

Manderstedt m.fl.

”... förut kunde jag inte läsa så himla bra”: ett litteraturdidaktiskt projekt med vårdnadshavare och elever i skolår F–3

Lena Manderstedt, Annbritt Palo, Ann-Charlotte Dahlbäck, Anna Brännström, Mona Dahlberg, Gunilla Lundström, Kristina Jonsson & Elisabeth Hortlund

Sammanfattning

Denna studie presenterar och analyserar ett läsprojekt i F–3-klasser vid två skolor i en mindre kommun. Litteraturläsning i skolan kombinerades med lässtrategiundervisning och boksamtal som övades i hemmen. Bokurvalet omfattade en bilderboksserie i pixiboksformat för förskoleklassens elever och mer omfattande böcker i skolår 1–3. Eleverna förväntades läsa med eller för vårdnadshavare eller annan närstående, samtala om det lästa och träna de båda läsförståelsestrategierna *förutspå* respektive *sammanfatta*. Läsprojektet pågick under sex veckor, och data samlades in genom veckovisa enkäter till vårdnadshavare och, efter avslutat projekt, fokusgruppsintervjuer med elever. Såväl elever som vårdnadshavare upplevde att mängden av textläsning bidrog till att utveckla elevernas läsfärdighet, och bokurvalets och boksamtalets betydelse kommenterades överlag positivt av deltagarna. Läsprojektet belyste och problematiserade skolans kompensatoriska uppdrag för elever som inte har ett väl utvecklat lästöd hemifrån.

Nyckelord: litteraturdidaktik, läsfärdighet, läslust, samverkansprojekt, aktionsforskning, skolår F–3, hemläsning



Lena Manderstedt, biträdande professor i Svenska med didaktisk inriktning, Luleå tekniska universitet, intresserar sig främst för litteratur(didaktik), unga läsare och skolforskning



Annbritt Palo, biträdande professor i svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet. Hennes forskning rör litteratur, litteraturdidaktik, medier och skolforskning.



Ann-Charlotte Dahlbäck arbetar som specialpedagog i Piteå kommun.



Anna Brännström arbetar som förstelärare i F-3 i Piteå kommun.



Mona Dahlberg arbetar som specialpedagog i Piteå kommun.



Gunilla Lundström är förstelärare F-3 i Piteå kommun.



Kristina Jonsson är anställd som pedagogista i Piteå kommun.



Elisabeth Hortlund arbetar som rektor sedan 2010 i Piteå kommun.

Manderstedt m.fl.

Abstract

This study presents and analyses a reading project in K–3 classes (6–9-year-olds) at two schools. The project combined the teaching of reading strategies with reading fiction and book talks prepared at the schools and then practiced at home. The book selection included easy-to-read books for children, 6-year-olds, and books for the intermediate readers. The pupils were to read at home, with or for family members, talk about the books and practice the reading comprehension strategies *making predictions* and *summarising*. Data from the six-week project were collected through weekly surveys submitted by the families, and, after the completion of the project, by focus group interviews with the pupils. According to the participants, the focus on reading contributed to the development of the pupils' reading skills and selecting suitable books and having book talks were key factors to engage the pupils. The project highlighted the awareness of the school's compensatory duties towards pupils needing support.

Keywords: Teaching literature, Reading literacy, Reading for pleasure, Collaborative project, Action research, School years K–3, Home reading

Introduktion

Litteraturläsning i grundskolans tidiga år: skönlitteraturen i baksätet

Varför läsa skönlitteratur? För litteraturkritiker som Bloom (2000) förbereder litteraturläsningen inför förändringar. Litteraturvetaren och didaktikern Persson (2007) argumenterar för att litteraturläsning i skolan ger upplevelser och kunskap, är språkutvecklande, utvecklar den personliga identiteten, stärker den kulturella identiteten, ger förtrogenhet med kulturarvet och skapar förståelse för kulturell mångfald. Andra forskare och teoretiker har framhållit ytterligare skäl att läsa skönlitteratur: läsningen utvecklar litterära kompetenser (Torell, 2002), skapar igenkänning, hänförelse, kunskap och chock (Felski, 2008) samt har en moraliskt stärkande kraft (Nussbaum, 1997). Läsning av skönlitteratur bidrar också till positiv social och emotionell utveckling (Wilhelm, 2017).

Läsning av skönlitteratur under tidiga skolår framhålls också, i rapporter och i forskning, som en framgångsfaktor för läsprestation i skolan, för framtida samhälls- och yrkesverksamhet och för en livslång relation till läsning (Clark & Teravainen, 2017; Whitten m.fl., 2016). Forskningsstudier visar ett samband mellan läsmotivation och läsförmåga (Anmarkrud & Bråten, 2009; Becker m.fl., 2010; Guthrie m.fl., 2013; McGeown m.fl., 2015; Pittman & Honchell, 2014). Elever som regelbundet läser med engagemang har fler möjligheter att förbättra sina studieresultat (Sullivan & Brown, 2015), och elever med högt läsengagemang ser sig själva som kompetenta läsare (Smith m.fl., 2012). Skönlitteratur som en framgångsfaktor har studerats i begränsad utsträckning (Lysaker & Alicea, 2017). I en studie av Nordberg (2022) såg 62 % av de svenska mellanstadieeleverna i undersökningen att läsningen av skönlitteratur bejakade deras fantasi, gjorde dem till mer kreativa och bättre skribenter samt gav förståelse för verkligheten genom andras perspektiv.

De ovan nämnda skälen för att läsa skönlitteratur och arbeta litteraturdidaktiskt återfinns delvis i kursplanen för svenskämnet i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lgr11 (2019), den läroplan som gällde när föreliggande studie genomfördes, och i läroplanen som gäller från och med 1 juli 2022. Undervisningen i svenska ska stimulera elevers läsintresse och ge dem kunskap om hur man formulerar tankar och åsikter. Detta kan ske genom gemensam och enskild läsning, användning av lässtrategier, resonemang om budskap och jämförelser med egna erfarenheter, i strukturerade samtal och genom aktivt lyssnande och återberättande.

Lärare tenderar att betrakta skönlitteraturen som en rikedom som ska vara tillgänglig för alla elever, och då utgör läsfärdighet – både den tekniska läsförmågan och förmågan att förstå texter – nyckeln (Westlund, 2016). För skolans del handlar dock läsning av skönlitteratur inte enbart om att den berikar elevernas liv. Klassrumsstudier i svensk skola har ofta inriktats på litteraturdidaktik och tonåringar, i synnerhet gymnasieelever (se Nilson, 2017; Nordberg, 2017). Litteraturdidaktik för tonåringar är också fokus för Schmidts avhandling (2008), som diskuterar skolan som mötesplats för skilda läskulturer, läsning som ett led i att konstruera genus, reception av text beroende på genus, intrig eller persongalleri samt textens förmåga att engagera och göra läsaren förväntansfull inför fortsättningen. Forskning kring litteraturläsning och litteraturdidaktik i grundskolans tidiga år har i många fall inte ställt det skönlitterära i förgrunden, utan oftare läsförmågan (se Alatalo, 2011; Fast, 2007). Ewalds avhandling (2007) belyser betydelsen av läsning av skönlitteratur i grundskolans mellanår, utifrån texturval, läsaktiviteter och lärares attityder.

I en kunskapsöversikt (Skolverket, 2007) sägs att elever möter skönlitteratur framför allt genom lärares högläsning och egen läsning. Målet med skönlitteraturen är "att eleverna ska få läslust och lästräning" (s. 10). Elever, speciellt pojkar, "uppfattar syftet med läsning av skönlitteratur som ren färdighetsträning" (s. 10). Till senare forskning om läsning i grundskolans mellanår hör en studie av Vinterek med fler (2020) som undersöker läsning i skolår 4 respektive 9. Forskarna konstaterar att det finns ett ökande gap mellan elever som läser mycket i skolan och de som inte alls läser. I detta sammanhang är autentiska frågor och samspel med lärare och andra elever för kritisk medvetenhet i läsningen betydelsefulla (Smidt & Skoog, 2020). I en studie av Rosenbaum med flera (2021) är litteraturundervisning central. Utifrån målet att utveckla litterär kompetens hos elever i skolår 4–6 framhålls att undervisningen "bör få ett textnära fokus snarare än fokus på upplevelser av texten och personliga tolkningar" (s. 45).

Läsning är viktig. Därmed råder stor enighet. Hur lärare ska arbeta för att elever ska utvecklas till läsare är däremot inte lika självklart. I arbetet med att förflytta skönlitteraturen från baksätet till framsätet behöver många aktörer samverka, bland andra författare, bibliotekarier, lärare, vårdnadshavare, och i detta arbete är litteraturdidaktiken central. Det tyckte fyra lärare från två skolor, deras gemensamma rektor och en kommunalt anställd pedagogista.¹ Under handledning av två forskare i Svenska med didaktisk inriktning organiserades ett aktionsforskningsprojekt om berättelser och

¹ En lärare med påbyggnadsutbildning för att kunna handleda kollegor.

Manderstedt m.fl.

hemläsning, det vill säga läsning av skönlitteratur med eller för någon i hemmet samt samtal om det lästa.²

Syfte och frågeställningar

I denna artikel presenteras ett läsprojekt i F–3 där litteraturläsning i skolan kombinerats med lässtrategiundervisning och boksamtal i skola och hem. Artikelns syfte är att undersöka hur berättelser tas emot av elever och vårdnadshavare och hur berättelserna bearbetats genom ett litteraturdidaktiskt arbete som iscensatts av lärare och genomförts i samverkan med hemmen. Utgångspunkten var följande forskningsfrågor:

- Vilka mönster kan urskiljas angående elevernas läsfärdighet och läslust, enligt vårdnadshavarna och eleverna?
- Hur påverkas läsningen av de skönlitterära berättelserna av utformning av hemläsning, texturval och val av litteraturdidaktiskt förhållningssätt?

Vad kan den som kan läsa skönlitteratur?

En läsares generella förmåga till avkodning och läsförståelse utgör tillsammans det som Westlund (2016) benämner *läsfärdighet* – en förmåga att förstå text genom tolkning och meningsskapande. Genom att nyttja nya strategier för avkodning och läsförståelse kan läsaren uppnå läsprogression på olika nivåer i en process som automatiseras efter hand. Läsfärdighet är, menar Westlund, en grund för läsförmåga, läskompetens och literacy. Kvalitativ och aktiv undervisning ifråga om skönlitteratur omfattar, enligt Westlund (2016), flera betydelseplan som motiv, tema, språk, stil, berättarteknik och symbolik samt kunskaper om texttyper. Läsningen kräver också förmåga att förstå skönlitteraturens egenart, att skifta perspektiv och att nyansera läsoplevelsen (jfr Persson, 2007).

Att uppskatta och förstå skönlitteratur

Med läslust förstås här begreppet som en inre lust till läsning som sker av fri vilja och för läsarens nöjes skull. En sådan läslust kan, enligt Clark och Rumbold (2006), uppstå även om läsningen från början varit påtvingad. En fallstudie av Vanden Dool och Simpson (2021) visar kopplingen mellan läslust och utvecklad läsfärdighet.

PISA-mätningarna (OECD, 2021) visar en stark korrelation mellan god generell läsprestation och användning av litteraturdidaktiska arbets- och förhållningssätt. Lässtrategiundervisning har genom omfattande forskning en relativt stark evidens inom undervisning för läsförståelse (se Joseph m.fl., 2015; Shanahan m.fl., 2010). Duke och Pearson (2002) konstaterar att många internationella läsförståelsestudier bygger på analyser av hur goda läsare gör när de läser. I en systematisk forskningsöversikt av Skolforskningsinstitutet (2019) beskrivs relationen mellan läsförståelse och undervisning om och användning av lässtrategier i syfte att utröna hur och för vem läs-

² Lärarnas reflektioner om projektets resultat behandlas i en annan artikel (Dahlbäck & Manderstedt, 2022)

strategier bidrar till förbättrad läsförståelse. Av översikten framgår att lässtrategier generellt används i mindre utsträckning av svaga läsare, även om den gruppen har mest att vinna på att göra det. Vidare visar den motsägelsefulla resultat beträffande andraspråkselevs nytta av lässtrategier. Ytterligare en utmaning är att hitta texter som kräver att eleverna använder strategierna men ändå inte är för svåra (Skolforskningsinstitutet, 2019).

När unga läsare vet vilka strategier som kan användas för att förstå texten, stöttar det läsfärdigheten. I F-3 finns således litteraturdidaktiska incitament att undervisa i läsförståelsestrategier. Den undervisning som föregick hemläsningen inkluderade därför undervisning i lässtrategier och dessa strategier tränades även i relation till hemläsningen (se Metod och material).

Läsare och text: teoretiska perspektiv

De receptionsteoretiska utgångspunkterna hos Rosenblatt (2002) och McCormick (1994) har tillhandahållit begrepp för analys och tolkning av det empiriska materialet. Grundläggande i Rosenblatts teorier om läsundervisning är att få till stånd en transaktion, ett samspel mellan text och läsare (2002). Enligt Rosenblatt (2002) finns förståelsen av en text i samspelet mellan läsare och text, en handling som är aktiv och som sker vid varje lästillfälle. En transaktion innefattar alltså två parter där läsarens och textens världar möts. Meningen och förståelsen av det lästa utvecklas genom mötet.

Rosenblatt (2002) skiljer mellan *effe rent* och *estetisk läsning*. Den effe renta läsningen definieras som opersonlig och allmän, medan den estetiska läsningen är intuitiv, känslomässig och kreativ. Den effe renta läsningen kan någon annan göra åt en, det vill säga att någon kan läsa en text och återge eller sammanfatta innehållet medan den estetiska läsningen är personlig och upplevs av läsaren. När läsaren upplever och genomlever stämningar, scener och situationer som skapas genom transaktionen sker en estetisk läsning. Dessa läsningar står inte i motsättning till varandra utan beror på förhållningssättet – på hur läsaren tar sig an texten.

Liksom Rosenblatt (2002) pekar litteraturteoretikern McCormick (1994) på sambandet mellan text och läsare. Enligt McCormick (1994) går det inte att se på läsning som enbart en individuell process, eftersom läsningen alltid uppstår i sociala kontexter. McCormick (1994) benämner läsningen som en dialogisk process där läsare och texter innefattar en allmän och en litterär repertoar. Begreppet *repertoar* innefattar de diskurser, idéer, vanor, normer, konventioner och förmodanden som texter bygger på, som gör att texten överhuvudtaget kan skrivas och som skapar textens form eller *allmänna repertoar*. Läsarens allmänna repertoar utgörs av kunskaper, erfarenheter och övertygelser. Dessa har stor betydelse för hur läsaren läser och uppfattar texten och för att en *matchning* ska uppstå, måste läsarens förväntningar återfinnas i textens allmänna och litterära repertoar, det vill säga textuella beståndsdelar som gör att läsaren känner igen sig i texten. Det kan exempelvis gälla handling, språk eller genre. Om inte det sker uppstår istället en *missmatchning*, då läsaren inte kan relatera till och förstå texten, som i alltför hög grad skiljer sig från tidigare läserfarenheter.

Manderstedt m.fl.

Eleverna i denna studie har inte hunnit bygga upp omfattande repertoarer, varken allmänna eller litterära, men givetvis finns en stor variation. Variationen kan knytas till tidigare erfarenheter och omfattning av högläsning samt egen läsning i hemmen. Detta innebär att bokvalet och litteraturläsningen i klassrummet och i hemmet påverkar en eventuell matchning.

Metod och material

De teoretiskt grundade arbetsmodeller som låg till grund för utformningen av det läsprojekt som genomfördes av 14 lärare, en pedagogista, en rektor, två forskare, 225 elever samt elevernas vårdnadshavare (och andra närstående) presenteras i detta avsnitt. Därefter följer redogörelse för bokurval, genomförande, bortfall och databearbetning.

Teoretiskt grundade arbetsmodeller

Receptionsteorin medgav inte en strikt strategiundervisning, eftersom en sådan skulle ha kunnat innebära en isolerad färdighetsträning samt att viktiga diskussioner om exempelvis budskap och teman gick förlorade (Walldén, 2019; Westlund, 2016). I hemläsningen användes därför konstruerade frågor med utgångspunkt i Langers teorier om läsningens fem faser (2017), som innebär att med hjälp av förförståelse tränga in i texten och stanna kvar för att utforska den och att i olika steg distansera sig från den genom exempelvis samtal om den: 1. Att vara utanför och stiga in i texten (förförståelse för texten), 2. Att vara i och röra sig genom texten (koppla till egna erfarenheter, skapa inre bilder), 3. Att stiga ut och tänka över det man vet (jämföra det lästa med det man redan vet), 4. Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen (analysera och läsa kritiskt) och slutligen 5. Att överblicka och reflektera (fjärma sig från texten, begrunda det lästa).

Den första av Langers (2017) faser kopplades i projektupplägget till aktiviteter i hemmen. I boksamtalsfrågorna fanns uppmaningar att titta på framsidan och bilder i boken för att förutsäga vad den handlar om. Eleverna kopplade sedan, genom samtalsfrågorna, erfarenheter, tankar och inre bilder till boken. Detta korrelerade med andra och tredje fasen. Den fjärde fasen motsvarades av att vissa samtalsfrågor behandlade frågeställningar kring språk och stil. Eleverna fick tänka sig in i olika karaktärers situationer och fundera över deras val och handlingar i texten. De fick också relatera till hur de själva skulle ha gjort i olika situationer. För de yngsta eleverna var den femte fasen svårast och den har därför inte använts i boksamtalen. Med undantag för denna sista fas i hemläsningen för de yngsta, fick alltså eleverna stöd i att röra sig mellan faserna genom de samtalsfrågor som skickades hem. Även om den fjärde fasen också var svår för yngre elever, formulerades frågor för att möjliggöra övning i att läsa kritiskt, exempelvis genom frågor som denna: "Hur kan det komma sig att vi har hemlösa i ett så rikt land som Sverige?" (fråga som ställdes i år 3).

I boksamtalen i skolan övades faserna på samma sätt, vilket förstas var extra angeläget för elever som inte hade så gott stöd i hemläsningen. I skolan förbereddes även hemläsningen genom den arbetsmodell som beskrivs av Duke och Pearson (2002). I

korthet innebär den introduktion av strategin, modellerat strategiarbete, diskussion, träning att använda strategin i grupp och egen tyst läsning med fokus på strategin. I projektet valdes endast två läsförståelsestrategier, då deltagande lärare i ett tidigare aktionsforskningsprojekt upplevt att elever kan ha svårt att hålla isär fler. Eleverna har genom lärarens lotsning fått en träning i när strategierna kan vara lämpliga och hur de används. Klassrumsmiljön har varit stöttande och tillåtit misslyckanden och nya försök.

För samverkan mellan hemmen och skolan beaktades Skolverkets (2020) betoning av sammankoppling av mikrosystem (elev och de närmaste personerna) och mesosystem (samverkan mellan skola och hem) på ett för eleven positivt sätt. Arbetet utgick från en samverkansmodell skissad av Desforges och Abouchaar (2003) i fyra steg: 1. Hitta strategier för att engagera samtliga vårdnadshavare, 2. Skapa medvetenhet om de olika grupperna av elever och vårdnadshavare, 3. Kartlägga och skatta vårdnadshavares insatser för elevers lärande och 4. Ge vårdnadshavare befogenheter. Dessa steg eftersträvades genom att vårdnadshavarna kallades till ett föräldramöte där synpunkter och frågor uppmuntrades. Vidare lades ett stort engagemang på strukturerad hemläsning med tydliga förväntningar. Elev- och föräldragrupperna adresserades i frågor av varierande svårighets- och abstraktionsnivå.

I resultatdelen belyses endast indirekt utfallet gällande modellerna för strategiundervisning och samverkan mellan hemmen och skolan. I centrum står istället vårdnadshavarnas kommentarer om sina barns läsning samt elevernas kommentarer om den egna läsningen.

Urval av skönlitteratur

Urvalet av skönlitteratur skedde i samråd mellan skolbibliotekarie och förstelärarna. Detta urval styrdes dels av att böckerna behandlade elevnära frågor och värderingsdilemman, dels av att de hade litterära kvaliteter. Textmängd och komplexitet ökade med elevernas ålder och förmodade läsfärdighet. I förskoleklass lästes korta böcker med enkel handling och illustrationer som kunde stödja förståelse. De äldre eleverna läste främst böcker med komplex handling och få illustrationer. Böckerna köptes in i klassuppsättningar för utlåning till eleverna. I tabell 1 redovisas böckerna för de olika åldersgrupperna.

Tabell 1.

Tabellen visar vilka böcker som lästes under projektet vårterminen 2020.

Skönlitteratur som lästes under projektet			
Förskoleklass	År 1	År 2	År 3
Wirsén, Stina: <i>Vem städar inte?</i> (2011) <i>Vem är sjuk?</i> (2012) <i>Vem är arg?</i> (2016) <i>Vem är bäst?</i> (2016) <i>Vem är borta?</i> (2016) <i>Vems byxor?</i> (2016) <i>Vem bestämmer?</i> (2018)	Salmson, Jo: <i>Hjälp, jag gjorde illa</i> <i>Linn</i> (2012) Stark, Ulf & Bondestam, Linda: <i>Djur som ingen har sett utom vi</i> (2016)	Ekstedt, Katarina & Winberg, Anna: <i>Rekordskolan</i> (2018) Stark, Ulf: <i>Rymningarna</i> (2018)	Nilsson, Frida: <i>Jagger, Jagger</i> (2013) Hedlund, Helena: <i>Det fina med Kerstin</i> (2018)

Manderstedt m.fl.

Förskoleklasserna använde en bilderboksserie i pixiboksformat.³ I bilderboksserien, som belyser känslor och värderingar, behandlas små barns dilemman, vilket bedömdes utgöra ett lämpligt innehåll för samtal med de yngsta eleverna. Typsnittet är handstilsliknande skrivstil. I efterhand konstaterades att typsnittet inte var idealiskt för en bok som skulle vara lättläst, men när urvalet ägde rum var det möjligheten till samtal som stod i fokus.

Årskurs 1 använde en lättläst bok, vilken ingår i en serie där titlarna börjar med ordet *Hjälp* (Salmson, 2012). Handlingen belyser elevnära, vardagliga dilemman för barn i lågstadieåldern. *Djur som ingen har sett utom vi* (Stark & Bondestam, 2016) är en bilderbok med en dikt per uppslag där fantasidjur får mänskliga egenskaper och tankar. Dikterna belyser världsproblem och samhällsfrågor. Illustrationerna är färggranna, fantasieggande och förstärker stämningen i dikten.

I årskurs 2 användes *Rekordskolan* (Ekstedt & Winberg, 2018), som handlar om äventyr, rekord, vänskap och relationer och innehåller illustrationer som liknar japanska mangafiguurer, och *Rymlingarna* (Stark, 2018), en äventyrsroman som är fylld av värme och humor. Den handlar om farfar som ligger på sjukhus och barnbarnet Lill-Gottfrid som besöker honom. Tillsammans bestämmer de sig för att göra en sista resa och rymma.

Eleverna i årskurs 3 läste något mer omfattande böcker. *Jagger, Jagger* (Nilsson, 2013, 25 kapitel) är en berättelse om utanförskap, upprättelse, barns utsatthet och en självupptagen vuxenvärld. Illustrationerna är få och svart-vita. *Det fina med Kerstin* (Hedlund, 2018, 22 kapitel) handlar om en flicka i samma ålder som eleverna, och hon trasslar in sig i hemligheter och blir vän med en ny pojke i klassen. Författaren beskriver Kerstins känsloliv, oro och glädje samt tillkortakommanden. Enkla tuschillustrationer speglar karaktärerna och vissa miljöer.

Böckerna samlades in efter projektet för att åter kunna användas i de delar av projektet som implementerats i den ordinarie undervisningen.

Om projektet

Läsprojektet pågick i sex veckor under vårterminen 2020. Båda skolorna omfattar förskoleklass till och med skolår 3 och är belägna i byar i en mindre kommun. I byarna finns i princip enbart enfamiljsfastigheter. När projektet genomfördes fanns på de två skolorna totalt sex elever av 225 med annat modersmål än svenska. Tabell 2 visar distributionen av antal elever per klass och årskurs.

Tabell 2.

Antal elever per klass och årskurs.

Förskoleklass	Klass H: 14	Klass R: 17	Klass T: 14	Klass Stjärna: 17
År 1	Klass E: 15	Klass M: 16	Klass D: 16	Klass J: 15
År 2	Klass Lingon: 29	Klass A: 17		
År 3	Klass C: 16	Klass B: 20	Klass G: 19	

³ Pixiböcker är illustrerade barnböcker i litet format, med begränsat antal sidor.

Etiska överväganden

Eftersom undervisning kring litteraturläsning med boksamtal ingår i den ordinarie undervisningen, bedömdes inte behov av en formell etisk prövning föreligga. Arbetsmaterialet – såväl de skönlitterära verken som frågorna – skapades för att passa så många elever och vårdnadshavare som möjligt. Elever och vårdnadshavare informerades muntligt, och vårdnadshavarna fick även skriftlig information. Vårdnadshavarna till elever som intervjuades gav skriftligt samtycke. De utvalda eleverna gav också muntligt samtycke till intervju. Veckoenkäter som samlades in efter hemläsningen (se datainsamling) besvarades anonymt men hölls samman klassvis. Fokusgruppsintervjuerna (se datainsamling) genomfördes av lärarna. En anledning till det var att de kände eleverna och bättre än forskarna kunde sätta sig in i hur eleverna kunde uppleva intervjusituationen – något som framhålls som värdefullt av Doverborg och Pramling Samuelsson (2000). För att eleverna skulle känna sig trygga och inspireras av varandra genomfördes intervjuerna i skolan och dessutom i mindre grupper.

Upplägg, samtal i klassrummen

Till varje veckas hemläsning bifogades samtals- och lässtrategifrågor, till stöd för vårdnadshavarnas boksamtal med sina barn. Varje vecka hade klasslärare uppföljning av läsningen i klassrummet med hjälp av dialogiska boksamtal och språkutvecklande arbetssätt, SKUA (med stöd av Gibbons, 2018) och Dialogic Strategy Instructions (DSI), dialogisk strategiundervisning. Ibland lästes kapitel i klassen eller i grupp, ibland samtalades om boken och ibland om kommande kapitel. Vidare studerades bokens bilder, kapitelrubriker, stildrag och karaktärsskildringar under cirka en lektion i veckan per klass och då användes också Langers faser, liksom lässtrategierna, som utgångspunkt för samtal. Vissa lärare läste mer i klassrummen för att stötta elever som inte hade lässtöd hemifrån och därför behövde höra textens innehåll i dess helhet. Tidsåtgången för introduktion av böcker, boksamtal och efterarbete i skolan varierade alltså mellan årskurserna.

Datainsamling

I projektet användes en så kallad "mixed method" (jfr Schoonenboom & Burke Johnson, 2017), med övervägande kvalitativ ansats, men med inslag av kvantifierbara data. Datainsamlingen skedde parallellt med läsprojektet och byggde på empiri som genererades ur projektaktiviteterna. Det empiriska materialet bestod av veckoenkäter till vårdnadshavarna samt transkriberade fokusgruppsintervjuer med elever.

Vårdnadshavarna bevarade varje vecka en enkät som skickades hem tillsammans med de böcker som skulle läsas (av eleverna, av vårdnadshavarna eller i en kombination av dem båda, beroende på elevernas läsförmåga och ork) och boksamtalsfrågor som skulle utgöra basen för elevernas och vårdnadshavarnas samtal kring det lästa. Vecka 2, 4 och 6 bestod enkäten av två typer av frågor som var dels allmänna och rörde själva lässtunden, dels mer specifika och rörde de lässtrategier som tränades. De allmänna frågorna handlade om vem som läst med eleven, vid hur många tillfällen de läst och hur länge läsningen pågått. De mer specifika handlade om hur vård-

Manderstedt m.fl.

nadshavarna gjorde för att skapa förförståelse respektive låta eleverna sammanfatta det lästa, hur eleverna reagerade, vad man samtalat om samt hur vårdnadshavarna uppfattade frågornas svårighetsgrad. Vecka 1, 3 och 5 bestod enkäten av allmänna frågor som rörde läsfrekvens, vem som läst med barnet samt hur den som läst med barnet uppfattade att läsningen fungerat. Enkäterna genererade således kvantitativa och kvalitativa data.

För att dokumentera elevernas synpunkter på boksamtal i hemmet genomfördes i slutet av projektet åtta fokusgruppsintervjuer med tre elever per intervju. Intervjuerna, som pågick 20–30 minuter, gjordes med två fokusgrupper ur varje årskurs och genomfördes av totalt fem lärare. En grupp bestod av elever vars vårdnadshavare visat god respons samt en där vårdnadshavarna visat måttligt engagemang. Eleverna berättade om sina upplevelser av litteraturläsningen, av boksamtalsfrågorna, av arbetet med förförståelse och av att göra sammanfattningar. Vidare samtalade eleverna om vilken effekt de ansåg att läsprojektet haft på deras läsförmåga och läslust och vad som fått dem att göra den bedömningen. Tre intervjufrågor inriktades på kvantitativa data, då eleverna blev tillfrågade vem som läst med dem, under hur lång tid och hur ofta.

En fördel med den kvalitativa semistrukturerade fokusgruppsintervjun är att den kan genomföras även med personer som inte kan besvara en enkät, exempelvis unga elever. Intervjufrågorna anpassades efter ålder och förtydligas under intervjuens gång. Dessutom anpassades intervjuens längd. Intervjuerna ljudinspelades för transkribering, vilket gav lärarna möjlighet att koncentrera sig på intervjusituationen (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000).

Bearbetningen av data skedde i fyra steg. Varje lärare gjorde inledningsvis en sammanställning av kvantitativa data, exempelvis vem som läst med eleven, samt övergripande iakttagelser från den egna klassens elevers och deras vårdnadshavares hemläsning. Därefter samlades samtliga lärare och forskarna för en sammanställning av lärarnas iakttagelser och reflektioner utifrån insamlade data. I det tredje steget gjorde forskarna en noggrann analys av insamlade data och en preliminär kodning, som testades i det fjärde steget.

Bortfall

Det fanns ett visst bortfall i enkätsvar på grund av sjukdom eller där vårdnadshavare av något annat skäl inte hade fyllt i enkäten. Alla enkätsvar, oavsett omfång och utformning, har betraktats som värdefull empiri och därför inkluderats i det empiriska materialet.

Analys

I dataanalysen tillämpades kvalitativ innehållsanalys (Graneheim & Lundman, 2004) vilket i det tredje steget (se datainsamling) innebar att data lästes i flera omgångar, centrala textavsnitt markerades samt kondenserades till koder som i sin tur genererade kategorier av det manifesta innehållet (se tabell 3). Det latent innehåll formulerades därpå i form av tolkningar. I praktiken innebar dessa steg att en stor mängd

data rensades ut redan i ett inledande skede. Å ena sidan innebär det att data som inledningsvis inte uppfattas som relevanta men som potentiellt skulle kunna tillföra analysen något viktigt redan rensats ut. Å andra sidan måste ett omfattande material göras hanterbart. Tabell 3 ger exempel på hur data analyserats och kodats.

Tabell 3.

Kodningsexempel.

Utsaga	Kod	Kategori	Tema
Hur man ska vara om man leker med en kompis (år 1)	Hur man är en vän	(O)vänskap	Etiska dilemman
Vi pratade om det räknas att man är med och gör taskiga saker om man bara står och tittar på (år 3)	Hur man inte är en vän	(O)vänskap	Etiska dilemman

Resultat

Resultatredovisningen utgår från forskningsfrågorna, som behandlar vårdnadshavarnas enkätsvar under projektet om sina barns läsfärdighet och läslust, elevernas intervjusvar efter projektet om upplevd läsfärdighet och läslust samt hur läsningen av de skönlitterära berättelserna, enligt både elever och vårdnadshavare, påverkats av utformning av hemläsning, texturval och val av litteraturdidaktiskt förhållningssätt.

Vårdnadshavarna om elevers läsfärdighet under projektet

När det gäller det egna barnet som läsare, är det vanligt förekommande i enkäterna att vårdnadshavare vid åtminstone ett tillfälle kommenterar hur de – generellt och i hemläsningen – uppfattar barnets läsfärdighet. Ett exempel är att barnet ”har svårt med läsningen. Men vi hjälptes åt. Och klarade att läsa hela och prata om frågorna utan utbrott” (År 1). Vissa enkätsvar fokuserar explicit den tekniska sidan av läsfärdigheten, som då vårdnadshavaren skriver att det ibland ”kan gå fort med vissa ändelser” (År 1), att man i hemläsningen talat om att ”inte läsa vid inandning” (År 1), eller att barnet läser ”mer flytande och ’ohackigt’ nu för tiden” (År 1). Det är dock inte endast vårdnadshavare med barn i förskoleklass eller skolår 1 som kommenterar barnet som läsare. Även vårdnadshavare till de något äldre eleverna reflekterar under projektet kring det egna barnets läsfärdighet, som den vårdnadshavare som kopplar samman iakttagelserna kring läsfärdighet med berättelsen som läses och den betydelse som berättelsen har för barnets sätt att närma sig texten:

Manderstedt m.fl.

Vissa ord stannade han upp på för att reflektera kring en viss händelse. Han tycker att boken är bra med lite tankar som han inte är van att prata om. Han börjar få mer "berättarröst" i läsningen. Han läste med större inlevelse och frågade innebörden på ords betydelse istället för att bara fortsätta läsa. Det händer alltid mycket i varje kapitel. Ofta är det situationer som är lätt för honom att relatera till. De ligger antingen nära honom eller något han sett på håll. Det gör det enkelt att prata om. (År 3)

Ovannämnda citat är ett exempel på en vårdnadshavare som uppmuntrar sitt barns sätt att göra en estetisk läsning av texten (jfr Rosenblatt, 2002). Att få göra en estetisk läsning förefaller ha en positiv inverkan på barnets läsfärdighet. I de fall där vårdnadshavarna tenderar att fokusera på lästeknik, uppfattas hemläsningen som läxförhör, vilket avspeglas i denna vårdnadshavares reflektion: "Blev mer som frågestund. Kanske mitt fel, men boken väckte inte så mycket samtalslust, kanske för att den är så kort" (År 1). Ett starkt fokus på lästeknik eller kontroll av det lästa tycks få särskilt stor inverkan på läslusten för elever i förskoleklass och årskurs 1, där vårdnadshavare i större utsträckning än bland äldre elever läser högt.

Vårdnadshavare om barnens läslust

Den läslust som vårdnadshavarna säger sig observera, eller inte observera, i samband med hemläsningen kopplas i hög grad till texturvalet. Om barnet inte verkat engagerat under hemläsningen relateras detta till texten, som kan uppfattas hålla en för svår eller felaktig nivå: "Några ord ibland som var svårlästa. ... Hon gillar inte när de svär så mycket. Svårt att förstå då det är långa samtal mellan två personer" (År 3). Emellanåt reagerar vårdnadshavaren över berättelsens förmåga att fånga barnet: "Verkar jätteintresserad och visar ingen motvilja ens innan läsning, vilket han ibland gör innan han börjat läsa" (År 3).

De litterära berättelsernas potential att engagera eller inte engagera emotionellt, vilket tar sig uttryck i samtalsämnen kring den lästa texten eller barnets läslust, uppmärksammas av vårdnadshavare för elever i samtliga årskurser. Teman i de skönlitterära berättelserna såsom utanförskap, mobbning, mod att vara sig själv och sorg ger upphov till samtal. Barnen kopplar samman det lästa med egna erfarenheter, och berättelserna skapar "igenkänning" (F-klass; År 1).

De textanknutna samtalsämnen fokuserar såväl den övergripande handlingen, exempelvis "Vad som hände mellan figurerna" (F-klass), som enstaka detaljer kring de fiktiva karaktärerna, deras utseende, känslor eller handlingar, exempelvis "Siljes tuppkam" (År 2) eller "[a]tt Kostas kunde skolka tre veckor utan att bli upptäckt" (År 2). Annat som diskuterades var vardagshändelser som städning, att tappa bort varandra när man är i en butik eller allvarigare ämnen som tillhörighet, utanförskap, hjältemod, skilsmässa och död. Enkätsvaren visar en korrelation mellan elevernas ålder och antalet samtalsämnen som läsningen genererat. Ju äldre eleverna är, desto fler samtalsämnen kan urskiljas i enkätsvaren, vilket torde hänga samman med böckernas svårighetsgrad.

Elever upplever förbättrad läsfärdighet

Av fokusgruppsintervjuerna framgår att många elever uppfattar att de har blivit bättre läsare och därmed har utvecklat sin läsfärdighet. Detta gäller framför allt elever som inte kunnat läsa särskilt länge: "det var jättekul och förut kunde jag inte läsa så himla bra som jag gjorde när vi fick ha dom där böckerna" (F-klass). Förskoleklass-eleven som ser sig som läskunnig ser inte samma läsutveckling: "Jag har redan kunnat läsa och sen tycker jag inte om läxa så mycket". Överlag ger dock de intervjuade förskoleklass eleverna uttryck för åsikter om positiv utveckling av läsfärdighet: "Ja, min läsförmåga har utvecklats ständigt sen de senaste veckorna för då kunde jag bara läsa så här flytande och nu kan jag läsa typ så här". Eleven visar vid intervjutillfället med huvudet hur raderna avverkas i rasande hastighet.

Att undervisningen med hjälp av skönlitteratur erbjuder möjlighet till engagemang med texter och upplevelsen av förbättrad läsfärdighet (jfr Sullivan & Brown, 2015) tycks ha haft större betydelse än att den bekräftar elever som redan sett sig som kompetenta läsare (jfr Smith m.fl., 2012). En slutsats utifrån detta är att undervisning med berättelsen i centrum måste engagera och utmana. För att elever som uppfattar sig som kompetenta läsare blir texturvalet och inramningen av läsningen avgörande; den som tycker sig redan kunna läsa upplever sig inte ha gjort en erövring av texten, utan det upplevs som en "läxa" och inte som nöjesläsning (jfr Reedy & De Carvalho, 2021).

Att läsförståelsestrategiarbetet tränar hjärnan uppmärksammas – det "är som ett tåg som rullar snabbare och snabbare ... man läser mer och snabbare typ" (År 1). Det gäller också de litet äldre eleverna som inte framställer sig själva som starka läsare: "Jag tycker att jag har blivit bättre på att läsa tyst, för man övar liksom varje vecka, men inte blivit bättre på högt. ... Jag fastnar jättemycket på ord när jag läser högt och sen när jag läser tyst blir det jätteflytigt" (År 3). Många av de intervjuade eleverna vill utvecklas som läsare, antingen för att de uppfattar nyttan med läsning, eller som år 3-eleven som säger sig vara "en person som tycker om allting som har att göra med text. Alltså läsa, skriva". Sammantaget kan konstateras att eleverna, när de reflekterar över det genomförda läsprojektet, inte enbart talar om vad som lästs eller hur läsningen iscensatts. Ett mönster som kan urskiljas är att samtalen kring berättelsen även ger upphov till metakognitiva reflektioner kring läsning och identifikationen som läsare.

Att själv läsa högt är inte lätt för alla elever: "När min mamma läser, det är ju lätt ... men när jag ska läsa det och jag ska uppfatta det, då tycker jag det blir väldigt, väldigt, väldigt, väldigt svårt" (År 2). Ju äldre eleverna är, desto fler vill läsa tyst för sig själva, i synnerhet om engagemanget hemifrån är bristfälligt. För elever som upplever att de kan läsa tycks det ibland vara alltför störande att gå in och ut ur texten; de vill i stället vara inne i texten (jfr Langers andra fas). Att få läsa själv utan att bli avbruten, när man kan läsa, ska dock inte ses som ett uttryck för att eleverna inte vill samtala om det lästa.

Manderstedt m.fl.

Elever om den sköra läslusten

Eleverna ger på olika sätt uttryck för hur läsningen är lustfylld eller hur den kan bli det. Intervjuerna med eleverna visade att de flesta uppskattade lässtunderna, oavsett ålder. I flera fall vinnlägger sig vårdnadshavare om att göra hemläsningen till en trevlig och mysig stund, vilket uppskattas: "Jag tyckte det var roligt. Jag tyckte det var lite väl mycket text men det var väldigt roligt, mysigt. Jag och mamma brukade göra en koja och vi tog lite kakor eller godis och det var väldigt roligt" (År 2). Men det är inte bara de trevliga arrangemangen som uppskattas. En elev, av många, uttrycker glädje över att få prata om böckerna:

Ja, det har ju varit kul och spännande när man pratar om böckerna, och så sen blir det typ så här, ifall man har glömt några ord, så blir det ju så här tilt – oj, jag tror att jag inte minns, fast då är det ju bra att man ... kan man läsa en gång till. (År 2).

Såväl de mestadels uppskattade boksamtalen som elevens egen utmaning med att läsa högt verkar ha bidragit till ökad läslust, även i fall där läsningen normalt sett inte uppskattas: "Ibland läser jag för min syrra. ... Jag tycker inte om att läsa så mycket längre men då blir det ganska kul" (År 1).

Den läslust som eleverna ger uttryck för är dock skör. Många barn talar om hur läslusten störs av faktorer i hemmiljön, så som skrikande småsyskon, vårdnadshavare som visar måttligt intresse för läsningen eller bara stress som går ut över barnets läsning. Att vårdnadshavarna skulle vara mer fokuserade och att läsningen skulle vara ostörd är ett starkt önskemål. Barnen önskar sig uppmärksamma lyssnare som inte sysslar med annat under läsningen "så man blir störd och kanske tappar kontrollen över sin läsning" (År 1). De nämner vårdnadshavare som inte kan samtala om det lästa för att de inte lyssnat aktivt medan läsningen pågick. Den som lyssnar "ska lyssna, inte hålla på med annat. Typ att titta på mobilen eller göra nåt annat" (År 3). Så var det inte alltid: "Mamma och pappa har ju så mycket att göra, till exempel diska, plocka ur diskmaskinen och sånt, så ibland måste jag läsa medan" (År 2). Eleverna önskar också lugn och ro vid läsläxan. Det får vara "mysigt, men inte alltid kakor" enligt en elev: "Det blir för långa pauser i läsandet" (År 2). Positiva lyssnare, som inte kritiserar för mycket eller hela tiden ställer frågor, är också något som eleverna önskar. Om alltför många frågor ställs störs eleverna i läsningen. Detta gällde framförallt läsare som kommit långt i sin läsutveckling, som i det följande exemplet: "Jag tycker det är lättare att läsa tyst för när man läser för någon så kommer dom alltid med en massa frågor. Så det är skillnad mot att läsa tyst" (År 3). Måhända kan det också vara så att själva frågorna upplevs som besvärande av just denna elev.

I många utsagor beskrivs dock fördelarna med samtalsfrågorna som verkar ha en stimulerande effekt och således öka läslusten. Samtalsfrågorna tycks ses som ett tävlingsmoment av år 1-eleven, som säger att "det är det som gör att det är så kul att läsa, för att man får reda på vad svaren är". Elever ser också kvaliteter i de samtalsfrågor som de fått till de lästa texterna "för både dom som är bra på att läsa och dom som inte är så bra på att läsa" (År 1), i synnerhet om man uppskattar att "klura på saker" (År 1).

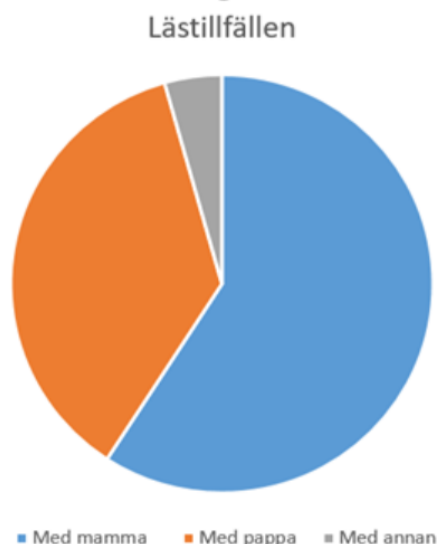
Det empiriska materialet visar således att läslusten, enligt eleverna, är avhängig av ett flertal faktorer. Det finns faktorer som potentiellt kan stimulera läslusten men också sådana som hotar den sköra läslusten.

Vikten av hemläsningens utformning

Responsen från vårdnadshavarna har varit god. Enligt dessa läste eleverna vid totalt 2500 tillfällen under den sexveckorsperiod som hemläsningen pågick. Det innebär i snitt ungefär två lästillfällen per vecka/elev under sexveckorsperioden. Läsfrekvensen har således varit tämligen hög, även om den varierat. I enkätsvaren framkommer att det har berott på barns eller vårdnadshavares sjukdom, ibland på glömska och ibland på att barnen har varit för trötta för att läsa. Läsnings omfattning har varierat starkt. Några lässtunder uppges ha varat så korta stunder som en minut, vilket har berott på att barnen varit för trötta eller vårdnadshavarna för stressade. De allra flesta har dock läst minst tio minuter vid varje lästillfälle. De flesta lästillfällen skedde med mödrar, som alltså varit de som huvudsakligen har ansvarat för barnens hemläsning. I vissa klasser var antalet lästillfällen med mödrar mer än dubbelt så många som med fäder: 227 mot 82. I andra klasser var skillnaden däremot inte så stor: 88 mot 60. Materialet ger ingen entydig bild av orsaken till fördelningen mellan vårdnadshavare. Ibland läste eleverna med bonusföräldrar, syskon, mor- och farföräldrar, mosttrar och morbröder eller kusiner. I några fall läste eleven alltid ensam och vårdnadshavare uppger i enkätsvaren att skälet till detta var att eleven föredrog detta. Det förekom också att elever läste med andra närstående. Figur 1 visar fördelningen mellan lästillfällen med mödrar, fäder respektive annan närstående.

Figur 1.

Fördelningen mellan lästillfällen



Att det främst är mödrar som läser med sina barn bekräftas av fokusgruppsintervjuerna: "För mamma tvingar mig att läsa" (F-klass). Det innebär inte att alla elever

Manderstedt m.fl.

föredrar att läsa med modern, vilket den elev som säger sig föredra att läsa för fadern förklarar med att det då "blir ... mindre frågor" (År 3). Hur hemläsningen organiseras är den del av läsprojektet där det går att utläsa den allra tydligaste skillnaden mellan elever som har ett gott lässtöd hemifrån och vårdnadshavare som kan och vill engagera sig i sitt barns läsning och elever som uppger att vårdnadshavarna inte kan hjälpa, inte har tid eller av olika skäl inte tar sig tid. De allra flesta vårdnadshavare upplevs dock av sina barn som goda lyssnare och samtalspartners.

Texturvalets betydelse

När det gäller texturval befanns böckerna som valts för förskoleklassen av många vara för enkla och inte tillräckligt stimulerande men samtidigt svårlästa: "Det är ... ett ganska svårläst typsnitt när man inte kan alla bokstäver" (F-klass). *Djur som ingen har sett utom vi* mötte, enligt enkätsvaren, blandade reaktioner hos eleverna, där en del tyckte den var för annorlunda och konstig medan andra tyckte mycket om den.

Enligt enkätsvaren från vårdnadshavare för elever i årskurs 2 var *Rekordskolan* mycket uppskattad, och *Rymlingarna* väckte starka existentiella känslor, exempelvis: "Morfar som är så arg och svär kanske egentligen är ledsen för att mormor har dött". Emellanåt väljer vårdnadshavare som skriver att bokvalet inte matchar deras barn att ange en orsak, exempelvis att böckerna är "lite konstiga" (F-klass), att temat är klurigt (År 1) och att texten innehåller "hittepåord" och ett "bitvis märkligt språkbruk" (År 3).

Böckernas svårighetsgrad framhålls vanligtvis som förklaring till det egna barnets reaktion på läsningen. Boken är för lätt eller svår och barnet kan inte relatera till innehållet eller upplever att ordförrådet är främmande. Ibland anges att boken grafiskt, etiskt eller estetiskt missmatchar det egna barnet (jfr McCormick, 1994). Huruvida missmatchningen berodde på att bokvalet inte passade den enskilda eleven – eller vårdnadshavaren som läste med sitt barn – eller på läsovana (jfr Schmidl, 2008) är inte möjligt att avgöra om värdeomdömet inte åtföljs av en motivering.

Ibland leder bokurvalet till resonemang kring berättarteknik, som då en elev i intervjuerna konstaterar att man aldrig får veta "vad den där pojken heter i hjälp-böckerna" (År 1), och en annan intervjuad elev förklarar hur författarens användning av första person singular medför att namnet kan utelämnas: "Han säger inte sitt namn han säger så här: jag, jag, jag, jag, jag". År 1-eleven använder inte vedertagna begrepp för att samtala om berättarteknik men visar förmåga att samtala om boken utifrån textanknytning (jfr Rosenbaum m.fl., 2021). Slutligen utgör läsupplevelse som hänger samman med bokens materialitet, en särskild kategori. Det talas exempelvis om bilderna (F-klass), om textens form, som det "svåra med att läsa dikt" (År 1), eller om "[h]ur en bok är uppbyggd med kapitelbyte" (År 2).

En särskild utmaning handlar om att inkludera elever och vårdnadshavare med annan språklig bakgrund genom att hitta bra översatt litteratur till dem. Det framgår i enkätsvaren att vårdnadshavarna till barn med annan språklig bakgrund har haft svårigheter med läsningen. För denna grupp verkar inte matchning ha ägt rum. Elevernas respons påverkas således av graden av matchning (jfr McCormick, 1994). Det gäller dock alla elevgrupper, inte bara nyanlända eller elever med annan språklig bakgrund.

Det viktiga litteraturdidaktiska förhållningssättet

Ambitionen var att frågorna skulle ge eleven stöd i att röra sig mellan de olika läsfaserna som beskrivs av Langer. Därför ställdes olika typer av frågor, som ledde samtalen i olika riktningar. Det litteraturdidaktiska förhållningssättet kan i denna artikel endast iakttas indirekt, genom vårdnadshavare och elever, men iakttagelserna vittnar trots detta om att det har varit avgörande för eleverna att dessa överväganden kring litteraturundervisningen har gjorts.

Ett flertal (värdegrunds)ämnen som behandlas i de valda skönlitterära verken – att våga vara sig själv, att känna sig utesluten ur gemenskap eller att vara inlagd på sjukhus – uppges ha engagerat genom koppling till egna erfarenheter eller känslor: ”Vi pratade om varför Rubi flyttat till klassen. Vi pratade även om vad det innebär att Parva höll på att bli ’någon som inte finns’” (År 1) eller ”[o]m man kan älska någon som är död” (År 2). Litteraturläsningen innebär i dessa fall både igenkänning, kreativa samtal och emotionellt engagemang (jfr Rosenblatt, 2002). Den innebär också att eleverna har fått träna på att vara ”inne i handlingen” och sedan i varierande grad distanserat sig för att jämföra med egna erfarenheter av att exempelvis känna sig utesluten ur en gemenskap. I intervjuerna framgår att åtminstone vissa elever också kan föra resonemang om läserfarenheter som gjorts i läsprojektet och andra läserfarenheter, och möjligheten till och förmågan att tillsammans med vårdnadshavare röra sig in i, i och ut ur texten (jfr Langer, 2017) verkar ha påverkat läslusten positivt.

De strategier som övades tycks ha lett till givande samtal om hur litteraturen kan förstås. En elev i år 1 förklarar hur förförståelse hjälper läsaren av en bokserie: ”Då kan man läsa för alla andra och tänka ... hur hela serien ska vara till exempel i Siggeböckerna” (År 1). Flera vårdnadshavare har arbetat aktivt med att på ett pedagogiskt sätt iscensätta samtalen om lässtrategin sammanfatta: ”Första gången tyckte *** att det var lite svårt så jag modellade hur man kunde göra, vid de andra tillfällena klarade hon det bra och använde sig av begreppen först... sedan... sist” (År 2).

Flera vittnar också om hur de genom samtalsstöd har försökt att bidra till en transaktion (jfr Rosenblatt, 2002), även om de inte använder begreppet. En vårdnadshavare skriver exempelvis om hur kluriga frågor kan göras begripliga: ”Lite kluriga frågor som inte alltid var självklara men med lite vägledning och diskussion gick det bra. Intressant att diskutera handlingen och höra hur han uppfattar allt” (År 3). För elever som inte är så läsvana kan högläsning bidra till nya upptäckter om texten, vilket framgår av följande citat: ”När jag läste upptäckte hon att det rimmade” (År 1).

Överlag visar såväl enkätsvar som intervjuer att organiseringen av hemläsningen, texturvalen och de litteraturdidaktiska övervägandena har haft stor påverkan på hur eleverna har uppfattat de skönlitterära berättelserna. I den mån elevernas litterära kompetens utvecklats tycks det ha berott *både* på upplevelser av texten *och* textnära samtal (jfr Rosenbaum m.fl., 2021). Samtal som sätter berättelsen – med handling, budskap, känslor och form – i centrum engagerar, medan läsning som fokuserade förmåga att avkoda, uttala ord korrekt eller läsa med flyt inte verkar ha bidragit till elevernas läsengagemang.

Manderstedt m.fl.

Den viktiga läsningen – men inte lösningen på alla utmaningar

Studiens huvudfynd kan kopplas till begreppen estetisk respektive efferent läsning, transaktion (Rosenblatt, 2002) och matchning (McCormick, 1994). När det gäller den estetiska läsningen visar materialet att båda grupperna uppskattar när det finns mycket att "klura på", gärna relaterat till värdegrundsfrågor, trots risken att samtalet enbart kommer att handla om elevens igenkänning och egna erfarenheter och inte om bokens innehåll.

Våra resultat visar att en stöttande och textnära litteraturläsning och strategiträning verkar ge ett positivt resultat beträffande läsfärdighet. Effekten av arbetet är dock svår att mäta. Mycket tyder på att positiva resultat också handlar om iscensättning, mängdläsning och boksamtal. Det går med andra ord inte att lämna yngre elever, även om dessa har väl utvecklad avkodningsförmåga och gott läsflyt, ensamma med en bok och tro att de ska kunna utveckla mening och förståelse. Även med stötning kan transaktionen utebli. Skolans kompensatoriska uppdrag blir än viktigare om hemmen inte förmår stötta eleven.

Att hemmen kan stötta transaktionen har tidigare nämnts. En transaktion innebär, enligt Rosenblatt (2002), att läsarens och textens världar möts. Meningen och förståelsen av det lästa utvecklas i mötet. Också i de fall där elever själva uttrycker önskemål att i högre grad få läsa tyst finns en tydlig uppskattning av den dialogiska läsundervisningen som boksamtalen med engagerade samtalspartner innebär. Detta kan också ses som ett litteraturdidaktiskt argument mot att lämna elever ensamma i läsningen.

Matchning leder inte automatiskt till läslust eller läsfärdighet, men den dialogiska läsundervisningen gör i hög utsträckning det och därmed förbättras utsikterna till en matchning. Som resultatet visar är det knappast möjligt att lyckas med en hundra procentig matchning när bokvalet görs för en hel klass. Så vad är då lösningen? Att låta varje elev välja en bok – det som såväl Skolverket (2007) som Ewald (2007) benämner "bänkbok" – skulle innebära att läsningen av skönlitteratur gjordes till ett individuellt projekt och att dialogisk läsundervisning inte möjliggörs. I och för sig är den fullständiga individualiseringen i skolan knappast förväntad, utan i skolan läser man (också) texter som andra valt och arbetar med dessa utifrån det fokus som någon annan bedömt vara relevant för att nå ett visst syfte (jfr Schmidl, 2008). Skolan ska inte bara bekräfta det som elever är intresserade av att läsa. Den ska erbjuda något mer, något nytt att uppleva och lära sig. Schmidl lyfter fram skillnaden mellan fritidsläsning och skolläsning i termer av att skolarbetet kräver att elever behöver kunna arbeta med texter även om de inte själva skulle ha valt dem. Om fritidsläsning genomsyras av kopplingar till individens egna läspreferenser innebär det svårigheter att genomföra läsning i grupper. McCormicks tankar om att läsning uppstår i sociala kontexter kan ha bäring för att motivera fortsatt läsning i grupp, om än individens preferenser inte alltid tillmötesgår i ett sådant arbete.

Några metodiska överväganden bör, slutligen, diskuteras i relation till denna studie. Våra data är mycket omfattande men bitvis tämligen tunna. Trots det ger de en god bild av hur böckerna och boksamtalen har fungerat i hemmen. Sannolikt hade kom-

pletterande intervjuer med vårdnadshavare medgett djupare analytiska dimensioner. Fokusgruppsintervjuerna med eleverna gav god information om hur eleverna upplevt boksamtalen. Det finns alltid risk att fokusgruppssamtal leder till konsensus bland de intervjuade, men eleverna verkar inte ha uppfattat att de behöver vara överens. Således finns en spridning mellan elever som är positiva respektive negativa till hemläsning och boksamtal. Den vanliga invändningen att barn ofta svarar så som de tror att den vuxna intervjuaren förväntar sig har alltså inte föranlett oro.

Invändningar ifråga om trovärdighet kan säkert resas med tanke på att projektet pågick under en kort tid. Insamling av data var dock systematisk och konsekvent. Fullständig replikerbarhet är svår att uppnå i och med att lärarna arbetade på lite olika sätt i sina klasser. Det bör å andra sidan alltid vara en svårighet i aktionsforskning då läraren samtidigt ansvarar för undervisningen med dess krav på anpassning och flexibilitet, parallellt sammanvävt med forskning och datainsamling. Vidare finns ett dilemma angående replikerbarhet när undervisningen spänner över fyra årskurser.

Med detta sagt har vi på olika sätt försökt att säkra trovärdigheten. Designen har medgett metodtriangulering (intervjuer, loggar och enkäter med kvantitativt och kvalitativt inriktade frågor), undersökningstriangulering (forskare, rektor, pedagogista och lärare har tolkat data) samt källtriangulering (flera datakällor: elever och vårdnadshavare). I rapporteringen visas hur data har analyserats och citat underbygger analysen.

Projektet har, trots utmaningar, övertygat om värdet av att vårdnadshavare deltar i arbetet med elevers läsning av skönlitteratur. Stödet till vårdnadshavare behöver dock vara gediget. Utmaningarna rör både språkliga och sociala skillnader som kan påverka kvantitet och kvalitet i hemläsning. Svårigheterna är inte utmärkande för detta projekt, det aktuella geografiska området eller de aktuella skolorna, utan skulle kunna observeras så snart arbetet går utanför skolans undervisning. Hur utmaningarna hanteras får betydelse för hur skolan uppfyller sitt kompensatoriska uppdrag. Skönlitteraturen är inte lösningen på alla utmaningar, såsom vårdnadshavares svenskkunskaper, sociala utanförskap eller svårigheter att läsa, men den kan engagera elever och vårdnadshavare, vilket talar för att elevernas möjlighet att utveckla läsfärdighet och läslust kan påverkas positivt när skola och hem samverkar.

Varför skulle just skönlitteratur lämpa sig i sådan inkluderande undervisning? För att läsning av skönlitteratur har ett estetiskt värde, främjar elevernas studieprestationer i alla skolämnen och deras sociala och emotionella utveckling? Ja, men också – och kanske främst – för att utveckla redskap för lärande och växande och för att möta framtida utmaningar och förändring. Med god läsfärdighet öppnas dörrar till världar att besöka och bebo.

Referenslista

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: om lärares möjligheter och hinder*. [Doktorsavhandling, Göteborg universitet].
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 252–256. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.002>

Manderstedt m.fl.

- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Bloom, H. (2000). *How to Read and Why*. Fourth Estate.
- Clark, C. & Teravainen, A. (2017). *Celebrating reading for enjoyment: Findings from our Annual Literacy Survey 2016*. National Literacy Trust. https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/2017_06_01_free_research_-celebrating_reading_enjoyment_final_4uGtNrp.pdf
- Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust. <https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/reading-pleasure-research-overview/>
- Dahlbäck, A-C. & Manderstedt, L. (2022). Läsundervisning i skolåren F-3: lärare och forskare reflekterar över ett forsknings- och utvecklingsprojekt. *Forskning och utveckling i skola och förskola (Fufos)*, 1(1), 5–23. <https://www.pitea.se/invanare/skola-forskola/pitea-i-topp-en-skola-i-framkant/forskning-och-utveckling/tidskriften-forskning-och-utveckling-i-forskola-och-skola-fufos/utgivna-nummer/vol-1-nr-1-2022/>
- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Research Report RR433. Department for Education and Skills.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Liber.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practice for developing reading comprehension. I A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Red.), *What research has to say about reading instruction*, (s. 205–242). DE: International Reading Association.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Blackwells.
- Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet* (5 uppl.). Studentlitteratur.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L. & Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9–26. <https://doi.org/10.1002/rrq.035>
- Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J. & Rouse, C. (2015). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading & Writing Quarterly*, 32(2), 152–173. <http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2014.891449>
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse* (2 uppl.). Daidalos.

- Lysaker, J. T. & Alicea, Z. A. (2017). Theorizing fiction reading engagement during wordless book reading. *Linguistics and Education*, 37, 42–51. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.11.001>
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester Univ. Press.
- McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A. & Dufton, P. (2015). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research*, 57(4), 389–402. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1091234>
- Nilson, E. (2017). *Att skapa en läsare: läsararter och läsare av litterär text i svenskämnet nationella examination på gymnasiet – åren 1968 till 2013*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys: empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Nordberg, O. (2022). Litteraturdidaktik på empirisk grund: Didaktisk diskussion med utgångspunkt i 413 mellanstadie-elevs läsarreaktioner på Katarina Tarkons roman Katitzi. *Acta Didactica Norden*, 16(1). <https://doi.org/10.5617/adno.9129>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjghth8>
- OECD (2021). *21st-century readers: developing literacy skills in a digital world*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Pittman, P. & Honchell, B. (2014). Literature discussion: Encouraging reading interest and comprehension in struggling middle school readers. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(2), 118–133. <http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2015/04/Pittman-Honchell-Literature-Discussion.pdf>
- Reedy, A. & De Carvalho, R. (2021). Children's perspectives on reading, agency and their environment: what can we learn about reading for pleasure from an East London primary school? *Education 3–13*, 49(2), 134–147. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1701514>
- Rosenbaum, C., Runesson Kempe, U. & Svensson, A. (2021). Rikta blicken mot texten. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(1), 31–49. <https://forskul.se/tidskrift/volym-9-nummer-1-2021/rikta-blicken-mot-texten/>
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.
- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel: receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Schoonenboom, J. & Burke Johnson, R. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, 107–131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, D., Schatschneider, C. & Torgesen, J. K. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through*

Manderstedt m.fl.

- 3rd grade: A practice guide.* (NCEE 2010-4038). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Skolforskningsinstitutet. (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier. Systematisk översikt 2019:2.* Skolforskningsinstitutet.
- Skolverket. (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007.*
- Skolverket. (2020). *Samverkan med föräldrar och vårdnadshavare - en teoretisk modell.* <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/koll-pa-samverkan-med-hem-och-vardnadshavare/samverkan-med-foraldrar-och-vardnadshavare---en-teoretisk-modell>
- Smidt, C. & Skoog, M. (2020). Textual resources in the classroom: the challenge of integrating critical approaches. *Pedagogies: An International Journal*, 15(4), 296–314. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2019.1706525>
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A. & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 202–206. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2011.04.010>
- Sullivan, A. & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971–991. <https://doi.org/10.1002/berj.3180>
- Torell, Ö. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare?: Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland.* Rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture. Institutionen för humaniora, Mitthögskolan.
- Vanden Dool, C. & Simpson, A. (2021). Reading for pleasure: exploring reading culture in an Australian early years classroom. *Literacy*, 55(2), 113–124. <https://doi.org/10.1111/lit.12247>
- Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T. & Liberg, C. (2020). The decrease of school related reading in Swedish compulsory school – trends between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 119–133. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833247>
- Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår.* [Doktorsavhandling, Malmö universitet].
- Westlund, B. (2016). *Aktiv läskraft. Att undervisa i lässtrategier för förståelse. Högstadiet.* Natur & Kultur.
- Whitten, C., Labby, S. & Sullivan, S. L. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(1), 48–64.
- Wilhelm, J. (30 oktober 2017). *The Benefits of Reading for Pleasure.* Edutopia. George Lucas Educational Foundation. <https://www.edutopia.org/article/benefits-reading-pleasure>

Skönlitteratur som lästes i projektet

- Ekstedt, K. & Winberg, A. (2018). *Rekordskolan, bok 1-vägen dit.* Triumf förlag.
- Hedlund, H. (2018). *Det fina med Kerstin.* Natur Kultur Allmänlitteratur.

- Nilsson, F. (2013). *Jagger, Jagger*. Natur Kultur Allmänlitteratur.
- Salmson, J. (2012). *Hjälp, jag gjorde illa Linn*. Bonnier Carlsen.
- Stark, U. & Bondestam L. (2016). *Djur som ingen sett utom vi*. Förlaget M.
- Stark, U. (2018). *Rymlingarna*. Lilla Piratförlaget.
- Wirsen, S. (2011). *Vem städar inte?* Bonnier Carlsen.
- Wirsen, S. (2012). *Vem är sjuk?* Bonnier Carlsen.
- Wirsen, S. (2016). *Vem är arg?* Bonnier Carlsen.
- Wirsen, S. (2016). *Vem är bäst?* Bonnier Carlsen.
- Wirsen, S. (2016). *Vem är borta?* Bonnier Carlsen.
- Wirsen, S. (2016). *Vems byxor?* Bonnier Carlsen.
- Wirsen, S. (2018). *Vem bestämmer?* Bonnier Carlsen.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS