

Vol 4, Nr 2, 2025

Fufos

FORSKNING & UTVECKLING
I FÖRSKOLA & SKOLA

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)



Piteå
kommun

VOL 4, NR 2 2025

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)

ISSN: 2004-3635

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 och en unik publiceringsmöjlighet för yrkesverksamma inom skolan och ett forum för att generera och sprida beprövad erfarenhet.

Redaktör

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

Biträdande redaktör

Sara Viklund, biträdande vetenskaplig ledare Piteå kommun och kommundoktorand Umeå universitet.

Redaktionsråd

Eva Alerby, professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.
Sara Cervantes, universitetslektor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.



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.

Innehåll

5

Samverkan i ögonhöjd: utvecklingen av en modell för kunskap, rättssäkerhet och välmående

Stina Hallsén & Karin Eriksson Johansson

18

Elevernas väg till stärkta läsmuskler – gemensamma samtal ger läsningen vingar

Maria Karlsson, Charlotta Melander & Linda Wikström

31

Förskolepersonal som språkliga förebilder: Att utveckla barns ordförråd

Paulina Narkaj Adolfsson

Elevernas väg till stärkta läsmuskler – gemensamma samtal ger läsningen vingar

Maria Karlsson, Charlotta Melander & Linda Wikström

Sammanfattning

Under en längre tid har det i Sverige pågått en allmän nedgång i både läsengagemang, läsprestation och attityder till läsning. Utifrån den bakgrunden genomfördes aktionsforskningsprojektet *Läskraft*, som avsåg att undersöka hur litteraturundervisning kan göra elever mer intresserade av att läsa skönlitteratur och samtidigt stärka deras läsförmåga. Inom ramen för *Läskraft* genomfördes denna studie, som syftar till att utifrån elevers perspektiv identifiera framgångsfaktorer och utmaningar med de metoder som under projektet användes för att stärka elevers läsengagemang och läsförmåga. I studien används teoretiska begrepp om läsengagemang, kroppens betydelse för läsning och läsförmåga. Totalt deltog ca 75 elever från årskurs 1 i grundskolan till årskurs 3 på gymnasiet. Som datainsamlingsmetod användes fokusgruppsintervjuer. Vid analysarbetet framträdde fyra teman: *kontinuitet, kollaborativ läsning, kreativitet och kroppens betydelse* samt *kunskapsutveckling*. Som framgångsfaktorer framhåller eleverna betydelsen av de regelbundna, gemensamma boksamtalen och de kreativa arbetssätten som användes för att bearbeta texten. Eleverna upplever även att deras ordförråd, analysförmåga och läsförståelse har förbättrats samt att de har börjat läsa mer. Utmaningar som eleverna lyfter är att få tid till läsningen hemmavid, att läsa på egen hand och att våga läsa högt i grupp. Studien visar att det är viktigt att eleverna inte lämnas ensamma med sin läsning.

Maria Karlsson

Förstelärare FoU-teamet & lärare
vid Backgårdsskolan, Piteå kommun
maria.karlsson@pitea.se

Charlotta Melander

Lärare vid Strömbackaskolan, Piteå
kommun
charlotta.melander@pitea.se

Linda Wikström

Förstelärare FoU-teamet & lärare
vid Christinaskolan, Piteå kommun
linda.wikstrom@pitea.se

Inledning

Internationellt sett finns det i många länder en allmän nedgång i både läsprestation och läsengagemang bland barn och ungdomar (OECD, 2021, 2023). Ett sådant exempel är Sverige, där resultaten på PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) och PISA (Programme for International Student Assessment) har visat att läskunnigheten sjunkit betydligt över två decennier. Ännu mer oroväckande är nedgången i attityderna till läsning (Skolverket, 2023a, 2023b). Utifrån detta växte aktionsforskningsprojektet *Läskraft* fram, för att bidra med ny kunskap om framgångsrika arbetssätt och undervisningsmetoder som främjar elevers läsengagemang och läskompetens i grund- och gymnasieskolan. *Läskraft* har utformats av tre lärare (processledare) och fyra forskare i ett svenskdidaktiskt nätverk mellan Piteå kommun, Luleå tekniska universitet och Umeå universitet. I nätverket identifierades utmaningar gällande läsning på alla stadier. I grundskolans årskurs 1–3 handlade det om att elever uppskattar högläsning men går inte vidare med egen läsning. Vanligt är exempelvis att eleverna efter bara några sidors läsning i en bok lägger ifrån sig den och söker en ny bok. I förberedelseklassen, årskurs 4–9, och grupperna med svenska som andraspråk (SVA), årskurs 8–9 samt i gymnasieskolans Språkintröduktion, bestod utmaningarna (utöver svårigheter med svenska språket) av att majoriteten av eleverna aldrig mött skönlitteratur i skolan och därtill sällan i hemmet. För gymnasieskolans nationella program handlade det om att lärare möter ett motstånd från elever när äldre litterära verk introduceras. Eleverna upplever texterna som främmande och svåra. Lärarna, tillsammans med forskarna, utvecklade en ansökan, och fick statlig finansiering för ett stort aktionsforskningsprojekt om läsning och litteraturundervisning. Forskning visar på viktiga faktorer för stärkt läsengagemang, till exempel en textrik miljö (Lockwood, 2008), fria textval (Clark & Phythian-Sence, 2008), läsförebilder (Layne, 2015), god läsmiljö (Cremin et al., 2014), gemensamma läsupplevelser och stimulerande aktiviteter kring läsning, däribland litteratursamtal (Bergmark & Viklund, 2020).

Författarna till denna studie är de tre lärarna som varit processledare för var sin grupp. Syftet med studien är att, utifrån elevers perspektiv, identifiera framgångsfaktorer och utmaningar med de metoder som under projektet användes för att stärka elevers läsengagemang och läsförmåga.

Teori

För att förstå vilka faktorer som hade betydelse för elevernas läsengagemang använder vi Felskis (2008) begrepp förtrollning. Det hänvisar till den typ av läsupplevelse som helt fångslar och förtrollar läsaren. Förtrollning handlar om en känsla av att bli uppslukad, berörd eller förtrollad av en text. Det är en estetisk och känslomässig erfarenhet, där läsaren kan känna glädje, fascination eller förundran. En text kan skapa ett tillstånd där världen omkring läsaren tillfälligt ”försvinner” och hen dras in i en annan verklighet (Felski, 2008).

Mangen (2013) konstaterar att barn och unga idag sannolikt läser mer än tidigare generationer, men på andra sätt och via andra teknologier, vilket aktualiserar kroppens betydelse för läsning. Olika kroppsliga aktiviteter, som att hålla en fysisk bok i handen, att fysiskt markera läsrytm, att klottra under läsakten påverkar läsningen i positiv mening (Mangen et al., 2019).

När det gäller elevernas läsförmåga beskriver Lundberg och Herrlin (2014) att läsutveckling kan ses som fem dimensioner som samspelar och är beroende av varandra, för att tillsammans skapa en helhet (se figur 1). De menar att fonologisk medvetenhet underlättar ordavkodning; att läsa ut ord. Ordavkodning underlättar i sin tur både fonologisk medvetenhet och läsflyt. Läsflyt i sin tur underlättar ordavkodning som har positiv inverkan på läsförståelse. Med god läsförståelse finns förutsättningar för läsintresse, och läsintresset utvecklar läsförståelse. Det sker alltså en ömsesidig samverkan mellan de olika dimensionerna. Det är viktigt att ändå tidigt få uppleva att läsning handlar om upplevelse, glädje, betydelse och budskap (Lundberg & Herrlin, 2014).

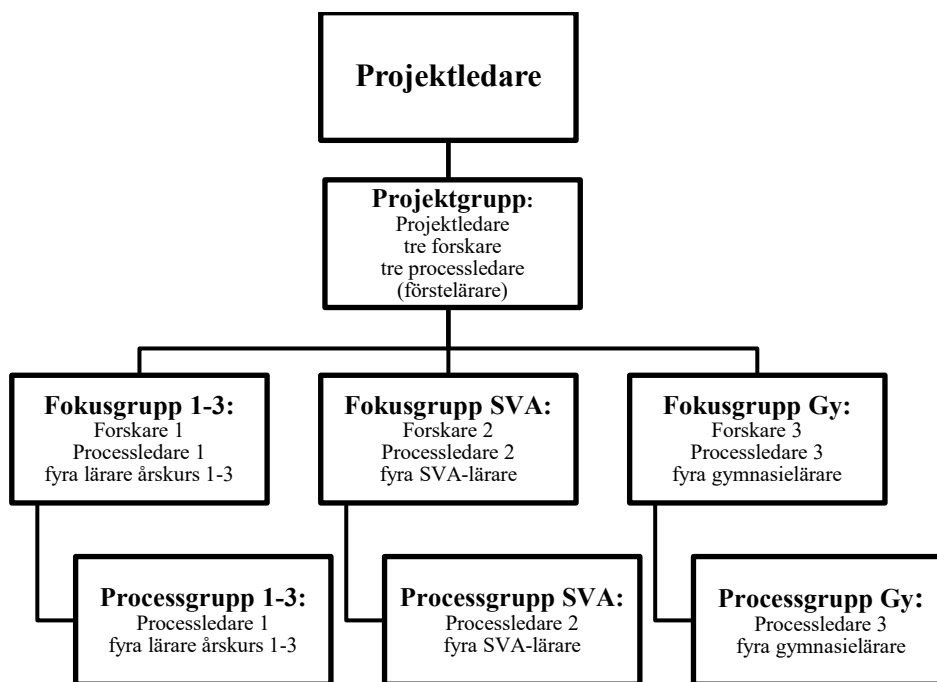


Figur 1. Läsningens fem dimensioner (Lundberg & Herrlin, 2014)

Metod

Denna studie har fokus på att, utifrån elevperspektiv, identifiera framgångsfaktorer och utmaningar med de metoder som under projektet användes för att stärka elevers läsengagemang och läsförmåga. *Läskraft* genomfördes i två av grundskolans stadier: årskurs 1–3 (7–9 år) och årskurs 4–9 (10–15 år) samt gymnasiet (16–18 år). Totalt deltog fyra forskare, 15 lärare och en skolbibliotekarie. En forskare hade övergripande ansvar för hela projektet. I projektet ingick tre grupper, en för de grundläggande åren, årskurs 1–3, en för grundskolans årskurs 4–9 med inriktning på att lära sig svenska som andraspråk och en för gymnasiet (se figur 2). Varje fokusgrupp leddes av en forskare och bestod av fem verksamma lärare. Under läsåret 2023–2024 träffades respektive fokusgrupp en gång per månad för att samtala om metoderna som prövades i litteraturundervisningen och det kollegiala arbete som utfördes i verksamheten. Fokusgruppsamtalen spelades in och transkriberades av forskarna.

Dessutom träffades lärarna utan forskare i tre processgrupper, där en av lärarna hade rollen som processledare. Processgrupperna träffades med samma intervall som fokusgrupperna för att utbyta erfarenheter, reflektera över forskning och för att identifiera och planera aktiviteter för att skapa ett ökat läsengagemang.



Figur 2. Organisationsschema Läskraft

Sammantaget består det empiriska materialet i denna studie av transkriberade fokusgruppsintervjuer med elever, som hölls före och efter prövande av metoder i respektive grupp (läsåret 2023–2024). Totalt genomfördes två intervjutillfällen per grupp med totalt 75 elever.

Deltagande elever i fokusgruppsintervjuerna valdes i första hand ut slumpmässigt genom lottnings, förutom i grupperna med andraspråkselever där språket blev styrande. Eleverna som talade samma språk bildade en grupp för att möjliggöra användandet av tolk vid intervjuerna. Antalet elever per lärare och grupp var fem, en grupp för varje lärare i processgrupperna. Intervjuerna var semistrukturerade (Bryman, 2018) och leddes, spelades in och transkriberades av forskaren. Under den andra intervjun med andraspråkseleverna ledde lärarna i processgruppen samtalen med eleverna. Vid intervjuerna ställdes öppna frågor om exempelvis hur eleverna uppfattade läsning och läsaktiviteter, vad och hur de tyckte om att läsa och om de hade några förslag på förändringar av arbetssätt och metoder.

Deltagare och etiska överväganden

Deltagare i studien, som genomfördes under läsåret 2023–2024, är ca 75 elever från grundskolan och gymnasiet, fördelade på 15 klasser, i en medelstor kommun i norra Sverige. Eleverna informerades muntligt och skriftligt om studien och skriftligt samtycke inhämtades från alla elever, och om eleverna var under 15 år, även av deras vårdnadshavare. De fick också information om att de när som helst har rätt att avsluta medverkan i studien, utan att ange skäl, samt att uttalanden som citeras i publikationer inte kan kopplas till specifika elever. Dessutom

gjordes en etisk prövning för aktionsforskningsprojektet *Läskraft*. Författargruppen består av processledarna, som även är lärare i vissa av klasserna.

Ett etiskt dilemma som kan uppstå när lärare studerar sin praktik är relationen till eleverna, något som också Kalman (2006) redogör för. Hon menar att det finns svårigheter som kan följa på att man forskar på "egna" informanter, det vill säga sådana som man har en relation till på något sätt, och de beroenden som kan följa av detta. För de äldre eleverna kan det handla om att de vill försöka ge svar som de tror läraren vill höra, eftersom de är i beroendeställning till läraren. I projektet var det forskarna som intervjuade eleverna, förutom vid intervjutillfälle 2 för SVA-eleverna då lärarna själva genomförde intervjuerna.

Resultat

Samtliga transkriberade elevintervjuer genomlästes utifrån gemensamma framgångsfaktorer och utmaningar i de olika stadierna. Vid genomläsningen framträdde fyra teman som redovisas nedan: *kontinuitet, kollaborativ läsning, kreativitet och kroppens betydelse* samt *kunskapsutveckling*.

Kontinuitet

I en föränderlig värld, där både barn och vuxna ställs inför nya och oförutsägbara situationer, är vikten av kontinuitet och förutsägbarhet stor. Skola och undervisning kan vara en fast, återkommande och trygg punkt i en annars böljande tillvaro. I elevintervjuerna framkommer elevernas upplevelse av det återkommande och förutsägbara som något viktigt. Samtliga elevgrupper har arbetat med läsning och bearbetning av litteratur varje vecka och upplägget har varit återkommande och förutsägbart, vilket har varit tryggt och uppskattat hos eleverna.

Att läsningen har varit återkommande och att det finns en förväntan inför varje tillfälle kan vi utläsa i bland annat i följande citat: "Alltså, det känns jättebra. Fast jag kan inte vänta till nästa söndag för att läsa alltså nytt kapitel. Det känns jättebra att man läser och man lär sig nya ord varje lektion vi läser" (elev SVA). Att läsningen i sig också leder till ökad kunskap i form av nya ord går också att tyda ut hos en elev i den yngsta gruppen: "För vi läser mer. Vi skriver ju varje vecka, vi tränar mycket på att skriva" (elev årskurs 1–3).

Den tid som avsätts till att läsa, samtala om det lästa eller bearbeta det lästa uppskattas av elever. En äldre elev som under många år fått höra vikten av att läsa kontinuerligt uttrycker här:

När jag var mindre och gick fram till högstadiet så har jag inte läst så mycket hemma eller typ på skolan. Det är ibland man har läst på skolan men inte alls så ofta. Utan det är mer nu i gymnasiet som jag har börjat läsa. För att vi har ju haft läsläxa varje vecka. Men jag tycker det är kul att läsa. Och så är det ju så kul sen att prata om det med andra. (Elev gymnasiet)

Det är tydligt att det kontinuerliga arbetet dessutom uppfattas som "kul".

Det finns naturligtvis en del utmaningar och motgångar som eleverna identifierar. Inte alltför sällan handlar dessa utmaningar om upplevd brist på tid att läsa hemmavid: "Om du är alltså 15 år gammal då har du ingen tid" (elev SVA). Även elever på gymnasiet framhåller tidsbristen: "Jag har varken tid uppmärksamhetsmässigt, jag har inte tid i mitt liv. Jag har inte tid att sätta mig ner och läsa en bok på 800 ord" (elev gymnasiet). Att eleverna förväntas läsa stora delar av skönlitterära böcker hemma blir en utmaning och några föreslår att läsningen i stället ska ske i skolan: "Men tänk om man läser på skolan, det behövs, man inte läsa hemma" (elev SVA). Den utmaning som i så fall uppstår är att tiden i skolan inte riktigt kommer räcka till och hela romaner blir svåra att tillgodogöra sig på den begränsade tid som är lektioner.

Kollaborativ läsning

Det framkommer vid elevintervjuerna att kollaborativ läsning (gemensam läsning) och boksamtal har flera positiva effekter på elevernas lärande och upplevelse av litteratur. Eleverna uttrycker att samtalen hjälper dem att se nya perspektiv och att de får en djupare textförståelse samt att de minns innehållet bättre. Eleverna lyfter även fram den sociala dimensionen och menar att läsa och samtala tillsammans skapar en känsla av gemenskap, trygghet och motivation. Flera elever redogör också för hur den kollaborativa läsningen stärker deras självförtroende och språkutveckling. Samarbete och gemenskap framstår som centrala delar av läsupplevelsen.

En elev reflekterar kring hur läsning och samtal om litteratur kan bredda perspektiv och öka förståelsen för olika sätt att tolka en text:

Innan vi började läsa så här mycket och ha boksamtal. Då fastnar man ju väldigt mycket i sitt eget. Som man utgår från sitt eget liv eftersom man inte vet från någon annan. Men eftersom vi har börjat, när vi har pratat, då har vi hört så här: ja, men man kan se det på det här sättet också. Då tycker jag att det är lättare att kunna se saker på ett helt annat sätt. (Elev gymnasiet)

Genom att diskutera böcker med andra får eleverna insikter som sträcker sig bortom den egna erfarenheten, vilket kan leda till en mer nyanserad och öppen syn på världen. Läsning är inte bara en individuell upplevelse utan också en möjlighet att utbyta tankar och perspektiv. Genom att samtala om texter kan de ses ur nya vinklar. En elev beskriver vid fokusgruppssamtalet vad som är positivt med den gemensamma läsningen: "Alltså man får veta vad andra tänker med läsningen" (elev årskurs 1–3). En annan fördel med att läsa tillsammans är enligt eleverna att de får samtala med andra: "Jag tycker om att prata med mina kompisar" (elev årskurs 1–3).

Det framkommer även vid fokusgruppssamtalen, vid samtliga stadier, att gemensam läsning gör det lättare att förstå en text. Att läsa tillsammans är ett roligare sätt att arbeta än att sitta ensam med boken.

När de stöter på svåra ord finns möjligheten att fråga och diskutera, något som en elev på högstadiet beskriver:

Så när man läser typ själv, om man inte fattar ett ord då skippar man, man frågar inte om det och sådana grejer. Om man läser med de andra, då typ man frågar, man har möjlighet att fråga vad det är ordet. (Elev SVA)

För andraspråkseleverna framstår läsning i grupp som särskilt betydelsefull, då de kan fråga om ord och få stöd i sin språkutveckling. En elev berättar om hur det kan kännas att läsa en bok på egen hand: ”Jag har mycket bok hemma. Men det är tråkigt att man läser ensam varje dag. Ibland kan jag försöka men jag kan inte läsa” (elev SVA). Citatet visar att det är viktigt att eleverna inte blir lämnade ensamma med läsningen, eftersom de behöver stöttning både innan, under och efter läsning.

Några elever uttrycker att de ibland blir osäkra när de läser högt och att de kan känna sig exponerade: ”Ibland läser man fel och då ... Då vill man liksom bara gömma sig” (elev årskurs 1–3). En lågstadielev uttrycker att parläsning känns lättare eftersom man bara läser för en person. De flesta upplever dock en trygghet i klassen/gruppen. Eleverna i grundskolan och gymnasiet Språkintröddning lyfter vikten av att känna sig trygga i en lässituation och menar att det är avgörande för att de ska våga delta. Två elever beskriver hur självförtroendet påverkas av att läsa tillsammans med andra: ”Self confidence. Man känner sig lite att man kanske har lite självförtroende. Det tror jag är viktigt” (elev SVA) och ”När man till exempel kan inte läsa det tänker man oj nej de kommer skratta på mig när man läser. Så det blir direkt när du känner att det är bra. Ingen gör det. Nej nej” (elev SVA).

En stöttande och tillåtande miljö kan stärka elevers självförtroende i läsning. När elever känner sig trygga i sin klass kan de våga utmana sig själva utan rädsla för att bli dömda. En elev beskriver hur sammanhållningen och lärarens stöd skapar en familjeliknande känsla:

Jag känner inte att jag bryr mig om ni får skratta ... vi är i en klass. Vi känner varandra. Därför är det att vi inte är blyga. Vi tänker att om vi sitter här är det samma familj. Vi tänker så. Det är [namn på läraren] som hjälper oss att vara modiga. (Elev SVA)

Läraren spelar en viktig roll i boksamtalet – inte bara genom att leda diskussionen framåt, utan också genom att vara en del av samtalet. Genom lärarens vägledning kan eleverna fördjupa sin förståelse och lättare minnas det de läser. En elev reflekterar över detta:

Läraren måste ju leda boksamtalet framåt ibland. Men hon blir ju också delaktig. Jag tycker att boksamtalen är bra för att det är mycket enklare att komma ihåg böckerna. Det känns mycket enklare att komma ihåg det som hänt i böckerna vi läst i skolan nu på svenskan än böcker jag läst själv på fritiden. (Elev gymnasiet)

Genom att styra diskussionen framåt och engagera sig i samtalet hjälper läraren eleverna att reflektera och minnas det de läst.

Vid fokusgruppsintervjuerna framkommer också att det finns utmaningar med att läsa tillsammans. För eleverna på lågstadiet blir det negativt om någon tar över i samtalet och det kan skapa frustration och påverka gruppens samarbete: ”Jag tyckte det var roligt att läsa i grupper, men lite jobbigt för att [Namn på elev] hon var hela tiden ba ’Nä, jag ska börja först, jag ska börja först’” (elev årskurs 1–3). Gruppens sammansättning var ett ämne som återkom frekvent bland framför allt de starka eleverna. De upplevde att det blev hämmande när de hamnade i grupper med andra elever som inte hade kommit lika långt i sin läsutveckling. Elevernas lösning på gruppensammansättningar var att läraren skulle nivågruppera eleverna: ”... sätta ihop i grupper så blev det roligt” (elev årskurs 1–3).

Eleverna på Språkintroduktion betonar att det är viktigt att uttrycka åsikter, något som inte alla har fått möjlighet till i sina hemländer. Skönlitteraturen kan vara en brygga till att skapa samtalskompetens, något som en elev vittnar om: ”Jag gillar att prata med folk och visa vad jag tycker. Det är det jag gillar mest av allt, det är viktigt för livet” (elev SVA). Böckerna skapar naturliga samtalsämnen och ger eleverna en chans att träna på att ta ställning och diskutera tillsammans trots att andraspråkseleverna inte har kommit så långt i sin språkutveckling.

En annan utmaning vid boksamtalen är att hitta skönlitteratur som passar den heterogena gruppen av nyanlända elever:

Nu vi läsa en bok. Den heter Snabba cash ... Men det är svårt. För mig boken det är svårt. Vi säger till läraren ”det är svårt, kan du byta till en lättare boken?” Som kort och lätt. Det går bra. Det finns sån boken. (Elev SVA)

Citatet visar att eleverna önskar stöttning av läraren vid valet av litteratur och svårigheten med att hitta böcker på en lämplig språknivå som passar samtliga i gruppen.

Kreativitet och kroppens betydelse

I elevintervjuerna framkommer hur viktigt det är att låta hela kroppen vara med i kunskapandet och processandet av texter och berättelser. Elevernas röster synliggör vikten av kreativitet, inte bara som underhållning utan det är tydligt att eleverna upplever att de lär sig mer, befäster sina kunskaper på ytterligare sätt och att kreativiteten inte bara smyckar arbetssättet utan även bidrar till fördjupad förståelse och ökat intresse.

Elever uttrycker att de kreativa arbetssätten har hjälpt till och ibland varit avgörande för förståelsen av de lästa texterna. ”Jag tänker, utan de här kreativa sakerna som vi fick göra så hade man typ inte mints någonting som hade hänt i boken” (elev gymnasiet). Detta gäller oavsett om eleverna går i årskurs 1 och är mitt i processen att lära sig läsa, om de är tonåringar med ett nytt språk att erövra eller om de är på sitt sista år i gymnasiet och utmaningen är det ålderdomliga språket. En elev i de lägsta åldrarna menade att ”man kommer ihåg bättre när man ser sina bilder och det man skrivit” (elev årskurs 1–3).

Att låta läsningen och bearbetningen av det lästa beröra flera sinnen har haft stor betydelse för eleverna. Det märks inte bara genom att de är positivt inställda till kreativa arbetssätt utan även att de har ökat kunskapen om bland annat hur olika ord kan låta:

Jag tyckte att alla klasskamrater jobbade tillsammans. Det var jätteroligt. Alla gjorde ljud tillsammans. Så fick vi träna uttal också. Vi fick träna för oss själva individuellt och sen fick vi göra så att man gjorde det tillsammans i slutändan. (Elev SVA)

I elevgrupperna har det genomförts bland annat teater, skapande av figurer i lera och tillverkande av bilder med relevans för den skönlitterära texten. I studien är det tydligt att spela roller, sätta sig in i karaktärerna och dramatisera har varit en lyckad variant av bearbetning av skönlitteratur. En elev säger: "Jag älskar att göra teater" (elev årskurs 1–3) och en annan säger:

Det är inte samma sak att läsa en bok bara för att repetera den och lära sig en bok för att man ska spela ut den på en scen. När man ska spela ut den på en scen så måste man ju måla upp det framför sig ...man måste göra någonting med det sen så blir det lite mer, det blir också roligare att läsa. (Elev gymnasiet)

Skapandet av egna bilder, symboler och lerfigurer har tilltalat flera elever.

Speciellt med figurerna, jag menar litteratur är konst... Det finns väl inget bättre sätt att förklara konst med konst, liksom... Det är inte bara att man lär sig svara på en fråga och hitta svaret i texten, utan man lär sig också att fundera ett steg högre. (Elev gymnasiet)

Eleven visar att kreativt arbete skapar nya vägar, nya tankebanor och nya insikter. En elev uttrycker att det dessutom ökar kunskapen när hen får arbeta kreativt: "Du lär dig mer när du gör grejerna. När du skriver mer" (elev SVA).

En elev uttryckte en viss förfäran över stilen i äldre litteratur: "Jag älskar att läsa, jag läser jättemycket men det var väldigt tufft. För det är typ tre sidor, bara de beskriver samma sak. Så det blir lite svårt att hänga med" (elev gymnasiet). Eleverna återkommer till att kreativiteten har underlättat förståelsen av svårt skrivet språk och en gammeldags stil. Tack vare de kreativa arbetssätten har eleverna kunnat ta sig an sådan text som de tidigare inte trott sig behärska.

I elevintervjuerna framkommer inte att eleverna upplever att det finns utmaningar med de kreativa arbetssätten, men några lärare har under vissa lektionstillfällen noterat att vissa elever inte uppskattar de kreativa inslagen.

Kunskapsutveckling

I denna studie har inte fokus legat på elevernas kunskapsutveckling enligt kunskapskraven, men i elevintervjuerna framkommer ändå en hel del som rör elevernas kunskapsutveckling. Det handlar om kunskaper som inte är direkt mätbara kvantitativt, men som ändå är av stor betydelse för att nå ökad måluppfyllelse enligt kunskapskraven. Elever i alla grupper framhåller att de fått ett ökat ordförråd samt att deras analysförmåga har förbättrats genom de gemensamma

boksamtalen. De upplever att det är lättare nu att förstå texternas innehåll och budskap på ett djupare plan. Många elever säger också att de läser mer nu både hemma och på skolan.

I SVA-gruppen och årskurs 1–3, där eleverna också kämpar med läsningen rent tekniskt och språkligt, framkommer dessutom att eleverna känner att deras läsförmåga, hastighet och uthållighet har ökat. ”Jag känner att jag har lärt mig så mycket att nästan vid inga ord behöver jag stanna upp och ljuda” (elev årskurs 1–3). Som en förklaring till detta säger en del elever att det är deras ”läsmuskler” (elev årskurs 1–3) som har blivit starkare. Med läsmuskler säger eleverna att själva läsningen är en muskel som kan tränas precis som andra muskler i kroppen. ”*Läskraft* har varit roligt. Jag har blivit bättre på att läsa på många olika sätt” (elev årskurs 1–3). Eleverna i de lägre stadierna känner att de blivit bättre läsare, men har svårt att precisera på vilket sätt.

SVA-eleverna säger att de fått fördjupade kunskaper i svenska både muntligt och skriftligt. Vid samtalen med eleverna framkommer att de tycker att de har blivit bättre läsare, bättre på att lyssna, bättre på att förstå, kan fler svenska ord samt att de kan tala svenska och inte bara engelska nu för tiden: ”Förra året kunde jag inte prata så ... hur är det att vara i ett samhälle? Jag har lärt mig mycket om texter och jag har lärt mig mycket om ord” (elev SVA). Genom läsningen uttrycker eleverna att de lär sig olika saker utan att det känns ansträngande. ”Kanske livet. Hur det går i livet. Hur du kan träffa nya människor. Hur det går att fixa dina problem ... Hur man kan bli sviken. Och hur känns det ... Man kan acceptera förlåt ... Det är viktigt” (elev SVA). En del litteratur har alltså fyllt ytterligare en funktion för SVA-elevernas livskunskap, förutom själva läsningen. Genom böckerna har eleverna kunnat få läsa och lära om ämnen som varit tabu att prata om i deras hemländer och som nu öppnats upp för gemensamma diskussioner med lärare och klasskamrater.

För gymnasieeleverna är det mer själva angreppssättet att ta sig an äldre verk som lyfts fram:

Jag kan uppleva att man kanske har blivit mer mogen som läsare. Att man har mer i bagaget. Att man har mer man kan referera och hänvisa till gamla texter. Och har mer litteraturvetenskapliga begrepp. Verktygslådan är större när man ska göra analytiska texter.
(Elev gymnasiet)

Eleverna känner att de nu fått fler verktyg och strategier för att kunna ta sig an språket i de gamla klassiska verken. Tidigare har det högtravande språket varit ett stort hinder för att eleverna skulle kunna ta sig igenom texterna. Nu känner de att de kan bortse från det när de läser: ”Att det är en bra historia, låst bakom ett riktigt jävla jobbigt språk” (elev gymnasiet). De gemensamma aktiviteterna och boksamtalen har hjälpt eleverna att ta till sig innehållet i litteraturen.

Diskussion och slutsatser

Eleverna på samtliga stadier lyfter fram värdet av att lektionerna inom *Läskraft* har varit en regelbundet återkommande aktivitet, som eleverna dessutom har sett fram emot. En utmaning med läsning av skönlitteratur är enligt eleverna i de högre åldrarna bristen på tid och svårigheter att läsa på egen hand. För SVA-eleverna har detta hanterats genom gemensam högläsning under lektionstid med efterföljande boksamtal. Gymnasieeleverna uttrycker en stress över att hinna med att läsa omfattande klassiska verk, men de har samtidigt en medvetenhet om vikten av att inte bara läsa textutdrag för att nå fördjupad analys och förståelse.

Precis som Felski (2008) lyfter fram om förtrollning, har vi sett att de gemensamma boksamtalen och bearbetningen har lett till att eleverna verkligen har trängt in böckernas handling och blivit uppslukade av berättelserna, vilket är steg på vägen till att eleverna verkligen glömmer tid och rum och lever sig in i en annan värld. Genom gemensam läsning och samtal kan dessa förtrollande ögonblick förstärkas eftersom elevernas olika perspektiv kan vidga texten på nya sätt. Förtrollning blir då inte bara en privat upplevelse, utan något som kan delas och byggas upp i klassrummet. Eleverna betonar att den kollaborativa (gemensamma) läsningen skapar gemenskap, trygghet och motivation, som bidragit till deras språkutveckling. Det har också möjliggjort att de yngsta eleverna som inte kommit så långt i sin läsutveckling, har kunnat vara delaktiga i läsningen. I samtliga elevgrupper framkommer värdet av de gemensamma boksamtalen, där även läraren spelar en viktig roll. Eleverna uppskattar att få prata med varandra om texter för att få bredda perspektiven och öka förståelsen för olika sätt att tolka en text. Här har läraren en viktig roll som vägledare som leder samtalen framåt och kommer med fördjupande frågor. Samtalen upplevs som mycket betydelsefulla eftersom eleverna kan få stöd i sin språkutveckling. Framför allt gymnasieeleverna tycker att det är en utmaning att läsa böcker som lärarna väljer ut och många gånger hade de önskat att få välja titel. Samtidigt är eleverna medvetna om att det inte går att ha boksamtal om alla har läst olika böcker. Vår tolkning är att boksamtalen är så givande och betydelsefulla att det går före att få läsa egenvald litteratur. Detta påminner mycket om det som Bergmark och Viklund (2020) såg i sin studie om litteratursamtal.

Eleverna uttrycker att det är viktigt att inte bli lämnade ensamma med läsningen. De tycker att det blir svårt, tråkigt och mödosamt att ta sig an texter på egen hand, samtidigt som det framkommer att en del kan känna en osäkerhet i den gemensamma läsningen. För att hantera detta är tryggheten i gruppen avgörande. I de lägsta åldrarna uttrycker de lässtarka eleverna viss frustration över gruppammansättningen och en önskan om nivågrupperade boksamtal framkom. De upplever att de får ta ett stort ansvar för att ta sig igenom texten för att kompensera för de lässvaga i gruppen, när grupperna är blandade.

Efter boksamtalen menar eleverna att det är viktigt att få bearbeta det lästa genom kreativa arbetssätt, något som även Mangen (2013) framhåller. Orsaken till detta är att de fördjupar sina

kunskaper och förståelse för den lästa texten genom att kroppen aktiveras, vilket flertalet av eleverna betonar vid intervjuerna.

De yngsta eleverna säger att deras läsmuskler har blivit starkare. Detta är något som vi tolkar kan härledas till Lundberg och Herrlins (2014) fem dimensioner, som handlar om den ömsesidiga samverkan som sker mellan läsintrasse, förståelse, avkodning, läsflyt och fonologisk medvetenhet, och hur de påverkar varandra positivt i bägge riktningarna (se figur 1). Boksamtalen gör att eleverna uppskattar böcker och läsning, vilket leder till att de blir motiverade att träna även den tekniska delen av läsning (avkodningen). När avkodningen flyter på orkar de läsa mer och på så sätt sker enligt figuren en växelverkan, som pågår hela tiden i de yngsta årskurserna, men även för flertalet av SVA-eleverna. Eleverna i alla stadier uttrycker hur mycket *Läskraft* med de regelbundna boksamtalen har betytt för deras ökade engagemang och läsintrasse.

Referenser

- Bergmark, U., & Viklund, S. (2020). *Litteratursamtalets pedagogik: relationer, lärande och utveckling*. Gleerups
- Clark, C., & Phythian-Sence, C. (2008). *Interesting choice*. National Literacy Trust.
<https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/interesting-choice-relative-importance-choice-and-interest-reader-engagement-2008-review/>
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F. M., Powell, S., & Safford, K. (2014). *Building communities of engaged readers: Reading for pleasure*. Routledge.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell Pub.
- Kalman, H. (2006). Metod och etiska överväganden. I L. Eskilsson & H. Kalman (Red.), *Att baka en katedral – genusperspektiv i avhandlingsskrivande* (s. 18–23). Genusvetenskapliga publikationer, Umeå universitet.
<https://www.umu.se/globalassets/organisation/fakulteter/samfak/umea-centrum-for-genusstudier/genusforskarskolan/kursplaner-scheman-etc/att-baka-en-katedral.pdf>
- Layne, S. L. (2015). *In defence of read-aloud: Sustaining best practice*. Stenhouse Publishers.
- Lockwood, M. (2008). *Promoting reading for pleasure in the primary school*. Sage.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling*. Natur och Kultur.
- Mangen, A. (2013). Putting the body back into reading. I T. Schilhab (Red.), *Pædagogisk neurovidenskab* (s. 11–31). Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Mangen, A., Olivier, G., & Vélay, J-L. (2019). Comparing comprehension of a long text read in print book and on Kindle: Where in the text and when in the story? *Frontiers in Psychology*, 10. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00038>
- OECD. (2021). *21st-Century readers: Developing literacy skills in a digital world*, OECD Publishing. Doi: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. Doi: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Skolverket. (2023a). *PIRLS 2021: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Internationella studier.
<https://www.skolverket.se/download/18.79355301188216cb03d42a/1684738871216/pdf11490.pdf>

Skolverket (2023b). *PISA 2022: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Internationella studier.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=12177>



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