjurn är en satsning av Kulturrådet där barn och unga upp till 19 år uppmanas att rösta fram sin favorit eller favoriter bland de böcker som getts ut under det senaste året (Bokjurn, 2016).

och bibliotekarien säger lugnt: ”om ni är lite tysta så kan ni höra vad era kompisar säger”. Barnen berättar och sedan är det dags för berättelsen om pojken på kyrkogården. Bibliotekarien läser ett stycke ur boken högt, där en flicka träffar en liten pojke som är levande död. ”Det är en härlig skräckhistoria” säger bibliotekarien och så är det dags för nästa bok. Ett barn är kvar i berättelsen om zombien och säger: ”men i Minecraft när man har trädörrar så kommer inte zombisarna in”. Här tillrättavisar läraren varpå bibliotekarien leder över till boken om konsten att överleva. Sedan är det dags för lite mysterieböcker och avslutningsvis presenteras några böcker på temat sport. Nu har 25 minuter passerat och det är dags för barnen att gå fram och välja en bok var till att börja med. ”Vänta lite, ni får inte bara rusa fram och börja bråka om böckerna”, säger läraren och påminner barnen om att de måste lämna tillbaka böckerna själva efter sportlovet.

Nu är nästa klass redo för bokprat. ”Åh, vad mysigt” säger klassens lärare och tar kort på barnen inne i lokalen när de sätter sig på stolarna. ”Nu ska jag tipsa om mina favoritböcker” säger bibliotekarien och berättar att alla titlar står uppskrivna på pappret som barnen fått i sin hand. ”Ni får gärna låna sedan”, påminner bibliotekarien. Även detta bokprat startar med gåtboken och sedan håller bibliotekarien upp *Jordens rekordbok*, en bok med ”knasiga rekord från hela världen”. Därefter berättar bibliotekarien om *Kaninkatastrofen* och säger: ”man känner igen sig i den”. I en följd presenteras sedan *En mördarkatts dagbok*, *Lätta fakta om giftiga djur* och *Mysis är sjuk*. ”Jag gillar de här böckerna om familjen Monsterson jättemycket”, säger bibliotekarien och kommer över på nästa bok om Vitello som vill ha en hund. Här ber läraren en flicka att sätta sig ner och efter det är det dags för Lea som ”får reda på hur svårt det är att ha hund”. Så blir det dags för böcker om hästar och först ut är Bäst på häst som, enligt bibliotekarien, ”också handlar lite om hur det är vara tre och hur de löser det”. Ett barn berättar att hon har läst *Malva börjar rida* och bibliotekarien nickar och säger: ”det går ju rätt så bra för henne ändå, eller hur?”

”Tycker ni om läskiga böcker” frågar bibliotekarien nu och barnen svarar unisont ”Ja!”. Bibliotekarien berättar om böckerna

på detta tema, visar bilder och plockar in eleverna när de visar intresse. En medföljande lärare tar upp en flicka i knäet och bibliotekarien frågar: ”Tror ni det finns tomtar, troll och varulvar?” och presenterar sedan *Fasliga fakta om rysliga varelser*. Även denna gång läser bibliotekarien högt ur *Alice McMallis: pojken på kyrkogården* och även denna gång fångas barnen. Bibliotekarien berättar sedan om *Drakens dom* och om den gyllene skålen som finns uppe i himlen och som gör att det att regnar nere på jorden. ”Jag ska bara säga lite om de här sportböckerna också” avslutar bibliotekarien och visar böckerna om Turbo och flera andra sportböcker.

MIN REFLEKTION dröjer först vid att det är väldigt många böcker som presenteras, något som ju beror på att barnen snart ska rösta fram de titlar de tycker bäst om. För att kunna göra det behöver barnen erbjudas tillgång till de aktuella böckerna, något som verkar möjliggöras genom stöd från folkbiblioteket. Under bokpratet nämner bibliotekarien att det är möjligt att låna titlarna på skolans bibliotek. Nästa steg är att barnen behöver läsa några av de aktuella böckerna. Detta kan, och gör säkert en del av barnen, på sin fritid. Barnen behöver också erbjudas tid för att göra det i skolan över en lite längre period, som exempelvis några veckor. Barn har, som tidigare belysts, olika erfarenheter och vanor kring detta med att läsa böcker. Det är därför av vikt att de i skolan både får läsa på egen hand och tillsammans med andra diskutera innehållet i böckerna. Detta behöver göras på sätt som motiverar och engagerar eleverna och givetvis med utgångspunkt i var de befinner sig i sin läsutveckling.

En annan reflektion rör, som i exempel två, att bibliotekarien är personlig, något som skulle kunna beskrivas som att hon ”är sig själv”. Bibliotekarien delar med sig av sin humor och använder sina egna ord utan att krångla till det. Även här framkommer att medföljande lärare påverkar stämningen i rummet. När en lärare avbryter och vid något tillfälle tillrättavisar ett barn skapas, som jag upplevde det, en viss osäkerhet i rummet. Det är givetvis svårt att veta när man som ansvarig lärare ska bryta in och exempelvis tillrättavisa ett barn, något

som ibland kan vara alldeles nödvändigt och ibland inte. Det kan också vara så att man som medföljande lärare inte riktigt vet vad som förväntas och kanske inte har pratat med bibliotekarien innan, något som kan bidra till osäkerhet från såväl lärarens som bibliotekariens sida. När man som lärare direkt säger: ”åh vad mysigt” gör det också något med stämningen i rummet. Det som jag upplevde när den kommentaren fälldes var att samma lärare tillmätte besöket betydelse och att dessa signaler skickades vidare till barnen, något som förstärktes när hon inledningsvis tog kort på barnen i biblioteket.

BARNENS TANKAR

Beskrivningarna utgår från de gruppintervjuer som genomförts i anslutning till varje observerat bokprat på respektive bibliotek. I varje grupp har fyra till fem barn deltagit. Det framkommer att en majoritet av barnen uppskattar att komma till biblioteket, få vara med om bokprat och låna med sig en eller flera böcker. Många barn framhåller vikten av att böcker ska vara spännande, men nämner också att de tycker om böcker som handlar om djur, sport eller andra mer specifika intressen. I barnens utsagor framkommer ett tydligt nyttoperspektiv på varför man ska läsa.

De berättar om böcker

Barnen framhåller samtliga att bokprat är detsamma som när någon vuxen från biblioteket berättar och pratar om böcker. ”De berättar om böcker”, säger ett barn och någon annan säger: ”de pratar om böcker som är kända”. En majoritet av barnen uppskattar bokprat. Flera av dem uttrycker att det är roligt att få veta vad böcker handlar om. Ett barn säger att ”annars kanske man inte visste att de böckerna fanns” och någon annan säger: ”jag tror jag kommer börja läsa mycket nu”. Flera av barnen uttrycker att det är roligt att gå till biblioteket därför att man kan låna böcker där. Många av barnen menar också att de skulle vilja besöka biblioteket lite oftare. Detta med bokprat handlar, enligt barnen, om att lyssna på när en vuxen berättar om roliga och spännande böcker, som man har möjlighet att låna och läsa själv. Det är också det som barnen

”... annars kanske man inte visste att de böckerna fanns”.

tycker är bra med bokprat. På ett bra bokprat ska man, som flera barn uttrycker det, ”få lära sig om olika saker” och ”få tips om böcker”. Ett barn säger: ”man fick lyssna på vad böckerna handlar om och så fick man sitta och det var mysigt”. Samtidigt är det tydligt att annat påverkar, som exempelvis hur man sitter och vem man sitter bredvid, något som barnen faller olika kommentarer om. Några barn nämner att de tycker det var svårt att sitta still. Den pojke som hela tiden flyttar sig lite längre fram, i exempel två, säger i intervjun att han tyckte det var lite för mörkt i rummet och bättre ville se de böcker som presenterades.

Det som händer för en majoritet av de deltagande barnen är att de har med sig en bok i handen efteråt. ”Jag lånade den boken om en kille, en fakir”, berättar ett barn. Ett annat barn säger: ”Det är det som är bäst med biblioteket tycker jag, att man får se nya böcker och låna dem”. Ett barn beskriver att ”jag tycker det var jättebra med bokpratet för man förstår och det kommer in bilder i huvudet” och ett annat barn säger: ”man får veta mer om böcker och jag tycker jättemycket om att läsa”.

Varför man ska läsa?

Det framkommer också tankar som berör nyttan med läsning och vikten av att träna på att läsa för att bli bra på det. En pojke säger att han tror att bokprat finns för att ”man ska läsa och träna mer” och en flicka säger: det är för att ”man ska läsa mer och kanske lite svårare böcker”. När barnen ställs inför frågan *varför* man ska läsa poängterar en majoritet av dem nyttan med att kunna läsa. De framhåller att det är för att ”lära sig” som man behöver läsa. En flicka säger att ”man behöver läsa för att göra allting typ” och en pojke utropar följande: ”tänk om man får ett brev och ska vinna 2000 kronor och inte kan läsa!”. En annan pojke menar att ”det är för att förstå mer ord och kunna välja jobb”.

Det framkommer vidare att barnen är medvetna om att man kan läsa på olika nivåer. En del barn säger exempelvis att

de läser böcker med flera stjärnor och att de med färre stjärnor är "jättelätta". En flicka säger: "jag gillar böcker som utmanar mig, med jättesmå bokstäver och sånt". En flicka nämner att "när man går i högre klasser då ska man klara nationella proven". Samma flicka förklarar att "då ska man läsa en text på en speciell tid, skriva om den och då måste man förstå den, annars får man mindre betyg". En pojke säger: "jag måste få igång min lästakt lite mer nu" och berättar att han inte har läst på hela jullovet. En annan flicka berättar att hon tycker det är svårt att läsa och att hon får hjälp med det i skolan. Ytterligare några barn berättar att när de inte förstår vad de läser, då känns det inte roligt att läsa. "Då vet man inte vad den handlar om", förklarar en pojke och en flicka säger: "då är det som att läsa på ett annat språk".

Två av barnen, båda flickor, nämner specifika läsoplevelser som har betytt något för dem: *Allra käraste syster* och en bok om älvor. "Det kändes som om jag var med" säger en av dem. En majoritet av barnen förklarar att böcker ska vara spännande. Många framhåller att de tycker om böcker som handlar om djur och flera nämner specifika intresseområden. En pojke säger exempelvis att "jag läser nästan bara om stridsvagnar". När samma pojke hör de andra barnen berätta om att de gillar att läsa böcker om djur nyanserar han direkt sitt yttrande och säger: "det gör jag också". Någon annan pojke nämner att han alltid går direkt till hyllan där det står böcker om sport och ytterligare en pojke berättar om en bok som, enligt honom, varken går att köpa eller att låna; "den om *Doktor Mugg*⁸". Ett av de barn som intervjuas kommer direkt att tänka på hur många böcker som finns på ett bibliotek och föreslår utifrån det att man skulle kunna "bygga ett torn av alla böckerna, eller så kan man skicka dem till andra barn".

MIN REFLEKTION dröjer vid detta med att kunna läsa, något som då inbegriper att kunna avkoda och förstå innehållet. Det senare är något som efterfrågas, mäts och ses som

en helt nödvändig förmåga i vår samtid, inte minst inom utbildning. Jag upplever att det bland barnen framkommer ett slags allvar gällande detta, det vill säga om vikten av att verkligen *kunna* läsa. Det framkommer en betoning på teknisk läsförmåga, det vill säga att kunna avkoda och läsa med flyt, något som samtidigt kan bidra till att detta med att läsa för att uppleva och förstå får en minskad betydelse. Det finns alltså, menar jag, en risk att läsning reduceras till att enbart knäcka sambandet mellan ljud och bokstav och öva upp en fungerande läshastighet. Att förstå skriftspråkets princip är givetvis en nödvändig grund, men medför inte per automatik att läsaren förstår och/eller motiveras att läsa. Från början behöver barn få ta del av aktiviteter där de stöds i att utveckla såväl automatiserad avkodning som att tänka om, förstå och ställa frågor om innehållet i olika slags texter. Målet måste vara att barn, genom skolans undervisning och läsförmedlande aktiviteter som bokprat, konkret får erfara det fantastiska i att läsa, det vill säga att läsa, uppleva, förstå och skapa mening kring böckers innehåll.

Vi liksom bara läser dem och det kan ta lite tid

I barnens utsagor framkommer vikten av att läsa, vad man ska ha det till och att man måste träna för att nå detta. Färre utsagor beskriver samtal om innehåll och nästan inga barn beskriver någon form av bearbetning av en gemensam eller individuell läsoplevelse. Detta trots att barnen får direkta frågor om just detta. Några barn beskriver att de har skrivit recensioner av böcker i skolan, men att de inte gör det längre. Samma barn nämner frågekort som de använder ibland i klassrummet för att samtala om de olika böcker de läser på egen hand. Angående den enskilda läsningen säger ett barn så här: "vi liksom bara läser dem och det kan ta lite tid, några dagar för att läsa ut en kapitelbok". Några barn, och då samma barn som berättar om recensioner och frågekort, berättar att de har haft ett författartema i klassen.

8) *Doktor Mugg* var en TV-serie där artisten Markolio spelade huvudrollen och som numera går att se som videoklipp på Youtube. *Doktor Mugg* bor i Dasseborg, är klädd i svart dräkt, har en toalettring runt huvudet och vill att stadens invånare ska köpa hans uppfinning pruttomobilen.

Att man skulle kunna prata om de böcker som presenterats på bokprat och arbeta vidare med dem på olika sätt verkar, utifrån barnens svar och kommentarer, inte finnas med som möjligt alternativ. Bland några av barnen framkommer att om de pratar med någon om de böcker som de lånar, så är det med en familjemedlem. Det framkommer vidare att många av barnen ser det som att man läser på olika sätt hemma och i skolan. Samtliga barn har regelbunden läsläxa, varav en majoritet i en läsebok och några i en skönlitterär kapitelbok. Några barn uttrycker att läsläxan är för enkel och att de skulle vilja ha mer utmaning.

MIN REFLEKTION dröjer slutligen vid den tillgång som etableras genom en läsfrämjande insats som bokprat. De frågor jag ställer mig, och som jag också ser som utgångspunkter för fortsatt utveckling och fördjupning av bokprat, är: *Kommer tillgången att leda till läsoplevelser? Kommer barnen att samtala med någon om innehållet i den bok de läst själva eller tillsammans med någon vuxen och kommer någon eller några av böckerna att utnyttjas i undervisningen?*

MÖTE MELLAN PROFESSIONER

Exempel ett

I intervjun deltar den bibliotekarie som genomförde bokpratet och de två lärare som undervisar i den aktuella klassen i årskurs två, en klasslärare och en resurslärare. Alla är kvinnor. Klassläraren har många års erfarenhet av undervisning i dessa åldrar. Bibliotekarien arbetar 25 procent som skolbibliotekarie och resten av sin tjänst på folkbiblioteket. I intervjun framkommer att deltagarna, som ju representerar olika professioner, ser det som att de kompletterar varandra i det läsfrämjande uppdraget. Vidare framkommer att detta med att prata om böcker och om författare också är något som görs i skolans undervisning. Klassläraren berättar att de i den aktuella klassen nyligen har haft ett tema kring olika barnboks-författare och att eleverna efter ett tag fick ta med sig egna barnböcker. Våldigt många av eleverna tog med sig böcker om Lasse och Maja skrivna av Martin Widmark. "Det blev ju som en löpeld",

säger läraren och fortsätter: "Vi hade hela klassrummet fullt med hans böcker. Det var många barn som läste dem, och det var någon pojke som nästan inte hade läst alls innan och så sa hans mamma att det är så roligt nu, hans mormor har gett honom den nya LasseMaja-boken och han kunde ju inte läsa innan och nu vill han läsa. Så vad det gäller är ju att få igång intresset"

Här lyssnar bibliotekarien intresserat på det som läraren berättar. Det är tydligt att bibliotekarien är nyfiken på hur arbetet kring böcker och läsning sker i klassrummet. Lite längre fram i intervjun säger bibliotekarien: "Jag hade ju kanske velat vara med mer i klassrummen och kanske vara med när ni planerar terminen och se redan långt i förväg vad jag kan komma in och planera så att det inte bara blir punktinsatser. Att vara den där integrerade delen liksom".

Klassläraren å sin sida uttrycker att biblioteket "alltid varit hjärtat på skolan" och framhåller de insatser som bibliotekarien gör, i form av bokattacker och bokprat, som värdefulla. De tre deltagarna är eniga om att mycket av det de gör alla tre kan kallas läsfrämjande. Bibliotekarien säger att "gränsen är väl flytande" varpå klassläraren säger att "det är ju läsfrämjande när du presenterar en bok på det viset att barnen blir sugna på att läsa".

Var möts deltagarna då i det läsfrämjande uppdraget och finns det sådant som skiljer sig åt? Här börjar klassläraren tala om det hon ser som sitt främsta uppdrag. "Under hela ettan är ju syftet att lära dem att läsa", säger läraren och berättar att "hälften av eleverna kunde läsa när de började och att de andra inte kunde alls". Här blir, enligt henne, tillgången av lättlästa böcker från biblioteket av stor vikt. De två lärarna berättar att de lånade in "jättemånga böcker" som de sedan sorterade i olika svårighetsnivå, något som markerades med en, två eller tre stjärnor. Här framkommer en skillnad mellan professionerna såtillvida att bibliotekarien inte skulle kunna tänka sig att säga till ett barn: "är inte den lite för svår?". Klassläraren å sin sida menar att det handlar om lite olika situationer. "Jag vill ju verkligen uppmuntra barn att läsa svåra böcker också, men just i lästränings-situationen är det viktigt

att man klarar det, det vill säga det man just då ska träna på”, förklarar läraren och tillägger: ”de kan ju inte bara välja hej vilt”. Bibliotekarien lyssnar och säger sedan: ”jag behöver ju inte ha koll på exakt vilken nivå eleverna är och hur de utvecklas” och tillägger ”ja, där kan ju du veta bättre”. Lärarna berättar vidare att nu i tvåan har de som mål att alla elever ska komma igång att läsa, att de ska bli bättre på att läsa och att de ska tycka det är roligt att läsa”. Det var bland annat därför, berättar klassläraren, som de började med författartemat. ”Jag valde ut lite, det var ju Beskow och HC Andersen, de är ju väldigt gamla, men jag tycker de hör till kulturen och så och sen fick ju barnen ta med sig egna böcker också”.

Vilka typer av texter används då i undervisningen? Klassläraren säger att ”alltså vi har faktiskt inte haft så mycket fakta utan vi har haft mest skönlitteratur”. Samma lärare berättat att ”ibland har jag fakta och då brukar jag ha en särskild korg som man får ta ibland”. Klassläraren berättar att ”vissa barn blir mer lockade av faktaböcker”, men menar samtidigt att ”det är svårt att hitta rätt träningsnivå på just fakta”. Läraren berättar att de under hösten har haft ett tema om däggdjur och att de under dessa lektioner har haft ganska mycket faktaböcker inne i klassrummet.

Bibliotekarien återkommer till att hon tycker att det är en balansgång när det gäller att uppmuntra och att välja lagom svåra böcker åt barn. I detta sammanhang nämner hon fantasyserien *Beast Quest*. ”Det finns hur många som helst. Det är väldigt populära av pojkar. Och just pojkar som inte så sugna på att läsa kan fastna för dessa böcker. De är ju väldigt ... de är inte jättebra, de är våldsamma. Och jag har försökt att inte köpa in dem men då har det ju varit killar som frågat efter dem och då har jag köpt dem”.


MIN REFLEKTION dröjer vid att deltagarna i intervjun uttrycker att de kompletterar varandra samtidigt som det verkar vara så att de inte riktigt har tid att sitta ner och prata med varandra om hur de skulle kunna samarbeta. När de säger att de kompletterar varandra är det, uppfattar jag, en fråga om en arbetsdelning. Man skulle kunna beskriva det som att det ak-

tuella folk- och skolbiblioteket har ett uppdrag att presentera böcker och att den angränsande skolan ansvarar för läs- och skrivundervisningen. Det verkar dock inte finnas tid för att föra en dialog om det som också kan beskrivas som ett gemensamt läsfrämjande uppdrag, vilket de kan samarbeta och utveckla gemensamma förhållningssätt kring.

Gemensamma förhållningssätt kan exempelvis handla om de signaler som behöver sändas ut till barnen för att stödja deras socialisering mot läsning liksom hur de kan göras än mer delaktiga. Det senare förstärks av barnkonventionen liksom av ett teoretiskt perspektiv som literacy. Ytterligare en reflektion från min sida är att den lärare som har många års erfarenhet av läs- och skrivundervisning skulle kunna vara ett bra stöd för sin nyutexaminerade kollega på folk- skolbiblioteket. Det författarprojekt som denna erfarna lärare drar igång tillsammans med sina elever skulle bibliotekarien kunna involveras i. Här finns det ett friutrymme som är möjligt att utveckla. För detta krävs också en medvetenhet och ett ledarskap på högre nivå, kommunalt och regionalt, som uppmuntrar och kontinuerligt belyser vikten av ett läsfrämjande arbete som innebär samarbete mellan olika professioner.

Exempel två

I intervjun deltar den bibliotekarie som genomförde bokpratet och en av de två lärare som undervisar i de aktuella klasserna i årskurs två. Läraren har jobbat i många år med undervisning för elever med särskilda behov och ett år som klasslärare med elever i årskurs ett. I intervjun framkommer att de två deltagarna ser det som att de kompletterar varandra i det läsfrämjande uppdraget. Det blir tydligt att det finns ett starkt engagemang för bibliotek och läsning. Läraren berättar om den glädje som hon känner när eleverna ”nappar på det här med bokprat och bibliotek” och tillägger: ”en del har inte ens ett lånekort”. Bibliotekarien framhåller att ”vårt mål är ju också att bygga relationer med barnen” och förklarar att det är därför som de väljer att ge dem ”en stor dos nu i tvåan” istället för att genomföra ett bokprat per årskurs. Bibliotekarien menar att det är viktigt för henne och hennes kollegor att



Jag tycker om
att låna såna här
fantastiska böcker!

Man får veta
mer om böcker, och
jag älskar att läsa!

Jag går alltid
till hyllan
med sport!

Det känns som om
jag är med i den
här berättelsen.

hinna lära känna barnen något. De önskar att biblioteket blir något naturligt för barnen som de kan tänka sig att komma till på sin fritid. "Barnen måste lita på att vi faktiskt kan ge dem någonting", säger bibliotekarien och tillägger: "det är ju tid som de ska lägga ner på att läsa den här boken och då vill ju de att den ska va bra". Det är just den entusiasmen och den kraften som läraren framhåller som så viktig för såväl henne själv som sina elever: "Ja, det är ju liksom den här entusiasmen att man håller fram en bok som du gjorde nu med faktaböcker idag. Och det är ju det man behöver, inte att man själv går runt och letar efter något och så blir det en besvikelse. Då blir det ju det här att då lånar man inga mer böcker. Men det här är ju fantastiskt. Det blir annat när det blir ett bokprat med en bokmänniska, det här är ju ditt jobb, du kan det här superbra och det märks ju på eleverna också ..."

Läraren tycker sig märka att besök på folkbibliotek i form av bokprat ger ringar på vattnet. "Fler går ju in till skolbiblioteket nu efter att vi har varit där" säger hon och tillägger: "det är inte bara de här vanliga eleverna som går och lånar". Läraren brukar påminna eleverna om att skolbiblioteket finns. "Ibland är det lång tid till nästa besök på folkbiblioteket⁹, men då säger jag: gå in till skolbiblioteket och titta vad som finns i hyllorna där".

Var möts deltagarna då i det läsfrämjande uppdraget och finns det sådant som skiljer sig åt? De är båda två eniga om att de vill främja läsning och stödja läsförståelse. Bibliotekarien ser det som att hon i sitt yrke "inte fokuserar så mycket på den rent tekniska läsningen" och framhåller att "i samarbetet med skolan jobbar vi ju mycket med lusten". Enligt bibliotekarien är det lusten som behöver vara drivkraften för att vilja läsa. "Det är ett privilegium att få jobba med den aspekten, uteslutande då", säger hon. Läraren säger i anslutning till detta att "här tragglar vi ju hela tiden" och menar att för de elever som har en lång startsträcka in i läsningen så "blir det ju aldrig roligt". Här kopplar läraren tillbaka till de böcker som presenterades för eleverna i hennes klass under gårdagen och säger att "fördelen då med de här böckerna blir ju då att man kan visa

att det finns böcker för dig också" och tillägger: "det är lätt att man knäcks när man sitter här och tragglar och tragglar och man ser hur de andra skyndar vidare och här sitter jag och blir inte klar och har inte kommit igenom det här". Här framkommer, som i den tidigare intervjun, att grundskolan är en verksamhet som har specifika kunskapsmål medan folkbiblioteken inte kan sägas ha det på samma sätt. Bibliotekarien uttrycker det senare som att "det finns ju inga mål som vi måste leva upp till, men det finns det ju då helt naturligt i skolan".

Vad görs då med böckerna i undervisningen? Det som framkommer i intervjun är att läraren genom folkbiblioteket och i ett tidigare skede har fått tips om en högläsningbok, nämligen böckerna i PAX-serien. Dessa böcker tycker barnen mycket om, enligt läraren, och just nu väntar hela klassen på att den sjätte boken ska komma ut på förlaget så att de kan läsa också den.

Läraren menar att bokprat kan inspirera eleverna till att bli läsare och framhåller också att olika slags innehåll i böcker skulle kunna inspirera till skrivande, dock utan att precisera hur det skulle kunna gå till. Bibliotekarien uttrycker att bokprat kan bli en öppning; "man vill ju få dem att känna att de hittar något som passar dem". Framförallt vill bibliotekarien motverka att någon börjar se på sig själv som en sådan som inte läser, något som enligt henne lätt kan bli en identitet som följer med en person. Bibliotekarien fortsätter sin tankegång och säger: "Du kanske ska läsa andra böcker än din kompis. Du kanske måste gå en annan väg än din kompis för att komma till läsningen, och det kan ju vara att du kanske ska lyssna på böcker istället, eller kanske bara läsa faktaböcker. Men sen tror jag ju också att oavsett vad du kommer att jobba med så kommer du att behöva ditt språk och också att kunna sätta dig in i andra människors upplevelser och erfarenheter för att förstå dem. För att kunna leva i ett samhälle så behöver du det, för din egen personliga utveckling är ju det väldigt viktigt".

MIN REFLEKTION dröjer vid att även här framhåller deltagarna att de kompletterar varandra i det läsfrämjande uppdraget.

9) Klassen besöker folkbiblioteket varannan vecka vid samma tillfälle som de åker till simhallen för simundervisning.

Hos båda två framkommer ett engagemang för att få elever att läsa och att presentera de möjligheter som ett folkbibliotek erbjuder. I intervjun uttrycker bibliotekarien en önskan om att kunna bygga relationer med barnen hon möter och framhåller sitt fokus på läslust. Läraren å sin sida uttrycker att ”här tragglar vi ju hela tiden”. Här framkommer två skilda synsätt på vad läsning är och kan innebära. Den ena av dem framhåller lusten, vilket ligger nära de positiva upplevelser och känslor av tillfredsställelse som läsning kan ge. Den andra av dem framhåller det som elever behöver träna på för att knäcka skriftspråkets princip, det vill säga sambandet mellan ljud och bokstav. Det senare utgör en nödvändig grund, men räcker inte för att nå den läsförmåga som det idag ställs krav på. Redan från början behöver barn få ingå i meningsskapande processer där innehållet görs begripligt och används för aktiv språkanvändning. Läraren preciserar inte vad böckerna, som presenterats på bokpratet, skulle kunna användas till men uttrycker en önskan om något mer. Här uppstår, enligt min tolkning, ett friutrymme, som berör de frågeställningar som väcktes i intervjuerna med barnen:

Kommer tillgången att leda till läsupplevelser? Kommer barnen att samtala med någon om innehållet i den bok de läst själva eller tillsammans med någon vuxen? Kommer någon eller några av böckerna att utnyttjas i undervisningen?

Exempel tre

I intervjun deltar den bibliotekarie som genomförde bokpratet och de två klasslärare som undervisar i de aktuella klasserna i årskurs två samt skolbibliotekarien på samma skola. Båda lärarna har undervisat ungefär lika länge. Skolbibliotekarien har arbetat många år med barn på fritidshem och de senaste fyra åren på skolbibliotek. I intervjun blir det tydligt att en av lärarna inte riktigt visste vad ett bokprat rent konkret skulle innebära. ”Jag tänkte att det skulle vara att vi läste en bok och samtalar om den, det som vi var med på här var ju lite mer boktips”, säger läraren och framhåller att hon uppskattade det mycket, men att hon ”hade en annan föreställning”. Det var också en överraskning för samma lärare att barnen skulle få en bok vid bokpratet.

Vidare framkommer att de två lärarna inte är helt införstådda med vad det fortsatta arbetet med Bokjuryn, ett inslag som skolan började arbeta med föregående år, konkret ska innebära. Skolbibliotekarien berättar att de har ett stort utbud av böcker att använda i arbetet med Bokjuryn. ”Just nu har treorna böckerna”, berättar skolbibliotekarien för sina kollegor, ”men tanken är att eleverna ska komma in och boktipsa om dem och sedan får ni dem”. Det är meningen att eleverna ska få tid att läsa de olika böckerna i skolan och att de sedan ska erbjudas att rösta på de fem böcker som de tycker bäst om. En av lärarna säger att ”det ska bli spännande, nu kan de ju läsa själva”.

Tillbaka till bokpratet framhåller lärarna att ”barnen blev jättetaggande för de nya böcker de lånat” och också ”sugna på att låna nya böcker”. En av dem uttrycker det som att ”det var precis som att de fick lite tips och kände att, åh den jag vill jag ha”. Lärarna berättar att alla elever hittade en bok att låna. Bland annat blev boken med gåtor väldigt populär. Det var flera som lånade någon av de mer spännande böckerna och det var också flera barn som lånade någon typ av faktabok. ”De blev ju inspirerade” säger en av lärarna. ”Man behöver lite nytt”, säger den andra läraren, och uttrycker att ”det var spännande bara att komma dit”. En av lärarna vänder sig sedan till skolbibliotekarien och säger ”du har ju inte alltid tid att visa alla och det blir ju lite så, åh jag vet inte, jag tar inte någon”. Den andra läraren instämmer och säger att ”det är lätt hänt att de alltid lånar samma typ av böcker”.

Var möts deltagarna då i det läsfrämjande uppdraget och finns det sådant som skiljer sig åt? Lärarna och skolbibliotekarien är eniga om att det kan vara så att de styr elevernas val av bok i högre grad. ”Om de lånar en ungdomsbok då ju jag där och stoppar, men det gör ju inte ni”, säger skolbibliotekarien och tittar på bibliotekarien som svarar ”nej, det gör vi inte”. Samtidigt är det så, framhåller en av lärarna, att vi vet ”hur mycket de klarar av”. Samma lärare menar att barnen kan ju mycket väl ”ta en svårare bok så kan någon vuxen eller ett syskon läsa för dem”. Den andra läraren förklarar att den bok de lånar för att läsa på egen hand i skolan ”ska vara en bok som är

på deras nivå”. Det är då, menar samma lärare, som det ibland blir att ”nä denna blir för svår för dig, denna är för lätt för dig, nu ska vi välja något som är lagom”. Lärarna förklarar att de känner sina elever så pass väl att de vet vad de klarar att läsa på egen hand, men försäkrar att de inte bryr sig på samma sätt när eleverna lånar hem böcker. ”Jag vill ha kapitelbok säger eleverna första dagen i ettan”, berättar en av lärarna och skratrar, ”men det är ju inte riktigt där vi börjar”. Bibliotekarien å sin sida framhåller att hon ju inte möter barnen varje dag: ”Ni vet ju vad de kan, känner ju till deras intressen och så, och det vet ju inte jag. Det kan ju vara både positivt och negativt. Men alltså jag känner inte de här barnen, jag har ingen aning om vad de har med sig i bagaget. Då är det på ett sätt lättare för mig, men också svårare, det blir både och liksom”.

I intervjun framkommer att deltagarna, som ju representerar olika professioner, ser det som att de ansvarar för olika delar i det läsförmedlande uppdraget och att dessa delar kompletterar varandra. ”Jag tror liksom man behöver båda delarna”, säger bibliotekarien. En av lärarna berättar att hon har ”elever som aldrig har varit på ett bibliotek”. När nu eleverna har fått låna böcker på folkbiblioteket då måste de ju lämna tillbaka dem och lärarens förhoppning är att de också ”drar med sig sina föräldrar”.

Vad görs då med böckerna i undervisningen? Den ena läraren berättar att ibland läser hon högt bara för att det ska vara en skön avslappnande stund och att ibland har de ”stannat upp i boken och eleverna har fått rita en bild eller skriva vad de tror kommer att hända”. Här berättar lärarna om en del av de aktiviteter som ingår i Skolverkets nationella satsning, *Läslyftet*, en satsning som de framhåller som viktig i arbetet med att fortsatt utveckla undervisningen. Att de skulle använda just de böcker som barnen lånat eller som bibliotekarien tipsat om i undervisningen, är inget lärarna reflekterat över. En av dem säger dock efter en stund att ”det finns ju hur mycket som helst”: ”Du kan pricka av hur många mål som helst bara genom att ta fram en bok, du kan jobba på hur många sätt som

helst. Du kan göra matteuppgifter, du kan få in hur mycket som helst så egentligen är det ingenting som stoppar dig mer än din tid och din fantasi. Jag tror nästan alla mål går att koppla till en bok om du vill starta upp ett stort tema, men det är ju tyvärr tiden”.

Den andra läraren återkommer till att när bibliotekarien visar böckerna, ”så är det något spännande” och menar att det skulle ju ”gå att spinna vidare”. I intervjun framkommer vidare att lärarna upplever ett stort behov av lättlästa böcker i årskurs ett och att de gärna skulle vilja ha fler sådana böcker tillgängliga i klassrummet. Det framkommer också under intervjun att en del tjänster som folkbiblioteket tillhandahåller, som exempelvis möjligheten att låna temalådor, inte är något som lärarna känner till. Det är också folkbiblioteket som bistått skolans bibliotek med böcker så att eleverna ska kunna läsa och rösta på de böcker de tycker om genom Bokjuryn och också det är exempel på information som inte nått fram. Skolbibliotekarien nämner vidare att flera elever med ett annat förstaspråk än svenska har kommit och frågat om böcker på sitt språk, då de sett att det finns boktitlar på dessa i barnboks katalogen¹⁰. I samband med detta säger en av lärarna att ”mina elever vågar inte visa vilket språk de har” och skolbibliotekarien tillägger: ”jag vet ju inte vilket språk de har”.

MIN REFLEKTION dröjer vid att de båda lärarna inte visste om det som skulle ske med Bokjuryn på deras skola. På något sätt har det blivit en miss i kommunikationen. Lärarna visste heller inte om den tjänst med boklådor på olika teman som folkbiblioteket erbjuder. Gällande alla de boktitlar som eleverna kan rösta på, framkommer i intervjun att flerspråkiga elever efterfrågat titlarna på sina respektive förstaspråk. På bokjuryns hemsida finns böcker listade på flera språk, något som alltså dessa elever uppmärksammat, men som sedan inte verkar finnas i skolbibliotekets utbud. Man skulle kunna säga att här väcks en förhoppning som släcks. Kommentarer i slutet på intervjun belyser en omedvetenhet som fortfarande kan förekomma

10) Det är ur barnboks katalogen eleverna väljer vilka böcker de vill läsa och rösta på (Bokjuryn, 2016).

gällande elevers språkliga bakgrund, men som vi i vår samtid behöver förändra och utmana. Denna omedvetenhet utgår från en enspråkig norm trots att Sverige sedan länge är ett flerspråkigt land och trots att styrdokument, lagar och riktlinjer, för såväl skolan, folkbiblioteket och andra institutioner i samhället, säger något helt annat. Alla språk utgör resurser som bör synliggöras, värdesättas och utnyttjas, i det här fallet för att stödja en så effektiv språk-, läs- och skrivutveckling för alla elever som möjligt (Cummins, 2001).

Även här framkommer skilda synsätt på vad läsning är och kan betyda: den lust som läsning kan väcka respektive det som tränas på för att utveckla läsförmåga. Ytterligare en reflektion rör det faktum att lärare, och i viss mån, även skolbibliotekarier, träffar barnen varje dag under en längre tid medan bibliotekarier på folkbibliotek inte gör det. Det senare rör alla de tre intervjuerna ovan. Även i denna intervju återkommer de frågeställningar som väcktes i intervjuerna med barnen:

Kommer tillgången att leda till läsoplevelser? Kommer barnen att samtala med någon om innehållet i den bok de läst själva eller tillsammans med någon vuxen? Kommer någon eller några av böckerna att utnyttjas i undervisningen?



Bokprat för barn – ett socialt rum bland andra





Bokprat innebär att barn och lärare, bokstavligen talat, bjuds in till ett rum där böcker visas, presenteras och talas om. I analysen av det empiriska materialet har uttrycket socialt rum använts, vilket då syftar på vad bokprat kan betyda och innebära för de barn som bjuds in till och involveras i denna aktivitet. I detta sociala rum berättas om olika berättelser och texter, något som visar på böckers värde och betydelse och som kan leda till att nyfikenhet väcks inför möjliga titlar att låna och läsa. Det är sedan i andra sammanhang, i den undervisning som sker tillbaka i klassrummet eller genom andra läsfrämjande insatser, som mer fördjupade samtal och bearbetning kring böckers innehåll kan ske och strategier för läsförståelse

integreras. I det följande belyser och problematiserar jag nu aspekter baserade på studiens resultat, som på olika sätt visar på möjligheter till utveckling och fördjupning av bokprat, men som också har betydelse för läsfrämjande riktat till barn i ett större perspektiv.

I ETT BOKPRAT PÅBÖRJAS NÅGOT: VAD HÄNDER SEDAN?

De böcker som det berättas om och deras innehåll, kan med fördel användas i skolans undervisning. Studiens resultat belyser den möjliga process som kan fortsätta efter ett bokprat i syfte att begripliggöra och stödja förståelse av innehållet i

en eller flera böcker liksom möjligheten att använda samma innehåll för fortsatt aktiv språkanvändning (Cummins, 2001; Langer, 2011). Det visar på en stor möjlighet när det gäller att motivera barn att läsa och stödja deras språk-, läs- och skrivutveckling.

VAR ÄR ALLA SPRÅKEN?

På samtliga bokprat deltar barn med annat förstaspråk än svenska. Trots detta presenteras inte någon bok på annat språk än svenska. Det visar på en möjlighet till utveckling och fördjupning i relation till barns språkliga bakgrund. Alla språk utgör resurser att synliggöra, värdesätta och utnyttja, något som är avgörande för att så effektivt som möjligt stödja alla barns språk-, läs- och skrivutveckling (Cummins, 2001). Av alla de böcker som presenteras på svenska skulle samtidigt en bok på de övriga språk som finns representerade bland barnen kunna visas. Det senare blir då ett litet, men mycket viktigt steg mot att främja läsning utifrån en flerspråkig norm, något som också ligger i linje med riktlinjer, lagar och styrdokument för såväl läsfrämjande som utbildning.

ERBJUDS EN VARIERAD OCH BRED TEXTREPERTOAR?

Av de böcker som presenteras är en majoritet skönlitteratur. Faktaböcker presenteras också, men inte i lika stor omfattning. Ljud- och talböcker presenteras eller nämns överhuvudtaget inte och heller inte böcker på andra språk än svenska. Det visar på en möjlighet till utveckling och fördjupning när det gäller den textrepertoar som barn erbjuds på bokprat och i andra sammanhang. Faktaböcker innebär, menar jag, en stor möjlighet när det gäller att motivera barn att läsa och då avser jag både mer lättlästa som mer fördjupade, detaljerade och svåra. De mer tunga och utmanande faktaböckerna, är också något som det alltid skulle kunna presenteras ett exempel av. Flera av barnen i studien nämner att de vill ha svårare och mer utmanande böcker. Det är viktigt att tillgodose när det gäller såväl fiktion som fakta. Samtidigt fyller tillgången av mer lättlästa böcker, och då både fakta och fiktion, en avgörande roll

för läsare i de första skolåren, något som de deltagande lärarna i undersökningen också påtalar. Bibliotekarierna i studien beskriver att de vill visa på en bredd och ge något till alla, vilket kanske inte är möjligt att nå alltid och fullt ut, men som enligt mig är en god hållning. Den erbjudna textrepertoaren behöver visa på olika möjliga sätt att vara en läsande person, något som en av bibliotekarierna uttrycker på följande sätt: ”Du kanske ska läsa andra böcker än din kompis. Du kanske måste gå en annan väg än din kompis för att komma till läsningen, och det kan ju vara att du kanske ska lyssna på böcker istället, eller kanske bara läsa faktaböcker”.

Citatet ovan andas en acceptans för att läsa på olika sätt, något som är helt avgörande för barns identitetsskapande och socialisering kring läsning. En möjlig väg för att välja ut och erbjuda en balanserad textrepertoar kan vara att använda sig av en enkät, som biblioteket i exempel två. En utveckling av den enkäten, i sin tur, skulle kunna vara att inkludera såväl erfarenheter av språk som läsning och personliga intressen. Den textrepertoar som sedan erbjuds, på bokprat och i andra aktiviteter kring läsning, behöver alltså visa på olika läsarprofiler. Det är med den lyhördsenheten, menar jag, som vi kan tänka om den möjliga textrepertoaren i läsfrämjande sammanhang. Samtidigt behöver barn, erbjudas texter som utmanar dem i relation till vad de just nu befinner sig i sin läs- och skrivutveckling. På tal om ljud- och talböcker är mitt råd att också visa på något sådant alternativ, om inte annat så för att vidga möjligheten och acceptansen för att läsa på olika sätt. Vi läser på olika sätt och med olika preferenser. För barn med dyslexi är det helt avgörande att få tillgång till ljud- och talböcker.

SAMARBETE OCH DIALOG MELLAN LÄRARE OCH BIBLIOTEKARIER

De språk och de olika slags texter som inkluderas och synliggörs under ett bokprat liksom de möjliga processer som följer därefter, är i hög grad beroende av samarbete och dialog mellan professioner verksamma på folk- och skolbibliotek och grundskola. Lärarens kunskap om sina elever berör dessas behov, förutsättningar, intressen, språkliga bakgrund och vanor av att läsa.

Här är några råd till dig som är lärare:

- Ta gärna kontakt med bibliotekarien innan bokpratet – ett kort samtal om innehåll och upplägg kan betyda mycket. Vilka språk finns representerade bland barnen? Vilket ämnesområde håller ni just nu på att läsa, skriva och lära om i klassen? Finns det något eller några barn med läs- och skrivsvårigheter? Finns det några andra särskilda önskemål?
- Se fram emot och skapa förväntan bland barnen inför bokpratet. Tala gärna om bibliotekariens namn för barnen. Var med på bokpratet. Alla vuxna som finns i rummet är läsande förebilder som tillsammans kan främja läsning.
- Fundera och reflektera kring hur de presenterade böckerna kan användas i undervisningen och hur eventuellt fortsatt samarbete kring läsfrämjande kan fortsätta.

LÄSNING SOM SOCIAL AKTIVITET MED LÄSFÖRSTÅELSE SOM MÅL

Studiens resultat visar att bibliotekarierna betonar vikten av engagemang och motivation för att läsa, något de benämner som lust, medan lärarna i högre grad betonar vikten av att träna på att läsa. Det framkommer också att lärarna i högre grad styr valet av de böcker som elever läser i skolan gällande såväl svårighetsgrad som innehåll. Lite förenklat skulle man kunna beskriva det som att bibliotekarierna framhåller läslust och att lärarna framhåller vikten av att träna på att läsa för att nå automatiserad avkodning. Även bland de deltagande barnen framkommer ett fokus på att *kunna* läsa, något som jag tolkar som att kunna läsa med flyt utan att staka sig. Att utveckla läsförmåga inbegriper dock både att förstå skriftspråkets princip, utveckla en säker avkodning och att veta hur man gör för att reflektera kring och nå förståelse för innehållet i olika slags texter. Det inbegriper också att läsa för att uppleva och skapa mening och identitet genom det. Det man kan fråga sig utifrån studiens resultat är var den *sociala gemenskap* finns där barn får stöd i att tänka, förstå och ställa frågor om innehållet i olika slags texter och där de successivt får tillgång

till strategier som konkret hjälper dem med det. Det handlar om att stödja alla barn i att läsa socialt och aktivt. För detta krävs meningsfulla sammanhang över tid. Det är alltså flera – och komplexa förmågor – som behöver samspela för att den läsförmåga som det idag ställs krav på, ska kunna utvecklas. Allt detta visar, menar jag, sammantaget på möjligheter till utveckling och fördjupning av det läsfrämjande uppdraget och belyser vikten av samarbete och dialog. När vi samarbetar får vi inte fastna i prestige eller i värsta fall värderingar och fastlåsta tolkningar om varandra eller en viss verksamhet.

ÄR DET DÅ VIKTIGT ATT BOKPRATA?

Bokprat är viktigt, menar jag. Bland de deltagande bibliotekarierna framkommer upplevelser av ensamhet på så vis att de oftast inte vet vad som händer efter ett bokprat. Bibliotekarierna i studien påtalar också att de inte har med sig något i sin utbildning kring läsfrämjande bland barn.

Här är några råd till dig som är bibliotekarie:

- Fortsätt och skaffa dig väl underbyggda argument om varför bokprat är viktigt och våga samtidigt tänka nytt. Låt dig inspireras bit för bit av forskning, denna rapport och annan litteratur liksom den fortbildning som erbjuds dig. Du kan inte göra mer än vad din tid räcker till, men du kan tänka, våga, hoppas och pröva.
- Läsfrämjande är, menar jag, mer än att skapa lust, eller med andra ord motivation och engagemang. Att läsa med engagemang och att bli berörd innefattar alla de känslor som kan väckas genom skönlitteratur. Läsa är att uppleva och sätta sig själv på spel och att våga möta nya sammanhang och horisonter. Läsfrämjande innebär också att verka för barns möjlighet till delaktighet och kan ses som en grundförutsättning för ett demokratiskt samhälle.
- Fortsätt att öppna för samarbete med skolbibliotekarier och lärare i grundskolan. Mitt råd är att ”mala på”, men med ett ödmjukt förhållningssätt. Det sistnämnda är vik-

tigt för allt samarbete och för all dialog och gäller alltid båda parter. För detta är det viktigt med en säkerhet i den egna professionen och en öppenhet inför andras. Med en sådan grund kan frågor ställas och samtal föras kring läsfrämjande verksamhet bland barnen i en viss kommun eller stad. Viktigt är då att ha goda argument liksom kunskap om forskning och att i dialog komma fram till överblickbara förslag steg för steg.

BARNS MÖJLIGHET TILL DELAKTIGHET

De möjligheter till utveckling och fördjupning av bokprat som framträder berör i hög grad den lyhördhet inför barns olika erfarenheter och vanor av att läsa som krävs i allt läsfrämjande arbete. Det relaterar särskilt till de barn och deras föräldrar som av olika anledningar inte läser eller läser i liten omfattning. Alla barn har inte vanor eller erfarenheter av att läsa, inte samma språkliga bakgrund och heller inte samma preferenser gällande böckers innehåll. Läsfrämjande arbete kräver att vi själva som bibliotekarier, lärare, forskare samt rektorer, chefer på folkbibliotek och andra tjänstemän ansvariga för utvecklingsarbete, sätter oss på spel och försöker ta olika barns perspektiv utifrån exempelvis barnkonventionens skrivningar.

Råd och exempel på förhållningssätt:

- Det är av vikt att inte låta våra egna tankar om vad barnom ska vara, bli det som sätter gränser för läsfrämjande arbete. Vi behöver inkludera barns skilda erfarenheter och behov. Att göra barn delaktiga innebär också att ha högt ställda förväntningar på dem, att utmana dem och att tro dem om mycket.
- Lärare och bibliotekarier behöver tillsammans föra en dialog om vilka signaler som sänds ut före, under och efter ett bokprat. *Vad är det vi vill åstadkomma och hur fostrar och stödjer vi barn att läsa?* Om eleverna "måste" låna så behöver det vara för att de erbjuds ett val gällande detta, kanske genom efterföljande arbete i skolan och som de då har ett visst inflytande över. Om inte så lånar de kanske för

sin fria läsning och då handlar det om vilken bok de väljer att läsa.

- Gemensamma övergripande lokala läsfrämjandeplaner behöver vara konkreta och ligga nära lärares och bibliotekariers verksamhet. Lärare och bibliotekarier möter *samma barn* i en viss stad eller kommun. Om dessa yrkesgrupper får möjlighet att medvetet och gemensamt reflektera över förhållningssätt och tillvägagångssätt i sitt läsfrämjande arbete skapas möjligheter till utveckling och fördjupning. Det senare kan då leda till att barn blir *läskunniga och läsande*.

TRE EXEMPEL FÖR FORTSÄTTNINGEN I SKOLAN

Studiens resultat lyfter fram följande frågor som väsentliga för fortsatt utveckling och fördjupning av bokprat:

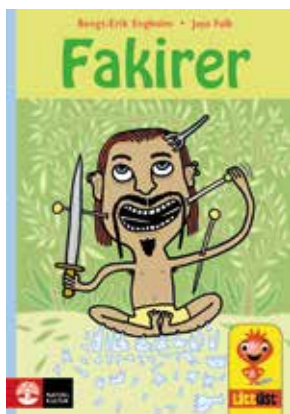
- Kommer tillgången att leda till läsupplevelser?
- Kommer barnen att samtala med någon om innehållet?
- Kommer någon av böckerna att utnyttjas i undervisningen?

Resultatet belyser vikten av aktiv språkanvändning kring böckers innehåll liksom vikten av att få ingå i en social gemenskap där man gemensamt bearbetar samma böckers innehåll.

Hur skulle fortsatta processer då kunna ske och utformas?

De exempel som ges nedan ska inte ses som recept eller givna metoder att följa rakt av. Min ambition är att inspirera och visa på möjligheter till fortsatta processer efter bokprat. Exemplet tar sin utgångspunkt i språkutvecklande förhållningssätt (Cummins, 2001) samt aktiv och social läsning med läsförståelse som mål, där läsupplevelsen är central (Langer, 2011; Schmidt, 2016). Frågan är sedan hur du och dina kollegor vill göra i er verksamhet och hur ni önskar samarbeta över professionsgränser. En viktig aspekt är självklart barns identitetsskapande läsning, något som barnlitteratur möjliggör. De språkutvecklande processer som beskrivs nedan utgår från barnböcker som är tokiga, roliga, spännande och allvarliga – precis som livet självt. Givetvis är det av vikt att göra medvetna val av texter, något som då kan beröra innehållet

samt barnens möjligheter till igenkänning och engagemang. I egentlig mening kan vi arbeta språkutvecklande med alla texter, något som innebär att en viss bok som vi som vuxna tycker är ”sämre”, ändå kan uppskattas av barn. Här återkommer den balansgång som kännetecknar allt läsfrämjande arbete och all undervisning. Vi behöver få med oss barnen och samtidigt stödja dem i att möta nya genrer liksom att ta del av det vi själva menar är barnlitteratur av hög kvalitet. Det givna målet är att stödja barns språkutveckling liksom deras intresse och vilja att läsa.



FAKIRERNA OCH VI

I följande exempel fokuseras främst på språkutvecklande förhållningssätt i relation till boken *Fakirer*, skriven av Bengt-Erik Engholm och med illustrationer av Jojo Falk. Boken är en av många barnböcker som kategoriseras som lättläst av sitt förlag. ***Hur kan den här bokens innehåll göras begripligt samtidigt som det används för aktiv språkanvändning och hur kan successivt aspekter som rör form och struktur, i det här fallet språkljud och ändelser av ord, integreras?*** I det här exemplet berör jag också hur man kan stödja barn i att tänka om språk och jämföra språk med varandra, något som är av stor vikt för att barn ska kunna utveckla medvetenhet om språk, men också för att skapa ett tillåtande klimat där de vågar ställa frågor och reflektera över ords betydelser och hur man använder dem funktionellt (Cummins, 2001; Laursen, 2015; Schmidt, 2016).

Innehåll

”Det är den enda boken som skrivits på svenska om fakirer och den är för barn”, säger bibliotekarien och berättar sedan om allt det farliga som fakirer utsätter sig för. Genom bibliotekariens bokprat börjar innehållet i boken att begripliggöras. I linje med Cummins (2001) behöver samma innehåll återvändas till och användas aktivt. Det senare kan exempelvis ske genom att en eller några sidor läses tillsammans med eleverna tillbaka i klassrummet. Kanske kan en viss sida förstöras upp på storskärm så att alla samtidigt ser skrift och bild. Bokens innehåll kan givetvis också användas som utgångspunkt för modersmålsundervisning och då samtalas om och översätts till det aktuella språket. Nästa steg är att använda bokens innehåll för aktiv språkanvändning, något som skulle kunna göras med exempelvis den första sidan i boken:

Aj!

Jag tycker inte om när det gör ont.

Det värsta som finns är när det sticks eller bränns eller värker.

Kommer doktorn med en stor spruta svimmar jag. (s. 7).

Frågor kring innehållet kan beröra vilka erfarenheter barnen själv har av smärta. ***Vad är det de inte tycker om som gör ont eller som de tror gör ont och kanske är lite rädda för?*** Ett sätt kan vara att låna lite av författarens texttrader och skriva egna texter som exempelvis börjar med ”Jag tycker inte om när ...”. Kanske blir alla dessa texter en gemensam bok. Redan här har barnen fått en start som kan komma att stödja dem i att förstå innehållet i boken: fakirer håller på med sådant som gör ont, de övervinner smärta och de verkar finnas på riktigt. Fortsättningsvis beskrivs i boken de märkliga saker som fakirer gör. Också detta innehåll går självklart att använda för språkanvändning på en mängd skilda sätt i ämnen som exempelvis svenska, svenska som andraspråk och modersmål.

Många barn har säkert frågor och tankar om innehållet: ***Vad är en fakir? Har de funnits på riktigt, finns det sådana nu och hur vet vi det?*** Det kan vara intressant att samtala med barn om: vad är fantasi och vad är egentligen sanning? Det senare berör också de typer av texter som elever enligt den nuvarande läroplanen (Skolverket, 2011) ska möta i undervisningen

och själva få möjlighet att skriva och skapa, som exempelvis beskrivande faktatexter och berättande texter.

I läsfrämjande insatser och undervisning som ska stödja läsutveckling är det viktigt att bjuda in barn att tänka kring och föreställa sig vad en viss bok handlar om och vad de möjligen vet om innehållet sedan förut. På insidan av boken riktar författaren ett tack till fakiren Orthae. Här kan man läsa att denne fakir "går omkring bland oss som en alldeles vanlig man och heter Martin Lundström". Kan det vara så? Att en alldeles vanlig man som heter Martin, och som är författarens vän, också är en fakir ibland som då kallas Orthae? Detta och annat, kan det skrivas och frågas om i ett brev eller mejl till författaren eller förlaget. Vad som är av vikt, enligt Cummins (2001), är att på olika sätt läsa aktivt, samtala om och begripliggöra innehållet. I detta aktiva språkarbete ingår att ord och begrepp som återfinns i boken tydliggörs och förklaras. Successivt kan fler och fler elever, genom detta arbete, använda dessa ord och begrepp alltmer självständigt i sin egen kommunikation.

Språkljud och ändelser

Då och då kan andra aspekter som rör språkets struktur integreras. Kanske kan fokus riktas mot den första bokstaven i bokens titel, hur den låter och vilka fler ord som börjar och slutar på detta språkljud eller möjligen har det i mitten. Genom att lyssna på och utforska olika språkljud kan barn stödjas att utveckla en allt starkare fonologisk medvetenhet¹¹, något som utgör en nödvändig grund för att de också ska kunna utveckla en säker avkodning av de bokstäver som representerar olika ljud i det svenska språket. För en del barn kan detta vara nya eller mer obekanta språkljud. De kanske istället har utvecklat fonologisk medvetenhet kring det arabiska språkets ljud. För dessa barn, men också för övriga barn, är det viktigt att de får stöd i att identifiera språkljud på lekfulla och utforskande sätt, något som också kan integreras i läsfrämjande insatser och undervisning.

Ordet *fakir* slutar på -ir. Finns det fler ord som gör det? Vilka kommer vi på tillsammans? Kanske kan barnen få turas om att

gå fram till tangentbordet och hjälpas åt med att skriva de ord de kommer på som exempelvis *bankir, kefir, trufir*. Att upptäcka delar av ord, som hur de börjar och slutar, är också viktigt för att barn successivt ska kunna utveckla en allt säkrare avkodning. Listan med ord kan med fördel sättas upp. Kanske kommer något eller några barn på fler ord som slutar på -ir efter en dag eller två. Efter ett tag kan man med fördel titta på alla orden igen. *Finns alla ord på riktigt? Kan man bitta på ord?* Om orden på den aktuella listan skrivits på något slags tangentbord där rättstavningsprogram används, kommer det resultera i att det ibland blir röda vågor under vissa ord. *Varför blir det röda vågor och vad betyder det? Och vem bestämmer egentligen vilka ord och språk som finns och hur de ska stavas? Hur kan man ta reda på hur ett visst ord stavas?* På insidan av boken går det vidare att läsa att ordet fakir är arabiska och betyder fattig. *Stämmer det och finns det någon i vår närhet som talar arabiska och som vi kan fråga? Är det så att ord vandrar mellan språk och att olika språk ibland lånar ord från varandra? Vilka språk finns i vår klass eller barngrupp och vad heter fakir på de språken?*

Egna berättelser

Fortsatt aktiv språkanvändning kan exempelvis möjliggöras genom att barnen gemensamt eller i par, efter det att hela boken lästs och samtalats om, uppmanas att skapa och hitta på en egen fiktiv fakir. *Vad ska fakiren beta, var bor den och vad kan den göra?* Kanske utgår barnen i detta arbete från ett enkelt karaktärsschema där de först beskriver fakiren, något som kan ske gemensamt, i par eller på egen hand. Det senare kan då beröra exempelvis namn, utseende, ålder, egenskaper, språk, bostad, husdjur och familj.

När fiktiva fakirer har skapats kan ytterligare beskrivande och berättande textproduktion ske, gemensamt, i par eller på egen hand och parallellt med att egna illustrationer eller tredimensionella gestaltningar skapas. Kanske blir det en gemensam utställning på det lokala biblioteket där bilder och texter om olika fakirer hängs upp.

11) *Fonologisk medvetenhet innebär medvetenhet om enskilda språkljud. Det är dessa fonem (språkljud) som i det svenska skriftspråkets fall ska kopplas till grafem (bokstäver).*

	NAMN	UTSEENDE	ÅLDER	SPRÅK	BOR	FAMILJ	KLARAR AV ATT ...
VÅR FAKIR							

Karaktärsschema om en fiktiv fakir.

En lärande vägg

Ett sätt är också att använda det som Vasquez (2004, s. 3-5) kallar för en "audit trail", en *lärande vägg*¹². Det senare betyder konkret att barn och vuxna i samråd sätter upp exempelvis teckningar, fotografier, brev, kopierade bok- eller internet-sidor, anteckningar från samtal, citat från elever och urklipp från tidningar på en vägg i klassrummet. Kanske består den väggen som skapas utifrån den gemensamma läsningen och bearbetningen av boken *Fakirer* av följande:

- Foton från när vi var på bokprat på biblioteket
- Vår bok om det vi inte tycker om.
- Fakta om fakirer: finns det riktiga fakirer?
- Berättelser om fakirer
- Rekordlistan med ord som börjar på Ff
- Alla ord vi kom på som slutar på -ir
- Fakir på klassens alla språk
- Brevet till Engholm med svar
- Andra böcker av Engholm

TÄNK OM DET FINNS ZOMBIES OCH KLÄDMONSTER

I följande exempel fokuseras återigen på språkutvecklande förhållningssätt i relation till boken *Fasliga fakta om rysliga varelser*, skriven av Anna Hansson och med illustrationer av Maria Andersson, samt boken *Allis McMallis: Pojken på kyrkogården* av Jessica Lindholm, som också gjort illustrationerna. *Hur kan dessa böckers innehåll göras begripligt samtidigt som det används för aktiv språkanvändning?* I det här exemplet berör jag också

hur man kan använda innehållet för att arbeta med olika karaktärer och personbeskrivningar samt olika typer av texter.

Innehåll och karaktärer

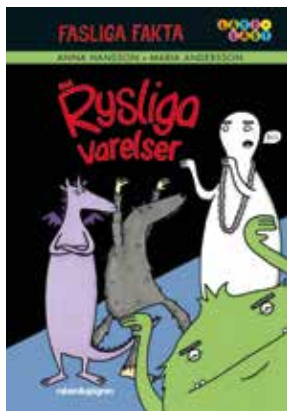
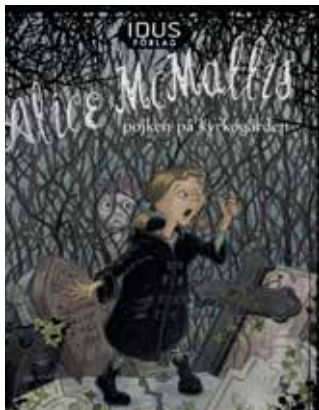
I boken *Fasliga fakta om rysliga varelser* presenteras varelser som troll, vampyrer, varulvar, jättar, drakar, häxor, spöken, sjöodjur och olika monster. Sagans figurer och skräckgenrens karaktärer liksom mytomspunna odjur blandas alltså i boken med påhittade monster, som exempelvis klädmonstret. Detta är något som barn kan göras uppmärksamma på när boken upptäcks gemensamt, men också under gemensam högläsning av andra berättelser, där någon eller några av dessa karaktärer också kan förekomma. *Vilka karaktärer och varelser är med i olika berättelser?* Kanske kan olika karaktärer och varelser listas under de boktitlar som läses gemensamt, också detta kan utformas som en lärande vägg (Vasquez, 2004, s. 3-5).

"Tror ni att det finns sådana?" frågar bibliotekarien när hon presenterar *Fasliga fakta om rysliga varelser* och barnen börjar berätta.

Att ljuda samman ord eller få läsa på egen hand

Även denna bok kategoriseras av sitt förlag som lättläst och på varje sida är det cirka fem, sex rader med text. Detta textomfång kan passa barn som håller på att lära sig ljuda samman ord. Det går att stanna vid en sida och arbeta enbart med ett visst ord och de bokstäver som ingår, som exempelvis ordet *vampyr*. Bilderna och innehållet kan upplevas som spännande och därför hjälpa till i den många gånger energikrävande process som det innebär

12) Den lärande vägg Vasquez (2004) beskriver använder hon med yngre barn, något som också går att göra med äldre barn. Se också Bergöö och Jönsson (2012, s. 36-39).



för nybörjarläsaren att ljuda samman bokstav för bokstav till ett helt ord. Ljud ska kopplas till rätt bokstav, kommas ihåg och sättas samman med nästa och nästa ljud och, ja, vad blev det nu för ord? Det är detta som nybörjarläsare behöver göra om och om igen tills dess att avkodningen av grafem (bokstav) och ljud (fonem) har automatiserats. För många barn är detta en tidskrävande och mödosam process och det är därför viktigt att stödja dem bit för bit och samtidigt ge utmaningar som passar dem, det vill säga utgår från deras behov och förutsättningar. Om då de ord som ljudas och utforskas ingår i ett sammanhang som för barnen upplevs som spännande och roligt, är mycket vunnet. Samma bok kan också användas för de barn som klarar av att läsa mer självständigt sida för sida.

Boken – ett gemensamt sammanhang

Det fortsatta arbete som sker med boken efter ett bokprat behöver vara möjligt att individanpassa inom ett gemensamt sammanhang. I det här fallet utgörs det gemensamma sammanhanget av bokens innehåll. Barnen kan ges möjligheter att aktivt läsa, skriva, måla och dramatisera på olika nivåer, samtidigt som de också får lyssna på och ta del av varandras texter. Kanske skriver eleverna också två och två om en viss varelse från boken alternativt hittar på ett eget monster som de målar och skriver om.

Valet av böcker och närvarande vuxna

Barn i en klass är olika. En del är mer lättskrämda än andra och samtidigt är det så att många barn är vana vid betydligt mer skrämmande innehåll än det som förekommer i *Fasliga fakta om rysliga varelser* och *Allis McMallis: Pojken på kyrkogården*. I valet av texter i skolans undervisning blir relationen med varje barn och dess lärare av stor vikt. Det är relationen och lyhördsheten inför varje barn som ligger till grund för valet av böcker. Det går ju också att nämna i ett brev hem eller på ett föräldramöte vilka böcker som används och just nu läses högt tillsammans med barnen i en klass. För det är ju givetvis roligt och spännande att läsa böcker som handlar om rysliga varelser som exempelvis zombies. Jag håller med bibliotekarien om att boken om Allis är en ”härlig skräckhistoria”. Jag själv är en rätt så lättskrämmd person (även som vuxen) och också kritisk till våldsamma berättelser generellt. Gång på gång märker jag samtidigt, precis som bibliotekarien uttrycker i samtalet mellan professioner i exempel ett, att barn har andra erfarenheter än de jag hade som barn och andra erfarenheter än de barn jag känner. Jag upplever personligen att de två aktuella böckerna hanterar innehållet på ett humoristiskt sätt som så att säga tar udden av det som skulle kunna uppfattas som otäckt. Innehållet kräver dock, precis som med innehållet i de flesta texter, vuxna som möter barnen, talar med dem om innehållet, lyssnar på dem samt är närvarande när de undrar och ställer frågor tillbaka.

Allis McMallis: Pojken på kyrkogården handlar om Allis som är nio år och som älskar allt som har med skräck att göra. En dag möter Allis en mystisk figur på kyrkogården som visar sig vara en liten pojke som är en zombie. Pojken flyttar in i en garderob i Allis rum och i 29 kapitel får läsaren följa hur de blir vänner, hur Allis löser vad zombien kan äta och samtidigt försöker förhindra den katastrof det vore om hela byn blev nersmittad av hennes nya vän. Handlingen är fantasifull och kan också beskrivas som lite skruvad, delvis beroende på det inte alltid är ett så smickrande sätt som vuxna beskrivs på. Den som berättelsen igenom framstår som både kapabel och klok är Alice själv.

Illustrationer, typsnitt och listor

De illustrerade svartvita bilderna utgör ett viktigt bidrag till berättelsen och förekommer i olika upplägg och format. Ofta får den skrivna texten vika undan på grund av att en bild breder ut sig på sidan och illustrerar det som just berättas i skrift. Ibland fungerar illustrationerna som skuggor mot bokens vita papper och ofta tillsammans med serieliknande skriven text i annan stil och typsnitt än den övriga skrivna texten. Svordomar, eller liknande kraftuttryck, illustreras i form av exempelvis dödskallar, men också av fyrkant. *Val av typsnitt liksom hur bilder används i olika berättelser är också något som kan diskuteras tillsammans med barn och som de kan göras uppmärksamma på.* Den berättande texten, som driver handlingen framåt, avbryts då och då av informativ text som påminner om sakprosa i facklitteratur. Dessa ”faktatexter” beskriver exempelvis vad som kännetecknar zombies och vad de äter. De har, återigen, ett annat typsnitt som påminner om det som fanns på skrivmaskiner. Vidare förekommer regelbundet listor av olika slag om där Allis skriver vad hon måste göra eller vad hon lärt sig om zombies.

Dramatisera – använda språk och förstå berättelsens struktur

Jag upplever att berättelsen med sin starka handling är som gjord för att dramatisera sekvenser i berättelsen och här skulle Lindholms egna illustrationer kunna användas som bakgrund på en storskärm. På så vis kan elever använda det innehåll, det vill säga de ord och de händelser som driver berättelsen framåt, i sin egen muntliga kommunikation. Här kan också olika val av angreppssätt göras beroende på elevernas språkliga bakgrund liksom var de befinner sig i sin språk-, läs- och skrivutveckling.

Träna på att läsa med flyt

Kanske kan också vissa sekvenser läsas av eleverna, i par, och upprepade gånger under en avgränsad period i syfte att träna på att läsa med flyt och nå en alltmer säker avkodning. Viktigt är då att det senare inte reducerar eller helt förstör upplevelsen av bokens innehåll. Här blir, återigen, lyhördheten inför

elevernas tidigare erfarenheter och språkliga bakgrund av stor vikt. Rätt upplagt och presenterat kan det innebära att eleverna hakar på och tycker det är roligt att läsa sitt favoritstycke om och om igen under en kortare och avgränsad period. Lika viktigt är det att parallellt samtala om bokens innehåll och använda det för aktiv språkanvändning.

Skriva listor, faktatexter och ett nytt slut

I den här boken går det att låna mycket av författarens sätt att skriva. Alice skriver regelbundet listor. Det kan också barnen göra. *Vilken lista hade du skrivit om du ställts inför det som Alice räkar ut för? Då och då förekommer faktatexter. Vad kännetecknar faktatexter? Hur märker vi att författaren förstår hur man skriver faktatexter även om det inte går att säga att de som finns i den här boken är sanna? Vilken egen liknande faktatext kan vi skriva gemensamt, i par eller på egen hand?*

Efter något eller några avsnitt skulle eleverna kunna uppmanas att skriva en egen fortsättning i par eller på egen hand. Varje barn skulle med fördel kunna ha en egen läslogg, där de skriver och ritar för att bearbeta innehållet. Boken avslutas med en fristående epilog som öppnar upp för fortsatta äventyr med Alice. Även här samspelar typsnitt och övrig layout på ett sätt så att man, i det här fallet, förstår att epilogen ligger utanför den egentliga berättelsen som ju redan har avslutats. Återigen är det möjligt att gemensamt, i par eller på egen hand, hitta på en fortsättning.

Karaktärer i olika texter

Intressant är också den kommentar som ett av barnen faller under bokpratet i exempel tre: ”Men i *Minecraft* när man har trädörrar så kommer inte zombisarna in”. Många barn spelar *Minecraft* eller tar del av andra populärkulturella texter. *Vilka karaktärer möter de där och vilka beröringspunkter har de med andra texters innehåll och hur kan dessa erfarenheter användas?*

SELMA, WILL OCH PETIT

I följande exempel fokuseras på gemensam, aktiv och reflekterande läsning i relation till böckerna *Snöret, fågeln och jag*, skriven av Ellen Karlsson och med illustrationer av Eva Lindström, *Spring! Fanny, spring!* skriven av John Reynolds Gardiner samt *Drakskeppet*, skriven av Maj Bylock. I det här exemplet berör jag hur man kan använda sig av dialogisk högläsning för att successivt integrera förhållningssätt och strategier för läsförståelse samt skapa motivation och förväntan inför det lästa innehållet.

Dialogisk högläsning

Varje grupp med barn utgör en tolkningsgemenskap. I varje sådan grupp eller klass med barn kan böcker läsas och samtalas om och här kan tolkningar mötas som bidrar till att förstärka



upplevelsen och förståelsen av det lästa. Dialogisk högläsning, det vill säga där en bok läses högt, samtals om och bearbetas, utgör ett mycket viktigt sammanhang för att motivera barn att läsa liksom för att visa dem hur man gör när man läser och förstår (Schmidt, 2016). Målet är att barnen ska erbjudas att tänka, tala, tolka, förstå och granska innehållet liksom att uttrycka sig om detta genom eget berättande och genom estetiska uttrycksformer eller kanske digital teknik. Sådan dialogisk högläsning ligger i linje med Cummins (2001) förhållningssätt och också med kunskapskraven i den nuvarande läroplanen för grundskolan liksom det nya kunskapskrav kring läsförståelse gällande årskurs 1 som införts från och med hösten 2016 (Skolverket, 2011, 2016). Dialogisk högläsning kan med fördel ingå i folkbibliotekens läsfrämjande och måste, för att elever ska kunna nå kunskapskrav kring detsamma, ingå i grundskolans undervisning. Även här skulle ett bokprat kunna utgöra en början på det språkutvecklande och läsfrämjande arbete som tar vid i grundskolans undervisning. Exempelvis skulle någon av de skönlitterära berättelser som finns med i denna rapport, som exempelvis berättelserna om Selma, Will och Petit, kunna användas för detta syfte.

Loggbok

Berättelsen om Selma utspelar sig på en ö under ett sommarlov. Selma ska börja i en ny klass till hösten och är mycket medveten om att hon inte har en bästis. Det är det senare som fågeln i hennes bröst talar om för henne om och om igen. Trots att Selma har det bra med mormor och morfar så längtar hon, så klart, efter en vän. Kanske kan vandrigen mot den här berättelsen börja med att kort beskriva dessa grundförutsättningar för att sedan titta på bokens framsida och titel. *Vilka är de på framsidan, tror ni? Vad menas med Snöret egentligen och vem är det som är jaget i berättelsen?* När Selma träffar Snöret, som visar sig vara en flicka i hennes egen ålder, visare den senare en stor björk och säger: ”här brukar jag klättra”. *Vad händer nu?* Kanske kan denna passage i boken läsas igen med uppmaningen: *Lyssna noga nu, blunda gärna, vad tror du att Selma kommer att göra? Vad kommer att hända?* Kanske kan barnen rita och



Langers (2011) fem faser version två.

skriva i sin loggbok om vad de tror kommer att hända och berätta för kompiserna bredvid för att sedan dela sina tankar kring detta med hela gruppen.

Leva sig in i och jämföra

Snöret, fågeln och jag är en finstämd berättelse om vänskap och om att förstå sitt egenvärde. *Spring Fanny, spring* är, som jag upplever det, en stark och hjärteknipande berättelse. De gånger jag själv läst boken högt för barn i årskurs två eller tre har

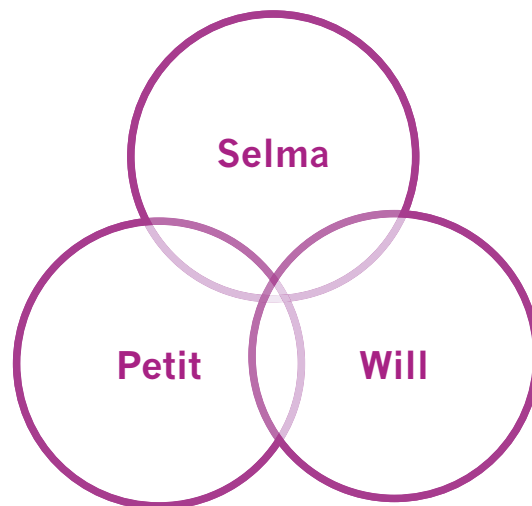
jag aldrig kunnat hålla tillbaka tårarna vid berättelsens slut. Grundproblemet i berättelsen om Will är det som bibliotekarien beskriver i slutet av bokpratet: morfar är sjuk och har tappat livsgnistan, gården är in-tecknad, det behövs pengar och läget är akut, något som den tioårige pojken Will konfronteras med. Will har en slädhund som heter Fanny, snart är det en tävling för slädhundar och priset är en anse-nlig summa pengar. Precis som i fallet med Selma kan barnen uppmanas att leva sig in i Wills val-möjligheter och situation, något som

relaterar till Langers tredje fas. Det är viktigt att här påminna om att Langers faser inte ska ses statiska och möjliga att gå igenom en i taget på ett instrumentellt sätt. När vi tillsammans läser och reflekterar kring innehållet i en bok så rör vi oss också fram och tillbaka mellan Langers faser. Kring Will situation går det att ställa frågor som stödjer barn i att tänka om berättelsens innehåll: *Vad känner du och vad tänker du om Wills situation? Vilka möjliga val har Will?*

När *Drakskeppet* presenteras förklarar bibliotekarien berättelsens sammanhang och plats. Fast det hände för så länge sedan går det lätt att leva sig in i Petits situation som blir tillfångatagen av vikingarna och såld som träl i ett land långt bort där hon inte känner någon och inte kan språket. De här tre berättelserna kan på flera sätt jämföras. Petit ställs inför utmaningar precis som Will. Selma kämpar mot den där inre fågeln som pickar inne i hennes bröst och påminner henne om allt hon inte kan. Om barnen uppmuntras att kontinuerligt föra läslogg ökar deras möjligheter att jämföra det de läst med andra texter. *Hur har Petit det som barn i jämförelse med Will och Selma? Hur skulle du vilja att de hade det? Vad är en träl, eller slav, för något? Har det funnits och finns det nu?* Jag tänker mig vidare att det går att jämföra Selma, Will och Petit som huvudpersoner och karaktärer: vad de har gemensamt och vad som skiljer sig åt. Här skulle exempelvis ett så kallat venndiagram¹³ kunna användas.

Bortom en gemensam läsupplevelse

Allt det som händer Selma, Will och Petit går att jämföra med andra texter, exempelvis med det som står i barnkonventionen om barns rättigheter, men också med andra barndoms- och uppväxtskildringar i såväl fack- som skönlitteratur. I linje med Langer (2011) och Cummins (2001) går det också att använda innehållet för aktiv språkanvändning. Tillsammans med barnen i en klass eller grupp kan vi fråga oss: *Hur går vi vidare nu? Hur kan det vi läst, samtalat om och lärt oss visas på nya sätt*

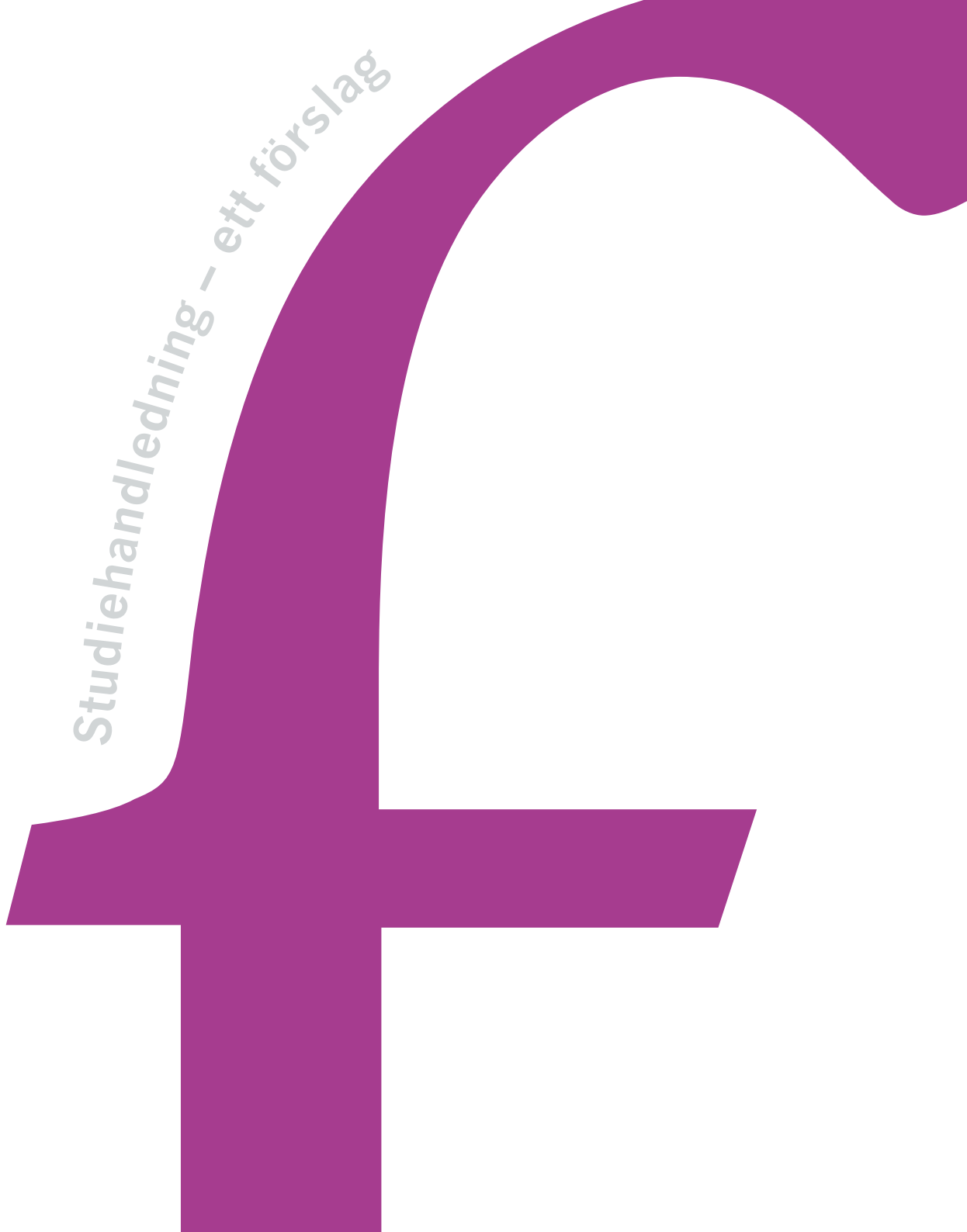


för oss själva och andra? Dessa frågor belyser hur vi, i enlighet med Langer, kan gå bortom de föreställningsvärldar som en bok gett oss, och skapa något nytt utifrån innehållet. Det går i egentlig mening inte att säga vad resultatet ska bli utifrån dessa frågor då det är barnen själva och de vuxna som ska komma fram till det. Poängen är att det, återigen, kan innebära aktiv språkanvändning som fortsatt bearbetar och också fördjupar innehållet. Genom den process som ägt rum hitintills går det också att se på barnens respons och kommunikation vad de blivit berörda och intresserade av liksom vad de fortsatt behöver stöd i när det gäller sin språk-, läs- och skrivutveckling.

13) I ett venndiagram överlappar två cirklar varandra. I den oval som bildas i mitten skrivs det som karaktärerna, eller berättelserna, har gemensamt. I cirkelarna skrivs det som är specifik för respektive karaktär eller berättelse.



Studiehandledning – ett förslag



I det följande finns förslag till upplägg för eget kollegialt lärande med utgångspunkt i rapportens innehåll. Tanken är att en grupp med barnbibliotekarier, skolbibliotekarier och lärare av olika slag¹⁴ ska kunna träffas vid sju tillfällen över ett år. Förebilden är studiecirkeln, den demokratiska utbildningsform som Oscar Olsson grundade 1902 och som innebär att deltagare samlas för att studera och tillsammans lära kring ett visst innehåll fritt och jämlikt (Gustavsson, 1991). I det här fallet är det läsfrämjande, läsutveckling och barnlitteratur som utgör innehållet. När kollegor inom och över professionsgränser medvetet reflekterar och lär tillsammans och av varandra, kan det leda till att läsfrämjande arbete och läs- och skrivundervisning som riktas mot samma barn i en kommun eller stad, utvecklas.

Till varje träff läser deltagarna vissa sidor ur denna rapport samt en eller flera barnböcker. Den eller de bibliotekarier som deltar i studiecirkeln får i uppgift att ta fram och etablera tillgång till de olika titlar som behövs. För den eller de som så önskar finns också förslag på vidare läsning. Det kan vara klokt att utse en informell ledare för gruppen som tar ansvar för att den samtalstid som finns till förfogande används klokt och så att alla i gruppen kommer till tals liksom att påminnelse om tid och upplägg skickas ut i god tid innan varje träff. Likaså kan det vara en god idé att utse någon som sammanställer och för enkla minnesanteckningar under eller strax efter varje träff. Förslagsvis kan varje träff vara två timmar. Vad som också är viktigt att betona är det faktum att studiecirkeln innehåller, i form av läsfrämjande och läs- och skrivundervisning, utgör ett komplext område. Mitt råd är därför att ta ett steg i taget. Kanske kan en utgångspunkt vara: ”vi lär oss mer om barnlitteratur, vi träffas och lär känna varandra och ser sedan vad som är möjligt att samarbeta kring när det gäller läsfrämjande bland barn”. Målet är givet: att stödja barns språkutveckling liksom deras intresse för och vilja att läsa böcker.

1. Läsning som social aktivitet

- Läs s. 16-17 i denna rapport.
- Ta med en eller två barnböcker som du själv har använt tillsammans med barn på något sätt och som du har positiva erfarenheter av.

Vad innebär läsning som social aktivitet? Hur kan vi stödja och motivera barn att läsa? Vad tänker du om dessa frågor i relation till din egen profession?

Förslag till eventuell vidare fördjupning:

- Med läsning som mål: Om metoder och forskning på det läsfrämjande området av Jonas Andersson (går att ladda ner som PDF). Kapitel 2.
- Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola av Carina Fast (en lättläst etnografisk avhandling om barns olika erfarenheter av skrift, böcker och populärkultur).

14) Lärare av olika slag och som arbetar i grundskolan kan vara: lärare på fritidshem, lärare i förskoleklassen och årskurs 1-6, modersmåls lärare, speciallärare och specialpedagoger.

2. Barns delaktighet och

språkutvecklande förhållningssätt

- Läs s. 17-20 i denna rapport.
- Läs tre bilderböcker som på något sätt inkluderar, utmanar eller vidgar barndomsbegreppet och olika sätt att vara människa på i relation till språklig bakgrund, etnicitet, genus eller andra sociala normer. Här följer några förslag: *Välkommen Tango* av Justin Richardson, *Rita i Kudang* av Eva Susso och Anna Höglund, *Grodan och främlingen* av Max Verthuijs, *Baddräkten* av Åsa Storck och Gitte Spee, *Doris drar* av Pija Lindenbaum.

På vilka sätt kan vi göra barn delaktiga i deras egen läsning, skapa igenkänning och möjligheter till nya erfarenheter och kunskaper? Vilka texter och berättelser erbjuder vi barn och på vilka sätt kan de känna igen sig i deras innebåll? Vad tänker du om dessa frågor i relation till din egen profession?

Förslag till eventuell vidare fördjupning:

- *Barnkonventionen* (om barns rättigheter i relation till exempelvis genus, ålder, etnicitet och religion – finns att ladda ner på www.barnombudsmannen.se)
- *Lilla Stereotypskolan* av Joanna Rubin Dranger, Konsthögskolan i Stockholm, (om stereotyper i bilderböcker, finns att ladda ner på www.feministisktperspektiv.se)
- *Barn som medborgare i en värld full av texter* av Catarina Schmidt (finns att ladda ner på www.lasochskrivportalen.skolverket.se)
- *Språklig mångfald och språkutvecklande arbetssätt* av Åsa Wedin (finns att ladda ner på www.lasochskrivportalen.skolverket.se)

3. Att göra läsare av läskunniga.

- Läs s. 20-22 i denna rapport.
- Förbered dig genom att tänka igenom vilka texter du väljer att använda i ditt arbete och vilka aktiviteter kring dessa texter som du erbjuder de barn du möter i din verksamhet. Ta med några av de texter/böcker som du använder dig av.

Hur gör vi läsare av läskunniga? Hur arbetar vi läsfrämjande på sätt som stödjer barn att avkoda, förstå, uppleva och skapa mening kring innebållat i olika slags texter?

Förslag till eventuell vidare fördjupning:

- *Barn som medborgare i en värld full av texter* av Catarina Schmidt (finns att ladda ner på www.lasochskrivportalen.skolverket.se).
- *Att ha eller sakna verktyg – om möjligheter eller svårigheter att läsa och skriva* av Åsa Wengelin och Claes Nilholm (om det svenska skriftspråkets uppbyggnad och vad det kräver av en individ för att förstå dess princip).
- *Leonards plåster: Om syfte, barnsyn och kvalitet i bibliotekets sagostund* av Pia Borrman och Åse Hedemark
- *Om att genomföra sagostunder i syfte att stödja barns språk och berättande*, finns att ladda ner på regionbiblioteket.se/wp-content/uploads/sites/4/2015/02/Leonards_plaster_utskrift.pdf)

4. Språkanvändning i allvar och mening – faktabokens möjligheter

- Läs s. 17-20 och s. 49-54 i denna rapport.
- Läs tre faktaböcker för barn till denna gång.

Hur utnyttjar och använder vi faktaböcker för aktiv språk-användning bland barn? Hur skapar vi meningsfulla sammanhang där fascination inför olika fenomen och betingelser väcks, lärande om detsamma sker och där barn blir motiverade att läsa och lära?

Förslag till eventuell vidare fördjupning:

- *Läsa och skriva faktatexter* av Catarina Schmidt (finns att ladda ner på www.lasochskrivportalen.skolverket.se).
- *Att läsa faktatexter* av Adrienne Gear

5. Språkanvändning i allvar och mening – skönlitteraturens möjligheter

- Läs s. 17-22 och s. 54-59 i denna rapport.
- Läs två till tre skönlitterära kapitelböcker för barn till denna gång.

Hur utnyttjar och använder vi skönlitterära berättelser i form av bilderböcker, kapitelböcker och filmer för aktiv språkanvändning bland barn? Hur skapar vi meningsfulla sammanhang där läsoplevelsorna blir starka och motiverande och förståelse nås för innehållet?

Förslag till eventuell vidare fördjupning:

- *Berättande texter* av Catarina Schmidt och Veronica Grönte (finns att ladda ner på www.lasochskrivportalen.skolverket.se).
- *Glädjen i att förstå – förhållningssätt och strategier* av Catarina Schmidt och Karin Jönsson (finns att ladda ner på www.lasochskrivportalen.skolverket.se).
- *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3* av Karin Jönsson (en avhandling där Karin följer och analyserar litteraturarbetet i sin egen klass under tre år).

6. Var möts vi – och hur vill vi fortsätta?

En plan för samarbete

- Läs s. 39-45 i denna rapport.
- Skriv ner dina reflektioner av det lästa.
- En plan för samarbete nästa läsår tar form. Ni utser kontaktperson, sätter deadlines och utvärderingsmål.

Var möts ni i ert gemensamma läsfrämjande uppdrag och hur vill ni fortsätta? Finns det något konkret mål som ni vill pröva att sätta upp för nästa läsår. Varför och hur vill ni gå till väga?

Förslag till eventuell vidare fördjupning:

- *Reflektionshandboken* av Kristin Bie (om hur man kan tänka kring sin yrkesroll ensam och tillsammans med andra).



Referenser



- Andersson, Jonas (2015). Med läsning som mål. Om metoder och forskning på det läsfrämjande området. I *Kulturrådets skriftserie 2015:3*. Stockholm: Kulturrådet.
- Barnens bibliotek (2016). *Barnens bibliotek*. <http://www.barnensbibliotek.se> [hämtad 2016-06-14].
- Barnkonventionen (2016). *Konventionen om barnets rättigheter*. <https://www.barnombudsmannen.se/barnombudsmannen/barnkonventionen/> [hämtad 2016-06-14].
- Barton, David (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of the Written Language*. Malden, Oxford: Blackwell.
- Bergöö, Kerstin & Jönsson, Karin (2012). *Glädjen i att förstå: Språk- och textarbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Bie, Kristin (2009). *Reflektionshandboken*. Lund: Gleerups.
- Bokjuryn (2016). *Bokjuryn*. <http://www.barnensbibliotek.se/bokjuryn> [hämtad 2016-06-14].
- Collier, V. & Thomas, W. (2002) *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Final Report: Project 1. 1 http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html2006-10-08 [hämtad 2016-06-14]
- Cummins, Jim (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society. Second Edition*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London & New York: Routledge.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books Ltd.
- Gear, Adrienne (2015) *Att läsa faktatexter : undervisning i kritisk och eftertänksam läsning*, Stockholm: Natur och Kultur
- Gustavsson, Bernt. (1991). *Bildningens väg: tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930*. Diss. Göteborg : Univ.. Stockholm.
- Heath, Brice Shirley (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, Monica (2008). Bourdieu and literacy education. I: James Albright och Alan Luke (red.). *Pierre Bourdieu and literacy education*, s. 50-67. New York: Routledge.
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3. Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö Studies in Educational Sciences 33
- Kulturrådet (2014). *Handlingsprogram för läsfrämjande*. http://www.kulturradet.se/Documents/Läsfrämjande/handlingsprogram_lasframjande.pdf [hämtad 2016-06-14]
- Kungliga biblioteket (2016). *Statistik Bokprat*. http://biblioteksstatistik.blogg.kb.se/files/2016/05/Rapport_Bibliotek2015.pdf [hämtad 2016-06-14]
- Langer, Judith (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Laursen, Helle Pia (2015). Bilitteracitet och skriftspråkstillägnande. I Helle Pia Laursen (red.). *Litteracitet och språklig mångfald*, s. 15-61. Lund: Studentlitteratur.

Mauritzon, Sara & Wijk, Sara (2008). Att få upp ögonen för faktaboksfrågan. *En kartläggning av barnbibliotekariers förmedling av faktaböcker på bokprat*. Lund: Examensarbete magisternivå, Lunds universitet.

Mångspråksbiblioteket (2016). *Tvillingböcker*, <http://mangsprak.se/2016/04/14/tvillingbocker/> [hämtad 2016-06-03].

Nyström, Karna (2006). Bokprat – Hur? Var? När? Varför? I: *På tal om böcker. Om bokprat och boksamtal på skola och bibliotek*, s. 9-26. Lund: BTJ Förlag.

Palinscar Sullivan, Annemarie & Brown, L. Ann (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension – Monitoring Activities. *Cognition and Instruction 1* (2), s. 117-175.

Schmidt, Catarina (2016). *Läsa, skriva och förstå texter*. Lund: Studentlitteratur.

Schmidt, Catarina (2015). ”Vi packar mängder med böcker, kanelgiffel, saft och kör ut”. En rapport om läsfrämjande insatser hos folkbiblioteken i sex län/regioner. Halland: Regionbibliotek Halland.

Schmidt, Catarina (2013). *Att bli en sån som läser: barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Diss. Örebro: Örebro universitet.

Schmidt, Catarina & Grönte, Veronica (2015). *Berättande texter*. https://lasochskrivportalen.skolverket.se/#/moduler/3-Grundskola/002_Lasa-o-skriva/Del_01/ [hämtad 2016-08-10]

Schmidt, Catarina & Jönsson, Karin (2015). *Glädjen i att förstå – förhållningssätt och strategier*. https://lasochskrivportalen.skolverket.se/#/moduler/3-Grundskola/002_Lasa-o-skriva/Del_01/ [hämtad 2016-08-10].

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016). *Nytt kunskapskrav i läsförståelse i årskurs 1*. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/kunskapskrav-lasforstaelse-ak1-1.249242> [hämtad 2016-08-08].

SOU 2012: 65 (2012). *Läsandets kultur*. Slutbetänkande av Litteraturutredningen. Stockholm: Skolverket.

Vasquez, Vivian (2004). *Negotiating Critical Literacies With Young Children*. New York, London: Routledge.

Vetenskapsrådet (2016). *Forskningsetiska principer*. <http://www.codex.vr.se/forskninghumsam.shtml> [hämtad 2016-04-27].

Wolcott, Harry F. (1999). *Ethnography. A way of seeing*. London: Altamira Press.

BÖCKER PRESENTERADE PÅ BOKPRAT

- Aakeson Fupz, Kim. *Vitello vill ha en hund.*
Angerborn, Ingelin. *Kaninkatastrofen.*
Arrhenius, Peter. *Baksidans hemliga hjältar.*
Bengtsson, Susanne. *Vilmes första tävling.*
Bengtsson, Torsten. *Kim och Lina flyger iväg.*
Bergström, Patrik. *Maximus ring.*
Blomquist, Lise. *Taekwondo är tuffast.*
Bone, Emily. *Lätta fakta om giftiga djur.*
Bylock, Maj. *Drakskeppet.*
Dahlin, Petrus. *Varuhuset.*
Dahlsson, Camilla. *Innebandstjärnor.*
Eklund Wilson, Erika. *Märta och sagohästarna.*
Engholm, Bengt-Erik. *Fakirer.*
Engholm, Bengt-Erik. *Havsvidunder.*
Eriksson, Malin. *Malva börjar rida.*
Fine, Anne. *En mördarkatts dagbok.*
Gesén, Pernilla. *Bäst på häst.*
Gotthardt, Peter. *Drakens dom.*
Gotthardt, Peter. *Dödens byte.*
Hansegård, Jens. *Jordens rekordbok.*
Hansson, Anna. *Faraos förbannelse.*
Hansson, Anna. *Fasliga fakta om rysliga varelser.*
Hansson, Catharina. *Mysteriet med den blodröda ponnyn.*
Höjer, Dan. *Själar i skymningen och andra spökhistorier.*
Jensen, Jørn. *Palles pappa tvättar bilen av.*
Karsin, Åsa. *Bosse flyttar in.*
Karlsson, Ellen. *Snöret, fågeln och jag.*
Karlsson, Ylva. *Samuels sällsamma kalender.*
Lagercrantz, Rose. *Mitt lyckliga liv.*
Lindell, Elin. *Iris Karlssons värsta sommar.*
Lindholm, Jessica. *Alice McMallis: pojken på kyrkogården.*
Lundberg Hahn, Kerstin. *Vitas hemlighet.*
Lundmark Ann-Kristin. *Tina och värsta äventyret.*
Melin, Mårten. *Pappa, var är du?*
Nero, Claes. *Historia om idrott.*
Nilsson, Moni. *Änglar, kakor och tappade tänder.*
Olczak, Martin. *Megakillen – Grymma grabben slår till.*
Ostergard, Per. *Farfar berättar om Zoltan.*
Petersen, Kjeld. *Gåtor om djur och natur.*
Petersen, Kjeld. *Saker omkring oss.*
Petersen, Kjeld. *Hur många indianer ...? – och andra gåtor.*
Reynolds, John. *Spring, Fanny spring!*
Rihs, Cecilia. *Uppdrag: Vattenhäxan.*
Salmson, Jo. *Hjälp! Jag bittar ett fusk.*
Sandén, Mårten. *Mitzi på maskerad.*
Schneider, Michael. *Varulvsnatt.*
Sheppard, Sara. *Viktiga kartor för äventyrare och dagdrömmare.*
Sindt, Ulf. *Turbo vill bli fotbollssproffs.*
Susson, Eva. *Tusen tips till en fegis.*
Turnbull, Stephanie. *Lätta fakta om riddare.*
Ullström, Jan-Erik. *Barnens lilla överlevnadsbok.*
Wahl, Hillevi. *Elliot möter döden.*
Wegerup, Jennifer. *Hund på plan.*
Widerberg, Siv. *Barnens andra bok.*
Widmark, Mats. *Fånga farliga djur.*
Wänblad, Mats. *Mysis är sjuk.*
Wänblad, Mats. *Kappseglingen.*
Öhnell, Åsa. *Sophämtningen och en mycket tankspridd professor.*

Bokprat är en av våra vanligaste läsfrämjande aktiviteter för barn på bibliotek och skolor. Det fyller en viktig funktion när det gäller att skapa nyfikenhet och intresse för böcker och när många barn i olika åldrar.

Den här rapporten undersöker på vilka sätt bokprat främjar läsning och hur det arbetet kan utvecklas och fördjupas. Vi får veta mer om hur man kan arbeta språkutvecklande med bokprat och får tips om hur man kan tänka för att öka bredden av texter och språk som man synliggör genom bokpratet.

Rapporten bygger på en studie av bokprat på folk- och skolbibliotek genomförd av Catarina Schmidt, universitetslektor i pedagogik vid Göteborgs universitet, på uppdrag av Kultur Skåne/Region Skåne och blev möjligt tack vare bidrag från Kulturrådet.

Rapporten visar på den sociala gemenskap kring böcker och läsning som barn behöver få ingå i. När barn delar sina tankar med andra kring innehållet i en berättelse eller faktatext och gradvis förstår alltmer, motiveras de också att läsa.

Den här skriften kan också användas som ett studiematerial för lärare och bibliotekarier inom grundskola och folkbibliotek i syfte att utveckla och fördjupa samarbete kring läsfrämjande arbete bland barn.