



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

## **En läsresa till Frankrike** Ett läsprojekt på en F-3-skola

A Reading Trip to France

Elina Bergqvist och Erica Öhman

Akademien för utbildning, kultur  
och kommunikation  
Svenska  
Examensarbete i lärarutbildningen  
Avancerad nivå  
15 hp

Handledare: Birgitta Norberg Brorsson

Examinator: Eva Sundgren

Termin 8      År 2021



## **MÄLARDALENS HÖGSKOLA ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Akademien för utbildning  
kultur och kommunikation

EXAMENSARBETE  
15 hp  
Termin 8 År 2021

### SAMMANDRAG

---

Elina Bergqvist och Erica Öhman

En läsresa till Frankrike  
Ett läsprojekt på en F-3-skola

A Reading Trip to France

Årtal 2021

Antal sidor: 43

---

Syftet med studien är att undersöka hur ett läsprojekt har organiserats och tillämpats på både organisationsnivå och undervisningsnivå. Studien är genomförd i uppstarten av läsprojektet och har en kvalitativ ansats. De metoder som använts för att samla in data är semistrukturerade intervjuer och observationer. Resultatet visar att projektet är läsfrämjande och läsning och tillhörande arbete genomsyrar undervisningen. Skolans mål är att involvera vårdnadshavare, men språkbarriärer kan begränsa vårdnadshavarnas möjlighet att delta och genomföra sin ansvarsroll i läsprojektet.

---

Nyckelord: delaktighet, elever, F-3, fritidshemmet, grundskola, lågstadiet, lärare, läslust, läsning, läsprojekt, pedagoger, vårdnadshavare.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b><i>Inledning</i></b> .....	<b>1</b>
1.1	Syfte och studiens forskningsfrågor .....	1
1.2	Uppsatsens disposition .....	2
1.3	Ett stort tack.....	2
<b>2</b>	<b><i>Bakgrund</i></b> .....	<b>3</b>
2.1	Definitioner .....	3
2.1.1	Projekt .....	3
2.1.2	H4/H5 .....	3
2.1.3	Läsfrämjande .....	3
2.1.4	Läslust.....	3
2.2	Chambers om läsning utifrån beprövad erfarenhet.....	4
2.3	Brevik skola "Den läsande skolan" .....	5
2.4	En läsresa till Frankrike .....	5
2.5	Eskilstuna lässatsning och projekt Förskolebiblioteken .....	7
2.6	Internationella studier .....	9
2.6.1	PISA.....	9
2.6.2	PIRLS .....	10
<b>3</b>	<b><i>Tidigare forskning</i></b> .....	<b>11</b>
3.1	Gynnsamma faktorer vid läsning .....	11
3.2	Sju regler för att skapa motivation till läsning.....	13
3.3	Ordförråd .....	14
3.4	Flerspråkiga barn.....	15
3.5	Samverkan mellan hem och skola .....	15
3.6	Kompetensutveckling .....	16
<b>4</b>	<b><i>Metod</i></b> .....	<b>18</b>
4.1	Val av metod .....	18
4.2	Urval .....	18
4.3	Datainsamling .....	19
4.4	Material .....	21
4.5	Databearbetning och dataanalys .....	22
4.6	Trovärdighet och tillförlitlighet .....	23
4.7	Forskningsetiska principer .....	24
<b>5</b>	<b><i>Resultat och analys</i></b> .....	<b>26</b>
5.1	Organisationsnivå.....	26
5.1.1	Läsprojektets syfte.....	26
5.1.2	Läsprojektets mål .....	26
5.1.3	Aktörer och deras roller.....	27
5.2	Undervisningsnivå .....	30

5.2.1	Pedagogens roll .....	30
5.2.2	Ett levande projekt .....	31
5.2.3	Väcka läslust .....	32
5.2.4	Vårdnadshavarnas roll .....	33
<b>5.3</b>	<b>Observationer .....</b>	<b>33</b>
5.3.1	Observation 1 .....	33
5.3.2	Observation 2 .....	34
5.3.3	Observation 3 .....	34
<b>6</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>36</b>
<b>6.1</b>	<b>Resultatdiskussion .....</b>	<b>36</b>
6.1.1	Hur har läsprojektet organiserats? .....	36
6.1.2	Hur tillämpas läsprojektet i den dagliga verksamheten? .....	38
6.1.3	Vilka ansvarar för att eleverna får lästräning? .....	41
6.1.4	Hur involveras vårdnadshavarna i läsprojektet? .....	42
<b>6.2</b>	<b>Resultatsammanfattning .....</b>	<b>43</b>
<b>6.3</b>	<b>Metoddiskussion .....</b>	<b>44</b>
<b>7</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>46</b>
7.1	En återkoppling från skolan .....	46
7.2	Slutsats och didaktiska implikationer .....	46
7.3	Fortsatt forskning .....	47
	<b>Litteraturlista .....</b>	<b>48</b>
	<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>52</b>
	<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>53</b>
	<b>Bilaga 3 .....</b>	<b>55</b>
	<b>Bilaga 4 .....</b>	<b>57</b>
	<b>Bilaga 5 .....</b>	<b>58</b>
	<b>Bilaga 6 .....</b>	<b>59</b>
	<b>Bilaga 7 .....</b>	<b>60</b>
	<b>Bilaga 8 .....</b>	<b>61</b>
	<b>Bilaga 9 .....</b>	<b>62</b>

# 1 Inledning

Både på internationell och nationell nivå har elevers läsresultat och intresse för läsning minskat (Skolverket, 2019, s. 7). Nästan en tredjedel av elever i årskurs 4 tycker inte om att läsa, men beroende på hemförhållanden och läsande vuxna kan chansen för ett läsintresse öka (Skolverket, 2017, s. 38–39, 8). Den nedåtgående trenden i elevers läsning och läsresultat har även uppmärksammats av ett par speciallärare på en F–3-skola i Mellansverige. Speciallärarna har nyligen startat upp ett läsprojekt där eleverna ska bege sig ut på en läsresa till Frankrike. Tillsammans ska de hjälpas åt att läsa sig dit, vilket blir en gemensam kraftansträngning för alla elever och pedagoger på skolan, som kommer visa sig genom olika former av läsning i undervisningen och i hemmet. Genom att starta projektet vill rektorn och speciallärarna att eleverna ska få en bättre inställning till läsning och öka förståelsen för hur viktig all typ av läsning är redan i tidig ålder.

Vårdnadshavarna ska involveras i läsprojektet, eftersom speciallärare och rektor anser att läsning inte enbart ska klassificeras som en skolsak. För att det ska ske en förändring i elevernas viktiga läsutveckling, behöver alla parter vara delaktiga. Läsdelegationen (2018, s. 30) skriver i sin rapport att alla vuxna kan bidra till en förändring i elevernas inställning till läsning genom att agera läsande förebilder. Vidare anser Läsdelegationen att det krävs en samverkan mellan samhällets aktörer för att stötta barnet i sin läsutveckling. I vårt examensarbete kommer vi att följa uppstarten av läsprojektet som har som mål att förändra elevernas inställning till läsning samt läsförmåga.

## 1.1 Syfte och studiens forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka hur läsprojektet är organiserat, vilka aktörer som är delaktiga och hur läsprojektet genomsyrar den dagliga verksamheten, vilket innebär både skola och fritidshem. De forskningsfrågor vi vill besvara är:

1. Hur har läsprojektet organiserats?
2. Hur tillämpas läsprojektet i den dagliga verksamheten?
3. Vilka ansvarar för att eleverna får lästräning?
4. Hur involveras vårdnadshavarna i läsprojektet?

## **1.2 Uppsatsens disposition**

I kapitel 2 presenteras relevant Bakgrund. I kapitel 3 behandlas Tidigare forskning. I kapitel 4 redogör vi för Val av metod, Urval, Datainsamling, Material, Databearbetning, Trovärdighet och tillförlitlighet samt Forskningsetiska principer. I kapitel 5 redovisas studiens Resultat och analys. I kapitel 6 besvarar vi studiens forskningsfrågor i kombination med resultatdiskussionen. Därefter presenteras Metoddiskussionen. Avslutningsvis presenteras Återkoppling från skolan, Slutsats och Framtida forskning i kapitel 7.

## **1.3 Ett stort tack**

Vi författare riktar ett stort tack till F-3-skolan, med dess personal, för att vi fick möjligheten att följa uppstarten av skolans läsprojekt. Vi har fått ett trevligt bemötande och känt oss välkomnade av samtliga på skolan vid våra studiebesök. Tack för ert bidrag vid studiebesök, intervjuer och observationer.

## 2 Bakgrund

I kapitel 2 presenteras relevant bakgrund till studien, såsom beprövad erfarenhet, internationella studier och information om flera liknande projekt.

### 2.1 Definitioner

Nedan följer definitioner av aktuella begrepp i studien.

#### 2.1.1 Projekt

Ett projekt definieras enligt Nationalencyklopedin (2021-11-08) som en idé för att nå ett visst ändamål inom en specifik tidsram eller ekonomisk budget. Genomförandet för att nå ändamålet är väsentligt.

#### 2.1.2 H4/H5

Fälth, Gustafsson, Kugelberg och Nordström (u.å) beskriver avkodningstestet H4/H5 i sin testmanual. H4/H5 är individuella elevtest som genomförs av en lärare. Eleven ska under en minut läsa så många ord den kan utifrån en ordlista om 144 ord, varav orden ökar i svårighetsgrad ju fler eleven läser. Läraren markerar samtidigt felläsningar. H4/H5 utvecklades av Rikard Lindahl.

#### 2.1.3 Läsfrämjande

Kulturrådet (2019, s. 5) har definierat begreppet *läsfrämjande*:

- ”ta bort hinder för läsning och öppna vägar till litteratur.
- bidra till att människor kan utveckla alla sina språk
- stärka läsarens självförtroende och läsaridentitet
- öka tillgången till en mångfald av litteratur på olika språk och i olika format för läsare i alla åldrar
- ge fler möjlighet till en konstnärlig upplevelse genom litteratur”

#### 2.1.4 Läslust

Begreppet läslust finns inte definierat i Nationalencyklopedin. Det är däremot ett begrepp vi mött flertalet gånger under denna studie. Evans, Jansson, Samuelsson och Öhman (2020, s. 26) skriver att begreppet används inom läsforskning och är kopplat till intresse och motivation.

Vidare skriver författarna (s. 26) att läslust kan beskrivas som frivillig läsning eller lekfull läsning.

## **2.2 Chambers om läsning utifrån beprövad erfarenhet**

Inre motivation framställs av Chambers (2019, s. 25) som känslomässiga och intellektuella attityder som alltid finns med oss. Författaren framhåller att det är många faktorer som påverkar vårt beteende, bland annat förväntningar och tidigare erfarenheter. Den yttre motivationen beskrivs utifrån den fysiska omgivningen och hur anpassad den är för en specifik aktivitet (s. 25). Chambers skriver att elevers inre motivation påverkar resultatet av läsningen. Därför är det viktigt att de yttre förutsättningarna stimuleras, eftersom de kan påverka de inre.

När litteratur marknadsförs kan det skapa intresse för läsning hos eleverna. Chambers (2019, s. 29–31) fastställer därför att det är viktigt hur böckerna visas upp. Ett bra omslag fångar elevers intresse och väcker nyfikenhet genom den visuella dragningskraften. Litteraturen ska vara synlig och gärna stå i centrum. Få böcker ger bäst resultat och de ska bytas ut vartefter, eftersom boken till slut blir osynlig.

Vidare skriver Chambers (2019, s. 82, 86–87) att det är många faktorer som påverkar barn att bli läsare, varav författarbesök är ett av dem. Barnen får se ansiktet ”bakom” boken. Författarbesök är givande och kan bidra till en positiv långvarig effekt på barns läsning. Det krävs både för- och efterarbete för att uppnå full effekt. Barn ska få möjlighet till att läsa författarens böcker och arbeta med aktiviteter som är kopplade till litteraturen.

För att bli en god läsare behöver barn dagligen ta del av högläsning (Chambers, 2019, s. 64). Författaren skriver också att när elever får lyssna på högläsning blir texten levande. Eleverna kan slappna av och lyssna in grammatiken (s. 65–66). Yngre barn som inte lyssnat på flera böcker tidigare ska med fördel ha texten framför sig under tiden de lyssnar (s. 67).

Chambers (2019, s. 146–147) anser att egen läsning ger ett perspektiv. Gemensamt boksamtal, där alla intensivt pratar om den valda boken, genererar ny förståelse för innehållet. Chambers (s. 175–178) skriver att det är av vikt att pedagogen lyssnar på elevers åsikter, utan att de bli avfärdade; allt ska vara värt att berättas. Pedagogen har som uppgift att lyssna på eleverna och få dem att känna sig trygga och betydelsefulla när de berättar om sin bokupplevelse. Läraren kan också ställa frågor till eleverna, som gör att de kan prata om boken de läst. Vidare skriver Chambers (s. 180) att lärarens frågor ska börja med en inledande fråga, exempelvis vad eleverna tyckte om boken. Varför-frågor ska undvikas och i stället ersättas med att berätta-för-mig-frågor. En djupare förståelse för innehållet kan eleverna få när samtal sker



kring det lästa innehållet och det krävs ytterligare rätt frågor från pedagogen (s. 183). För att avsluta ett boksamtal med ett fortsatt intresse, är det av vikt att låta några frågor bli obesvarade (s. 188). Chambers (s. 203) skriver fram att pedagogens bokval till tyst läsning och högläsning ofta består av gamla favoriter och nyupptäckt litteratur som hen vill testa. Om eleverna inte är delaktiga i bokvalet kan det påverka läsintresset negativt. Litteraturen ska anpassas efter gruppen och inte vara för omfattande, då eleverna enkelt tappar både tålmod och minne (s. 214).

### **2.3 Brevik skola ”Den läsande skolan”**

För att få inspiration till och komma i gång att planera läsprojektet började speciallärarna att söka på internet om andra läsprojekt. De hittade läsprojektet ”En läsande skola”, på Brevik skola F–6 i Tyresö, som till slut blev deras inspirationskälla. Pysslingen skolor (2015) skriver att ”En läsande skola” innebar att eleverna fick utmaningen att läsa sig till Nordpolen. En resa på 340 mil. Detta läsprojekt varade i två år. För varje bok som eleverna läst ut, fick de lägga en flirtkula i två stora cylindrar. De stod tillgängliga och synliga i skolentrén. Oavsett hur mycket eleverna läste mättes det i centimeter. De mätte helt enkelt raden de läst och multiplicerade det med antal rader och sidor. Brevik skola skickade ut ett brev till alla vårdnadshavare för att informera om vikten av ett brett ordförråd och att det påverkar eleven i skolan. Burman (2017) skriver att eleverna fick i läxa att läsa minst 15 minuter om dagen, men helst 30 minuter eller mer. Alla elever var involverade, även barn som inte lärt sig läsa än. Det var då vårdnadshavarnas ansvar att läsa högt för den eleven. Burman skriver också att läsprojektet har gått över förväntan och att flera elever har gjort positiva förändringar i läsningen. Speciallärarna på skolan i vår studie har haft ett samarbete med Brevik skolas rektor Anna Hansson-Bittár, där de fått ta del av läsprojektet och dess utvärdering. Utifrån detta har skolan i studien valt ut delar från ”En läsande skola” till sitt läsprojekt. De utvalda delarna är anpassade efter skolans elevantal och efter lärarnas och elevernas förutsättningar.

### **2.4 En läsresa till Frankrike**

Vid vårt första studiebesök, på läsprojektets invigning, såg vi direkt två cylindrar, liknande dem som fanns på Brevik skola, stående i en inglasad skolentré. Dessa cylindrar designas enligt årstiderna av de olika årskurserna. Hittills har vi författare sett höst och vinter. Skolan använder sig även av en utsmyckad luftballong i samlingshallen. Luftballongen är monterad i en takskena och ska representera avståndet till Frankrike, en resa på ungefär 190 mil. Lärarna kommer

veckovis att lämna information till speciallärarna om elevernas läsning, och speciallärarna har då som uppgift att flytta luftballongen. Eleverna kommer att läsa många böcker under läsprojektet, vilket även kommer kompletteras med boksamtal och olika former av läsning i syfte att säkerhetsställa att eleverna utvecklar sin läsförståelse. Eleverna kommer att välja sin tystläsningsbok själv utifrån eget intresse. Vi har valt att benämna både lärare och fritidspedagog som pedagoger framöver i studien, eftersom båda yrkesbefattningarna bedriver läsundervisning i läsprojektet. Pedagogerna väljer högläsningsbok utifrån genrer och elevernas intresse, men på ett demokratiskt sätt får eleverna vara delaktiga i valet. Läsprojektet kommer att genomsyra undervisningen och pedagogernas roll är att väcka elevernas läslust.

I ett förarbete har eleverna i varje klass samlat information om ett europeiskt land som de tilldelats. Det presenterades sedan i en gemensam utställning på skolan. Eleverna har i en demokratisk röstning och i sedvanlig ordning gått till ”vallokalen” för att rösta. Frankrike vann den demokratiska röstningen. Målet är att eleverna tillsammans ska läsa sig fram till Frankrike, vilket blir en gemensam kraftansträngning. Mängden läsning räknas ut i centimeter, som sedan omvandlas till meter, kilometer och mil. Speciallärarna och rektorn uppskattar att det kommer ta cirka två år för luftballongen att nå sin slutdestination i Frankrike.

Speciallärarna har en projektledande roll i läsprojektet och har avsatt delar av sin arbetstid tillägnat projektet. Speciallärarna kommer även att läsa med de elever som av olika anledningar behöver extra stöd. H4-tester kommer att genomföras av speciallärarna i början, mitten och slutet, för att se elevernas progression.

Eleverna har en skrivbok *Läskul* tillägnad läsprojektet. Denna skrivbok ska eleverna ta med till skolan varje måndag, där klasslärarna kommer stämna av elevernas läsning i hemmet. Det kan vara spontana verbala avstämningar eller avstämning med hjälp av en bokrecension. Det kommer att ske med kännedom om elevernas förutsättningar att få stöd med läsningen i hemmet, så alla känner trygghet i att berätta om det lästa. När skrivboken är hemma hamnar ett visst ansvar på hemmet. Eleverna ska läsa 15–30 minuter per dag och räkna ut avståndet som de läst under dessa dagliga minuter. För detta krävs linjal och matematikkunskaper, vilket lärarna informerade eleverna om att vårdnadshavarna kan hjälpa till med.

Ett viktigt mål i läsprojektet är att involvera vårdnadshavarna, då skolan ser att det är av stor vikt att arbeta på flera fronter samtidigt med barnens läsning. Vid invigningsdagen skickades ett informationsbrev hem till vårdnadshavarna och efter en vecka skickades ytterligare ett brev hem med praktiska råd och tips. Vi har fått ta del av båda breven, som i sin helhet är tagna från Brevik Skola. Av den anledningen kommer vi endast att skriva om breven och inte bifoga dessa i uppsatsen. Det första brevet, med ett omfång på tre A4-sidor, är

omfattande och med ett relativt svårt språk; dock innehåller det relevant information om läsforskning. Forskningen handlar om antal ord en 17-åring kan om den läst och hur många ord den kan om den inte läst regelbundet. All information om läsprojektet finns skrivet i brevet, såsom mätning av läsavstånd och Frankrike. I brevet belyses även vikten av att läsa både hemma och i skolan för att skapa goda läsare. Det står också att skolan kommer be elever att återberätta vad de läst hemma. I det andra brevet får vårdnadshavarna ta del av ytterligare forskning. Vi noterar att informationen och texten i brevet inte är lika omfattande som i första brevet. Här får vårdnadshavarna ta del av hur de kan samtala om texter med sitt barn, både innan, under och efter läsning. Det står även vilken plats och läsmiljö som kan skapa läslust, att vårdnadshavarna ska ge beröm för att uppmuntra till läsning samt hur läsrutiner kan skapas. Vi har även fått information om att informationsbrevens har översatts till arabiska, vilket är det näst största språket på skolan. Det finns flera modersmål på skolan, men skolan har inte lyckats översätta breven till dessa språk. Ambitionen var ett samarbete med kommunens SFI, svenska för invandrare.

## **2.5 Eskilstuna lässatsning och projekt Förskolebiblioteket**

Av relevans för vår studie är forskning om ett läsprojekt i Eskilstuna fördelaktigt eftersom delar av båda projekten är jämförbara, både i likheter och skillnader. Eskilstuna kommun startade under hösten 2014 en lässatsning för att skapa läslust hos kommunens barn, oavsett ålder. Som ett delprojekt till Eskilstunas lässatsning skapades även projekt Förskolebibliotek, vars mål var att litteratur och bibliotek ska genomsyra elevernas vardag och skapa läslust. Projektet som pågick 2017–2020 behandlade ett samarbete med fyra förskolor, varav varje förskola hade en kontaktperson. Samtidigt följde forskare från Mälardalens högskola projektet genom ett forskningsprojekt, med syftet att genomföra en ”kritisk genomlysning” (Evans et al., 2020, s. 3, 4).

Evans et al. (2020, s. 6, 7) utgick från tre nivåer i sitt forskningsprojekt, nivåer som även inspirerat oss författare i vår studie om uppstarten av ett läsprojekt. Den första nivån handlar om projektets organisation och dess implementering. Nivån behandlar projektets organisationsnivå, roll- och ansvarsfördelning. Målbilder formuleras och det ska undersökas hur de ska kunna uppnås. Den första nivån behandlar även vårdnadshavarnas roll och hur de informeras samt involveras i projektet. Den andra nivån behandlar samverkan mellan olika professioner samt kompetensutveckling för de inblandade i projektet. Frågor tillhörande nivån är om personalen fått eller erbjudits kompetensutveckling och om den påverkat personalens val

av litteratur och arbetssätt samt hur dessa nya kompetenser syns i den dagliga verksamheten. Den tredje nivån är det ”praktisk-pedagogiska arbetet”. Frågor som ställs är bland annat hur litteraturen syns i den dagliga verksamheten. Hur väljs litteraturen ut och av vem? När och hur arbetar pedagogerna med litteratur i den dagliga verksamheten?

Studien visar blandade resultat, vilket beror på att fyra förskolor med olika förutsättningar var delaktiga. Resultatet är indelat i de tre olika nivåerna. Första nivåns resultat visar att på samtliga förskolor skedde uppstarten via rektorn och följdes av en studieresa för alla kontaktpersoner, något som skapade en positiv start. Gemensamt för samtliga förskolor var att bestämda och kontinuerliga träffar saknades (Evans et al., 2020, s. 40). Evans et al. (s. 42) redogör för att träffarna kunde planeras i mån av tid och att cheferna inte alltid var delaktiga vid dessa träffar. Wiklund (2014, s. 40–41) skriver att chefsens engagemang är väsentligt för ett projekts fortsatta gång, för att skapa motiverad personal. Åman (2010, s. 21) påpekar att hur väl ett projekt är förankrat i verksamheten visar hur det kommer fortsätta även efter projektets slut. Wiklund (s. 44) problematiserar dock begreppet *projekt*, då begreppet kan tolkas som att det är tidsbegränsat och då ofta knutet till nyckelpersoner. Av den anledningen är det av stor vikt med kontinuerliga träffar och att projektet implementeras i verksamheten. Evans et al. (s. 43–44) skriver att de olika parterna i projektet haft olika målbilder, men gemensamt för rektoreorna var att projektet kan bidra till långsiktiga mål, såsom bättre läsförståelse i högre årskurser och att eleverna blir demokratiska och läsande medborgare.

Evans et al. (2020, s. 46–47) skriver att i nivå 2 har resultatet präglats av hög personalomsättning, däribland av kontaktpersoner. Av den anledningen har det ställts krav på kontinuerlig dokumentation, något som Wiklund (2014, s. 26–27) belyser vikten av. Vidare kompetensutveckling för nyanställda har dock inte förekommit (Evans et al., s. 46). Evans et al. (s. 48, 50, 51) beskriver att kontaktpersonerna deltog i studiecirkel. Det här fungerade som en kompetensutveckling, vilket kontaktpersonerna sedan skulle genomföra på sin egen förskola; dock var det inte något som skedde. Syftet var att det skulle fungera som en ”intern kompetensutveckling”.

Till nivå 3 hör det praktiska och pedagogiska arbetet. Resultatet från projektet visar att både i Eskilstunas lässatsning och dess delprojekt Förskolebiblioteken fanns en grundtanke att stor tillgång till litteratur skapar läslust. Under projektets gång har bokmängden ökat på samtliga förskolor (Evans et al. 2020, s. 54–55). Däremot hävdar Massey (2012, s. 128–129), och likaså Chambers (2019, s. 38), att en ökad tillgång till litteratur per automatik inte innebär att eleverna får ökad läslust. Massey (s. 128) skriver att det behövs diskussioner, samtal och

därmed bearbetning av texter för att skapa läslust. Chambers (s. 38) skriver: ”Det är naivt att tro att om vi bara omger barnen med böcker så kommer allt det andra av sig självt.”

Evans et al. (2020, s. 82) skriver om fortsatta rekommendationer till förskolorna som fortsätter arbetet på egen hand:

- Upprätta dokumentationskrav för att underlätta vid hög personalomsättning, i syfte att projektet ska fortlöpa.
- Ge företräde åt läsning i dess olika former i den dagliga verksamheten.
- Principer behöver uppföras för att följa upp projektet.
- Erbjud regelbunden kompetensutveckling för alla parter i projektet.
- Förtydliga vikten av biblioteket i verksamheten.

## **2.6 Internationella studier**

I det följande avsnittet presenteras resultat om elevers läsning från internationella studier, PISA och PIRLS.

### **2.6.1 PISA**

PISA (Programme for International Student Assessment) är en internationell studie där 15-åriga elevers kunskaper mäts i bland annat läsförståelse vart tredje år (Skolverket, 2019, s. 6). År 2012 gjorde Sverige sin sämsta mätning i läsförståelse. Dock visar de senaste mätningarna 2015 och 2018 på en uppåtgående trend. Sverige presterar högre i läsförståelse än OECD-genomsnittet. Endast fyra länder presterar bättre. Högpresterande elever har ökat i andel och andelen lågpresterande elever är oförändrad. Flickor presterar, liksom vid tidigare mätningar, högre än pojkar (s. 6). Skolverket (s. 6) skriver att elever med utländsk bakgrund presterar lägre i läsförståelse än de med svensk bakgrund. Trots att undersökningen tar hänsyn till elevers socioekonomiska bakgrund framstår fortfarande skillnader i resultatet. Dessa skillnader är större i Sverige än övriga länder. Rektorer på socioekonomiskt svagare skolor har delgett sin syn på resurstilldelningen på skolan, vilket visar att lärarbehörigheten är mindre gynnsam. Dessa skolor visar högre andel lärarfrånvaro, obehöriga lärare och oplanerad undervisning, vilket utgör hinder i undervisningen. I jämförelse med rektorer är det en mer gynnsam socioekonomisk sammansättning (s. 6–7). Generellt har elevers läsning minskat, fastän de läser alltmer på internet. Attityden till läsning är nedåtgående sedan 2009, vilket inte bara är i Sverige, utan OECD som helhet, men nedgången är starkare i Sverige (s. 7).

## 2.6.2 PIRLS

En annan internationell studie som mäter elevers läsförmåga och attityd till läsning är PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), som vart femte år mäter elevers läsförmåga i årskurs 4. Undersökningen mäter elevers inställning till läsning och kunskaper över tid (Skolverket, 2017, s. 7). PIRLS består av läsprov som innefattar skönlitteratur och sakprosa. Även en enkät skickas ut till bland annat elever och vårdnadshavare, där de får svara på frågor om sin bakgrund och inställning till läsning (s. 10).

Tid för läsning prioriteras allt mindre hos svenska elever och sedan 2001 har det sjunkit. Trots att vårdnadshavare tycker om att läsa, gör inte barnen det. Ännu mer utmärkande är det hos de barn vars vårdnadshavare bortprioriterar läsning (Skolverket, 2017, s. 8). Nästan en tredjedel av Sveriges årskurs 4 tycker inte om att läsa (s. 38–39), men har eleven möjlighet till en högre grad av hemresurser ökar chansen till att tycka om läsning. Det beror på att vårdnadshavarna har gett sitt barn möjlighet till olika läsaktiviteter innan skolstart (s. 8).

### 3 Tidigare forskning

I studiens genomgång av tidigare forskning redogör vi för aspekter som forskning om barns läsning visar är väsentliga.

#### 3.1 Gynnsamma faktorer vid läsning

En faktor som forskningen konstaterar är viktig för barns läsutveckling är vuxna förebilder. Läsdelegationen i Sverige (2018, s. 30) skriver i sin rapport att alla vuxna omkring ett barn kan bidra till en positiv attityd gällande läsning. På så vis skapas läsande förebilder för barnen. På grund av detta anser Läsdelegationen att barns läsning är hela samhällets ansvar, vilket då innebär en samverkan mellan samhällets olika aktörer för att nå barnet. I Litteraturutredningen (2012, s. 12) fastslås att socioekonomiska villkor skapar variationer inom läsvanor hos barnen. Läsdelegationen (2018, s. 112–113) skriver även i sitt betänkande att fritidshemmet ska komplettera grundskolans undervisning. På det viset finns stora möjligheter att arbeta språkutvecklande med elever. Sedan den 1 juli 2016 har syftet förtydligats i kursplanen för fritidshemmet. Ett centralt innehåll är nu att elever ska ges möjlighet ”att samtala om olika texter” (s. 113). Hultgren (2017, s. 1) skriver att en läsande förebild kan vara vem som helst; bland annat nämns fritidspedagoger. Vidare skriver Hultgren (s. 7) att pedagoger bör arbeta med att visa intresse för elevernas läsning, vilket kan leda till samtal om böcker och deras handling. Det kan i slutändan skapa förväntningar och nyfikenhet hos eleverna. Fritidshemmet kan även användas som en plats att ”marknadsföra” litteratur, kopplat till elevernas intressen.

En annan faktor av betydelse för barns läsning är läsmiljön. Edwards (2008, s. 39–41) ser vikten i att ha separata rum tillägnade läsning och litteratur, vilka det helst går att stänga igen dörren till. Ett eller flera rum tillägnat läsning visar värdesättande. Vidare skriver Edwards att läsrummen med fördel kan vara inredda för att skapa en känsla av trivsel och mysighet. Öppningen till läsrummen kan även föreställa en öppning till en magisk värld, för att visa att barnen träder in i ett rum av flera världar. Fast (2011, s. 197–199) skriver att för att eleverna ska bli nyfikna på läsning behöver miljön vara inbjudande. Sköna läshörnor uppmuntrar till läsning. Det ska finnas möjligheter för eleverna att möta olika typer av texter i läshörnan, som exempelvis böcker, serietidningar, tidningar och kataloger. Det ska vara en rik textmiljö. Eleverna ska erbjudas litteratur på sitt modersmål, eftersom det är betydelsefullt för läsningen.

Fast (2011, s. 185–193) skriver att litteratur är betydande för språk-, läs- och skrivutvecklingen. Elever upplever ofta glädje när vuxna läser. Litteratur förmedlar kunskaper om livet, samhället och olika karaktärers upplevelser, och när någon högläser kan eleverna

relatera till sina egna erfarenheter. Fast framhåller att när eleverna läser själva och lyssnar på högläsning bidrar det till språkutveckling. De får höra grammatik, nya ord och hur en berättelse kan vara uppbyggd med en början och ett slut. Högläsning bidrar till att inre bilder skapas av fantasin, och därför är litteraturvalet viktigt. Fast skriver att pedagogerna bör ha kunskaper om litteratur. De ska kunna anpassa den efter sin grupp, beroende på deras erfarenheter och intressen. Störande moment tillhör inte läsningen och där behöver pedagogerna visa att lässtunden är viktig och säga till elever som stör. Pedagoger som läser med intonation lär eleverna bland annat hur en fråga eller ett utrop låter, vilket är bra när eleverna ska skriva sina egna berättelser eller berätta något muntligt. Fast betonar att samtal om litteratur är lika viktigt som läsningen. Diskussionen är speciellt viktig för de elever som på något sätt inte förstår högläsningen. Föreställningen om innehållet blir bättre när andras tankar ventileras. Den som högläser har som uppgift att uppmuntra till samtal, vilket leder till reflektion hos eleverna. Bilderna i litteraturen är inte lika tillgängliga för eleverna vid högläsning i stor grupp. Pedagoger bör därför tänka på att samtala om bilderna, eftersom det ofta missas på grund av fokusering på texten.

Alatalo (2011, s. 181) har i sin avhandling undersökt lärares kunskaper inom läsflyt och läsförståelse och hur dessa kunskaper påverkar läs- och skrivundervisningen i årskurs 1–3. Alatalo skriver att en klass med många elever kräver ett enkelt sätt att bedriva läsundervisning. Det som framkommer är att lärare främst har tyst läsning i klassrummet. Det kan däremot vara svårt att träna läsflyt med elever vid tyst läsning, eftersom det kräver uppmärksamhet från läraren. Alatalo (s. 181, 184) skriver att resultatet visar att flera lärare förespråkar upprepad läsning för att träna elevernas läsflyt. De tillfällen som ges är oftast i form av tyst läsning, för att få upp läshastighet. Det framgår av studien att många lärare kan ha svårigheter att skilja på avkodning, läsflyt och läsförståelse. De ser i stället att läshastigheten genererar en god läsförmåga. Lärare behöver därför känna till läsutvecklingsprocessens olika delar och se hur dessa sammanflätas till en helhet (s. 181). Alatalo skriver att det finns skäl att tro att lärare inte är insatta i forskning rörande utvecklandet av elevers läsflyt, då en tredjedel ger vaga svar på hur läsflyt kan tränas (s. 181). Läshastigheten är inte enbart framträdande när man har ett gott läsflyt. Tre delar behöver involveras och dessa är avkodning, känna igen ord korrekt och läsa med passande ljudläge (s. 179). När dessa tre delar växelverkar har man ett gott läsflyt (Kuhn, 2005, s. 128). Kuhn belyser att elever med läs- och skrivsvårigheter behöver en mer allsidig lästräning. Genom att läsa på olika sätt, exempelvis körläsning, utvecklas elevernas läsflyt (s. 142). Lärare bör därför också genomföra en undervisning i gemenskap där högläsning och diskussioner om boken ingår (Alatalo, 2011, s. 184).



En annan forskare som skriver om läsning med fokus på lässtrategier är Lindholm. Lindholm (2019, s. 35–37) skriver om RT (Reciprocal Teaching) som innebär fyra strategier i läsningen. *Att summera* är den första strategin och betyder att man har förstått budskapet i en text, vilket innefattar att man kan värdera vilken information som är mest viktig. Den andra strategin, *att ställa frågor*, innebär att eleverna ska få möjligheter till att ställa väsentliga frågor om en text. När eleven får träna på detta kan de visa en förståelse för textinnehållet och urskilja budskapet i texten. När eleverna, i den tredje strategin, förutspår textens innehåll gör de *förutsägelser* baserat på sina erfarenheter. När de läser rubriken och ser bilder kan de förutspå textinnehållet. Förutsägelser görs med fördel både innan och under läsningen. Den fjärde och sista strategin, *reda ut oklarheter*, betyder att svåra ord eller uttryck reds ut under läsningen.

### **3.2 Sju regler för att skapa motivation till läsning**

För att skapa motivation för läsning har Gambrell (2011, s. 173–177), baserat på forskning, sammanställt sju regler att använda i läsundervisningen. I den första regeln beskriver Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick & Littles (2007, s. 294–295) att litteraturen som används i läsundervisningen bör ha en koppling till elevernas liv. Genom detta blir läsningen mer meningsfull, vilket är väsentligt för att skapa motivation.

Den andra regeln är att erbjuda ett varierat och lättillgängligt utbud av litteratur och andra läsbara medier. Guthrie et al. (2007, s. 295) skriver att ett varierat utbud av litteratur och läsbara medier visar eleverna att läsningen värdesätts. Samtidigt hävdar Kim och White (2008, s. 19–20, 23) att det inte är givet att läskunskapen hos eleverna ökar för att utbudet är stort och varierat. Dock framgår det i studien att barn som har tillgång till litteratur i hemmet läser mer på fritiden.

Den tredje regeln handlar om hur mycket tid som avsätts till läsning under skoltid. Redan år 1990 rapporterade Taylor, Frye, och Maruyama (s. 358) att läsmängden och avsatt tid på mellanstadiet var nära sammankopplat med elevernas läskunskaper. Gambrell (2017, s. 174) skriver att Guthrie, Wigfield, Metsala och Cox, i en artikel från år 1999, redovisade samma resultat som Taylor et al. (1990) och att det då handlade om både lästid på skoltid och på fritiden.

Den fjärde regeln handlar om att eleverna behöver vara delaktiga i bokvalet. Studien av Guthrie et al. (2007, s. 294) visar att delaktighet i bokvalet bidrar till att eleverna blir mer motiverade och får ökad läsförståelse, vilket bidrar till högre ansträngning i läsningen.

Den femte regeln handlar om att motivationen ökar när läsningen blir en social aktivitet. Guthrie, Wigfield och Von Secker (2000, s. 334) skriver att den sociala läsningen kan vara att

bland annat låna och rekommendera böcker till varandra, skriva en gemensam text om en bok eller samtala med kamrater om det lästa. Gambrell (2011, s. 175–176) skriver att ett pedagogiskt tips är att eleverna regelbundet vänder sig till kamraten bredvid för att sammanfatta det nyligen lästa. Eleverna får på så vis sätta ord på det lästa och lyssna in kamratens sammanfattning.

Den sjätte regeln handlar om att motivationen ökar när elever lyckas läsa en text som är mer utmanande än deras nuvarande kunskapsnivå. Det ger eleven en känsla av att lyckas (Schunk & Zimmerman, 1997, s. 11). Dock påvisar Becker, McElvany & Kortenbruck (2010, s. 782) vikten av att texten inte blir för svår, då svaga läsare lätt tappar motivationen när de inte ser någon utveckling i sin läsning.

Den sjunde och sista regeln handlar om lärarens feedback och beröm om elevens läsning. Holcombe och Wang (2010, s. 652) skriver att noga uttänkt konstruktiv feedback från läraren kan öka elevernas motivation till att läsa. Gambrell och Marinak (2008, s. 22) såg i sin studie att belöningar, såsom guldstjärnor och priser, underminerar elevernas motivation. De fastställer, liksom Holcombe och Wang, att konstruktiv feedback och beröm skapar mer motivation för elever i deras läsning.

### **3.3 Ordförråd**

Biemiller och Boote (2006, s. 23–24) skriver att högläsning är en viktig del för att utöka barns ordförråd. Vuxna bör läsa samma böcker för barn flera gånger för att det ska ge effekt på deras ordförråd. Elever i årskurs 2 behöver bara två upprepningar för att ge effekt, nästan 24 % bättre ordförråd. I årskurs 1 sker en ökning i ordförrådet genom att läsa fyra gånger i stället för två. Skillnaden är 12 % bättre.

Biemiller och Boote (2006, s. 23–24) skriver att lärare som är engagerade, lär ut ord och pratar om dem i olika sammanhang troligtvis kommer generera ett större ordförråd hos eleverna. Wiklund (2013) betonar att elever i alla åldrar bör få kontinuerlig undervisning om ord, främst de med ett sämre ordförråd. Dessa elever bör dessutom få en mer intensifierad undervisning, eftersom det gynnar förståelsen i både talat språk och läsning. Wiklund skriver också att ordförrådet kan öka när eleverna får exponeras av ord flera gånger. Att möta orden i olika meningsfulla sammanhang och få dem förklarade gör att ordinläringen blir bättre. Biemiller och Boote (s. 25) beskriver att barn med lågt ordförråd skulle lära sig ungefär 400 ord per år om de fick lära sig tio nya ord varje vecka i skolan. När elever börjar skolan har de inte ett tillfredsställande ordförråd för att uppfatta undervisningen. Därför betonar Wiklund att lärare redan från början ska göra elever nyfikna på ords betydelser och göra dem uppmärksamma på ord. Biemiller och Boote (s. 38) skriver att om läraren i de tre åren på lågstadiet fokuserar på

varierad undervisning i ordförståelse, skulle eleverna få möjlighet att lära sig 1000–1500 nya ord, vilket skulle vara tillräckligt för att förbättra elevernas ordförråd, speciellt för barnen med lågt ordförråd. Både första- och andraspråkselever skulle vinna på detta.

Biemiller och Boote (2006, s. 39–40) betonar att elever på lågstadiet förstår språket bättre muntligt än i tryckt form. Elevernas ordförråd utökas därmed mer genom berättelser och texter som läses upp för dem, än vid egen läsning. Det handlar om att man lär sig ord av någon annan. Elever som har god läsförmåga har möjlighet att själv stanna upp och fråga vad ett obekant ord betyder. Det innebär att läskunniga elever kan ta eget ansvar för att utöka sitt ordförråd. Wiklund (2013) skriver att elever oftast väljer böcker som är under deras färdighetsnivå. För att få ett utökat ordförråd behöver de läsa en aning mer avancerade böcker. Därför kan högläsning böcker också vara snäppet över deras egen nivå.

### **3.4 Flerspråkiga barn**

Fast (2011, s. 52) skriver om flerspråkiga elever och deras läsning och att pedagogerna bör ha vetskap om vilket språk eleven talar hemma. Relevant är också hur mycket eleven exponeras av språket hemma, både modersmålet och svenska, eftersom det är i sociala sammanhang språket utvecklas. Fast (s. 52) förklarar att när pedagogerna har kunskaper om eleven, kan den få mer stöd och hjälp. Alla elever ska komma till skolan och känna att den har rätt att tala. Elevens språk och kultur ska med fördel vävas in i skolans vardag. Äldre barn kan ha en förmåga att skämmas över sitt modersmål, och därför är det av vikt att redan i skolan motverka det. Det kan ske genom att upplysa eleven om att det är positivt att vara flerspråkig. Samarbetet mellan skola och hemmet är värdefullt för alla barn, men framför allt för de flerspråkiga eleverna.

### **3.5 Samverkan mellan hem och skola**

I läsprogrammet har vårdnadshavarna en stor roll. Enligt flertalet informanter har flerspråkiga vårdnadshavare svårt att förstå informationen som skickas hem om projektet.

Av den anledningen såg vi en vikt i att skriva med samverkan mellan flerspråkiga hem och skola. Enligt svensk skollag (*SFS 2010:800*, 3 kap 4 §) ska skolan regelbundet informera vårdnadshavare om elevens utveckling i skolan. Utöver regelbunden information ska hemmet även erbjudas att vara delaktiga i utvecklingssamtal, vilka behandlar elevens skolgång och utveckling i jämförelse med kursplanen (10 kap 12 §).

Bunar (2015, s. 221–226) genomförde en studie där han intervjuade föräldrar som nyligen anlänt till Sverige. Syftet med studien var att undersöka hur väl föräldrarna kommit in i samhället, med fokus på det sociala. Samtliga föräldrar hade barn som gick i grundskolan i tre olika svenska kommuner. Bunar (s. 217) hänvisar i sin studie till Szente, Hoot och Taylor (2006, s. 19), vilka skriver att den enskilt viktigaste faktorn för nyanlända elevers integration i skolan är en väl fungerande samverkan mellan hem och skola. Szente et al. (s. 19) ger även förslag på strategier i samverkan mellan hem och skola. Vidare i Bunars studie (2015, s. 241) uttrycker en förälder att språkbarriärer skapar stora hinder, exempelvis när skolan skickar hem information och blanketter som kräver underskrift. Föräldern säger att många gånger förstår den inte texten och därmed vad den skriver på. De deltagande föräldrarna i studien framhåller att det finns sätt att komma förbi språkbarriären, exempelvis genom att erkänna föräldrarna som kompetenta vuxna till barnet, visa respekt för de olika kulturskillnaderna som råder samt att skolan visar tålamod för föräldrarnas språkutveckling. Vidare beskriver föräldrar att språkbarriären skapar svårigheter i att kommunicera med barnets lärare; dock har de inte heller upplevt ett intresse från skolans håll att diskutera elevens utveckling och skolgång. Bunar (s. 243) intervjuade några föräldrar som uttryckte sig positiva till skolan och en upplevelse av att vara involverade i elevernas skolgång. Föräldrarna förklarade att det skedde genom veckobrev hem, som ibland var översatta och ibland inte. Bunar (s. 245) konstaterar att förväntningarna som nyanlända föräldrar har verkat vara nästintill anspråkslösa. Avslutningsvis förklarar Bunar (s. 245) att den viktigaste känslan är att föräldrarna känner sig involverade i sina barns skolgång och där ett erkännande av att vara en kompetent vuxen för barnet är av stor vikt.

### **3.6 Kompetensutveckling**

En annan aspekt inom barns läsutveckling är pedagogernas kunskap om läsning och fortbildning med ny forskning. Alatalo (2011, s. 175) skriver i sin avhandling att lärare som anser sig ha stor nytta av kunskaper inom läs- och skrivinlärning också har goda sådana, men vill ändå söka mer fortbildning. Flera lärare i hennes studie har fått bra resultat på sitt test i svenskämneskunskaper (s. 148, 161, 166, 167, 171). Lärare som har intresse för ämnet visar goda resultat. De söker sig också mer än andra till fortbildning, då anledningen är att F–3-lärare vill ha mer ämneskunskaper (s. 177), ofta specifika kunskaper om elever som har svårigheter. De kan också känna att de har godtagbara kunskaper, men att det alltid finns mer att lära, exempelvis ny forskning (s. 101). Alatalo beskriver att flera lärare söker fortbildning eftersom det var många år sedan de utbildade sig. De känner ett behov av färsk kunskap. Lärare i studien berättar också att de inte har möjlighet till fortbildning, vilket enligt Alatalo kan vara

en grund till att fler lärare faktiskt inte sökt någon fortbildning i läs- och skrivinlärning (s. 101–102). Fortbildning som lärare söker sig till själva ger mer kunskapsmässigt än den fortbildning som de åläggs att gå på (s. 70). Fortbildning behöver inte betyda kurser eller föreläsningar, utan det kan handla om ett kooperativt lärande mellan lärarna, vilket flera lärare i studien vittnar om (s. 102). Alatalo belyser att olika omständigheter påverkar lärare att genomföra en skicklig läs- och skrivundervisning, både grundutbildning och fortbildning; dock genererar lärare som söker fortbildning bättre undervisning. Detta gäller även fortbildning mellan kollegor (s. 112).

## 4 Metod

I kapitel 4 redogör vi för studiens metodval och material i kombination med trovärdighet och tillförlitlighet samt forskningsetiska principer.

### 4.1 Val av metod

I den här studien undersöker vi hur ett läsprojekt på en F–3-skola har organiserats, vilka aktörer som är delaktiga och hur undervisningen är kopplad till detta. För att få så rika data som möjligt har vi valt att använda semistrukturerade intervjuer med tillhörande observationer. Dessa sker med olika befattningshavare på skolan, för att få olika perspektiv på läsprojektet. Vi har valt att använda semistrukturerade intervjuer, då Denscombe (2018, s. 269) skriver att intervjuformen ger möjlighet för informanterna att utveckla sina tankar och idéer. Intervjuerna har färdiga intervjufrågor men är flexibla med frågornas ordningsföljd. Vi anser att det är till fördel i denna studie, då vi är intresserade av rektorns, speciallärares, lärarnas och fritidspedagogens åsikter och uppfattningar. Trost (2010, s. 32) skriver att kvalitativa metoder ger möjligheter till informantens resonemang och tyckanden. En kvantitativt inriktad studie hade inte erbjudit samma möjligheter till djup.

### 4.2 Urval

Då vi undersökt läsprojektet ur två perspektiv, organisationsnivå och undervisningsnivå, har vi önskat ett brett urval av informanter. Därför har vi tillfrågat olika befattningshavare på skolan för att få ett brett urval (se tabell 1, s. 21). Inom organisationsperspektivet intervjuades de två speciallärares som startat läsprojektet och skolans rektor. Inom undervisningsperspektivet ville vi undersöka hur F–3-pedagogerna anpassade läsprojektet till de olika årskurserna och fritidshemmet. Informanterna fick ta del av missivbrev via mejl vid uppstarten av läsprojektet, där de sedan fick återkomma om de godkände medverkan i studien (se bilaga 5–8). Vi önskade en observation samt intervju i varje årskurs. Lärarna i årskurs 1 tackade nej till deltagandet på grund av arbetsbörda. Studien har sammanlagt åtta informanter med varierande yrkesbefattning: en rektor, två speciallärare, fyra lärare och en fritidspedagog. Varje informant har benämnts med en beteckning: R1, S1, S2, L1–4, F1 (se tabell 1, s. 21).

### 4.3 Datainsamling

Första kontakten med skolan skedde via mejl till en av speciallärarna, vilket följdes av frågor och information om läsprogrammet. För att besvara forskningsfrågorna valde vi att använda två kvalitativa delmetoder, intervjuer och observationer. När fler metoder används kallas det för triangulering och ger en mer pålitlig data (Trost, 2010, s. 34–35). Vi har genomfört de semistrukturerade intervjuerna tillsammans för att öka intervjuernas tillförlitlighet. Trost (s. 67) skriver dock att detta kan kännas som ett maktövertagande hos den som blir intervjuad och att det i största mån ska undvikas, men informanterna godkände att bli intervjuade av oss samtidigt. Enligt Trost (s. 65) ska intervjun kännas trygg, och därför har intervjuerna skett i skolmiljön där rektor, speciallärare, lärare och fritidspedagog kan känna sig trygga. Dock finns det nackdelar med att intervjuas på arbetsplatsen, eftersom det kan innebära en störande miljö (Trost, s. 65). Det var tre störningsmoment under tre intervjuer, vilket ledde till att den som blev intervjuad kom av sig en stund. Från början tänkte vi ha en gruppintervju med speciallärarna, för att följa samtalen mellan dem. Vi övervägde senare detta och kom fram till att enskilda intervjuer var mest lämpligt. Vi såg en problematik med gruppintervju, eftersom Trost (2010, s. 45) skriver att tystnadsplikten mellan informanterna möjligtvis inte kan hållas och att informanten ofta uttrycker sig på ett sätt som andra inte ska veta eller yttra sig om. Dock framförde speciallärarna en önskan om att ha intervjun tillsammans, och därför blev det en gruppintervju med dem ändå. Det ger informanterna utrymme till interaktion, där de kan samtala om förbättringar inom området (Trost, s. 45–46). De resterande intervjuerna var enskilda på grund av argumenten ovan. Vår tanke var att genomföra alla intervjuer fysiskt. På grund av sjukdom hos informanter och sjukdomsutbrott i en klass fick vi intervjuas digitalt via Zoom. Det är ett ypperligt alternativ till fysiska intervjuer, eftersom man kan prata och se varandra (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 39). En observation blev även avbokad.

Tidsramen för intervjuerna valde vi att begränsa till 20, 30 och 40 minuter, beroende på yrkeskategori. Dels för att inte belasta informanter, dels för att senare transkribera det som sades till text. Trost (2010, s. 71) skriver att erfarna intervjuare ofta strävar efter att få mycket material, men skriver att det är mer rimligt med mindre material vid bearbetningen.

Vi förberedde oss inför intervjuerna genom att läsa forskningsartiklar och rapporter om ämnet. Att vara förberedd är en förutsättning för en bra intervju (Trost, s. 71). Intervjuguiden var strukturerad och designad med öppna frågor, med möjlighet till följdfrågor (se bilaga 1–4). Intervjuguiden skickades ut till informanterna dagen innan via mejl, för att de skulle få möjlighet till att fundera om innehållet. Intervjuguiden bör ha en logisk ordning och en struktur

som lämpar sig för intervjuaren (Trost, s. 72). Vi hoppade mellan frågorna då det föll sig naturligt under samtalets gång. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 38) skriver att det är till fördel med kvalitativa intervjuer, då man kan välja ordning på frågorna. Speciallärarna och rektorn fick intervjufrågor som explicit handlar om hur projektet organiserats, lärarna fick explicita frågor om undervisningen och fritidspedagogen fick explicita frågor om fritidshemmet. Trost (s. 72) rekommenderar att publicera intervjufrågorna, vilket vi har valt att göra (se bilaga 1–4). Några frågor var likadana för alla yrkesgrupper. Frågorna var även lika inom samma yrkesgrupp. Följdfrågor ställdes utifrån svaren vi fick, vilka varierade (Trost, s. 72). Efter de första intervjuerna med speciallärarna och rektorn, vilket innebar mer information om läsprojektet, ändrade vi några frågor inför intervjuerna med lärarna, vilket Trost (s. 72) framhåller är vanligt då intervjuer är en ständig process.

Intervjuerna spelades in på separata ljudfiler via våra personliga mobiltelefoner, vilket vi gjorde för att koncentrera oss på intervjun som även Trost (2010, s. 74) anser är en fördel. Dock skriver Trost (s. 75) samt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 49) att man går miste om gester och mimik vid ljudinspelningar. Därför valde vi att under intervjuerna föra enskilda anteckningar om detta, men också det informanten sa och kommande frågor som vi ville ställa längre fram i intervjun. Teknikstrul kan förekomma och därför är det bra att även anteckna vad informanten uttrycker (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, s. 50). Eriksson-Zetterquist och Ahrne (s. 50) betonar att informanterna måste godkänna inspelningen vid intervjustart. Samtliga informanter godkände den.

I anslutning till lärarintervjuerna utförde vi klassrumsobservationer, där läraren höll i läsundervisning som var kopplad till projektet. Det går inte, enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 53), att ta för givet att informanterna gör det de säger och att man därför kan följa dem i praktiken, och när man följer informanten i sin miljö kan man se och höra vad som händer (Vetenskapsrådet, 2017, s. 26). Öppen observation innebär att vi har avtalat tid för observation och att läraren har vetskap om vår närvaro i klassrummet (Vetenskapsrådet, s. 27). Denna observationsmetod var mest angelägen för vår studie. Lalander (2015, s. 100) skriver dock att öppna observationer kan vara till nackdel då beteendet på den som observeras kan påverkas, vilket vi hade i åtanke under observationen. Från början ville vi observera en undervisningssituation i alla årskurser, men fick endast möjlighet att observera i förskoleklass och årskurs 2. Båda två observerade i årskurs 2 och en av oss observerade själv i förskoleklass. Vi hade flera observationstillfällen inbokade, men på grund av sjukdom i klassen fick en observation ställas in.



Vi utgick båda från ett gemensamt observationsschema (se bilaga 9). I ett klassrum sker många händelser samtidigt och därför rekommenderar Denscombe (2018, s. 299–302) att det är fördelaktigt att båda observerar samma sak. Vi har dokumenterat det som vi anser varit betydelsefullt för vår studie, vilket Lalander (s. 108) rekommenderar att man gör. Dock skriver författaren (s. 108) att anteckningar på papper kan störa den som observeras. Därför har vi frågat informanten om detta var okej, för att få ett så rikt material som möjligt. Vi har även antecknat om kroppsspråket, eftersom Trost (2010, s. 75); Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 49) betonar att ljudinspelningar inte fångar upp gester och mimik, som kan vara viktiga i sammanhanget. Från början tänkte vi spela in observationerna på ljudfil, eftersom det skulle komplettera anteckningarna i observationsschemat. I rådande stund valde vi bort detta på grund av undervisningsaktivitet med elevdiskussioner, vilket skulle göra det svårt att urskilja lärarens röst. Dahlin-Ivanoff (2015, s. 91) skriver att videoinspelning är ett mer krävande material att analysera. Vetenskapsrådet (2017, s. 27) skriver även att det skulle krävas många vårdnadshavares samtycke. Av dessa anledningar valde vi bort videoinspelning.

Fördelen med en kort studie är att vi inte har hunnit binda känslomässiga band till informanterna. Lalander (2015, s. 106) skriver att det kan vara riskabelt då forskarens agerande kan förändras och på grund av känslomässiga aspekter påverka materialet.

#### 4.4 Material

I tabell 1 presenteras det material vi samlat in.

Tabell 1. Översikt av insamlade data.

Intervju	Antal minuter	Observation	Antal minuter
S1 och S2 (Speciallärare 1 och 2)	44	X	X
R1 (Rektor)	25	X	X
L1 (Lärare 1)	40	Förskoleklass	45
L2 (Lärare 2)	33	Årskurs 2	60

L3 (Lärare 3)	35	Årskurs 2	40
L4 (Lärare 4)	46 Teknikstrul	Inställd	X
F1 (Fritidspedagog 1)	18	X	X

X= Ej genomförd observation.

#### 4.5 Databearbetning och dataanalys

Efter varje intervju och observation transkriberade vi alla ljudfiler till text. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 51) framhåller att det är till fördel att skriva ut texten själv, eftersom man blir medveten om sitt material och kan påbörja tolkningsprocessen. Alla transkriberingsdokument har numrerade rader för att vi enkelt skulle hitta var i dokumentet som informanterna uttryckt en viss åsikt (Denscombe, 2018, s. 396). Vi har skrivit ner allt informanterna uttryckt och justerat några ord, vilket Eriksson-Zetterquist och Ahrne (s. 51) skriver kan göras för att informanten ska framställas på ett rättvist sätt. Alla informanter är kodade i ljudfiler, anteckningar och transkriberingar med initiala koder. Det är viktigt att transkribering och anteckningar anonymiseras av etiska skäl (Eriksson-Zetterquist och Ahrne, s. 52).

Vi skapade en överblick av materialet och läste det flera gånger om. Det analytiska arbetet sätter i gång vid den här punkten. Man undersöker materialet som om det vore nytt och umgås med det intensivt (Rennstam och Wästerfors, 2015, s. 223). Vi diskuterade och kom fram till att redovisa resultatet på organisationsnivå och undervisningsnivå, eftersom projektet har olika delar. Därför var vi tvungna att dela upp materialet i två nivåer. Vi hade omfattande diskussioner när vi analyserade materialet. Rennstam och Wästerfors (2015, s. 224) beskriver att samtidigt som saker och ting återkommer börjar ett mönster framträda och vissa väger tyngre än andra. Vi läste igenom transkriberingarna tillsammans och strök under det som var viktigt. Stödord skrevs på sidan och vi klippte isär transkriberingen för att enkelt tematisera utsagor. I kvalitativa studier finns inga specifika tekniker för analysering av materialet, utan fantasi och kreativitet får ta över (Trost, 2010, s. 147). I slutet av analysen kom vi fram till vilka delar som informanterna uttryckt var mest centrala i läsprojektet och bildade kategorier som vi till slut fastställde. Trost (s. 151) skriver att man ofta i kvalitativa metoder får fram olika mönster i analysen. Det var två större nivåer som skildrades, *organisationsnivå* och *undervisningsnivå*,

med flera kategorier på vardera nivån. Dessa kan besvara vårt syfte och våra forskningsfrågor. Material har fått reduceras och väljas selektivt, eftersom allting inte kan framställas i en uppsats (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 228).

Nedan presenteras hur vi har kommit fram till de olika nivåerna med hjälp av utsagor från intervjuerna.

### **Organisationsnivå**

Utifrån intervjuerna med speciallärarna och rektorn skapade vi organisationsnivån. Den visar hur speciallärarna har organiserat och planerat för läsprojektet med stöttning av rektorn. Det har sedan presenterats för pedagogerna som kommer genomföra projektet i undervisningen. Exempel på utsagor som hör till organisationsnivån är:

När vi startade projektet bjöd jag in till en konferens på en onsdag som jag ledde och sen fick speciallärarna presentera. Jag stod där bredvid och hade saker att flika in. Det är alltid när rektor är med, då står rektor bakom. Om du inte är där, då tolkar personalen inte det som så viktigt för rektorn har inte tagit den tiden. (R1)

Vi jobbat fram en tanke med det här projektet. Alltså, hur det ska genomföras och så. Vi har försökt, eller försökt, vi har ju informerat de andra lärarna hur vi har tänkt, hur vi ska gå till väga. Och sen nu när vi startat projektet så är väl min roll att finnas med och stötta lärarna och en del elever kommer kanske till oss och läser. (S1)

### **Undervisningsnivå**

I undervisningsnivån beskriver pedagogerna hur de genomför läsprojektet i undervisningen och agerar stöttepelare gentemot både elever och vårdnadshavare. Exempel på utsagor som hör till undervisningsnivån är:

Jag har haft några, dom föräldrar som haft lite svårare med att förstå hur dom ska räkna ut. Där har dom kunnat skriva till mig så har jag förklarat en gång till eller jag har ringt och vi har pratat om det och. För det är viktigt att vi har trygga föräldrar i det här. (L2)

Min roll kommer att vara ansvarig för att räkna läslängderna ifrån böckerna som kommer och lämna det till speciallärarna. Hämta bollarna, se till så vi får rätt antal bollor och lägga bollarna [i cylindrarna]. (L4)

## **4.6 Trovärdighet och tillförlitlighet**

Trovärdigheten är viktig i kvalitativa studier (Svensson & Ahrne, 2015, s. 25–26). Vi författare har varit noggranna och insatta i vår studie om skolans läsprojekt. Genom hela processen har vi

redogjort för hur vi gått till väga. Vi har publicerat intervjuguiden (se bilaga 1–4) med frågorna som ställdes till respektive yrkesgrupp. För att öka trovärdigheten har vi även, i enlighet med Trost (2010, s. 34), ställt följdfrågor vid intervjuerna. Genom att vi använt en metodtriangulering i studien ökar trovärdigheten för insamlade data, då data kunde jämföras mellan olika datainsamlingsmetoder och bidra till intressanta resultat.

Denscombe (2018, s. 421–422) skriver att en studies tillförlitlighet ser annorlunda ut vid kvalitativ forskning. Det beror på att forskaren är delaktig vid datainsamlingen. I denna studie var båda författarna delaktiga i både intervjuerna och observationerna. Frågan som då ställs vid en kvalitativ forskning är: Skulle samma resultat uppnås om någon annan genomförde samma datainsamling, databearbetning och analys? För att besvara frågan och skapa tillförlitlighet för studien krävs ett detaljerat metod- och analysavsnitt. Läsaren ska kunna följa en detaljerad process för att kunna återskapa samma resultat som studien gav. Vi har i denna studie noga skrivit hur vi gått till väga vid datainsamlingen, hur den har bearbetats och analyserats.

#### **4.7 Forskningsetiska principer**

Genomgående i studien har vi beaktat de forskningsetiska principerna som ska finnas med i forskningsprojekt för att forskaren ska ha underlag till reflektion och ansvarstagande. De fyra huvudkraven som ligger till grund för studien är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 6). För att uppnå informationskravet har vi skickat ut ett missivbrev till alla informanter innan deras deltagande (se bilaga 5–8). Studiens syfte är framskrivet och hur vår idé att samla in data ska ske, men också på vilket sätt den nya kunskapen kan bidra till samhället och annan forskning. Både skriftligt och muntligt har vi meddelat informanterna att studien kommer att publiceras digitalt (Vetenskapsrådet, s. 7).

Samtyckeskravet uppnås genom att det i missivbrevet tydligt framgår att deltagandet i studien är frivilligt, vilket medför att informanterna när som helst kan avbryta sin medverkan. Som forskare ska man aldrig tvinga eller påverka någon att stanna kvar i studien. Eftersom undersökningen inte är av privata eller etiskt känslig natur, kan samtycke inhämtas direkt av olika befattningar på skolan (Vetenskapsrådet, 2002, s. 9–10). Innan varje intervju fick vi samtycke till att informanten ville delta i studien och till att intervjun spelades in. Samtycke gavs också innan varje observation.

Genom att anonymisera alla informanter har vi uppnått konfidentialitetskravet. Vi har hållit våra dokument och anteckningar för oss själva, för att ingen obehörig ska komma åt dem (Vetenskapsrådet, 2002, s. 12). Vi har meddelat att alla ljudinspelningar och transkriberingar är

anonymiserade, att de endast lyssnas på av oss forskare och att de kommer att kasseras efter att studien är publicerad. Vetenskapsrådet (s. 14) skriver att all insamlad information inte ska vara till något annat än till forskningens syfte. De uppgifter och information som vi har tagit del av är endast till för forskningens ändamål och kommer därför inte att användas till något annat, eller av någon annan än vi. I och med detta har vi uppnått nyttjandekravet.

## 5 Resultat och analys

I följande kapitel presenteras resultatet på organisationsnivån med tillhörande kategorier. Vidare presenteras resultatet på undervisningsnivån med tillhörande kategorier. Slutligen redogör vi för studiens observationer.

### 5.1 Organisationsnivå

Organisationsnivån handlar om frågor som behandlar läsprojektets organisatoriska del. Nivån är indelad i tre kategorier *Läsprojektets syfte*, *Läsprojektets mål* och *Aktörer och deras roller*. Den tredje kategorin är indelad i sex underkategorier. Dessa är *Rektorn*, *Speciallärare*, *Lärare*, *Fritidshemmet*, *Vårdnadshavare* och *Biblioteket*. I organisationsnivån syns rektorns och speciallärares ord.

#### 5.1.1 Läspanjektets syfte

Ursprunget till skolans läspanjekt är att både speciallärare och rektor har sett en minskad läsning, både på skolan och i samhället. Ett av läspanjektets syften är att involvera vårdnadshavarna i elevernas läsning genom att börja läsa mer litteratur i hemmet. Idén presenterades av speciallärarna. Tanken är att eleverna ska läsa 30 minuter under skoltid varje dag, vilket sedan, förhoppningsvis, kompletteras med läsning hemma.

Många elever som inte uppnår kunskapskraven och svenska är grunden för alla andra ämnen. Det spelar ingen roll om du jobbar med matematik, bild, idrott, det är svenska och kan du inte svenska kan du inte det här. Och vi märker att det blir i hela samhället, att det blir färre som läser. (R1)

Det är ingen rutin man har hemma att man läser och så där. Vi märker ju av det här på skolan att det är ingen läsande kultur längre på nåt vis. (S1)

#### 5.1.2 Läspanjektets mål

De stora målen i läspanjektet är att förändra elevernas inställning till läsning och på så vis skapa läslust. Genom en förändrad inställning kan läsresultaten höjas, likaså läsförståelsen och lästekniken. Målen uttrycks också i ett vidare perspektiv där eleverna i högre årskurser är mer läskunniga, men även att de ska klara skolans alla ämnen på ett mer fördelaktigt vis. Det uttrycks även att ett mål är att läsningen ska bli en del av elevernas vardag. Det är något som behöver göras för att ändra inställningen till läsning, på flera fronter samtidigt.

Det är att förändra inställningen till läsningen. Och få det som en del i din vardag. Då vill vi, målet är naturligtvis att ha bättre resultat, lästekniskt och läsförståelse. Vi vill ju att dom ska bli goda

läsare. Och i slutändan vill vi ju att när dom slutar nian så ska dom vara goda läsare. Och likaså under hela tiden ta till sig alla ämnen, så att det inte brister på grund av läsningen. Så det är ju det som är målet. Vi vill ju ha med föräldrarna, så att, så målet är ju att både att öka hemmet att det blir en naturlig del och då blir det här en positiv grej då, hoppas vi. (S2)

### **5.1.3 Aktörer och deras roller**

I läsprojektet ingår flera aktörer med olika roller som samverkar kring elevernas läsning.

#### ***Rektor***

Rektorns roll i skolans läsprojekt är att vara en stöttande och uppmuntrande person som har det yttersta ansvaret. Rektorn finansierar läsprojektet från sin budget. Hen ser sig som en pedagogisk ledare som ser vikten av att visa sig delaktig i frågor hen anser viktiga, såsom läsningen. Av den anledningen finns rektorn med i verksamheten kring läsprojektet. Rektorn har även beslutat att schemalägga läsningen 30 minuter per dag, vilket ger alla elever möjlighet till läsning varje dag. Varje årskurs har även en tredje person som kan stötta vid läsningen. Vidare har även konferenser och APT-möten bokats in till vårterminen, för att säkerhetsställa en kontinuerlig uppföljning och repetition av läsprojektet. Rektorn är medveten om att läsprojektet behöver utvärderas kontinuerligt och underhållas för att inte riskeras att rinna ut i sanden. Hen säger:

Stöttar, pushar. Bidrar med pengar. Finnas för dom. Så den rollen har jag. Jag leder det och jag har det yttersta ansvaret, en pedagogisk ledare. Jag tycker att det är roligt att finnas med. (R1)

Det kommer nya personer och vi behöver repetera och jag tänker att vi gör lite så här emellanåt för att påminna om läsprojektet. Vi förväntar oss att det tickar och går, men hur går det? Så blir utvärderingen mitt i processen också. (R1)

Då ägnar jag tre konferenstider nästa termin i kalendarier, som uppföljning till läsprojektet. (R1)

#### ***Speciallärare***

I det här läsprojektet innehar speciallärarna en roll som projektledare för att driva projektet framåt. De är som spindlarna i nätet med en helhetsbild av vad som ska göras. Det betyder att de planerar in och genomför olika aktiviteter för att hålla motivationen uppe för de olika aktörerna. Speciallärarna är medvetna om att motivationen i läsprojektet kan sjunka och vill därmed motverka detta med kontinuerliga aktiviteter längs projektets gång. De vill inspirera och stötta både pedagoger och elever genom att finnas där vid behov.

Vi är spindlarna i nätet. Vi har helhetsbilden och vi vet vad vi vill och vi vet vad målet är. [...] Att vi är inspiratörer, [...] det kommer ta ett tag. Vi ska ha bokcafé, har vi tänkt hålla i. Så att på

olika sätt tänkt att hålla i det här levande, så att det inte blir efter tre månader...då kanske det sjunker lite, motivationen. Så vi ska försöka hålla det levande hela tiden och lyfta det. (S2)

För att hålla läsprojektet levande för både personal och elever kommer festliga bokcaféer att genomföras och luftballongen flyttas i takt med elevernas läsning. Flirtkulorna fyller upp de utsmyckade cylindrarna vid entrén för att synliggöra att läsningen fortskrider. Delmål på vägen kommer att uppmärksammas. Allt i syfte att inspirera för att läsprojektet ska fortlöpa.

Det viktiga vi vill det är ju att man delger varandra läslusten. Kanske delge varandra tips på böcker och att det är mysigt. Och just för att hålla det här levande, det vi gör. (S2)

Speciallärarna skickade hem information om läsprojektet till vårdnadshavarna vid invigningen. Informationen översattes till arabiska, men en önskan från speciallärarna var en översättning till de andra språken som finns på skolan. Speciallärarna kommer även fungera som en länk mellan flerspråkiga vårdnadshavare och biblioteket, i syfte att hitta passande litteratur för läsningen i hemmet.

Ja, det var en arabisk text. Den har vi försökt få hjälp med, det är därför vi har kontaktat SFI, för vi har tänkt försöka få hjälp med lite andra språk, att översätta, men dom hade inte möjlighet. (S2)

Behöver dom hjälp så kommer vi att kunna hjälpa till så [litteratur till flerspråkiga vårdnadshavare]. Så dom får på sitt språk eller om dom behöver något annat. [...] alla elever har inte det stödet hemifrån. (S2)

### ***Lärare***

Lärarna genomför det praktiska arbetet i läsprojektet. I undervisningen har de rollen att mäta all läslängd i skolan. Lärarna fungerar även som inspiratörer för att väcka läslust hos eleverna. De har även fått uppgift i att ha mer högläsning.

Lärarna måste ju hjälpa till med, dom är ju också inspiratörer. Sen är det ju jättemycket praktiskt dom måste göra. Dels undervisningen. Dels ta in böckerna och mäta läslängd. (S2)

Dessutom så är det ju, ska ju lärarna ha en högläsning, mera då tänker vi då. (S1)

### ***Fritidshemmet***

Fritidshemmets roll i läsprojektet är att fortsätta med läsningen efter skoltid, för att komplettera skolans undervisning som nu har stort fokus på läsprojektet. Fritidshemmet kommer att räkna läslängd och hämta flirtkulor hos speciallärarna vid utlästa böcker. Läsningen har tidigare varit en central del på fritidshemmet men under läsprojektet kommer läsningen att öka. Vid möjlighet



kan fritidshemmet ta med en grupp elever till kommunens bibliotek och låna böcker till hemmet.

Nej, fritids är också med på tåget. Dom kommer att läsa och lägga i flirtkulor när de är klara. (S1)

Vi har också sagt till fritids att har ni möjlighet så kan ju ni gå till biblioteket om barnen har med sig lånekort och så. Det kan ju vara en länk att hjälpa hemmet att få med sig böcker, eller bara gå upp dit och mysa. (S2)

### ***Vårdnadshavare***

Vårdnadshavarnas roll i läsprojektet är att ansvara för läsningen i hemmet efter skoltid. Läsningen görs med fördel till något mysigt och tillsammans med barnet. Läsningen i hemmet kan också vara en avkopplande stund i ett stressat samhälle, vilket kan leda till stärkta relationer. Genom samarbetet med kommunbiblioteket har alla vårdnadshavare möjlighet att låna böcker för att läsa hemma. Vissa krav ställs på vårdnadshavarna när eleverna ska kunna återberätta vad som har lästs hemma.

Det är ju det vi är lite ute efter, att det är lite mysigt. För då behöver det inte bara vara att barnen läser själva utan det är ju högläsning också. Och den här lilla stunden, för i det här, nu kommer vi in på samhället igen, det här stressade samhället så är det ju en finemang sak att göra. Har jag inte hunnit prata med mitt barn idag så har jag i alla fall den här stunden [...] Och i samband med läsningen kanske det kommer upp andra saker också som man kan prata om. (S2)

Det här är ju en strategi att dom ska ju läsa hemma och då vill vi ju att alla ska ha ett lånekort. Och barnen ska veta vad biblioteket är. Nu när dom har varit där kan dom ju få med mamma och pappa till biblioteket kanske. För hemma ska dom ju fixa egna böcker. [...] Vi lånar inte ut skolans böcker hem, utan dom har vi här. (S2)

### ***Biblioteket***

Kommunens bibliotek har i det här läsprojektet en central roll, utan att för den delen vara en aktiv aktör. Snarare en aktör som visar tillgänglighet för flerspråkiga familjer och läsning hemma. Alla klasser besökte tidigare biblioteket för ett boksamtal och blanketter om lånekort skickades ut till alla vårdnadshavare, vilket gav ett positivt resultat.

Vi fick blanketter på biblioteket som vi har skickat ut till alla föräldrar. Så dom som vill, önskar ett lånekort får läsa det här. (S1)

Vi har märkt att det har, man vet kanske inte om att det finns ett bibliotek där man kan gå och låna böcker. Särskilt inte våra nysvenska. (S1)

## 5.2 Undervisningsnivå

Undervisningsnivå avser data från lärare och fritidspedagog gällande hur läsprojektet praktiskt tillämpas i den dagliga verksamheten. I undervisningsnivån finns kategorierna *Pedagogens roll*, *Ett levande projekt*, *Väcka läslust* och *Vårdnadshavarnas roll*.

### 5.2.1 Pedagogens roll

Pedagoger får i det här läsprojektet agera *stöttepelare* åt både elever och deras vårdnadshavare. Pedagogerna ser vikten av att vara en trygg vuxen som eleverna kan ställa frågor till. Både elever och vårdnadshavare uppmuntras att tänka enkelt för att det ska vara hållbart. I rollen som stöttepelare i detta läsprojekt kan både flerspråkiga elever och deras vårdnadshavare utveckla sin språkliga förmåga i det svenska språket. Samtidigt känner pedagoger ett ansvar att nå flerspråkiga elever och anpassar undervisningen.

Så att där är ju jag som både min pedagogiska roll i det hela och min vuxenroll helt enkelt, att jag är den trygga som dom kan nu i början kan luta sig mot och ställa tusen frågor till mig utan att det är något konstigt. (L2)

Jo men vi har bara arabiska [studiehandledare] och vi har fem andra språk. [...] Jag tycker så synd om, det är orättvist, fruktansvärt orättvist. Men jag kan inte göra något åt det just nu. Vi har inte dom resurserna. Så jag får helt enkelt göra mitt bästa när jag läser för våra barn och se till att alla förstår och vara på den nivån så att jag vet att alla kommer förstå. (L1)

Pedagogerna har tydliga genomgångar för eleverna om hur mätningen av läsningen går till, i syfte att få med alla elever. Pedagogerna hittar även strategier för att säkerhetsställa att eleverna läser hemma, eftersom eleverna ska kunna berätta både på skoltid och på fritids. Pedagogerna gör en överslagsräkning på hur mycket eleverna läser, för att det inte finns tid att räkna varje rad. Läslängden förmedlas sedan till speciallärarna och flirtkulorna och den flyttande luftballongen gör det visuellt för eleverna om deras läsning.

I läsprojektet, där kollar inte jag varje dag. För då skulle jag inte få göra annat än att räkna hur många rader dom har gjort utan när boken är slut då gör jag ett överslag. (L2)

På samlingarna brukar jag dra såna här pinnar på deras namn, och be dom berätta vad har ni läst hemma för det är ju hemma också som dom ska ta det utav en del av deras vardag hela tiden. (L4)

Då räknar vi ut det där tillsammans och i början gjorde vi det på tavlan tillsammans så vi pausade för alla för när dom läste för att alla skulle bli säkra. (L4)

I undervisningen arbetar pedagogerna med läsning i olika former, med tillhörande bokrecensioner, boksamtal och arbetsuppgifter. Ett gemensamt synsätt är att läsningen och

läsprojektet genomsyrar alla ämnen i undervisningen, som nivåanpassas för att passa den enskilda eleven och årskursen. Andra läsmiljöer förutom klassrummen används sällan, eftersom en lugn arbetsro råder. Under den tysta läsningen ses möjligheter att stötta de elever som har svårigheter i läsningen.

Innan läsprojektet kom så hade vi noga med det här att vi inte läser böcker bara för att läsa dom utan jag hade bokrecensioner redan från dag ett. Och även att man kan få berätta för en kamrat om vad man läst. (L2)

Dom sitter på sina stolar. Det har varit nån gång att jag har, att dom har fått suttit ute i studiehallen men jag har känt att det har varit så lugnt inne i klassrummet så det har fungerat väldigt bra. Så det har inte behövts att gå någon annanstans. (L2)

Utan vi tycker att boksamtalet är det absolut viktigaste just nu. (L1)

### 5.2.2 Ett levande projekt

För att hålla läsprojektet levande uttrycker pedagogerna att det krävs ett öppet sinne och ha en positiv inställning. Läsprojektet ska ses som en helhet som genomsyrar undervisningen snarare än enstaka lektioner och ett avgränsat område. Pedagogerna är medvetna om att det kommer att ta tid att landa i läsprojektet och den tillhörande undervisningen. Läsprojektet behöver anpassas till respektive klass, och variation i undervisningen ska till fördel tillämpas för att hålla lågan vid liv.

Oj, ja jag tycker att det är viktigt att alla ska ha ett öppet sinne och vara positiva. Sen är det viktigt att man är konstruktiv och ställer frågor och undrar saker men att man, alltså jag tror att det gör en sån stor skillnad för eleverna om man har en positiv förebild till det här och är glad och positiv själv och skapar ett positivt bemötande kring det här. (L4)

[...] man måste hitta vägar som passar och vad som fungerar för sig själv och sin klass. (L4)

Pedagogerna ser att det är av stor vikt att kontinuerligt träffas för att diskutera läsprojektet, i syfte att peppa och ge stöd till varandra och för att stämma av om något behöver förändras eller förstärkas. Om färre flirtekulor hämtas ut kan speciallärarna se det som ett tecken att en motiverande aktivitet behöver ske för att hålla läsprojektet levande. Årskurserna har olika förutsättningar till självständiga elever, vilket upplevs av pedagogerna.

Det kommer vi att ha på konferenstid och det tror jag vi kommer vara ganska noga med allihopa. Vi kommer inte kunna få det att falla mellan stolarna. Jag tror vi kommer ha väldigt olika upplevelser av det, det märker vi redan med dom i trean för dom kan ju läsa, dom kan ju mäta det här själva, det blir matematik för dom också. Men våra kan inte läsa, dom vet inte vad en linjal är. Så vi har ju olika förutsättningar. (L1)

Då märker ju dom, spec, hur det går när vi hämtar bollar och vi för ju liksom statistik när vi hämtar bollar hos dom. Så dom ser ju, märker dom att det kanske börjar bli mindre, då kanske dom måste: Varför har det stannat upp nu? (L1)

### 5.2.3 Väcka läslust

Sedan läsprojektet startat, en kort tid, upplever pedagogerna att intresset för läsning har ökat hos eleverna. Detta kan man bland annat se genom att andraspråkselever lånar böcker på kommunbiblioteket på sin fritid och att intresset har ökat på fritidshemmet. För att väcka elevernas läslust läses högläsningen med inlevelse i rösten och genom ett aktivt kroppsspråk.

Att det ska va nåt spännande och nåt som fångar när jag läser så vill jag ju gärna att det ska vara att jag kan lägga in ljud effekter och sådär jag älskar, jag älskar sånt som spela lite teater, förvränga rösten och sånt. Jag vill gärna läsa igenom kapitlet, som igår läste jag igenom det innan för att liksom se, så att jag kan ge en sån så bra och liksom målande bild av kapitlet som möjligt. (F1)

Elevers delaktighet är av stor vikt för att skapa läslust. De har varit delaktiga i uppstarten av läsprojektet, genom att presentera ett land vid en utställning. Därefter fick eleverna rösta på ett demokratiskt vis i en vallokal med valurna. Pedagogerna upplevde att uppstarten var mycket uppskattad av eleverna, som också bidrog till motivation och läslust.

Vi har talat om det alla fall att göra en liten utställning [författarporträtt] så att alla får lära sig om olika författare och då hjälps ju hela skolan åt och då kommer det ju bli åtta stycken författare som man kommer att få lära sig om. (L4)

Högläsningboken väljer vi oftast en. Jag brukar göra så att jag väljer ut kanske tre stycken och sen brukar jag dela ut kaplastavar eller nånting så får dom gå och lägga vid dom där, då blir det väldigt konkret vilken bok som fått flest. Då blir det den vi läser. (L2)

Intresset och respekten för läsrummet upplevs ha ökat sedan läsprojektets start. I läsrummet finns även bokkuber och mysig möblering. I ett klassrum finns böcker uppställda på ett bord för att skapa intresse hos eleverna. Det finns kojor, grupprum och bord att sitta vid om eleverna uppskattar lugn och ro vid läsning. Skolans bibliotek finns tillgängligt under hela skoldagen; dock ska besöket vara i sällskap med en vuxen. Pedagoger uppmanar elever till läsning, både egen läsning och för en kompis.

Men på [en av fritidshemmets avdelningar] har vi ett eget rum med lite mysiga kuddar, soffor, såna här stora fat boys, som man kan ligga i och. Och där böcker hela tiden finns tillgängligt. Där ska det inte vara lek utan där ska det vara lugnt och skönt så att man kan få ro och läsa. Så det uppmanar vi ju till hela tiden och att de läser för varandra. (F1)

Jag har gjort ett litet [visar med kameran, bord med uppställda böcker] där borta på bordet. Det finns också en bokhylla. Vi har också haft madrasser så dom har haft som en vrå där dom har gått och läst. [...] Under lektionstid hinner dom aldrig gå och sätta sig och läsa. (L1)

#### **5.2.4 Vårdnadshavarnas roll**

Hemmets förutsättningar ser olika ut. Vårdnadshavare kan ha språkliga svårigheter och i hemmet i kan det saknas en linjal och kunskaper att räkna. Läspanjektet kräver engagemang från vårdnadshavarna, framför allt för de yngsta barnen som inte kommit så långt i sin läsutveckling. Dubbelböcker på hemspråket och svenska kan bidra till mer läsning i hemmet.

Och dom här dubbelböckerna är ju jättebra, för då kan föräldrarna involveras också eftersom vissa av dom inte kan svenska bra över huvud taget så kan dom också vara med på det här projektet fast under deras villkor. (L4)

Det kan bli krångligt att mäta ut, det finns dom som inte ens har en linjal hemma, har jag träffat på. (L3)

Men för att fixa det så behöver ju ha kunskaper själv i att räkna och det är inte alla som har det. [...] Du behöver ju vara engagerad du behöver ju en förälder som vill att ditt barn ska läsa hemma. Det krävs ett engagemang. Det gör ju faktiskt det. (L3)

Föräldrar ska vara medvetna om att vi är i det här. (L3)

### **5.3 Observationer**

Nedan presenteras studiens tre observationer som genomfördes på skolan.

#### **5.3.1 Observation 1**

Observationen var i klassrummet där en lärare i årskurs 2 arbetar. Läraren berättade vilka vi var och att vi skulle följa deras arbete med läspanjektet. Vi observerade en aktivitet, textsamtal, kopplad till en läsebok de använder varje vecka. Texten hade de arbetat med under veckan och hade nu boksamtal i mindre grupper. Utifrån bilder skulle eleverna tillsammans förklara vad de kom ihåg från boken. Eleverna diskuterade med varandra och när aktiviteten började lida mot sitt slut skulle gruppen berätta om varsin bild och några meningar som eleverna skrivit till bilden. Läraren ställde frågor till eleverna och uttryckte att hen blev sugen på att läsa boken. Hen kommenterade också att eleverna skrev långa meningar och att de kom ihåg mycket. Aktiviteten var en kooperativ övning där eleverna hjälpte varandra med att läsa och svara på frågor. Läraren var aktiv i klassrummet. Hen pratade med eleverna, återkopplade och gav feedback om elevens meningsbyggnad. En liten grupp var med en studiehandledare i ett mindre

rum och utförde samma övning. En av speciallärarna var med i klassrummet en kort stund och tittade på aktiviteten. Hen var inte aktiv i aktiviteten. Det fanns ingen synlig litteratur där elever kunde bli inspirerade till läsning, förutom en högläsningbok, *Musse och Helium*, som var skyltad vid whiteboardtavlan. Dock fanns en låda utanför klassrummet, som delades med den andra årskurs 2, där det fanns böcker som eleverna kunde hämta och läsa som tystläsningsbok. Det erbjöds ingen läshörna eller andra platser för läsning, utan eleverna läste vid sina sittplatser.

### 5.3.2 Observation 2

Observationen var i klassrummet där en lärare i årskurs 2 arbetar. Lektionen bestod av en GOTD (Grej of the Day) där läraren kortfattat berättade om Leonardo da Vinci. Samtidigt som läraren föreläste fick eleverna möjlighet till att läsa tillhörande text på smartboarden. Eleverna fick återberätta och läraren gjorde en mindmap på smartboarden. En elev som har arabiska som modersmål fick möjlighet att uttrycka sig genom hjälp av en arabisktalande studiehandedare. Som uppgift fick eleverna skriva fem meningar om Leonardo da Vinci. Innan eleverna började forma sina meningar gick de tillsammans igenom skrivregler som stor bokstav och punkt. Det fanns några klassiska böcker i hyllan längst bak i klassrummet, bland annat *Den fula ankungen*, *Snövit och Rödluvan*. Annars fanns det ingen annan litteratur synlig för eleverna som de kan inspireras av. Framme vid tavlan skyltas en högläsningbok, *Musse och Helium*. Läraren delar boklådan utanför klassrumsdörren med den andra läraren i årskurs 2. Där finns det möjlighet för eleverna att hämta en tystläsningsbok. Det erbjuds ingen läshörna eller andra platser för läsning, utan eleverna läser vid sina sittplatser.

### 5.3.3 Observation 3

Observationen genomfördes i förskoleklass. Läraren berättade vem jag (Erica) var för elevernas kännedom. Läraren berättade för eleverna att de skulle ha högläsning och startade med att gå igenom svåra ord från boken. Eleverna var aktiva i att berätta vad orden betydde. Därefter läste läraren boken för eleverna som satt i en ring på mattan. Under läsningen använde läraren sitt kroppsspråk och sin röst för att förstärka bokens händelser samtidigt som hen visade bokens bilder för alla elever. En bild visade en gammal trälåda med smör och läraren frågade eleverna vad det var och vad smör är gjort av. Vidare förklarade läraren att det var samma sak som dagens smörpaket men från olika tider. När en elev blev ofokuserad och tittade runt i klassrummet blev den ombedd att vara med och lyssna. Annars var eleverna nyfikna och intresserade av högläsningen. Efter läsningen hade läraren ett boksamtal med eleverna. Hen ställde frågor om bokens innehåll och var noga med att alla elever fick svara på någon fråga. Fler frågor ställdes: Tyckte du att det var ett bra/dåligt slut? Tyckte ni något var läskigt? Vilka

färger var getterna? Vid ett tillfälle pratade läraren engelska med en elev som besvarade frågan på engelska. Efter ett längre boksamtal gjorde klassen en bokrecension med hjälp av tumme upp och tumme ner. Medan läraren klippte ut tummarna pratade läraren om läsprojektet och frågade eleverna om de hade lånat böcker från biblioteket. Hen frågade en elev om de lånat en bok på elevens hemspråk. Därefter fick alla eleverna rösta om de tyckte tummen upp eller tummen ner om boken, vilket sedan sammanställdes i en bok. ”Då har vi gjort en bokrecension! Det kan ni göra hemma också”, avslutade läraren aktiviteten. I klassrummet fanns ett bord med ett flertal uppställda böcker på samt en mindre fylld bokhylla bredvid. Det fanns två mattor på golvet framme vid tavlan. En julbok, bokrecensionerna och en julkalender med böcker fanns även framme vid tavlan.

## 6 Diskussion

I kapitel 6 besvaras studiens forskningsfrågor i kombination med resultatdiskussion. Vidare sammanfattas studiens resultat, vilket följs av metoddiskussionen.

### 6.1 Resultatdiskussion

I det följande avsnittet besvaras studiens forskningsfrågor i fyra underavsnitt i kombination med en resultatdiskussion.

#### 6.1.1 Hur har läsprojektet organiserats?

Den första forskningsfrågan besvaras med hjälp av samtliga kategorier från organisationsnivån: *Läsprojektets syfte, Läsprojektets mål* och *Aktörer och deras roller*.

Anledningen till läsprojektet är att speciallärarna och rektorn sett en minskning i elevers läskunskaper och intresse för läsning. För att motverka detta startade de läsprojektet för att väcka läslust hos eleverna. Ett mål är att läsningen ska bli en del av elevernas vardag. Av den anledningen har vårdnadshavarna en roll i projektet, för att stötta läsningen i hemmet. Speciallärarna är projektledare i läsprojektet och har planerat alla olika moment, med stöttning och finansiering av rektorn. De ska bland annat förflytta luftballongen i den takt som eleverna läser ut böcker och annan litteratur. Lärarnas och fritidshemmets roll är att genomföra läsundervisningen utifrån det som speciallärarna planerat, vilket innebär mer läsning, räknandet av läslängder och hämtandet av flirtkulor vid utlästa böcker. Deras viktigaste ansvar är dock att agera inspiratörer för eleverna för att skapa läslust. Fritidspedagogerna kan med fördel gå till kommunbiblioteket där eleverna kan låna böcker till hemmet. Speciallärarna har i samarbete med kommunbiblioteket möjliggjort att alla vårdnadshavare fått möjligheten att ordna lånekort till sina barn, i syfte att alla ska kunna låna böcker att läsa i hemmet.

Chambers (2019, s. 82, 86–87) rekommenderar, i enlighet med beprövad erfarenhet, att genomföra författarbesök då det stimulerar läsintresse. Arbete innan, under och efter författarbesöket fungerar läsfrämjande. Ett författarbesök var inbokat men blev inställt. Eleverna var delaktiga i att läsa litteratur av författaren och förberedde frågor. Vi författare anser att läsprojektet är läsfrämjande i en jämförelse med Kulturrådets (2019, s. 5) definition, såsom att tillgängliggöra litteratur på flera språk samt att öppna vägar till ny litteratur. Det kan göras via författarbesök, högläsning och boksamtal. Kanske det vore fördelaktigt att boka in ett nytt besök i närtid för att det fortfarande ska vara aktuellt för eleverna? Ett alternativ vore att



boka in en annan författare och genomföra förarbetet igen, men skapas motivation för det nya när eleverna inte fått möjlighet till att avsluta det tidigare arbetet?

Kontinuerliga träffar är schemalagda på skolan för att stämna av hur projektet fungerar i verksamheten. Rektorn på skolan säger i en intervju att läsprojektet är viktigt och att hen inte kommer låta det rinna ut i sanden. Wiklund (2014, s. 41–42) skriver i studien Projekt Förskolebiblioteken, som denna studie inspirerats av, att verksamhetenschefen och hens engagemang för projektet avgör hur motiverade personalen är, vilket avgör projektets livskraftighet. Rektorn fastslår att genom att visa sitt stöd och sin delaktighet visar hen personalen att detta är något de ska satsa på. Av detta kan vi författare konstatera att läsprojektet har en chans att bli livskraftigt. Vidare skriver Evans et al. (2020, s. 46–47) att projektet Förskolebiblioteken präglats av en hög personalomsättning. Wiklund (s. 26–27) rekommenderar starkt kontinuerlig dokumentation för att informera nyanställda. Detta var enligt Evans et al (s. 46) något som inte förekom, vilket i sin tur gjorde projektet mindre livskraftigt på några förskolor i studien. Vi noterar att skolans rektor redan är medveten om att ny personal behöver informeras om läsprojektet, då de regelbundna träffarna består av repetition av läsprojektet. I en jämförelse med projekt Förskolebiblioteken hade de aktuella förskolorna i den studien inga tidsbokade och planerade träffar (s. 40). Vi anser att skolans läsprojekt kan bli mer livskraftigt genom att pedagogerna på skolan har vetskap om att de regelbundet kommer att diskutera hur projektet fortlöper. Är det något som behöver förbättras finns alltid en träff i närtid där problem kan lyftas. Därmed kan det undvikas att pedagoger hamnar i negativa spiraler om exempelvis läslängden upptar mycket tid. Pedagoger lyfte under intervjuerna att träffarna är viktiga och till för att dela med sig av idéer, så att projektet kan anpassas till vad som fungerar för den aktuella klassen, exempelvis att räkna läslängderna en gång i veckan snarare än varje dag.

För att upprätthålla tid för elevers läsning på skoltid har rektorn schemalagt 30 minuter per dag. I den tredje regeln för motivationsskapande skriver Gambrell (2011, s. 174) i sin artikel att både Taylor et al. (1990, s. 358) samt Guthrie et al. i en artikel från 1999, rapporterade att skoltiden som avsattes för läsning var avgörande för elevers läskunskaper. Rektorns schemaläggning ser vi kan ge ett positivt lyft för elevers läskunskaper, då det säkerhetsställs att varje elev dagligen läser åtminstone 30 minuter i skolan och förhoppningsvis 30 minuter i hemmet.

Speciallärarna har bidragit med information till pedagogerna inför läsprojektet. Vidare kompetensutveckling har pedagogerna inte fått. Samtliga pedagoger fick en följdfråga vid intervjuerna om de önskat kompetensutveckling inför projektet, vilket de inte gjorde. En

pedagog är relativt nyexaminerad och upplevde att hen hade fått ta del av ny forskning inom läsning i sin utbildning. En annan pedagog berättade att hen fortbildade sig själv genom att läsa forskning. Vi författare blev förvånade över detta resultat, att inte fler önskade kompetensutveckling inom den senaste läsforskningen. Vi innehar inte information om vilken information eller forskning som presenterades i uppstarten; dock benämnde ingen pedagog det som kompetensutveckling. Alatalo (2011, s. 102) skriver att kompetensutveckling inte behöver vara endast föreläsningar och kurser, utan det kan vara kollegialt lärande. Skolans kontinuerliga träffar kan bidra till det kollegiala lärandet. Alatalo (s. 112) skriver även att lärare som söker fortbildning ofta genererar bättre undervisning. Kompetensutvecklingen kan bland annat handla om läsmiljön, som både Edwards (2008, s. 39–41) och Fast (2011, s. 197–199) fastställer vikten av. En lugn och skön läsmiljö bidrar till inre motivation hos elever, där miljön inspirerar och uppmuntrar samt visar värdesättning. Skolan har ett skolbibliotek, ett läsrum, grupprum och en studiehall. Fördelaktigt vore om eleverna kunde läsa på dessa platser också för att skapa ytterligare motivation till läsningen.

### **6.1.2 Hur tillämpas läsprojektet i den dagliga verksamheten?**

Den andra forskningsfrågan besvaras med hjälp av både organisations- och undervisningsnivån. I organisationsnivån tar vi stöd av kategorierna *Speciallärarna*, *Lärare*, *Fritidshemmet*. I undervisningsnivån ser vi kategorierna *Ett levande projekt*, *Pedagogens roll* samt *Väcka läslust*.

Samtliga informanter anser att läsprojektet ska genomsyra hela verksamheten. Det ska inte ses som ett avgränsat projekt med specifika ämnen och lektioner. Fritidshemmet kompletterar skolans undervisning och arbetar likaså med läsprojektet genom att högläsa mer för eleverna. Bland annat använder fritidshemmet skolbiblioteket en eftermiddag i veckan där en pedagog högläser och skapar en mysig stund. Vidare arbetar pedagogerna för att väcka elevernas läslust, vilket de gör genom att agera inspiratörer och erbjuda olika typer av läsning och litteratur. Genom att anpassa rösten och kroppsspråket efter bokens handling kan elevernas intresse fångas vid högläsning.

Skolan har ett skolbibliotek som tillgängliggör litteratur för eleverna under hela skoldagen. Eleverna får besöka skolbiblioteket i sällskap med en vuxen och då välja sin egen bok efter kunskapsnivå och intresse. På invigningsdagen fick vi besöka skolbiblioteket som är mysigt inrett med två fåtöljer och ett större utbud av litteratur. Genom att inneha ett större utbud av litteratur på skolbiblioteket skriver Guthrie et al. (2007, s. 295) att läsning värdesätts. Studien av Guthrie et al. (s. 174) visar även att elever som är delaktiga i valet av bok blir mer motiverade,

anstränger sig mer och på så vis får ökad läsförståelse. Skolbiblioteket finns även tillgängligt för fritidshemmet på eftermiddagarna, vilket är fördelaktigt då fritidshemmet läser mer på grund av läsprojektet. Därmed skapas en röd tråd där läsprojektet genomsyrar både skolundervisningen och fritidshemmet. Ytterligare tillgänglig litteratur finns i boklådor, med böcker lånade från kommunbiblioteket. Dessa står utanför klassrummen.

Några informanter berättade att läsningen kan ske i olika miljöer, men majoriteten svarade att läsningen sker i klassrummet på elevernas stolar då det råder arbetsro i klassrummen. Utanför klassrummet kunde läsningen ske på mysiga och sköna platser, såsom i läsrummet, eller i skogen. Enligt Edwards (2008, s. 39–41) är det viktigt att ha ett eller flera rum tillägnat läsning, gärna inrett för att skapa en välkomnande känsla. En bekväm läsmiljö är en yttre motivation som stimulerar den inre motivationen. Skolan har ett läsrum med soffor och bokhyllor. Rummet används mest av fritidshemmet, och respekten för det upplevs ha ökat sedan läsprojektets start. En annan pedagog berättar att de haft en läshörna i klassrummet med madrasser, men att det endast används under lärandeleken, för att eleverna inte hinner läsa under skoldagen. Vi tolkar att pedagogen upplever det som en sorglig utveckling då lektioner går före elevernas lust att läsa.

I och med läsprojektet ska det läsas mer litteratur för att fylla cylindrarna och flytta luftballongen. Det tolkar vi författare som mängdläsning, där läsningen är kvantifierad. Kuhn (2005, s. 142) skriver att variation inom läsundervisningen gynnar alla elever, framför allt elever med läs- och skrivsvårigheter. För att projektet inte bara ska innebära mängdläsning arbetar pedagogerna med boksamtal och bokrecensioner för att säkerhetsställa elevernas läsförståelse. Bokrecensionerna kommer att samlas i pärmar i skolbiblioteket, för att inspirera andra elever till läsning. Vid observation 3 fick vi ta del av en muntlig bokrecension med tummen upp och tummen ned, anpassad efter elevernas ålder och kunskapsnivå. Läsningen sker i olika former, såsom i par och helklass. Läsningen kan också ske i både tryckt form och digital form. Den kan också ske i kombination med stafettläsning. Pedagogen ansvarar för högläsningen i undervisningen.

Tillbaka till arbetet med litteraturen. Boksamtal genomförs genomgående i undervisningen och under observation 3 fick vi ta del av ett boksamtal efter en högläsningstund. I enlighet med Lindholm (2019, s. 35–37) använder sig pedagogen av samtliga RT-strategier: *att summera, reda ut oklarheter, att ställa frågor samt förutsägelse*. Pedagogen ställer frågor om bokens innehåll, både innehållsbaserade frågor och generella frågor om vad eleverna tyckte om boken. Även flertalet frågor ställdes om bokens bilder. Pedagogen reder även ut oklarheter genom att i ett förberedande arbete plocka ut svåra ord, som

sedan förklarades i helklass med elevernas hjälp. Både Fast (2011, s. 185–193) och Chambers (2019, s. 175–178) belyser vikten av att pedagogen för samtal med elever om bokens innehåll. Fast skriver att det är särskilt viktigt för de elever som har svårigheter att följa med i textens innehåll. Chambers förklarar vikten av att läraren lyssnar in alla elever och tar vara på deras tankar och inleder med en *Vad tycker du*-fråga. Klassen är mångkulturell och pedagogen uttrycker att hen behöver anpassa nivån för att alla elever ska vara delaktiga, då studiehandledare endast finns tillgängliga på ett av klassens språk. Studier av bland annat Dabarera, Renandya och Zhang (2013, s. 467) visar att samtal utifrån RT:s strategier gynnar både förstaspråkselever, andraspråkselever och elever med inlärnings svårigheter. Pedagogen uttrycker en känsla av att inte räckta till. Däremot använder pedagogen, i enlighet med forskningen, strategier som gynnar de elever som går i klassen.

Under observation 1 får vi också ta del av ett textsamtal kopplat till läsebokens bilder. Här får eleverna summera, både i skrift och muntligt, vad de minns från kapitlet. Vid elevernas muntliga summering uttryckte pedagogen att hen blev intresserad av att läsa boken och gav feedback på elevernas meningar och minnesbilder. Holcombe och Wang (2010, s. 652) beskriver vikten av en noga uttänkt feedback till eleverna i den sjunde regeln för motivation. Vi tolkar pedagogens respons och feedback till eleverna som motivationshöjande, då hen visade intresse och uttryckte spänning för handlingen efter elevernas summering.

Observation 3 och information från en intervju visar att flera pedagoger arbetar med att förklara svåra begrepp för att öka förståelsen. Inför läsningen under observation 3 gick pedagogen igenom svåra begrepp, och den andra pedagogen arbetar veckovis med nya ord. Där ska eleverna komma på synonymer och skapa meningar med ordet i nya sammanhang. Biemiller och Boote (2006, s. 23–24) skriver att pedagoger som aktivt arbetar med elevernas ordförråd kommer att ge givande resultat. Vidare förklarar författarna (s. 38) att ett intensivt arbete på lågstadiet kan generera upp till 1500 nya ord och gynna alla elever, oavsett kunskapsnivå. Vi författare tolkar det som att bok- och textsamtal är givande då Biemiller och Boote (s. 39–40) skriver att eleverna förstår det muntliga bättre än det skriftliga. Det muntliga berättandet ger på så vis ett större ordförråd hos eleverna.

Tolkning till arabiska används i ett studiehandledande syfte, vilket rektorn informerade om. Under observation 2 fick vi ta del av en flerspråkig elev som kunde svara på pedagogens fråga med hjälp av en arabisk studiehandledare. Fast (2011, s. 52) skriver att elevernas olika språk och kultur med fördel kan genomsyra skoldagen. Fast skriver även att läraren kan uppmuntra den flerspråkiga eleven med fördelarna av att vara flerspråkig. Den här eleven fick möjlighet att uttrycka sig fastän språkbarriärer var i vägen. Det väcker dock en fråga hos oss

författare. Flerspråkiga elever som inte är arabisktalande, och därmed inte har stöd av en studiehandledare, har inte samma möjlighet att uttrycka sig. Kanske satt en klasskamrat i klassrummet som tänkte på samma svar, men som inte fick möjlighet att svara på frågan. Hur kan skolan möjliggöra att alla elever, oavsett språk, kan göra sin röst hörd? Kan skolans digitala verktyg med översättningsverktyg vara ett alternativ?

### **6.1.3 Vilka ansvarar för att eleverna får lästräning?**

Den tredje forskningsfrågan besvaras genom både organisations- och undervisningsnivån. Inom organisationsnivån finns kategorierna *Rektor*, *Speciallärare* samt *Vårdnadshavare*. I undervisningsnivån ser vi kategorierna *Pedagogens roll* och *Vårdnadshavarnas roll*.

Inom den organisatoriska nivån har rektorn schemalagt läsning i undervisningen varje morgon. På det viset får alla läsning i skolan. Till varje årskurs finns en tredje person som kan stötta vid läsningen, exempelvis att dela två klasser till tre grupper. Speciallärarna i sin tur kommer att läsa med elever som behöver utveckla sin läsförmåga, bland annat de elever som inte har stöttning hemifrån. Utifrån speciallärarnas planering ska pedagogerna, både lärare och fritidspedagog, läsa mer med eleverna på olika vis och med olika arbetsformer. Gällande undervisningsnivån ansvarar pedagogerna för att eleverna får daglig lästräning, både i skolundervisningen och på fritidshemmet. Läsningen i skolundervisningen sker under de schemalagda 30 minuterna samt under hela skoldagen där läsning krävs i de olika skolämnena. Pedagogerna ska även säkerhetsställa att eleverna läser i hemmet genom att ställa spontana frågor om det lästa, med en fingertoppskänsla och elevkänedom. Frågorna ska ske i en trygg miljö, och har pedagogen kännedom om att läsning inte förekommer hemma av olika anledningar ska den eleven inte få frågor inför hela klassen.

Vårdnadshavarnas ansvar är att läsa med eller för sitt barn 15–30 minuter per dag i hemmet. Det kräver både vårdnadshavarnas tid, prioritering och engagemang. Stöttningen hemifrån varierar beroende på barnets ålder och kunskapsnivå. Exempelvis nämner pedagoger att en vårdnadshavare till en elev, som inte knäckt läskoden, i förskoleklass behöver läsa för sitt barn, medan det inte är nödvändigt med en elev i årskurs 3 som har flyt i sin läsning. Gällande tid för läsning i hemmet, reflekterade en pedagog att finns det tid för 15 minuters spelande, finns det tid för läsning. Det är en reflektion som vi författare också delar, i vissa fall handlar det om prioritering av tid. Stöd av vårdnadshavare gällande läsning är av vikt, då resultat från PIRLS (Skolverket, 2017, s. 8, 38–39) visar att elever som har stöd för läsning i hemmet har en större chans att utveckla ett läsintresse, vilket står i kontrast mot ett obefintligt läsintresse från vårdnadshavare som kan bidra till ett lika obefintligt läsintresse hos barnen. Kim och White

(2008, s. 19–20, 23) skriver att elever läser mer på fritiden om hemmet har tillgång till litteratur. Samtidigt skriver författarna att tillgång till litteratur inte är lika med ett ökat läsintresse, likväl som Guthrie et al. (2007, s. 295) hävdar att utbudet visar att litteraturen värdesätts. Vidare ska vårdnadshavarna tillhandahålla litteratur på en lämplig nivå för barnet i hemmet, vilket möjliggörs med lånekort till biblioteket. Pedagoger har även rekommenderat flerspråkiga vårdnadshavare och elever att låna dubbelböcker på både hemspråket och på svenska på biblioteket. Det blir ett lärande för både vårdnadshavare och elev.

I det stressiga samhälle som råder, undrar vi om vårdnadshavarna har tid att lösa tillgången till litteratur? Vårdnadshavarna ska även välja litteratur som är på lämplig nivå för barnet, men vi ställer oss frågande till hur vårdnadshavarna vet den lämpliga nivån. Läsningen verkar ske sporadiskt i hemmet och skolan är läxfri. Av den anledningen läses inte läsläxa i hemmet, vilket gör att vårdnadshavarna kan ha mindre information om elevens läsnivå.

#### **6.1.4 Hur involveras vårdnadshavarna i läsprojektet?**

Den fjärde och sista forskningsfrågan besvaras med hjälp av kategorierna *Aktörer och deras roller* och *Vårdnadshavarnas roll*.

Involveringen av vårdnadshavare är en stor del av skolans läsprojekt, då samtliga informanter anser att hemmets stöd krävs för att vända den negativa lästrend som råder. Av den anledningen är vårdnadshavarnas involvering en av forskningsfrågorna i denna studie. Vi författare blev även tidigt intresserade av hur vårdnadshavarna skulle involveras i läsprojektet. Vårdnadshavarna har fått hem två informationsbrev, översatta till arabiska, och har fått information på höstterminens utvecklingssamtal. Vi ställer oss dock undrande till om alla vårdnadshavare blir involverade i läsprojektet om de inte förstår informationen, då skolan rymmer fler språk än svenska och arabiska. Det framgår av pedagogerna att vårdnadshavare har upplevt utmaningar och svårigheter i att förstå mätningen, vilket varit oberoende av språklig bakgrund. Pedagogerna uppmuntrar vårdnadshavarna till att tänka enkelt och att huvudsakligen fokusera på att skapa läsrutiner i hemmet. Stöttningen från skolan syftar till att vårdnadshavarna ska involveras utifrån sina förutsättningar.

Då det är mätningen som framför allt skapar svårigheter skulle förslagsvis skolan ha skapat en instruktionsfilm där de demonstrerar mätningen, som sedan skulle kunna skickas hem till samtliga vårdnadshavare. Det skulle bli visuellt tydligt i kombination med muntligt berättande. Det här kan vara ett sätt att involvera fler vårdnadshavare.

Både Szente et al. (2006, s. 19) och Fast (2011, s. 52) beskriver att samverkan mellan hem och skola är av stor vikt för alla barn, där Fast belyser vikten för framför allt flerspråkiga

elever. Szente et al (s. 19) skriver även att den viktigaste faktorn för integration i skolan är samarbetet mellan hem och skola. Hur arbetar då skolan för att nå alla vårdnadshavare? Det föreslogs efter invigningen av speciallärarna att informationen skulle översättas till engelska, då det kan nå fler vårdnadshavare. Detta har vi ingen vidare information om.

I den tidigare frågan skrev vi om vårdnadshavarnas ansvar i det här läsprogrammet. Vi har kännedom om att samtliga pedagoger stöttar vårdnadshavarna så gott de kan och förklarar hur mätningen går till. Vi undrar dock om hemmen kan upprätthålla sitt ansvar i läsprogrammet om det varierar hur väl de förstår informationen. Hur ska de ska, exempelvis, välja lämplig litteratur eller bedriva boksamtal utifrån det andra brevet som skickades hem?

Vidare har vi författare diskuterat vårdnadshavarnas roll, vars perspektiv tyvärr inte rymdes i denna studie. Hemmet har olika förutsättningar. Vissa hushåll kan sakna en linjal, och tillgången till digitala verktyg kan vara begränsad samt matematiska och språkliga svårigheter kan skapa osäkerhet. Flera informanter uttrycker att samhället är stressigt och att det läses allt mindre. Vi reflekterar då över om vårdnadshavare tidigare visat avsvälat intresse för läsning i hemmet, hur kommer läsprogrammet att förändra deras inställning i och med detta projekt? Vilka faktorer gör att vårdnadshavarna, i vårt stressade samhälle, tar sig tid att läsa med sina barn? Det borde vara en självklarhet med stöd från vårdnadshavare, men vad i det här läsprogrammet kommer att leda fram till just den förändringen?

Vi författare, liksom en pedagog, ställer oss frågan: Hur mycket ansvar har skolan i att tillgodose att vårdnadshavarna har rätt förutsättningar till att genomföra sin del av läsprogrammet? Fördelaktigt vore självklart att alla vårdnadshavare skulle ha fått informationen, översatt till sitt språk. Det framkommer under intervjuerna att skolan har god kännedom om elever som kommer att behöva extra stöttning av skolan, då stöttningen inte finns i hemmet. Dessa elever kommer därmed få sin lästräning regelbundet. Vi anser dock att det kan vara en svårighet att involvera alla vårdnadshavare, på grund av olika förutsättningar, men vi konstaterar att det vore fördelaktigt om alla aktörer i projektet startade vid samma utgångsläge.

## **6.2 Resultatsammanfattning**

Mycket kortfattat vill vi peka på några resultat som framkommit i vår studie. Det kommer att ske en mängdläsning, i syftet att läsa sig fram till Frankrike. Det krävs många böcker för att läsa ungefär 190 mil. För att det inte bara ska vara mängdläsning kommer pedagogerna även att arbeta med boksamtal och textsamtal för att urskilja elevernas läsförståelse. Även undervisning i att utöka elevernas ordförråd kommer att ske. I läsprogrammet är det tydligt att de olika aktörerna har olika roller och ansvar. En aktör som har ett stort ansvar är vårdnadshavarna.

Vi författare har ställt oss undrande till om samtliga vårdnadshavare är delaktiga i projektet om språkliga barriärer står i vägen. Vidare information som kom fram under datainsamlingen var gällande kompetensutvecklingen, vilket inga pedagoger önskat.

### 6.3 Metoddiskussion

Valet av metod anser vi vara rätt för studien. Både kvalitativa intervjuer och observationer gav oss kompletterande data att analysera. Insamlade data var omfattande men vi anser att den är relevant för vår studie. Vårt urval var begränsat, eftersom vi följer läsprogrammet på den här skolan. Detta gjorde att vi inte hade ett större urval att välja mellan när informanter söktes. Från början var tanken att intervjua och observera lärare i varje årskurs. Båda lärarna i årskurs 1 avböjde både intervju och observation på grund av tidsbrist, vilket gjorde att vi kände att helheten i läsprogrammet begränsades. Vi hade velat höra lärarnas åsikter om projektet, se deras undervisning och jämföra om det om det fanns nära kopplingar till de andra årskurserna. Ett alternativ som kunnat möjliggöra intervjuer, hade varit en mejlintervju. Där hade samma frågor ställts som till de andra lärarna och vi hade fått respons när det passade läraren. Vi reflekterade över att mejlintervjuer också tar tid och att svar även där troligtvis hade uteblivit. Ett annat alternativ hade varit att skicka ut enkäter till alla pedagoger på skolan. Vi kände att det inte skulle ge en riklig data, eftersom det är en liten skola. Dock hade vi troligtvis fått en större mängd informanter, men frågorna hade inte kunnat preciseras för de olika befattningarna och vårt resultat hade inte sett ut som det gör idag. Data vi skulle ha fått från enkätundersökningen, i en då kvantitativ undersökning, skulle inte urskilja personalens tankar och uppfattningar om läsprogrammet. Detta skulle inte ha varit fördelaktigt i vår studie.

Intervjuerna med speciallärarna och rektorn genomfördes vid läsprogrammet invigning. Medvetet valde vi att senarelägga intervjuerna och observationerna med pedagogerna cirka två veckor, i syfte att de skulle hinna komma i gång med läsprogrammet i sin undervisning. Vi var medvetna om att den snäva tidsramen var sårbar i pandemitid och vid oväntade händelser. Av den anledningen var möjligheten att flytta fram intervjuer och observationer begränsad. Vi hade planerat för fysiska intervjuer i skolmiljön. Dock fick vi med kort varsel ändra tre intervjuer till digitala, på grund av sjukdom. Vi ser dock fördelar med att intervjuerna var på Zoom, i stället för att bli framflyttade eller inställda. Framflyttade intervjuer skulle ha kunnat genomföras i fysisk miljö. Hade de blivit inställda hade vi inte haft den mängd data som vi fick från de tre intervjuerna, vilket i sin tur hade påverkat resultatet negativt. Vi har båda varit med på alla intervjuer, vilket Trost (2010, s. 151) ser som en fördel, då vi båda kan vårt material. Om vi



endast intervjuat ett par stycken, skulle vi inte hinna utveckla vår intervjuguide till det bättre och därmed kunna ställa mer passande frågor.

I årskurs 3 fick observationen ställas in på grund av sjukdomsutbrott bland eleverna, vilket gjorde att vi inte fick tillgång till arbetssätt kring läsprojektet i denna årskurs. Vi diskuterade videoinspelad observation av lärarens undervisning. Av tidigare erfarenheter har det gett mindre bra data, då läraren sällan står positionerad på ett och samma ställe i klassrummet. Därför valde vi att bortse från det. Båda vi författare har varit med på observation 1 och 2, men inte observation 3 där en av oss medverkade själv. Eftersom vi utgick från samma observationsschema, har vi vid observationerna sett och lagt märke till samma saker. Vid observation 3 användes samma schema och av den anledningen konstaterar vi att observationen är tillförlitlig.

Vid analysarbetet valde vi att skriva ut alla transkriberingar på papper för att få en enklare överblick. Trost (2010, s. 149) skriver att det inte blir överblickbart att titta på många utskrivna papper. Vi upplevde tvärtom, att det underlättade vårt arbete. Vi delade upp analysen på organisationsnivå och undervisningsnivå, eftersom vi ganska snart märkte att det var två skilda innehåll. De utsagor som inte svarade på vårt syfte och forskningsfrågor, kunde vi enkelt lägga åt sidan och återkomma till vid behov. Det gav upphov till många diskussioner och skapade en samstämmighet hos oss författare.

Med hjälp av en kvalitativ ansats och metodtriangulering, av semistrukturerade intervjuer och observationer, anser vi att resultatet besvarade studiens syfte och forskningsfrågor.

## **7 Avslutning**

I kapitel 7 presenteras en återkoppling från skolan, studiens slutsats och förslag till fortsatt forskning.

### **7.1 En återkoppling från skolan**

Fem veckor in i läsprojektet får vi en återkoppling från speciallärarna. De upplever ett ökat intresse för läsning hos eleverna och att läsprojektet har blivit en del av skolans vardag, både för elever och pedagoger. De har även noterat att många elever talar om sin läsning. Hittills har alla elever läst 400 böcker, både i hemmet och på skolan. Dessa 400 böcker blir sex mil av en resa på ungefär 190 mil.

### **7.2 Slutsats och didaktiska implikationer**

Vi upplever att skolans personal är positivt inställda till läsprojektet. De är drivna och vill förändra elevernas inställning till läsning. Vi konstaterar att läsprojektet är läsfrämjande i och med hur pedagogerna arbetar med läsning och litteratur i undervisningen. Pedagogerna är nogga med att synliggöra projektet för eleverna, så att alla ska vara delaktiga. Vi ställde oss tidigt frågande till varför kompetensutveckling inte erbjudits eller efterfrågats av pedagogerna, då forskningen om läsundervisningen ständigt utvecklas. Ska det göras ett krafttag kanske det vore fördelaktigt att starta med aktuell forskning på området.

Skolans förhoppning är att få med sig alla vårdnadshavare, att både hem och skola kan samverka för elevernas läsutveckling. Gällande detta har vi ställt oss kritiska till om uppstarten av läsprojektet möjliggjorde att alla vårdnadshavare kunde vara delaktiga, då informationen endast översattes till arabiska. Vi anser att det skulle ha varit fördelaktigt med en gemensam uppstart där alla fick information på sitt språk, åtminstone så att alla startade vid samma utgångspunkt. Vidare har alla hem olika förutsättningar för att vara delaktiga i läsprojektet, men en gemensam uppstart skulle ha gett bättre förutsättningar.

Arbete med studien har varit givande för vår framtida lärarroll då vi har fått kunskaper om hur läsundervisning kan bedrivas på ett gynnsamt vis samt hur eleverna kan motiveras till läsning. Vi reflekterar över att små medel kan göra en stor skillnad för elevernas läslust, exempelvis en mysig läshörna. Vi ser även att studien kan bidra med kunskap till skolor som är i planeringsstadiet i ett läsprojekt. Vidare kan även studien bidra till hur lärare, blivande och verksamma, kan strukturera sin undervisning för att skapa motivation och läslust.

### **7.3 Fortsatt forskning**

Eftersom vi har studerat uppstarten av läsprojektet skulle det vara av intresse att se hur det har fungerat under de kommande två åren. Hur har det gått och har pedagogerna på skolan fortfarande ett positivt förhållningssätt? Vidare skulle det vara intressant att studera elever och vårdnadshavare, för att få en bild utifrån deras perspektiv om läsprojektet.

## Litteraturlista

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3 [Elektronisk resurs]: Om lärarens möjligheter och hinder*. Diss., 2011. Göteborg.
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0020084>
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–62.  
[https://www.researchgate.net/publication/247410360\\_An\\_Effective\\_Method\\_for\\_Building\\_Meaning\\_Vocabulary\\_in\\_Primary\\_Grades](https://www.researchgate.net/publication/247410360_An_Effective_Method_for_Building_Meaning_Vocabulary_in_Primary_Grades)
- Bunar, N. (2015). Det osynliggjorda föräldraskapets nätverk, länkar och broar. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Natur & kultur.
- Burman, C. (2017, 28 november). Så blev läsläxan en succé bland eleverna. *Svenska Dagbladet*. Hämtad 21-11-23 från <https://www.svd.se/sa-blev-laslaxan-en-succes-bland-eleverna>
- Chambers, A. (2019). *Böcker inom och omkring oss*. Lilla Piratförlaget.
- Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppsdiskussioner. I G. Ahrne och P. Svensson, (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*: (s. 81–92). Liber.
- Dabarera, C., Renandya, W.A., & Zhang, L.J. (2014). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System*, 42, 462–473.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (Fjärde upplagan). Studentlitteratur.
- Edwards, A. (2008). *Bilderbokens mångfald och möjligheter*. Natur & Kultur
- Eriksson-Zetterquist, U & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne och P. Svensson, (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*: (s. 33–54). Liber.

- Evans, M., Jansson, B., Samuelsson, L., & Öhman, M. (2020). *Förskolebibliotek – väcker läslust? [Elektronisk resurs] En studie av Eskilstuna kommuns lässatsningsprojekt Förskolebibliotek*. <http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1466422/FULLTEXT02.pdf>
- Fast, C. (2011). *Att läsa och skriva i förskolan*. Studentlitteratur.
- Främja läsning [Elektronisk resurs]. (2019). Kulturrådet. Tillgänglig på Internet: <https://www.kulturradet.se/publikationer/handlingsprogram-lasframjande/>
- Fälth, L., Gustafsson, S., Kugelberg, E., Nordström, T. (u.å). *Manual för LegiLexis testverktyg*. LegiLexi. [https://legilexi.org/inspirationsbibliotek/legilexis-tester/testmanual/#\\_ftnref20](https://legilexi.org/inspirationsbibliotek/legilexis-tester/testmanual/#_ftnref20)
- Gambrell, L. (2011). Seven rules of engagement. What's most important to know about motivation. *Reading Teacher*, 65(3), 172–178.
- Hultgren, F. (2017). *Läsande förebilder [Elektronisk resurs]*. Skolverket.
- Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26, s. 127–146.
- Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I G. Ahrne och P. Svensson, (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*: (s. 93–113). Liber.
- Lindholm, A. (2019). *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska. [Elektronisk resurs]: om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2019. Göteborg.
- Litteraturutredningen. (2012). *Läsandets kultur. Slutbetänkande*. (SOU, 2012:65). Fritzes. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2012/09/sou-201265/>
- Läsdelegationen. (2018). *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället. Betänkande*. (SOU 2018:57). Norstedts Juridik. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/06/sou-201857/>

- Massey, S, L. (2013). From the Reading Rug to the Play Center: Enhancing Vocabulary and Comprehensive Language Skills by Connecting Storybook Reading and Guided Play. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 125–131. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0524-y>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2021). *Projekt*. <http://www-ne-se.ep.bib.mdh.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/projekt>
- Pysslingen skolor. (2015). *Från Brevik till Nordpolen*. [Från Brevik till Nordpolen - Pysslingen Skolor](#)
- Rennstam, J & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne och P. Svensson, (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*: (s. 220–236). Liber.
- SFS 2010:800. Skollag. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2017). *PIRLS 2016. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Grafisk produktion: AB Typoform
- Skolverket. (2019). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Grafisk produktion: AB Typoform
- Svensson, P & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne och P. Svensson, (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*: (s. 17–32). Liber.
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-006-0082-2>
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0002831209361209>

Wiklund, C. (2013). Ordförrådets betydelse för läsning. *Venue*, 2(3), 1–8.

<https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.13229>

Wiklund, U. (2014). *En bok – många världar: rapport om ett utvecklingsarbete i förskola och bibliotek i Västerbottens kommuner*. Umeå: Region Västerbotten, Länsbiblioteket.

Åman, P. (2010). *Att läsa och berätta – gör förskolan rolig och lärorik* (CHILD rapport nr 13). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:386284/FULLTEXT01.pdf>

## **Bilaga 1**

### **Intervjuguide till rektor**

Varför startade ni det här läsprojektet?

Hur finansieras läsprojektet?

Vem/vilka ansvarar för att projektet genomförs?

Vad har du för förväntningar på speciallärarna och lärarna i det här projektet?

Vad är målbilden med det här läsprojektet?

Vilken roll har du i det här läsprojektet?

Kommer ni att ha tester som visar elevernas läskunskaper? Före, under och efter projektet?

Hur kommer läsprojektet att synas i den dagliga undervisningen?

Har lärarna fått kompetensutveckling/fortbildning inför projektet? Kommer det isåfall att fortsätta under projektet?

Kommer ni att ha träffar på skolan för att stämma av hur projektet fortlöper?

Kommer vårdnadshavarna att vara involverade på något sätt? Har/kommer vårdnadshavarna fått/få information om projektet på sitt hemspråk?

Hur kommer flerspråkiga elever att stöttas i läsprojektet?

Vad betyder det här läsprojektet i ett större perspektiv? För elever, skola och kommun.



## Bilaga 2

### Intervjuguide till speciallärarna

Hur ser din bakgrund inom läraryrket ut? (lärarutbildning, hur många år inom läraryrket, årskurser).

När utbildade du dig till speciallärare?

Varför startade ni det här läsprojektet?

Vad är målbilden med det här läsprojektet?

Vilken är din roll i läsprojektet?

Vem ansvarar för att projektet genomförs?

Hur ser ni på rektorns roll i projektet?

Hur kommer läsprojektet att synas i den dagliga undervisningen?

Kommer fritidspersonalen att fortsätta med projektet efter skoltid? Detta för att fritidshemmet ska komplettera/följa upp skolans undervisning.

Hur ofta kommer ni att arbeta med projektet?

Har lärarna fått kompetensutveckling/fortbildning inför projektet? Kommer det isåfall att fortsätta under projektet?

Kommer ni att ha träffar på skolan för att stämma av hur projektet fortlöper?

Vem/vilka väljer litteraturen? Vilka faktorer är betydelsefulla i valet? Kommer böckerna ha något speciellt tema?

Om skolan är mångkulturell, kommer eleverna erbjudas böcker och texter på sitt modersmål? Om inte, varför?

Samarbetar ni med någon/några aktörer? Varför/varför inte?

Kommer ni att ha tester som visar elevernas läskunskaper? Före, under och efter projektet?

Projektet ska pågå 3–4 terminer. Vad gör ni om ni läser klart litteratur från det aktuella landet? Hur fortsätter ni efter projektet?

Vad betyder det här läsprojektet för eleverna? Vilken respons har ni fått?

Har ni tillgång till ett skolbibliotek?

Kommer vårdnadshavarna att vara involverade på något sätt? Har/kommer vårdnadshavarna fått/få information om projektet på sitt hemspråk?

## Bilaga 3

### Intervjuguide till lärare

Vad har du för bakgrund inom läraryrket? (år, lärarutbildning)

Hur har du fått information om läsprojektet?

Vilken inställning har du till det här läsprojektet?

Vilken är din roll i läsprojektet?

Har du fått kompetensutveckling/fortbildning inför läsprojektet?

Har ni träffar på skolan för att stämna av hur läsprojektet fortlöper?

Hur syns läsprojektet i din dagliga undervisning? Skiljer sig läsningen åt om det är i projektet eller i "vanlig" undervisning?

Är eleverna medvetna om när de kommer att arbeta med läsprojektet?

Hur väljer ni litteratur?

På vilket sätt arbetar ni med böckerna? Kommer ni ha boksamtal?

Hur läser eleverna? (enskilt, par, helklass, digital, tryckt form)

I vilka miljöer läser ni/eleverna?

På vilket sätt finns litteraturen tillgänglig för eleverna?

Hur ser läsundervisningen ut för flerspråkiga elever? Har projektet anpassats efter dessa elever?

Hur involverar du vårdnadshavarna? Har vårdnadshavarna fått information om projektet på sitt hemspråk?

Kommer fritidspersonalen att fortsätta med projektet efter skoltid? Detta för att fritidshemmet ska komplettera/följa upp skolans undervisning.

Vad anser du krävs för att projektet ska fortgå under 2 års tid?

## Bilaga 4

### **Intervjuguide till fritidspedagog**

Vad har du för bakgrund inom läraryrket? (år, utbildning)

Hur har du fått information om läsprojektet?

Vilken inställning har du till det här läsprojektet?

Vilken är din roll i läsprojektet?

Har du fått kompetensutveckling/fortbildning inför läsprojektet?

Har ni träffar på skolan för att stämma av hur läsprojektet fortlöper?

Hur syns läsprojektet i fritidshemmets undervisning? Skiljer sig läsningen åt om det är i projektet eller i "vanlig" undervisning?

Hur väljer ni litteratur?

På vilket sätt arbetar ni med böckerna? Kommer ni ha boksamtal?

Hur läser eleverna? (enskilt, par, helklass, digitalt, tryckt form)

I vilka miljöer läser ni/eleverna?

På vilket sätt finns litteraturen tillgänglig för eleverna?

Vad anser du krävs för att projektet ska fortgå under 2 års tid?

## Bilaga 5

### *Information om en studie av en F-3 skolas satsning på läslust*

*Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.*

Hej!

Vi heter Erica Öhman och Elina Bergqvist och studerar på Mälardalens högskola i Västerås. Vi läser vår sista termin på grundlärarprogrammet F-3 och avslutar vår utbildning med ett examensarbete i svenskämnet.

Syftet med vår studie är att ta del av skolans läsprojekt och undersöka hur projektet tillämpas i den dagliga verksamheten under den första projektiden. Vi kommer också att undersöka vilka aktörer som är delaktiga och vem/vilka som ansvarar för att läsningen genomförs i undervisningen. Nationella studier visar på en nedåtgående trend i läsning hos barn och vi vill undersöka och bidra med kunskap hur läsprojekt kan utformas för att motverka den negativa trenden.

Vi söker dig som *rektor* på skolan där ett läsprojekt ska starta. För att samla in data till studien undrar vi om du har möjlighet och tid att delta i en enskild intervju. Intervjun beräknas ta ca 30 min och kan ske både digitalt och på skolan, vilket som passar dig bäst i den dagliga verksamheten.

Genom att delta i vår studie stödjer du vårt arbete och bidrar med kunskap om hur läsprojekt kan användas för att motivera elever till läsning. Datan från intervjuerna och observationerna kommer vi att sortera, tolka och analysera för att därigenom uppnå syftet med vår studie. Informationen kommer behandlas av oss och vår handledare som hjälper oss under processens gång. Din anonymitet säkerställs i och med att personnamn, skolans och kommunens namn inte noteras i dokument eller publiceras i den färdiga uppsatsen. Inspelad ljudfil raderas direkt efter publikation.

Studien kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola och slutversionen läggs ut på databasen Diva. Därmed kommer den finnas tillgänglig för dig att ta del av digitalt.

Vi vill med detta brev be om ditt samtycke för att delta i studien. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du har rätten att när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser för dig.

Vi ser fram emot din medverkan och har du några frågor är du välkommen att kontakta oss eller vår handledare via kontaktuppgifterna nedan.

**Med vänliga hälsningar**

Elina Bergqvist och Erica Öhman

## Bilaga 6

### ***Information om en studie av en F–3 skolans satsning på läslust***

*Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.*

Hej!

Vi heter Erica Öhman och Elina Bergqvist och studerar på Mälardalens högskola i Västerås. Vi läser vår sista termin på grundlärarprogrammet F–3 och avslutar vår utbildning med ett examensarbete i svenskämnet.

Syftet med vår studie är att ta del av skolans läsprojekt och undersöka hur projektet tillämpas i den dagliga verksamheten under den första projektiden. Vi kommer också att undersöka vilka aktörer som är delaktiga och vem/vilka som ansvarar för att läsningen genomförs i undervisningen. Nationella studier visar på en nedåtgående trend i läsning hos barn och vi vill undersöka och bidra med kunskap hur läsprojekt kan utformas för att motverka den negativa trenden.

Vi söker dig som *speciallärare* som har startat upp och organiserat läsprojektet på skolan. För att samla in data till studien undrar vi om du har tid och möjlighet att delta i en enskild intervju. Intervjun beräknas ta ca 40 min och kan ske både digitalt och på skolan, vilket som passar dig bäst i den dagliga verksamheten.

Genom att delta i vår studie stödjer du vårt arbete och bidrar med kunskap om hur läsprojekt kan användas för att motivera elever till läsning. Datan från intervjuerna och observationerna kommer vi att sortera, tolka och analysera för att därigenom uppnå syftet med vår studie. Informationen kommer behandlas av oss och vår handledare som hjälper oss under processens gång. Din anonymitet säkerställs i och med att personnamn, skolans och kommunens namn inte noteras i dokument eller publiceras i den färdiga uppsatsen. Inspelad ljudfil raderas direkt efter publikation.

Studien kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola och slutversionen läggs ut på databasen Diva. Därmed kommer den finnas tillgänglig för dig att ta del av digitalt.

Vi vill med detta brev be om ditt samtycke för att delta i studien. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du har rätten att när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser för dig.

Vi ser fram emot din medverkan och har du några frågor är du välkommen att kontakta oss eller vår handledare via kontaktuppgifterna nedan.

**Med vänliga hälsningar**

Elina Bergqvist och Erica Öhman

## **Bilaga 7**

### ***Information om en studie av en F–3 skolas satsning på läslust***

*Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.*

Hej!

Vi heter Erica Öhman och Elina Bergqvist och studerar på Mälardalens högskola i Västerås. Vi läser vår sista termin på grundlärarprogrammet F–3 och avslutar vår utbildning med ett examensarbete i svenskämnet.

Syftet med vår studie är att ta del av skolans läsprojekt och undersöka hur projektet tillämpas i den dagliga verksamheten under den första projektiden. Vi kommer också att undersöka vilka aktörer som är delaktiga och vem/vilka som ansvarar för att läsningen genomförs i undervisningen. Nationella studier visar på en nedåtgående trend i läsning hos barn och vi vill undersöka och bidra med kunskap hur läsprojekt kan utformas för att motverka den negativa trenden.

Vi söker *F–3 lärare* som arbetar med läsprojektet i sin undervisning på skolan. För att samla in data till studien undrar vi om du som klasslärare vill ställa upp på en enskild intervju och observation. Intervjun beräknas ta ca 30 min och kan ske både digitalt och på plats. Observationen sker under en lektion kopplat till läsprojektet. Observationen sker lämpligast på skolan då det ger ett mer tillförlitligt material. Vid observationen önskar vi att använda ljudinspelning som komplement till våra anteckningar.

Genom att delta i vår studie stödjer du vårt arbete och bidrar med kunskap om hur läsprojekt kan användas för att motivera elever till läsning. Datan från intervjuerna och observationerna kommer vi att sortera, tolka och analysera för att därigenom uppnå syftet med vår studie. Informationen kommer behandlas av oss och vår handledare som hjälper oss under processens gång. Din anonymitet säkerställs i och med att personnamn, skolans och kommunens namn inte noteras i dokument eller publiceras i den färdiga uppsatsen. Inspelad ljudfil raderas direkt efter publikation.

Studien kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola och slutversionen läggs ut på databasen Diva. Därmed kommer den finnas tillgänglig för dig att ta del av digitalt.

Vi vill med detta brev be om ert samtycke för att delta i studien. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du har rätten att när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser för dig.

Vi ser fram emot din medverkan och har du några frågor är du välkommen att kontakta oss eller vår handledare via kontaktuppgifterna nedan.

**Med vänliga hälsningar**

Elina Bergqvist och Erica Öhman



## Bilaga 8

### *Information om en studie av en F–3 skolas satsning på läslust*

*Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.*

Hej!

Vi heter Erica Öhman och Elina Bergqvist och studerar på Mälardalens högskola i Västerås. Vi läser vår sista termin på grundlärarprogrammet F–3 och avslutar vår utbildning med ett examensarbete i svenskämnet.

Syftet med vår studie är att ta del av skolans läsprojekt och undersöka hur projektet tillämpas i den dagliga verksamheten under den första projekttiden. Vi kommer också att undersöka vilka aktörer som är delaktiga och vem/vilka som ansvarar för att läsningen genomförs i undervisningen. Nationella studier visar på en nedåtgående trend i läsning hos barn och vi vill undersöka och bidra med kunskap hur läsprojekt kan utformas för att motverka den negativa trenden.

Vi söker dig som *fritidspedagog* på skolan där ett läsprojekt nyligen startat. För att samla in data till studien undrar vi om du har möjlighet och tid att delta i en enskild intervju. Intervjun beräknas ta ca 20 min och kan ske både digitalt och på skolan, vilket som passar dig bäst i den dagliga verksamheten. Vi vill ställa frågor om hur fritidshemmet arbetar med läsprojektet efter skoltid.

Genom att delta i vår studie stödjer du vårt arbete och bidrar med kunskap om hur läsprojekt kan användas för att motivera elever till läsning. Datan från intervjuerna och observationerna kommer vi att sortera, tolka och analysera för att därigenom uppnå syftet med vår studie. Informationen kommer behandlas av oss och vår handledare som hjälper oss under processens gång. Din anonymitet säkerställs i och med att personnamn, skolans och kommunens namn inte noteras i dokument eller publiceras i den färdiga uppsatsen. Inspelad ljudfil raderas direkt efter publikation.

Studien kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola och slutversionen läggs ut på databasen Diva. Därmed kommer den finnas tillgänglig för dig att ta del av digitalt.

Vi vill med detta brev be om ditt samtycke för att delta i studien. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du har rätten att när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser för dig.

Vi ser fram emot din medverkan och har du några frågor är du välkommen att kontakta oss eller vår handledare via kontaktuppgifterna nedan.

**Med vänliga hälsningar**

Elina Bergqvist och Erica Öhman

## Bilaga 9

### Observationsschema

<p>Hur ser läsmiljön ut?</p> <p>Bjuder den in till läsning?</p>	
<p>Är böckerna tillgängliga för barnen?</p>	
<p>Hur talar läraren om läsningen?</p>	
<p>Vilken plats har läsningen i undervisningen?</p> <p>Avkoppling eller aktivitet?</p>	

Hur anpassar läraren läsningen utifrån elevernas ålder?	
Talar läraren om läsprojektet i samband med läsningen?	
Hur fångar läraren elevernas intresse?	
Hur gör läraren eleverna delaktiga i läsningen?	
<b>Övrigt</b>	