

## Didaktik för fri läsning

Monika Johansson och Frances Hultgren, Högskolan i Borås

Denna artikel inleds med att en didaktik för fri läsning introduceras. Denna didaktik är tänkt att på ett strukturerat sätt ge eleverna möjligheter att upptäcka läsningens glädje och därmed bidra till en framgångsrik och stimulerande läsundervisning. Artikeln avslutas med några utmaningar och dilemman som ni kan stöta på i ert arbete. Syftet är att uppmuntra till reflektion kring det fortsatta arbetet att stimulera elevers läsengagemang.

### En didaktik för fri läsning

Den senaste PIRLS-undersökningen (Skolverket, 2017) visar att svenska elever har blivit bättre på läsning, vilket kan ses som ett resultat av ett effektivt och målinriktat arbete på skolorna. Det finns dock en förbryllande del i resultatet, nämligen att eleverna i de länder som har ett högre genomsnittligt resultat på provet i genomsnitt är mer negativt inställda till läsning. Denna paradox är svår att förklara men det finns några aspekter i undersökningen som kan belysa den, till exempel att svenska elever ”vars vårdnadshavare tycker mycket om att läsa har ett högre resultat [i läsundersökningen] än elever vars vårdnadshavare inte tycker om att läsa” och att barn med en ”högre grad av hemresurser<sup>1</sup>” tycker bättre om läsning än de som har en lägre grad av hemresurser. Det tyder på att barns förhållning till läsning påverkas mycket av vårdnadshavare och hemresurser, något som skolan inte kan påverka men som aktualiserar behovet av att skolan har en plan för att arbeta kompensatoriskt. En annan tänkbar förklaring till att många svenska elever är negativt inställda till läsning är att de föredrar film, spel och sociala medier framför läsning och därmed blir ovana vid (och obekväma med) att läsa längre sammanhållna texter. Det är möjligt att läsning av längre sammanhållna texter i skolan inte är vanligt förekommande.

---

<sup>1</sup> Hemresurser avser tillgång till böcker, datorer med internetuppkoppling, läsplatser, tillgång till eget rum, föräldrars utbildningsnivå, yrke och intresse för läsning (Skolverket, 2017).

Eftersom människor idag inte möter längre texter i vardagen på samma sätt som tidigare är det möjligt för de flesta av oss att klara oss någorlunda väl utan att utveckla förmågan att läsa mer komplexa texter - men det gäller endast i vardagliga sammanhang (Skolverket, 2007). Det är därför möjligt att barn och unga, som inte ser vuxna läsa längre texter, har svårt att förstå meningen med att lägga tid och energi på att utveckla en förmåga som de inte tror sig behöva. Visst stöd för denna tolkning finns i det senaste PIRLS-resultatet där ”Sverige har den högsta andelen elever (65 %) som anger att de har ett mycket bra självförtroende i läsning av alla länder som deltar” (Skolverket, 2017:41). Det är naturligtvis uppmuntrande att elever har ett gott självförtroende när det handlar om läsning men i ett längre perspektiv, där det ställs allt högre krav på individens läskompetens och utbildningsnivå i arbetslivet, kan föreställningen om den egna läskompetensen som ”mycket bra” vara en fälla. Det är viktigt att eleverna förhåller sig till läsning som en förmåga som ständigt måste utvecklas och underhållas. Om de samtidigt tycker att läsning är berikande för egen del är mycket vunnit.

Läsning är berikande, nödvändig och helst även kul. Frågan är hur denna inställning kan implementeras i konkreta handlingar och i undervisning på ett systematiskt och strukturerat sätt. Läsintrasse är inte alltid i fokus i undervisningen trots att forskningen visar att elevers läsutveckling gynnas på en mängd olika sätt om deras inställning till läsning är positiv (Clark & Rumbold, 2006; Sullivan & Brown, 2013; Cremin m.fl., 2014; PIRLS, 2017). Läsforskaren Teresa Cremin och hennes kollegor hävdar att en didaktik för det vi i artikeln kallar fri läsning (reading for pleasure) skulle berika läsundervisningen genom att erbjuda struktur och konkreta strategier. I projektet *Lärare som läsare (Teachers as readers)*, som leddes av Cremin, var syftet att hitta en effektiv balans mellan läsundervisningen och fri läsning. Projektet rapporteras i boken *Building communities of engaged readers* (Cremin m.fl., 2014) vilken sammanfattas här nedan.

## Projektet Lärare som läsare

Forskarlaget i projektet arbetade tillsammans med lärare på ett antal grundskolor (med barn 4–12 år gamla) under ett års tid och utvecklade en didaktik med syfte att skapa läsargemenskaper (communities of readers) inom skolorna. Grundidén var att om elever ska utvecklas till livslånga läsare behöver de se sig själva som medlemmar i gemenskaper som uppfattar läsning som en viktig och njutbar aktivitet. I en kartläggning inför projektet fann forskargruppen att lärarna hade ringa kunskaper om barn- och ungdomslitteratur, ett liknande resultat har Evald (2008) gjort i svensk kontext. Läsecirklar för lärarna inkluderades därför i projektet, dels för att projektet riktade sig till samtliga lärare på de involverade skolorna men också för att flera av skolorna saknade skolbibliotek. I det här avsnittet kommer vi att beskriva hur en medveten didaktik för fri läsning skulle kunna se ut och relatera den till läsforskning.

En didaktik för fri läsning baseras på fyra praktiker (Safford i Cremen m.fl. 2014):

- Skapandet av variationsrika, stödjande och sociala läsmiljöer
- Högläsning som estetisk upplevelse
- Samtal om böcker och andra texter och läsrekommendationer till både individer och grupper
- Många möjligheter för eleverna att självständigt läsa egenvald litteratur

Dessa fyra praktiker är beroende av varandra, de går till viss del in i varandra och arbetet med dem kan betraktas som en ständigt pågående process. Vi beskriver dem mer i detalj nedan. Lärarna genomförde gradvisa förändringarna i relation till miljön, i aktiviteter som högläsning, samtal om läsning samt tyst läsning. Efter ett år märkte lärarna positiva förändringar hos sig själva och hos eleverna i förhållning till läsning överlag. Ett första steg var att utöka elevernas tillgång till olika typer av texter som reflekterade deras olika läspreferenser och vanor.

## Läsmiljöer

Enligt flera studier (Twist m.fl 2007; Gambrell, 2011; Clark & Douglas, 2011) är elever mer motiverade att läsa när de har tillgång till ett omfattande läsmaterial med ett brett utbud av genrer och texttyper, tidningar och internet-material. Tillgång till en mängd texter signalerar också att läsning är värdefull.

Lärarna i projektet *Lärare som läsare* organiserade välfyllda och attraktiva läshörnor i klassrummen eller i skolbiblioteket om de hade tillgång till ett. I klassrummen organiserades läsmaterial på olika sätt, exempelvis i form av författarlådor, hyllor med nyutkomna texter, bilderböcker, humoristiska texter, serietidningar, grafiska romaner och poesi. Eleverna uppmuntrades att ta med sig egna favoriter, till exempel serietidningar, manualer, kataloger och populärtidskrifter. Lärarna lärde sig mer om barn- och ungdomslitteratur, både i tryckt och digitalt format och tog reda på elevernas läspraktiker utanför skolan (jämför del 1 om läsvaneundersökningar). Efter ett år fann lärarna att de själva kunde rekommendera läsmaterial till eleverna på individnivå.

Utöver att skapa bättre tillgång till läsmaterial ändrades klassrummen för att ge utrymme åt bekväma läsplatser. Kreativa utställningar i korridorer och entréer fungerade som ingång till samtal om läsning. Ett exempel från en skola var att personal tog fotografier på sig själva när de läste med dold identitet. Därefter gjordes ett kollage av fotografier som ställdes ut i en korridor. Eleverna fick gissa vem som var vem utifrån vad personen på bilden läste och kunskaper om deras intressen. Olika ”läsevents” organiserades med jämna mellanrum.

Att kunna välja vad man vill läsa är starkt relaterat till läsintresse konstaterar Clark & Phythian-Sence (2008) i sin översikt. Samtidigt måste det betonas att fritt val i sig inte är en magisk universell lösning som skapar engagerade läsare utan är en aspekt som ingår i en för övrigt väl strukturerad läsundervisning. Flowerday med flera (2004) påpekar att intresse måste föregå val och att intresse behöver väckas till exempel genom ämnesundervisning och läsfrämjande metoder.

## Högläsning som estetisk upplevelse

”Jag läste enbart [en gång i veckan] och jag läste aldrig ut en bok. Om mitt fokus var på inledningar läste jag enbart inledningar och jag läste aldrig till slutet. Hur gräslig var jag?” (Lärare i Cremin m. fl. 2014:94, vår översättning).

När barn är små betraktas högläsning som ett av de viktigaste sätten för föräldrar att förbereda dem för skolan. Det finns mycket forskning som visar att högläsning hjälper barn att associera läsning med njutning, att de lär sig förstå världen bättre samt att den erbjuder en läsande förebild. Enligt Wadsworth (2008) omsluts barn av en trygg lärmiljö när man läser högt för dem och prestationskrav och rädslan för att misslyckas lyfts bort. Samtidigt öppnas möjligheter att förundras, fråga och njuta av ett material som ligger bortom den egna läsförmågan.

Studier visar att högläsning möjliggör för eleverna att bearbeta utmanande innehåll och att utveckla ordförrådet, även i ämnen vi normalt sett inte associerar med högläsning som naturvetenskap och teknologi (Heisey & Kucan, 2010). I en enkätundersökning i början på projektet *Lärare som läsare* (Safford, 2014) blev eleverna tillfrågade om de trodde att deras lärare tyckte om att läsa. I deras svar framträdde en korrelation mellan elevernas uppfattningar om läsintresserade lärare och hur ofta lärarna läste högt för dem. Eleverna antog att de lärare som inte läste högt särskilt ofta inte brydde sig om läsning. Samtidigt upplevde lärarna att det var svårt att hitta tid till högläsning, särskilt för de äldre eleverna. En vanlig undervisningsstrategi i sammanhanget var att läsa något kort som inledning till olika typer av läs- och skrivövningar. I intervjuer med en grupp elever visade det sig att ingen tyckte om högläsning. En lärare förklarade att hon läste högt enbart för att introducera något ämne eller uppfylla något mål bortanför själva läsningen. Som ett resultat av intervjuerna började hon läsa poesi och skönlitteratur för eleverna vid olika tillfällen under skoldagen. Uppföljningsintervjuer med eleverna ett år senare visade att de hade ändrat uppfattningen om högläsning på ett dramatiskt sätt: ”hon läser riktigt roliga grejer och vi får ge förslag också!” (ibid). Vid slutet av projektet läste lärarna högt 4–5 gånger i veckan för sina elever och inte enbart som ett sätt att uppfylla andra mål:

Nu läser jag för klassen utan att tänka ’jag skulle kunna göra det där med den här texten’ och jag tror att barnen slappnar av och njuter - det var en kamp - att sluta tänka hur många rutor skulle jag kunna jag bocka av, vilka mål jag skulle kunna

täcka in - du tappar ju bort själva boken! Du vet, att bara njuta av den som en bok och en bra berättelse och en bra känslöfylld resa (Safford, 2014, s. 95, vår översättning).

Högläsning på skolorna i projektet utvecklades över tid och samtidigt utvecklades lärarnas självförtroende och skicklighet. De lärde sig ”göra röster”, pausa för att ställa frågor, locka fram respons och avsluta med ”cliffhangers”. Högläsningen ledde till samtal om det lästa med eleverna. Lärarna delade med sig av sina högläsningserfarenheter till sina kollegor, vilket dessutom bidrog till deras växande kunskaper om barn- och ungdomslitteratur. För elevernas del skapade högläsning en gemenskap kring en text som alla kunde samtala om.

## **Bok- och textprat och läsrekommendationer**

I projektet *Lärare som läsare* baserades bok- och textsamtal på principerna som beskrivs i läspedagogen Aidan Chambers’ bok *Böcker inom och omkring oss* (2014) men utvecklades vidare för att omfatta andra texttyper samt elevinitierade, informella samtal om läsning. Medan Chambers beskriver tekniker för lärarledda samtal om böcker uppmuntrades lärarna i projektet att ge eleverna möjligheter att prata om andra texter, författare och preferenser. Chambers samtalsmetod bygger på ett antal grundfrågor: Vad tycker du om och vad tycker du inte om? Vilka mönster ser du? och Vilka frågor har du? Dessa följs av mer specifika frågor om texten. Chambers råd är att alltid ställa frågorna utifrån formuleringar som ”jag undrar...”, ”berätta...”. På så sätt bygger gruppen gemensamt upp den djupare förståelsen genom diskussioner. Samtalsledaren håller elevernas fokus på texten genom att ställa följdfrågor som Hur vet du det?. Den egna tolkningen läggs inte fram förrän långt fram i diskussionen. Förutom att ordna många tillfällen för textsamtal för större och mindre grupper uppmuntrades eleverna att diskutera texter sinsemellan informellt, en praktik som de kallade ”in i texten prat”. Lärarna fann att även de kunde delta i sådana samtal på lika villkor som för eleverna, där var och en bidrog med sina tankar och lästips. Över tid utvecklade lärarna en förståelse för betydelsen av social interaktion kring texter:

De behöver mer råd än jag hade förstått. Innan projektet gick våra boksamtal ut på att återberätta handlingen i en bok – de har boken öppen framför sig ...” så den här boken handlar om...?” och de tittade på den och försökte påminna sig om vad som hände i den. Nu, när vi pratar om läsning är det annorlunda, det handlar om deras entusiasm för boken, vad de tyckte om och varför. Det tvingas inte fram... jag har precis kommit på hur viktigt prat är. Det ingick inte i mitt tankesätt innan projektet. (Safford, 2014, s. 97, vår översättning).

Informellt ”in i texten prat” kan förstås som en delaktighetsprocess där varje individ inkluderas och respekteras för det den har med sig och understryker den kollaborativa

och kreativa processen som uppstår när deltagarna i samtalet fördjupar sin förståelse av en text genom att ta till sig andras tankar.

## Fri läsning

I början av projektet *Lärare som läsare* fann forskarna att lärarna sällan avsatte tid till fri läsning, den förekom oftast som moment utanför den ordinarie undervisningen som dessutom ofta stördes eller ställdes in. Skolverket (2007) har funnit liknande mönster i den svenska skolan. Under projektåret etablerade de medverkande lärarna fri läsning som en regelbunden del av undervisningen. Eleverna förväntades inte att läsa tyst eller ensamma även om de kunde välja det. Många socialiserade på olika sätt, till exempel läste de i par, gav varandra rekommendationer eller diskuterade kring det de läste. De delade läsningen med varandra och med sina lärare. Lärarna började se textprat som en del i sina undervisningsrutiner. I och med att eleverna hade mer material att välja ifrån och att stämningen var informell blev deras läsning mer engagerad. Lärarna började läsa själva under lässtunderna vilket blev en stor förändring. Innan projektet hade lärarna använt de fria läsningstunderna för att få annat gjort. Genom att läsa själva blev de synliga deltagare i en läsargemenskap som i sin tur påverkade samtalen om läsning:

Jag tror att när eleverna såg att jag läste "Saffys ängel" av Hillary MacKay ville de också läsa den och vi började snacka om den och då blev några andra intresserade. En av tjejerna hade läst en annan del i serien så hon tog med sig den hit och vi har samtliga nu och det finns en Saffy-grupp som byter med varandra och snackar om dem. (Safford, 2014:100, vår översättning)

Fri läsning handlar inte om att lämna eleverna att klara sig bäst de kan bland ett stort utbud av olika typer av texter, i hopp om de hittar något som intresserar dem. Det handlar om ett samspel mellan engagerade, kunniga lärare och skolbibliotekarier som gärna samtalar om texter, inbjudande läsmiljöer, tillgång till en rik variation av texter, och elever som äger sin egen läsning. Att äga sin egen läsning sammanfattas i 10 punkter av författaren Daniel Pennac (1994:145) som *Läsarens rättigheter*:

- Rätten att inte läsa
- Rätten att hoppa över sidor
- Rätten att inte läsa ut en bok
- Rätten att läsa om
- Rätten att läsa vad som helst
- Rätten att läsa var som helst
- Rätten att tolka boken som verklighet
- Rätten att skumläsa

- Rätten att läsa högt
- Rätten att vara tyst

Eleverna behöver ett aktivt stöd från lärare och bibliotekarier för att kunna utvecklas till engagerade läsare. En didaktik för fri läsning eller ”reading for pleasure” måste därför vara väl genomtänkt och planeras för. En återkommande diskussion i projektet *Lärare som läsare* handlade om att skapa tid och utrymme för eleverna att utforska texter på djupet, dela med sig av sina favoriter och att spontant samtala om sin läsning. Förutsättningarna för att bedriva en didaktik för fri läsning varierade beroende på lärarnas personliga läsengagemang och deras beredskap att lägga tid och ansvar för att genomföra det.

I Sverige bedriver många lärare redan en didaktik för fri läsning utan att identifiera den som en sådan, andra utgår från en sådan didaktik ibland eller delvis. Cremin och hennes kollegor (2014) fann att när lärare utifrån de fyra praktiker som beskrivs ovan planerar och genomför aktiviteter konsekvent, kollaborativt och över tid så utvecklas elevernas förhållande till läsning på ett positivt sätt. Forskargruppen visar att lärare har reella möjligheter att aktivt påverka barn och ungas attityder till och intresse för läsning. Slutligen är en viktig aspekt det stöd som kan erbjudas via skolbiblioteket och bibliotekarien i att hitta texter som är engagerande och som underlättar för eleverna att ta sig an allt mer utmanande och komplexa texter.

## Utmaningar och dilemman

I det följande görs ett försök att lyfta ett antal utmaningar eller dilemman som kan uppstå.

### Dilemmat fri läsning

Det första dilemmat handlar om invändningen mot idén att främja fri läsning eller att tillåta eleverna att själva välja vad de vill läsa. Det är en invändning som brukar bottna i en oro för att eleverna inte utmanas om de får välja själva. Frågan är om det finns en spänning mellan fri läsning (reading for pleasure) och utveckling av läsförståelse och läsförmåga? Är det en prioriteringsfråga där det ena ses som mer viktigt än det andra? Hur hänger fri läsning och läsundervisningen ihop? Läsforskaren Mats Myrberg ger uttryck för problemet:

Det räcker dock inte att skolan tillhandahåller böcker! [...] Tyst läsning av självvalda böcker leder inte mot målet. Den tionde boken i serien om ponnyhästar ger inte längre något ordförrådstillskott. Det måste finnas ”tuggmotstånd” i texten. Det rör sig inte om ”förströelseläsning”. (Myrberg, 2017)



Att ha möjlighet att välja fritt utesluter inte att läraren eller skolbibliotekarien utmanar eleven i sin läsning eller att alla läser samma bok där läraren leder eleverna in i en berättargemenskap. Utmaningen, som vi ser det, är att hitta en balans mellan att utveckla elevernas läsförmåga och att skapa inkluderande läsargemenskaper där positiva attityder och lusten att lära dominerar. Grunden bör därför vara en medveten läsundervisning och en interaktiv social process där läsning lyfts fram som rolig, njutningsbar och viktig. För att utvecklas till kompetenta läsare måste eleverna lära sig att avkoda, förstå olika typer av texter, och använda sig av tidigare kunskaper och erfarenheter. För att utvecklas till entusiastiska läsare behöver de erfara framgång i läsning som får dem att engagera sig, ge respons och att hålla ut när läsningen bereder motstånd.

## Dilemmat konvergenskultur

Ett annat dilemma utgår också från de läspraktiker barn och unga utvecklar på fritiden och om de ska användas i skolan. Språkvetaren och medieforskaren Jim Collins (2010:4) menar att digital teknik har lyft läsning till en ”sprudlande social aktivitet”, genom så kallad *konvergenskultur*. Ett exempel på konvergenskultur är hur medievärlden omsätter Harry Potter till film, spel, bokklubbar, recensioner, serietidning, webbplatser eller fanfiction, samt i de ritualer som uppstår när en ny film, bok eller spel släpps. Det som har varit en tryckbaserad aktivitet har på senare år förändrats och bjuder på en mängd innovativa, litterära upplevelser. Den digitala tekniken inbjuder till att fördjupa intresset genom att erbjuda omedelbar tillgång till bakgrundsfakta, bilder och film som belyser och berikar ett textinnehåll. Enligt Collins tillgängliggör även de olika leveranssystemen för inköp av böcker känslan av att tillhöra en gemenskap genom att ta del av åsikter och omdömen som uttrycks i kommentarsfälten.

Det kan vara aktuellt att fundera över hur konvergenskulturen kan bidra till utveckling av skolans arbete med att skapa läsintresse, men också på om det finns en risk att elever upplever att läspraktiker de utvecklat på fritiden ”kidnappas” av skolan.

## Utmaningen modellanvändning

En utmaning är hur modeller som presenteras i artiklarna kan användas och om de är ämnes- och genreöverskridande. Modellerna som förekommer är; Samverkansmodell i fyra nivåer (del 1), Cirkelmodellen för genrepedagogik (del 6), EUMO-modellen för digitala verktyg (del 7) samt Langers modell om föreställningsvärldar (del 7). Det är viktigt att reflektera över modellernas användbarhet i de sammanhang de presenterades och om de går att anpassa till andra ämnen och situationer.

## Utmaningen samverkan

En sista utmaning handlar om samverkan mellan skolbibliotekarier och lärare samt skolbibliotekets roll för att stimulera läsintresse. Förutsättningarna är olika när det gäller bemanning och tillgång till bibliotek men samtidigt har skollag, skolinspektion och



läroplan utvecklat och skärpt skrivningar om skolbibliotek och den verksamhet som kan bedrivas där. Det handlar alltså om att se över förutsättningar och behov på den egna skolan och att utifrån dessa fundera över hur biblioteksverksamhet och samverkan kan utvecklas.

## Avslutande kommentar

Alla barn har enligt barnkonventionen (Regeringskansliet, 2006) rätt till delaktighet, yttrandefrihet och inflytande. Där står också att barn har rätt att forma egna åsikter genom att söka, mottaga och sprida information och tankar av alla slag, i tal, skrift eller tryck. En förutsättning för detta är att barn kan läsa och skriva samt att de har intresse och vilja att läsa för egen del. Därför är arbetet med läsning i skolan är en avgörande uppgift för att barn ska kunna vara delaktiga i samhället och all personal på en skola behöver arbeta med detta. Det är svårt att genomföra förändringar och utveckla en läskultur helt ensam, det är något som behöver utföras gemensamt på skolan. Till exempel är det en tidskrävande och stor uppgift att bevaka och ha kunskap om utgivning av barn- och ungdomslitteratur eller att vara ständigt uppdaterad i nya digitala verktyg. Här kan samverkan mellan professioner vara ett stöd.

## Referenser

- Chambers, A. (2014). *Böcker inom och omkring oss*. (Ny utg.). Stockholm: Gilla böcker.
- Clark, C. & Douglas J. (2011). *Young people's reading and writing: an in-depth study focusing on enjoyment, behavior, attitudes and attainment*. London: National Literacy Trust. Tillgänglig via <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521656.pdf>. [2017-12-05].
- Clark, C. & Phythian-Sence, C. (2008). *Interesting choice. The (relative) importance of choice and interest in reader engagement: a review*. London: National Literacy Trust. Tillgänglig via [https://literacytrust.org.uk/documents/118/2008\\_07\\_20\\_free\\_research\\_-\\_interesting\\_choice\\_review\\_2008\\_FfPOxNX.pdf](https://literacytrust.org.uk/documents/118/2008_07_20_free_research_-_interesting_choice_review_2008_FfPOxNX.pdf). [2017-12-13].
- Collins, J. (2010). *Bring on the books for everybody: how literary culture became popular culture*. Durham and London: Duke University Press
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. & K. Safford (2014). *Building communities of engaged readers: reading for pleasure*. London: Routledge.
- Evald, A. (2008). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö studies in educational sciences No. 29. Diss. Malmö: Malmö Högskola.
- Schraw, G., & J. Stevens (2004). The role of choice and interest in reader engagement. *The Journal of Experimental Education*, Vol.72, 2, s. 93-116.
- Gambrell, L. (2011). Seven rules of engagement: what's most important to know about motivation to read. *Reading Teacher*, 65, 3, s. 172-178.
- Heisey, N. & Kucan, L. (2010). Introducing science concepts to primary students through read-alouds: interactions and multiple texts make the difference. *The Reading Teacher*, Vol. 63, 8, s. 666–676.
- Maynard, S., MacKay, S., Smyth, F. & K. Reynolds (2008). *Young people's reading in 2005: the second study of young people's reading habits*. London: Roehampton University.
- Myrberg, M. (2017). *Hur lyckas vi med alla elevers läs- och skrivutveckling?* Stockholm: Liber. Tillgänglig via: <https://www.liber.se/Kampanjer/Grundskola-kampanj/Forfattarkronikor/Mats-Myrberg/> [2017-11-16].
- Pennac, D. (1994). *The rights of the reader*. London: Walker Books.

Regeringskansliet (2006). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Regeringskansliet. Tillgänglig via:  
<http://www.regeringen.se/49b74d/contentassets/73a236aad23d48149f156d85b7021e55/ud-info---skrift-manskliga-rattigheter.-konventionen-om-barnets-rattigheter>. [2017-12-12].

Skolverket (2007). *PIRLS 2006 Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Rapport 305. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2017). *PIRLS 2016 Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 463. Stockholm: Skolverket.

Safford, K. (2014). A reading for pleasure pedagogy. I T. Cremin, M. Mottram, F. Collins, S. Powell & K. Safford *Building communities of engaged readers: reading for pleasure*. London: Routledge s. 89-107.

Twist, L., Schagan, I. & C. Hogson, (2007). *Progress in international reading literacy study (PIRLS): Reader and reading national report for England 2006*. London: National Foundation for Educational Research. Tillgänglig via:  
<https://www.nfer.ac.uk/publications/PRN01/PRN01.pdf>. [17-12-05].

Wadsworth, R. M. (2008). Using read alouds in today's classrooms: read alouds benefit children of all ages and in all subjects. *Leadership Compass* Vol. 5, No. 3, s.1-3.  
Tillgänglig via:  
[https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Leadership\\_Compass/2008/LC2008v5n3a4.pdf](https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Leadership_Compass/2008/LC2008v5n3a4.pdf) [17-12-07].