

Läsläxan som stöd för flerspråkiga elevers läsutveckling

En läromedelsanalys av visuellt och språkligt stöd i
årskurs 1

Författare: Emelie Viselli
Emelie Skallvin

Nivå: Avancerad nivå

Kursnamn: Examensarbete för grundlärarexamen inriktning F-3

Kurskod: APG246

Högskolepoäng: 15 hp

Handledare: Susanne Rosén

Institution: Institutionen för Kultur och Samhälle

Examinator: Veronica Semelius Granevald

Examinationsdatum: 2026-03-29

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker Open Access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbete. Open Access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten Open Access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

Nej

Sammanfattning

Denna studie är en läromedelsanalys som avser att bidra med kunskap om hur läsläxan som läromedel i årskurs 1 stödjer flerspråkiga elevers läsutveckling genom sin struktur, tillgänglighet och språkliga utformning. Studien är relevant eftersom läsning är en grundläggande förutsättning för elevers kunskapsutveckling och delaktighet i samhället. Läsläxor genomförs i hemmet där språkliga förutsättningar kan skilja sig åt, vilket gör att läsläxans utformning får betydelse för en likvärdig utbildning. Detta har undersökts genom en kvalitativ ansats med dokumentanalys som insamlingsmetod och riktad innehållsanalys som analysmetod. Resultaten analyserades med utgångspunkt i sociokulturell teori, multimodalt perspektiv och teori om flerspråkighet. Studiens resultat visar att läsläxan i viss utsträckning kan stödja flerspråkiga elevers läsutveckling genom sitt omfattande visuella stöd, sin återkommande och förutsägbara struktur, genom introduktion av både högfrekventa vardagsord och mer skolrelaterade ord samt bidra till ökat läsintresse genom sitt vardagsnära innehåll och representation av mångfald. Resultatet visar också på att det finns utvecklingsmöjligheter, exempelvis vad gäller tydligare instruktioner till elever och vårdnadshavare, ordförklaringar samt ett större tillvaratagande av elevernas språkliga resurser.

Nyckelord

Läromedelsgranskning, läsläxa, läsläxa som läromedel, flerspråkighet, läsutveckling, lågstadiet, visuellt stöd, läslust, vårdnadshavare

Innehållsförteckning

| | |
|------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. Inledning | 1 |
| 2. Syfte och frågeställningar | 3 |
| 3. Bakgrund..... | 4 |
| 3.1. Centrala begrepp | 4 |
| 3.1.1. Läxa och läsläxa | 4 |
| 3.1.2. Läromedel | 4 |
| 3.1.3. Visuellt stöd..... | 4 |
| 3.1.4. Tillgänglighet..... | 5 |
| 3.1.5. Flerspråkighet | 5 |
| 3.1.6. Likvärdighet..... | 5 |
| 3.1.7. Motivation | 6 |
| 3.1.8. Vårdnadshavare | 6 |
| 3.1.9. Förförståelse | 6 |
| 3.2. Barns tidiga läsutveckling..... | 6 |
| 3.3. Läxans utveckling och betydelse i skolan | 7 |
| 3.3.1. Läsläxa..... | 8 |
| 3.4. Läromedel i läsundervisningen..... | 8 |
| 3.5. Hemmets roll vid läxläsning..... | 9 |
| 3.5.1. Flerspråkiga hemförhållanden vid läsläxa | 9 |
| 3.6. Att skapa motivation och läslust..... | 9 |
| 3.7. Koppling till skolans styrdokument..... | 10 |
| 4. Tidigare forskning..... | 11 |
| 4.1. Litteratursökning..... | 11 |
| 4.2. Forskningsbakgrund | 11 |
| 4.2.1. Vårdnadshavares betydelse för elevers läsutveckling | 11 |
| 4.2.2. Flerspråkiga elevers förutsättningar | 12 |
| 4.2.3. Läxor och likvärdighet i undervisningen..... | 13 |
| 4.2.4. Läromedel i läsundervisningen..... | 14 |
| 4.2.5. Motivation och läslust | 15 |
| 4.2.6. Sammanfattning av forskningsläget | 16 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 5. Teoretiska perspektiv | 17 |
| 5.1. Sociokulturell teori | 17 |
| 5.2. Multimodalt perspektiv..... | 18 |
| 5.3. Teori om flerspråkighet | 19 |
| 5.4. Läsläxan utifrån sociokulturell och flerspråkig teori samt multimodalt perspektiv | 19 |
| 5.5. Sammanfattande motivering av teori och teoretiska perspektiv | 20 |
| 6. Metod | 22 |
| 6.1. Val av metodansats | 22 |
| 6.2. Dokumentanalys som datainsamlingsmetod..... | 22 |
| 6.2.1. Kriterier för urval..... | 23 |
| 6.2.2. Materialbeskrivning..... | 24 |
| 6.3. Innehållsanalys | 27 |
| 6.3.1. Riktad innehållsanalys som analysmetod | 27 |
| 6.4. Etiska överväganden..... | 30 |
| 6.5. Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och objektivitet..... | 30 |
| 7. Resultat och analys | 32 |
| 7.1. Visuellt stöd | 32 |
| 7.1.1. Bild som stödjer textförståelse - V1 | 33 |
| 7.1.2. Sekvens- eller handlingsstöd - V2..... | 36 |
| 7.1.3. Symboler och grafiska markörer - V3 | 37 |
| 7.1.4. Layout - V4..... | 38 |
| 7.1.5. Sammanfattning av visuellt stöd..... | 39 |
| 7.2. Struktur och instruktioner | 39 |
| 7.2.1. Förutsägbar struktur - S1 | 39 |
| 7.2.2. Textens överskådlighet - S2 | 41 |
| 7.2.3. Explicit instruktion - S3..... | 41 |
| 7.2.4. Bildstöd till instruktion - S4 | 42 |
| 7.2.5. Sammanfattning av struktur och instruktioner | 43 |
| 7.3. Ord och begrepp | 43 |
| 7.3.1. Ordtyp - O1 | 43 |
| 7.3.2. Introduktion av ord - O2..... | 44 |
| 7.3.3. Förklaring av ord - O3 | 44 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 7.3.4. Repetition av ord - O4 | 45 |
| 7.3.5. Sammanfattning av ord och begrepp | 45 |
| 7.4. Intresse och motivation..... | 46 |
| 7.4.1. Berättelsens handling och spänning - I1 | 46 |
| 7.4.2. Igenkänning och representation - I2 | 47 |
| 7.4.3. Engagemang - I3..... | 48 |
| 7.4.4. Variation - I4 | 49 |
| 7.4.5. Sammanfattning av intresse och motivation..... | 50 |
| 8. Diskussion | 51 |
| 8.1. Metoddiskussion..... | 51 |
| 8.2. Resultatdiskussion | 53 |
| 8.2.1. Vilka typer av visuellt stöd såsom bilder, symboler och layout förekommer i läsläxan, och hur är dessa utformade för att stödja flerspråkiga elevers textförståelse? | 53 |
| 8.2.2. Hur ger läsläxans struktur och instruktioner stöd till flerspråkiga elever och deras vårdnadshavare? | 54 |
| 8.2.3. Vilka centrala ord och begrepp introduceras i läsläxan, och hur presenteras och förklaras de för att vara tillgängliga för flerspråkiga elever? | 56 |
| 8.2.4. Hur används text och bild i läsläxans utformning för att väcka och bibehålla flerspråkiga elevers intresse för läsning?..... | 57 |
| 8.3. Studiens kunskapsbidrag | 58 |
| 8.4. Slutsatser..... | 59 |
| 8.5. Vidare forskning | 60 |
| Referenser | 61 |
| Bilagor | 68 |
| Bilaga A – Tabell över svenska och engelska sökord | 68 |
| Bilaga B – Tabell över litteratursökningen..... | 69 |
| Bilaga C – Översikt över kodningsschema..... | 70 |

1. Inledning

Det här examensarbetet är en läromedelsgranskning av en läsläxa riktad till årskurs 1, med fokus på dess betydelse för flerspråkiga elevers läsutveckling. Läsning är enligt Skolforskningsinstitutets (2019, s. 1) systematiska översikt grunden för att tillgodogöra sig texters innehåll och därmed inhämta kunskaper. För att tillägna sig kunskaper i skolan krävs det att elever kan läsa och förstå det de läser. Samtidigt är elevernas läskunnighet också viktig för deras framtida deltagande i samhället som demokratiska medborgare. Därför är läsning, vilket framgår i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22* (Skolverket, 2025, s. 230–231), en central del av svenskundervisningen i grundskolan. Den ska väcka och uppmuntra elevers läsintresse, och redan i årskurs 1 lyfts läsning fram som ett centralt innehåll.

I Skolforskningsinstitutets (2019, s. 2) översikt tas undervisning i läsning och lässtrategier upp som en del av lärarens uppdrag, men det är otydligt i läroplanen (Skolverket, 2025) hur och när denna undervisning ska ske. Många lärare väljer att ge läsläxor utanför ordinarie skoltid, vilket enligt Molins (2009, s. 17) studie om läsläxor motiveras av att tiden för färdighetsträning i läsning inte räcker till under skoltiden. Läsläxan sker enligt Skolforskningsinstitutet (2019, s. 1) oftast i hemmet och med anledning av detta menar Alatalo (2011, s. 110) att hemmet är viktigt för elevers läsutveckling. Det saknas förtydliganden kring läxor i läroplanen (Skolverket, 2025, s. 16), men det står i stället beskrivet att samarbetet mellan skolan och hemmet är viktigt för elevernas kunskapsutveckling.

Läsläxor kan vara kopplade till ett läromedel i svenska (Studentlitteratur, u.å.a), vilket även vi som lärarstudenter har stött på under vår verksamhetsförlagda undervisning. Enligt skollagen (2010:800, 10 kap. 10 §) ska elever ha rätt att använda läromedel för att uppnå utbildningens mål och utveckla goda kunskaper. Läroplanen (Skolverket, 2025, s. 14) skriver också att läromedlet behöver vara av god kvalitet. Johnsson Harrie (2009, s. 10) förklarar i sin avhandling hur nationell läromedelsgranskning togs bort år 1991, vilket har resulterat i att det är läraren som väljer vilket läromedel som ska användas. Ett sådant ansvar ställer höga krav på lärarens förmåga att kritiskt granska läromedels innehåll och struktur. Skolverkets (2006, s. 46) rapport kring läroböcker påpekar dessutom att läromedelsföretag är kommersiella och drivs av vinstintresse, vilket kan påverka hur läromedel utformas och marknadsförs. Sammantaget kan läromedel därför inte alltid anses vara neutrala och ändamålsenliga, utan det finns ett behov av att kritiskt granska innehållet, vilket motiverar denna studie genom en läromedelsgranskning av en läsläxa. Granskningen sker av läromedlet *Krumelurkul 1* (Studentlitteratur, u.å.b) där dess läsläxa granskas utifrån struktur, tillgänglighet och språklig utformning. Med struktur menas hur läsläxan är uppbyggd och organiserad utifrån text, instruktioner, ordlistor, bilder och symboler. Tillgänglighet syftar till hur elever och vårdnadshavare kan ta till sig innehållet genom instruktioner, ordlistor och bildstöd. Den språkliga utformningen avser valet av ord och begrepp i läsläxan samt dess meningsuppbyggnad och språkliga nivå.

Som en följd av detta behöver läromedlet och därmed läsläxan, liksom all undervisning som berör elever, enligt läroplanen (Skolverket, 2025, s. 14) ta hänsyn till elevernas förutsättningar och bakgrund. I en studie av Roberts (2022, s. 11–12) förklaras det att i hem där svenska inte är första språk kan läsläxan bli en utmaning för att stötta flerspråkiga elevers läsutveckling, vilket belyser problemet i vår studie. Detta borde gälla för relativt många svenska hem eftersom det i Skolverkets (2024, s. 15) statistiska översikt beskrivs att cirka 30 procent av eleverna i svenska skolor har utländsk bakgrund. Således kan förutsättningarna för läsutveckling skilja sig åt gällande stöttning från hemmet på grund av språkbarriärer, vilket kan resultera i en icke likvärdig utbildning. Enligt läroplanen (Skolverket, 2025, s. 6) ska undervisningen, för att vara likvärdig, anpassas med utgångspunkt i elevers språk, bakgrund och tidigare erfarenheter. Därför är det av vikt att även läromedel i form av läsläxor är anpassade efter samtliga elevers förutsättningar.

Duek, Lindholm och Ljung Egeland (2022, s. 58) påpekar i sin studie att läsläxor behöver skapa motivation och intresse för att elever ska vilja lära sig att läsa. Samtidigt behöver vårdnadshavare enligt Skolforskningsinstitutet (2022, s. VII), få förutsättningar att ge stöttning och vara en resurs i arbetet med läsläxan. Vi som blivande lärare i förskoleklass till årskurs 3 och vårdnadshavare till barn i de tidiga skolåren kan relatera till problemet i denna studie då vi har uppmärksammat problemet i praktiken och genom egna erfarenheter. Intresset för att genomföra denna studie väcktes vid kontakt med olika läsläxor och deras utformning, hur delaktiga vårdnadshavare kan vara utifrån sina språkliga förutsättningar samt hur de fångar barnens intresse. Detta resulterade i att vi valde att genomföra en läromedelsanalys av en läsläxa i syfte att synliggöra läromedlets förutsättningar att främja flerspråkiga elevers läsutveckling.

Att genomföra denna studie om hur läsläxan som läromedel stödjer flerspråkiga elevers läsutveckling är enligt Duek et al. (2022, s. 64) därför angeläget eftersom det saknas forskning inom området, samtidigt som det är i linje med läroplanen (Skolverket, 2025, s. 5–6, 16) som betonar att läromedel ska vara av god kvalitet, att skolan ska skapa motivation för lärande samt att anpassa utbildningen efter elevernas språk, bakgrund och tidigare erfarenheter. En granskning av ett läromedel i form av en läsläxa kan därmed bidra med kunskap till forskningsfältet som stödjer skolans uppdrag att främja elevers läsutveckling och läslust (Skolverket, 2025, s. 9, 230) samt säkerställa att läromedlet används på ett sätt som stärker likvärdigheten i svensk skola. Dessutom kan studien bidra som ett stöd för lärarprofessionen och till skolors policyområden genom att ge ett underlag som kan användas vid val av läromedel i form av läsläxa.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur läsläxan som läromedel i svenskundervisningen i grundskolans årskurs 1 stödjer flerspråkiga elevers läsutveckling genom sin struktur, tillgänglighet och språkliga utformning. För att besvara syftet har följande områden tagits fram såsom visuellt stöd, struktur och vägledning, ord och begrepp samt intresse och motivation, där varje område har tilldelats en egen frågeställning:

- Vilka typer av visuellt stöd såsom bilder, symboler och layout förekommer i läsläxan, och hur är dessa utformade för att stödja flerspråkiga elevers textförståelse?
- Hur ger läsläxans struktur och instruktioner stöd till flerspråkiga elever och deras vårdnadshavare?
- Vilka centrala ord och begrepp introduceras i läsläxan, och hur presenteras och förklaras de för att vara tillgängliga för flerspråkiga elever?
- Hur används text och bild i läsläxans utformning för att skapa förutsättningar att väcka och bibehålla flerspråkiga elevers intresse för läsning?

3. Bakgrund

I bakgrunden behandlas först studiens centrala begrepp för att definiera och motivera de begrepp som används i studien. Därefter presenteras barns tidiga läsutveckling, läxans utveckling och betydelse i skolan, läromedel i läsundervisningen, hemmets roll vid läxläsning och att skapa motivation och läslust i syfte att få en förförståelse om studiens relevanta områden. Bakgrundsavsnittet avslutas med studiens koppling till skolans styrdokument.

3.1. Centrala begrepp

I detta avsnitt tas begreppen läxa och läsläxa, läromedel, tillgänglighet, visuellt stöd, flerspråkighet, likvärdighet, motivation, vårdnadshavare och förförståelse upp.

3.1.1. Läxa och läsläxa

En *läxa* är enligt Nationalencyklopedin (u.å.e) en uppgift från skolan som görs i hemmet. Alm (2014, s. 18) menar att skoluppgifterna som görs efter ordinarie skoltid är läxor. Detta betyder att uppgifter som görs på exempelvis skolans studiestöd tid också kan vara läxor (Skollagen, 2010:800, 10 kap. 5 §). Läxor kan enligt Skolverkets (2021, s.9) stödmaterial kring läxor vara både uppgifter som läraren har tagit fram, men också uppgifter som elever självmant gör efter skolans slut. Dessutom menar Hellsten (2000, s.120) att läxor kan vara allt skolarbete som inte sker på lektionstid. En typ av läxa som ofta används för att färdighetsträna läsning utanför skoltid är enligt Herkner och Fridolfsson (2025, s. 91) en *läsläxa*. I denna studie används begreppen läxa och läsläxa som uppgifter som sker utanför ordinarie skoltid och syftar till att eleverna ska läsa texter.

3.1.2. Läromedel

Skolinspektionen (2021, s.13) menar att ett läromedel är ett pedagogiskt uppbyggt material som används av lärare i undervisning. Dessa kan vara både analoga och digitala. Detta beskriver också Läromedelsförfattarna (2020), men hävdar att det är ett komplext system som kan bestå av en blandning av läroböcker, övningsböcker, lärarhandledning, kopieringsunderlag samt digitala uppgifter. Läromedlets uppbyggnad ger också struktur till läxorna. Studien kommer att använda begreppet läromedel i samband med läromedelsanalysen då läsläxan i denna studie är en integrerad del av ett läromedel. Därför ses läromedel i detta fall som ett pedagogiskt material som ger struktur åt läsläxan.

3.1.3. Visuellt stöd

Visuellt stöd är enligt Leifler och Norling (2024, s. 6, 10) ett stöd som kan användas i undervisningen för att ge eleverna en bättre förståelse för innehållet. Det förklarar och illustrerar information på ett sätt som gör innehållet begripligt och möjliggör elevers delaktighet i undervisningen. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2025) framhåller även att visuellt stöd kan användas för att tydliggöra hur olika delar relaterar till varandra så att eleverna får en bättre helhetsbild. De menar också att visuellt stöd i undervisningen syftar till att ge eleverna möjlighet att nå skolans kunskapsmål. Visuellt stöd kan anta många olika former och det kan

exempelvis vara bilder och symboler, texter, fotografier, filmer och fysiska föremål (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2025). I denna studie används begreppet visuellt stöd för att beskriva de visuella inslagen som förekommer i läsläxan, såsom bilder, symboler och layout, och som kan bidra till att underlätta textförståelsen för flerspråkiga elever.

3.1.4. Tillgänglighet

Ett begrepp som används i studien är *tillgänglighet* och handlar enligt Leifler och Norling (2024, s. 2) om att undervisningen är tillgänglig för eleverna. Det kan handla om att strukturera uppgifter och aktiviteter med instruktioner eller att införa visuellt stöd för att göra eleverna delaktiga och öka förståelsen för undervisningens innehåll. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2020) tar också upp att tillgänglighet kan kopplas till läromedel och kan vara både fysisk och kognitiv. Fysisk tillgänglighet handlar om att eleverna kan ta del av materialet på olika sätt, såsom att läroboken finns i tryckt och digital form. Kognitiv tillgänglighet innebär att innehållet i läromedlet är begripligt och har tydliga instruktioner, anpassade textnivåer, variation i övningar och bilder eller symboler som stödjer förståelsen. I denna studie används begreppet tillgänglighet för att beskriva hur flerspråkiga elever och deras vårdnadshavare kan ta del av läsläxans innehåll.

3.1.5. Flerspråkighet

Ett begrepp som används i denna studie är *flerspråkighet*. Detta begrepp kan enligt Otterup (2022, s. 1) kopplas till både samhällen och individer. En liknande uppfattning kring de två perspektiven finns även hos Nationalencyklopedin (u.å.a) som definierar att “flerspråkighet kan gälla samhällen eller individer”. I denna studie kommer begreppet kopplas till människors flerspråkighet, vilket kan förklaras som individer som kan två eller fler språk (Nationalencyklopedin, u.å.a). Flerspråkighet är ett relativt nytt begrepp då forskare förut benämnde detta som tvåspråkighet. Eftersom många individer idag kan behärska mer än två språk används flerspråkighet som ett samlingsbegrepp för användningen av två eller fler språk (Otterup, 2022, s. 2). Enligt Andréasson och Sandell Ring (2021, s. 1) behöver inte språken vara utvecklade på samma språknivå för att individen ska anses som flerspråkig. Begreppet flerspråkighet kommer i denna studie att användas i relation till elever och deras behärskande av flera språk.

3.1.6. Likvärdighet

Ett annat begrepp som är relevant i denna studie är *likvärdighet*. Ordet likvärdig definieras enligt Nationalencyklopedin (u.å.c) som något som är värt lika mycket. Det kan också beskrivas som att något är jämlikt. I skolsammanhang används likvärdighet som ett begrepp i förhållande till likvärdig utbildning. Detta innebär enligt skollagen (2010:800, 1 kap. 4 och 9 §§) att utbildningen, oavsett var i Sverige den ges, ska vara likvärdig och de skillnader i förutsättningar som finns mellan elever ska uppvägas. Läroplanen (Skolverket, 2025, s.6) förklarar att en likvärdig utbildning ska ta hänsyn till elevers olika förutsättningar och att resurser ska delas upp efter skolans behov. Med andra ord betyder det att undervisningen inte kan vara lika för samtliga elever eftersom elever har olika förutsättningar att nå utbildningsmålen, utan den måste anpassas efter eleverna. I denna studie används begreppet likvärdighet i samband med

läsläxor. Likvärdighet i detta sammanhang handlar om att elever ska ges rättvisa möjligheter att utföra läsläxor, även om deras hemmiljöer och förutsättningar skiljer sig åt.

3.1.7. Motivation

Begreppet *motivation* beskrivs enligt Nationalencyklopedin (u.å.f) som en inre önskan för ett visst agerande. Vidare beskriver Hugo (2020, s. 2) motivation i skolsammanhang som en vilja att lära sig. Motivation i skolan styrs av inre processer som handlar om att tillgodose sitt eget intresse, medan yttre faktorer beror på faktorer kopplade till skolmiljön såsom betyg eller att följa lärarens instruktioner. En liknande uppfattning finns hos Alatalo (2023a, s. 19) som diskuterar att motivation i förhållande till läsning också kan delas upp i inre och yttre motivation. Inre motivation handlar om elevernas frivilliga vilja och lust att läsa. Yttre motivation handlar om att det är läraren som motiverar eleverna till läsning genom att ge dem texter som fångar deras intresse. Hugo (2020, s. 2) poängterar dessutom att dessa indelningar inte kan delas upp utan motivation ska ses som en kombination av båda faktorerna. Motivationsbegreppet kopplas i denna studie till det granskade läromedlet och hur det kan väcka och bibehålla flerspråkiga elevers lust att läsa.

3.1.8. Vårdnadshavare

Vårdnadshavare kan enligt Nationalencyklopedin (u.å.g) definieras som en förälder eller en annan person som enligt domstolsbeslut har fått vårdnaden av ett barn. Föräldrabalken (1949:381, 6 kap. 2 §) beskriver att en vårdnadshavare kan vara en förälder eller båda föräldrarna alternativt en eller två förordnade vårdnadshavare. Dessa har vårdnaden om ett barn vad gäller att tillgodose barnets behov, ge tillsyn och ansvara för personliga förhållanden tills dess att barnet är 18 år. I denna studie kommer begreppet vårdnadshavare att användas när det kommer till vem som har ansvar för barnet i hemmet, även om begreppet föräldrar används i tidigare forskning.

3.1.9. Förförståelse

Sista centrala begreppet som förklaras i denna studie är *förförståelse*. Enligt Nationalencyklopedin (u.å.b) handlar detta om individers medvetna och omedvetna förkunskaper och erfarenheter. Detta kan ha inverkan på hur information tas emot och tolkas. Thurén (2019, s. 113) menar att individer har olika förförståelse som uppkommer ur olika erfarenheter och påverkar vår uppfattning om omvärlden. Förförståelse formas genom socialisation, kulturella sammanhang och individuella erfarenheter, vilket innebär att tolkningar av verkligheten kan variera (Thurén, 2019, s. 115). Begreppet förförståelse kopplas i denna studie till elevernas förkunskaper kring läsläxan som tas hem. Vårdnadshavarnas förförståelse är också av betydelse eftersom deras tidigare erfarenheter kan ha inverkan på hur läxmaterialet förstås.

3.2. Barns tidiga läsutveckling

Som nämnts i inledningen förklarar Skolforskningsinstitutet (2019, s. 1) att läsning är grunden för att utveckla läsförståelse och därmed inhämta kunskaper. För att tillägna sig kunskaper i skolan krävs det därför att elever kan läsa och förstå det de läser. Att elever kan läsa är därmed

viktigt för deras framtida deltagande i samhället som demokratiska medborgare. Under de senaste åren har det framkommit att många barn har svårigheter med att läsa och detta gäller både avkodning och läsförståelse. Detta beror enligt Ivarsson (2023, s. 139) på att det finns mycket annat som intresserar barn mer än läsning. Alatalo (2023b, s. 13) menar att ett av skolans viktigaste uppdrag är att få barn att börja läsa. Skolforskningsinstitutet (2019, s. 2) påpekar att undervisning i läsning och lässtrategier därför är en del av lärarens uppdrag.

Läsutveckling handlar enligt Alatalo (2023a, s. 17–18) om att lära sig att läsa och vidareutveckla sin läsförmåga. Detta startar tidigt i barns liv, även om undervisning i läsning sker först i de tidiga skolåren. Utgångspunkten för barns läsutveckling sker i form av ordavkodning och läsförståelse, och båda delarna är avgörande för att läsning ska uppstå. I Lundbergs och Herrlins (2014, s. 9) modell beskrivs läsutvecklingen som fem dimensioner och startar i läsningens mest grundläggande förutsättning som är fonologisk medvetenhet. Vidare förklarar Herrlin och Frank (2023, s. 32) att detta är när barnet förstår att orden är uppbyggda av språkljud. Därefter kommer enligt Lundbergs och Herrlins modell (2014, s. 9) ordavkodning, läsflyt, läsförståelse och läsintresse att utvecklas parallellt. Det är när barnet förstår att språkljuden (fonem) tillhör olika bokstäver (grafem) som barnet börjar förstå tekniken som krävs för att läsa ord, vilket är en viktig del av läsutvecklingen (Herrlin & Frank, 2023, s. 35). Skolverket (2016, s. 22) menar i sin kunskapsöversikt *Om att läsa och förstå*, att läsutveckling å andra sidan sker under hela skoltiden och att elever också utvecklas i sin läsning genom att möta olika texttyper samt analysera innehållet i texter. Begreppet läsutveckling i den här studien handlar om den tidiga läsinläringen med fokus på avkodning, men också på elevernas förståelse för textens innehåll.

3.3. Läsans utveckling och betydelse i skolan

I Skolverkets (2021, s.7) stödmaterial kring läxor tas läsans historia upp och användandet av ordet läxor dateras redan till 1500-talet där eleverna fick i uppgift att läsa olika texter. Läxa kommer enligt Nationalencyklopedin (u.å.e) från ordet lectio som betyder läsning. Begreppet läxa, som det uppfattas idag, menar Skolverket (2021, s. 7–8) uppkom på 1600-talet då eleverna förväntades öva på texter i hemmet för att sedan i skolan återberätta en text utantill. Läxor har också funnits för både vuxna och barn i läsandet av katekesen där kyrkan skulle kontrollera att befolkningen kunde dess innehåll utantill. Det var först vid införandet av den obligatoriska folkskolan år 1842 som läraren blev ansvarig för att kontrollera barns läxor. I läroplanerna Lgr 62, Lgr 69 och Lgr 80 nämns kortfattat läxor och vad deras syfte var. Syftet i de föregående läroplanerna beskrev läxors koppling till elevers fritid och ansvarstagande samt rätten till en likvärdig utbildning. Dessutom redogjordes det för hur lärarens läxarbete skulle utformas. Från år 1994 finns inga regleringar kring läxor i läroplanerna utan nu är det upp till varje skola att besluta om införandet av läxor (Skolverket, 2021, s. 7–8).

Eftersom läxor inte behandlas i skolans styrdokument beskriver Skolverket (2021, s. 5, 8) att det inte finns några riktlinjer kring läsans utformning så det är upp till varje skola att bestämma hur de arbetar med läxor och vad som ingår i begreppet. Ett gemensamt mål med läxor är att de ska vara kopplade till undervisningsinnehållet, men de kan ha olika inriktningar. Epstein och

Van Voorhis (2001, s. 181) förklarar att läxor bland annat kan användas för att repetera och färdighetsträna det som redan tagits upp i undervisningen, förbereda eleverna inför ett nytt område samt involvera vårdnadshavare i elevernas skolgång. En typ av läxa som ofta används i de tidiga skolåren är läsläxan.

3.3.1. Läsläxa

Läsläxa beskrivs av Herkner och Fridolfsson (2025, s. 91) som en läxa som handlar om att elever ska läsa utanför skoltid och färdighetsträna. Utgångspunkten är att läsläxan ska utföras tillsammans med en vuxen. Vidare beskriver Herkner och Fridolfsson (2025, s. 91) att läsläxan är viktig för elevers läsutveckling och att vårdnadshavare ska ges möjlighet att vara delaktiga i läsningen. Läsläxan kan bestå av korta ord eller längre texter i antingen en läsebok eller i skönlitteratur (Lundberg, 2024), men då det inte är reglerat i styrdokumentet så kan läraren välja att utforma läsläxan på eget vis.

3.4. Läromedel i läsundervisningen

Åström (2009, s. 190–191) beskriver att läroböcker har funnits sedan 1500-talet, men de moderna ämnesinriktade läroböckerna uppstod under 1800-talet. Läroböcker är idag enligt Nationalencyklopedin (u.å.d) kopplade till ett läromedel och beskrivs som ett pedagogiskt verktyg som används i skolans undervisning. Under de senaste åren har kommunala skolor i allt större utsträckning börjat använda olika typer av läromedel (Läromedelsföretagen, 2024, s. 3). Samtidigt sker enligt Johnsson Harrie (2009, s. 10) denna ökade användning i ett system där någon statlig granskning av läromedel inte längre finns kvar, eftersom den tidigare ordningen avskaffades år 1991.

Ivarsson (2023, s.147) förklarar att i läsundervisningen kan läraren använda skönlitteratur och en läsläxa för att främja läsutveckling. Skönlitteratur finns i form av böcker som innehåller texter som ofta är menade att underhålla, medan en läsläxa är en typ av läromedel som används av elever för att lära sig läsa och utveckla sin läsning. I läsläxan brukar det finnas olika delar såsom läsebok, övningsbok och lärarhandledning. Vidare beskriver Ivarsson (2023, s. 147) att läsläxan möjliggör ett strukturerat arbete där språkljud och bokstäver tas upp och kopplas ihop. Alatalo (2023c, s. 83) beskriver också att läsläxan kan finnas i olika nivåer för att tillgodose varje enskild elevs behov. Det finns läsläxor kopplade till specifika läsläror, exempelvis *Läsresan*, *ABC-klubben* och *Krumelurkul* (Majema, u.å; Natur & Kultur, u.å; Studentlitteratur, u.å.a). Enligt Studentlitteratur (u.å.a) består läsläxan av en läsebok och en läxbok och uppmuntrar till läsutveckling utanför klassrummet genom olika läsnivåer.

I kunskapsunderlaget från Skolverket, *Att välja läromedel för en inkluderande språk-, läs- och skrivundervisning*, poängterar Reichenberg (2023, 1–2, 4–5, 8–9), att lärare bör välja läromedel utifrån att de är inkluderande, åldersanpassade, att texterna är lättlästa samt att materialets bilder förmedlar information, väcker intresse och stödjer elevernas lärande. Vidare beskrivs att läromedlet behöver vara relevant för eleverna för att främja kunskapsinhämtning.

3.5. Hemmets roll vid läxläsning

Läxor genomförs enligt Skolforskningsinstitutet (2019, s.1) ofta i hemmet eller under studiestödtiden i skolan. Skollagen (2010:800, 10 kap. 5 §) beskriver att skolor är skyldiga att erbjuda studiestöd från årskurs 4, men läxhjälp förekommer ofta även i de yngre årskurserna (Statistiska centralbyrån, 2024). Vidare beskriver Skolforskningsinstitutet (2019, s. 12) att elever ibland gör sina läxor själva, men yngre elever behöver ofta stöd med läxor från vårdnadshavare i hemmet. Läroplanen (Skolverket, 2025, s. 16) framhåller att ett nära samarbete mellan skola och hem är viktigt för att stödja elevernas kunskapsutveckling. Hemmet har därför fått en viktig roll vid läxläsning eftersom ansvaret för lärande övergår från läraren till eleverna och vårdnadshavare efter skoltid (Skolforskningsinstitutet, 2019, s. 1). Enligt Alatalo (2011, s. 110) har vårdnadshavare en viktig roll vid framför allt läsning eftersom de kan stötta barnet med ordförklaringar, samtala om innehållet, förstå bilders innebörd och visa läsriktning.

3.5.1. Flerspråkiga hemförhållanden vid läsläxa

Skolverket (2021, s.29) beskriver att hemmen kan ha olika förutsättningar för att stödja elevernas läxor. Detta kan påverkas av vårdnadshavarnas socioekonomiska bakgrund, utbildningsnivå samt migrationsbakgrund. Ett problem som kan uppstå på grund av detta är när en elev inte kan utföra läxan själv och behöver stöd från en vårdshavare som har begränsat med tid eller saknar relevant utbildning. Detta kan få konsekvenser för elevers studieresultat och kunskapsutveckling (Skolverket, 2021, s. 29–30).

I en rapport från Skolverket (2024, s. 15) har det framkommit att cirka 30 procent av eleverna i svenska skolor har utländsk bakgrund. Det växande antalet personer som talar flera språk har bland annat påverkat den svenska skolan. Trots detta har undervisningen haft svårt att anpassa sig efter de nya förutsättningarna eftersom Sverige länge betraktat sig som ett enspråkigt land (Otterup, 2022, s. 1). I samband med läsläxor menar Roberts (2022, s. 11–12) att stöttning från vårdnadshavare med en annan språkbakgrund än svenska kan vara en utmaning och påverka elevernas läsutveckling. Enligt Skolforskningsinstitutet (2022, s. 31) är det en förutsättning att vårdnadshavare kan hjälpa till med läxan oavsett kunskaper eller språk för att elever ska få likvärdiga förutsättningar för lärande.

3.6. Att skapa motivation och läslust

Förutom de tekniska delarna av att läsa, som innebär avkodning och förståelse, beskriver Bååth (2023, s. 98) att lärare behöver ta hänsyn till andra delar för att uppnå läsutveckling. Alatalo (2023c, s. 87) menar att motivation är en viktig del av läsningen utöver avkodning och förståelse och är därför en viktig förutsättning för att få barn att vilja läsa ofta. Vidare förklarar Hultgren och Johansson (2022, s.5) att motivation kan byggas på en inre och en yttre drivkraft som styrs av inre intresse eller yttre belöningar. Att barn identifierar sig som läsare är enligt Ivarsson (2023, s. 145–146) betydelsefullt för deras intresse för läsning. När elever upplever sig själva som kompetenta och engagerade läsare stärks deras motivation att fortsätta läsa. Att känna läslust, som är en inre tillfredsställelse av att läsa, kan göra att eleverna vill läsa på egen hand.

Lärare har också en viktig roll för den yttre motivationen i skolans tidiga år. Genom att erbjuda yttre faktorer som uppmuntran och belöningssystem kan lärare skapa motivation till läsning hos eleverna (Ivarsson, 2023, s. 145–146).

Ivarsson (2023, s. 144) diskuterar att det finns flera faktorer vid enskild läsning som är motivationshöjande. Dessa faktorer är att det ska finnas en koppling till elevernas egna erfarenheter, ett brett utbud av texter för att skapa engagemang, ge eleverna egna val kring vad de vill läsa, anpassning efter läsnivå och behov, tillräcklig lästid, samtal om lästa texter samt återkoppling och bekräftande från läraren kring elevernas ansträngningar.

3.7. Koppling till skolans styrdokument

Detta avsnitt belyser hur läromedel i form av läsläxor är kopplade till skollagen, skolans läroplan samt kommentarmaterial till kursplanen i svenska. Kopplingarna till styrdokumentet berör läsning, läromedel, samverkan med hemmen och flerspråkighet.

I läroplanen (Skolverket, 2025, s. 8) framgår det att skolan ska ge elever förutsättningar att läsa i syfte att utveckla sitt språk. Läsinlärning beskrivs även i kommentarmaterialet till kursplanen i svenska (Skolverket, 2022a, s. 12), där det framgår att den börjar redan i skolans tidiga år med strategier för ljudning och helordläsning och utvecklas successivt under hela grundskolan. Som nämnts i inledningen specificeras läsinlärning i kursplanen för svenska där läsning lyfts som ett centralt innehåll i undervisningen från årskurs 1. För årskurs 1–3 ska undervisningen ge eleverna möjlighet att lära sig avkodning och läsförståelse samt uppmuntra eleverna till läslust (Skolverket, 2025, s. 230–231).

I denna studie tillhör läsläxan som ska granskas ett läromedel. Enligt skollagen (2010:800, 10 kap. 10 §) har elever rätt att få tillgång till läromedel som gör det möjligt för dem att nå utbildningens mål och utveckla goda kunskaper. Vidare beskrivs i läroplanen (Skolverket, 2025, s. 14, 19) att läraren ska välja läromedel som gynnar elevernas utveckling och att rektorn också har ett stort ansvar för att se till att läromedlen som används är av god kvalitet.

Denna studie fokuserar på läsläxor som genomförs i hemmet. I läroplanerna som fanns innan år 1994 togs läxor upp som en del av undervisningen (Skolverket, 2021, s. 8). I skollagen (2010:800, 1 kap. 4 §) finns därför inget beskrivet om läxor, men det kan kopplas till att skolan ska samarbeta med hemmet för att möjliggöra personlig utveckling hos eleverna. Detta betonas också i läroplanen (Skolverket, 2025, s. 16) där hemmen beskrivs som en central del av elevernas kunskapsutveckling. Enligt Skolverket (2025, s. 6) ska undervisningen också anpassas med utgångspunkt i elevers språk, bakgrund och tidigare erfarenheter för att uppnå en likvärdig utbildning. Det kompensatoriska uppdraget nämns också i skollagen (2010:800, 1 kap. 4, 8 §§) där skolan ska uppväga skillnader i barns olika förutsättningar för lärande och erbjuda en likvärdig utbildning. För elever med svenska som andra språk är det viktigt att undervisningen skapar intresse för läsning (Skolverket, 2025, s. 241). Detta kopplas till flerspråkiga elevers förutsättningar för läsundervisning, vilket gör att läsläxans tydlighet och struktur blir betydelsefulla i flerspråkiga hem.

4. Tidigare forskning

Under kapitlet tidigare forskning behandlas vilken litteratursökning som har gjorts och vilken forskningsbakgrund som finns kring området. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av forskningsläget.

4.1. Litteratursökning

I det här avsnittet redogörs det för den sökprocess som genomförts i samband med inhämtande av litteratur till forskningsbakgrunden.

Litteratursökningen genomfördes med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar. Databaserna Summon, ERIC och Libris användes som sökverktyg då de tillhandahåller vetenskapligt granskade och aktuella publikationer inom utbildningsvetenskap. Sökningen med svenska och engelska sökord redovisas i bilaga A. I alla databaser filterades sökningarna för att enbart omfatta peer-reviewed artiklar och avhandlingar. Utöver databassökning användes manuell sökning genom att granska referenslistor i tidigare examensarbeten, forskningsartiklar och avhandlingar inom angränsande områden. För en detaljerad litteratursökning och val av artiklar, avhandlingar och forskningssammanställningar, se bilaga B. Den insamlade litteraturen bedöms som relevant eftersom den belyser viktiga delar som studiens syfte och frågeställningar utgår från: läsläxans roll i den tidiga läsutvecklingen, hur läromedel kan stödja elever genom tydliga och visuella strukturer samt hur hem och skola samspelar genom vårdnadshavares stöd i läroarbetet. Under sökprocessen framkom dock att forskning som specifikt undersöker hur läsläxor stärker flerspråkiga elevers läsutveckling är begränsad, vilket kan tyda på att området är relativt lite utforskat. Den litteratur som ändå påträffades bidrar dock med viktiga perspektiv genom att belysa närliggande faktorer som påverkar flerspråkiga elevers lärande, och skapar därmed en grund för att analysera hur läsläxor kan utformas för att bli mer tillgängliga och stödjande för flerspråkiga elever i årskurs 1.

4.2. Forskningsbakgrund

Avsnittet berör tidigare forskning som beskriver forskningsläget kring ämnesområdet och de teman som presenteras är vårdnadshavares betydelse för elevers läsutveckling, flerspråkiga elevers förutsättningar, läxor och likvärdighet i undervisningen, läromedel i läsundervisningen samt motivation och läslust.

4.2.1. Vårdnadshavares betydelse för elevers läsutveckling

En stor del av läsutvecklingen sker i hemmet och tillsammans med vårdnadshavare. Det är vanligt att läsningen tränas genom läsläxor som läraren delar ut. Det finns skilda åsikter bland vårdnadshavare kring läxor som ska göras i hemmet och huruvida det speglar en likvärdig utbildning. I en studie av Sayers, Petersson, Rosenqvist och Andrews (2023, s. 71–75, 77), där 25 vårdnadshavare i Sverige intervjuades, framkom det att merparten av vårdnadshavarna var positiva till läxor, medan andra var läxnegativa eller läxambivalenta. Dock var samtliga intervjuade positiva till läsläxor. Detta gällde även för de vårdnadshavare som var läxnegativa.

En möjlig anledning till detta, tror forskarna, är att läsning är en naturlig del av föräldraansvaret och att vårdnadshavarna ser det som deras uppdrag att lära sina barn att läsa. Dessa vårdnadshavare såg inte läsläxan som en läxa och därför utgjorde den inte ett hinder för att skapa en likvärdig utbildning.

Vårdnadshavare är ett viktigt stöd i barns läsutveckling och ett stöd som vårdnadshavarna kan ge sina barn är att lyssna på deras läsning. Detta tar en studie av Axelsson (2023, s. 35) upp gällande hur mammor i Sverige kan stödja sina barns läsutveckling. Axelsson (2023, s. 47–49) har i sin studie intervjuat 11 mammor om deras stöd i läs- och skrivutveckling och funnit att mammor har en viktig roll i arbetet med sina barns läsläxor genom att vägleda och motivera samt att ha kontakt med läraren kring läsläxorna. Vidare beskriver Axelsson (2023, s. 52) att mammornas stöd vid läsläxan kan kopplas till roller såsom inspektör, inspiratör, handledare och lärare. Till skillnad från Axelssons studie framkommer det i studien av Duek et al. (2022, s.62) att lärare ger vårdnadshavare en roll som lyssnare och kontrollant vid läsning av läsläxan. Detta framkom vid intervjuer med en lärare som var i fokus för studien och vid fyra klassrumsobservationer som utfördes i lärarens klassrum. Läraren som intervjuades arbetade i en språkligt heterogen klass på lågstadiet i en skola i Sverige. Urvalet är därför begränsat, vilket innebär att studiens resultat endast speglar en lärares praktik i ett specifikt klassrum och kan inte generaliseras. I denna studie involverar inte läraren vårdnadshavarna i läsläxan på det sätt som Axelsson beskriver i sin studie om olika föräldrastöd, vilket resulterar i att hemmet i denna studie inte ses som en resurs för att stötta elevernas läsutveckling.

Sammanfattningsvis framstår vårdnadshavare som en betydelsefull resurs i elevers läsutveckling. Trots varierande syn på läxor är inställningen till läsläxor överlag positiv, eftersom läsning uppfattas som en naturlig del av föräldraansvaret. Forskning visar dock att graden av delaktighet skiljer sig där vissa vårdnadshavare stöttar aktivt genom att motivera, vägleda och samarbeta med läraren, medan andra främst förväntas lyssna och kontrollera läsläxan. Detta påverkar hur hemmet används som resurs i läsningen av läsläxan.

4.2.2. Flerspråkiga elevers förutsättningar

För flerspråkiga elever kan läxor som kräver samarbete, där vårdnadshavare ses som en resurs och där familjespråket kan användas, vara viktiga för att ge mening åt läsningen och skapa förståelse för texten. På detta sätt får de flerspråkiga eleverna utveckla både sitt modersmål och sin svenska (Duek et al., 2022, s. 64). Vikten av detta framkommer även i en svensk studie av Roberts (2022, s. 5, 11–12), där videoinspelningar från hemmiljöer användes för att analysera hur flerspråkigheten i hemmet begränsar läsningen av läsläxan i årskurs 1. Utifrån dessa inspelningar läggs fokus på en engelskspråkig mamma som i samband med läxläsning blir hindrad av sin språkliga kompetens i svenska. Det resulterar i att den svenskspråkige pappan får stötta upp läxläsningen med sina kunskaper i svenska. Resultatet är djupgående för denna familj, men kan inte generaliseras på grund av det begränsade urvalet. Stödet som vårdnadshavare i denna familj ger i samband med läsläxan för att stötta barnens läsutveckling kräver stora kunskaper i det svenska språket. Nivån för den språkliga kompetens som krävs för att stötta barnens läsutveckling är därför hög även om läsläxan tillhör de yngre eleverna i

årskurs 1. I flerspråkiga hem där svenskan är begränsad hos vårdnadshavarna blir därför möjligheterna att hjälpa sina barn med läsläxor problematiska (Roberts, 2022, s. 5, 11–12). I en avhandling av Duek (2017, s. 65, 121), som utgår från intervjuer med nyanlända vårdnadshavare till sex barn i åldrarna 4–9 år, framkommer det likaså att språket men också tidsbristen är ett problem vid stöttningen av läxor. I en av intervjuerna berättar en vårdnadshavare dessutom att hen undviker att hjälpa sitt barn med läsläxor eftersom hen anser sig ha begränsade kunskaper i svenska språket vad gäller uttal och ordförståelse (Duek, 2017, s. 106).

Dueks (2017), Roberts (2022) och Dueks et al. (2022) studier tyder på att vårdnadshavares stöttning i läxor och framför allt läsläxor är av stor vikt för läsutveckling i de tidiga skolåren. Forskningen visar också att för flerspråkiga familjer kan språkliga hinder begränsa möjligheterna att hjälpa till med läsläxan. Dessa skillnader i förutsättningarna för att stödja barnens läsning tydliggör elevernas skilda möjligheter till en likvärdig utbildning.

4.2.3. Läxor och likvärdighet i undervisningen

Läxor kan ur ett likvärdighetsperspektiv ge elever olika förutsättningar för lärande beroende på hur läraren väljer att utforma sina läxor. Detta framkommer i Skolforskningsinstitutets (2022, s. VII, 29) systematiska forskningsöversikt om läxor och likvärdiga förutsättningar för lärande där 15 vetenskapligt granskade studier ingick i en analys. Resultatet påvisar att läxor kan både främja och motverka likvärdiga förutsättningar för lärande. För att läxor ska bidra till likvärdighet i utbildningen krävs bland annat att läraren planerar läxans utformning så att den blir tillgänglig för samtliga elever och tar hänsyn till elevers olika förutsättningar och resurser i hemmet. I Epstein och Van Voorhis (2001, s. 186) artikel påvisas det redan år 2001 vikten av att involvera vårdnadshavare som resurser i elevers läxläsning. Tre internationella longitudinella studier jämfördes i en litteraturoversikt kring lärares implementering av interaktiva läxor (TIPS - Teachers Involve Parents in Schoolwork). Dessa läxor handlar om att vårdnadshavare samtalar och interagerar med barnen kring innehållet i läxorna. TIPS-läxorna engagerar därför familjer och möjliggör att fler elever utför sina läxor, vilket leder till bättre studieresultat. Utan denna läxutformning som skapar interaktion mellan elever och vårdnadshavare tror forskarna att delaktigheten hos vårdnadshavare skulle minska framför allt hos dem som inte har en formell utbildning. Detta visar att involvera vårdnadshavare i läxutformning är av stor vikt för att ge elever förutsättningar att utföra läxan (Epstein & Van Voorhis, 2001, s. 186–187, 189, 191).

Ett sätt att öka vårdnadshavares delaktighet i barns skolgång, vilket även är syftet med studien av Svensson och Svensson (2020, s. 217), är att använda transspråkande läxor. Detta innebär att läxorna kan genomföras med stöd av både elevers och vårdnadshavares samlade språkliga resurser. I studien intervjuades fyra mammor till elever i årskurs 4 i en svensk skola där resultatet visar att transspråkande läxor uppfattades positivt av mammorna. Dock framkom det att transspråkande läxor kan vara problematiska när varken vårdnadshavaren eller barnet kan skriva på sitt modersmål eller när barnet inte vill använda sitt modersmål. Detta kräver därför stor lyhördhet från läraren för att förstå hemmens olika språkanvändning eftersom det annars

kan skapa utanförskap när vårdnadshavarna och barnet inte kan fullfölja läxan på sitt modersmål (Svensson & Svensson, 2020, s. 220, 235–236).

Studierna som presenterats visar att läxors betydelse för likvärdighet beror på hur de utformas och hur väl de tar hänsyn till elevers olika hemförutsättningar. Interaktiva och transspråkande läxor kan stärka elevers lärande genom att involvera vårdnadshavare och använda familjens språkliga resurser, men kräver samtidigt att läraren planerar omsorgsfullt för att undvika exkludering.

4.2.4. Läromedel i läsundervisningen

Läromedel är sedan år 1991 något som läraren får välja utifrån egna preferenser eftersom det inte finns någon läromedelsgranskingskommitté längre (Reichenberg, 2014, s. 72). Reichenberg (2014, s. 73) tar i sin studie upp hur lärare väljer läromedel till sin undervisning. Studien är baserad på 319 lärare som har svarat på en enkät om hur de väljer läromedel till sin undervisning. Vad läromedlet innehåller i form av text och bilder är det som lärarna värdesätter högt. Även tidigare erfarenheter och andra kollegors rekommendationer är viktiga vid valet av läromedel. Texternas läsbarhet kommer längre ner i kriterierna för ett bra läromedel och minst påverkan har reklam från läromedelsföretagen (Reichenberg, 2014, s. 71, 75, 86). Till skillnad från att undersöka lärarnas preferenser i samband med läromedelsval har Johnsson Harrie (2009, s. 148) i sin avhandling konstaterat fyra kategorier som var viktiga vid läromedelsgranskning mellan åren 1938–1991. Detta var då det fanns en statlig läromedelsnämnd i Sverige som avgjorde kvaliteten på läromedel. Kategorier som ansågs vara viktiga enligt Johnsson Harrie (2009, s. 148–149, 153, 158, 162–163) vid en läromedelsgranskning var korrekthet i läromedlets sakuppgifter, balans mellan olika värderingar, läromedlets pedagogiska utformning samt läromedlets följsamhet av läroplanens övergripande mål och kursmål. I likhet med Reichenbergs (2014, s. 71) studie, där lärarna främst värdesatte det pedagogiska innehållet, betonar Johnsson Harrie (2009, s. 158) också att det pedagogiska utförandet var av stor betydelse vid en läromedelsgranskning. Läromedlet skulle ha ett upplägg och form som var pedagogiskt, det skulle vara engagerande och väcka intresse samt vara anpassat efter elevernas ålder och erfarenheter. I detta ansågs val av språk, bilder, arbetsuppgifter och layout vara viktigt för utformningen.

När det kommer till läseböcker i skolan och skönlitteratur i hemmet undersökte Scorer och Vardy (2024, s. 209) vårdnadshavares uppfattning om den etniska och kulturella mångfalden som förekommer i barns böcker. Studien innefattade kvalitativa intervjuer med åtta mammor till barn mellan 4–10 år i Storbritannien där mammorna har olika etniska bakgrunder. Resultatet visar att vårdnadshavarna var överens om att mångfald behöver representeras mer i böcker som finns i hemmet och i skolan. Detta för att öka barnens känsla av inkludering och främja identitetsutveckling. Därför måste barnet få se sig själv i materialet för att väcka läsintresse och engagemang (Scorer & Vardy, 2024, s. 207, 209, 211).

Sammanfattningsvis visar studierna att lärare främst väljer läromedel utifrån innehåll och kollegiala erfarenheter, medan aspekter som läsbarhet ges mindre vikt. Samtidigt framhåller

vårdnadshavare behovet av ökad etnisk och kulturell mångfald i barnlitteratur för att stärka barns inkludering och identitetsutveckling. Tillsammans visar detta att skolans materialval och familjernas önskemål om att mångfald representeras i böcker är viktiga för barns engagemang i läsning.

4.2.5. Motivation och läslust

Tidigare forskning om hur barn lär sig att läsa har utgått från vilka kognitiva processer och lässtrategier som används. På senare år har motivation för läsning även visat sig vara avgörande för att elever ska vilja läsa och använda kognitiva processer och strategier effektivt. Detta menar en studie av Wigfield, Gladstone och Turci (2016, s. 190, 195) som har gjort en genomgång av tidigare forskning kring hur läsmotivation utvecklas. Studien kommer också fram till att läsmotivation minskar med ålder och att flickor ofta har större läsmotivation än pojkar samt att läsmotivationen har etniska skillnader. Även i Winberg, Tegmark, Vinterek och Alatalo (2022, s.463) studie framkom det att den inre motivationen för läsning sjunker när elever når högstadiet. Denna studie undersökte hur elevers motivation i årskurs 6 och 9 hänger samman med mängden läsning och deras läsupplevelser i en skolkontext. I studien deltog 3308 elever vid 144 skolor och data samlades in genom enkäter. Studien kom fram till att skolrelaterad läsning uppskattas av elever men påverkas av lärarens undervisning snarare än elevers egen motivation. Självbestämmande vid läsning påverkar elevernas motivation för att läsa. Däremot kan skönlitterär läsning i skolan och läsläxor påverka den inre motivationen och hur mycket eleven läser. Detta på grund av att det kan liknas vid fritidsläsning som elever bestämmer över själva (Winberg et al., 2022, s. 461, 464–466).

En annan studie kring motivation är utförd av Retelsdorf, Köller och Möller (2011, s. 552–554, 557) och tar upp vilka typer av läsmotivation såsom läsglädje och intresse samt yttre motivation som påverkar läsförmågan. Studien genomfördes som en longitudinell undersökning med 1508 elever från årskurs 5 till 8 som besvarade självskattningsenkäter. Resultatet visade att elevernas resonemangsförmåga, förstådd som deras förmåga att reflektera över innehållet, dra slutsatser och uttrycka sina tankar hade en positiv inverkan på motivationen att läsa. Dessutom var läslust och läsintresse också viktiga för läsförmågan. Yttre motivation i form av lästävlingar visade på ett negativt resultat. Vårdnadshavares utbildningsnivå bidrar till ökad läsförmåga och antalet böcker i hemmet påverkade elevers motivation att läsa. Detta framkommer också i Axelssons (2023, s.52) studie, som tidigare nämnts, att vårdnadshavare är viktiga inspiratörer för läsmotivationen till läsläxor. Även Scorer och Vardy (2024, s. 210), som nämnts tidigare, menar att vårdnadshavare är betydelsefulla för elevernas läsmotivation och läsintresse eftersom de ser sig som förmedlare av relevant litteratur som främjar läsförmågan. I detta fall var det också motivationshöjande när elever med annan etnisk bakgrund var representerade i litteraturen så att barnen kunde känna igen sig i karaktärerna (Scorer & Vardy, 2024, s. 207).

Studierna ovan visar att motivation har en viktig roll i elevers läsutveckling. Läsmotivationen minskar med åldern och flickor är ofta mer motiverade än pojkar. Inre motivation såsom läsintresse stödjer läsutvecklingen, medan yttre motivation som tävlingar kan ha negativa effekter på läsförmågan. Även lärarens undervisning påverkar elevernas yttre motivation vid

skolrelaterad läsning. Vårdnadshavares engagemang, utbildningsnivå och tillgång till böcker i hemmet stärker motivationen. Dessutom kan igenkänning i litteraturen öka läslusten särskilt för elever med annan etnisk bakgrund.

4.2.6. Sammanfattning av forskningsläget

Sammanfattningsvis belyser tidigare studier att hem och skola är viktiga för elevers läsutveckling. Något som behöver tas i beaktande kring resultaten är att vissa studier har ett begränsat urval och kan därför inte antas gälla alla elever och vårdnadshavare. Vårdnadshavare spelar dock en viktig roll genom att motivera och stödja barnens läsning, men deras delaktighet kan skilja sig åt (Axelsson, 2023, s. 47–49; Duek et al., 2022, s. 62). För flerspråkiga familjer kan språkliga hinder minska möjligheten vid stöd av läsläxor, vilket kan skapa ojämlika förutsättningar att fullfölja läxan (Duek, 2017, s. 121; Roberts, 2022, s. 12). Detta kan motverkas genom läxor som inkluderar familjens resurser (Epstein & Van Voorhis, 2001, s. 186; Svensson & Svensson, 2020, s. 217).

Valet av läromedel och litteratur påverkar också elevers engagemang. Trots att det är cirka 30 år sedan Läromedelsnämnden avskaffades (Johnsson Harrie, 2009, s. 10) synliggörs det med dessa studier att det är svårt att avgöra vad som utgör ett läromedel av god kvalitet. Lärare väljer främst material utifrån innehållet, medan vårdnadshavare särskilt lyfter fram behovet av ett innehåll som speglar etnisk och kulturell mångfald för att stärka barns identitet och läslust (Reichenberg, 2014, s. 71; Scorer & Vardy, 2024, s. 207). Motivation framstår som en avgörande faktor för läsförmågan och minskar med åldern (Wigfield et al., 2016, s. 190; Winberg et al., 2022, s. 463). Inre motivation såsom läsintresse stödjer läsutvecklingen, medan yttre motivation som tävlingar kan ha negativa effekter på läsförmågan (Retelsdorf, 2010, s. 554). Lärarens undervisning, familjens engagemang och tillgången till böcker i hemmet påverkar elevernas motivation och utveckling (Retelsdorf, 2010, s. 557; Scorer & Vardy, 2024, s. 210; Winberg et al., 2022, s. 464–465).

Utifrån vad som framkommit i studierna ovan finns det en kunskapslucka när det gäller forskning som specifikt undersöker läsläxan i årskurs 1 och hur dess visuella stöd, struktur, instruktioner och språkliga utformning påverkar flerspråkiga elevers möjligheter att förstå och genomföra läsläxan. Dock bidrar dessa tidigare forskningsstudier med viktiga perspektiv till denna studie. Duek et al. (2022, s. 64) framhåller att det råder brist på forskning om flerspråkiga och nyanlända elevers egna erfarenheter av läsundervisning och läsläxor, vilket innebär att utmaningar för dessa elever kan bli okända för läraren. Detta förstärker behovet av att genomföra denna studie och bidra med kunskap om hur läsläxan som läromedel i svenskundervisningen i grundskolans årskurs 1 stödjer flerspråkiga elevers läsutveckling.

5. Teoretiska perspektiv

I detta avsnitt behandlas vilka teorier och teoretiska perspektiv som studien tar sin utgångspunkt i. De teorier som valts är Vygotskys (1978) och Säljös (2014) sociokulturella teori, Kress (2010) multimodala perspektiv och Cummins (2017) teori om flerspråkighet. Anledningen till att de sociokulturella och flerspråkiga perspektiven benämns som teorier beror på att studien utgår från Vygotskys, Säljös och Cummins teoretiska antaganden och begrepp för att analysera och tolka studiens resultat. Kress multimodala perspektiv benämns i denna studie som ett perspektiv eftersom det används analytiskt snarare än som en övergripande teori för att förklara ett fenomen. Avsnittet avser att presentera varje teori och teoretiskt perspektiv enskilt och belysa läsläxan utifrån en sociokulturell teori, ett multimodalt perspektiv och en flerspråkig teori. Avslutningsvis tar avsnittet upp en sammanfattande motivering till valen av teori och teoretiska perspektiv och deras relevans för studiens syfte och frågeställningar.

5.1. Sociokulturell teori

Roger Säljö (2014, s. 48–49), professor i pedagogisk psykologi med inriktning på lärande och utveckling i ett sociokulturellt perspektiv, beskriver att sociokulturell teori är framtagen av Lev S. Vygotsky. Teorin började utformas under 1920-talet och beskriver hur lärande och utveckling sker hos människan samt har fokus på hur de tillgodogör sig praktisk och kognitiv kunskap (Säljö, 2014, s. 18, 48–49). En av Vygotskys (1978, s. 19, 25, 29) främsta tankar handlar om att människan, till skillnad från djuren, använder redskap i relation till sin fysiska och sociala omgivning. Detta framhäver också Säljö (2014, s. 18, 20) som menar att människan genom tiderna har använt redskap för att kompensera för sina begränsningar, vilket har möjliggjort för människans utveckling och lärande. Vidare beskriver Säljö (2014, s. 21) att en viktig del i den sociokulturella teorin är att individen lär sig i sociala sammanhang tillsammans med andra. I det följande avsnittet kommer Säljös tolkningar och vidareutveckling av Vygotskys sociokulturella teori att presenteras, men även utvalda delar av Vygotskys egna texter.

Enligt Säljö (2014, s. 29, 80–81) har människan i alla tider skapat och använt artefakter för att förstå sin omvärld och verka i den. Detta beskrivs som mediering, vilket innebär att människans tänkande, förståelse och lärande sker genom redskap som används i sociala praktiker. Säljö (2014) nämner att det finns artefakter som är både intellektuella och fysiska redskap. Språket är det viktigaste medierande intellektuella redskapet och omfattar hur människan använder språkliga resurser för att tänka, skapa förståelse och lära sig nya saker. Fysiska redskap är föremål som människan kan använda praktiskt i sin vardag såsom verktyg, maskiner och kommunikationsmedel. Språkliga och fysiska redskap är en del av de kulturella resurser som människan använder sig av dagligen (Säljö, 2014, s. 22, 29, 74, 80–82, 233).

Förutom de språkliga och fysiska redskapen menar Säljö (2014, s. 21) att samspelet med andra människor är viktigt för lärande. Inom en kultur finns befintliga kunskaper och färdigheter och dessa förmedlas i sociala sammanhang där människor samspelar och använder tillgängliga redskap (Säljö, 2014, s. 21–22). I linje med detta beskriver Vygotskij (1995, s. 21–22) hur

människans fantasi till stor del bygger på så kallade lånade erfarenheter, det vill säga erfarenheter som inte är egna utan förmedlade genom andra människors berättelser, beskrivningar och kunskaper. Genom lånade erfarenheter kan individen föreställa sig och förstå det den aldrig själv har upplevt, vilket vidgar förståelsen bortom de egna erfarenheterna. Säljö (2014, s. 37) poängterar även hur viktig kommunikation och interaktion är mellan människor för att de ska ta del av kunskaper och färdigheter. Genom att barn lyssnar och iakttar får de en förståelse för hur omgivningen är konstruerad och får på så sätt till sig information som är betydelsefull för deras utveckling.

Samspelet mellan människor kan enligt Säljö (2014, s. 123) ske genom stöttning, så kallad scaffolding, där en mer kompetent person agerar och tänker tillsammans med en mindre kunnig person. Genom kommunikation och interaktion får den mindre kunniga personen stöd av den mer kompetente personen som vägleder uppgiften. För att den mindre kunniga personen ska ta till sig stöttning krävs det att den befinner sig i den proximala utvecklingszonen. Vygotsky (1978, s. 86) nämner detta som ett viktigt begrepp inom den sociokulturella teorin och förklarar att denna zon kan förstås som det spann där den mindre kunniga personen inte klarar av en uppgift på egen hand, men kan genomföra den med stöd av den mer kompetente. Scaffolding utgör därmed enligt Säljö (2014, s. 123) det konkreta stöd som möjliggör lärande inom den proximala utvecklingszonen.

5.2. Multimodalt perspektiv

Det multimodala perspektivet har utvecklats inom den socialsemiotiska teorin och har formulerats av språk- och kommunikationsforskaren Gunther R. Kress (2010). Det multimodala perspektivet utgår från att skapa mening genom olika modaliteter såsom skrift, bild och färg samt att meningsskapande också sker i samspel av dessa modaliteter. Varje modalitet fyller därför en specifik funktion och tillsammans med andra modaliteter ger den en större förståelse för omvärlden. Det multimodala perspektivet är en del av den socialsemiotiska teorin, men där fokus främst ligger på hur flera uttrycksformer samspelar. Den socialsemiotiska teorin å andra sidan fungerar som en övergripande teori som även förklarar varför dessa modaliteter används på ett visst sätt och vad de betyder i ett socialt och kulturellt sammanhang. Även om den socialsemiotiska teorin hade kunnat användas i form av att ge en mer ingående analys av enskilda uttrycksformers betydelse, valdes det multimodala perspektivet eftersom det förklarar samspelet mellan olika semiotiska resurser (Kress, 2010, s. 1–2).

Multimodala resurser beskriver Kress (2010, s. 1–2, 79) som olika uttrycksformer och kan exempelvis vara skrift, bild, layout, färg och symboler. Bilder kan exempelvis användas för att konkretisera ett textinnehåll, medan skriften förklarar det som inte kan visas visuellt. Samtidigt som färgsättning kan användas för att förstärka ett budskap. Modaliteter erbjuder olika möjligheter för att skapa mening och detta påverkar vilka modaliteter som väljs och hur dessa ska kombineras för att kommunicera ett budskap. Det är därför viktigt att modaliteterna samspelar på ett tydligt sätt och att varje modalitet ges en specifik funktion. Detta för att undvika missförstånd, till exempel i form av att bilder används som dekoration till en text utan

att ha ett klart syfte (Kress, 2010, s. 79). För att ta till sig ett innehåll behöver individer olika uttrycksformer och därför menar Kress (2010, s. 28) att flera modaliteter behövs för att göra ett innehåll tillgängligt för alla.

5.3. Teori om flerspråkighet

Jim Cummins (2017, s. 52), språk- och utbildningsforskare, har tagit fram en teori om flerspråkiga elevers språkutveckling, med fokus på skillnaden mellan BICS (basic interpersonal communicative skills) och CALP (cognitive academic language proficiency). Cummins (2017, s. 29, 48–49, 53) förklarar att BICS är vardagsspråk som innefattar språk som utvecklas genom samtal i sociala sammanhang medan CALP är skolspråk, vilket innefattar muntligt och skriftligt kunskapspråk som används i skolmiljön. I teorin om flerspråkighet innebär det att elever lär sig behärska vardagsspråket relativt snabbt, men behöver språkligt stöd för att utveckla det skolspråk som krävs för att förstå och arbeta med skolans texter och uppgifter. Detta beror på att det vardagliga språket innehåller högfrekventa ord som kan användas tillsammans med kroppsspråk i vardagligt tal. Cummins (2017, s. 92) beskriver att det finns tre nivåer av ordförråd, där nivå 1 omfattar högfrekventa ord som utgör cirka 80 procent av skriven text. Exempel på sådana ord är: något, arbete och tid. Kunskapspråket beskriver Cummins (2017, s. 48–49, 93) finns å andra sidan på nivå 2 och nivå 3. På nivå 2 finns det ett mer allmänt kunskapsrelaterat ordförråd och denna typ av ord utgör cirka 8-10 procent i kunskapsinriktade texter. Exempel på ett sådant ord på nivå 2 är: kapitel. De lågfrekventa orden och begreppen som används mer sällan och i mer specifika och skolrelaterade situationer finns på nivå 3. Dessa finns främst i informationstexter där ord som fotosyntes och växtätare är exempel på lågfrekventa ord. Cummins (2017, s. 60) påpekar att flerspråkiga elever behöver få stöttning i kunskapspråket genom visuellt stöd, konkreta upplevelser, modellering av läraren samt genom att använda sig av elevernas alla språk i undervisningen. Dessutom bör läsundervisningen kopplas till flerspråkiga elevers erfarenheter och använda visuellt stöd för att skapa förståelse för skolspråk och innehåll i texter (Cummins, 2017, s. 257).

5.4. Läsläxan utifrån sociokulturell och flerspråkig teori samt multimodalt perspektiv

I denna studie kan läsläxan förstås som ett läromedel, vilket enligt Säljö (2014, s. 160) fungerar som ett medierande redskap inom den sociokulturella teorin. Läromedel kan stödja elevers lärande genom språkliga och visuella resurser och kan därför förstås som både fysiska och språkliga redskap, där det fysiska redskapet utgörs av själva boken, medan ord, begrepp och symboler ingår i det språkliga redskapet.

Som tidigare nämnts sker läsläxan tillsammans med vårdnadshavare, vilket kan kopplas till den sociokulturella teorin då lärande sker med olika redskap i ett socialt sammanhang (Säljö, 2014, s. 21–22). Lärande sker också enligt den sociokulturella teorin genom stöttning, scaffolding, vilket i denna studie kan kopplas till hur väl läromedlet stöttar läsutveckling men också till vårdnadshavarnas stöttning i samband med genomförandet av läsläxan (Säljö, 2014, s. 123). För flerspråkiga elever kan läsläxan innebära utmaningar, då den ofta genomförs i hemmet utan

direkt stöd av lärare och tillsammans med vårdnadshavare som eventuellt inte har svenska som förstaspråk. Läsläxan kan även kopplas till Vygotskys (1978, s. 86) proximala utvecklingszon där läseböckerna finns i olika läsnivåer för att anpassas efter elevernas individuella läsutveckling och progression.

Läsläxan kan också ses ur ett multimodalt perspektiv. Modaliteter är enligt Kress (2010, s. 1–2) samspelet mellan flera olika uttrycksformer och därför är detta perspektiv relevant i denna studie eftersom uttrycksformer så som skrift, bild och layout kommer att analyseras i läsläxan. I en läsläxa är texten och dess innehåll det som är i fokus. Andra modaliteter som exempelvis bilder, symboler, layout och färgsättning blir därför sekundära utifrån läsläxans syfte men spelar samtidigt en stor roll för att skapa mening åt texten och konkretisera innehållet (Kress, 2010, s. 79).

Utifrån teori om flerspråkighet kan läsläxan förstås som ett sätt att utveckla både vardagsspråk (BICS) och kunskapsspråk (CALP) hos flerspråkiga elever. Textinnehållet i läsläxan representerar skolspråk och kan därför innehålla ord och begrepp som är mer ovanliga och abstrakta, vilket ställer högre krav på språklig förståelse än vardagligt tal (Cummins, 2017, s. 48–49, 53). Detta kan innebära att läsläxan kräver extra stöttning i form av exempelvis visuellt stöd för att göra kunskapsspråket tillgängligt för flerspråkiga elever.

5.5. Sammanfattande motivering av teori och teoretiska perspektiv

Motivet till att den sociokulturella teorin, det multimodala perspektivet och teorin om flerspråkighet valdes framför andra teorier och teoretiska perspektiv är att de kompletterar varandra i förståelsen av hur läsläxan fungerar som ett läromedel för flerspråkiga elever. Den sociokulturella teorin (Säljö, 2014, s. 81, 123) är relevant för denna studie då det belyser lärande med hjälp av medierande redskap i ett stödjande sammanhang, det multimodala perspektivet (Kress, 2010, s. 1–2) synliggör hur olika uttrycksformer skapar förståelse och motivation, och teori om flerspråkighet (Cummins, 2017, s. 29) fokuserar på hur språklig nivå och stöttning påverkar flerspråkiga elevers möjlighet att tillägna sig textinnehåll. Tillsammans ger teorierna och det teoretiska perspektivet en bred förståelse för hur läsläxan kan stödja flerspråkiga elevers läsutveckling. Därmed är dessa lämpliga att använda då de kopplas till studiens syfte, vilket handlar om att bidra med kunskap om hur läsläxan som läromedel i svenskundervisningen i grundskolans årskurs 1 stödjer flerspråkiga elevers läsutveckling genom sin struktur, tillgänglighet och språkliga utformning.

Andra teoretiska perspektiv som övervägdes men valdes bort var exempelvis Pavlovs behavioristiska och Piagets kognitivistiska perspektiv. Säljö (2014, s. 50) beskriver det behavioristiska perspektivet som en lärandeteori där lärande ses som en beteendeförändring grundad på människans yttre erfarenheter och inte på de inre mentala processerna. Därför fångas inte samspelet mellan elever och vårdnadshavare eller lärandet genom redskap och anses inte relevant för denna studie. Enligt Säljö (2014, s. 55–56) betraktar kognitivismen lärande

som individens aktiva bearbetning av information, där förståelse och kunskap konstrueras genom mentala processer i hjärnan. Detta perspektiv beaktades eftersom det, likt det sociokulturella perspektivet enligt Säljö (2014, s. 68), uppmärksammar tänkande som en viktig del av lärande. Perspektivet valdes dock bort eftersom denna studie till stor del fokuserar på lärande som sker i sociala sammanhang genom interaktion, stöttning och användning av medierande redskap, vilket det kognitivistiska perspektivet inte fokuserar lika mycket på. Andraspråksdidaktiskt perspektiv kunde också ha varit relevant för denna studie, då det fokuserar på undervisningsmetoder för andraspråkselever och lärares didaktiska val (Skolverket, 2022b, s. 6, 8). Då studien fokuserar på flerspråkiga elevers läsutveckling är Cummins teori om flerspråkighet mer lämplig eftersom den inriktar sig på elevers språkliga utveckling och behov av stöd för att tillägna sig ett vardags- och kunskapspråk.

6. Metod

I metodavsnittet behandlas vilka metodval vad gäller metodansats, datainsamlingsmetod samt analysmetod som gjorts samt hur dessa är motiverade utifrån studiens syfte och frågeställningar. Under rubriken dokumentanalys som datainsamlingsmetod beskrivs inledningsvis kriterier för urval och material. Därefter presenteras innehållsanalys och riktad innehållsanalys som analysmetod. Avsnittet avslutas med en beskrivning av de etiska överväganden som gjorts i studien samt studiens reliabilitet och validitet, inklusive överväganden om generaliserbarhet och objektivitet.

6.1. Val av metodansats

Metodansatsen som valdes i denna studie är kvalitativ och har tagit utgångspunkt i studiens syfte som handlar om att analysera en läsläxa som läromedel och synliggöra hur den kan stödja flerspråkiga elevers läsutveckling. Att utgå från studiens syfte och problemformulering är enligt Larsen (2018, s. 32–33) ett vanligt sätt att välja metodansats. I denna studie är syftet inte att räkna hur ofta något förekommer, utan att tolka och analysera läsläxans innehåll. Larsen (2018, s. 31) beskriver att kvantitativa metoder avser att mäta data och få fram resultat i form av siffror och statistik. Kvalitativa metoder å andra sidan undersöker omätbara egenskaper oftast i form av text. Då studien avser att granska läsläxans innehåll vad gäller läromedlets struktur, tillgänglighet och språkliga utformning är en kvalitativ metodansats lämplig framför en kvantitativ. Den kvalitativa metodansatsen möjliggör en djupare förståelse av materialets uppbyggnad och språkliga utformning. Vidare kommer valet av metodansats att påverka inriktningen av analysmetod.

6.2. Dokumentanalys som datainsamlingsmetod

Den datainsamlingsmetod som valts till denna studie är en dokumentanalys, vilket Larsen (2018, s. 169) beskriver är en metod som granskar redan befintliga texter och därmed samlar forskaren inte in någon egen data. Enligt Denscombe (2018, s. 321) betraktas dokument som en primär datakälla och kan bestå av skrivna texter, digital kommunikation och visuella källor. Dokumentanalys handlar inte bara om att samla fakta, utan också om att tolka innehållet och identifiera underliggande strukturer och betydelser. Stukát (2011, s. 60) förklarar att dokumentanalys kan användas inom utbildningsvetenskaplig forskning vid exempelvis analys av läromedel och läroböcker. I denna studie granskas ett läromedel, som då kan betraktas som ett dokument, vilket gör att dokumentanalys är en lämplig datainsamlingsmetod. Det material som analyseras tillhör läromedlet *Krumelurkul 1* (Studentlitteratur, u.å.b). Materialet har samlats in genom fjärrlån via bibliotek samt genom tillgång till läromedlet i hemmiljö, där det används som läsläxa.

Valet av dokumentanalys som datainsamlingsmetod motiveras av att studiens syfte är att granska och analysera ett läromedels innehåll. Fokus ligger därmed på läromedlets utformning och innehåll snarare än på lärares uppfattningar eller elevers upplevelser av läromedlet. Sådana aspekter hade kunnat undersökas genom intervjuer eller enkäter, men dessa

datainsamlingsmetoder bedöms som mindre lämpliga i relation till studiens syfte och frågeställningar.

6.2.1. Kriterier för urval

Läsläxan som granskas i denna studie tillhör läromedlet *Krumelurkul 1* från läromedelsföretaget Studentlitteratur (u.å.b). *Krumelurkul* är enligt Studentlitteratur (u.å.a) ett läromedel i svenska som är språkutvecklande och uppmuntrar till lässtart och läsutveckling hos elever från förskoleklass till årskurs 3. Läromedlet består av en lärarhandledning, läseböcker i tre läsnivåer, läxbok, arbetsbok, bokstavshäfte, bildkort samt digitala övningar.

Krumelurkul valdes på grund av att det är ett relativt nytt läromedel som lanserades år 2022, vilket innebär att det finns begränsad granskning av läromedlets tillgänglighet och dess förhållande till flerspråkighet. Detta är också ett läromedel som vi har kommit i kontakt med som vårdnadshavare då en av oss har haft tillgång till läromedlet i hemmiljö i form av läsläxa. Dess tillgänglighet för allmänheten var en avgörande aspekt till varför läromedlet valdes då det kan lånas både från bibliotek och köpas privat. Trots att detta kan ses som subjektiva urvalsbeslut har valet av material grundats i studiens syfte snarare än våra personliga preferenser, vilket kan ses som en strävan mot objektivitet i studien. En annan avgränsning som gjorts är att välja ett läromedel som är anpassat utifrån studiens syfte angående flerspråkiga elevers läsutveckling. Enligt Ekerstedt och Klangeryd (2023, s. 31), som är författare till läromedlet *Krumelurkuls* lärarhandledning och arbetsbok, är *Krumelurkul* framtagen för att passa elever som läser enligt kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk. Detta gör det därför intressant att närmare granska läromedlet i denna studie. Urvalet kan därmed bidra till att stärka studiens validitet, då materialet är anpassat för att besvara studiens syfte och frågeställningar vad gäller flerspråkiga elevers läsutveckling. Dessutom valdes ett läromedel som är modernt dels i sin utformning där text och berättande bilder samverkar, men också för att det speglar dagens samhälle genom att inkludera olika etniciteter och familjekonstellationer.

Krumelurkul 1 vänder sig till elever i årskurs 1 och valdes på grund av att materialet riktar sig till barn som befinner sig i början av sin läsutveckling. Detta intresserar oss som lärarstudenter då ett av lärarens viktigaste uppdrag är att lära barn att läsa, vilket också bekräftas av Alatalo (2023b, s. 13). Mot denna bakgrund bedömdes det relevant att analysera ett läromedel som kan påverka elevers start i läsutvecklingen. Det material som granskas i studien utgörs av läseböcker i tre olika läsnivåer samt tillhörande läxbok, vilka i denna studie definieras som läsläxan. Dessa valdes eftersom de innehåller olika komponenter såsom texter, bilder, instruktioner och språkliga moment som elever och vårdnadshavare möter i hemmet. Därmed möjliggör materialet analys av visuellt stöd, struktur, tillgänglighet samt presentation av ord och begrepp, vilket direkt relaterar till studiens frågeställningar. Lärarhandledningen valdes bort att granskas då den enligt Ekerstedt och Klangeryd (2023, s. 9) i huvudsak riktar sig till läraren och främst behandlar det förberedande arbetet i klassrummet, snarare än utformningen av själva läsläxan. Vidare valdes arbetsbok, bokstavshäfte, bildkort och digitala övningar bort eftersom dessa inte används som läsläxa och därmed inte är direkt kopplade till den del av undervisningen som sker i hemmet. Dessa material bedömdes därför inte bidra till att besvara studiens syfte och

frågeställningar. Anledningen till att endast ett läromedel valdes för granskning var att genomföra en mer fördjupad analys, snarare än en jämförande studie. Larsen (2018, s. 131) menar att detta kan bidra till en ökad reliabilitet i studien eftersom det möjliggör en mer noggrann och systematisk analys.

6.2.2. Materialbeskrivning

Grundläggande information om materialet

Krumelurkul är ett läromedel i svenska för elever från förskoleklass till årskurs 3 som lanserades år 2022 och har enligt Studentlitteratur (u.å.a) en inriktning på individuell och gemensam läsning samt skrivande med fokus på att skapa glädje, struktur och trygghet. *Krumelurkul* är uppdelad utifrån lågstadiets årskurser och benämns som *Krumelurkul F*, *Krumelurkul 1*, *Krumelurkul 2* samt *Krumelurkul 3*. Läromedlet är förankrat i kursplanen för svenska och svenska som andraspråk samt fokuserar på respekt för individers olikheter enligt läroplanens värdegrund. Ekerstedt och Klangeryd (2023, s. 31) beskriver att läromedlet används för att stötta elever med svenska som andraspråk genom att förklara centrala ord och begrepp inför den gemensamma läsningen med bilder och synonymer i syfte att öka förståelsen för texten. Genom att också samtala om texten och arbeta med frågor före, under och efter läsningen kan eleverna relatera texten till egna erfarenheter.

Enligt Studentlitteratur (u.å.b) består *Krumelurkul 1* av en lärarhandledning med kooperativa, språkutvecklande och multimodala aktiviteter, läseböcker som innefattar skönlitterära berättelser i tre läsnivåer, läxbok, arbetsbok med uppgifter utifrån cirkelmodellen, bokstavshäfte, bildkort samt digitala övningar. Materialet som används i denna studie är läseböckerna och läxboken tillhörande läromedlet *Krumelurkul 1*.

I lärarhandledningen presenterar Ekerstedt och Klangeryd (2023, s. 4–5) läromedlets författare. Deras bakgrund inom undervisning i flerspråkiga klassrum och forskning om läsutveckling stärker valet av läromedel i denna studie och tyder på att de har en lämplig kompetens för att utveckla det. Anna Ekerstedt och Marie Klangeryd är författare till lärarhandledningen och arbetsboken. Ekerstedt är lärare, specialpedagog och speciallärare med fokus på språk-, läs- och skrivutveckling och mottog Svenska Akademiens svensklärarypris 2017. Klangeryd har erfarenhet av undervisning i flerspråkiga klassrum och svenska som andraspråk i årskurserna 1–3. Båda har deltagit i Learning Studies med fokus på språkutvecklande arbetssätt. Torsten Bengtsson är specialpedagog och barn- och ungdomsförfattare och har skrivit texterna i läsboken som ska fånga elevernas intresse genom de vardagliga händelserna. Övriga författare till delar av lärarhandledningen är Camilla Hyrefelt, Solveig-Alma Halaas Lyster, Monica Reichenberg, Niclas Fohlin, Jennie Wilson och Tove Berggren. Hyrefelt är lärare i årskurs 1–7 i svenska och svenska som andraspråk med erfarenhet av nyanlända elever. Halaas Lyster har bakgrund som lärare, specialpedagog, speciallärare och professor och har forskat om läsutveckling samt läs- och språksvårigheter hos barn. Reichenberg är professor emerita och har forskat om texters begriplighet, läsförståelse och nyanländas attityder till utbildning samt har erfarenhet som lärare i svenska och svenska som andraspråk. Fohlin är pedagog,

specialpedagog samt pedagogisk utvecklingsledare. Wilson är lärare och författare med inriktning på kooperativt lärande. Berggren är barnboksförfattare och skrivpedagog (Ekerstedt & Klangeryd, 2023, s. 4–5). Läxboken är skriven av Maria Ekstam, lärare i årskurserna F–6 (Studentlitteratur, u.å.c). Illustrationerna är gjorda av Veronica Ljunglöf och Anders Lagerdahl, båda barnboksillustratörer (Ekerstedt & Klangeryd, 2023, s. 4–5).

Syfte, målgrupp och praktisk tillämpning

Det övergripande syftet med *Krumelurkul 1* avser att stötta elever i årskurs 1 att knäcka läskoden (Studentlitteratur, u.å.b). Enligt Studentlitteratur (u.å.a) är läromedlet framtaget för att passa elever som läser svenska och svenska som andraspråk. Läseböckerna avser enligt Studentlitteratur (u.å.b) att främja läslust och innefattar cliffhangers för att motivera till vidare läsning. Läsebokens text, begrepp och bilder bearbetas gemensamt i klassrummet innan den övas vidare individuellt. Ekerstedt och Klangeryd (2023, s. 7) beskriver att högläsningen i klassrummet utgår från läsebokens nivå 3. Tillsammans med läxboken kan läseboken även tas hem som läsläxa för att färdighetsträna.

Materialets uppbyggnad

Läseboken och läxboken bygger på varandra och utgör läsläxan som eleverna ska göra varje vecka (Ekstam, 2025, s. 2). Studentlitteratur (u.å.b) och Ekerstedt och Klangeryd (2025, s. 6) beskriver att i *Krumelurkul 1* består läseböckerna av texter som samspelar med bilder och de innefattar tolv berättelser där varje berättelse sträcker sig över två kapitel. Varje kapitel består av fyra sidor och totalt omfattar läseboken 112 sidor samt på varje sida finns en bild (Bengtsson, 2022a; 2022b; 2022c). Samtliga elever får följa samma berättelse men de får en varsin läsebok som är anpassad individuellt utifrån tre möjliga läsnivåer. Läseböckernas nivåer benämns som läsa lätt, läsa mera och läsa vidare, där textmängden varierar beroende på nivå. I läseboken får eleverna följa huvudpersonerna, Otis och Luna som börjar årskurs 1, och deras vardagliga äventyr tillsammans med Lunas fågelspindel Siv, deras familjer och grannen Maria (Studentlitteratur, u.å.b). Läseböckerna har även gemensamma delar som är lika utformade på alla läsnivåer. Dessa är omslag, innehållsförteckning, karaktärsbeskrivning och karta över karaktärernas närmiljö. I läseböckerna finns också fyra beskrivande texter som handlar om de djursorter som finns med i de skönlitterära texterna. De två första texterna omfattar ett djur på två sidor och de två sista texterna har ett djur per sida beskrivet (Bengtsson, 2022a; 2022b; 2022c). Den tillhörande läxboken är kopplad till läseboken där ett kapitel i läseboken motsvarar en läxa. En läxa består av ett uppslag på två sidor och innehåller frågor om textinnehållet i läsebokens kapitel samt skriv, rit- och räkneuppgifter kopplade till egna erfarenheter och skrivtekniska moment. Dessutom finns en ruta där eleven ska fylla i vilka dagar som hen har tränat på läsläxan samt en kommentarsruta för vårdnadshavare (Ekstam, 2025). Information om läseboken finns på läsebokens baksida och i början av läxboken finns instruktioner om hur läsläxan ska genomföras. Instruktionerna och informationen riktar sig främst till vårdnadshavare (Ekstam, 2025, s. 2–3; Bengtsson, 2022a; 2022b; 2022c).

Materialets analyserade delar

Läsläxan som analyserades består enligt Ekerstedt och Klangeryd (2023, s. 6) av tre läseböcker i olika läsnivåer och en gemensam läxbok. Varje läsebok innehåller 12 fristående berättelser uppdelade på 24 kapitel där varje kapitel omfattar fyra sidor. De 12 berättelserna hör till samma handling men är fristående från varandra. Exempelvis hör kapitel 1 och 2 till samma berättelse. För att möjliggöra en fördjupad analys av materialet gjordes ett urval av kapitel. Sex kapitel har valts ut till den fördjupade analysen där två kapitel (kapitel 1 och 2) finns i början av läseböckerna, två kapitel (kapitel 11 och 12) finns i mitten av läseböckerna samt två kapitel (kapitel 23 och 24) finns i slutet av läseböckerna. Urvalet gjordes för att fånga en spridning över hela materialet. Resultatet som redovisas utgår därmed från dessa kapitel i samtliga tre nivåer av läseboken samt tillhörande delar i läxboken. Detta innebär att det inte ger en heltäckande bild av materialet utan snarare visar vad som är mest framträdande i de analyserade delarna. Gemensamma delar som återkommer i samtliga läseböcker, exempelvis omslag, karaktärsbeskrivning, karta över karaktärernas närmiljö och fristående beskrivande texter har också tagits i beaktande i analysen. Läxboken analyserades också utifrån samma kapitel som läseböckerna samt läxbokens instruktioner till vårdnadshavare.

Det som har analyserats i materialet är text och bild, eftersom detta möjliggör en analys av visuellt stöd, läsläxans struktur och instruktioner, ord och begrepp samt hur samspelet mellan text och bild kan bidra till att väcka och bibehålla flerspråkiga elevers intresse för läsning. Detta är i relation till studiens syfte och frågeställningar. Genom att analysera kapitel från läseböckerna och läxbokens början, mitten och slut möjliggörs en undersökning av hur läsläxans innehåll och utformning förändras över tid. Detta ger förutsättningar att se progressionen från en mer introducerande och stöttande struktur i början av böckerna till ett mer självständigt läsande i slutet. Anledningen till att samma kapitel valdes i de tre olika läseböckerna var för att jämföra de tre läsnivåerna med varandra. De utvalda kapitlen i läseböckerna motsvarar cirka en fjärdedel av materialet och bedöms att tillsammans med läxbokens utvalda kapitel samt de gemensamma delarna utgöra ett tillräckligt stort granskningsunderlag för att besvara studiens frågeställningar.

Förförståelse kring läromedlet

Eftersom en av oss har kommit i kontakt med läromedlet tidigare då det funnits i hemmet i form av läxmaterial så finns en viss förförståelse av materialet. Vi har också erfarenheter av andra läsläxor från tidigare verksamhetsförlagd utbildning (VFU) där lärarna upplever att vissa läsläxmaterial är föråldrade. Det har därför gjort oss nyfikna på det nylanserade läromedlet *Krumelurkul* (Studentlitteratur, u.å.a) vars läsläxas upplägg har ett fokus på att skapa läslust med hjälp av igenkännande vardagsnära äventyr. Uppfattningarna om materialet har varit att läsläxan har en berättelse och karaktärer som verkar tilltalande för elever i åldersgruppen F-3. Genom att titta på omslaget och bläddra bland bilderna i boken har vi skapat oss en uppfattning om att berättelsens karaktärer har olika etniska bakgrunder och olika familjekonstellationer, vilket känns modernt och igenkännande för elever med annan etnicitet. Hur tidigare erfarenheter av materialet kan påverka studiens objektivitet diskuteras vidare i avsnittet 6.5 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och objektivitet.

6.3. Innehållsanalys

Analysen av läsläxan utfördes genom en kvalitativ innehållsanalys. Enligt Larsen (2018, s. 160, 169) är detta en systematisk granskning av ett materials innehåll. Innehållsanalyser kan vara kvantitativa, men används oftast kvalitativt för att tolka och förstå innehållet i dokument. Då studien avser att tolka och analysera läsläxans innehåll framför att räkna frekvenser är en kvalitativ innehållsanalys passande. Enligt Hsieh och Shannon (2005, s. 1277) kan kvalitativ innehållsanalys delas in i tre huvudsakliga inriktningar: konventionell, riktad och summativ. Samtliga inriktningar används för att tolka och förstå innehållet i texter. I en konventionell innehållsanalys skapas kategorierna utifrån det insamlade materialet. Vid en riktad innehållsanalys används en befintlig teori eller tidigare forskning som utgångspunkt för att fastställa kategorier. En summativ innehållsanalys innebär att forskaren först räknar ord eller specifikt innehåll i materialet för att sedan tolka vad dessa betyder i sin kontext. Till denna studie har en riktad innehållsanalys valts som analysmetod och kommer beskrivas mer ingående nedan.

6.3.1. Riktad innehållsanalys som analysmetod

Riktad innehållsanalys är enligt Hsieh och Shannon (2005, s. 1281) ett sätt att utföra textanalys med hjälp av en teori eller tidigare forskning där teorin vägleder hela analysprocessen. Denna studie utgick från sociokulturell teori, multimodalt perspektiv och teori om flerspråkighet och därför var en riktad innehållsanalys relevant som analysmetod för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Utifrån teori kan relevanta kategorier tas fram och ge ett underlag för det kodningsschema som sedan används i analysen. Detta kallas enligt Marying (2000, refererad i Hsieh och Shannon, 2005, s. 1281) för deduktiv kategoritillämpning. Enligt Potter och Levine-Donnerstein (1999, refererad i Hsieh och Shannon, 2005, s. 1281) är tillvägagångssättet att forskaren först identifierar nyckelbegrepp som blir analysens övergripande kodningskategorier och sedan tas koder och kodkriterier fram för hur dessa begrepp ska tolkas och identifieras i materialet. Denna studie utgick från analysstegen ovan och identifierade, utifrån det teoretiska ramverket, följande nyckelbegrepp: visuellt stöd, struktur och instruktioner, ord och begrepp samt intresse och motivation. Dessa utgjorde de övergripande huvudkategorierna i kodningsschemat. Varje huvudkategori operationaliserades genom att tydliga koder och kodkriterier formulerades. Koderna utgjorde en beskrivning av vilka aspekter i materialet som skulle identifieras och analyseras, medan kodkriterierna angav de kännetecken som behövde vara uppfyllda för att kunna placeras inom en specifik kod. Operationaliseringen utgick från studiens frågeställningar och teoretiska ramverk. Studiens frågeställningar är följande:

- Vilka typer av visuellt stöd såsom bilder, symboler och layout förekommer i läsläxan, och hur är dessa utformade för att stödja flerspråkiga elevers textförståelse?
- Hur ger läsläxans struktur och instruktioner stöd till flerspråkiga elever och deras vårdnadshavare?
- Vilka centrala ord och begrepp introduceras i läsläxan, och hur presenteras och förklaras de för att vara tillgängliga för flerspråkiga elever?

- Hur används text och bild i läsläxans utformning för att väcka och bibehålla flerspråkiga elevers intresse för läsning?

Den första huvudkategorin, visuellt stöd, byggde på hur läsläxans visuella stöd såsom bilder, symboler och layout stödjer textförståelse och detta kopplades till studiens första frågeställning. För att analysera detta delades huvudkategorin in i fyra mer specifika koder: bild som stödjer textförståelse (V1), sekvens- eller handlingsstöd (V2), symboler och grafiska markörer (V3) samt layout (V4).

Kod V1 avser bild som stödjer textförståelse. Detta avser att undersöka om bilden återger en handling, karaktär eller miljö som förekommer i texten.

Kod V2 avser sekvens- eller handlingsstöd. I denna kod analyseras om flera bilder används för att visa ett händelseförlopp eller en kronologisk ordning.

Kod V3 avser symboler och grafiska markörer. Denna kod undersöker förekomsten av grafiska element som tal- och tankebubblor, pilar, namnskyltar eller andra symboler som identifierar karaktärer, visar vem som talar eller förtydligar vad som sker.

Kod V4 avser layout. I denna kod analyseras hur textens och bildernas utformning påverkar läslighet och förståelse. Det innefattar bedömning av typsnitt, textstorlek, radavstånd samt bildens storlek och placering i relation till texten.

Den andra huvudkategorin, struktur och instruktioner, byggde på hur läsläxans struktur och instruktioner ger stöd till flerspråkiga elever och deras vårdnadshavare. Detta kopplades till frågeställning 2. Denna huvudkategori innefattar också fyra koder: förutsägbar struktur (S1), textens överskådlighet (S2), explicit instruktion (S3) och bildstöd till instruktion (S4).

Kod S1 avser förutsägbar struktur. Detta avser om materialet har ett återkommande upplägg och en progression mellan kapitel som gör det lättare för elever och vårdnadshavare att följa boken.

Kod S2 avser textens överskådlighet. Denna kod undersöker meningsstruktur, styckesindelning och radbrytningar som skapar tydlighet i texten.

Kod S3 avser explicit instruktion. I denna kod undersöks om det finns tydliga instruktioner om hur uppgiften ska genomföras och i vilka steg, tydlig arbetsgång samt instruktioner riktade till vårdnadshavare.

Kod S4 avser bildstöd till instruktion. Denna kod avser bilder eller symboler som visar hur uppgiften ska genomföras.

Den tredje huvudkategorin, ord och begrepp, byggde på hur läsläxans ord och begrepp presenteras och förklaras i läsläxan för att vara tillgängliga för flerspråkiga elever, och detta kopplades till studiens tredje frågeställning. Denna huvudkategori innefattar fyra koder: ordtyp (O1), introduktion av ord (O2), förklaring av ord (O3) samt repetition av ord (O4).

Kod O1 avser ordtyp. Denna kod används för att undersöka om vardagsspråk och skolspråk används i läsläxan och om orden är korta eller långa samt hög- eller lågfrekventa.

Kod O2 avser introduktion av ord. Detta avser att identifiera vilka centrala ord och begrepp som introduceras i läsläxan.

Kod O3 avser förklaring av ord. Denna kod analyserar hur ord och begrepp förklaras i texten.

Kod O4 avser repetition av ord. I denna kod analyseras hur centrala ord och begrepp återkommer i texten och mellan kapitel.

Den fjärde huvudkategorin, intresse och motivation, byggde på hur läsläxans text och bild användes i läsläxans utformning för att väcka och bibehålla flerspråkiga elevers intresse för läsning, och detta kopplades till studiens fjärde frågeställning. Denna huvudkategori innefattar fyra koder: berättelsens handling och spänning (I1), igenkänning och representation (I2), engagemang (I3) samt variation (I4).

Kod I1 avser berättelsens handling och spänning. Denna kod analyserar om texten har en handling med återkommande karaktärer och mysterier samt cliffhangers som avslutar berättelsen på ett sätt så att läsaren vill fortsätta läsa.

Kod I2 avser igenkänning och representation. Koden används för att identifiera vardagsnära situationer och mångfald i karaktärer.

Kod I3 avser engagemang. Denna kod används för att analysera om text och bilder skapar engagemang i läsningen.

Kod I4 avser variation. Koden används för att analysera variation i texttyper, bilder och uppgifter som eleverna möter.

Efter att huvudkategorierna fått tillhörande koder och kodkriterier sammanställdes de till ett kodningsschema. Ett sådant schema fungerar som ett analysinstrument som, enligt Boréus och Kohl (2018, s. 58), tydliggör vad i materialet som ska noteras. Kodningsarbetet i denna studie tog utgångspunkt i en strategi som enligt Hsieh och Shannon (2005, s. 1282) innebär att kodningen påbörjas direkt utifrån redan framtagna koder. En initial kodning utifrån kodningsschemat gjordes först enskilt av forskarna för att synliggöra eventuella justeringar av koderna. När kodningsschemat testades uppmärksammades mindre justeringar av koderna i schemat. Data som inte kan kudas ska enligt Hsieh och Shannon (2005, s. 1282) identifieras och analyseras senare för att avgöra om de representerar en ny kategori eller en underkategori till en befintlig kod. I denna studie följdes detta steg genom att material som inte kunde kudas utifrån det förutbestämde kodningsschemat identifierades och dokumenterades. Detta material analyserades i relation till studiens frågeställningar och teoretiska ramverk för att avgöra om de indikerade behov av en ny huvudkategori eller kunde integreras som en underkategori inom befintliga koder. Ingen ny huvudkategori identifierades, men en komplettering till kodkriteriet för koden: bild som stödjer textförståelse (V1) tillades eftersom det tidigare kodkriteriet inte innehöll en text-bild-koppling kring miljön.

Därefter bearbetades materialet gemensamt av forskarna utifrån kodningsschemat, vilket enligt Boréus och Kohl (2018, s. 6) innebär att koder från kodningsschemat förs in och noteras i

materialet. Efter den gemensamma kodningen sorterades det kodade materialet utifrån huvudkategorierna, vilket tydliggjorde vilka delar av materialet som hörde till respektive kategori och utgjorde underlag för resultat, analys och diskussion. Enligt Hsieh och Shannon (2005, s. 1278) är denna systematiska klassificeringsprocess nödvändig för att identifiera mönster i materialet.

6.4. Etiska överväganden

Studien följer Vetenskapsrådets riktlinjer om god forskningssed. God forskningssed innebär att forskning bedrivs ansvarsfullt med kunskap om och tillämpning av etiska principer och regler (Vetenskapsrådet, 2024, s. 4). Då detta är en läromedelsanalys finns inga känsliga uppgifter eller forskningsdeltagare att ta hänsyn till. Detta innebär att överväganden kring till exempel samtycke och sekretess inte har behövts tas i beaktande. Däremot har hänsyn tagits till upphovsrättsliga principer genom att läromedlets innehåll citeras korrekt med tydliga referenser. Efter kontakt med avdelningen Avtal och Rättigheter på läromedelsföretaget Studentlitteratur framgick det att illustrationer inte får publiceras digitalt på grund av rättighetsskäl. Därför publiceras inga illustrationer i detta examensarbete. Forskarna har genomgående intagit en professionell och etisk hållning gällande en medvetenhet kring vår egen förståelse, tolkningar och hantering av materialet. Vid eventuell kritik berörs det didaktiska innehållet snarare än att författarna och läromedelsföretaget kritiseras.

Som nämnts tidigare har ett läromedel valts i stället för flera för att bidra med en fördjupad kunskap snarare än en bredare läromedelsjämförelse. Studien bedöms därför uppfylla nyttoaspekten eftersom granskningen ger en djupare kunskap om hur en läsläxa kopplad till ett läromedel kan gynna flerspråkiga elevers läsutveckling. Nyttoaspekten handlar enligt Vetenskapsrådet (2024, s. 20, 58) om att forskning ska bidra med kunskap som individer, yrkesprofessioner eller samhället kan dra nytta av och att den är proportionerlig till de resurser som använts och de risker som kan uppstå. Genom att synliggöra hur läsläxans struktur, tillgänglighet och språkliga utformning kan fungera stödjande för flerspråkiga elevers läsutveckling kan studiens resultat vara relevanta för lärare och lärarstudenter vid val av läromedel. Dessutom kan studien bidra med kunskap till forskningsfältet eftersom det saknas relevant forskning inom området.

6.5. Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och objektivitet

Reliabilitet, eller tillförlitlighet, handlar enligt Larsen (2018, s. 131) om hur pass pålitlig och noggrann en undersökning är. Detta betyder i vår studie att analysen kan utföras av en annan forskare och få liknande resultat eftersom studiens analysprocess är tydligt redovisad. Larsen (2018, s. 131) menar att trovärdighet hos forskaren är en aspekt som påverkar reliabiliteten eftersom olika forskare kan tolka materialet på olika sätt. För att stärka trovärdigheten i denna studie granskas materialet av två forskare, vilket gör att materialet synliggörs ur två perspektiv och inte utifrån en forskares subjektiva tolkning. Forskarna har vid ett tillfälle kodat materialet enskilt, de enskilda kodningarna jämfördes och låg därefter till grund för justering av det gemensamma kodningsschemat. Datamaterialet som granskas är ett dokument, vilket enligt Larsen (2018, s. 61–62) gör datainsamlingen oföränderlig och kan därför bidra till viss stabilitet

kring studiens resultat. Samtidigt kan rådande normer förändras, vilket gör att dokument kan uppfattas olika över tid. Det är svårt att garantera fullständig reliabilitet i en innehållsanalys eftersom forskarens perspektiv och egna tolkningar inte går att undvika (Larsen, 2018, s. 131). Dock bedöms reliabiliteten i studien som god då analysen genomförts noggrant och systematiskt med utgångspunkt i ett kodningsschema och två forskares perspektiv.

I en forskningsprocess är det enligt Larsen (2018, s. 129) viktigt att se till studiens validitet och tillförlitlighet. Även validiteten kring dokumentära källor bör tas i beaktande. Enligt Denscombe (2018, s. 328) handlar detta om ifall dokumentets innehåll är trovärdigt och om det är fritt från värderingar. I denna studie har läsläxan kontrollerats utifrån dessa kriterier och innehållet anses trovärdigt eftersom det är kopplat till läroplanen och läromedelsföretaget Studentlitteratur. Det går dock inte att komma ifrån att detta dokument är fritt från värderingar eftersom läromedel och läroplanen kan spegla normer, prioriteringar och ställningstaganden bland dem som utformat dokumenten. Generellt syftar validitet till studiens giltighet och relevans, men i kvalitativa studier berör den snarare bekräftelsebarhet, trovärdighet och överförbarhet. Bekräftelsebarhet innebär att studiens slutsatser kan kopplas till det insamlade materialet (Larsen, 2018, s. 129). I denna studie anses därför läsläxan vara ett tillräckligt underlag för analysen samt för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Larsen (2018, s. 129) menar att trovärdighet i kvalitativa studier handlar om att forskarens tolkningar är relevanta i förhållande till det studerade sammanhanget. För att göra forskarnas tolkningar giltiga har flera teoretiska perspektiv använts vid analysen, vilket stärker studiens validitet.

Överförbarhet avser i vilken utsträckning resultaten kan överföras till liknande sammanhang (Larsen, 2018, s. 129). För denna studie innebär detta att resultaten kan fungera som vägledning för hur andra läsläxor kopplade till ett läromedel kan vara utformade. Generaliserbarheten är dock begränsad eftersom studien bygger på ett specifikt läromedel. Då studien bygger på en kvalitativ innehållsanalys med ett strategiskt urval är statistisk generalisering inte möjlig. I stället kan resultaten ses som analytiskt generaliserbara och kan ha överföringsvärde till liknande sammanhang (Thornberg & Fejes, 2024, s. 298). Även om validitet kan vara svårt att fastställa, ger den kvalitativa riktade innehållsanalysen goda förutsättningar för att undersöka studiens syfte och frågeställningar.

Objektivitet är enligt Larsen (2018, s. 15) att forskaren håller distans till det som studeras, det vill säga inte lägger in några personliga värderingar i det som undersöks. Eftersom människan har olika värderingar och erfarenheter är objektivitet svårt att uppnå i en studie. Valet att analysera ett specifikt läromedel i denna studie kan innebära att studien har svårt att uppnå fullständig objektivitet eftersom forskarna har tidigare erfarenheter och uppfattningar om materialet. För att öka objektiviteten i den här studien har analysprocessen tydligt framställts i syfte att synliggöra de val som gjorts. Genom att visa hur slutsatserna har dragits ur materialet ges läsaren möjlighet att själv bedöma analysens rimlighet. Dessutom har analysen tagit stöd i teoretiska perspektiv och tidigare forskning snarare än personliga uppfattningar.

7. Resultat och analys

Följande avsnitt presenterar studiens resultat tillsammans med en analys kopplad till studiens teoretiska ramverk: sociokulturell teori, multimodalt perspektiv samt teori om flerspråkighet. Resultatet presenteras utifrån kodningsschemats huvudkategorier där samtliga teorier och teoretiska perspektiv används i analysen av resultatet. Kodningsschemat går att se i sin helhet i bilaga C. Resultatet som redovisas utgår från kapitel 1-2, 11-12 och 23-24 i läsebokens alla tre nivåer samt läxboken, vilket därför inte ger ett heltäckande resultat utan visar vad som är mest förekommande i de utvalda analyserade delarna. Generella delar av läsboken såsom framsida, baksida, inledande uppslag om karaktärer och miljö, beskrivande texter samt läxbokens instruktioner till vårdnadshavare har i vissa fall använts för att få en bättre helhet av materialet. Citat lyfts fram i resultatet för att resonera kring text och bild eftersom bilder från läromedlet inte får publiceras. Exempel som presenteras i resultatet kommer inte ske från alla läsebokens nivåer utan endast de som anses mest centrala kommer att lyftas fram.

7.1. Visuellt stöd

Huvudkategorin visuellt stöd är kopplad till studiens första frågeställning: Vilka typer av visuellt stöd såsom bilder, symboler och layout förekommer i läsläxan, och hur är dessa utformade för att stödja flerspråkiga elevers textförståelse? Nedan visas studiens kodningsschema, se tabell 1, med koder och kriterier för den första huvudkategorin visuellt stöd.

Tabell 1. Kodningsschema och frågeställning Visuellt stöd

| 1. Vilka typer av visuellt stöd såsom bilder, symboler och layout förekommer i läsläxan, och hur är dessa utformade för att stödja flerspråkiga elevers textförståelse? | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Huvudkategori | Kod | | Kodkriterium |
| Visuellt stöd | V1 | Bild som stödjer textförståelse | Bild visar handling, karaktärer eller miljö som förekommer i texten. |
| Visuellt stöd | V2 | Sekvens- eller handlingsstöd | Bilderna på uppslaget visar ordning eller händelseförlopp. |
| Visuellt stöd | V3 | Symboler och grafiska markörer | Tal/tankebubblor, pilar, namnskyltar eller symboler som identifierar karaktärer, visar vem som talar eller vad som sker. |
| Visuellt stöd | V4 | Layout | Typsnitt, textstorlek, radavstånd, bildstorlek och placering av bild i relation till text. |

7.1.1. Bild som stödjer textförståelse - V1

I samtliga kapitel i läsebokens tre nivåer förekommer bilder som stödjer textförståelse. Visuellt stöd är enligt Cummins (2017, s. 60, 257) teori om flerspråkighet viktigt för flerspråkiga elever för att utveckla ett skolspråk, men också för att skapa förståelse för textinnehåll. Bilderna visar i de flesta fall en handling, karaktärer eller miljö som förekommer i texten. Detta påvisar, i linje med det multimodala perspektivet, ett samspel mellan olika modaliteter för att skapa mening och där bilder används för att konkretisera ett textinnehåll (Kress, 2010, s. 1–2).

Bild visar handling

Till stor del stödjer bilderna textens innehåll. Det varierar dock hur stor del av texten som återspeglas i bilden. I början av nivå 1 finns exempel där samtliga två meningar återspeglas i bilden, men ofta visar bilderna endast att en del av texten kan kopplas till bilden. Exempelvis i första kapitlet i läsebokens nivå 1 visas en bild på huvudkaraktären Otis som ligger under en buske. Tillhörande text på sidan består av två meningar:

“Här är Otis.”

“Otis och Luna leker.” (Bengtsson, 2022a, s. 9).

I detta fall kopplas således bara meningen “Här är Otis” till bilden (Bengtsson, 2022a, s. 9). Även om det endast är en mening som återspeglar vad som finns i bilden, finns en bild-text-koppling. Ur ett multimodalt perspektiv (Kress, 2010, s. 1–2) kan detta tolkas som att bilden endast konkretiserar delar av texten, vilket medför att texten förblir den primära bäraren av berättelsens innehåll medan bilden fungerar som ett kompletterande stöd. Det finns dock vissa bilder som har en svagare textkoppling. Exempel på detta är i kapitel 12 i läsebokens nivå 1 där bilden illustrerar en fikastund mellan Otis, Luna och Maria, och där hunden Hero ligger på golvet och tuggar på ett ben. Maria tittar på Otis, men i texten står det att “Maria tittar på Hero.” (Bengtsson, 2022a, s. 57). Sedan följer en dialog på tre meningar mellan Otis och Maria som skulle kunna kopplas till handlingen, vilket indirekt kopplar samman bild och text (Bengtsson, 2022a, s. 57).

I nivå 2 finns ett exempel på en bild där karaktärerna Luna, Lunas pappa och Otis ses bakifrån gående mot ett lägenhetshus. Samma sak upprepas här att det finns en dialog mellan karaktärerna som till viss del kan koppla samman bild och text med handlingen. Övriga meningar handlar om att Luna ska äta och att Otis och Luna ska börja ettan, vilket inte representeras i bild (Bengtsson, 2022b, s. 11). Ett exempel från nivå 3 är i slutet av boken där bilden visar att eleverna i Otis och Lunas klass står tillsammans och Otis och Luna har ett neutralt ansiktsuttryck. En mening som finns med i texten är: “Otis och Luna ser på varandra och ler” (Bengtsson, 2022c, s. 111). Denna mening går inte att urskönja i bilden då Otis och Luna varken tittar på varandra eller ler. Däremot nämns karaktärerna i texten där de för en dialog som kopplas till handlingen, vilket ger en viss koppling mellan bild och text. Detta gäller också på samma sida i nivå 1 och 2, då textens innehåll indirekt inte representerar vad som finns på bilden (Bengtsson, 2022a, s. 111; 2022b, s. 111; 2022c, s. 111). Detta kan tolkas enligt det multimodala perspektivet som att spelet mellan modaliteterna inte överensstämmer och att

bilden kan riskera att bli en dekoration snarare än ett stöd för att förstå textinnehållet (Kress, 2010, s. 79). Inom den sociokulturella teorin kan detta tolkas som att elever behöver stöd från en mer kompetent person för att förstå innehållet genom att samtala om bild och text (Säljö, 2014, s. 123).

I läxboken förekommer ibland samma bilder som finns i läsebokens samtliga nivåer. Exempelvis i läxa 11 och 12 finns bilder som också återfinns i kapitel 11 och 12 i läsebokens samtliga nivåer (Ekstam, 2025, s. 24, 27; Bengtsson, 2022a, s. 53, 57 2022b, s. 53, 57; 2022c, s. 53, 57). I exempelvis läxa 11 är läxuppgifterna kopplade till textens handling i läsebokens kapitel 11 och följande frågor ställs:

“1. Vad gör Otis och Luna inomhus?”

“2. Vem kastar en pinne?” (Ekstam, 2025, s. 24).

Bilden som finns med i läxboken visar en bild på hunden Hero som jagar en kanin. Bilden finns med i läsebokens kapitel 11 och är därför till viss del kopplad till texten indirekt, även om bilden inte exakt visar det som frågorna tar upp (Ekstam, 2025, s. 24; Bengtsson, 2022a, s. 53; 2022b, s. 53; 2022c, s. 53).

Bild visar karaktärer

Bild och text som tydliggör karaktärer är bland annat den karaktärsbeskrivning som finns i början av samtliga läseböcker. Där presenteras bokens karaktärer med hjälp av tecknade porträtt av huvudkaraktärerna, deras familjer och husdjur. Uppslaget innehåller visuellt stöd där varje karaktär representeras genom en bild som motsvarar den skrivna texten. Varje bild presenteras med namn och en relationsmarkering, till exempel ”mamma” och ”världens bästa hund”, vilket ger en bild-text-koppling som visar karaktärer (Bengtsson, 2022a, s. 4–5; 2022b, s. 4–5; 2022c, s. 4–5). Detta kan förstås utifrån ett multimodalt perspektiv (Kress, 2010, s. 1–2, 79) då kombinationen av bild och text förstås som ett samspel mellan olika modaliteter där bild och text tillsammans bidrar till meningsskapande. Genom att karaktärerna presenteras både med bild och text kan det tolkas som att bilderna fungerar som en konkretisering av textens innehåll och därmed stödjer elevernas förståelse av vilka karaktärer som ingår i berättelsen.

I läsboken på nivå 1 presenteras även några av karaktärerna med text och bild. Exempel på detta är i kapitel 2 där en bild på Otis, Maria och hunden Hero visas med tillhörande text:

“Här är Maria.” (Bengtsson, 2022a, s. 13).

Denna typ av presentation av karaktärer med bild och text finns endast i nivå 1. Bilderna i läseböckerna på samtliga nivåer illustrerar däremot till stor del de karaktärer som nämns i texten. Ett exempel är i kapitel 11 i samtliga läseboksnivåer där karaktärerna Otis, Luna, Maria och Hero finns representerade i både bild och text (Bengtsson, 2022a, s. 51; 2022b, s. 51; 2022c, s. 51). När karaktärer representeras med både bild och text kan detta ses ur ett multimodalt perspektiv, då bilden förstärker textens innehåll (Kress, 2010, s. 1–2). Detta kan antas bidra till

att elever lättare kan följa berättelsen och förstå vilka karaktärer som deltar i handlingen. Det finns alltid minst en karaktär per sida som beskrivs både med bild och text, fast andra karaktärer kan vara representerade i texten eller på bilden. Ett exempel på en svagare bild-text-koppling är i läseboksnivå 3 där Otis i bilden står ensam framför en spegel och spelar ett instrument. Den tillhörande texten nämner inte bara Otis utan även mammorna Elin och Siri, Luna samt Lunas familj (Bengtsson, 2022c, s. 107). Ett motsatt exempel när karaktärerna i stället finns representerad i bild men inte i text är i kapitel 2 på läseboksnivå 1 där Lunas tre husdjur är representerade i bild men endast en omnämns i texten (Bengtsson, 2022a, s. 14). Ur ett multimodalt perspektiv kan detta tolkas som att texten ibland är den del som bär mest information medan bilden kompletterar och förstärker delar av textinnehållet eller tvärtom, vilket är i linje med Kress (2010, s. 1–2, 79) resonemang om att olika modaliteter har olika meningsskapande funktioner.

Bild visar miljö

Bild och text som tydliggör miljön i läseböckerna presenteras inledningsvis på samtliga nivåer genom ett uppslag med en karta över karaktärernas närmiljö. Uppslaget visar en tecknad översiktsskild av ett bostadsområde och dess omgivningar. I bilden finns olika platser markerade med text, till exempel ”skola”, ”park”, och ”sjö”. I bildens nedre del syns Otis och Luna som står vid en byggnad markerad med ordet ”höghus” och ”garage” (Bengtsson, 2022a, s. 6–7; 2022b, s. 6–7; 2022c, s. 6–7). Uppslaget innehåller en tydlig bild-text-koppling där varje plats i miljön representeras genom både en bild och ett skrivet ord. Detta kan ses ur ett multimodalt perspektiv (Kress, 2010, s. 79) då bilden ger en överblick av miljön medan texten namnger platserna, vilket kan tolkas som att modaliteterna samspelar med varandra för att skapa mening.

Bilderna tillsammans med texten i läsebokens alla nivåer ger till stor del förståelse för i vilken miljö som handlingen utspelar sig, med undantag för vissa bilder där texten behöver förstärka var karaktärerna befinner sig. Ett exempel på avsaknad av bild-text-koppling är i kapitel 24 på samtliga nivåer där Luna är avbildad från midjan och uppåt med ett grönt buskage bakom sig. Här finns ingen beskrivning i texten av var Luna befinner sig och det skulle därför kunna tolkas att hon är utomhus på grund av busken som är bakom henne. Tidigare i kapitlet får läsaren i nivå 2 och 3 dock veta att de befinner sig inomhus i idrottshallen som är pyntad med blommor och blad, men i nivå 1 framkommer inte detta (Bengtsson, 2022a, s. 110; 2022b, s. 110; 2022c, s. 110). När bilden inte kan kopplas till texten kan detta tolkas som att modaliteterna inte stödjer varandra ur ett multimodalt perspektiv (Kress, 2010, s. 79) och riskerar därför att meningsskapandet försvagas. Utifrån den sociokulturella teorin kan detta uppfattas som att elever kan behöva stöd i tolkningen av bild i förhållande till text, exempelvis genom kommunikation med en mer kompetent person. Detta kan förstås som en form av stöttning där exempelvis vårdnadshavare hjälper eleven att tolka relationen mellan bild och text (Säljö, 2014, s. 123).

Kopplingen mellan bild och text som tydliggör miljön i nivå 1 framkommer inte i början av boken då texten inte beskriver miljön. Därefter nämns kopplingen ibland i form av meningar som antyder på att de befinner sig i en viss miljö, exempelvis i kapitel 11:

”Otis och Luna leker.”

”- Ni kan väl gå ut, säger Siri.” (Bengtsson, 2022a, s. 52).

Meningen ”Otis och Luna leker” avgör inte var de är, utan det är först när Siri säger att de ska gå ut som det kan kopplas till att de är inomhus och det blir en bild-text-koppling. Detta tydliggörs också av den tillhörande bilden som visar Otis och Luna lekande på golvet med olika leksaker. Här samverkar modaliteterna bild och text, vilket kan förstås utifrån det multimodala perspektivet där mening uppstår genom flera samverkande modaliteter (Kress, 2010, s. 1–2).

På nivå 2 får läsaren fler ledtrådar i texten som gör att bild och text tydligare visar vilken miljö som handlingen utspelar sig i. Här är samma inledande meningar för nivå 2 som presenterades tidigare för nivå 1:

”Luna är hemma hos Otis.”

”De har lekt inomhus hela dagen.”

”Siri kommer in i rummet.”

”- Nu får ni gå ut och få lite frisk luft, säger hon.“ (Bengtsson, 2022b, s. 51).

Texten i nivå 2 beskriver att de är inne eftersom orden hemma, inomhus, rummet och gå ut finns med. Detta blir därför en starkare bild-text-koppling i nivå 2 eftersom miljöbeskrivningen i texten är mer detaljerad. På nivå 3 blir miljöbeskrivningarna utförligare och mer detaljerade när textmängden ökar. Det som nämns i texten finns till stor del med i bilden och ger en bild-text-koppling av miljön. Dock illustreras inte alla detaljer som beskrivs i texten. Ett exempel är i kapitel 11 där bilden illustrerar Otis, Luna och Hero samt en pojke med mössa och en hund utomhus. Texten beskriver att det är kallt och blåsigt ute och ”Löven faller ner från träden och virvlar runt på marken” (Bengtsson, 2022c, s. 52), vilket inte syns på bilden. Även orden lekplats och lyktstolpe förekommer i texten men syns inte i bilden (Bengtsson, 2022c, s. 52). Ur ett multimodalt perspektiv kan detta förstås som att texten i högre grad bär information om miljön, medan bilden ger en mer generell beskrivning av miljön (Kress, 2010, s. 79).

7.1.2. Sekvens- eller handlingsstöd - V2

I samtliga kapitel i läsebokens tre nivåer förekommer sekvens- eller handlingsstöd. Bilderna på uppslagen i alla nivåer visar sekvenser med två bilder som följer en viss ordning av en händelse. Detta sker i majoriteten av uppslagen, där ett exempel är från kapitel 24 där den första bilden visar Otis och Lunas klass som står på en scen och läraren sitter vid ett piano vid sidan av. Otis och en annan elev håller i ett instrument. På nästa bild i uppslaget står Otis och två klasskompisar och spelar på instrumenten. Detta kopplar ihop bilderna eftersom de först står gemensamt på en scen och sedan står några elever och uppträder själva. Även instrumenten kopplar ihop de två bilderna och tydliggör ett händelseförlopp där eleverna först ses stå tillsammans med instrumenten på första bilden och sedan ses de spela på andra bilden (Bengtsson, 2022a, s. 108–109; 2022b, s. 108–109; 2022c, s. 108–109). Ur ett multimodalt perspektiv (Kress, 2010, s. 79) kan bildsekvenser antas bidra till att tydliggöra berättelsens

textinnehåll eftersom mening även kan skapas genom modaliteterna bild och bild samspelar. Detta kan också kopplas till Cummins (2017, s. 257) teori om flerspråkighet där visuellt stöd i form av bilder är viktigt för flerspråkiga elever när eleverna ska förstå ett textinnehåll.

Ett undantag är ett uppslag i kapitel 23 på samtliga läseboksnivåer där det inte förekommer något händelseförlopp mellan bilderna i uppslaget. Uppslaget skildrar två parallella handlingar i två olika familjer där en bild skildrar Lunas familj som äter frukost och den andra bilden visar Otis som spelar på sitt instrument framför en spegel (Bengtsson, 2022a, s. 106–107; 2022b, s. 106–107; 2022c, s. 106–107). När bilderna inte visar ett tydligt händelseförlopp kan samspelet mellan dem bli mindre tydligt, vilket ur ett multimodalt perspektiv kan innebära att modaliteterna inte stödjer varandra i meningsskapandet (Kress, 2010, s. 79).

7.1.3. Symboler och grafiska markörer - V3

I lärebokens samtliga tre nivåer finns visuellt stöd i form av symboler och grafiska markörer. Flest symboler och grafiska markörer hittas i lärebokens nivå 1. Detta kan relateras till Cummins (2017, s. 257) teori om flerspråkighet som poängterar att visuellt stöd är särskilt viktigt för flerspråkiga elever i syfte att skapa förståelse för textinnehåll. På första nivån förekommer namnskyltar på tre olika ställen. Ett exempel är på första sidan i första kapitlet där det förekommer namnskyltar till Otis och Luna i en bild som visar en lekplats med 11 barn. Namnskyltarna identifierar huvudkaraktärerna eftersom sidans två textmeningar “Här är Otis.” och “Här är Luna.” (Bengtsson, 2022a, s. 8) inte beskriver vem i bilden som är vem. Ur ett multimodalt perspektiv kan namnskyltarna ses som en grafisk markör som kopplar ihop textens innehåll med bilden och kombinationen kan då förmedla budskapet (Kress, 2010, s. 1–2, 79). På nivå 2 och 3 finns inte dessa namnskyltar eftersom texten innehåller mer information om karaktärerna, vilket möjliggör identifieringen av karaktärerna utan förtydligande namnskyltar (Bengtsson, 2022b, s. 8; 2022c, s. 8). Att namnskyltarna saknas i detta fall kan kopplas till att texten bär informationen och att bilden enligt det multimodala perspektivet kan förstärka textinnehållet (Kress, 2010, s. 1–2, 79). På nivå 2 och 3 förekommer endast namnskyltar vid två tillfällen: den ena är en bild på en dörrskylt där namnen på dem som bor i lägenheten presenteras, och den andra är när Lunas tre husdjur presenteras i bild. Dessa namnskyltar finns också med i nivå 1 (Bengtsson, 2022a, s. 12, 14; 2022b, s. 12, 14; 2022c, s. 12, 14).

Ett visuellt stöd som används i nivå 1 men inte på nivå 2 och 3 är att en ansiktsbild placeras framför dialoger. I lärebokens första sex kapitel tydliggörs vem som talar genom en ansiktsbild av karaktären bredvid texten tillsammans med ett talstreck. Efter kapitel 6 försvinner ansiktsbilden och ersätts av verbet “säger”, som i stället markerar i texten vem som pratar, medan talstrecket finns kvar (Bengtsson, 2022a, s. 10, 34). På nivå 2 och 3 används enbart talstreck tillsammans med olika verb följt av vem som talar för att förtydliga dialogen (Bengtsson, 2022b; 2022c). Detta kan uppfattas ur det multimodala perspektivet (Kress, 2010, s. 79) som att olika modaliteter kan bära samma funktion på olika sätt, vilket visas i detta exempel i form av ansiktsbilder och talstreck. Talbubblor som visar bilder förekommer en gång i läseböckernas samtliga nivåer för att förtydliga handling och dialog. På nivå 1 i kapitel 12

tappar dock talbubblorna sitt dialogstöd när text och talbubblor inte förmedlar samma sak. Texten säger:

“- Hero rusade i väg, säger Otis.”

“- Men nu är han hemma, säger Luna.” (Bengtsson, 2022a, s. 56).

Talbubblan som är till Otis visar å andra sidan en bild på att Hero är hemma och Lunas talbubbla visar en bild på Hero när han rusar i väg (Bengtsson, 2022a, s. 56). Talbubblorna och texten står därför i motsättning till varandra, vilket ur ett multimodalt perspektiv kan upplevas som ett bristande samspel mellan modaliteterna eftersom bild och text inte samspelar (Kress, 2010, s. 79).

7.1.4. Layout - V4

Layout är ett visuellt stöd som skiljer sig åt mellan läseboksnivåerna, vilket syns genom variationer i textstorlek, radavstånd och bildstorlek. Placeringen av bilden i relation till texten skiljer sig också åt mellan nivåerna eftersom textmängden ökar mellan nivåerna. Visuellt stöd är enligt Cummins (2017, s. 257) betydelsefullt för flerspråkiga elever och där layouten kan antas underlätta förståelsen av ett textinnehåll. En gemensam faktor för samtliga nivåer är att de har samma typsnitt. Högst upp på varje nytt kapitel på samtliga nivåer syns kapitelnumret och kapitlets rubrik. Dessa är skrivna i ett sans serif-typsnitt och kapitelnumret är färgsatt i rosa och vitt samt kapitelrubriken i blått. Den berättande texten är skriven i ett svart serif-typsnitt, liknande Times New Roman. Textstorleken minskar från nivå 1 till nivå 3 i takt med att textmängden ökar, men textstorleken är konsekvent inom varje enskild läseboksnivå (Bengtsson, 2022a; 2022b; 2022c). Även radavståndet skiljer sig åt mellan läsebokens nivåer. Den största skillnaden i radavstånd är synbar i nivå 1 där ett stort radavstånd finns mellan raderna i kapitel 1 till 2, vilket ger ett luftigt intryck i jämförelse med kapitel 23 och 24 där radavståndet halverats på grund av att textmängden ökat (Bengtsson, 2022a, s. 8–15, 104–111). På nivå 2 och 3 är radavståndet konsekvent och har samma storlek som i slutet av nivå 1 (Bengtsson, 2022b; 2022c). Utifrån ett multimodalt perspektiv (Kress, 2010, s. 1–2, 79) kan typsnitt, färg, textstorlek och radavstånd ses som olika modaliteter som tillsammans kan skapa mening. I detta fall kan kombinationen av modaliteterna hjälpa eleverna att ta till sig textinnehållet.

Placering av bild och text varierar genom läsebokens alla nivåer där antingen bilden eller texten placeras överst, underst eller i mitten. Oavsett nivå är bilden placerad på ungefär samma ställe på sidan, men bilden justeras i storlek på nivå 1 och 2 och blir mindre allt eftersom textmängden ökar. Exempelvis på nivå 1 så varierar bildstorleken från att ta upp en halv sida i början av boken till att ta upp en tredjedel mot slutet av boken och bilderna blir mindre när textmängden ökar och utrymmet på sidan minskar (Bengtsson, 2022a; 2022b; 2022c). När bilderna förändras i storlek och texten tar större plats förändras meningsskapandet i form av vilken modalitet som bär mest information. Detta kan ur det multimodala perspektivet tolkas som att olika modaliteter ges olika funktioner (Kress, 2010, s. 1–2).

7.1.5. Sammanfattning av visuellt stöd

Resultatet visar att visuellt stöd i läseböckerna och läxboken främst förekommer i form av bilder, bildsekvenser, symboler och grafiska markörer samt layout. Bilderna i läsboken är till stor del kopplade till textens handling, karaktärer och miljö även om kopplingens styrka varierar. Bild-text-koppling kring miljö avgörs främst av textmängden. Bildsekvenser förekommer på majoriteten av uppslagen och bidrar till att synliggöra händelseförlopp i berättelsens handling. Vidare används symboler och grafiska markörer såsom namnskyltar, ansiktsbilder, talstreck och talbubblor för att tydliggöra karaktärer samt dialoger och flest av dessa förekommer i den lägre läsnivån. Layouten skiljer sig åt mellan nivåerna genom variationer i textstorlek, radavstånd och bildstorlek och förändringar i dessa sker också inom nivå 1. Bilder ges större utrymme i de lägre nivåerna och blir mindre allt eftersom textmängden ökar.

7.2. Struktur och instruktioner

Huvudkategorin struktur och vägledning är kopplad till studiens andra frågeställning: Hur ger läsläxans struktur och instruktioner stöd till flerspråkiga elever och deras vårdnadshavare? Nedan visas studiens kodningsschema, se tabell 2, med koder och kriterier för den andra huvudkategorin struktur och instruktioner.

Tabell 2. Kodningsschema och frågeställning Struktur och instruktioner

| 2. Hur ger läsläxans struktur och instruktioner stöd till flerspråkiga elever och deras vårdnadshavare? | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Huvudkategori | Kod | | Kodkriterium |
| Struktur och instruktioner | S1 | Förutsägbar struktur | Återkommande upplägg och synlig progression. |
| Struktur och instruktioner | S2 | Textens överskådlighet | Meningsstruktur, styckesindelning och radbrytning. |
| Struktur och instruktioner | S3 | Explicit instruktion | Tydlig instruktion hur uppgiften ska utföras och i vilka steg, tydlig arbetsgång, instruktioner riktade till vårdnadshavare. |
| Struktur och instruktioner | S4 | Bildstöd till instruktion | Bild eller symboler som visar hur uppgiften ska genomföras. |

7.2.1. Förutsägbar struktur - S1

Samtliga läseboksnivåer och läxboken har en stödjande struktur då den är återkommande från kapitel till kapitel och läxa till läxa. Ett kapitel i läsboken består av fyra sidor och högst upp på varje nytt kapitel finns kapitelnummer samt en rubrik på kapitlet. Utifrån den sociokulturella teorin kan därför läsläxan och dess struktur ses som ett redskap för att lära sig läsa (Säljö, 2014,

s. 29, 80–81). Det finns en bild på varje sida med tillhörande text och sidnummer. Texten innehåller både beskrivningar av handling, karaktärer, miljöer samt dialoger mellan karaktärer (Bengtsson, 2022a; 2022b; 2022c). Ur ett multimodalt perspektiv (Kress, 2010, s. 1–2, 79) kan kombinationen av bild och text i läsebokens struktur anses bidra till meningsskapande och kommunicera olika budskap. På nivå 1 förekommer utöver detta och som tidigare nämnts under symboler och grafiska markörer (V3), även tecknade ansiktsbilder kopplade till dialoger i bokens sex första kapitel. Namnskyltar återkommer tre gånger i de fördjupade kapitlen (Bengtsson, 2022a, s. 8–46). Detta påvisar en struktur som innehåller flera inslag av visuellt stöd, såsom bilder, symboler och grafiska markörer vilket enligt Cummins (2017, s. 60, 257) är viktigt för flerspråkiga elever när det kommer till att utveckla sitt skolspråk och förstå textinnehåll. Det finns också ett till tre markerade ord som står enskilt längst ner på sidan och har samma typsnitt och textstorlek som den berättande texten, men förstärks genom en ljusblå överstrykning. Dessa uppmärksammar ord som förekommer i kapitlet och försvinner sedan efter kapitel 9. I kapitel 1 markeras till exempel orden “här” och “är” (Bengtsson, 2022a, s. 8).

På nivå 1 och 2 syns en tydlig progression vad gäller textmängd i läseboken. Ett exempel på detta är i läseboken på nivå 1 där första kapitlet innehåller åtta meningar och ökar successivt fram till kapitel 24 där det finns 36 meningar (Bengtsson, 2022a, s. 8–11, 108–111). På nivå 2 innehåller första kapitlet 27 meningar och ökar till 41 meningar i kapitel 24. På nivå 3 sker ingen ökning av meningar mellan kapitel 1 och 24 utan en minskning från 76 till 61 meningar (Bengtsson, 2022b, s. 8–11, 108–111). Detta beror på att meningarna i slutet av boken består av fler ord. Denna progression kan relateras till den proximala utvecklingszonen inom den sociokulturella teorin (Vygotsky, 1978, s. 86) då textökningen successivt utmanar elevernas läsförmåga genom stöttning av en mer kompetent person.

Läxboken har ett återkommande upplägg som kopplas till läsebokens kapitel, där ett kapitel motsvarar ett läxtillfälle. Läxorna består av två sidor och till varje uppslag finns frågor kring läsebokens berättelse samt skriv, rit- och räkneuppgifter kopplade till egna erfarenheter eller skrivtekniska moment (Ekstam, 2025). Rituppgifter, som exempelvis den i läxa 1 där eleven ska rita av sig själv, försvinner successivt och i läxa 23 och 24 finns inga rituppgifter (Ekstam, 2025). Till varje kapitel ska eleverna också fylla i boxar kring vilka dagar de har läst läseboken och det finns en kommentarsruta där vårdnadshavare kan ge kommentarer till läsningen och arbetet i läxboken. Frågorna och uppgifterna visar på en progression då läxa 1 har enklare frågor kopplade till berättelsen, exempelvis:

“1. Vem är i busken?” (Ekstam, 2025, s. 4).

Senare i läxboken utvecklas frågorna och kräver svar där eleven behöver ha en förståelse för orsak och tolka meningarnas betydelse snarare än att bara återge fakta. Ett exempel på detta är i kapitel 23:

”1. Varför är Luna lite nervös?” (Ekstam, 2025, s. 48).

Även här kan progressionen kopplas till den proximala utvecklingszonen inom den sociokulturella teorin (Vygotsky, 1978, s. 86) där läxbokens uppgifter successivt ökar i svårighetsgrad och där eleverna med stöd av en mer kompetent person kan genomföra sådant som de ännu inte helt klarar av på egen hand.

7.2.2. Textens överskådlighet - S2

Meningsstrukturen, styckesindelningen och radbrytningen skiljer sig åt i läseböckernas olika nivåer. Dock innehåller texten på alla nivåer meningar som beskriver handling, karaktärer, miljöer samt dialoger mellan karaktärer (Bengtsson, 2022a; 2022b; 2022c). De inledande kapitlen på nivå 1 och 2 består av korta, språkligt enkla meningar och där texten är uppställd med en mening per rad. I slutet av böckerna blir meningarna något längre och fler samt att vissa meningar fortsätter över två rader, detta sker dock redan halvvägs in i boken på nivå 2 (Bengtsson, 2022a, s. 8–15, 104–111; 2022b, s. 8–15, 50–57). Ett exempel på detta är från kapitel 24 i nivå 1:

“- Haha, det kan jag, säger Otis. Katten, musen, tio tusen” (Bengtsson, 2022a, s. 111).

På nivå 3 i läseboken består de inledande kapitlen av längre meningar än de i nivå 1 och 2 och meningarna fortsätter över två rader redan från start. Mot slutet av boken blir meningarna inte fler till antal utan utökas i stället med fler ord (Bengtsson, 2022c, s. 8–15, 104–111). Styckesindelning förekommer på samtliga nivåer för att förstärka handling eller dialog, men på nivå 1 styckeindelas inte texten förrän mot slutet av boken. På nivå 2 och 3 finns styckesindelning redan från kapitel 1 (Bengtsson, 2022a, s. 104–111; 2022b s. 8; 2022c, s. 8). Ett exempel på detta finns i första kapitlet på nivå 2:

“Det är sommar.
Otis och Luna leker.

- Nu räknar jag, säger Luna.
- Du får inte titta, säger Otis.

Otis ser en buske.
Han kryper in.” (Bengtsson, 2022b, s. 8).

Förändringar av meningslängd, radbrytning och styckesindelning kan, utifrån den sociokulturella teorin, ses som en utveckling av språket, där språket är ett viktigt medierande redskap i elevernas lärande (Säljö, 2014, s. 82).

7.2.3. Explicit instruktion - S3

Det förekommer instruktioner gällande hur arbetet kring läsläxan ska utföras, hur uppgifter ska utföras och i vilka steg de ska utföras. Detta finns bara i läxboken och riktar sig till både elever och vårdnadshavare, men saknas i läseboken. I läxboken finns det instruktioner riktade till

vårdnadshavare i början av boken under rubriken “Hej till dig som är vårdnadshavare!” som förklarar arbetsgången kring läsläxan (Ekstam, 2025, s. 2–3). Vårdnadshavares inkludering i läsläxan kan förstås utifrån den sociokulturella teorins syn på lärande. Detta genom samspel där den mer kompetenta personen kan stödja elevens lärande genom vägledning (Säljö, 2014, s. 123). Instruktionen kring hur läsläxan ska genomföras innehåller mycket text och blandar information kring syftet med läsläxan, vårdnadshavarens roll och konkreta tips till lässtunden utan någon tydlig struktur. Viss otydlighet finns också i instruktionen angående vem som ska läsa kapitlet i läseboken, vårdnadshavaren eller eleven. Exemplet nedan återfinns i texten som riktar sig till vårdnadshavaren:

“Vi önskar att du läser kapitlet i läseboken tillsammans med ditt barn, gärna flera gånger under en vecka.” (Ekstam, 2025, s. 2).

Vissa uppgifter i läxboken saknar tydliga instruktioner kring hur uppgiften ska utföras. Läxans uppgifter och frågor är dock numrerade för att visa i vilken ordning uppgifterna ska genomföras. Uppgifterna som kopplas till textförståelse presenteras endast med en frågeställning utan instruktion om hur uppgiften ska genomföras. Stödlinjerna nedanför ger dock en ledtråd till att svaret ska skrivas. Skriv- och rituppgifterna som riktar sig till elevernas egna erfarenheter eller för att öva skrivtekniska moment innehåller uppmaningar om att skriva eller rita svaret. Till varje läxa finns en ruta som ska fyllas i angående hur ofta läsläxan har lästs under veckan. För varje veckodag finns en tillhörande vit box. I denna ruta finns ingen information om hur de vita boxarna ska fyllas i utan endast en text som säger:

“De här dagarna har jag tränat på läsläxan”. (Ekstam, 2025, s. 4).

Detta kan också kopplas till den sociokulturella teorin (Säljö, 2014, s. 123) där den mer kompetentes stöd, det vill säga vårdnadshavarens stöd, är viktigt för lärande. Avsaknaden av tydliga instruktioner kan därför kräva att den mer kompetenta personen har förståelse för hur den ska vägleda den mindre kunniga.

7.2.4. Bildstöd till instruktion - S4

Då det inte finns några instruktioner i läseboken är bilder eller symboler som visar hur uppgiften ska genomföras endast aktuella för läxboken. Läxuppgifterna i läxboken som är kopplade till textförståelse i de utvalda kapitlen har begränsat med bild- och symbolstöd till uppgiftsinstruktionerna. De få bildstöd som finns till instruktioner i läxboken är pratbubblor och rutor som betonar ord eller påminnelser om skrivregler som ska stötta skrivuppgifter med skrivtekniska moment (Ekstam, 2025, s. 7, 27, 49). I läxa 23 finns till exempel en orange ruta med texten: “Kom ihåg stor bokstav och frågetecken” (Ekstam, 2025, s. 49). Även om det inte är en bild kan rutan dra uppmärksamhet till sig och fungera som ett bildstöd. Ur ett multimodalt perspektiv kan bild- och symbolstödet förstås som modaliteter där bild och färg används för att förstärka uppgiftens text (Kress, 2010, s. 79).

7.2.5. Sammanfattning av struktur och instruktioner

Av resultatet framgår det att läsläxan innehåller flera strukturella inslag och instruktioner som kan stödja elevernas och vårdnadshavares arbete med texten och läxuppgifterna. Läseböckerna och läxboken har en återkommande och förutsägbar struktur med samma upplägg i varje kapitel och läxa. Läseboken har en progression i textmängd och språklig komplexitet mellan nivåerna och i läxboken sker också en progression i bokens frågor. Textens överskådlighet varierar mellan nivåerna genom förändringar i meningsstruktur, radbrytning och styckesindelning. Instruktioner kring läsläxan förekommer bara i läxboken och riktar sig till både elever och vårdnadshavare. Instruktioner till vårdnadshavare har en otydlig struktur och uppgifterna i läxboken saknar ibland tydliga instruktioner om hur de ska utföras. Bild- och symbolstöd till instruktioner förekommer i begränsad omfattning, exempelvis genom rutor och pratbubblor som uppmärksammar skrivregler eller ord till uppgifterna.

7.3. Ord och begrepp

Huvudkategorin ord och begrepp är kopplad till studiens tredje frågeställning: Vilka centrala ord och begrepp introduceras i läsläxan, och hur presenteras och förklaras de för att vara tillgängliga för flerspråkiga elever? Nedan visas studiens kodningsschema, se tabell 3, med koder och kriterier för den tredje huvudkategorin ord och begrepp.

Tabell 3. Kodningsschema och frågeställning Ord och begrepp

| 3. Vilka centrala ord och begrepp introduceras i läsläxan, och hur presenteras och förklaras de för att vara tillgängliga för flerspråkiga elever? | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Huvudkategori | Kod | | Kodkriterium |
| Ord och begrepp | O1 | Ordtyp | Vardagsspråk eller skolspråk, högfrekventa eller lågfrekventa ord, korta eller långa ord. |
| Ord och begrepp | O2 | Introduktion av ord | Nya ord som tas upp i texten. |
| Ord och begrepp | O3 | Förklaring av ord | Ord förklaras genom bild eller text. |
| Ord och begrepp | O4 | Repetition av ord | Ord återkommer inom kapitel och mellan kapitel. |

7.3.1. Ordtyp - O1

Språket i läseboken på alla nivåer är överlag vardagsnära och består av högfrekventa ord, men innehåller även vissa ord kopplade till skolspråk, särskilt i nivå 3. I läseboken på nivå 1 i de utvalda kapitlen förekommer främst vardagsspråk. Skolspråk som inte innefattar lågfrekventa ord finns i slutet av nivå 1 och i början av nivå 2. Exempel på sådana ord är "dikt" och "våning" (Bengtsson, 2022a, s. 105; 2022b, s. 13). I läseboken på nivå 3 förekommer skolspråk med lågfrekventa ord redan i första kapitlet. I kapitel 1 finns exempelvis det lågfrekventa ämnesordet "rödmyra" till skillnad från nivå 1 och 2 där det högfrekventa vardagsordet "myra" omnämns

(Bengtsson, 2022a, s. 10; 2022b, s. 9; 2022c, s. 9). Detta kan kopplas till den sociokulturella teorin (Säljö, 2014, s. 22, 80–82) där språket beskrivs som ett medierande redskap. Vardagliga ord och skolspråksord kan därför ses som olika språkliga resurser som elever kan använda sig av för att skapa förståelse för sin omgivning. Skolspråk med lågfrekventa ord förekommer även i samband med läsebokens beskrivande texter kring sex olika djur som introduceras en bit in i berättelsen. Dessa texter är utformade på samma sätt i alla tre nivåer och tar upp ämnesspecifika begrepp såsom “föda”, “utseende” och “livsmiljö” vilka är lågfrekventa skolspråksord (Bengtsson, 2022a, s. 32–33, 58–59, 84–85, 102–103; 2022b, s. 32–33, 58–59, 84–85, 102–103; 2022c, s. 32–33, 58–59, 84–85, 102–103). Detta kan kopplas till Cummins (2017, s. 29, 48–49) teori om flerspråkighet som beskriver att flerspråkiga elever behöver utveckla sitt kunskapspråk eftersom vardagsspråket är det de behärskar relativt fort. Därför kan detta ses som ett sätt att först introducera vardagsspråket (BICS) och sedan skolspråket (CALP).

Längden på orden blir längre i slutet av läsboken på samtliga nivåer. Exempelvis på nivå 1 är ordet “myror” det längsta ordet i kapitel 1 och “mikrofon” i kapitel 24 (Bengtsson, 2022a, s. 10, 108). På nivå 2 är det längsta ordet i kapitel 1 “sommar” och “skolavslutning” i kapitel 23 (Bengtsson, 2022b, s. 8, 104). På nivå 3 är det längsta ordet i kapitel 1 “lekplatsen” och “skolavslutningen” i kapitel 23 (Bengtsson, 2022c, s. 8, 105).

7.3.2. Introduktion av ord - O2

Centrala ord som tas upp i den berättande texten finns endast på nivå 1 i läsboken. Dessa introduceras som markerade ord som står längst ner på sidan. I kapitel 1 och 2 markeras och introduceras till exempel orden “här”, “är” och “hej” och orden återkommer sedan i den berättande texten (Bengtsson, 2022a, s. 8, 12). Detta kan förstås utifrån sociokulturell teori där ord och begrepp fungerar som språkliga resurser som ingår i det språkliga redskapet och som behöver utvecklas för att elever ska kunna förstå sin omvärld och lära sig nya saker (Säljö, 2014, s. 22, 80–82). Dessa markerade ord upphör efter kapitel 9. I de beskrivande texterna om djur som finns i samtliga läseböcker på alla nivåer introduceras nya ämnesspecifika ord genom en kombination av bild och text. Utifrån ett multimodalt perspektiv (Kress, 2010, s. 1–2, 79) kan kombinationen av text och bild anses bli mer tillgänglig för eleven eftersom olika modaliteter samspekar. När exempelvis fågelarten talgoxe beskrivs finns exempelvis en bild på fågeln med ord på dess kroppsdelar utsatta. Exempel på ord som introduceras är “näbb”, “bröst”, “vinge” och “stjärt” (Bengtsson, 2022a, s. 32; 2022b, s. 32; 2022c, s. 32). Dessa ord tas sedan upp i den beskrivande texten. Enligt Cummins (2017, s. 60) teori om flerspråkighet är visuellt stöd i form av bilder viktigt för att stötta flerspråkiga elever i utvecklingen av skolspråket.

7.3.3. Förklaring av ord - O3

Förklaring av ord och begrepp sker på olika sätt i den berättande texten på de olika nivåerna. Vissa ord, till exempel myror, förklaras i nivå 1 implicit genom visuellt stöd där ordet kopplas till en bild där huvudkaraktären Otis har myror på sin arm (Bengtsson, 2022a, s. 10). Detta kan förstås utifrån ett multimodalt perspektiv (Kress, 2010, s. 1–2, 79) där meningsskapande sker genom samspel mellan olika modaliteter där bilden konkretiserar ordets innebörd. På nivå 1 är

det färre ord kopplade till bilden, vilket kan tolkas som att samspelet mellan ord och bild är lättare att koppla ihop. Andra ord som kan vara obekanta för elever lämnas däremot i nivå 1 oförklarade i text men illustreras i bild. Ett exempel är instrumentet "pbuzz" i kapitel 23 som endast nämns vid namn utan förklarande text (Bengtsson, 2022a, s. 105). Utifrån teori om flerspråkighet (Cummins, 2017, s. 60) kan detta visuella stöd fungera som stöttning i utvecklingen av skolspråket då bild och text tillsammans underlättar förståelsen av obekanta ord. På nivå 2 och 3 förklaras ordet "pbuzz" med både bild och text. På nivå 2 förklaras instrumentet med följande mening:

"De ska spela ett instrument som kallas för pbuzz." (Bengtsson, 2022b, s. 105).

På nivå 3 tas ord med förklaring upp redan i kapitel 2 där ordet "terrariet" förklaras med text och bild (Bengtsson, 2022c, s. 14). I detta fall blir texten den bärande enheten för förklaringen av ordet medan bilden förstärker texten, vilket ur ett multimodalt perspektiv (Kress, 2010, s. 1–2, 79) kan tolkas som att modaliteterna får olika funktioner i sitt samspel. I de beskrivande texterna om djur som finns i samtliga läseböcker förklaras ord genom text men även med koppling till bild. Centrala ord förklaras också genom markeringar i bilden med pilar och ord som synliggör ordens betydelser visuellt. Ett exempel är den beskrivande texten om en ko där begreppen "juver" och "spenar" är placerade direkt på bilden med tydliga pilar som visar rätt kroppsdel (Bengtsson, 2022a s. 84; 2022b s. 84; 2022c, s. 84). Begrepp som "juver" och "spenar" kan förstås som kunskapsrelaterade lågfrekventa ord (CALP), vilket enligt Cummins (2017, s. 60) är ord som flerspråkiga elever kan behöva stöttning genom visuellt stöd.

7.3.4. Repetition av ord - O4

I början av läseboken på nivå 1 sker repetition av ord och meningar inom kapitlet och mellan kapitlen. Främst repeteras de markerade orden som finns längst ner på första sidan i varje kapitel. I exempelvis kapitel 1 återkommer orden "här är" i fyra av kapitlets åtta meningar och återkommer sedan igen en gång i kapitel 2 (Bengtsson, 2022a, s. 8–11, 13). Repetition av tematiskt och kunskapsmässigt centrala ord som för handlingen framåt börjar i mitten av nivå 1 och i början av nivå 2 och 3. Dessa centrala ord förekommer inom kapitel, men också mellan kapitel. Ett exempel är ordet "dikt" som återkommer vid flertalet tillfällen i kapitel 23 och 24 på samtliga nivåer (Bengtsson, 2022b, s. 104, 106, 109–110; 2022c s. 104, 106, 109–110). Detta kan kopplas till den sociokulturella teorin (Säljö, 2014, s. 22, 80–82) där ord och begrepp ingår i det språkliga redskapet som språkliga resurser och där upprepningen av dessa kan anses utveckla ordförståelse.

7.3.5. Sammanfattning av ord och begrepp

Det framkommer i resultatet att ord och begrepp i läsläxans berättande text främst består av vardagsnära och högfrekventa ord, medan mer skolrelaterade och lågfrekventa ord introduceras tidigt på nivå 3. I de beskrivande texterna som finns i samtliga nivåer introduceras skolspråk med lågfrekventa ord. Nya ord presenteras ibland som markerade ord i början av läseboken på nivå 1 eller genom kombinationer av bild och text i de beskrivande texterna om djur på alla nivåer. Ord och begrepp i läsebokens berättande text förklaras ofta implicit genom visuellt stöd

på nivå 1 eller genom en kombination av bild och förklarande text på nivå 2 och 3. De ord och begrepp som finns i de beskrivande texterna på samtliga nivåer förklaras med bild och text. Repetition av centrala ord förekommer både inom och mellan kapitel i berättelsen.

7.4. Intresse och motivation

Huvudkategorin, intresse och motivation, är kopplad till studiens fjärde frågeställning: Hur används text och bild i läsläxans utformning för att väcka och bibehålla flerspråkiga elevers intresse för läsning? Nedan visas studiens kodningsschema, se tabell 4, med koder och kriterier för den fjärde huvudkategorin intresse och motivation.

Tabell 4. Kodningsschema och frågeställning Intresse och motivation

| 4. Hur används text och bild i läsläxans utformning för att väcka och bibehålla flerspråkiga elevers intresse för läsning? | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Huvudkategori | Kod | | Kodkriterium |
| Intresse och motivation | I1 | Berättelsens handling och spänning | Texten har handling och återkommande karaktärer, cliffhangers och mysterier. |
| Intresse och motivation | I2 | Igenkänning och representation | Vardagsnära situationer och mångfald i karaktärer. |
| Intresse och motivation | I3 | Engagemang | Bild och text som skapar engagemang i/till läsning. |
| Intresse och motivation | I4 | Variation | Variation i texttyper, bilder och uppgifter. |

7.4.1. Berättelsens handling och spänning - I1

Den berättande texten i läseboken har en sammanhängande handling på samtliga nivåer och är uppbyggd kring ett skolår, där läsaren får följa huvudkaraktärerna Otis och Luna när de börjar årskurs 1 och deras vardagsliv. Handlingen blir därför årstidsbaserad där kapitel 1 startar under sommaren och övergår till hösten under kapitel 11. Handlingen går sedan från höst till sommar och avslutas med skolavslutning på kapitel 23 (Bengtsson, 2022a, s. 8–11, 50–53, 108–111; 2022b, s. 8–11, 50–53, 108–111; 2022c, s. 8–11, 50–53, 108–111). Detta kan kopplas till den sociokulturella teorin (Vygotskij, 1995, s. 21–22) då berättelser om vardagliga situationer kan förstås genom egen erfarenhet eller lånade erfarenheter om eleven inte upplevt dem själv. Med detta kan därför eleven få en förståelse för berättelsen oavsett egna erfarenheter. De utvalda kapitlen har en sammanhängande handling där kapitel 1–2, 11–12 samt 23–24 hör ihop. På nivå 1 är dock handlingen både i och mellan de första två kapitlen till viss del osammanhängande. Exempelvis i kapitel 2 visas en bild på Maria och Otis vid en hiss med tillhörande text:

“Här är Maria.”

“- Hej Maria.”

“- Hej Otis.” (Bengtsson, 2022a, s. 13).

På nästa sida visas tre terrarier med Lunas husdjur som står i ett rum. Texten till bilden är:

“- Här bor Siv.”

“- Hej Siv.” (Bengtsson, 2022a, s. 14).

Detta påvisar två skilda miljöer och olika karaktärer utan koppling till varandra inom samma kapitel. I senare kapitel på nivå 1 så blir handlingen mer beskrivande och logisk, men det finns ett exempel där handlingen är osammanhängande mellan kapitel i både nivå 1 och 2. I slutet av läseboken introduceras en händelse som inte har förekommit tidigare i handlingen. Eftersom den inte har nämnts tidigare i texten upplevs den därför som tagen ur sitt sammanhang. På nivå 3 introduceras däremot samma händelse redan i kapitel 2, vilket bidrar till att handlingen framstår som mer sammanhängande i slutet av läseboken (Bengtsson, 2022a, s. 104; 2022b, s. 104). Läseboken har på samtliga nivåer samma återkommande karaktärer, där Otis och Luna utgör huvudkaraktärer i alla granskade kapitel. Andra förekommande karaktärer är Otis och Lunas familjer, husdjur, grannar samt lärare och klasskamrater.

Cliffhangers mellan kapitlen i läseboken finns på samtliga nivåer och återkommande mysterier driver handling framåt och ger spänning åt berättelsen. Exempelvis på nivå 1 i kapitel 2 och 11 avslutas kapitlen med en fråga om var två karaktärer har tagit vägen: “Var är Siv?” och “Var är Hero?” (Bengtsson, 2022a, s. 15, 53). Frågan kan kopplas ihop med kapitlets titel eller nästkommande kapitlets titel. Kapiteltitlarna signalerar överlag ofta spänning, överraskning eller något oväntat. Cliffhangers tar slut efter kapitel 11, men det finns ofta andra övergångar som kopplar ihop kapitlen. Exempelvis avslutas kapitel 23 i nivå 1 med meningen: “Alla går till skolan” och i kapitel 24 har alla elever kommit till skolan (Bengtsson, 2022a, s. 107, 108). Enligt den sociokulturella teorin (Säljö, 2014, s. 21) är samspel mellan människor viktigt för lärande. I detta fall kan cliffhangers uppmuntra till samtal och interaktion mellan elev och vårdnadshavare.

7.4.2. Igenkänning och representation - I2

I läsebokens samtliga nivåer utspelar sig handlingen i vardagsnära situationer och miljöer kopplade till skola, hem och fritid, vilket är sammanhang som elever kan känna igen sig i. Exempelvis, i samtliga nivåer, kopplas text och bild i kapitel 1 till fritid när Otis och Luna leker i en park, kapitel 11 utspelar sig i hemmiljö där Otis och Luna leker samt kapitel 24 skildrar en skolavslutning i skolan (Bengtsson, 2022a, s. 8, 50, 108; 2022b, s. 8, 50, 108; 2022c, s. 8, 50, 108). Även texten och dialogerna i sig tar upp vardagssituationer som barn kan relatera till känslomässigt. Exempelvis beskrivs i nivå 3 Otis oro för att börja skolan:

“När han tänker på skolan blir han glad och lite orolig på en och samma gång.” (Bengtsson, 2022c, s. 13).

Sådana situationer kan kopplas till den sociokulturella teorin (Vygotskij, 1995, s. 21–22) där elever kan relatera situationen till egna eller lånade erfarenheter. Eleverna kan därmed känna igen sig i detta oavsett om de upplevt det själva eller genom att föreställa sig det genom lånade erfarenheter av andras beskrivningar kring situationen. Läsebokens framsida och bilder på samtliga nivåer visar på representation av mångfald i karaktärerna. Mångfald representeras i form av olika kön, etniciteter, olika åldrar på berättelsens karaktärer från unga till gamla, olika familjekonstellationer såsom två mammor eller en mamma och en pappa samt karaktärer med funktionsvariationer. Ett exempel är i en av bilderna i läsboken på kapitel 24 på samtliga nivåer där Lunas och Otis klasskamrater representerar olika etniska bakgrunder, kön och där en funktionsvariation synliggörs genom ett barn i rullstol. Mångfalden representeras endast i bild och utelämnas i text. Karaktärernas könstillhörighet är jämnt representerad i bilden och visar både stereotypiska framställningar av flickor med klänning och långt hår samt pojkar med skjorta och kort hår. Även barn som uppvisar egenskaper kopplade till båda könen representeras (Bengtsson, 2022a, s. 108; 2022b, s. 108; 2022c, s. 108). Ur ett multimodalt perspektiv (Kress, 2010, s. 1–2) kan detta tolkas som att mångfalden i form av olika etniska bakgrunder, kön och funktionsvariationer representeras i bild och inte i text och där bilden får en viktig funktion då den blir den primära bäraren av budskapet.

Ansiktsdragen på karaktärerna i bilderna är tydligt tecknade och lättavlästa utan större detaljrikedom. Huvudkaraktären Luna illustreras som en flicka med halvlångt mörkt hår, bruna ögon samt mörk hud. Lunas karaktär bär olika typer av kläder på framsidan och genom de fördjupade kapitlen. Exempelvis i första kapitlet för samtliga nivåer bär Luna en lila t-shirt och blå shorts med vita prickar. I kapitel 11 klär Luna sig mer stereotypiskt flickigt med rosa fluffig tröja, grön kjol med rosa prickar och strumpbyxor. I håret har hon hårdetaljer som hårbånd, hästsvans och hårspännen (Bengtsson, 2022a, s. 8, 50; 2022b, s. 8, 50; 2022c, s. 8, 50). Otis illustreras som en pojke med brunt hår i kort page, fräknar, blå ögon och ljus hud. Han bär i kapitel 1 en mer stereotypisk pojkelig klädstil med blå t-shirt och bruna shorts. I sista kapitlet har Otis en rosa kortärmad skjorta och gröna långbyxor (Bengtsson, 2022a, s. 8, 108; 2022b, s. 8, 108; 2022c, s. 8, 108). Detta kan återigen kopplas till den sociokulturella teorin (Vygotskij, 1995, s. 21–22) och de lånade erfarenheter som kan medföra att elever kan skapa förståelse för mångfald utan att ha upplevt det själv.

7.4.3. Engagemang - I3

Berättelsen kan väcka engagemang genomgående i alla nivåer när karaktären fågelspindeln Siv rymmer i kapitel 2. Siv nämns inte vidare i texten, men göms i bilderna där eleverna indirekt uppmanas att leta efter henne. I kapitel 2 i nivå 1 avslutas till exempel kapitlet med frågan: “Var är Siv?” (Bengtsson, 2022a, s. 15), vilket blir en start för att leta efter Siv på nästkommande sidor. Detta är ett återkommande inslag fram till kapitel 14 i samtliga nivåer då Siv återfinns igen (Bengtsson, 2022a, s. 15; 2022b s. 15; 2022c, s. 15). Detta kan kopplas till det multimodala perspektivet (Kress, 2010, s. 1–2) där text och bild till en början kombineras för att skapa mening. Därefter kan det tolkas som att bilderna är den huvudsakliga bäraren av den informationen.

Andra bilder kan skapa engagemang genom aktivitet i bilden eller uppvisande av karaktärernas känslor. Exempel på detta är i första kapitlet där flera barn leker med olika saker i en lekpark och i kapitel 12 där Otis och Luna är ledsna (Bengtsson, 2022a, s. 8, 55; 2022b, s. 8, 55, 2022c; s. 8, 55). Bilderna kan i detta fall förstås som en förstärkning av textens innehåll ur ett multimodalt perspektiv (Kress, 2010, s. 79), vilket kan skapa engagemang hos eleverna. Cliffhangers återkommer även i denna kod då det kan skapa engagemang att vilja läsa vidare i samtliga läseboksnivåer. Dialog förekommer också i samtliga kapitel på alla nivåer. På nivå 1 ökar antalet dialoger successivt i takt med att textmängden ökar. Dialogerna påvisar interaktion mellan karaktärerna och bidrar till en dynamik i berättelsen (Bengtsson, 2022a; 2022b; 2022c). Detta kan tolkas utifrån Cummins (2017, s. 48–49, 53) teori om flerspråkighet där dialog kan efterlikna vardaglig interaktion med vardagsspråk (BICS). För flerspråkiga elever kan detta betyda att texten blir mer tillgänglig eftersom den motsvarar ett språk som är det första de behärskar och kan ta till sig.

I läxboken finns en ruta som ska fyllas i för varje veckodag för att visa hur ofta läsläxan har genomförts. Denna funktion innebär att eleven aktivt markerar genomförda läsläxor och ges möjlighet att följa och dokumentera sin egen aktivitet. Det finns dessutom en kommentarruta riktad till hemmet där vårdnadshavaren kan beskriva hur läxan har gått. Utifrån den sociokulturella teorin (Säljö, 2014, s. 21–22, 123) kan detta tolkas som att lärande sker i sociala sammanhang och genom samspel och stöttning. I detta fall kan samspelet mellan elev och vårdnadshavare uppfattas som ett engagerande inslag. Frågorna kring texten i läxboken ger eleven möjlighet att söka svaren i berättelsen och därmed läsa vidare för att hitta dem (Ekstam, 2025). Exempel på frågor är “Vem har försvunnit?” och “Vad gör Otis och Luna inomhus?” (Ekstam, 2025, s. 6, 24).

7.4.4. Variation - I4

I läsebokens samtliga nivåer finns två olika texttyper: berättande och beskrivande texter. Den berättande texten utgör bokens berättelse och utgör majoriteten av bokens text. De beskrivande texterna är faktatexter om de djur som beskrivs i berättelsen och utgör fyra uppslag (Bengtsson, 2022a; 2022b; 2022c). Genom att elever får ta del av olika texttyper kan det tolkas som att de ges möjlighet att använda olika språkliga resurser i sitt lärande. Detta är i enlighet med den sociokulturella teorin (Säljö, 2014, s. 80–82). Detta kan också kopplas till teorin om flerspråkighet (Cummins, 2017, s. 29, 48–49) då berättande texter ofta innehåller ett mer vardagsnära språk medan beskrivande texter innehåller ämnesrelaterade ord och begrepp som närmar sig skolans kunskapsspråk. Detta kan tolkas som gynnsamt för flerspråkiga elever då de ges möjlighet att utveckla sitt skolspråk genom att ta del av ämnesord.

Bilderna i läsebokens samtliga nivåer i de fördjupade kapitlen varierar i både motiv och storlek. Variation finns i bildernas motiv och visar allt från detaljerade större aktiviteter, exempelvis lek i park, till inzoomade karaktärer som gör en enskild aktivitet. Storlek på bilderna varierar också beroende på textmängd. Karaktärer finns alltid med i bilderna, men det varierar hur många karaktärer som visas i bilderna. I kapitel 11 sitter exempelvis Otis och Luna på golvet

och leker medan i kapitel 24 visas 16 olika karaktärer ståendes på en scen (Bengtsson, 2022a, s. 8, 50, 108; 2022b, s. 8, 50, 108; 2022c, s. 8, 50, 108). Ur ett multimodalt perspektiv (Kress, 2010, s. 1–2, 79) kan variationen i bildernas motiv och storlek förstås som olika modaliteter som samspelar med texten för att skapa mening, där bilden kan uppfattas få olika funktion i att förstärka eller konkretisera ett textinnehåll.

I läxboken finns en variation av uppgifter, där de första uppgifterna är kopplade till läsförståelse kring berättelsen i läseboken. Därefter följer en till tre uppgifter kopplade till elevernas egna erfarenheter eller skrivtekniska moment. Dessa ska antingen skrivas, ritas eller räknas. Totalt innehåller läxorna tre till fem uppgifter (Ekstam, 2025). Sett till det multimodala perspektivet (Kress, 2010, s. 28) behövs ett samspel mellan olika modaliteter för att skapa mening. Variationen av uppgifter i läxboken kan därför förstås som att elever ges möjlighet att använda flera olika uttrycksformer i sitt meningsskapande, exempelvis att de både kan skriva och rita i läxuppgiften.

7.4.5. Sammanfattning av intresse och motivation

I resultatet framkommer det att läsläxans utformning innehåller delar som kan bidra till att väcka och bibehålla elevers intresse för läsning. Berättelsen följer en sammanhängande handling med vardagsnära situationer och återkommande karaktärer, samtidigt som cliffhangers och mysterier skapar spänning och driver handlingen framåt. Berättelsen utspelar sig i vardagsnära situationer och miljöer samt innehåller representation av mångfald i karaktärer, vilket kan bidra till igenkänning. Bilder, cliffhangers, dialoger, ifyllbara rutor, textförståelsefrågor och återkommande moment där elever uppmuntras att leta efter karaktärer i bilderna skapar engagemang i och till läsning. Vidare finns variation i texttyper, bildmotiv och uppgifter i läxboken, vilket ger elever möjlighet att arbeta med innehållet på flera olika sätt.

8. Diskussion

I detta avsnitt kommer studiens metod och resultat att diskuteras samt studiens kunskapsbidrag, slutsatser och vidare forskning att presenteras. Resultatet kommer att diskuteras utifrån inledning, bakgrund, koppling till styrdokument och tidigare forskning. Metoden kommer att diskutera vilket val av metod som gjorts och hur det kan ha påverkat resultatet. Inledningsvis kommer metoddiskussionen att presenteras och därefter resultatdiskussionen, följt av studiens kunskapsbidrag, slutsatser samt förslag på vidare forskning.

8.1. Metoddiskussion

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur läsläxan som läromedel i svenskundervisningen i grundskolans årskurs 1 stödjer flerspråkiga elevers läsutveckling genom sin struktur, tillgänglighet och språkliga utformning. För att besvara studiens syfte gjordes en läromedelsgranskning av en läsläxa där en dokumentanalys användes för att samla in data och en kvalitativ innehållsanalys användes för att analysera läsläxan *Krumelurkul 1*. En dokumentanalys användes eftersom läsläxan som läromedel utgör ett skriftligt material, vilket Larsen (2018, s. 169) beskriver som en metod för att granska redan befintliga texter. En kvalitativ innehållsanalys genomfördes därefter för att systematiskt analysera och tolka innehållet i materialet samt identifiera återkommande teman och mönster i läsläxorna, vilket styrker valet av metod i förhållande till studiens syfte. Intervjuer, enkäter och observationer ansågs inte vara relevanta datainsamlingsmetoder då en läromedelsgranskning bygger på ett läromedels utformning och innehåll snarare än på lärares uppfattningar eller elevers upplevelser av läromedlet. En annan fördel är att dokument som material enligt Larsen (2018, s. 61–62) inte förändras över tid till skillnad från intervjuer, enkäter eller observationer där resultatet kan påverkas av situationen eller deltagarnas dagsform. Samtidigt är en begränsning att dokument inte kan besvara följdfrågor eller ge ytterligare förklaringar, vilket innebär att analysen enbart utgår från det som finns i texten.

Studien analyserade ett läromedel och ett urval av dess texter, vilket innebär att resultaten baseras på ett begränsat material. Om fler läsläxor hade analyserats tillsammans hade det funnits större möjligheter att jämföra resultaten mellan olika material. Resultatet i denna studie bör därför tolkas med viss försiktighet, eftersom det är svårt att avgöra om de identifierade dragen är typiska eller ovanliga i relation till andra läromedel. Samtidigt hade en jämförande studie av flera läromedel kunnat begränsa möjligheten till en mer fördjupad analys, vilket enligt Larsen (2018, s. 131) kan bidra till en ökad reliabilitet i studien eftersom det möjliggör en mer noggrann och systematisk analys. Studien har dessutom haft flera frågeställningar och ett relativt heltäckande fokus på materialet, vilket kan ha påverkat möjligheten till ytterligare fördjupning. Alternativt hade studien kunnat avgränsas till ett mer specifikt område, exempelvis elevers motivation i relation till läsläxan, för att möjliggöra en ännu mer fördjupad analys av området.

Datamaterialet som valdes var läromedlet *Krumelurkul 1*:s tre läseböcker och läxbok. Dessa valdes för att de kan kopplas till studiens syfte som är att granska en läsläxa. Anledningen till att samtliga nivåer av läseböckerna valdes var att täcka in att flerspråkiga elevers läsförmåga

kan finnas inom alla tre nivåerna. Andra delar av läromedlet valdes bort eftersom de inte ansågs relevanta för att besvara studiens syfte. Lärarhandledningen till läromedlet kan exempelvis ha gett en inblick i hur förarbetet i klassrummet kring läsläxan ser ut, vilket hade gett en större förståelse för materialet. Att delar av läromedlet valdes bort kan ha gjort det svårare att fullt ut tolka vissa delar av materialet. Dock anses studien ha fått tillräckligt med underlag för att genomföra analysen, dra slutsatser och besvara studiens syfte och frågeställningar. Teorier och teoretiska perspektiv har använts som stöd för att göra tolkningar vid analysen relevanta. Båda dessa aspekter stärker studiens validitet som enligt Larsen (2018, s. 129) handlar om bekräftelsebarhet, trovärdighet och överförbarhet.

Granskningen har haft som avsikt att genomföras på ett noggrant och transparent sätt så att andra forskare skulle kunna uppnå liknande resultat. Detta kopplar Larsen (2018, s. 131) till reliabilitet. Ett analysverktyg i form av ett kodningsschema arbetades fram för att skapa ett systematiskt tillvägagångssätt och därmed öka möjligheten att replikera studien. Koddefinitioner togs fram med ambitionen att vara så tydliga och specifika som möjligt, men det finns ändå en risk för tolkningsskillnader. Detta hade eventuellt kunnat minskas om kodningsschemat hade testats vid två olika tillfällen med en tid emellan, det vill säga dubbelkodning (Boréus & Kohl, 2018, s. 60). Då den tiden inte fanns i denna studie kunde det tillvägagångssättet inte genomföras, vilket kan ha haft inverkan på reliabiliteten. Samtidigt har två forskare granskat materialet både enskilt och gemensamt, vilket kan bidra till att stärka studiens tillförlitlighet. Sammantaget innebär detta att studien i viss utsträckning bör kunna ge liknande resultat om den genomfördes igen, men eftersom analysen bygger på kvalitativa tolkningar kan identiska resultat inte garanteras.

Forskarna har följt Vetenskapsrådets (2024, s. 4) riktlinjer om god forskningssed, vilket innebär att forskningen bedrivs ansvarsfullt med kunskap om och tillämpning av etiska principer och regler. Dessutom har forskarna respekterat läromedelföretaget Studentlitteraturs upphovsrättsliga principer om att inte publicera deras bilder digitalt. Detta gör dock att resultat- och analysdelen i denna studie blir omfattande eftersom bilder inte får publiceras och därför måste beskrivas grundligt i text i stället. Att beskriva hur mycket text en läseboksnivå har i textform i stället för att visa textmängden genom en bild kan uppfattas som en kvantitativ mätning då jämförelsen ibland behöver uttryckas i siffror i stället för att kunna visas visuellt. Studiens utgångspunkt är dock fortfarande kvalitativ. Däremot skulle en kombination av kvalitativ och kvantitativ metod enligt Larsen (2018, s. 31, 34) ha kunnat användas för att synliggöra hur ofta något förekommer tillsammans med en fördjupad förståelse av innehållet. Trots att metoden varit lämplig för att undersöka läsläxans utformning finns vissa begränsningar. Resultaten bör därför främst förstås som en fördjupad analys av det studerade materialet snarare än som generella slutsatser om läsläxor i stort.

8.2. Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen utgår från studiens frågeställningar och diskuteras i relation till inledning, bakgrund, koppling till styrdokument, teorier och perspektiv samt tidigare forskning. Resultatet diskuteras med utgångspunkt i studiens fyra frågeställningar, vilka utgör resultatdiskussionens rubriker.

8.2.1. Vilka typer av visuellt stöd såsom bilder, symboler och layout förekommer i läsläxan, och hur är dessa utformade för att stödja flerspråkiga elevers textförståelse?

För att stödja flerspråkiga elevers textförståelse innehåller läsläxan flera typer av visuellt stöd, såsom bilder, bildsekvenser, symboler, grafiska markörer och en genomtänkt layout, vilket enligt Cummins (2017, s. 257) kan bidra till att skapa förståelse för textinnehåll hos flerspråkiga elever. Resultatet visar att bilder i läseboken till stor del är kopplade till textens handling, karaktärer och miljöer, vilket kan underlätta elevernas förståelse av textinnehållet enligt ett multimodalt perspektiv eftersom bild och text samspelar (Kress, 2010, s. 1–2). Samtidigt visar resultatet att bilderna inte alltid speglar hela textens innehåll. Detta behöver dock inte innebära en svag koppling mellan bild och text, eftersom en alltför detaljerad bild skulle kunna vilseleda eleven och därmed påverka textförståelsen negativt. Att bilden i stället illustrerar delar av innehållet kan därför fungera som ett stöd utan att ta fokus från elevens textförståelse. Betydelsen av bilder i läromedel lyfts även i kunskapsunderlaget från Skolverket, *Att välja läromedel för en inkluderande språk-, läs- och skrivundervisning*, där det framhålls att bilder kan bidra till att förmedla information och stödja elevers lärande (Reichenberg, 2023, s. 9). Dock kan bilder kräva tolkning av deras innebörd, vilket Alatalo (2011, s. 110) menar är en viktig roll som vårdnadshavare bär vid läsning. Om vårdnadshavare till flerspråkiga elever inte har förutsättningar att stötta i denna förståelse på grund av begränsade språkkunskaper kan det innebära att bildens funktion som stöd i läsförståelsen inte utnyttjas, vilket kan få betydelse för elevens textförståelse.

Berättelsen innehåller en bild per sida där bilderna i ett uppslag ofta följer varandra i en sekvens. Läseboken innehåller också en karaktärsbeskrivning och en karta över karaktärernas närmiljö som kopplar samman bild och text. Detta kan skapa en förståelse för berättelsens handling men stödjer också textförståelsen indirekt. Detta påvisar att läsläxan är utformad med många bilder som kan stödja lärandet. Bildernas framträdande roll i materialet kan även relateras till tidigare läromedelsgranskningar, där bilder enligt Johnsson Harrie (2009, s. 158) ansågs vara en viktig del i utformningen av läromedel före år 1991. Forskning visar också att lärare ofta värdesätter bilder vid val av läromedel eftersom de kan underlätta lärande (Reichenberg, 2014, s. 72).

Även symboler och grafiska markörer utgör ett viktigt visuellt stöd för lärande och har en betydande roll främst på den lägre nivån i läseboken. Dessa är namnskyltar, ansiktsbilder och talbubblor som synliggör karaktärer och dialog där de kan bidra till att tydliggöra vem som är vem, vem som talar samt hur dialogen ska tolkas. Detta blir särskilt relevant i en skolkontext där en stor andel elever har utländsk bakgrund och där språkliga förutsättningar i hemmet kan

skilja sig åt (Skolverket, 2024, s. 15). Då blir ett sådant visuellt stöd enligt Cummins (2017, s. 29) relevant eftersom flerspråkiga elever behöver få ett språkligt stöd för att arbeta med skolans texter och uppgifter.

Resultatet visar även att layoutens konsekventa struktur i form av textstorlek, radavstånd och placering av bild i relation till text bidrar till en läslighet som kan underlätta flerspråkiga elevers textförståelse av texten beroende på vilken läsnivå de befinner sig på. Layouten förändras mellan läsebokens nivåer, där bilder ges större utrymme i nivå 1 och 2 medan texten gradvis får en mer framträdande roll i slutet av berättelsen. Detta innebär att visuellt stöd är mer framträdande i början av läsebokens nivå 1 och 2 och fungerar som ett viktigt stöd för flerspråkiga elever för att förstå textens innehåll (Cummins, 2017, s. 257). I takt med att textmängden ökar minskar det visuella stödet, vilket kan tolkas som en progression där elever successivt förväntas använda mer av den skrivna texten för att få förståelse för textens innehåll. En sådan progression kan ses som ett sätt att gradvis utveckla elevers läsförmåga, vilket kan relateras till ett av läroplanens centrala innehåll i svenska i de tidiga skolåren (Skolverket, 2025, s. 230).

8.2.2. Hur ger läsläxans struktur och instruktioner stöd till flerspråkiga elever och deras vårdnadshavare?

Läseböckerna och läxboken har en återkommande struktur där varje kapitel och läxa följer ett liknande upplägg samt en tydlig progression i textmängd och uppgifter. En sådan förutsägbar struktur kan fungera som ett stöd för flerspråkiga elever och deras vårdnadshavare eftersom den gör det lättare att förstå hur läsläxan är uppbyggd och vad som förväntas i arbetet med texten. Detta gör läsläxan tillgänglig, men den skulle kunna göras ännu mer tillgänglig för flerspråkiga elever om deras språkliga förutsättningar skulle tas i beaktande i läxans utformning. Skolforskningsinstitutet (2022, s. 29) poängterar att läraren ska planera läxans utformning så att den blir tillgänglig för samtliga elever och ta hänsyn till elevers olika förutsättningar och resurser i hemmet. Detta för att läxan ska kunna bidra till likvärdighet i utbildningen, vilket även betonas i läroplanen (Skolverket, 2025, s. 14) där det framhålls att läraren ska välja läromedel som gynnar samtliga elevers utveckling och att undervisningen ska ta hänsyn till elevers olika förutsättningar och bakgrund.

Ur ett flerspråkigt perspektiv innebär detta att elevers språkliga resurser behöver tas i beaktande vid utformning av läxor. Svensson och Svensson (2020, s. 217) menar att flerspråkiga elever och vårdnadshavare gynnas av transspråkande läxor där eleverna får använda alla sina språkliga resurser. Även Duek et al. (2022, s. 64) framhäver användandet av familjespråket i samband med läsläxor som en väsentlig del i läsningen. I relation till detta framstår *Krumelurkul 1:s* läsläxa som mer begränsad ur ett flerspråkigt perspektiv eftersom strukturen inte tillåter eleverna att använda alla sina språkliga resurser. Författarna till *Krumelurkul 1* har dock stor erfarenhet av flerspråkiga klassrum och forskning inom läsutveckling (Ekerstedt & Klangeryd, 2023, s. 4–5). Reichenberg (2014, 2023), som refereras till i arbetets bakgrund och tidigare forskning, är till exempel en av medförfattarna till läromedlets lärarhandledning. Författarnas erfarenheter kan antas ha påverkat hur läromedlet har utformats i syfte att främja flerspråkiga

elevers läsutveckling. Samtidigt har möjligheten för flerspråkiga elever att använda alla sina språkliga resurser inte tagits i beaktande i materialets utformning, trots att tidigare forskning påvisar att flerspråkiga elever ska få använda sitt modersmål vid läxor (Duek et al., 2022, s. 64; Svensson & Svensson, 2020, s. 217). Möjligtvis ses andra flerspråkiga anpassningar i de delar av läromedlet som inte är kopplade till läsläxan utan tillhör förarbetet i klassrummet. Dock kan transspråkande läxor enligt Svensson och Svensson (2020, s. 217) innebära praktiska utmaningar för lärare, eftersom det kan vara svårt att ha insyn i hemmens språkanvändning och utforma läxuppgifter som tar hänsyn till alla elevers språkliga resurser. Förslagsvis skulle läseboken och läxboken kunna vara översatta till olika språk och finnas digitalt för att underlätta för vårdnadshavares delaktighet i flerspråkiga elevers läsutveckling. Detta möjliggör att vårdnadshavare kan vara delaktiga i läsningen och är viktigt eftersom syftet med läsläxan är att den ska utföras tillsammans med en vuxen (Herkner & Fridolfsson, 2025, s. 91).

Resultatet visar att läseboken innehåller en progression i textmängd på nivå 1 och nivå 2. Denna ökning kan fungera som ett stöd för elevernas läsutveckling eftersom textens svårighetsgrad ökar stegvis. I nivå 3 framträder dock inte samma tydliga progression, då textmängden är relativt omfattande redan från start. Detta innebär att steget att gå från nivå 2 till nivå 3 blir större än steget mellan nivå 1 och nivå 2. I enlighet med Skolverkets kunskapsunderlag, *Att välja läromedel för en inkluderande språk-, läs- och skrivundervisning*, bör lärare välja läromedel som har lättlästa texter (Reichenberg, 2023, s. 1), vilket nivå 1 och 2 har. Nivå 3 har en så pass stor textmängd från start att den inte kan anses som lättläst för årskurs 1. Ur ett flerspråkigt perspektiv kan detta innebära en utmaning för elever som fortfarande utvecklar sitt svenska språk. För dessa elever kan en sådan stor ökning i textmängd på nivå 3 göra läsläxan svårare att genomföra om de saknar svenskspråkigt stöd i hemmet. I relation till Vygotskys (1978, s. 86) teori om den proximala utvecklingszonen kan detta tolkas som att textnivån i nivå 3 riskerar att ligga utanför det område där eleven kan utvecklas med stöd. Den stora ökningen i textmängd mellan nivå 2 och nivå 3 kan även innebära en utmaning för elever med svenska som modersmål. För flerspråkiga elever, som i större utsträckning kan ha andra förutsättningar och resurser i hemmet, finns därför en risk att övergången blir så stor att nivå 3 kan bli svår att ta sig an. Detta går emot Alatalos (2023c, s. 83) resonemang om att läsläror bör finnas i olika nivåer för att anpassas efter elevernas enskilda behov.

Instruktioner riktade till vårdnadshavare finns i början av läxboken, men resultatet visar att dessa till viss del är otydliga på grund av deras ostrukturerade upplägg. För vårdnadshavare som inte har svenska som första språk kan detta innebära svårigheter både att läsa instruktionerna och att tolka hur läsläxan är tänkt att genomföras. Genomförandet av läsläxan kan därmed förutsätta en viss förförståelse för hur läxor i den svenska skolan brukar vara organiserade. Läsläxor har funnits i den svenska skolan sedan 1600-talet (Skolverket, 2021, s. 7) och är en etablerad del i de tidiga skolåren. Vårdnadshavare som själva har gått i svensk skola kan därför ha större förförståelse för hur läsläxan är uppbyggd och hur den vanligtvis genomförs. Medan vårdnadshavare till flerspråkiga elever med andra skolbakgrunder från andra länder inte nödvändigtvis har samma erfarenhet. Avsaknaden av tydliga instruktioner kan därför ge minskat stöd till flerspråkiga elevers vårdnadshavare att bistå med hjälp att genomföra

läsläxan. För att tydliggöra hur läsläxan ska genomföras skulle en enklare instruktion med bildstöd kunna skapas för att tydliggöra instruktionerna för flerspråkiga elever och deras vårdnadshavare. Det integrerade visuella stödet kan också underlätta förståelsen av textinnehållet, vilket är positivt ur ett flerspråkigt perspektiv (Cummins, 2017, s. 257).

Instruktioner riktade till eleverna finns bara i läxboken och tillhör läxuppgifterna. Resultatet visar dock att vissa uppgifter saknar tydliga instruktioner, vilket kan göra det svårt för elever att veta hur läxan ska genomföras. Detta kan innebära att elever i högre grad behöver stöd från en vårdnadshavare för att förstå läxans upplägg, vilket kan kopplas till den sociokulturella teorin där den mer kompetente personen vägleder den mindre kunniga (Säljö, 2014, s. 123). Enligt Skolverket (2021, s. 29) kan möjligheten att få stöd med läxor påverkas av vårdnadshavares migrationsbakgrund och utbildningsnivå. I flerspråkiga hem kan det därför vara svårare att ge stöd i läsläxor om vårdnadshavarna inte behärskar svenska i tillräckligt stor utsträckning. Detta för att stöttning av läsläxa i de yngre åldrarna kan kräva stora kunskaper i det svenska språket (Roberts, 2022, s. 11–12). För att läxor ska bidra till likvärdiga förutsättningar för lärande betonar Skolforskningsinstitutet (2022, s. 31) att läxor bör utformas så att vårdnadshavare kan stödja sina barn oavsett kunskaper eller språk, vilket också kan kopplas till läroplanens betoning på att samarbete mellan hem och skola är en viktig del av elevernas kunskapsutveckling (Skolverket, 2025, s. 16). Att läsläxan innehåller otydliga instruktioner till elever kan därför innebära en risk för att vissa flerspråkiga elever får mindre stöd i arbetet med läxan, vilket kan påverka förutsättningarna för en likvärdig utbildning.

8.2.3. Vilka centrala ord och begrepp introduceras i läsläxan, och hur presenteras och förklaras de för att vara tillgängliga för flerspråkiga elever?

Resultatet visar att ord och begrepp i läsläxan främst består av vardagsnära och högfrekventa ord i samtliga läseboksnivåer. Detta kan relateras till den tidiga läsutvecklingen där elever först behöver utveckla sin förmåga till ordavkodning och grundläggande läsförståelse (Alatalo, 2023a, s. 17–18). Att läsläxan innehåller vardagsnära och högfrekventa ord kan därför stödja elevernas arbete med att knäcka läskoden och successivt utveckla sin läsförmåga. I nivå 3 förekommer skolrelaterade och lågfrekventa ord redan från start, men förekommer inte lika ofta i nivå 1 och 2. I samtliga nivåer förekommer även beskrivande texter som introducerar ämnesspecifika begrepp kopplade till skolspråk, exempelvis i faktatexter om djur. Enligt Skolverkets (2016, s. 22) kunskapsöversikt *Om att läsa och förstå* utvecklas elevers läsförmåga genom att de möter olika texttyper. Att elever i *Krumelurkul 1* möter både berättande och beskrivande texter kan därför bidra till att utveckla både läsförståelse och ordförråd på ett varierat sätt som tillhör berättelsens handling. Detta kan vara särskilt betydelsefullt för flerspråkiga elever eftersom de främst kommer i kontakt med vardagsspråket och behöver även utveckla sitt kunskapspråk (Cummins, 2017, s. 92). I de beskrivande texterna förekommer ord och begrepp som kan kopplas till kunskapspråk. Dessa presenteras tillsammans med bilder där centrala ord förtydligas genom markeringar i form av pilar och ordrutor. Denna koppling mellan bild och begrepp kan fungera som ett stöd i förståelsen och därmed bidra till att flerspråkiga

elever utvecklar sitt kunskapspråk, eftersom visuellt stöd kan underlätta kunskapspråksinläring (Cummins, 2017, s. 60).

Resultatet visar även att centrala ord och begrepp i läsebokens nivå 1 synliggörs genom markerade ord längst ner på första sidan i de första kapitlen. Detta kan fungera som ett stöd för elevernas tidiga läsutveckling genom att uppmärksamma och repetera specifika ord i texten. En sådan utformning kan kopplas till strategin helordsläsning, som enligt kommentarmaterialet till kursplanen i svenska är en del av läsinläringen i de tidiga skolåren (Skolverket, 2022a, s. 12). Denna typ av stöd förekommer dock endast i nivå 1. Samtidigt är arbete med ord och begrepp en central del av läsutvecklingen genom hela grundskolan, vilket därför också motiverar att de markerade orden fortsätter i nivå 2 och 3. Att synliggöra centrala ord även i de högre nivåerna skulle därför kunna bidra till att ytterligare stödja elevers läsutveckling. En sådan utformning kan särskilt vara betydelsefull för flerspråkiga elever, eftersom markerade ord kan fungera som ett stöd i utvecklingen av både läsförmåga och ordförråd. Samtidigt saknar de markerade orden i materialet förklaringar. På nivå 1 finns inte heller några utförliga förklaringar i texten till vissa ord, men detta finns i nivå 2 och 3. Detta kan försvåra för vårdnadshavare som inte har svenska som första språk att stödja eleven i att förstå ordens betydelse, särskilt om det inte finns en tydlig bild-text-koppling. Vårdnadshavare har en viktig roll i elevers läsutveckling, bland annat genom att stötta med ordförklaringar vid läsning (Alatalo, 2011, s. 110; Duek, 2017, s. 106). Om vårdnadshavaren själv saknar tillräckliga språkliga resurser riskerar detta stöd att utebli, vilket kan påverka flerspråkiga elevers möjligheter att tillgodogöra sig textens innehåll. Samtidigt visar resultatet att vissa ord och begrepp i läseböckerna kopplas ihop med bilden på samma sida. Detta kan ses som ett stöd, särskilt för flerspråkiga elever och deras vårdnadshavare, då visuellt stöd i form av bilder kan bidra till att underlätta förståelsen av nya ord och begrepp (Cummins, 2017, s. 257). Det är dock inte självklart att bilderna alltid räcker för att förtydliga ordens betydelse eftersom kopplingen mellan bild och ord är otydlig eller kräver förförståelse så finns en risk att stödet kan bli begränsat.

8.2.4. Hur används text och bild i läsläxans utformning för att väcka och bibehålla flerspråkiga elevers intresse för läsning?

Utifrån resultatet går det att utläsa att läsläxans berättelse har en sammanhängande handling och innehåller flera inslag som kan bidra till att väcka och bibehålla elevers intresse för läsning. Enligt Winberg et al. (2022, s. 464) kan skönlitterär läsning i skolan påverka elevers inre motivation till att vilja läsa eftersom den kan likna fritidsläsning. *Krumelurkul 1:s* text är skönlitterär och kan därför bidra till att öka elevernas läsintresse. Berättelsen innehåller bilder som visar aktivitet och känslor, cliffhangers, mysterier och spänning samt uppmaningar till att eleverna ska leta efter gömda karaktärer i bilderna. Sådana moment kan bidra till att väcka intresse och engagemang samt motivera elever att fortsätta läsa. Forskning visar att intresse för att läsa är viktigt för elevers läsutveckling (Retelsdorf et al., 2011, s. 554). För flerspråkiga elever är det enligt läroplanen (Skolverket, 2025, s. 241) särskilt viktigt att undervisningen för elever som läser svenska som andra språk skapar intresse för läsning.

I läxboken finns också en ruta där elever kan markera genomförd läsning som gjorts under veckan samt en kommentarsruta där vårdnadshavare kan ge återkoppling kring hur läxan har fungerat. Denna struktur kan bidra till engagemang hos eleven genom att den får synliggöra sin arbetsinsats och få återkoppling kring sin prestation av vårdnadshavaren. Enligt Ivarsson (2023, s. 144) är återkoppling och bekräftelse från läraren kring elevers ansträngning en viktig motivationshöjande faktor. I detta fall är det dock vårdnadshavaren som förväntas ge återkopplingen, vilket också kan uppmuntra till engagemang hos eleven att fortsätta att göra läxan. Dock kan vårdnadshavare till flerspråkiga elever sakna möjlighet att uttrycka sig i skrift på svenska, vilket kan riskera att den motivationshöjande effekten uteblir. Ifyllningen av rutan som markerar hur många gånger under veckan eleven har läst läseboken kan bidra till ökat engagemang och motivation att läsa, men kan samtidigt också leda till minskat engagemang om eleven upplever det som omotiverande att behöva läsa samma text flera gånger.

Resultatet visar vidare att berättelsen utspelar sig i vardagsnära situationer och miljöer som elever kan känna igen sig i, exempelvis förekommer erfarenheter kopplade till att börja skolan i årskurs 1. Läroplanen betonar att undervisningen ska ta sin utgångspunkt utifrån elevernas tidigare erfarenheter (Skolverket, 2025, s. 6). Samtidigt menar Ivarsson (2023, s. 144) att om eleverna kan relatera innehållet till egna erfarenheter kan det skapa motivation till att vilja läsa. *Krumelurkul 1:s* berättelse behandlar temat skolstart, vilket kan betraktas som åldersanpassat då eleverna är i samma ålder och kan känna igen sig i att börja skolan, vilket också är något som även Reichenberg (2023, s. 4) framhåller som viktigt i utformningen av läromedel. Vidare visar resultatet att berättelsen innehåller en representation av mångfald i karaktärer, exempelvis vad gäller kön, etnicitet, ålder, familjekonstellationer och funktionsvariationer. Detta kan förstås i relation till läroplanens (Skolverket, 2025, s. 6) betoning på att elevers bakgrund ska tas i beaktande i undervisningen, vilket kan bidra till igenkänning och känslor av inkludering hos flerspråkiga elever. Även Reichenberg (2023, s. 2) beskriver att läromedel behöver vara inkluderande. Tidigare forskning av Scorer och Vardy (2024, s. 207) visar också att igenkänning i både bild och text vad gäller etnisk bakgrund kan bidra till att väcka läslust, engagemang och en känsla av inkludering hos elever.

Resultatet visar även att läseboken innehåller en viss variation i texttyper, där berättande och beskrivande texter kombineras i läseboken. En sådan variation kan enligt Ivarsson (2023, s. 144) fungera motivationshöjande, eftersom den bryter upp läsningen och ger elever möjlighet att möta olika typer av innehåll. Även bilder och läxuppgifter varierar, exempelvis genom att bilder har olika motiv, storlek och färgsättning samt att läxan inkluderar både skriv- och rituppgifter. Detta kan ge elever möjlighet att bearbeta innehållet genom flera uttrycksformer och arbeta med innehållet på flera olika sätt.

8.3. Studiens kunskapsbidrag

Då det inte finns någon statlig läromedelsgranskning som kan vägleda lärare i valet av läromedel, ligger ansvaret på den enskilda läraren eller skolans rektor att välja och värdera det läromedel som används i undervisningen. Detta ställer höga krav på lärare att kritiskt granska läromedlen som de vill använda i sin undervisning. Samtidigt produceras läromedel av

kommersiella läromedelsföretag som drivs av ekonomiska vinstintressen, vilket kan göra det svårt att avgöra vilka delar av ett läromedel som är mest lämpliga ur ett didaktiskt och lärande perspektiv. Studien kan därför ge ett kunskapsbidrag till forskningsfältet och verksamma lärare som ett underlag vid val av läsläxa. Det kan också ge ett bidrag i form av en analysmodell som har arbetats fram under denna studie. Analysmodellen kan användas som ett praktiskt verktyg för lärare vid granskning och urval av läromedel, särskilt i relation till läsläxor. Genom att erbjuda ett strukturerat sätt att analysera läromedel kan modellen bidra till att underlätta lärares arbete med att välja läromedel och den kan även innebära en tidsbesparing i urvalsprocessen. På så sätt kan studien bidra till undervisningspraktiken genom att ge lärare ett konkret verktyg för att analysera och välja läromedel som kan stödja elevers läsutveckling.

8.4. Slutsatser

I relation till studiens syfte: att bidra med kunskap om hur läsläxan som läromedel i svenskundervisningen i grundskolans årskurs 1 stödjer flerspråkiga elevers läsutveckling genom sin struktur, tillgänglighet och språkliga utformning, kan *Krumelurkul 1*, utifrån de granskade delarna, till viss del stödja flerspråkiga elevers läsutveckling. Detta genom ett omfattande visuellt stöd med bilder, symboler och layout som stödjer textförståelsen i berättelsen. Materialet innehåller många bilder som har en viktig betydelse för textförståelsen och stödjer lärandet då bild och text till stor del samspelar. Symboler och grafiska markörer kan ge språkligt stöd för att förstå texten främst på den lägre läseboksnivån. Läsläxans konsekventa layout bidrar också till en läslighet som kan underlätta textförståelse.

Krumelurkul 1 har en återkommande struktur som kan möjliggöra läsutveckling hos flerspråkiga elever samt stödja vårdnadshavare i arbetet med läsläxan. Dock möjliggör inte strukturen att eleverna får använda alla sina språkliga resurser som kan underlätta förståelsen för texten. Läsläxan innehåller ett stort steg mellan nivå 2 och 3 angående textmängd som kan försvåra för flerspråkiga elever att ta sig an nivå 3. Instruktioner till elever och vårdnadshavare kan också förbättras då resultaten visar på viss otydlighet i hur läsläxan och läxuppgifterna ska genomföras. Detta kan medföra svårigheter för flerspråkiga elevers vårdnadshavare vid stöttningen av hur läsläxan ska genomföras.

Läsläxan innehåller främst högfrekventa och vardagsnära ord och begrepp som är väsentliga att lära sig vid lässtart. Även lågfrekventa skolord introduceras på ett naturligt sätt som passar in i berättelsens handling och möjliggör för flerspråkiga elever att utveckla sitt kunskapspråk tillsammans med visuellt stöd. Det förekommer dock att vissa ord och begrepp finns med utan förklaring av vad de betyder, vilket gör att vissa ord inte är tillgängliga för flerspråkiga elever och deras vårdnadshavare.

Krumelurkul 1 har potential att väcka flerspråkiga elevers intresse och motivation att vilja läsa eftersom den är skönlitterär, innehåller moment och läsuppföljning som engagerar eleven i sitt läsande, till exempel cliffhangers och avprickningslistor kring vilka dagar eleven har läst läsläxan. Berättelsen speglar också vardagshändelser som elever kan ha erfarenhet av. Läsläxan

erbjuder även en igenkänning för flerspråkiga elever i form av att de kan känna igen sig i karaktärerna då mångfald finns representerad i berättelsen.

Avslutningsvis visar återigen studiens resultat att *Krumelurkul 1:s* läsläxa i viss utsträckning kan stödja flerspråkiga elevers läsutveckling, genom sitt omfattande visuella stöd, en återkommande och förutsägbar struktur samt introduktion av både högfrekventa vardagsord och mer lågfrekventa skolrelaterade ord. Materialet kan även bidra till ökat intresse genom sitt vardagsnära innehåll och representation av mångfald. Samtidigt finns utvecklingsmöjligheter, exempelvis genom förtydligande instruktioner, ordförklaringar och genom att ta till vara på elevernas språkliga resurser i läsläxan. Det bör även beaktas att läromedlet i sin helhet, inklusive de förberedande aktiviteterna som genomförs i klassrummet, kan bidra till att ytterligare stödja flerspråkiga elevers läsutveckling.

8.5. Vidare forskning

Då denna studie endast undersöker läsläxans utformning och innehåll skulle det vara relevant att i vidare forskning även undersöka hur elever och lärare upplever materialet samt hur lärare använder det i undervisningen. En sådan studie skulle ge en kompletterande syn på hur elever och lärare tar till sig och uppskattar materialet och hur stor del av läromedlet lärare använder i sin undervisning. Detta skulle exempelvis kunna studeras genom intervjuer och observationer med både elever och lärare, i såväl klassrumssituationer som i hemmiljö. Studien skulle också kunna stärkas genom att inkludera ett större antal skolor och elever, vilket skulle möjliggöra en studie som uppvisar likheter eller skillnader oberoende av skolkontext. Vårdnadshavares syn på läsläxan kan också vara relevant att forska vidare i genom intervjuer eller enkäter då de har en betydande roll i läxläsningen. Det skulle även vara intressant att undersöka vilka effekter denna läsläxa kan ha på flerspråkiga elevers läsutveckling över en längre tidsperiod. En sådan longitudinell studie skulle kunna bidra till en djupare förståelse för hur arbetet med läsläxan påverkar elevers läsutveckling över tid.

Vidare skulle det vara relevant att fördjupa denna studie genom att endast välja en huvudkategori från kodningsschemat som utgångspunkt för läromedelsanalysen och på så sätt få en mer ingående förståelse för hur denna kategori uttrycks i läsläxan. En sådan fördjupad analys skulle också kunna jämföras mellan olika läsläxor för att synliggöra hur olika läromedel arbetar med den valda kategorin. Dessutom vore det relevant att genom en interventionsstudie jämföra denna läsläxa med andra läsläxor och deras generella utformning för att undersöka vilka arbetsätt som främjar flerspråkiga elevers läsutveckling och motivation till läsning. Detta för att bidra med kunskap om vilken utformning av läsläxan som är mest gynnsam för flerspråkiga elever.

Referenser

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: Om lärares möjligheter och hinder* (Doktorsavhandling, Högskolan Dalarna). Högskolan Dalarna. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:523443/FULLTEXT01.pdf>
- Alatalo, T. (2023a). Alla skolämnen ansvarar för elevers läsförmåga. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder* (s.17–28). Gleerups.
- Alatalo, T. (2023b). *Introduktion*. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder* (s.13–15). Gleerups.
- Alatalo, T. (2023c). Läsflyt – en kritisk komponent i läsförståelseförmågan. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder* (s.79–92). Gleerups.
- Alm, P. (2014). *Läxfritt – för en likvärdig skola*. Hoi förlag.
- Andréasson, A., & Sandell Ring, A. (2021). *Begrepp och definitioner*. <https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c3806/1624516807281/begrepp-och-definitioner-2.pdf>
- Axelsson, A. (2023). *Vad mammor beskriver att de gör för att stödja sina barn i årskurs 1, med ett särskilt fokus på läs— och skrivutveckling*. *Educare*, (2), 33–60. <https://doi.org/10.24834/educare.2023.2.816>
- Bengtsson (2022a). *Krumelurkul— Otis, Luna och spindeln Siv, nivå 1*. Studentlitteratur.
- Bengtsson (2022b). *Krumelurkul— Otis, Luna och spindeln Siv, nivå 2*. Studentlitteratur.
- Bengtsson (2022c). *Krumelurkul— Otis, Luna och spindeln Siv, nivå 3*. Studentlitteratur.
- Boréus, K., & Kohl, S. (2018). Innehållsanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 49–92). Studentlitteratur.
- Bååth, C. (2023). Läsundervisning utifrån ett diagnostiskt synsätt. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder* (s.93–118). Gleerups.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4 uppl.). Studentlitteratur.

Duek, S. (2017). *Med andra ord: Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn* (Doktorsavhandling, Karlstads universitet). Karlstads universitet. <https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1055930/FULLTEXT01.pdf>

Duek, S., Lindholm, A., & Ljung Egeland, B. (2022). *Läsundervisning i en språkligt heterogen lågstadielklass*. *Utbildning & Lärande*, 16(1), 51–67. <https://doi.org/10.58714/ul.v16i1.11296>

Ekerstedt, A., & Klangeryd, M. (2023). *Krumelurkul 1: Lärarhandledning*. Studentlitteratur.

Ekstam, M. (2025). *Krumelurkul 1 Läxbok*. Studentlitteratur.

Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). *More than minutes: Teachers' roles in designing homework*. *Educational Psychologist*, 36, (3), 181–193. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4

Föräldrabalk. (1949:381). *Föräldrabalk*. Svensk författningssamling.

Hellsten, J-O. (2000). *Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt – En studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas – förändras – förblir som den är*. [Doktorsavhandling, Uppsala Universitet].

Herkner, B., & Fridolfsson, I. (2025). Automatiserad avkodning. I S. Norén (Red.), *Lära barn att läsa* (s.81–92). LegiLexi Stiftelse.

Herrlin, K., & Frank, E. (2023). Fonologisk medvetenhet. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder* (s.29–42). Gleerups.

Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Hugo, M. (2020). *Motivationsskapande undervisning och lärmiljö*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR139238>

Hultgren, F., & Johansson, M. (2022). *Stimulera läsinträsse – en introduktion*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR165647>

Ivarsson, L. (2023). Läsningens betydelse för läs- och skrivutvecklingen. I T, Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder* (s.139–152). Gleerups.

Johnsson Harrie, A. (2009). *Staten och läromedel – En studie om den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 10.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Larsen, A. K. (2018). *Metod helt enkelt: En introduktion till samhällsvetenskaplig metod* (2. uppl.). Gleerups.

Leifler, E., & Norling, V. (2024). *Visuellt stöd i skolan* [Del 5 i *NPF och tillgänglig utbildning*]. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P05142839>

Lundberg, E. (2024). *Därför ratar läraren läseböcker: "Lustdödare"*. Grundskolläraren. <https://www.vilarare.se/grundskollararen/lasning/darfor-ratar-lararen-lasebocker-lustdodare/>

Lundberg, I., & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling* (3 uppl.). Natur och Kultur.

Läromedelsföretagen. (2024). *Läromedelsbarometern – Översikt av läromedelsinköpen i Sverige under 2023*. <https://www.laromedelsforetagen.se/wp-content/uploads/2024/12/Laromedelsbarometern-2023.pdf>

Läromedelsförfattarna. (2020). *Läromedel behövs mer än någonsin*. Manus, nr 2. <https://www.laromedelsforfattarna.se/om-oss/tidningenmanus/Innehall/laromedel-behovs-mer-an-nagonsin/>

Majema. (u.å.). *Läsresan*. <https://www.majema.se/pages/lasresan>

Molin, E. (2009). *Läsläxan – En studie om lärares syn på föräldrars medverkan i läsundervisningen*. [Examensarbete, Göteborgs universitet]. GUPEA. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/21885/gupea_2077_21885_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nationalencyklopedin. (u.å.a). *Flerspråkighet*. Hämtad 19 december 2025 från www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/flerspråkighet

Nationalencyklopedin. (u.å.b). *Förförståelse*. Hämtad 27 januari 2026 från www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/förförståelse

Nationalencyklopedin. (u.å.c). *Likvärdig*. Hämtad 19 december 2025 från www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/likvärdig

Nationalencyklopedin. (u.å.d). *Läromedel*. Hämtad 19 december 2025 från www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/läromedel

Nationalencyklopedin. (u.å.e). *Läxa*. Hämtad 19 december 2025 från www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/läxa

Nationalencyklopedin. (u.å.f). *Motivation*. Hämtad 19 december 2025 från www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/motivation

Nationalencyklopedin. (u.å.g). *Vårdnadshavare*. Hämtad 19 december 2025 från www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/vårdnadshavare

Natur & Kultur. (u.å.). *ABC –klubben åk 1, Den magiska kulan*.
<https://www.nok.se/titlar/laromedel-b1/abc-klubben-ak-1/80506f52-69d4-42b3-9eb3-23a332cf5daf>

Otterup, T. (2022). *Flerspråkighet som resurs*. Skolverket.
https://www.skolverket.se/download/18.5902f8c1867b62f9b6b06/1679060460901/Artikel_Flerspråkighet_som_resurs_tore_otterup_rev2022.pdf

Reichenberg, M. (2014). Predicting teachers' choice of teaching and learning materials: A survey study with Swedish teachers. *IARTEM e-Journal*, 6(2), 71–93.
<https://iartemejournal.org/index.php/IARTEM/article/view/760/626>

Reichenberg, M. (2023). *Att välja läromedel för en inkluderande språk-, läs- och skrivundervisning* [Del 5 i *Tilltro, läsning och demokrati*]. Skolverket.
<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR177282>

Retelsdorf, J., Köller, O. & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21(4), 550–559. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.11.001>

Roberts, T. (2022). *Homework in a bi-national family: The mobilisation of others in resolving language-related epistemic issues*. *Linguistics and Education*, 69, 101034. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101034>

Sayers, J., Petersson, J., Rosenqvist, E., & Andrews, P. (2023). *Swedish parents' perspectives on homework: Manifestations of principled pragmatism*. *Education Inquiry*, 14(1), 66–84. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1950275>

Scorer, M. A., & Vardy, E. J. (2024). *Children need to see themselves in their reading materials: Parental perspectives on the importance of ethnically and culturally diverse reading materials*. *Literacy*, 59(2), 207–218. <https://doi.org/10.1111/lit.12379>

Skolforskningsinstitutet. (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. Skolforskningsinstitutet. <https://www.skol.fi.se/wp-content/uploads/2020/06/Fulltext-Lässtrategier-pdf-version.pdf>

Skolforskningsinstitutet. (2022). *Läxor och likvärdiga förutsättningar för lärande: Lärares arbetssätt inför, under och efter läxan*. Skolforskningsinstitutet. <https://www.skol.fi.se/wp-content/uploads/2022/10/Laxor-och-likvardiga-forutsattningar-for-larande.pdf>

Skolinspektionen. (2021). *Kvalitetssäkring och val av läromedel*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/kvalitetsgranskning/2021/kvalitetssakring-och-val-av-laromedel/>

Skollagen (2010:800). (2010). *Skollagen*. Sveriges riksdag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket. (2006). *I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. <https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/rapporter/2006/i-enlighet-med-skolans-vardegrund>

Skolverket. (2016). *Att läsa och förstå – Läsförståelse av vad och för vad?*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3694>

Skolverket. (2021). *Läxor i praktiken – ett stödmaterial om läxor i skolan.*

<https://www.skolverket.se/download/18.2f324c2517825909a1612af/1622184064666/pdf8208.pdf>

Skolverket. (2022a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska – grundskolan.*

<https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/kommentarmaterial/2022/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-svenska---grundskolan>

Skolverket. (2022b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk – grundskolan.* <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9862>

Skolverket. (2024). *Elever och skolenheter i grundskolan – Läsåret 2023/24* (Diarienummer: 2023:2057). Skolverket.

<https://www.skolverket.se/download/18.954e82318e64549b9f1d/1711120454132/pdf12612.pdf>

Skolverket. (2025). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.*

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=13296>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2020). *Tillgängligt för många.*

<https://www.spsm.se/for-laromedelsproducenter/produceratillgangliga-laromedel/tillgangligt-for-manga/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2025). *Moment 3 – Visuellt stöd i grundskolan*

[Studiepaket NPF: Tydliggörande pedagogik – grundskola]. <https://www.spsm.se/studiepaket-npf/studiepaket-npf-grundskola/tydliggorande-pedagogik---grundskola/moment-3--visuellt-stod-i-grundskolan/>

Statistiska centralbyrån. (2024). *Elever stressade av läxor och prov i skolan.*

https://www.scb.se/hitta-statistik/artiklar/2024/elever_stressade_av_laxor_och_prov_i_skolan/

Studentlitteratur. (u.å.a). *Krumelurkul.*

<https://www.studentlitteratur.se/serier/krumelurkul/>

Studentlitteratur. (u.å.b). *Krumelurkul 1.*

<https://www.studentlitteratur.se/serier/krumelurkul/krumelurkul-1/>

Studentlitteratur. (u.å.c). *Maria Ekstam*.

https://www.studentlitteratur.se/person/forfattare/maria-ekstam/?srsltid=AfmBOooF5NFhOA0RywXdFy351NJq3ZaE_i1wQMFs8qiGcRjzzh4gUu3b

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

Svensson, S., & Svensson, G. (2020). Homework and translanguaging: Multilingual parents' perceptions of and attitudes to participation in their children's schooling. I S. Ericsson, I. – L. Grahn & S. Karlsson (Red.), *Språklig mångfald: Rapport från ASLA-symposiet i Göteborg, 23–24 april 2020* (s. 217–238). ASLA.

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-115914>

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.

Thornberg, R., & Fejes, A. (2024). 17. Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (4 uppl., s. 280–301). Liber.

Thurén, T. (2019). *Vetenskapsteori för nybörjare* (3 uppl.). Liber.

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos. (Originalverk publicerat år 1930)

Wigfield, A., Gladstone, J., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190–195.

<https://doi.org/10.1111/cdep.12184>

Winberg, M., Tegmark, M., Vinterek, M., & Alatalo, T. (2022). Motivational aspects of students' amount of reading and affective reading experiences in a school context: A large-scale study of grades 6 and 9. *Reading Psychology*.

<https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2118914>

Åström, K. (2009). *Lexikon A–Ö – lärarutbildning, skola, pedagogik*. Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga A – Tabell över svenska och engelska sökord

| Databas | Sökord på svenska | Avgränsningar | Antal träffar |
|------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------|
| ERIC Ebsco | Läxa | | 0 |
| ERIC Ebsco | Läxa AND läsinstruktioner | Peer-review | 0 |
| ERIC Ebsco | Läxa AND läsinstruktioner AND grundskola | Peer-review | 0 |
| ERIC Ebsco | Läxa AND läsinstruktioner AND läromedel AND flerspråkig* | Peer-review | 0 |
| Libris | Läxa läsning | Artiklar: 0 Avhandlingar: 0 | 8 |
| Libris | Läxa läsning år 1 | Artiklar: 0 Avhandlingar: 0 | 0 |
| Libris | Läxa läsning grundskola | Artiklar: 0 Avhandlingar: 0 | 0 |

| Databas | Sökord på engelska | Avgränsningar | Antal träffar |
|------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------|
| ERIC Ebsco | Homework | | 7 650 |
| ERIC Ebsco | Homework AND reading instructions | Peer-review | 178 |
| ERIC Ebsco | Homework AND reading instructions AND primary school | Peer-review | 19 |
| ERIC Ebsco | Homework AND reading AND learning materials AND multilin* | Peer-review | 0 |
| Libris | Homework reading | Artiklar: 4 Avhandlingar: 1 | 62 |
| Libris | Homework reading year 1 | Artiklar: 0 Avhandlingar: 0 | 10 |
| Libris | Homework reading primary school | Artiklar: 0 Avhandlingar: 0 | 5 |

Bilaga B – Tabell över litteratursökningen

| Författare | Årtal | Titel | Typ av litteratur | Hur hittades litteraturen? |
|---------------------------------------------------------------|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Roberts, Tim | 2022 | Homework in a Bi-National Family: The Mobilisation of Others in Resolving Language-Related Epistemic Issues | <i>Tidskriftsartikel</i> Peer reviewed | Databas: ERIC Sökord: elementary school AND reading AND swedish* AND homework |
| Judy Sayers, Jöran Petersson, Eva Rosenqvist & Paul Andrews | 2021 | Swedish parents' perspectives on homework: manifestations of principled pragmatism | <i>Tidskriftsartikel</i> Peer reviewed | Databas: ERIC Sökord: Homework AND reading instructions AND primary school |
| Mary A. Scorer, Emma J. Vardy | 2024 | Children need to see themselves in their reading material: parental perspectives on the importance of ethnically and culturally diverse reading material | <i>Tidskriftsartikel</i> Peer reviewed | Databas: Summon Sökord: Reading materials |
| Allan Wigfield, Jessica Gladstone, Lara Turci | 2016 | Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension | <i>Tidskriftsartikel</i> Peer reviewed | Databas: Summon Sökord: Reading AND motivation |
| Sofia Svensson & Gudrun Svensson | 2020 | Homework and translanguaging – migrant parents' perceptions of and attitudes to participation in their children's schooling | <i>Akademisk konferensartikel</i> | Databas: Libris Sökord: Homework translanguaging |
| Duek, Susanne | 2017 | Med andra ord Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn | <i>Doktorsavhandling</i> | Manuell sökning |
| Duek, Susanne, Lindholm, Anna & Ljung Egeland, Birgitta | 2022 | Läsundervisning i en språkligt heterogen lågstadielklass | <i>Tidskriftsartikel</i> Peer reviewed | Manuell sökning |
| Axelsson, Annika | 2023 | Vad mammor beskriver att de gör för att stödja sina barn i årskurs 1, med ett särskilt fokus på läs-och skrivutveckling | <i>Tidskriftsartikel</i> Peer reviewed | Manuell sökning |
| Skolforskningsinstitutet | 2022 | Läxor och likvärdiga förutsättningar för lärande - lärares arbetssätt inför, under och efter läxan | Systematisk forsknings-sammanställning, externt granskad | Manuell sökning |
| Johnsson-Harrie, Anna | 2009 | Staten och läromedlen En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991 | <i>Doktorsavhandling</i> | Manuell sökning |
| Joyce L. Epstein & Frances L. Van Voorhis | 2001 | More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework | <i>Tidskriftsartikel</i> Peer reviewed | Manuell sökning |
| Monica Reichenberg | 2014 | Predicting Teachers' Choice of Teaching and Learning Materials: A Survey Study with Swedish Teachers | <i>Tidskriftsartikel</i> Peer reviewed | Manuell sökning |
| Mikael Winberg, Mats Tegmark, Monika Vinterek & Tarja Alatalo | 2022 | Motivational Aspects of Students' Amount of Reading and Affective Reading Experiences in a School Context: A Large-Scale Study of Grades 6 and 9 | <i>Tidskriftsartikel</i> Peer reviewed | Manuell sökning |
| Jan Retelsdorf, Olaf Köller & Jens Möller | 2011 | On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school | <i>Tidskriftsartikel</i> Peer reviewed | Manuell sökning |

Bilaga C – Översikt över kodningsschema

| Huvudkategori | Kod | | Kodkriterium |
|----------------------------|-----|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Visuellt stöd | V1 | Bild som stödjer textförståelse | Bild visar handling, karaktärer eller miljö som förekommer i texten. |
| Visuellt stöd | V2 | Sekvens- eller handlingsstöd | Flera bilder visar ordning eller händelseförlopp. |
| Visuellt stöd | V3 | Symboler och grafiska markörer | Tal/tankebubblor, pilar, namnskyltar eller symboler som identifierar karaktärer, visar vem som talar eller vad som sker. |
| Visuellt stöd | V4 | Layout | Typsnitt, textstorlek, radavstånd, bildstorlek och placering av bild i relation till text. |
| Struktur och instruktioner | S1 | Förutsägbar struktur | Återkommande upplägg och synlig progression. |
| Struktur och instruktioner | S2 | Textens överskådlighet | Meningsstruktur, styckesindelning och radbrytning. |
| Struktur och instruktioner | S3 | Explicit instruktion | Tydlig instruktion hur uppgiften ska utföras och i vilka steg, tydlig arbetsgång, instruktioner riktade till vårdnadshavare. |
| Struktur och instruktioner | S4 | Bildstöd till instruktion | Bild eller symboler som visar hur uppgiften ska genomföras. |
| Ord och begrepp | O1 | Ordtyp | Vardagsspråk eller skolspråk, högfrekventa eller lågfrekventa ord, korta eller långa ord. |
| Ord och begrepp | O2 | Introduktion av ord | Nya ord som tas upp i texten. |
| Ord och begrepp | O3 | Förklaring av ord | Ord förklaras genom bild eller text. |
| Ord och begrepp | O4 | Repetition av ord | Ord återkommer inom kapitel och mellan kapitel. |
| Intresse och motivation | I1 | Berättelsens handling och spänning | Texten har handling och återkommande karaktärer, cliffhangers och mysterier. |
| Intresse och motivation | I2 | Igenkänning och representation | Vardagsnära situationer och mångfald i karaktärer. |
| Intresse och motivation | I3 | Engagemang | Bild eller text som skapar engagemang i/till läsning. |
| Intresse och motivation | I4 | Variation | Variation i texttyper, bilder och uppgifter. |