

Fufos

FORSKNING & UTVECKLING
I FÖRSKOLA & SKOLA

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)



Piteå kommun

VOL 1, NR 1 2022

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)

ISSN:

Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0.

Ansvarig utgivare: Malin Westling

Redaktör: Ulrika Bergmark

Distribution: Utbildningsförvaltningen

Piteå kommun, 941 28 Piteå

Tfn: +46911-69600

Layout: Kommunikationsavdelningen, Piteå kommun

Elektronisk version tillgänglig på: www.pitea.se

Om tidskriften

Den populärvetenskapliga tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* (Fufos) har inrättats av Piteå utbildningsvetenskapliga råd. Tidskriften fyller en viktig funktion som gemensamt forum för aktörer i förskola, skola och universitet som intresserar sig för att utveckla och sprida kunskaper om praktiskt arbete med samverkande forskning och utveckling i förskola och skola. Syftet med tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* är att erbjuda lärare, rektorer och forskare en möjlighet att publicera lärdomar gjorda inom exempelvis: aktionsforskning, forskningscirklar, examensarbeten och forsknings- och utvecklingsprojekt som utgår från lärares och rektorers frågor kring det pedagogiska arbetet i förskola och skola. Genom att tidskriften vänder sig till författare inom såväl förskola och skola som universitet utgör den ett viktigt komplement till vetenskapliga tidskrifter – en unik publiceringsmöjlighet och ett forum för yrkesverksamma inom förskola och skola samt forskare för att generera och sprida beprövad erfarenhet och forskning.

Redaktör

Ulrika Bergmark, vetenskaplig ledare Piteå kommun och professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Redaktionsråd

Eva Alerby, professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Jennie Bodin, rektor Kullen & Björklunda rektorsområde, Piteå kommun.

Sara Cervantes, universitetslektor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Sara Viklund, förstelärare FoU och fil.mag, Strömbäckaskolan, Piteå kommun.



Accepterade bidrag publiceras elektroniskt på Piteå kommuns hemsida (www.pitea.se). Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0, vilket innebär att det är tillåtet att sprida materialet, men endast i icke-kommersiella sammanhang. Texterna får inte bearbetas och författaren måste erkännas. Publicering medför inga kostnader. Arvode utgår ej, varken för publicerade bidrag eller för granskningsuppdrag. Både författare och tidskrift har upphovsrätt till innehållet.

Läsundervisning i skolåren F-3: lärare och forskare reflekterar över ett forsknings- och utvecklingsprojekt

Ann-Charlotte Dahlbäck & Lena Manderstedt

Sammanfattning

Med målsättningen att utveckla läsfärdighet och läslust hos de yngsta eleverna genomfördes i två skolor ett sex veckor långt forsknings- och utvecklingsprojekt i F-3. I projektet kombinerades systematiskt litteraturarbete med läsaktiviteter i hemmen. I denna artikel fokuseras de reflektioner som projektets lärare förmedlade i sinalogg- och mötesanteckningar. Syftet var att ta del av lärarnas uppfattning om elevers läsfärdighet och läslust relativt ett språkutvecklande arbetssätt samt vilka brister respektive förtjänster de noterat avseende projektet. Resultatet, som sedan speglas mot praktikarkitektur i en metarefleksion om samverkan och kunskapsutveckling, visar att lärarna uppfattar att läsfärdighet och läslust utvecklades genom läsundervisningen i skolan med fokus på lässtrategier och boksamtal, samt genom hemläsning. Klyftan mellan lässvaga och lässtarka elever föreföll dock öka när hemmen engagerades, varför skolans kompensatoriska uppdrag aktualiserades. Praktikarkitekturen bidrar till att se hur de olika praktikerna samspelar i ett samverkansprojekt med flera aktörer och bidrar till inblandades kunskapsutveckling. De kollegiala samtalen samt diskussioner om forskning lyftes fram som betydelsefulla inslag i utvecklingsarbetet.

Ann-Charlotte Dahlbäck

Specialpedagog
Piteå kommun
ann-charlotte.dahlback@pitea.se

Lena Manderstedt

Biträdande professor i svenska
med didaktisk inriktning
Luleå tekniska universitet
lena.manderstedt@ltu.se

Inledning, syfte och frågeställningar

Några elever har svårt att hitta den ro och motivation som behövs för att ”komma in i boken.” För att slippa läsning använder de lite olika strategier som att byta bok, gå runt i klassrummet och prata eller sitta med boken framför näsan utan att läsa. Vårdnadshavarna signalerar osäkerhet när det gäller att stötta barnens läsutveckling.

*

När elever läser böcker med ett innehåll som engagerar, vet vilka lässtrategier som kan användas och också samtalar om det lästa med andra, är det lättare att förstå texten och läsningen blir meningsfull och lustfylld (Duke & Pearson, 2002; Stanovich, 2000). Detta kom även Skolforskningsinstitutet (2019:2) fram till i en forskningsöversikt där man analyserade 34 studier med fokus på läsförståelse och undervisning om lässtrategier. Sambandet mellan läsfärdighet och läslust har belysts av ett flertal forskare. Vanden Dool och Simpson (2021) konstaterar att utvecklad läsfärdighet kan kopplas till visad läslust bland 6- och 7-åriga elever. En annan fallstudie visar att texturvalet är viktigt för läslust samt att läslusten hämmas när läsaren måste anpassa läshastighet till andras läsning eller måste stanna upp i läsningen för att svara på frågor (Reedy & De Carvalho, 2021). Rosenblatt (2002) betonar samspelet, transaktionen, mellan texten och läsaren och menar att förståelse och mening utvecklas i mötet med det lästa. Läsaren kan läsa texten på ett efferent (allmänt hållen, opersonlig läsning) eller estetiskt (kreativt, intuitivt, känslomässigt) sätt. Dessa sätt står inte i motsättning till varandra men sättet att läsa beror av eget förhållningssätt eller exempelvis lärares sätt att ställa frågor. Att texten men också textens svårighetsgrad och utformning behöver matcha läsaren framhåller McCormick (1994) som också ser att textsamtal kan överbrygga eventuell obalans i fråga om matchning.

I denna artikel fokuseras lärares reflektioner om elevers läsfärdighet och läslust under ett forsknings- och utvecklingsprojekt. Resultaten reflekteras sedan mot praktikarkitektur som idékonstruktion. Projektet inleddes redan under hösten 2019 med en forskningscirkel där en rektor, en pedagogista, en pedagog som fungerar som pedagogisk ledare eller handledare (Alnervik, 2013; Elfström, 2013) och fyra lärare deltog, under ledning av två forskare i ämnet Svenska med didaktisk inriktning, från Luleå tekniska universitet. Vår forskningscirkel handlade, med Lahdenperäs (2014) ord om långvariga och kollektiva processer som förbättrade cirkeldeltagarnas kunskaper och hade en ”nära relation mellan handling och reflektion” (Thelin, 2018, s. 4).

I forskningscirkeln fördes diskussioner som ledde till ny förståelse och kunskap. Forskarna bidrog med kunskap om hur en eventuell aktionsforskningsstudie kunde teori- och

forskningsanknyttas och lärare respektive rektor bidrog med kunskap från fältet medan pedagogistan bidrog med kunskap om språkutvecklande arbetssätt.

Forskningscirkeln utmynnade i ett utvecklingsprojekt där 233 elever, deras vårdnadshavare, 14 lärare, två specialpedagoger, en pedagogista (pedagogisk handledare) och en rektor deltog. Från förskoleklasserna deltog fyra pedagoger och 62 elever. Från årskurs ett deltog fyra pedagoger och 66 elever, från årskurs två deltog tre pedagoger och 46 elever och från årskurs tre deltog tre pedagoger och 59 elever. Läsprojektet pågick under sex veckor i två F–3 skolor i Piteå kommun under vårterminen 2020. Tanken med projektet var kunskapsutveckling i två praktiker. Dels ville vi se hur en systematisk litteraturundervisning i skolan kombinerat med litteraturläsningsaktiviteter i hemmen påverkade elevers läsfärdighet och läslust, dels ville vi undersöka lärares syn på hur praktisknära forskning som ett verktyg utvecklar yrkeskompetens men också hur ett språkutvecklande arbetssätt kan relateras till dessa praktiker.

För att öka elevers måloppfyllelse och möjliggöra lärarnas professionella lärande syftar artikeln till att öka kunskapen om hur lärare i skolår F–3 utifrån det beskrivna läsprojektet reflekterar om elevers läsfärdighet och läslust relativt ett språkutvecklande arbetssätt, samt vilka brister respektive förtjänster de noterat avseende projektets utfall.

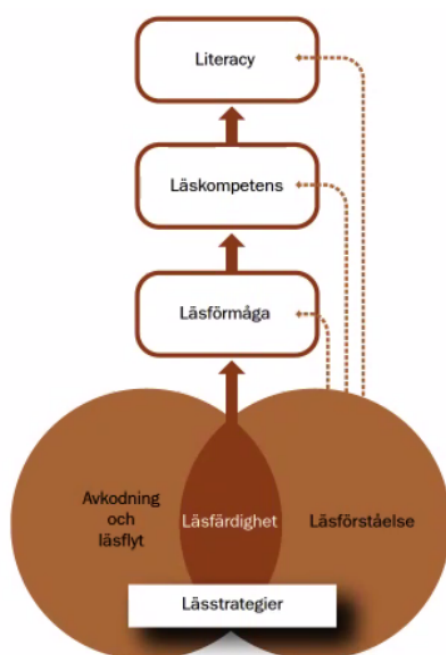
Utgångspunkten är följande forskningsfrågor:

- På vilka sätt utvecklas, enligt lärarna, läsfärdighet och läslust hos eleverna när undervisningen bedrivs utifrån ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i skolan och i hemmen?
- Vilka brister respektive förtjänster noterar lärarna i utvecklingsprojektet?
- Hur kan en metarefleksion utifrån begreppet praktikarkitektur bidra till en förståelse för hur samverkan mellan aktörer från skola, hem och universitet har fungerat och utvecklat kunskaper?

Läsfärdighet, läslust och språkutvecklande arbetssätt – en begreppsdefinition

Bärande begrepp förstås och används enligt det följande:

Läsfärdighet innefattar två delar: avkodning, förmåga att tekniskt kunna avkoda en text och läsförståelse, förmåga att förstå det skrivna genom meningsskapande och tolkning. Med hjälp av avkodnings- och läsförståelsestrategier uppnår läsaren olika nivåer av läsfärdighet i växelverkan med användandet av nya avkodnings- och läsförståelsestrategier i en progression som alltmer automatiseras. Westlund (2016) beskriver läsfärdighet som grund för läsförmåga, läskompetens och literacy (se figur 1).



Figur 1. Westlunds illustration av relationen mellan olika läsbegrepp (Westlund, 2016, s. 21).

Läslust är svårdefinierat, men i denna artikel förstås begreppet som den inre lust till läsning som en elev kan känna när den självmant väljer att läsa. Clark och Rumbold (2006) beskriver *reading for pleasure (RfP)* som den läsning som sker av fri vilja och för nöjes skull. Enligt dem kan en läsare börja i en påtvingad läsning men sedan fortsätta genom fri vilja och eget intresse, det vill säga i enlighet med RfP. Bråten (2008) framställer begreppet *läslust* på ett liknande sätt; *läslust* är det slags läsning som sker utifrån en inre motivation, inte för att uppnå något annat med läsningen, exempelvis bättre betyg.

Slutligen definieras Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (SKUA), en kompetensutvecklingsinsats som Skolverket har utformat utifrån regeringsuppdrag (U2018/00404/S) med syfte att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända elever. För att alla pedagoger inom förskola, grundskola och gymnasium skulle få del av kunskapssynen och arbetssättet erbjöds alla pedagoger i den aktuella kommunen kompetensutveckling avseende SKUA.

Teoretiska utgångspunkter

Praktikarkitektur

Praktikarkitektur är en relativt ny teori som utvecklats av Kemmis et al. (2014) i Australien, men som även använts i Sverige (Langelotz, 2017; Rönnerman, 2018). I praktikarkitektur delas

utbildning in i olika praktiker: alla aktiviteter, även relationer, som sker på en plats vid ett visst tillfälle. Historiska sammanhang, moraliska och politiska dimensioner påverkar praktiken. Kemmis och Grootenboer (2008) menar att praktiken är en väv av *sägande, görande och relaterande*. Rönnerman (2018) hävdar att praktikarkitektur ställer frågan 'vad händer här?' och teorin vänder på så sätt fokus från individen till praktiken.

Kemmis et al. (2014) pekar på fem tydliga utbildningspraktiker, där denna artikel i första hand belyser de fetstilsmarkerade: 1) skollledning och administration 2) **lärares professionella lärande** 3) **undervisning** 4) **elevers utveckling och lärande** och slutligen 5) utvärdering och forskning. Praktiken finns inte i ett vacuum utan formas och formar andra praktiker. Det innebär att en praktik inte kan utvecklas på egen hand. Elevers måluppfyllelse (praktiken undervisning, elevers lärande) kan exempelvis inte öka om inte lärare får adekvat utbildning (praktiken lärares professionella lärande). Teorin ökar förståelsen för vad som sker på en utbildningsplats och bidrar till att lärarna fördjupar sin förståelse och får verktyg att ändra förutsättningarna för elevers lärande.

Utvecklingsprojektets resultat är framsprunget ur flera aktörers sägande, görande och relaterande och dessa kommer i diskussionen att speglas mot denna arkitektur.

Metod och genomförande

Projektet använde en "mixed method" (Schoonenboom & Burke Johnson, 2017) med övervägande kvalitativ ansats, men med inslag av kvantifierbara data. Datainsamlingen byggde på empiri som genererades ur projektaktiviteterna. I den här artikeln beskrivs datainsamlingarna i projektet som helhet översiktligt men artikeln bygger enbart på kvalitativa data i form av lärarloggar och SKUA-reflektioner, skrivna av lärarna.

Projektdesign

Projektet designades enligt principer som lyfts inom den kritiska aktionsforskningen, som enligt Rönnerman (2018) kännetecknas av aktioner vilka genomförs av lärare i praktiken med efterföljande organiserade kollegiala samtal, där aktioner och erfarenheter diskuteras och kopplas till teori (Carr & Kemmis, 1986). I vårt utvecklingsprojekt organiserade pedagogisterna de kollegiala samtalen under träffar som avslutades med nedskrivna reflektioner. Psykolog och logoped förmedlade kunskap om språkliga hinder och forskare föreläste om ny läsforskning. Projektet avslutades med gemensam analys av arbetet. De 14 lärarna i projektet har deltagit i hela processen genom att formulera frågor till hemläsningsböckerna och enkätfrågor till vårdnadshavare, utföra boksamtal och sedan diskutera resultatet med kollegorna. Forskare bistod med vetenskaplig kompetens samt i handhavande av data och rapportering av resultat.

Undervisningsupplägg

Undervisningsupplägget inspirerades av Duke och Pearssons modell för träning av lässtrategier (Se även Palincsar & Brown, 1984 och Westlund, 2013). Duke och Pearson (2002) menar att vägen till god läsförståelse (jfr Westlund, 2016 om läsfärdighet) innefattar strategiträning men också mängdläsning och samtal kring olika texttyper. Duke och Pearsons modell i fem steg beskriver hur lärare kan implementera strategianvändning i klassrummet genom att 1) beskriva lässtrategin och hur den används 2) modellera strategin genom att tänka högt om hur den används 3) engagera eleverna i diskussionen om strategin 4) låta eleverna få träna strategin i grupp och diskutera och analysera utfall samt 5) låta eleven läsa tyst men påminna om arbetssättet att testa strategin.

I projektet har modellen inspirerat sättet att implementera de två lässtrategierna *Förutspå en händelse* och *Sammanfatta text* i undervisningen. Vi har dock beaktat den kritik mot explicit användande av lässtrategier som flera forskare lyft fram. Walldén skriver till exempel att synliggörandet av metakunskaper som lässtrategier i årskurs 1 medfört att ”läsningen som sådan kom i skymundan” (2019, s. 300). Metakunskaper kan alltså inte göras till huvudsakligt undervisningsinnehåll om de ska stötta elevernas ”meningsfulla möten med texten”, skriver Walldén (2019, s. 300). Hela den teoriunderbyggnad som receptionsteoretiker vilar på medger heller inte att en lässtrategianvändning görs till huvudsakligt undervisningsinnehåll. Så gjordes heller inte i projektet. De effferenta frågorna kombinerades med estetiska (jfr Rosenblatt, 2002) i lässamtalen både i skolan och i hemmen.

När det gäller samverkan mellan skola och hem hörsammades Skolverkets (2020c) betoning på att de yngre eleverna är beroende av att kopplingar mellan mikrosystem (eleven och de närmaste personerna i omgivningen) och mesosystem (samverkan mellan hem och skola) är positiva. I stället för att följa Bronfenbrenners teori om utvecklingsekologi, som presenteras på Skolverkets sida, valde vi en mer konkret modell för samverkan, lånad av Desforges och Abouchaar (2003) som i en systematisk litteraturstudie över hem- och skolsamverkan, kom fram till fyra väsentliga element för en väl fungerande samverkan.

- (A) strategier för att engagera alla vårdnadshavare,
- (B) medvetenhet om de olika elev-och vårdnadshavargrupperna,
- (C) identifiera och värdera vårdnadshavares bidrag till elevers lärande och
- (D) bemyndigande av vårdnadshavare.

Vi strävade mot att uppnå dessa framgångselement genom att engagera vårdnadshavarna i föräldramöte med möjlighet att lägga fram initiativ eller protester samt tydlig struktur och

tydliga förväntningar på hemläsningen. Frågorna som följde med hemläsningsboken var anpassade till olika grupper av vårdnadshavare och för att också kunna utvärderas som olika slags data. Slutligen ville vi att vårdnadshavarna skulle förstå att skolan hade en tilltro till deras kapacitet att bidra till elevernas lärande.

I resultatdelen fokuseras inte vare sig utfallet gällande modellen för läsundervisning eller samverkan mellan hemmen och skolan, utan lärares reflektioner. Dessa kan dock ofta kopplas till modellerna.

Empiriskt material

Empiriskt material för den här studien bestod av lärarloggar och mötesanteckningar. Varje vecka under projektiden fyllde de deltagande lärarna i en loggbok, där fyra frågor besvarades:

1. Vad har jag observerat kring elevernas läsning utifrån strategin? Hur har strategin tränats och hur har eleverna svarat på detta?
2. Vad har jag noterat kring elevernas läslust kopplat till läsläxan? Till arbetet med läsning i skolan?
3. Vad kan jag säga om elevernas läsfärdighet, utifrån träning av lässtrategin. Hur vet jag det?
4. Veckans SKUA-reflektion (Vilken metod? Vilket resultat?)

Lärarnas reflektioner innefattade alltså iakttagelser av elevernas insatser under boksamtalen i skolan, resultat av de enkäter som tillsammans med veckans bok- och samtalsfrågor varje vecka skickades hem till vårdnadshavarna att fylla i, samt – efter avslutat projekt – de åtta fokusgruppsintervjuer som genomfördes med tre elever vardera, två intervjuer ur respektive årskurs. Intervjuerna koncentrerades på elevernas upplevelse av att läsa med vårdnadshavarna, vad de tyckte om böckerna och samtalsfrågorna, hur de uppfattade att de arbetat med lässtrategierna, vilken effekt de ansåg att arbetet med lässtrategier haft på deras läsfärdighet och läslust och vad som fick dem att göra den bedömningen.

Bortfall

14 deltagande lärare skrev lärarloggar och mötesanteckningar. Av dem lämnades 12 loggar a' sex veckor in vid ett reflektionstillfälle då alla lärare var samlade. Enstaka veckor fylldes inte loggarna i på grund av egen sjukdom, barns sjukdom eller liknande. Bortfall som drabbade mötesanteckningarna berodde på liknande skäl. I den data som lärarna förhöll sig till i sina loggar förekom också bortfall. Alla vårdnadshavare har svarat på enkäten men bortfall finns de veckor eleven varit frånvarande. Bortfall förekommer även då vårdnadshavare av andra skäl inte fyllt i enkäten.

Analys av data

Braun och Clarke (2016) beskriver hur en tematisk analys genomförs i sex steg som reflekterats i vår analys:

1. Transkribera data och skapa en översikt över insamlade data.
2. Koda insamlade data så att all relevant data (utifrån forskningsfrågorna) får koder.
3. Identifiera vilka teman som utkristalliserats genom att koderna klustras.
4. Kontrollera identifierade koder för att säkerställa att koder och teman ger en helhetsbild över insamlade data.
5. Definiera teman och beskriv vad som utmärker dem.
6. Ge goda exempel och underbygg beskrivningar genom citat. Forskningsfrågorna i fokus.

De transkriberade loggarna sorterades i kolumner för ökad överblick, varpå kodning av dem genomfördes. Koderna användes för tematiseringen, som gav en bild av vad kollegiet framhöll. Slutligen definierades och namngavs teman i relation till beskrivningar av utmärkande drag (jfr Braun & Clarke, 2016, som hävdar att teman inte urskiljs utifrån frekvens utan med utgångspunkt i aspekter som kopplas till övergripande syfte och frågeställningar).

Etiska överväganden

Lärarloggarna anonymiserades men samlades klassvis för att vi skulle kunna följa utvecklingslinjer i utsagorna. Inga skriftliga samtycken begärdes in av lärarna eftersom allt material var en del av utvecklingsprojektet. Alla lärare var dock införstådda i att materialet skulle användas även vid publicering av resultat. Mötesanteckningarna var från början inte tänkta att användas som underlag, men efter samtycken har även dessa inkluderats i materialet för denna artikel.

Den data som samlades in för läsprojektet samlades in i enlighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2017) avseende samtycken, nyttjandekrav, konfidentiell behandling av personuppgifter, anonymisering och varsam datahantering etcetera. Utöver dessa etiska riktlinjer designades projektet med utgångspunkt i att materialval och undervisningsupplägg skulle vara så inkluderande som möjligt. Vårdnadshavare och elever informerades om upplägget och fick också möjlighet att lämna synpunkter.

Resultat och analys

Lärarnas reflektioner om hur läsfärdighet och läslust har utvecklats hos eleverna

Här har vi delat in lärarnas reflektioner om projektets resultat i kategorierna läsfärdighet och läslust men avgränsningen är inte helt tydlig och de två kategorierna överlappar varandra. Resultatet presenteras tematiskt.

Läsfärdighet – en fråga om nyfikenhet, läsvana och viktiga textsamtal

Det första temat som kan urskiljas är *vikten av nyfikenhet*, det vill säga att eleverna är nyfikna på att lära sig hur man gör när man läser.

I förskoleklasserna var det flera elever som inte kunde läsa när projektet startade. Lärarna i förskoleklassen beskriver att eleverna under projektet fick upp ögonen för och blev nyfikna på läsning och bokstäver. De uppger att eleverna allt eftersom projektet fortskred började försöka hänga med i läsningen av de böcker som ingick i projektet men att de också försökte följa med vid läsning av andra texter. Förskoleklassens lärare uttrycker också att de elever som tidigare inte visat intresse för läsning började försöka följa med när man exempelvis ”läste upp” dagens lunch, vem som hade namnsdag och månadens namn. Elever som tidigare befunnits ha problem med att ”knäcka läskoden” började förstå hur man kan göra och försökte mer och mer följa med genom att ”ljuda ihop” till ord. Arbetssättet med en lärare som modellerar och gruppen som sedan läser och förstår tillsammans diskuterades vid SKUA-reflektionerna i lärargruppen och beskrivs ofta som verksamt (jfr Westlund, 2017; Duke & Pearson, 2002. Se även Palinscar & Brown, 1984).

Det andra temat som urskiljs är *läsvana*, det vill säga att ofta träna sig på att läsa. Förskoleklassens lärare framhöll att arbetet med att använda lässtrategierna gav eleverna en känsla av att man inte behöver skynda fram när man ska läsa en bok utan att det är viktigt att ta sig tid för att reflektera både före och efter läsningen. Skolforsningsinstitutet (2019:2) skriver att lässtrategier där läsaren ser texten som en helhet och kontinuerligt övervakar sin egen läsförståelse hör till de strategier som har högst samband med god läsförståelse. De nämnda strategierna är två av de lässtrategier som, enligt Duke och Pearson (2002), bedöms uppfylla dessa kriterier.

Lärare i årskurs ett menade att daglig lästräning för elever som just lärt sig att läsa är viktig för läsfärdigheten. De konstaterade att eleverna behöver få träna läsning på olika sätt och i olika sammanhang (jfr Clark & Rumbold, 2006, som pekar på variationens betydelse) eftersom olika texter tilltalar elever på skilda sätt. För att eleverna ska uppfatta läsningen som lustfylld är det

viktigt att hitta texter som är intressanta för aktuell elevgrupp. Läsning med innehållsliga mål, kopplade till konkreta aktiviteter och som innebär samarbete med andra är ytterligare exempel på verkningsfulla sätt att läsa och jobba med texter (Duke & Pearson, 2002. Se även Vanden Dool & Simpson, 2021).

Det tredje och sista temat som urskiljs är *de viktiga textsamtalen*. En lärare i årskurs ett såg en vinst för vårdnadshavarna i att textsamtal inte bara skedde i skolan utan också hemma. Läraren menade att vårdnadshavarna fick en tydlig inblick i förstaklasselevernars läsfärdighetsutveckling då man läste, samtalade och reflekterade tillsammans med barnen därhemma (jfr Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2019, om vikten av att hemmet informeras om kunskapsutveckling). Viktiga element för fungerande samverkan ser Desforges och Abouchaar (2003) i att engagera och bemyndiga vårdnadshavare, samverkanskomponenter som befrämjades av arbetssättet.

Lärare för årskurs två beskrev hur deras elevers läsförmåga utvecklades i relation till ökad förmåga att använda avkodningsstrategier. De menade att förbättrad avkodning tillsammans med textsamtal och samtal om lässtrategier ökade elevernas läsfärdighet. En lärare ansåg att lässtrategin 'Sammanfatta en text' var lättast för eleverna att ta till sig då eleverna tilltalades av det konkreta i att berätta om bokens handling. En lärare i parallellklassen såg att strategin 'Förutspå en handling' spontant användes av eleverna vid läsning av olika texter. Läraren beskrev i slutet av projektet: "Jag märker att de använder lässtrategierna även när vi läser tillsammans. De påminner varandra: 'använd spå gumman, vad tror du kommer hända?'" Westlund (2016) menar att lärare som observerar sina elevers lässtrategier och förmåga att förstå läst text kan göra mycket för att stötta eleverna genom att undervisa om väsentliga lässtrategier.

I årskurs tre beskrev lärarna att deras elevers läsförmåga förbättrades av läsprojektet. I slutet av projektet kunde de lättare sammanfatta och förutspå en handling, de läste med ett bättre flyt och de fick under projektet en mer positiv inställning till läsning. Lärarna såg elevernas ökade läsförmåga i kvaliteten på de samtal om texter som man förde i klassrummet varje vecka, men också utifrån resultaten på Nationella proven gällande läsförståelse av skönlitterär text och sakprosa där alla årskurs tre elever som ingick i projektet uppnådde godkända resultat.

Läslust – en fråga om engagemang, bokurval och gemensamma samtal

Det första temat i kategorin "läslust" är betydelsen av *engagemang* och då avses både lärarnas, elevernas och vårdnadshavarnas engagemang. I förskoleklassen beskrev lärarna att de unga eleverna uppskattade att få "läxa". Att ta hem en bok och "läsa" med vårdnadshavarna var

viktigt för dem. Eleverna började, allt eftersom projektet fortskred, uttrycka att de längtade till dess de skulle få ta hem en ny bok. Eleverna berättade för sina lärare om mysiga lässtunder därhemma. Desforges och Abouchaar (2003) pekar på samverkansvinster i att hitta strategier för att engagera vårdnadshavare. Att läsa och samtala om text kan ses som en sådan strategi.

I årskurs ett beskrev lärarna att eleverna i deras klasser tyckte om att läsa. En av lärarna i årskurs ett konstaterade att eleverna i klassen numera kunde läsa en hel bok med förståelse. Läraren uttryckte att då kom läslusten på köpet. Lärarna berättade om elever som "tjuvläste" i hemläsningsboken och läste längre stycken än avsett bara för att de ville veta hur det gick. Clark och Rumbholt (2006) menar att läslust kan börja i påtvingad läsning och sedan övergå till lustläsning, en läsning som sker utifrån ett eget intresse och av fri vilja. Lärarnas beskrivning av elevernas läsning överensstämmer med Clark och Rumbholts definition av lustläsning.

Också lärarna för årskurs två kunde berätta om elever som ville läsa vidare i boken för att få reda på hur det skulle gå för bokens huvudkaraktär. Detta trots att de tidigare uttryckt att de tyckte att boken var konstig. Att eleverna spontant pratade om boken och ville diskutera innehållet vid andra tillfällen än när man hade "boklektion" och frågade om läraren hade läst boken och visste hur det slutade visar också på läslust, påpekade en lärare från årskurs två.

För de äldre eleverna i år tre var det inte att få hem en "läxa" som upplevdes positivt utan att få sitta och läsa och prata med en vuxen, vilket beskrevs som mysigt. Eleverna i årskurs tre ville läsa mer. En lärare berättar om elever som ville fortsätta att läsa alla böcker i en bokserie de läst en bok från – en bok som eleverna älskade.

Ju mer man läser, desto lättare går det att läsa och när det går lätt blir det också roligt. Denna koppling gjorde lärarna i projektet men också läsforskarna. Duke och Pearson (2002) menar att vägen till god läsförståelse och läslust innefattar träning av lässtrategier men också läsning och samtal kring texter, mycket läsning och av olika texttyper. Stanovich (2000) har i sin forskning kommit fram till ett liknande resultat och menar att optimal kunskapsutveckling når eleverna genom att läsa mycket, läsa texter från varierade genrer men med fokus på läsning som har en kvalitativ inriktning. En av projektets lärare drog slutsatsen att det inte är läsförmågan som avgör om eleven tilltalas av texten eller ej. Läraren menade att det är läslusten och engagemanget som avgör.

Det andra temat handlar om betydelsen av ett *lämpligt bokurval*, det vill säga ett urval som är lagom utmanande, tilltalande i fråga om form och innehåll och med en handling som lockar.

Westlund (2016) betonar vikten av att skapa engagemang i läsningen genom val av bok eller genom att samtala om texten. Många lärare berättade om positiva vårdnadshavare som hörde av sig till dem och berömde projektet och de bifogade samtalsfrågorna som följde med texten. Vårdnadshavarna uttryckte att de genom frågorna fick hjälp och stöd i att samtala kring läst text. Vinsten av att samtala om text utifrån utvecklande frågor betonas även av Langer (2005) som pekar på det strukturerade samtalet som ett framgångsrikt verktyg för att öka läsfärdighet och förståelse för texten. Modellen var också ett verktyg för samverkan mellan hem och skola (jfr Desforges & Abouchaar, 2003).

En åsikt som eleverna i förskoleklassen förde fram till sina lärare var att bilderna i deras böcker var ”slarvritade”. Eleverna i förskoleklassen lyfte också synpunkter på böckernas typsnitt som svårläst. Samma elevgrupp men också de elever som gick i årskurs ett uttryckte att texten var för lätt. Vårdnadshavarna höll med sina barn, åsikter som kom fram till lärarna.

I årskurs ett fick eleverna under en vecka läsa en diktbok, ett bokval som några elever hade svårt att uppskatta. Läraren tolkade elevernas kommentarer som att de varit inställda på en berättande text.

De flesta eleverna i årskurs tre var nöjda med sina böcker. En lärare menade att eleverna älskade den bok som man läste tillsammans. Sammantaget konstaterade lärarna i projektet att bokvalet har stor betydelse – urvalet är viktigt för att fånga engagemanget hos eleverna. Man såg att detta gäller det ämne som boken behandlar men också på vilket sätt boken berättar. Lärarna såg att också typsnitt och layout hade betydelse (jfr Duke & Pearson, 2002; McCormick, 1994; Skolforskningsinstitutet, 2019:2).

Vilken bok man väljer har betydelse för motivation till läsning men också motivation för att använda lässtrategierna. Lärarna konstaterade att böcker med för tydlig och lätt handling gör att läsaren inte behöver använda någon lässtrategi. Är boken för svår är det svårt att förstå trots att man använder lässtrategierna. Duke och Pearson (2002) pekar på en utmaning för lärarna att hitta texter som är tillräckligt krävande, men inte heller för svåra, något som lärarna i denna studie också upplevde som utmanande.

Brister och förtjänster: Lärares reflektioner om projektet

Som framgått av tidigare resultat har de flesta pedagoger reflekterat över att nästan alla elever har visat ökad läsförmåga och även ökad läslust. De har också reflekterat över att de själva utvecklas på olika sätt. Det är dock inte alla elever och lärare som verkar ha gynnats av

projektets innehåll och upplägg. Här redogörs först för de brister lärarna lyfter fram och sedan över för förtjänsterna.

En brist som beskrivs är glappet mellan engagerade vårdnadshavare och sådana som saknade förmåga att stötta sina barn. De elever som hade engagerade vårdnadshavare (eller andra närstående som läste med barnen) fick möjlighet att läsa och reflektera kring texten med dem. Elevgruppen fick sedan fortsätta samtalet i skolan. De elever som inte hade det stödet hemma fick endast delta i samtalet som fördes i skolan (jfr Desforges & Abouchaar, 2003, som pekar på vikten av att alla vårdnadshavare engageras). En lärare i årskurs ett beskrev dilemmat:

Goda läsare har blivit ännu bättre samtidigt som de svagare läsarna är svårare att motivera till läsning. Vi missar poängen med ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt när de svagaste eleverna tappar intresset och de duktiga blir ännu duktigare. Glappet ökar i stället för att minska.

En av lärarna uttrycker att den egna utvecklingen har uteblivit under projektet då del av det undervisande uppdraget har överlåtits till vårdnadshavarna. Flera av lärarna reflekterar över svårigheten att inkludera alla elever, även om de inte påtalar att detta inverkat menligt på den egna utvecklingen. Lärarnas reflektioner korrelerar med Nygren (2021) som konstaterar att skolan har problem med att klara sitt kompensatoriska uppdrag och att skolsystemet därmed förstärker ojämlika livschanser.

Alla vårdnadshavare var heller inte nöjda med samtalsfrågorna. Ett par lärare beskrev vårdnadshavare som uttryckte att de inte förstod frågorna som följde hem med veckans bok. Någon vårdnadshavare uttryckte också irritation över att skolan la över ansvar på dem som föräldrar – ett ansvar som de menar att skolan skulle ta. Utebliven läslust i samband med frågor på text noterades också av Reedy och De Carvalho (2021. Se även McCormick, 1994 och Rosenblatt, 2002).

Projektets utformning gjorde att det var svårt att nå fram till elever med annat modersmål än svenska. Lärare med elever med annat modersmål erfor att dessa elevers vårdnadshavare inte hade språkkunskaper så att de kunde läsa och dela böckernas innehåll med sina barn. Vårdnadshavare till elever med annat modersmål hörde inte själva av sig till skolan men lärarna förstod problematiken i samtal med eleverna. Skolans kompensatoriska uppdrag blev tydligt och en lärare skrev att lärarlagen borde ha behållit någon bok i skolan för att kunna gå igenom bokens innehåll tillsammans med eleven där. Eftersom antalet böcker var detsamma som antalet elever var det här problemet inget som kunde lösas direkt när behovet uppstod. En lärare i årskurs ett uttryckte uppgivet: ”Hur mycket mer jag skulle vilja göra med de som inte har

svenska som modersmål, men inte hinner med”. Projektet var kopplat till SKUA, en riktad insats för att för att stödja alla barns lärande med fokus på de flerspråkiga eleverna. Svårigheterna som uppstod i projektet visar på hur komplext arbetet med att stötta nämnd elevgrupp är.

SKUA har dock visat sig gynnsamt på många andra sätt, inte minst i fråga om själva utbildningsinsatsen som kombinerats med projektet. Upplägget med två veckovisa utbildningsträffar och den tredje veckan reserverad för individuella reflektioner var lyckosam, enligt lärarna. Det blev verkligen av att man reflekterade, både i kollegiet och individuellt.

Att det är intressant och nyttigt att få tid att prata och reflektera tillsammans är en åsikt som flera lärare lyfter. Man tycker att det är viktigt att få utbyta erfarenheter med andra. Lärarna påtalar att kollegiet stärks av arbetssättet. En lärare skriver: ”Jag gillar sättet att jobba och reflektera i grupp. Vi lär mycket av varandra. Det är underbart med så kloka och positiva kollegor”.

Lärarna skriver också att det var värdefullt med forskare som vid några tillfällen deltog och med sin teoretiska kunskap lyfte deras tankar. Många lärare beskriver i uppskattade ordalag de föreläsningar som varit kopplade till projektet. Lärarna menade att föreläsningarna varit proffsiga, intressanta och gett nya tankar. Att få del av ny läsforskning genom att lyssna på ”våra” forskare uppskattades. En lärare skriver: ”Intressanta tankegångar om hur man kan påverka god läsning, att det är viktigt att få med föräldrar och varför, och läsforskning från Finland, otroligt intressant.”

Sammanfattande diskussion

Med utgångspunkt i de praktiker som anges i Kemmis et al. (2014. Se även Rönnerman, 2018), innefattas i utbildningsfältet fem praktiker, vilka alla är en del av praktikarkitekturen. Rönnerman (2018) beskriver praktikarkitekturen som en väv av ömsesidigt beroende där ”utfallet av en praktik påverkar och påverkas av andra praktiker” (s. 48). Detta blir tydligt när man försöker att samla diskussionen kring en del av denna arkitektur och det visar sig att delarna ingalunda är tydligt avgränsade. Nedan diskuteras främst praktikerna *elevers utveckling och lärande*, *klassrumspraktiken* och *lärares professionella lärande* i relation till vårt projekt. De övriga bildar ett slags ram kring dessa tre praktiker.

Praktiken skollledning och administration är en viktig praktik och en möjliggörare. På den nivån förverkligas politiska beslut som att utbildning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800). Lärares arbete är avhängigt vad som sker på denna nivå.

I den kommun där projektet genomfördes finns strategier och konkreta satsningar på forskning i skolan. Rektor på de aktuella skolorna har stöttat och själv deltagit i forskningscirkeln och arbetet kring det utvidgade läsprojektet samt prioriterat reflektionstid för lärare. Upprinnelsen till projektet var dock inte att lärarna i första hand ville kompetensutveckla sig, utan att de ville arbeta med läsfrämjande insatser för att gynna elevers läsfärdighet och läslust.

Elevers utveckling och lärande var alltså ytterst den praktik som motiverade projektet. I forskningsfrågorna har vi avgränsat oss till lärarnas reflektioner, men dessa är i mycket hög grad dedicerade till just elevers lärande. Det var frågor om hur elever lär och utvecklas som läsare som avhandlades vid SKUA-träffarna och det var också samma frågor som var centrala i utformningen av projektdesignen. Vad lärde vi oss då om elevers läsfärdigheter och läslust? Som resultaten visar fanns en positiv utveckling i fråga om elevers läsfärdighet och läslust. Lässtrategierna och den frekventa läsningen hemma och i skolan, med många boksamtal har, enligt lärarna och de flesta vårdnadshavare, bidragit till denna utveckling. Vi vill dock lyfta en problematik. Projektet kastade ljus över frågor som handlar om skolans kompensatoriska uppdrag. Det visade sig nämligen, att elever med gott stöd hemifrån generellt utvecklades, medan elever med ett lågt engagemang i hemmet inte på samma sätt utvecklade läsfärdighet och läslust. Vikten av fungerande element för samverkan aktualiserades då glappet mellan starka och svaga läsare i vissa fall befanns öka, trots lärarnas försök att kompensera elevers brist på stöttning (jfr Desforges & Abouchaar, 2003). I dessa fall blev det tydligt att samverkan med hemmen också innebar att samhället trängde sig in i skolan (jfr Kemmis et al., 2014; Nygren, 2021). Trots att vi på olika sätt försökt att förebygga denna ojämlikhet genom exempelvis olika slags samtalsfrågor, tämligen enkla enkäter etc. lyckades vi inte inkludera alla elever och vårdnadshavare på ett jämlikt sätt.

Klassrumspraktiken undervisning var central i läsprojektet. Lärarna som deltog i utvecklingsprojektet har varit med i hela processen genom att formulera frågor till de böcker som eleverna läste i hemma, genom att formulera enkätfrågor till vårdnadshavare, utföra boksamtal och sedan diskutera resultatet i kollegiala samtal. Litteratur kopplad till det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet lästes och diskuterades. Forskare förde in kunskap om den senaste läsforskningen. Psykolog och logoped förde in kunskap om språkliga hinder. Allt detta handlar alltså om hur undervisningen var central, men också om hur de kollegiala processerna var en grundbult och på så vis också knöt ihop de olika praktikerna.

Praktiken lärares professionella lärande var därmed levande i projektets olika delar. I vårt forsknings- och utvecklingsarbete var det viktigt att tillskapa möjlighet för hela kollegiet att regelbundet träffas och dela tankar. De diskussioner som fördes kring aktioner som utförts i klassrummet och hemmen och resultatet av dessa var, enligt kollegiet, utvecklande och kunskapande. I praktikarkitekturen skulle man kunna beskriva kollegiet som ett kitt mellan ledarskap och administration å ena sidan och undervisning å andra sidan, men eftersom undervisningen grundar sig på mål för elevers utveckling och lärande, samt på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund, knyts dessutom denna praktik samman med praktiken utvärdering och forskning.

Den sista praktiken handlar om utvärdering och forskning. I den praktiken kopplas återigen de övriga praktikerna in; ledaren stöttade arbetet, forskarna bidrog i analysarbete, kollegiet jobbade med processen och analysen fokuserade elevernas lärande och utveckling. I slutfasen analyserades, i enlighet med den kritiska aktionsforskningen (Rönneman, 2018), all data som projektet genererat. Lärarna analyserade materialet samt processen och diskuterade resultatet med kollegor. En del i arbetsgången var att alla lärare som deltagit i utvecklingsprojektet också erbjöds att bidra i en nu publicerad populärvetenskaplig artikel som skrevs i ett delat dokument. Forskningscirkelns deltagare har dessutom, tillsammans med forskarna, skrivit en vetenskaplig artikel (Manderstedt, et al., kommande).¹ Vidare har Skolverket uppmärksammat projektet genom ett antal filmer som publicerats (Skolverket, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d) och kommer att publiceras (två filmer är ännu under produktion). Samverkan har således varit betydelsefull för båda parter men också för de elever och vårdnadshavare som adresserats i projektet och det har genererat många nya kunskaper för alla inblandade och förhoppningsvis även för dem som läser artiklarna eller tar del av filmerna.

¹ Manderstedt och Palo har också skrivit en artikel om sina erfarenheter av att arbeta tillsammans med lärare i en forskningscirkel som sedan utmynnade i ett aktionsforskningsprojekt med många ringar-på-vattnet-effekter.

Referenser

- Alnervik, K. (2013). "Men så kan man ju också tänka!" *Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*. [Doktorsavhandling, Högskolan i Jönköping].
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bråten, I. (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. Falmer Press.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust.
- Dahlbäck, A-C., Jonsson, K., Dahlberg, M., Brännström, A., Lundström, G., Hortlund, E., Manderstedt, L., & Palo, A. (2021). Utmaningar när hemmet involveras i läsningen. *Svenskläraren*. (1/2), 26–28. <http://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1553001/FULLTEXT01.pdf>
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. (Research Report RR433). Department for Education and Skills.
https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/documents/impact_of_parental_involvement/the_impact_of_parental_involvement.pdf
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective Practice for Developing Reading Comprehension. I A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Red.), *What research has to say about reading instruction*. International Reading Association, 205–242.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring - pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice. I S. Kemmis & T. J. Smith. (Red.), *Enabling praxis: Challenges for education* (s. 37–62). Sense.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Bristol, L., & Grootenboer, P. J. (2014). *Changing practices: Changing education*. Springer.
- Lahdenperä, P. (2014). Forskningscirkel som samproducerande kunskapsprojekt – vetenskaplig kvalitet och stötestenar. I P. Lahdenperä (Red.), *Forskningscirkeln – en mötesplats för samproduktion* (s. 13–26). Mälardalen University.
- Langelotz, L. (2017). *Kollegialt lärande i praktiken. Kompetensutveckling eller kollektiv korrigering?* Natur & Kultur.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.
- Manderstedt, L., & Palo, A. (2022). Forskningscirkeln som blev viral. En betraktelse över de ringar-på-vattnet-effekter som följde av en cirkel med skolpersonal i år F–3. *Forskning i förskola och skola*. 1(1).

- Manderstedt, L., Palo, A., Dahlbäck, A-C., Brännström, A., Dahlberg, M., Lundström, G., Jonsson, K., & Hortlund, E. (kommande). ”... och så läste de lyckliga i alla sina dagar”: samverkansprojekt mellan hem, skolor F–3 och forskare.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester Univ. Press.
- Nygren, G. (2021). *Jag vill ha bra betyg: En etnologisk studie om höga skolresultat och högstadielärares praktiker*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Reedy, A., & De Carvalho, R. (2021). Children’s perspectives on reading, agency and their environment: What can we learn about reading for pleasure from an East London primary school? *Education 3–13*, 49(2): 134–147.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1701514>
- Regeringsuppdrag (U2018/00404/S). *Uppdrag att genomföra insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända barn och elever och vid behov för barn och elever med annat modersmål än svenska*.
<https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2018/02/uppdrag-att-genomfora-insatser-for-att-starka-utbildningens-kvalitet-for-nyanlanda-barn-och-elever-och-vid-behov-for-barn-och-elever-med-annat-modersmal-an-svenska/>
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktikinära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & lärande*, 12(1): 41–54.
- Schoonenboom, J., & Burke Johnson, R. (2017). How to construct a mixed methods research design. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, 107–131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Skollag (SFS 2010:800). *Utbildningsdepartementet*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolforskningsinstitutet. (2018). Forskningsprofil.
<https://www.skolfi.se/forskningsfinansiering/forskningsprofil/>
- Skolforskningsinstitutet. (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier. Systematisk översikt 2019:2*. <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2020/06/Fulltext-L%C3%A4sstrategier-pdf-version.pdf>
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Utbildningsdepartementet.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laoplan-for-grundskolan-forskoeklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>
- Skolverket. (2020a). *Att ställa frågor och söka svar: samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=7117>
- Skolverket. (2020b, 23 oktober). *Litteratursamtal i skolan och hemmet*.
<https://www.youtube.com/watch?v=AgIKCH2kuoI>

- Skolverket. (2020c). *Samverkan med föräldrar och vårdnadshavare – en teoretisk modell*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/koll-pa-samverkan-med-hem-och-varnadshavare/samverkan-med-foraldrar-och-varnadshavare---en-teoretisk-modell>
- Skolverket. (2021a, 17 augusti). *Att organisera kollegial samverkan*.
https://www.youtube.com/watch?v=oCXu_J672Qo
- Skolverket. (2021b, 17 augusti). *Samverkan mellan lärare och forskare*.
<https://www.youtube.com/watch?v=Y4t1fIWhsv4>
- Skolverket. (2021c, 17 augusti). *Styrkan med kollegialt lärande*.
<https://www.youtube.com/watch?v=59Rrn82BXlk>
- Skolverket. (2021d, 17 augusti). *Samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*.
<https://www.youtube.com/watch?v=M5ayy10aao>
- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. The Guilford Press.
- Thelin, K. (2018). *I gränslandet mellan forskning och utveckling. En studie av FoSam:s forskningscirkelledarpraktik*. (FoSam Rapport 2018:02). Uppsala universitet, Forum för samverkan.
https://forumforsamverkan.uu.se/digitalAssets/704/c_704462-l_3-k_fosam-rapport-201802.pdf
- Vanden Dool, C., & Simpson, A. (2021). Reading for pleasure: exploring reading culture in an Australian early years classroom. *Literacy*, 55(2), 113–124.
<https://doi.org/10.1111/lit.12247>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet]
- Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft. Att undervisa i lässtrategier för förståelse. Fk-årskurs 3*. Natur & Kultur.
- Westlund, B. (2016). *Att läsa och förstå, Läsförståelse av vad och för vad? Kunskapsöversikt*, Skolverket.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Natur & Kultur.



KONTAKT

Ulrika Bergmark

Redaktör och vetenskaplig ledare

ulrika.bergmark@pitea.se

0911-69 72 98

UTBILDNINGSFÖRVALTNINGEN

0911-69 60 00

www.facebook.com/pitea.se

www.pitea.se/forskningochutveckling



Piteå kommun