

# ”Ibland behöver de också bara få en bok läst för sig”

– EN INTERVJUSTUDIE OM HÖGLÄSNING I  
ÅRSKURS F-3

Avancerad nivå  
Pedagogiskt arbete

Blomster Josefine  
Tovetjärn Mikaela

2023-LÄR1-3-A08



HÖGSKOLAN I BORÅS

**Program:** Grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs F-3

**Svensk titel:** ”Ibland behöver de också bara få en bok läst för sig” – En intervjustudie om högläsning i årskurs F-3

**Engelsk titel:** ”Sometimes they also just need to have a book read to them” - An interview study on reading aloud in grades F-3

**Utgivningsår:** 2023

**Författare:** Josefine Blomster och Mikaela Tovetjärn

**Handledare:** Nuhi Bajqinca

**Examinator:** Martin Hugo

**Nyckelord:** Högläsning, didaktiska metoder, bokval, litteracitet, språkutveckling, sakprosa, lågstadiet

---

## Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka hur sju lärare i årskurs F-3 uppfattar och arbetar med högläsning i sin svenskundervisning, samt vilka mål och kriterier som ligger till grund för valet av högläsningens bok. Studien tar sin utgångspunkt i följande tre frågeställningar: *Vad har lärare för uppfattningar om högläsningens syfte? Vilka mål och kriterier ligger till grund för deras val av litteratur? Vilka strategier och metoder uppfattar lärare som användbara i samband med högläsning?* Det teoretiska perspektiv som undersökningen utgår från baseras på Vibeke Hetmars triangelmodell. Modellen synliggör relationen mellan lärare, elev och litteratur genom de ämnesdidaktiska grundfrågorna *vad, hur och varför*. Metoden vi använt oss av är kvalitativa, semistrukturerade intervjuer och då vår undersökning bygger på lärares uppfattningar är analysen inspirerad av en fenomenografisk ansats.

Resultatet visar att samtliga av de intervjuade lärarna har ett stort intresse för litteratur och högläser för sina elever dagligen. Enligt lärarna ska högläsningens främsta syften vara att ge eleverna en upplevelse och chans till återhämtning, en möjlighet att lyssna och samtala kring det skrivna språket samt bidra till ökad läslust. Valet av bok görs antingen av läraren själv eller i samråd med eleverna. Innehållet i boken ska vara av intresse för eleverna eller knyta an till ett aktuellt arbetsområde. De böcker som läses är en homogen samling i fråga om utgivningsår och författare. Sammantaget beskriver lärarna flera olika metoder som används i samband med högläsningen. De metoder som lärarna främst använder sig av är Läsfixarna och textsamtal. Resultatet visar att lärarna, trots rekommendationer från tidigare forskning, inte planerar sin högläsning i någon större utsträckning.

Vår slutsats är att om lärare planerar och förbereder sin högläsning kan de göra stora insatser för elevernas litteracitet. Litteraturen som läses är främst skönlitterär, men den bör fördelas lika mellan skönlitteratur och sakprosa då tidigare forskning visat att elever både föredrar och gagnar av sakprosa. Slutligen bör lärare planera för aktiviteter som används före, under och efter högläsningen så att elever får möjlighet att ställa frågor och reflektera kring det lästa både enskilt och tillsammans med andra. Samtidigt behöver lärare finnas där och stötta eleverna i hur de ska tänka och använda olika läsförståelsestrategier.

# Innehållsförteckning

<b>FÖRORD</b>	<b>1</b>
<b>1. Inledning</b>	<b>2</b>
1.2 Problemområdets formulering	3
1.3 Syfte och frågeställningar	3
1.4 Definition av centrala begrepp	4
<b>2. Tidigare forskning</b>	<b>5</b>
<b>3. Teoretiskt perspektiv</b>	<b>9</b>
<b>4. Metod</b>	<b>11</b>
4.1 Val av metod	11
4.2 Urval	11
4.3 Genomförande	12
4.4 Analysprocess	13
4.5 Validitet och reliabilitet	14
4.6 Forskningsetik	15
<b>5. Resultat</b>	<b>16</b>
5.1 Varför högläser lärare?	16
5.1.1 En enande stund	16
5.1.2 Fantasi	16
5.1.3 Läslust och likvärdighet	17
5.1.4 Språkutveckling	18
5.2 Vad högläser lärare och hur väljer de bok?	18
5.2.1 Senast lästa bok	19
5.2.2 Att välja bok	20
5.2.3 Inspiration inför val av högläsningsbok	21
5.3 Hur högläser lärare?	22
5.3.1 Läsfixarna	23
5.3.2 Modellerings	23
5.3.3 Textsamtal	24
5.3.4 Bildstöd	24
<b>6. Diskussion</b>	<b>26</b>
6.1 Resultatdiskussion	26
6.1.1 Varför?	26
6.1.2 Vad?	27
6.1.3 Hur?	28
6.2 Metoddiskussion	29
6.3 Slutsats	30
6.4 Didaktiska konsekvenser	30
6.5 Vidare forskning	31
<b>Referenser</b>	<b>32</b>
<b>Bilagor</b>	<b>37</b>

## FÖRORD

I detta examensarbete har samtliga delar bearbetats gemensamt. Arbetet har framförallt genomförts med hjälp av heldagsmöten via Zoom men även fysiska möten har förekommit.

Vi vill framföra ett stort tack till de respondenter som deltagit i intervjuerna, utan er hade denna uppsats inte varit möjlig. Vi vill även tacka vår handledare Nuhi Bajqinca som bidragit med nya perspektiv, förslag och idéer under resans gång.

# 1. Inledning

På senare tid har högläsningens pedagogiska kraft blivit alltmer uppmärksammas i media och en ökad medvetenhet kring högläsningens betydelse för läs- och språkutvecklingen har utvecklats hos allmänhet såväl som lärare. Trots detta visar flera undersökningar, till exempel PISA<sup>1</sup> och PIRLS<sup>2</sup>, att vi läser för våra barn och unga i mindre utsträckning än vad vi gjort tidigare. Dessutom har barn och unga i Sverige en mer negativ attityd till läsning än jämnåriga i andra länder (Nordlund & Svedjedal 2020). Körling (2012) menar att det finns en stark koppling mellan barns tidiga möten med skriftspråk och deras skolresultat, samt att den sjunkande läsförmågan hos barn och ungdomar är ett resultat av att vi alltmer sällan högläser för dem.

Ett av skolans huvuduppdrag är att fostra goda samhällsmedborgare och den som saknar språk har sämre förutsättningar att tänka, lära och förstå sig själv och andra (Skolverket 2022). Enligt betänkandet *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället* (Läsdelegationen 2018) kommer dagens barn och unga att skriva och läsa i större utsträckning än vad barn och unga någonsin gjort tidigare. Detta beror på att både privat- och arbetslivet kommer att ställa höga krav på god skriv- och läsförmåga. Läsförmågan lägger grunden för att utveckla intresse för fritidsläsning och att ta sig fram i världen, genom att kunna ta till sig information och kunskap, påverka i samhället och delta i utbildningar av olika slag. Läs- och skrivförmågan spelar även en betydande roll för hur barn och unga lyckas inom skolans samtliga ämnen och senare i arbetslivet (Läsdelegationen 2018).

En vuxen behöver, enligt Mats Myrberg (Didaktorn 2017), mellan 50 000 och 70 000 ord för att klara sig i samhället och de flesta av de orden lärs in genom olika former av skriven text. De elever som inte läser har ett ordförråd på 15 000 till 17 000 ord när de lämnar skolan och det räcker inte till menar Myrberg (Didaktorn 2017). Högläsning, som källa till språkutveckling, blir därmed en fråga om demokrati. Socioekonomisk bakgrund är en faktor som har en stor påverkan på elevernas vokabulär och läsvanor, eftersom hushåll med lägre inkomst och utbildningsgrad äger färre böcker, saknar läsande förebilder och har sämre ordförråd än hushåll med högre inkomst och utbildningsgrad (Bartolucci & Batini 2020 och López & Friedman 2019). Många elever kommer från hemförhållanden där läsning inte prioriteras och de som läser högt för barnen hemma är främst högutbildade och kvinnor. I hälften av alla hushåll med barn 0-15 år utförs ingen högläsning överhuvudtaget (Nordlund & Svedjedal 2020).

Forskning visar att lärare som högläser kan skapa likvärdighet i klassrummet och utjämna elevers olika förutsättningar. Detta genom att ge alla elever tillgång till ett kulturellt kapital oavsett läsförmåga, hemförhållanden och socioekonomisk bakgrund (Håland et al. 2021; Kuhn et al. 2017). Numer finns *gemensam läsning*, där elever och lärare ska läsa och arbeta med texter tillsammans, inskriven i läroplanen (Skolverket 2022). Det ger utrymme för

---

<sup>1</sup> PISA, Programme for International Student Assessment

<sup>2</sup> PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study

högläsning, vilket är en erkänd och väl använd undervisningsmetod i förskoleklassen, då samtal om texter kan utveckla elevers läsförståelse, skriftspråk och ordförråd (Skolverket 2022a). Utöver det kan högläsning väcka nyfikenhet, utveckla kunskap om grammatik och läsförståelsestrategier och dessutom skapa gemenskap och en känsla av delaktighet (Körling 2022). I skolinspektionens kvalitetsgranskning av läsundervisning i skolans tidiga år framkommer att den läsundervisning som bedrivs idag är bristfällig och inte utvecklar elevernas läsning i den utsträckning som den bör. Resultatet av granskningen visade att undervisningen inte individanpassas tillräckligt och att den bedrivs på en nivå där eleverna redan befinner sig. Möten med texter som är vardagsnära är få, vilket missgynnar motivationen och intresset för att läsa. Dessutom menar de att explicit undervisning av läsförståelsestrategier är frånvarande (Skolinspektionen 2015 uppd. 2020).

## 1.2 Problemområdets formulering

Utifrån ovanstående forskning och gällande styrdokument ser vi att det finns behov av att ytterligare undersöka hur lärare planerar inför och arbetar med högläsning. Vi ser även ett behov av att undersöka hur lärarna själva beskriver sitt arbete med högläsningen, vilka uppfattningar de har om högläsningens syften och vad som ligger till grund för de val av litteratur de gör. Vid arbetet med kunskapsöversikten<sup>3</sup> såg vi att högläsning är en effektiv metod för att utveckla elevers litteracitet. Ju mer planering och förberedelser läraren ägnar sig åt, desto bättre resultat. Det framkom även att elever uppskattar sakprosa och att undervisning med sakprosa främjar elevernas litteracitet, även om lärare sällan högläser sakprosa.

Vi anser därför att föreliggande studie kommer att bidra med ytterligare relevant kunskap och fungera som ett verktyg inför framtida högläsningstillfällen, för oss i vår framtida roll som lärare men också för de som redan är yrkesverksamma pedagoger i undervisningssammanhang.

## 1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka lärarnas uppfattningar kring hur och varför lärare i årskurs F-3 arbetar med högläsning i sin undervisning, samt vilka mål och kriterier som ligger till grund för valet av högläsningssbok. Utifrån syftet ligger följande frågor till grund för studien:

1. Vad har lärare för uppfattningar om högläsningens syfte?
2. Vilka mål och kriterier anser lärare ligger till grund för deras val av högläsningssbok?
3. Vilka strategier och metoder uppfattar lärare som användbara i samband med högläsning?

---

<sup>3</sup> Blomster, Josefine och Tovejärn, Mikaela. (2023) *Högläsning - en kunskapsöversikt om hur högläsning som pedagogiskt verktyg utvecklar litteracitet hos elever i årskurs F-3*. Högskolan i Borås.

## 1.4 Definition av centrala begrepp

I detta avsnitt definieras och beskrivs några av de begrepp som används i studien utifrån en kontext av högläsning i undervisningen.

### **Högläsning**

I denna studie har vi valt att använda högläsning i betydelsen att läsa en text ljudligt för andra, det vill säga vara en delad läsoplevelse mellan barn och lärare (Ledger & Merga 2018). Enligt Johnston (2016) innebär högläsningen också att läsningen görs levande med intonation, pauser, gester och mimik. Med frågor och kommentarer hålls intresset hos lyssnaren kvar.

### **Litteracitet**

Litteracitet definieras av Westlund (2017) som läs- och skrivförmåga, kommunikationsförmåga och kunskap om hur de förmågorna påverkar och påverkas av sociala och kulturella sammanhang. I PIRLS mäter man läsförmåga (reading literacy) och definierar det som avkodning, samt förmåga att förstå, reflektera över och använda läsning i olika former, både för individuellt nöje och nytta för samhället (Skolverket 2017). Läsförmåga mäts även i PISA där definitionen är att kunna förstå, tolka, utvärdera och reflektera över texter. Läsningen ska kunna användas för att utveckla kunskaper och potential för att delta i samhället och uppnå individuella mål i livet (Skolverket 2018).

### **Sakprosa**

Sakprosa är ett samlande begrepp för alla texter som innehåller fakta eller information. Respondenterna i den här studien använder begreppen faktatexter eller faktaböcker. I litteraturen används begrepp som facklitteratur, informerande text och förklarande text. I den här studien har vi valt att använda definitionen *sakprosa*, eftersom det begreppet används i läroplanen, till exempel i kursplanen för svenska där det framgår att eleverna ska utveckla kunskaper om sakprosa (Skolverket 2022).

### **Skönlitteratur**

Skönlitteratur är berättande texter, till exempel romaner, sagor och poesi. Det kan kallas fiktion, fiktiva texter eller narrativa texter. Analys av skönlitterära verk ingår i kursplanen för svenska (Skolverket 2022).

### **Textsamtal**

I ett textsamtal kan eleverna, tillsammans med lärare, bearbeta och reflektera över det lästa och koppla det till sig själva och sin omvärld. Genom att ta del av olika perspektiv kan deras förmåga till empati utvecklas (Heimer 2022). Enligt Westlund (2017) är textsamtal som begrepp att föredra framför boksamtal, då det inte alltid är böcker man samtalar om.

## 2. Tidigare forskning

I följande kapitel presenteras tidigare forskning inom området högläsning som är relevant för vår studie. Syftet med kapitlet är således att ge läsaren en teoretisk bakgrund och en aktuell bild av det nuvarande kunskapsläget kring fenomenet högläsning samt högläsningböcker. Då studien undersöker lärares högläsning och inte att eleverna själva läser högt, har studier noga valts ut utifrån detta kriterium. Forskningen är framtagen genom sökningar i databaserna Primo och ERIC. Artiklarna har inledningsvis avgränsats till årtalen 2012-2022 och peer reviewed, för att få en så tillförlitlig och aktuell bild av kunskapsläget som möjligt. För att finna ytterligare artiklar har manuella sökningar genomförts. Artiklarna som inkluderats består av studier genomförda i relevant årskurs och som motsvarar svenska skolans årskurs F-3. Under sökprocessen identifierades en avsaknad vad gäller perspektiv på högläsningens effekter i en svensk kontext, därmed är samtliga studier genomförda utanför Sverige. Vi anser att den forskning som inkluderats ger en tillförlitlig bild av det aktuella forskningsområdet. Detta då studierna nämner liknande metoder och arbetsätt i samband med högläsning och med liknande resultat, trots att studierna är genomförda i olika länder, vilket ökar generaliserbarheten. Den tidigare forskning som tagits fram och som redovisas i detta kapitel har delats in i tre olika avsnitt som baseras på innehållet; *Skriftspråk mest effektivt för litteraciteten*, *skönlitteraturen i fokus* och *samtal om lästa texter*.

### *Skriftspråk mest effektivt för litteraciteten*

De som inte läser får sämre ordförråd och sämre kunskap om världen i stort och det är svårt att kompensera för det. Barns ordförråd överskattas ofta, eftersom de uttrycker sig väl i vardagliga samtal, men i de naturliga samtalen får de mycket visuellt stöd i form av gester, blickar och tonfall som hjälper dem att tolka ord och eventuell underliggande mening. För att öka ordförrådet är läsning av skrivet språk det mest effektiva och därför är det nödvändigt att hjälpa barn att bli goda läsare med lust och vilja att läsa mer (Lundberg & Herrlin 2014). Skolan ska inspirera elever att bli livslånga läsare och det antas i regel att de som lär ut läsning själva är läsare, men det verkar inte stämma med verkligheten enligt Merga (2016). Många lärare saknar intresse för läsning och det räcker inte att lärare högläser eller visar att de läser för att eleverna ska uppfatta dem som läsare. De måste också vilja diskutera läsning, vara specifika med vad som är roligt med läsning och koppla olika böcker till varandra och till verkligheten (Merga 2016). Läsningen vidgar världen runt den som läser och ger läsaren en bättre förståelse för tillvaron. Ofta delar lärare in eleverna i små grupper för att ge explicit läsundervisning på deras nivå (López & Friedman 2019) och många elever behöver undervisning i små grupper eller enskilt med stöttning (Eckeskog 2015). Det innebär dock att de tappar möjligheten att ta del av litteratur som har ett rikt språk och tar upp viktiga ämnen. Det kan ge långvariga negativa konsekvenser för litteraciteten och är ett arbetsätt som oftare används i marginaliserade områden än i andra (López & Friedman 2019). Det är därför intressant att, som i vår studie, se hur högläsningen genomförs i en svensk kontext. När lärare högläser i helklass får alla elever möjlighet att ta del av läsningen och delta i efterföljande diskussioner, oavsett egen läsförmåga. I López och Friedmans (2019) studie framkom att efter intensiv högläsning väljer elever böcker för egen läsning på en högre nivå än tidigare och de stöttar varandra i läsningen, både med ordförståelse och analyser.

För att förstå det man läser krävs kognitiva förmågor som uppmärksamhet, planeringsförmåga, simultantänkande och sekvenstänkande. Det är samma förmågor som krävs för all annan kunskapsinhämtning i skolan och de tränas av att lyssna till berättelser som läses högt (Bartolucci & Batini 2020). Förmågan att fokusera är nödvändig för att hålla uppmärksamheten på en sak i taget och inte bli distraherad medan planeringsförmågan behövs för att utveckla och välja strategier då man löser uppgifter. Simultan- och sekvenstänkande krävs för att kunna organisera och gruppera information och sedan sortera den i en specifik ordning. Högläsning hjälper eleverna att utveckla språk och läsförståelse, men också att tolka, förstå och använda texter i många olika situationer (Bartolucci & Batini 2020). Det innebär att högläsning är en god investering av klassrumstid, då den ger resultat inte bara i modersmålet utan i skolans alla ämnen. Det finns dock lite forskning om hur det förhåller sig med mängden högläsning i svenska klassrum, därmed är vår studie relevant.

### *Skönlitteraturen i fokus*

Tidigare forskning visar att lärare oftast väljer att högläsa skönlitterära texter, även om eleverna uppskattar sakprosa och den har mer positiva effekter på elevernas litteracitet (Håland et al. 2021; Conradi Smith et al. 2022 och Kraemer et al. 2012). Sakprosan stärker elevernas förståelse för omvärlden med bakgrundskunskaper och ordförråd, men den är också engagerande, motiverande och intresseväckande (Håland et al. 2021; Kuhn et al. 2017; Kraemer et al. 2012). I USA rekommenderar *Common Core State Standards* (CCSS, ett amerikanskt utbildningsinitiativ för enhetlig undervisning i grundskolan) att hälften av de böcker som ingår i undervisningen ska vara skönlitterära och hälften ska vara sakprosa (Kuhn et al. 2017). Eleverna måste exponeras för sakprosa och öva på att läsa den, för att ges möjlighet att förstå den (Kraemer et al. 2012). Skolans fokus på skönlitterära texter innebär dock att yngre elever sällan träffar på sakprosa, vilket leder till att många elever som läser bra under lågstadietiden får problem med läsförståelsen när de kommer upp i mellanstadiet där sakprosan får större utrymme (Kuhn et al. 2017; Kraemer et al. 2012).

En del elever läser gärna texter med verklighetsförankring, men även fantasy och *faktionslitteratur*, en blandning av de båda genrerna. Det kan vara ett effektivt sätt att skapa engagemang och intresse, men alla elever inser inte att det då är författaren som väljer ut delar av verkligheten som ska passa in i berättelsen. Där behövs lärare för att hjälpa eleverna tolka och förstå texterna (Kåreland 2015). Skönlitteraturen ger goda tillfällen att i samtal analysera och reflektera över andras upplevelser, oavsett om de är verkliga eller påhittade, och det utvecklar den egna identiteten, empati och samhörighet (López & Friedman 2019; Bartolucci & Batini 2020; Sezer et al. 2021; Baker et al. 2020; Kraemer et al. 2012). När elevernas intresse för litteratur och läsning minskar försöker lärare möta upp det minskande intresset med populärlitteratur. Det får till följd att klassiker ofta väljs bort, utom i de yngsta åldrarna där man fortfarande läser författare som *Elsa Beskow* och *Astrid Lindgren* (Kåreland 2015). Annan forskning visar däremot att få lärare försöker hitta nya texter och författare, istället väljer de att läsa äldre klassisk litteratur som de själva är väl bekanta med och som de vet har uppskattats av elever tidigare (Håland et al. 2021 och Conradi Smith et al. 2022). Då

sakprosan ger stora positiva effekter på litteraciteten är det relevant att undersöka hur fördelningen mellan sakprosa och skönlitteratur ser ut bland Sveriges lärare.

Valet av högläsning böcker bör göras på ett aktivt och medvetet sätt, där det tidigt i planeringen ska tas hänsyn till hur texten ska presenteras och bearbetas (Håland et al. 2021). Innehållet ska vara intressant för eleverna, men även tilltala läraren, samt vara relevant för undervisningens syfte (Eckeskog 2015). Lärare har olika syften med sin högläsning, ofta flera på en gång, och väljer högläsning bok med hänsyn till det. Håland et al. (2021) har identifierat tre utgångspunkter som lärare uppger att de väljer litteratur utifrån: *litteracitetsintruerande* för språkundervisning, *ämnesrelaterat* för ämnesundervisning samt *socialt relaterat* för underhållning. Conradi Smith et al. (2022) har funnit att lärare motiverar sina textval med *instruktion* för undervisning eller *affektion* för förmedling av läslust. De fann också två argument som inte användes lika ofta. Det första, *kontext* berör det som händer i klassrummet och har direkt påverkan på eleverna, till exempel födelsedagar eller om någon flyttar. Det andra, *representation* är det som händer utanför klassrummet och behöver adresseras, till exempel naturfenomen och politiska beslut. Lärare hämtar inspiration från läroplaner, kollegor och sociala medier och väljer texter för högläsning som är antingen underhållande och ger läsglädje, eller för att undervisa i litteracitet (Conradi Smith et al. 2022). Dessutom uppger lärare att de tillvaratar elevers intressen och identiteter när de väljer böcker, men det avspeglas inte i de texter som de faktiskt högläser (Conradi Smith et al. 2022). Vikten av representation är välkänd, men ändå innehåller många högläsning böcker manliga vita karaktärer utan funktionsvariationer och lärare misslyckas med att möta klassrummens mångfald (Conradi Smith et al. 2022). Enligt Collins och Safford (2008) bör lärare ha god kännedom om böcker och författare, kunskap om hur texter kan användas i undervisningen, till exempel genom högläsning, för att utveckla litteraciteten samt kunskap om hur barn utvecklas som läsare.

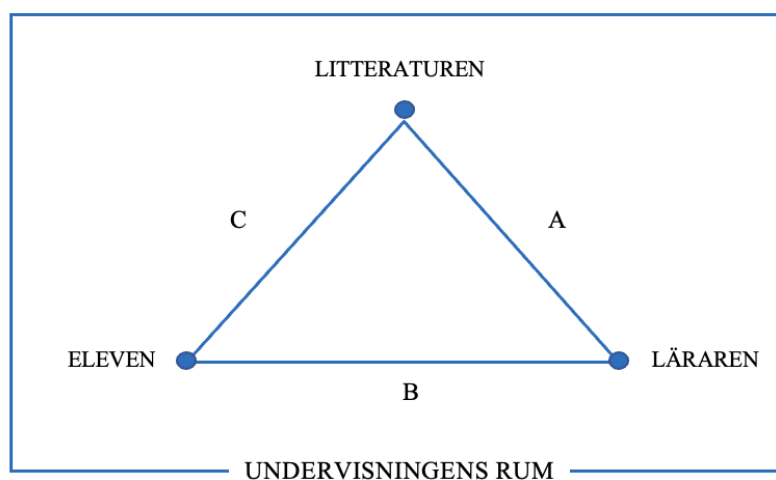
### *Samtal om lästa texter*

*Textsamtal* är en av de mest använda metoderna i samband med högläsning, där läraren efter läsningen skapar diskussioner utifrån den lästa texten. Worthy et al. (2012) beskriver hur alla elever då uppmuntras att diskutera det som känns viktigt och meningsfullt för dem, samtidigt som läraren modellerar och stöttar genom att bjuda på egna analyser, lyssna aktivt och ställa följdfrågor som för samtalet framåt. Eleverna får utrymme att använda sitt språk till att dela med sig av åsikter, idéer och känslor, samtidigt som de kan ta del av andras perspektiv (Worthy et al. 2012). Med *interaktiv högläsning* bidrar läraren med information och förklaringar till texten under läsningens gång, medan eleverna ges möjlighet att samtala om dem. Det ger positiva effekter på elevernas vokabulär, läsflyt, läsförståelse, prosodi och läsmotivation, utöver att väcka intresse och vilja att identifiera sig som läsare (Ceyhan & Yildiz 2021). Baker et al. (2020) fann att när lärare får steg-för-steg-vägledning kring frågor och aktiviteter i samband med högläsningen ger det bättre resultat på elevernas ordförråd, språkutveckling och läsförståelse. Med välplanerade aktiviteter, till exempel karaktärsanalys, i samband med högläsning av skönlitteratur kan elevernas medvetenhet kring egna känslor och beslut öka (López & Friedman 2019). De lärare som inte använder planerade pauser för att förtydliga textens innehåll eller ställa frågor till eleverna, ger istället ofta spontana

förklaringar av ord och begrepp för att öka elevernas ordförråd (Håland et al. 2021). Textsamtal i skolan är, trots ovanstående, sällsynta och de samtal som genomförs är ofta mer utfrågningar än dialog. Många elever fastnar i referenser till egna erfarenheter och livssituationer utan att kunna lyfta blicken och se andras perspektiv. De blir inte heller hjälpta av lärare som fastnar i egna analyser istället för att utgå från eleverna (Kåreland 2015). Många barn är ovana vid att reflektera och kan ha svårt att berätta vad de tänker på. Läraren kan då modellera genom att tänka högt under läsningen och visa hur man förutsäger, gör inferenser, knyter an till egna erfarenheter och ställer frågor. Det är först när vi inser vad vi förstår och inte förstår som vi kan utveckla strategier för att öka vår läsförståelse (Lundberg & Herrlin 2014).

### 3. Teoretiskt perspektiv

Som teoretisk utgångspunkt för denna studie har vi valt att använda oss av Vibeke Hetmars (1994) triangelmodell som beskrivs i Gunilla Molloy (2007) bok *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik* (Figur 1). Modellen baseras på den tidigare kända *ämnesdidaktiska triangeln*, där hörnstenarna består av *läraren*, *elev* och *ämnet*. Hetmars triangelmodell, som syftar till att analysera litteraturundervisningens olika delar, består av de tre hörnstenarna *läraren*, *elev* och *litteraturen*. Runt om triangeln finns en rektangel som beskrivs som *undervisningens rum*. Detta rum avser den skolkontext (med utgångspunkt i skolans förutsättningar och styrdokument) som undervisningen äger rum i (Molloy 2007). Relationen mellan hörnstenarna representeras genom triangelns olika sidor som både stöttar och utmanar varandra i en ständig växelverkan. De tre sidorna i modellen benämns som A-axeln, B-axeln och C-axeln och belyser de didaktiska frågorna *vad*, *hur* och *varför*.



Figur 1: Hetmars (1994) Triangelmodell (Figur 3.1 i Molloy, 2007, s.45)

I A-axeln visas relationen mellan läraren och litteraturen, som går ut på att läraren med sina ämneskunskaper ska förmedla kunskap till sina elever på ett sätt som gör det begripligt för dem. Här behöver läraren ta ställning till de didaktiska frågorna *vad* som ska förmedlas och *varför* innehållet ska förmedlas.

B-axeln beskriver relationen mellan lärare och elev. Denna axel är placerad längst ifrån ämnet, litteraturen, och fokuserar på den didaktiska frågan *hur* eleverna ska arbeta med innehållet, det vill säga vilka undervisningsformer som främjar elevernas lärande.

C-axeln, som är den sista axeln, handlar om elevernas relation till litteraturen. Här är det av stor vikt för läraren att ta reda på elevernas förkunskaper samt elevernas förhållningssätt gentemot ämnet. Molloy (2007) förklarar att i denna axel får den didaktiska *vem*-frågan stort fokus, då uppmärksamhet riktas mot den enskilda eleven och dennes förhållande till litteraturen och sitt eget lärande.

Då våra frågeställningar berör de didaktiska frågorna; *vad* lärare högläser, *hur* de högläser och *varför* de högläser, så passar triangelmodellen bra som analysredskap i vår studie. Modellen ger en tydlig bild av vilka olika faktorer som spelar in och påverkar lärares undervisning med högläsning som metod. Triangeln fungerar även som ett hjälpmedel i arbetet med att synliggöra samspelet mellan litteratur, pedagogik och litteraturundervisning i skolan (Molloy 2007).

## 4. Metod

I detta kapitel presenteras studiens val av metod, urval, genomförande samt analys av datainsamlingen. Avslutningsvis redovisas studiens tillförlitlighet samt de forskningsetiska principer som genomsyrat undersökningen.

### 4.1 Val av metod

För att samla information valde vi att använda oss av den kvalitativa metoden semistrukturerad intervju med öppna frågor. Christoffersen och Johannessen (2015) menar att det är en flexibel metod, som är lämplig i undersökningar där man vill ge respondenterna mer frihet att uttrycka sig, vilket ofta genererar i mer detaljerade svar. De öppna frågorna medger att respondenterna svarar utifrån egna erfarenheter och uppfattningar och inte begränsas till ja- eller nej-frågor (Christoffersen & Johannessen 2015). Då studiens syfte är att undersöka lärares erfarenheter och uppfattningar kring högläsning i klassrummet anser vi att denna metod är relevant för studien. Ytterligare en fördel med metoden semistrukturerad intervju är att frågor och eventuella följdfrågor går att anpassa utifrån den unika intervjusituationen.

#### Fenomenografin som ansats

Vi har inspirerats av den fenomenografiska ansatsen i vår studie, då den lämpar sig för att undersöka en grups uppfattningar om ett fenomen, särskilt i pedagogiska sammanhang (Dimenäs 2017). En företeelse, som högläsning, har olika innebörd för olika människor och definieras enligt fenomenografin av den variation av uppfattningar som finns representerade om fenomenet. Genom att hitta variationerna och systematisera erfarenheterna i lärarnas beskrivningar kan vi jämföra uppfattningarna och få kännedom om fenomenet (Dimenäs 2017).

### 4.2 Urval

Vi har valt att använda oss av urvalsmetoden *strategiskt urval*, där syftet varit att inkludera respondenter som anses ha mycket att tillföra och som kan bidra med informationsrika beskrivningar av fenomenet, i detta fall högläsning (Eriksson Barajas et al. 2013). Urvalet i studien består av sju lärare som alla är legitimerade och verksamma inom grundskolans årskurs F-3. Lärarna arbetar inom samma kommun men på fyra olika skolor och med varierande yrkeserfarenhet. Arbetsplatserna skiljer sig åt vad gäller geografiskt läge, storlek på elevgruppen samt elevernas socioekonomiska bakgrund. En av skolorna är centralt belägen i tätorten och har ett upptagningsområde med många elever med svenska som andraspråk, medan de andra är belägna i mindre samhällen. Lärarnas arbetslivserfarenhet är av varierande grad, där exempelvis lärare 6 arbetat i 7 månader medan lärare 3 arbetat i 34 år. Samtliga respondenter återfinns i vår bekantskapskrets och kontaktades enskilt via e-post, där vi informerade kortfattat om studiens innehåll samt ställde frågan om de var intresserade av att delta. De lärare som tackade ja blev tilldelade informationsbrev och samtyckesblanketter. Därefter bokades en tid för intervju. Nedan följer en kort presentation av lärarna som deltagit i studien.

**Lärare 1:** Grundskollärare F-6, med behörighet i naturvetenskap och teknik upp till årskurs 7. Har arbetat som lärare i 20 år och undervisar vid intervjutillfället en årskurs 1.

**Lärare 2:** Grundskollärare 1-7, med behörighet i svenska, SO och musik upp till årskurs 7. Har arbetat som lärare i 28 år och undervisar vid intervjutillfället en årskurs 3.

**Lärare 3:** Grundskollärare F-3, med behörighet i matematik och idrott upp till årskurs 6. Har arbetat som lärare i 34 år och undervisar vid intervjutillfället en årskurs F-1.

**Lärare 4:** Grundskollärare 1-6, med behörighet i svenska, matematik, NO, SO och teknik upp till årskurs 6. Har arbetat som lärare i 13 år och undervisar vid intervjutillfället en årskurs 1.

**Lärare 5:** Grundskollärare 1-6, med behörighet i svenska, NO och SO upp till årskurs 5, matematik upp till årskurs 9, samt behörighet i matematik för elever med särskilda behov. Har arbetat som lärare i 18 år och undervisar vid intervjutillfället en årskurs 3.

**Lärare 6:** Grundskollärare F-3. Har arbetat som lärare i 7 månader och undervisar vid intervjutillfället en årskurs 1.

**Lärare 7:** Grundskollärare 1-6. Har arbetat som lärare i 5 år och undervisar vid intervjutillfället en årskurs 2.

### 4.3 Genomförande

Inför intervjuerna formulerades intervjufrågor (se bilaga.4), som strukturerades utifrån följande teman: bakgrund, grundläggande frågor, frågor kring högläsning, frågor kring aktiviteter i samband med högläsningen samt avslutande frågor. Exempel på frågor som ställdes till de intervjuade lärarna var: *Brukar du planera för högläsningen? Vad har du för syfte med högläsningen? När en ny högläsning ska väljas, vilka kriterier utgår du från? Använder du några uttalade strategier eller metoder när du högläser? Vi valde att inte skicka ut intervjufrågorna till respondenterna innan intervjutillfället, då vi ville få så spontana och ärliga svar som möjligt, vilket ökar reliabiliteten.*

Intervjuerna genomfördes med respektive respondent enskilt, däremot var vi båda närvarande vid samtliga intervjuer utom en. Intervjuerna genomfördes via fysiska möten på lärarnas arbetsplatser eller via telefon. Vid intervjutillfället fick respondenterna återigen ta del av de forskningsetiska principer som berör dem som medverkar i studien och en kort övergripande information kring studiens syfte, innehåll samt hur materialet kommer att presenteras och redovisas. Intervjuerna spelades in med hjälp av en ljudenhet, för att minimera risken att bortse från något av relevans för studien. Det gav oss möjlighet att återgå till ursprungsmaterialet vilket bidrog till en djupare bearbetning och analys av datan. För att samtalet skulle kännas naturligt anpassades ordningen på intervjufrågorna utifrån situationen och den riktning samtalet tog. Inspelningarna gav utrymme för frågeställaren att vara delaktig

i samtalen, genom att ställa följdfrågor och be om förtydliganden vid oklarheter. Vi hade en avsatt tid för intervjuerna på 45 minuter, men de flesta intervjuerna tog inte mer än 30 minuter. Efter intervjuerna delade vi upp data mellan oss för transkribering, däremot har analysen av datan genomförts gemensamt.

#### 4.4 Analysprocess

För att identifiera respondenternas uppfattningar av högläsning i ämnet svenska gjorde vi en analys, inspirerad av fenomenografin, av deras utsagor. Fenomenografin används för att utforska människors tankar och uppfattningar i relation till varandra och till fenomenet som undersöks (Dimenäs 2017). Först transkriberades intervjuerna i sin helhet, med tankepauser och hummanden, som Dimenäs (2017) förordar. Därpå lästes utsagorna av båda författarna.

Vi noterade svar på grundläggande frågor som respondenternas utbildning, antal yrkesverksamma år och senast lästa bok. Böckerna kontrollerades för fullständig titel, författare, utgivningsår och klassificering av skönlitteratur eller sakprosa på Kungliga bibliotekets digitala söksida, *Regina*<sup>4</sup>. En fullständig lista finns i tabell 1. *Lärarnas senast lästa bok*, vilken återfinns i kapitel 5. *Resultat*, under avsnitt 5.2.1 Senast lästa bok. I de fall respondenterna nämnde andra böcker de brukar läsa, till exempel *Häxorna* av Roald Dahl och *Mio min Mio* av Astrid Lindgren, noterades även de. De är dock inte listade i tabellen.

Enligt den fenomenografiska ansatsen bör analysen inledas utan färdiga kategorier (Dimenäs 2017), men vi valde att utgå från de didaktiska frågorna *varför*, *vad* och *hur* i Hetmars triangelmodell (Molloy 2007). Modellen används för att analysera litteraturundervisning och förklaras utförligare i kapitel 3. *Teoretiskt perspektiv*. Vi lät de didaktiska frågorna utgöra tre övergripande kategorier:

1. Varför – högläser lärare?
2. Vad – högläser lärare?
3. Hur – använder lärare högläsning?

Under ytterligare genomläsningar av utsagorna valde vi ut citat som visade på respondenternas uppfattningar och beskrivningar av högläsning. Vi avstod från att göra sammanfattningar för att bibehålla närheten till originalet och inte förvanska innebörden i utsagorna (Dimenäs 2017). Citaten dokumenterades under respektive kategori, till exempel svarar en lärare "*Eh ... en upplevelse*" på frågan om vad syftet med högläsningen är och det svaret placeras i kategori 1. *Varför?*. Då intervjumaterialet sammanfattats som citat i respektive kategori kunde vi urskilja en del mönster och valde att koda ord och begrepp för att identifiera underkategorier. En del av lärarna pratade till exempel om *Läsfixarna* som en undervisningsmetod, medan andra endast nämnde *Spågumman* (som är en del av *Läsfixarna*) och ytterligare andra nämnde *att förutspå*. Vi valde då att tolka innebörden i svaren och kodade samtliga svar av den karaktären som *Läsfixarna*. Likaså blev alla svar som nämnde *tips*, *inspiration* och *råd* kodade som *Inspiration och samarbete*. Kategoriseringen bildar ett

---

<sup>4</sup> [www.regina.kb.se](http://www.regina.kb.se)

horisontellt system, där alla kategorier är olika men jämbördiga (Dimenäs 2017). Slutligen granskade vi citaten i respektive underkategori för att urskilja likheter, skillnader och variationer i respondenternas uppfattningar och tankesätt. Resultatet av analysen redovisas i följande kapitel, 5. *Resultat*.

#### 4.5 Validitet och reliabilitet

Validitet är ett begrepp som används för att beskriva kvalitet i en studie (Fejes & Thornberg 2019). Validitet menar Christoffersen och Johannessen (2015) handlar om hur väl studien undersöker det fenomen som avses att undersökas. Patel och Davidsson (2019) påpekar att validiteten i en kvalitativ studie omfattar hela forskningsprocessen, inte en enskild del. Om det skulle identifieras brister i exempelvis datainsamling, analys eller resultatdel påverkar det hur väl forskaren totalt sett lyckats undersöka det som hen avsåg att undersöka (Fejes & Thornberg 2019). Vi anser att studien uppnår en godtagbar nivå av validitet, då vi gjort medvetna val och överväganden i studiens samtliga delar. Exempelvis så har valet av metod varit väl motiverat, då semistrukturerad intervju och inspiration av en fenomenografisk ansats i analysen lämpar sig väl för vår studie som avser att undersöka lärares uppfattningar om fenomenet högläsning. I enlighet med fenomenografin har vi varit generösa med citat i resultatet för att öka andras möjlighet att göra en egen bedömning av våra slutledningar (Dimenäs 2017). Studiens validitet stärks genom att våra intervjufrågor är väl förankrade i studiens syfte och frågeställning. Därmed har vi säkerställt att vi i studien undersökt det som avses undersökas.

Reliabilitet i en kvalitativ studie är ett mått på hur noggrann och exakt, med andra ord hur tillförlitlig insamlingsdata i en undersökning är (Christoffersen & Johannessen 2015). För att öka studiens tillförlitlighet genomfördes samtliga intervjuer, utom en, av oss båda. Detta då vi ville säkerställa en gemensam uppfattning av intervjusituationerna. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver hur respondenter kan ändra sina svar under intervjuens gång men också hur de kan uppge olika svar till olika intervjuare. Då vi genomförde intervjuerna tillsammans kunde vi fastställa en samstämmighet mellan våra uppfattningar av respondenternas svar, däremot har ingen utomstående medbedömare konsulterats. Enligt Patel och Davidsson (2019) kan samstämmigheten mellan uppfattningar fungera som ett mått på reliabilitet, en så kallad *interbedömarreliabilitet*. Vidare hävdar de att användning av ljudinspelning är ytterligare en metod som ökar studiens reliabilitet, då lagrad information går att titta på igen för att säkerställa att den uppfattats korrekt.

Valet av plats för intervjun har skett i samråd med respondenterna. Samtliga intervjuer utom en genomfördes på respektive respondents arbetsplats, detta med syftet att skapa en trygg och avslappnad känsla under intervjuerna (Christoffersen & Johannessen, 2015). Denscombe (2018) understryker vikten av att man som forskare bör inta ett så objektiva förhållningssätt som möjligt under intervjun. Vidare förklarar han hur ingen människa börjar på ett tomt blad och beskriver svårigheten i att helt frångå sin egen förförståelse och förutfattade meningar. Med detta i åtanke har vi försökt att vara så neutrala och objektiva som möjligt vid både intervjuerna och tolkningen av data. Vi har exempelvis inte lagt någon värdering i de svar

som delgetts och följdfrågorna vi ställt har inte varit ledande på något vis, utan enbart syftat till att ge en ökad förståelse kring respondentens svar.

#### 4.6 Forskningsetik

I denna studie tar vi hänsyn till Vetenskapsrådets (2017) etiska riktlinjer för god forskningsetik. För att säkerställa god kvalitet ur ett forskningsetiskt perspektiv följer vi de forskningsetiska principer som syftar till att skydda individen som deltar i undersökningen. Principerna består av *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet 2002).

I enlighet med *informationskravet* är respondenterna väl informerade kring studiens syfte och innehåll, vilka etiska principer som genomsyrar studien, vad som förväntas av deras deltagande samt vad den information som de delger kommer att användas till. Denna information lämnades redan i det första e-postutskicket. *Samtyckeskravet* har uppfyllts genom att respondenten gett sitt samtycke till medverkan via en samtyckesblankett. Denna blankett skickades ut via e-post ihop med tidigare nämnda informationsbrev. *Konfidentialitetskravet* har infriats genom att data hanterats med största varsamhet. Inga utomstående har fått ta del av några personliga uppgifter. Respondenternas namn har anonymiserats vid transkribering genom användning av pseudonymer. *Nyttjandekravet* har tillgodosetts genom att datan enbart använts för den aktuella studien och inte i något annat sammanhang. Dessutom har ljudfiler från intervjuerna och övrigt insamlat material raderats efter avslutat arbete.

## 5. Resultat

I följande kapitel presenteras sju verksamma grundskollärares uppfattningar och erfarenheter kring fenomenet högläsning. Vi har med inspiration av en fenomenografisk ansats analyserat respondenternas utsagor och utfallet därifrån redovisas nedan. En kort presentation av varje respondent återfinns under 4.2 *Urval*. Kapitlet är uppdelat med utgångspunkt i studiens tre frågeställningar och undersöker de ämnesdidaktiska frågorna i Hetmars triangelmodell – *varför*, *vad* och *hur*. Under varje avsnitt finns ett antal underrubriker baserade på de underkategorier vi identifierade i analysprocessen. Vi redovisar likheter, skillnader och variationer i respondenternas tankesätt och illustrerar dessa med citat. Varje huvudkategori avslutas med en sammanfattning.

### 5.1 Varför högläser lärare?

De intervjuade lärarna visade sig ha flera och olika syften med att läsa högt för sina elever. Variationen kunde delvis bero på vilken bok som lästes eller vid vilket tillfälle högläsningen genomfördes. Nedan redovisas de huvudsakliga syften som lärarna angav för sin högläsning.

#### 5.1.1 En enande stund

Under intervjuerna framgick det att samtliga lärare använder högläsning i ett avkopplande syfte eller för att samla ihop eleverna och skapa lugn i klassen. Några beskrev högläsningstillfällena som en stund för vila från den annars mycket intensiva skoldagen, där höga krav ställs på både elever och lärare. Lärare 6 berättar hur hon själv upplever högläsningen som en mysig stund och poängterar att man som lärare inte alltid behöver koppla allt till mål och lektioner; ”[...] *att ha det som en enskild grej kan också vara väldigt skönt för barnen. Att bara kunna känna att de kan koppla av*” (Lärare 6). Andra beskrev att det blir en stund för gemenskap och att det enar klassen. Lärare 4 påpekar hur läsningen ger eleverna möjlighet att sätta sig in i andra människors levnadssituation och perspektiv. Lärare 4 ger en sammanfattande bild av samtliga lärares utsagor när hon nedan beskriver hur högläsningen varit en räddning för hennes klass under året som gått:

*För just den här gruppen ... så har högläsningen varit räddningen det här året, kan jag säga. Det är en turbulent klass. Särskilt under höstterminen innan vi fick ihop gruppen. Och det som alltid funkade, hur dålig dagen än var, så var det högläsningen. Då samlades de och satt som små änglar och lyssnade. Och då hade man alltid en andhämtning ... från det väldigt intensiva. Och de samlade på sig lite ny energi också och det blev en sån ... enande stund. För alla.* (Lärare 4)

Precis som Lärare 4 ovan, beskrev flera av lärarna högläsningen som en lugn och mysig stund, där eleverna ges möjlighet att släppa alla tankar och måsten. Det blir ett närapå kravlöst moment där eleverna bjuds in till fantasins och böckernas värld.

#### 5.1.2 Fantasi

Utvecklandet av elevernas fantasi ses som ett viktigt syfte med högläsningen. Lärare 3, en erfaren lärare, förklarar nedan hur hon upplever att barn idag har svårt med fantasin, vilket bland annat påverkar det egna skrivandet negativt:

*Vi kan se, liksom, när vi rättar nationella prov i trean till exempel att fantasin inte är så ... det handlar väldigt mycket om figurer ur dataspel eller TV-spel eller sånt som blir deras vardag. Så någonstans så ... ah att locka till fantasin. (Lärare 3)*

Lärare 2 styrker påståendet ovan genom att berätta hur en del barn har svårt med fantasin och att detta kan uppdragas vid exempelvis olika rituppgifter. Hon förklarar att barn ofta ber om stöttning i form av bilder av det som ska målas, istället för att använda sig av sin fantasi och sina egna inre bilder. Vidare påpekar hon att det har visat sig att de elever som har svårt med att skapa inre bilder också är de som inte har ett så stort intresse för läsning och som läser lite på egen hand.

### 5.1.3 Läslust och likvärdighet

Ett annat mål med högläsningen, som majoriteten av lärarna nämner, är att inspirera till och väcka läslust hos eleverna. Läsningen måste vara en lustfylld och intressant upplevelse. Variationen av litteratur där eleverna får möjlighet att lyssna till både nya och äldre böcker, samt böcker av olika genrer är en viktig aspekt. Lärare 5 beskriver nedan hur hon arbetar för att inspirera och väcka läslust hos eleverna genom nyfikenhet:

*Jag brukar vara benhård på att inte ... jag kan läsa serier men jag läser bara första boken. För att jag vill att de, som sagt, ska få ta del av olika böcker. Och har man läst en och eleverna vill läsa vidare, då har de ju också fler att läsa själva sen. (Lärare 5)*

Det är fler lärare än Lärare 5 som lyfter att läsa *en* bok ur en serie, som ett sätt att skapa motivation och vilja att fortsätta läsa hos eleverna. Det är också ett återkommande inslag i respondenternas utsagor att de skapar läslust genom att läsa med inlevelse. Lärare 1 förklarar det som att ”*det blir så platt om man bara ska läsa med samma röst hela tiden*”. Lärare 3 beskriver det som att man måste ha inlevelse vid högläsningen, för ”*man kan ju inte bara läsa rakt av, utan man måste engagera sig själv och locka dem*”.

Flera lärare hävdar att läslusten väcks genom läsande förebilder. I sina utsagor understryker lärarna vikten av att vara en läsande förebild, speciellt då många barn inte blir lästa för hemma och saknar läsande förebilder utanför skolan:

*[...] men känslan att man får det här goa, det här att man får läst en bok på kvällen. Det saknar jättemånga. (Lärare 6)*

Lärare 6 uttrycker ovan en omsorg om eleverna och en oro för att de inte får den positiva upplevelsen av högläsning. Lärare 7, nedan, är inne på samma spår och uttrycker en uppfattning om att det tillhör barns rättigheter att få böcker lästa för sig:

*Jag tror inte heller att man ska analysera sönder allt för barnen, utan ibland behöver de också bara få en bok läst för sig, för det är inte alla som får det. En del somnar med Ipaden ... ganska många skulle jag vilja säga. (Lärare 7)*

Den här typen av uttalanden, som de flesta av respondenterna gör, tyder på att ett starkt syfte med deras högläsning är att ge eleverna likvärdiga möjligheter att ta del av litteratur och få lyssna till och samtala kring det skrivna språket – att ge alla elever samma möjlighet att få delta i en berättelse och lyssna till en vuxen som läser med glädje.

#### 5.1.4 Språkutveckling

När vi ställde frågan kring målet med högläsningen så var språkutveckling ett vanligt förekommande svar. Den språkutveckling respondenterna främst syftade på var utvecklandet av elevernas ordförråd och ordförståelse. Lärare 3 förklarade att hon upplever att ordförrådet hos barn idag är otillräckligt och att högläsningen därmed blir ännu viktigare än den varit tidigare. Lärare 7 styrker detta påstående genom att säga följande:

*Det tycker jag att man märker väldigt tydligt när man har fått läsa faktatexter med barnen, att de inte har samma förståelse för orden. Man pratar inte om sånt hemma. (Lärare 7)*

Utöver syftet att utveckla elevernas ordförråd och ordförståelse lyfts andra språkutvecklande mål som läs- och hörförståelse. Förmågan att lyssna är ytterligare skäl till varför en del lärare använder högläsning i sin undervisning. ”[...] och lite hörförståelse är det ju också. Att de ändå ska förstå vad boken handlar om och kunna gissa lite och vad tror ni händer nästa gång” säger Lärare 7. Lärare 2 styrker syftet att utveckla elevernas hörförståelse genom att koppla till läroplanen i svenska:

*För det ingår ju ändå som ett ämne att lyssna i svenskan liksom. Så man behöver ju försöka få [till] det här. (Lärare 2)*

Utöver hörförståelse, läsförståelse och ordförråd identifierade vi ytterligare ett skäl till högläsning, vilket var att skapa förståelse kring olika texters uppbyggnad och språkliga drag. Genom högläsningen kan eleverna ta del av och bekanta sig med olika typer av texter och utveckla förståelse för sina respektive särdrag.

#### Sammanfattning

Lärarna har olika syften med sin högläsning och de kan variera beroende på vilken bok som läses och vid vilket tillfälle högläsningen används. Variationen av litteratur som läses ger eleverna inspiration, skapar nyfikenhet och bidrar till ökad läslust. Flera av lärarna uttrycker vikten av att barn får höra det skrivna språket, vilket ska utveckla elevernas vokabulär och skapa förståelse för olika texter och deras uppbyggnad. Främst vill lärarna ge alla elever positiva läsoplevelser, små pauser från den dagliga verksamheten i skolan som främjar deras fantasi och ger dem möjlighet till återhämtning.

## 5.2 Vad högläser lärare och hur väljer de bok?

I respondenternas utsagor framkommer det att syftet med att högläsa en bok och valet av bok står i stark relation till varandra. Vid vissa tillfällen bestämmer läraren målet med läsningen först och letar upp en bok som motsvarar det, men vid andra tillfällen väljer läraren bok först och anpassar målet med läsningen efter texten. Nedan redovisas vilken bok respondenterna

uppger att de senast högläste i klassrummet, hur de tänker när de väljer högläsningbok och slutligen var de får inspiration och uppslag till nya högläsningböcker ifrån.

### 5.2.1 Senast lästa bok

Lärarna i studien fick svara på vilken som var den senaste bok de läste högt i undervisningen och de redovisas i tabell 1. *Lärarnas senast lästa bok*. Lärarna nämnde också många andra böcker och författare som de brukar läsa, men de är inte upptagna i tabellen utan synliggörs genom citat och analyser. Samtliga böcker i tabell 1, och de flesta övriga som nämndes, är skrivna av svenska författare. Några av lärarna uppger att de aktivt tänker på att välja böcker från olika genrer och med olika huvudkaraktärer, då de anser att det är viktigt att erbjuda eleverna mångfald. Lärare 5 förklarar nedan hur hon tänker om att välja böcker som representerar mångfald:

*[...] jag brukar att försöka välja olika innehåll. Kanske att det handlar om olika kön eller olika ... eh, etniciteter och så. Till exempel om det är samernas nationaldag, att man kanske hittar och läser Plupp eller någonting. (Lärare 5)*

*Plupp*, som Lärare 5 läser regelbundet, skapades av *Inga Borg* på 1960-talet, men enligt nedan tabell över lärarnas senast lästa bok så är medelåldern nio år. Ingen av dem var utgiven efter 2020 och ingen före 2004. Flera av lärarna pratar om hur barn gärna väljer nya böcker med snygga framsidor, men tycker att det är viktigt att även bjuda på moderna klassiker som *Roald Dahls Matilda*, *SVJ* och *Häxorna* från 1980-talet och kulturarv som *Astrid Lindgrens* böcker från 1940-talet och framåt, till exempel *Mio min Mio* (1954) och *Pippi Långstrump* (1945). Nedan ger vi två exempel på hur Lärare 2 och Lärare 7 tänker:

*Vi har läst Roald Dahl mycket. Eh, Matilda bland annat. Och ... [jag] vill gärna ha en lite nyare version för att jag vill ju läsa SVJ också. (Lärare 2)*

*[...] ibland kan det vara bra att läsa klassiker också, som Astrid Lindgren till exempel, [...] så att man får den delen också. Så att det inte bara [är] de här moderna och nya böckerna. (Lärare 7)*

**Tabell 1.** Lärarnas senast lästa bok

Titel	Författare	Utgivningsår	Genre
Handbok för superhjältar - rollspelet	Elias Våhlund, Agnes Våhlund	2019	Sakprosa (skönlitt.)
Sune the superstar	Söre Olsson, Anders Jacobsson	2012	Skönlitteratur
Harry, Gunnar och hemligheten	Sofia Nordin, Kajsa Gordan	2016	Skönlitteratur
Jakten på Jack	Martin Olczak	2011	Skönlitteratur
Det kommer en grävling	Lisa Ragvals	2019	Sakprosa (skönlitt.)
Musse och Helium - I duvjägarnas klor	Camilla Brinck, Maria Isacson	2020	Skönlitteratur
Lasse-Majas detektivbyrå - Mumiemysteriet	Martin Widmarck, Helena Willis	2004	Skönlitteratur

Majoriteten av de senast lästa böckerna (se tabell 1) är skönlitterära och det gäller även de övriga böcker som lärarna spontant pratar om. Flera lärare reflekterade över att de inte tänkt

på att läsa sakprosa som högläsning: *“Jag insåg när man tittar att det blir väldigt mycket skönlitterärt.”* som Lärare 1 uttrycker det.

De två böcker som kategoriseras som sakprosa är en kombination av skönlitteratur och sakprosa. I *Handbok för superhjältar - Rollspelet* finns exempelberättelser om huvudkaraktären Lisa, men som titeln antyder är det ett spel där deltagarna ska bygga sina egna hjältar och delta i berättelsen. *Det kommer en grävling* är berättelsen om en pojke som vill ha ett husdjur. När grävlingen flyttar in får läsaren lära sig vad grävlingar tycker om och inte och därmed varför grävlingen inte passar som husdjur:

*Och då fick man ju liksom lära sig alla detaljerna om hur en grävling lever ute bara för att man märker varför den inte passar i ett hus. Och då får man ju alla kunskaper om grävlingen fast... på ett helt annat sätt.* (Lärare 5)

Lärare 5 tycker att det är viktigt att variera texterna som läses högt. Det kan vara olika slags sagor, men också dikter, recept eller beskrivningar av olika saker eller djur.

### 5.2.2 Att välja bok

Vid val av högläsningbok finns det olika behov att tänka på och göra medvetna val kring, berättar lärarna. Boken ska vara åldersanpassad och begriplig, samtidigt som den är utmanande. Den ska tilltala eleverna för att väcka lust och intresse att läsa mer och den ska gärna ta upp aktuella, tematiska eller svåra ämnen. Ibland blir det ändå den bok som står närmast eller som någon sätter i handen på dem. De flesta lärarna samlar också på sig böcker som de läst tidigare och vet att eleverna uppskattar, *“Jag har läst den innan. Det är en av de där böckerna jag alltid brukar återgå till”* säger Lärare 4. Lärare 1 beskriver nedan hur även hon ofta läser böcker som hon läst tidigare och vill bjuda andra på:

*Och sen, självklart, om du läst en bok som du tycker har varit väldigt bra och som du tycker att alla andra ska ta del av – så klart att du läser den igen!* (Lärare 1)

Elever får också gärna föreslå böcker de har läst på egen hand och vill att alla andra ska läsa; *“Barnen brukar låna böcker på biblioteket, så kan de säga: Kan inte du läsa denna högt för hela klassen? Då kan vi läsa en sån bok”* förklarar Lärare 2. Ibland kan eleverna få välja nästa högläsningbok i ett röstningsförfarande. På så vis får eleverna möjlighet att vara delaktiga i undervisningen och beslutsfattandet. Lärare 4 beskriver nedan hur en sådan omröstning kan gå till i hennes klassrum:

*Senast nu när vi skulle läsa bok, så fick de välja. Då hade vi en liten bokomröstning, så då hade jag valt ut tre böcker från biblioteket [...] som jag presenterade. Eh, jag läste baksidan och visade framsidan, och ... och sen så fick de ha en ... en omröstning där de inte såg vad kompisarna röstade. Så då fick de vara med i processen.* (Lärare 4)

En grundförutsättning för att en bok ska bli utvald till högläsningbok är att den kan intressera eleverna på något sätt, för *“om jag bestämmer att de ska sitta och lyssna, så vill jag ju också att de ska ha ett intresse av det jag läser”* säger Lärare 6. Boken kan vara spännande, rolig eller handla om något som barnen tycker om, som djur till exempel. *“Det*

*beror lite på vad som finns i biblioteket och vad barnen är sugna på att höra. [...] Barnen ska ju tycka att det är roligt att läsa de här böckerna”, förklarar Lärare 7. Även lärare 2 påpekar att det ska vara roligt att läsa boken, men att det kan finnas alternativ: “[...] eller så får det vara nåt lite hemskt. Lite mörkt. Det gillar barnen också. Lite spänning så.”*

En del böcker blir utvalda för att de passar in i ett aktuellt arbetsområde, till exempel som uppstart för ett tema eller som avslut för att knyta ihop säcken. *”Jag kanske väljer ut Nollan och nätet. Den brukar jag ofta ta i årskurs 3.”* berättar Lärare 4. Lärare 7 tar upp fler exempel:

*[...] om vi jobbar till exempel med rymden, så finns det en del rymböcker man kan läsa. Eller om forntiden, så kanske man kan hitta någonting om den. Handlar det om historia så kan man läsa någon bok som har lite innebörd av det. (Lärare 7)*

De flesta lärarna anser att böckerna de högläser bör vara anpassade till elevernas ålder, men det innebär olika saker för dem. En del högläser böcker som eleverna kan läsa själva, *”Alltså, det ska inte vara för svåra böcker, är väl mitt kriterium. Alltså barnen ska förstå det”* säger Lärare 1. Andra väljer att läsa böcker som eleverna ännu inte klarar av på egen hand för att eleverna ska få ta del av mer avancerade texter, *”[...] jag försöker nog läsa någon bok som är lite mer text i än vad dom klarar [...]”,* säger Lärare 3.

### 5.2.3 Inspiration inför val av högläsning

Samtliga respondenter påtalar hur viktigt det är att få tips och råd om böcker som lämpar sig för högläsning. Inspirationen kan komma från kollegor, sociala medier eller biblioteken. *”Vi [kollegor] kan ju tipsa varandra om böcker”,* säger Lärare 1, som är en av de lärare som upplever att hon har ett gott samarbete med sina kollegor där de rekommenderar böcker till varandra. Lärare 7 instämmer i varifrån inspirationen kommer, *”[...] mina kollegor såklart. När någon har läst en bra [bok]. Då skickar man runt den.”* Då ingår det dessutom att dela med sig av företeelser i boken att vara uppmärksam på och aktiviteter att göra i samband läsningen. En annan tydlig inspirationskälla är sociala medier, där Facebook utmärker sig men även Instagram nämns:

*Men alltså, det finns ju mycket på [...] Facebook och allt vad det nu är ... som tipsar varandra och [...] om det funkar i nån klass, kanske man kan prova i sin egen. (Lärare 6)*

Lärare 6 berättar ovan att hon får mycket bra förslag på böcker och aktiviteter från sociala medier som hon kan pröva i sin egen klass. Många av respondenterna uppger att de uppskattar sociala medier där de kan be om hjälp och råd, allmänt söka bokförslag eller följa vissa grupper och samla på sig boktips över tid. *”Jag gillar då [...] vara inne på såna sidor typ skolbiblioteksfacebooksidor eller sådär. [...] Och så följer jag även såna som ger boktips på typ Instagram och sånt”* förtydligar Lärare 5, som även följer en del illustratörer på sociala medier: *”Jag tycker det är roligt med illustratörerna”*. Lärare 5 är noga med att läsa bilderböcker även i årskurs tre, eftersom bilder kan förmedla en annan berättelse än texten och hon upplever att bildanalyser bidrar till läsförståelsen.

Samtliga lärare anser att skolbiblioteken är mycket viktiga. Lärare 7 förklarar nedan hur tacksam hon är över skolbibliotekarien som inte bara ger boktips utan också undervisar eleverna i hur de själva ska hitta en bok som passar dem, pratar källkritik och förevisar exempel på olika texttyper och hur man känner igen dem:

*Bibliotekarien [...] har ju alltid massa bra tips om man inte vet vad man ska läsa: Ja men ta den här, den brukar barnen gilla när dom börjar tvåan! eller Den här är alldeles ny, ta den här! (Lärare 7)*

Ovanstående är ett exempel på en välfungerande biblioteksverksamhet, dock är det många lärare som saknar ett uppdaterat skolbibliotek, med en närvarande och engagerad bibliotekarie:

*[...] vårt bibliotek är ju inte det bästa. Jag tycker att man ska försöka läsa så många olika genrer som möjligt, och eftersom jag själv inte är så duktig på det, så vill man ju ha en bibliotekarie som ... eh ... inspirerar och tar fram. (Lärare 1)*

Många av respondenterna i studien uttrycker önskemål om bättre utrustade och uppdaterade skolbibliotek och skolbibliotekarier som borde finnas på plats, då det är en nyckelfunktion som många har behov av:

*Ibland kan det vara också om jag går till ... alltså lokala biblioteket ... inte skolbiblioteket. Då kan jag ju fråga bibliotekarier ibland, liksom: Har du något tips på högläsning? Jag jobbar kring det här nu. De kan ju otroligt mycket! (Lärare 4)*

Lärare 4, ovan, är en av dem som saknar skolbibliotekarie och istället vänder sig till det allmänna biblioteket för att få hjälp. Flera av lärarna önskar att de hade ett fungerande skolbibliotek, med en bibliotekarie som kan vägleda dem i valet av högläsningbok.

## Sammanfattning

Böckerna lärarna senast läste i undervisningen är relativt nya, skönlitterära och skrivna av svenska författare. Lärarna anser dessutom att det är viktigt att läsa klassiker och texter som hör till vårt kulturarv. Däremot läser de sällan sakprosa och endast några lärare tänker på representation och mångfald när de väljer böcker. Högläsningböckerna ska vara åldersadekvata och intressera eleverna, men de får också gärna knyta an till aktuella arbetsområden i andra ämnen än svenska. Valet av nästa högläsningbok görs antingen av lärarna själva eller i samråd med eleverna. Lärarna vill gärna ha stöd i att välja lämpliga högläsningböcker och söker tips, råd och inspiration bland kollegor, i sociala medier eller på biblioteken.

### 5.3 Hur högläser lärare?

Majoriteten av lärarna uttryckte att de läser för sina elever varje dag. Däremot kunde vi se en variation kring när på dagen lärarna högläser. Samtliga lärare utom en beskrev att de har högläsningen som ett stående moment vid samma tid varje dag, antingen i samband med förmiddagsrasten eller i slutet av dagen. Lärarna uttryckte att det är en rutin som uppskattas av eleverna. Lärare 4 beskriver det så här:

*Jag läser varje dag. Och vid samma stund varje dag, så vi har en väldigt god rutin för när det är högläsning. Vi gör det alltid efter förmiddagsrasten. Så då kommer de in, tar sin frukt och så sätter de sig på sin plats och då är det ... Alla vet att det är högläsning, Så då tappar vi inte bort rutinen heller, utan det görs varje dag. (Lärare 4)*

Genom intervjuerna framgår det att högläsning i de flesta fall inte förbereds eller planeras i någon större utsträckning. Högläser gör man på rutin och vana, som Lärare 1 beskriver nedan:

*Så den kan jag inte påstå att den planeras jätteväl, nej. Utan det blir mer rutin och erfarenhet.*

*(Lärare 1)*

Även Lärare 3 beskriver att planeringen är i det närmaste obefintlig ”[...] en annan lektion planerar man ju liksom upplägg, förbereder kanske en massa. Här tar man boken, och oftast bara läser”. De förberedelser som nämns i utsagorna handlar främst om att lärarna har läst boken innan högläsningen och plockat ut ord och begrepp som ska tas upp för genomgång.

### 5.3.1 Läsfixarna

Fyra av de intervjuade lärarna använder sig av läsfixarna, en metod som har ett språkutvecklande syfte och som kan användas både före, under och efter högläsningen. Läsfixarna bygger på fem olika läsförståelsestrategier för att förstå och tolka olika texter (Gonzalez et al. 2014). Lärarna förklarade att de använde sig av strategierna vid högläsning av skönlitteratur, men även vid högläsning av sakprosa och i samband med läsläxan:

*Denna gången kanske jag fokuserar på Spågumman, när det slutar på nåt spännande sätt. Då kan jag ju stänga ihop boken och säga: vad tror ni kommer hända nu? Eller liksom Cowboyen är ju ofta när man nu ska sammanfatta och hitta liksom röda tråden. Så att, Läsfixarna får man in väldigt smidigt, kan jag tycka, i högläsningen. Så det är väldigt tacksamt. (Lärare 4)*

Lärare 4 beskriver ovan hur Läsfixarna är en flexibel metod som är lätt att applicera i samband med högläsningen. Lärare 1 beskriver hur hon introducerar de olika strategierna stegvis för eleverna ”I förskoleklassen så jobbar de ju mycket med Spågumman och Konstnären, alltså skapa inre bilder, [...] Nu är jag ju i ettan, så det är mycket fokus på Konstnären”. I respondenternas utsagor blir det tydligt att även de lärare, som inte uttryckligen nämner att de använder sig av Läsfixarna som metod, använder liknande strategier såsom att återberätta, förklara ord och begrepp, ställa frågor eller förutspå.

### 5.3.2 Modellering

Flera av lärarna beskriver hur de använder sig av modellering i samband med högläsningen, till exempel genom att läsa med inlevelse eller att stanna upp i läsningen för att ställa frågor, diskutera ord och begrepp eller för att göra olika kopplingar. Lärarna förklarar hur de genom att modellera läsningen synliggör skillnader mellan talat och skrivet språk:

*Men man måste ju prata om det också. Det är inte alltid de förstår. Man måste också prata om varför gör jag vissa saker. [...] Att diskutera, hur kan jag göra denna delen spännande?. (Lärare 1)*

Lärare 1 beskriver ovan hur hon modellerar läsning med inlevelse och engagemang, men att det också krävs en diskussion om vad hon gör, för en del elever behöver få det tydligt uttalat för sig. Hon fortsätter med att påpeka vikten av att man hela tiden gör eleverna delaktiga och pratar kring varför man gör vissa saker under läsningen. Lärare 3 förklarar att det ibland kan vara svårt att planera för när i texten man behöver stanna upp och förklara olika ord och begrepp. Det kan vara svårt att förutspå exakt vilka ord som eleverna behöver få förklarat för sig.

### 5.3.3 Textsamtal

Textsamtal av olika slag är något som samtliga lärare beskriver att de använder i samband med högläsning. Lärare 5 förespråkar VENN-diagram som samtalsmetod vid högläsning. Hon förklarar att eleverna genom ett VENN-diagram utvecklar sin förmåga att göra olika kopplingar, både till annan litteratur och till sig själva:

*[...] så bara man hittar liksom någonting som ... en koppling, så går det att göra VENN- diagram och då hjälper ju barnen till. (Lärare 5)*

För att öva förmågan att göra kopplingar till texternas innehåll och för att stötta eleverna i deras läsförståelse är det viktigt att ställa frågor till eleverna under samtalen, poängterar flera av respondenterna. Samtalen kan bland annat användas för att diskutera olika värdegrundsfrågor eller för att skapa samtal kring det innehåll som klassen arbetar med för tillfället.

### 5.3.4 Bildstöd

Det råder olika uppfattningar hos lärarna i studien när det kommer till att visa bilder under högläsningen, både om och när man ska använda det. Majoriteten av lärarna använder sig av bilder, men endast vid enstaka tillfällen, för att eleverna ska få möjlighet att utveckla sin fantasi och öva på att skapa egna inre bilder. Flera av lärarna förklarade hur de upplevde att barn idag har svårt att använda sin fantasi och behöver mycket stöttning, bland annat i form av bildstöd. Lärare 2 beskriver sin upplevelse nedan:

*Men jag är ju lite rädd ... för de matas ju så med bilder idag. Att det faktiskt blir väldigt svårt med det här att själva fantisera ... Och också att själva göra en berättelse, tycker jag är mycket svårare för barn idag. För att de ... ja, men "jag måste ha bild till", "jag måste ha" ... De behöver så mycket stöd. Förre kunde de ha lite mer flödesskrivning när de gick i trean. Utan alla de här bildstödsdelarna. (Lärare 2)*

Samtidigt menar några lärare att vissa elever och klasser behöver bilderna för att hitta intresse i högläsningen eller för att utveckla sin läsförståelse. Lärare 4 berättar hur hon noga överväger vilken bok som ska läsas. I den nuvarande klassen landade valet till en början på böcker med mycket bilder. Vidare förklarar hon att klassen numer utvecklat ett intresse för högläsning och att hon med fördel kan välja böcker utan bilder, där eleverna istället får möjlighet att använda sin fantasi och skapa egna inre bilder:

*Nu har jag ju inte en sån bok längre, med bilder till på stor skärm. För nu har vi tagit oss lite förbi det. Nu har vi hittat högläsningen som en god stund ändå. Men jag tror inte att jag hade hittat dem på samma sätt med högläsningen om jag inte hade börjat så. (Lärare 4)*

Oavsett om de föredrar bilder eller inte uppger samtliga lärare att de inför högläsningen försöker att göra medvetna val. Lärare 5 förklarar hur det blir en progression i att från början läsa böcker med mycket bilder och successivt öka mängden text: *”Ja om jag har en etta så gör jag det [visar bilder]. Då kanske jag fotar alla bilderna, men jag hade ju inte det i trean”*. I förskoleklass och årskurs ett är många barn ovana vid att lyssna på berättelser och saknar många ord i sin vokabulär. I övergången mellan bilder och text får eleverna öva sin fantasi och utveckla sin förmåga att se inre bilder.

### Sammanfattning

I våra intervjuer framgår det att högläsningen, hos samtliga lärare utom en, genomförs som en rutin och inträffar samma tid varje dag. Högläsningstillfället sker antingen i samband med förmiddagsrasten eller i slutet av dagen. Sammantaget beskriver lärarna flera olika metoder och strategier som används under högläsningen. Läsfixarna är en metod som används av flera och innefattar fem olika läsförståelsestrategier som används före, under och efter högläsningen. Vissa av lärarna uttryckte inte specifikt att de arbetade med Läsfixarna men beskrev strategier likt de som metoden inkluderar. En annan metod som många nämnt under intervjuerna är modellering, att lärarna modellerar läsning och läsförståelsestrategier där de visar hur eleverna kan ta sig an och förstå olika typer av texter. Textsamtal är ytterligare en metod som nämns under intervjuerna. Under textsamtalen ställer lärarna frågor kring textens innehåll, eleverna får återberätta och göra inferenser. Slutligen nämndes bildstöd som metod. Vid intervjuerna fanns det delade meningar kring om och när man ska visa bilder vid högläsningen. Majoriteten av lärarna använde sig av bildstöd, men vid valda tillfällen. Detta för att eleverna ska lära sig att skapa sina egna inre bilder, någonting flera upplevde att dagens barn kan ha svårt med.

## 6. Diskussion

Genom intervjuer har vi tagit del av lärares upplevelser och uppfattningar kring arbetet med högläsning och högläsningböcker i undervisningen. Vidare har analysen av respondenternas utsagor bidragit till nya tankar och insikter, vilka kommer diskuteras vidare i följande kapitel. Inledningsvis presenteras och diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning kring fenomenet högläsning. Resultatdiskussionen är uppdelad utifrån vårt teoretiska perspektiv och de ämnesdidaktiska grundfrågorna i Hetmars triangelmodell – *vad*, *hur* och *varför*. Avsnittet följs av en metoddiskussion och därefter presenteras didaktiska konsekvenser samt förslag till vidare forskning.

### 6.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka hur lärare i årskurs F-3 arbetar med högläsning i sin undervisning samt vilka uppfattningar de har kring högläsning som metod. Studien avsåg dessutom att undersöka vilka faktorer som påverkar och ligger till grund för valet av högläsningbok. I denna del diskuteras resultatet från intervjuerna för att skapa en djupare förståelse för fenomenet högläsning. Vi kommer att jämföra lärarnas uppfattningar kring högläsning med vad forskningen säger och förespråkar. I enlighet med vårt teoretiska perspektiv samt studiens tre frågeställningar kommer resultatet att delas upp och diskuteras utifrån de tre didaktiska grundfrågorna *varför*, *vad* och *hur*? *Varför* ska det högläsas i skolan, *vad* ska läsas och *hur* ska det läsas?

#### 6.1.1 Varför?

Genom intervjuerna visar det sig att lärarna hade flera olika syften med sin högläsning och att syftet kunde variera beroende på vid vilket tillfälle högläsningen ägde rum eller vilken bok som lästes. Flera av lärarna menade att varje bok har sitt eget syfte. I respondenternas utsagor uppfattade vi att lärarnas främsta mål med högläsningen är att ge eleverna en stund av gemenskap, en paus från den dagliga verksamheten i skolan, samtidigt som de vill att den ska bidra till att skapa motivation och läsglädje hos eleverna. I Hemericks (1999) studie undersökte man om det fanns någon koppling mellan lärares regelbundna högläsning och elevernas motivation till självständig läsning. Resultatet av studien visade att de elever som fick ta del av högläsning regelbundet fick ökad motivation att både låna och läsa böcker själva. En annan viktig aspekt för att väcka läslust, som lärarna i vår studie talar om, är att agera förebild som läsare. Merga (2016) förklarar att elever uppfattar lärare som läsare först när lärarna pratar om böcker med glädje och engagemang, själva tar varje tillfälle som ges att läsa egna böcker och högläser för klassen med känsla och inlevelse.

Enligt kursplanen för ämnet svenska ska undervisningen syfta till att stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva (Skolverket 2022). Högläsning som en källa för inspiration och läslust styrks därmed även av skolans läroplan. Det vore rimligt av lärare att hänvisa till läroplanen som argument för varför de högläser, men i vår studie var det endast en respondent som tog upp kopplingar till kurs- eller läroplan i samband med mål för högläsningen. Andra anledningar till högläsning, som framkom genom lärarnas intervjusvar, var utvecklande av

ordförråd och att träna läsförståelsestrategier. Heimer (2022) förklarar hur högläsning för barn i tidig ålder bidrar till ett ökat ordförråd och kunskap kring olika texters uppbyggnad. Respondenternas upplevelse av att dagens barn har sämre ordförråd och ordförståelse än tidigare understryker vikten av högläsning för att utveckla elevernas ordförråd. Vår studie lyfter skolans kompensatoriska uppdrag som ett egenvärde med högläsningen. Många barn saknar läsande förebilder i hemmet och skolan måste därmed kompensera för föräldrars uteblivna läsning. Lärarna påpekar att undervisningstiden i skolan inte räcker till, men Merga (2016) anser att skolan måste ge lärare tid och utrymme att modellera läsningen. Högläsning utan utrymme för reflektion och frågor riskerar att skapa en negativ attityd mot läsning hos elever som känner att deras tankar inte räknas (Copenhaver 2001). Lärare bör därför inte ha dåligt samvete för att de utnyttjar undervisningstid till högläsning eller egen läsning, då det fyller ett syfte i undervisningen (Merga 2016).

Sambandet mellan tillgång till läsande förebilder i hemmet och elevers läslust är välkänd. Hultgren (2017, s.2) hänvisar till Harrington (2009) som beskriver familjens påverkan på barns läslust. I familjer där läsning värdesätts, visar barnen ett större intresse för läsning i skolan. På så vis menar Harrington att *Matteuseffekten* infriats, genom att ”de rika blir rikare och de fattiga blir fattigare”, det vill säga att barn som har tillgång till böcker och föräldrar som är uppmuntrande och läsande förebilder, får bättre förutsättningar att utveckla intresse för läsning och blir därmed starkare läsare. Däremot blir barn som saknar tillgång till böcker och läsande förebilder mindre intresserade av läsning och utvecklas därmed inte till läsare i samma utsträckning.

### 6.1.2 Vad?

Vi kan se att lärarna i vår studie främst läser skönlitterära texter och att det är få som reflekterar över fördelningen mellan skönlitteratur och sakprosa, vilket samstämmer med studier gjorda i Norge och USA (Håland et al. 2021; Conradi Smith et al. 2022). Enligt Kraemer et al. (2012) får många elever problem med läsningen på mellanstadiet och det beror på att många elever i lågstadiet bara läser eller möter skönlitteratur, medan det i mellanstadiet är fokus på sakprosa. Eleverna måste tidigt möta sakprosa för att få möjlighet att lära sig förstå den. Lärarna i vår studie uppger att de i viss mån väljer texter för att öva ord- och läsförståelse, men sakprosa bidrar i högre grad än skönlitteratur till läsförståelse (Kuhn et al. 2017). Där kan skolbiblioteken spela en stor roll, då samtliga lärare i vår studie uppgav att de värdesätter och har behov av bemannade skolbibliotek för att få råd om vilka böcker som lämpar sig för högläsning och hur man kan arbeta med dem. Det är en önskan som även får stöd i utredningen Skolbibliotek för bildning och utbildning (Utbildningsdepartementet 2021) som rapporterar att skolbibliotek utan utbildad personal inverkar menligt på elevernas utbildning och likvärdighet. Utredningen anser att samtliga skolbibliotek ska bemannas av personal med examen i biblioteks- och informationsvetenskap eller annan relevant examen, exempelvis lärare.

Utöver biblioteken tar lärarna i vår studie gärna hjälp av kollegor och sociala medier och de uppskattar råd som ges i olika sammanhang, men det finns ingen garanti för att de tipsen är

av kvalitet. Det är till exempel viktigt att lärare väljer texter med ett rikt språk och dynamiska karaktärer som inbjuder till komplexa tolkningar (Hoffman et al. 2015). Det innebär att berättelsen behöver vara nära elevernas egna erfarenheter när de är yngre, medan äldre elever kan engagera sig i upplevelser som skiljer sig från deras egna.

### 6.1.3 Hur?

I Ross (2017) studie påpekar forskarna att lika viktigt som det är *att* läsa högt för barn, är *hur* vi läser högt för barn. I denna studie lyfter respondenterna bland annat samtalets betydelse för elevers läs- och språkutveckling. Lärarna som intervjuats har beskrivit hur de ofta använder sig av högläsningen som utgångspunkt för olika samtal och diskussioner. Genom interaktionen mellan lärare och elever ges eleverna möjlighet att både delge och ta del av varandras tankar, erfarenheter och upplevelser. Flera studier förespråkar textsamtal i samband med högläsning, då det både främjar elevernas motivation till läsning och deras läs- och språkutveckling (Worthy et al. 2012; Beck & McKeown 2001; Gambrell 2011). I Worthys et al. (2012) studie understryker forskarna vikten av att lärarna har ett stöttande och uppmuntrande förhållningssätt under textsamtalen och att detta är avgörande för samtalets effektivitet och elevernas möjlighet till utveckling. Enligt Chambers (2011) har samtal kring litteratur och olika texter många fördelar. Det blir ett gemensamt reflekterande, där en större grupp tillsammans kan skapa förståelse kring olika texters innehåll. Genom samtalen lär sig eleverna inte bara att samtala och uttrycka sig, utan även att lyssna på varandra. Förmågan att lyssna var något som inte togs upp lika frekvent under intervjuerna som förmågan att prata kring det lästa. Enligt Chambers (2011) är förmågan att lyssna under textsamtal minst lika viktig att träna på som förmågan att tala och uttrycka sig. För att samtalen ska nå sin fulla potential menar Chambers att de bör vara både väl genomtänkta och strukturerade. Det vi uppfattade i lärarnas utsagor är att samtalen kring det lästa sällan är planerade i någon större utsträckning. Flera lärare beskrev hur det ofta ställs ungefär samma frågor vid samtalen. Det är olyckligt då varje samtal är unikt och läraren ständigt behöver anpassa och improvisera hur de ska guida eleverna och driva deras tankar och reflektioner framåt (Jewell & Pratt 1999).

För att utveckla elevernas ordförråd använde sig lärarna i denna studie av både planerade och oplanerade avbrott under läsningen. Avbrotten användes antingen för att ställa frågor eller för att förklara svåra ord och begrepp. Ytterligare forskning, som exempelvis Ross (2017), beskriver hur lärare genom att planera för olika avbrott under läsningen kan utveckla elevers litteracitet. Under avbrotten ger läraren utrymme för eleverna att ställa och svara på frågor samt göra egna kopplingar till texten. Jönsson (2007) menar att det kan vara svårt att veta när och hur ofta i läsningen man bör göra avbrott, det är en balansgång. Läraren behöver skapa trygghet hos varje elev att våga ställa frågor och kommentera det som läses. Samtidigt som avbrotten inte får göra att helhetsupplevelsen går förlorad eller att man riskerar att tappa tråden. Respondenterna beskriver att eftersom tiden inte räcker till så läggs det väldigt lite tid på att planera högläsningen och att det mesta sker med hjälp av rutin och erfarenhet. Även i Hålands et al. (2021) studie framgår det att lärarna sällan planerade sina högläsningstillfällen, men för att nå högläsningens fulla potential krävs en noggrann och medveten planering med inplanerade moment före, under och efter högläsningen.

Lärarna hade olika uppfattningar kring användandet av bilder i samband med högläsningen. Många var tveksamma till att använda bilder då de upplevde att det begränsade elevernas fantasi och förmåga till att skapa egna inre bilder. Samtidigt menade några av lärarna att en del klasser och elever behöver bildstöd för att utveckla intresse och förståelse för läsningen. Jönsson (2007) beskriver hur elever använder sig av både text, bild och egna erfarenheter när de tolkar en text. Dock förklarar hon att bilder även kan hämma eleverna genom att låsa olika föreställningar för dem. En av de intervjuade lärarna beskrev att hon använde bilder i årskurs ett för att stötta eleverna, men att hon tagit bort det i årskurs tre för att eleverna då förväntas använda sin fantasi och skapa sina egna inre bilder istället.

## 6.2 Metoddiskussion

Användandet av kvalitativa intervjuer genererade ett omfattande material vilket tog tid att bearbeta. Vi anser dock att semistrukturerade intervjuer och en analysprocess inspirerad av en fenomenografisk ansats var en god metod att använda, då syftet med studien var att undersöka lärares egna erfarenheter och uppfattningar (Dimenäs 2017). Intervjuformatet gav oss möjlighet att både förtydliga och ställa följdfrågor för att på så vis få en djupare förståelse av lärarnas uppfattningar och arbete kring högläsning. Om vi enbart använt oss av enkätundersökning hade svaren inte blivit lika utvecklade och djupgående och vi hade gått miste om lärarnas känslospel. Enkäter hade däremot gjort det möjligt att nå ut till fler lärare och vi hade därmed kunnat öka studiens generaliserbarhet och eventuellt tillförlitlighet. Vi anser dock att materialet som samlades in från de intervjuade lärarna var tillräckligt för en studie av denna omfattning.

Urvalet i studien består av respondenter som tagits fram genom en strategisk urvalsmetod, där samtliga har en relevant utbildning och är verksamma inom de årskurser studien avser att undersöka. På grund av begränsad tidstillgång har respondenter valts ur vår bekantskapskrets, vilket kan ha både för- och nackdelar. Fördelen är att det kan skapa trygghet vid intervjuerna och att respondenten därmed ger mer djupgående och utvecklade svar. Nackdelar, som vi varit medvetna om under studiens gång, är de förväntningar och förutfattade meningar som vi kan ha kring intervjupersonen och dennes svar. Likaså har respondenterna förväntningar på och fördomar om oss som författare. Vidare har samtliga respondenter ett stort intresse för litteratur och läser nästintill varje dag. Med ett annat urval hade vi eventuellt fått en större variation bland respondenterna, vilket hade varit intressant för studien.

Vi har båda varit med under samtliga intervjuer. Detta ser vi som positivt då det bidrar till samstämmighet och likvärdighet i tolkningen av svaren på våra frågor och eventuella följdfrågor. Vi valde att inte skicka ut intervjufrågorna till respondenterna innan intervjutillfället, då vi ville få så spontana och nyanserade svar som möjligt. Däremot finns det risk att betydelsefull information inte framkommit i utsagorna, då respondenterna inte haft tid att reflektera kring frågorna och formulera sina svar.

### 6.3 Slutsats

Syftet med vår studie var att undersöka hur lärare inom årskurserna F-3 arbetar med högläsning i sin svenskundervisning, samt vilka mål och kriterier som ligger till grund för valet av högläsningssbok. Tidigare forskning visar att väl planerade högläsningstillfällen kan bidra till att utveckla både elevernas språk och intresse för litteratur (Håland et al. 2021).

Vår studie visar att högläsning är en vanligt förekommande undervisningsmetod i årskurs F-3. Lärarna högläser ofta och gärna för sina elever, däremot planerar de sällan inför högläsningstillfället. Högläsning används i flera olika syften, beroende på vad det är som ska läsas och vid vilka tillfällen. I vår studie framgår att lärarnas främsta skäl till att högläsa är att ge eleverna läsoplevelser och chans till återhämtning. Flera lärare framhåller vikten av att ge alla elever möjligheten att lyssna på berättelser utan krav. Samtidigt ska läsningen väcka intresse hos eleverna att själva vilja läsa och ta del av olika former av litteratur. Lärarna i studien belyser hur elevernas språk utvecklas när de får möjlighet att lyssna på och samtala kring det skrivna språket. Valet av bok görs antingen av läraren själv eller i samråd med eleverna. De kriterier som ligger till grund för valet av bok är att innehållet i boken ska intressera eleverna, passa elevgruppen och knyta an till aktuellt arbetsområde. De böcker som läses är en homogen samling i fråga om utgivningsår och författare. Få lärare tänker aktivt på representation av till exempel kön, funktionsvariation och etnicitet när de väljer böcker för högläsning. Lärarna läser främst skönlitteratur, men enligt tidigare forskning bör läsningen fördelas lika mellan skönlitteratur och sakprosa (Kraemer et al. 2012; Kuhn et al. 2017). Sammantaget beskriver lärarna flera olika metoder som används i samband med högläsningen. De metoder som lärarna främst använder sig av är Läsfixarna och textsamtal.

Vår slutsats är att om lärare planerar och förbereder sin högläsning kan de göra stora insatser för elevernas litteracitet, dock räcker inte tiden till att göra varken didaktiska planeringar eller genomföra uppgifter kring det lästa. Trots det är alla former av genomförd läsning bättre än den läsning som inte blir av. En lättnad i arbetsbördan kunde vara om lärare fick mer stöd i form av fungerande skolbibliotek med utbildade bibliotekarier. Högläsningen ska ge eleverna möjlighet att ställa frågor och reflektera kring det lästa, både enskilt och tillsammans med andra, samtidigt som läraren finns där och stöttar eleverna i hur de ska tänka och använda olika läsförståelsestrategier. Lärare måste agera som läsande förebilder och förmedla lusten att läsa.

### 6.4 Didaktiska konsekvenser

Högläsning är något av det viktigaste som lärare ägnar sig åt. Genom högläsning främjas elevernas fantasi, språkutveckling, läsförståelse och vokabulär. Högläsning väcker läslust genom att stimulera elevernas intresse för litteratur och det skrivna språket. Högläsningen kan dessutom utjämna elevers olika erfarenheter och förutsättningar genom att ge samtliga elever tillgång till ett kulturellt kapital (Håland et al. 2021; Kuhn et al. 2017).

Genom studiens resultat framgår det att lärare gärna och ofta läser för sina elever men att högläsningen sällan planeras då tiden inte räcker till. För att nå högläsningens fulla potential

menar tidigare forskning att undervisningen bör planeras och förberedas med inplanerade moment före, under och efter läsningen (Dollins 2014; Lennox 2013; Shedd & Duke 2008). Annan forskning menar att all läsning, oavsett om den är planerad eller inte, ger effekt på elevernas läs- och språkutveckling. Däremot blir effekterna större om lärare planerar och förbereder högläsningen (Håland et al. 2021). Under intervjuerna med lärarna understryks vikten av att vara en läsande förebild, då många barn saknar vuxna läsare i hemmet. Vidare beskrev lärarna hur läslust väcks genom förebilder som visar glädjen i att läsa. De förklarade hur man kan åstadkomma mycket genom att bara låta eleverna lyssna till det skrivna språket. Med detta sagt anser vi att det är av stor vikt att lärare högläser för eleverna, även om de inte planerat högläsningen. Lärare bör inte ha dåligt samvete för att de nyttjar undervisningstid till högläsning eller egen läsning, då det fyller ett syfte i undervisningen (Merga 2016). Med en didaktisk planering av högläsningen kan undervisningen ha positiv inverkan på fler ämnen än svenskan. Det är läraren som sätter gränserna för vad som går att uppnå med högläsningen. Avslutningsvis bör lärare läsa mer sakprosa, samt differentiera skönlitteraturen så att den verkligen representerar alla i klassrummet med olika bakgrunder, språk, kulturer och familjekonstellationer.

## 6.5 Vidare forskning

I denna studie har vi valt att fokusera på lärarna och deras uppfattningar och arbetssätt kring högläsning. Utifrån vår slutsats, samt tidigare forskning, är ett förslag till vidare forskning inom området att inkludera både lärar- och elevperspektivet. Detta för att kunna jämföra och dra slutsatser om det finns en samstämmighet kring båda parter upplevelser och tankar om högläsning undervisningen. I en sådan studie hade det varit av intresse att undersöka vilka böcker och lässtrategier lärare respektive elever föredrar och anser vara mest gynnsamma för elevens litteracitetsutveckling. Som tidigare nämnts vore det även intressant att genomföra en undersökning lik denna, men med ett större urval och kombinerade metoder.

## Referenser

- Baker, D. L., Santoro, L., Biancarosa, G., Baker, S. K., Fien, H., & Otterstedt, J. (2020). Effects of a read aloud intervention on first grade student vocabulary, listening comprehension, and language proficiency. *Reading & Writing*, 33, 2697-2724. doi: 10.1007/s11145-020-10060-2.
- Bartolucci, M och Batini, F (2020). Reading Aloud Narrative Material as a Means for the Student's Cognitive Empowerment. *Mind, Brain and Education*, Vol 14, (3), 235-242. doi: 10.1111/mbe.12241.
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2001) Text Talk: Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children. *The Reading teacher*. 55 (1), 10–20. Tillgänglig på internet[2023-03-12]:  
<https://www.proquest.com/docview/203275189/fulltext/804088302A6A4A11PQ/1?accountid=9670>
- Ceyhan, S och Yildiz, M. (2021). The Effect of Interactive Reading Aloud on Student Reading Comprehension, Reading Motivation and Reading Fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*, March 2021, Vol 13, (4), 421-431. doi:10.26822/iejee.2021.201.
- Collins, F., & Safford, K. (2008). 'The right book to the right child at the right time': Primary Teacher Knowledge of Children's Literature. *Changing English*, Vol 15, (4), 415-422. Tillgänglig på internet [2023-03-09]:  
<https://www-proquest-com.lib.costello.pub.hb.se/intermediateredirectforezproxy>
- Chambers, Aidan (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Ny, reviderad utgåva Huddinge: X Publishing
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Conradi Smith, K., Young, C. A., Core Yatzeck, J. (2022) What are Teachers Reading and Why?: An Analysis of Elementary Read Aloud Titles and the Rationales Underlying Teachers' Selections. *Literacy Research and Instruction*, 61 (4), 383–401. doi: 10.1080/19388071.2021.2008558.
- Copenhaver, J.F. (2001). Running Out of Time: Rushed Read-Alouds in a Primary Classroom, *Language Arts*, vol. 79, no. 2, ss. 148-58.  
<http://costello.pub.hb.se/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/running-out-time-rushed-read-alouds-primary/docview/62272183/se-2?accountid=9670>
- Denscombe, Martyn (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Fjärde upplagan Lund: Studentlitteratur

- Didaktorn*. (2017). #71 Jättemånga ord är jättebra. Intervju med M. Myrberg, professor emeritus i specialpedagogik. [podcast]. URPlay.  
<https://urplay.se/program/199122-didaktorn-jattemanga-ord-ar-jattebra>
- Dollins, C. (2014) Expanding the Power of Read-Alouds. *YC young children*. 69 (3), 8–13.  
 Tillgänglig på internet:  
<https://www-proquest-com.lib.costello.pub.hb.se/docview/1621405401?pq-origsite=primo&accountid=9670>
- Eckeskog, H. (2015). *Läsa och förstå. Arbete med läsförståelse i tidig läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Upplaga 3  
 Stockholm: Liber
- Gambrell, L. B. (2011) Seven Rules Of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading teacher*. [Online] 65 (3), 172–178. Tillgänglig på internet [2023-03-09]:  
<https://ila-onlinelibrary-wiley-com.lib.costello.pub.hb.se/doi/full/10.1002/TRTR.01024>
- Gonzalez, M., Wedsberg, M. & Wendéus, U. (2014). *En läsande klass: träna läsförståelse*. Stockholm: Insamlingsstiftelsen En läsande klass.
- Heimer, Maria (2022). *Läsningens magi: högläsaren, barnet, boken och den läsande förebilden*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur
- Hemerick, K.A (1999). *The Effects of Reading Aloud in Motivating and Enhancing Students' Desire To Read Independently*. Tillgänglig på internet [2023-03-09]:  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427308.pdf>
- Hoffman, J., Teale, W. H., & Yokota, J. (2015). The book matters! Choosing narrative children's literature to support read aloud discussion of complex texts in the early grades. *Young Children*, 70(4), 8-15. Tillgänglig på internet [2023-03-09]:  
<https://www.proquest.com/docview/1789780620/fulltextPDF/CC68E968C2BD4466PQ/1?accountid=9670>
- Hultgren, F. (2017). *Läsande förebilder*. Stockholm: Skolverket.

- Håland, A., Hoem, T., & McTigue, E. (2021). The Quantity and Quality of Teachers' Self-Perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 49 (1), 1-14. doi:10.1007/s10643-020-01053-5.
- Jewell, T.A. & Pratt, D. (1999) Literature Discussions in the Primary Grades: Children's Thoughtful Discourse about Books and What Teachers Can Do to Make It Happen. *Reading teacher*. Vol. 52, Iss. 8, (May 1999): 842-50. Tillgänglig på internet [2023-03-15]:  
<http://costello.pub.hb.se/login?url=https://www.proquest.com/encyclopedias-reference-works/literature-discussions-primary-grades-childrens/docview/62501564/se-2?accountid=9670>
- Johnston, V. (2016) Successful Read-Alouds in Today's Classroom. *Kappa Delta Pi record*. [Online] 52 (1), 39–42. Tillgänglig på internet [2023-03-12]:  
<https://www-tandfonline-com.lib.costello.pub.hb.se/doi/full/10.1080/00228958.2016.1123051>
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Lund: Lunds universitet, Malmö. Tillgänglig på internet [2023-03-09]:  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404414/FULLTEXT01.pdf>
- Kraemer, L., McCabe, P., & Sinatra, R. (2012). The Effects of Read-Alouds of Expository Text on First Graders' Listening Comprehension and Book Choice. *Literacy Research and Instruction*, 51 (2), 165-178. doi: 10.1080/19388071.2011.557471.
- Kuhn, K. E., Rausch, C. M., McCarty, T. G., Montgomery, S. E., & Rule, A. C. (2017). Utilizing nonfiction texts to enhance reading comprehension and vocabulary in primary grades. *Early Childhood Education Journal*, 45 (2), 285-296. doi: 10.1007/s10643-015-0763-9.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Tredje [reviderade] upplagan Lund: Studentlitteratur
- Kåreland, Lena (2015). *Skönlitteratur för barn och unga: historik, genrer, termer, analyser*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Körling, Anne-Marie (2012). *Den meningsfulla högläsningen*. 1. uppl. Stockholm: Natur & kultur
- Körling, Anne-Marie (2022). *Väck läslusten i skolan!*. Stockholm: En bok för alla
- Ledger, S. & Merga, M.K. 2018, Reading Aloud: Children's Attitudes toward Being Read to at Home and at School. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 43, no. 3, pp.124-139. Tillgänglig på internet [2023-03-09]:  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1174201.pdf>

- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds- An avenue for enhancing children's language for thinking and understanding: A review of recent research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381- 389. doi: 10.1007/s10643-013-0578-5.
- López, M. M., & Friedman, H. T. (2019). Don't judge a boy by his Face: creating space for empathy, engagement, and skills building through interactive read alouds. *Scholarly Journal*, 49. 32-38. Tillgänglig på internet [2023-03-09]: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1262282.pdf>
- Lundberg. I. & Herrlin. K. (2014). *God läsutveckling : kartläggning och övningar* 3. uppl. Stockholm: Natur och kultur
- Läsdelegationen (2018). *Barn och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället* (SOU 2018:57). Stockholm: Regeringskansliet
- Merga. M. (2016) "I don't know if she likes reading": Are teachers perceived to be keen readers, and how is this determined?, *English in Education*, 50:3, 255-269, DOI:[10.1111/eie.12126](https://doi.org/10.1111/eie.12126)
- Molloy. G. (2007). *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordlund, Anna & Svedjedal, Johan (2020). *Läsandets årsringar: rapport och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd i Sverige*. Stockholm: Svenska Förläggareföreningen
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Femte upplagan Lund: Studentlitteratur
- Ross, R. (2017). *Exploring Teachers' Read-Aloud Book Selections: What drives the Decision*. (All Dissertations. 2049.). Clemson University. Tillgänglig på internet [2023-03-10]: [https://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3052&context=all\\_dissertations](https://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3052&context=all_dissertations)
- Shedd, M. K., & Duke, N. K. (2008). The power of planning: Developing Effective Read-Alouds. *YC young children*. 63 (6), 22–27. Tillgänglig på internet [2023-03-09]: <https://www.proquest.com/docview/197626885?accountid=9670&parentSessionId=3Qu9W0rkg2G4TydY4tnkpA1QKQxV7YNa3aAO16orjuI%3D&pq-origsite=primo>
- Skolinspektionen (2015, uppd. 2020). *Mer varierad läs- och skrivundervisning kan öka motivation och intresse*. Stockholm. Tillgänglig på internet [2023-02-03] <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2015/mer-varierad-las--och-skrivundervisning-kan-oka-motivation-och-intresse>

- Skolverket. (2017). *PIRLS 2016. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2022a). *Förskoleklassen. Ett kommentarmaterial till läroplanens tredje del*. Stockholm: Skolverket.
- Utbildningsdepartementet (2021). *Skolbibliotek för bildning och utbildning*. (SOU 2021:3) Stockholm: Regeringskansliet
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på internet: [2023-02-15]:[https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska\\_principer\\_VR\\_2002.pdf](https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf)
- Vetenskapsrådet. *God forskningssed*. (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på internet [2023-02-15]:  
<https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God->
- Westlund, Barbro (2017). *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse : fk-årskurs 3*. Första utgåvan Stockholm: Natur & Kultur
- Worthy, J., Chamberlain, K., Peterson, K., Sharp, C., & Shih, P. Y. (2012). The importance of read-aloud and dialogue in an era of narrowed curriculum: An examination of literature discussions in a second-grade classroom. *Literacy Research and Instruction*, 51(4), 308– 322. doi: 10.1080/19388071.2012.685387.

# Bilagor

## Bilaga 1. Informationsbrev



HÖGSKOLAN  
I BORÅS

*Informationsbrev*

2023-02-08

Vi heter Josefine Blomster och Mikaela Tovetjärn och studerar vår åttonde och sista termin till grundskollärare vid Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT, på Högskolan i Borås. Under sista terminen ska vi studenter genomföra ett examensarbete där ett valt område skall undersökas. Syftet med vårt examensarbete är att undersöka i vilken utsträckning lärare högläser, vad de läser och hur de arbetar i samband med högläsningen. Insamling av empiriskt material kommer att ske genom intervjuer med lärare från olika skolor i Kungsbacka kommun.

I vår undersökning utgår vi ifrån de forskningsetiska principerna. Det innebär följande:

- Alla uppgifter i undersökningen kommer att behandlas med största varsamhet, så att inga obehöriga kan ta del av dem.
- De uppgifter som framkommit i undersökningen används enbart för denna undersöknings syfte.
- Alla uppgifter kring deltagarna i undersökningen kommer att vara konfidentiella. Fiktiva namn på elever, pedagoger och skola används så att allas identiteter skyddas.
- Undersökningen är frivillig och det går när som helst att avbryta deltagandet.

För att kunna genomföra undersökningen behövs ert samtycke. Vi ber er därför fylla i blanketten som följer med denna information och därefter lämna till oss.

Om ni har frågor och funderingar kring undersökningen kan ni nå oss på:

Josefine Blomster: S182955@student.hb.se

Mikaela Tovetjärn: S192529@student.hb.se

Med vänliga hälsningar,

*Josefine Blomster och Mikaela Tovetjärn*

## Bilaga 2. Samtyckesblanketter



HÖGSKOLAN  
I BORÅS

### *Samtyckesblankett*

Jag har informerats om undersökningen och tagit del av de forskningsetiska principer som studien vilar på. Jag vet att mitt deltagande är helt frivilligt och att deltagandet när som helst kan avbrytas. Ringa in valt alternativ.

JA, jag samtycker till att delta i undersökningen.

NEJ, jag samtycker INTE till att delta i undersökningen.

---

Underskrift

Namnförtydligande

Datum: \_\_\_\_\_

### Bilaga 3. Samtycke till insamling och behandling av uppgifter



## HÖGSKOLAN I BORÅS

#### *Samtycke till insamling och behandling av uppgifter om dig*

Som en del av kursen CF6E80 vid Högskolan i Borås utför vi en studie med syftet att undersöka i vilken utsträckning lärare högläser, vad de läser och hur de arbetar i samband med högläsningen.

Vi som utför studien skulle vilja att du lämnar vissa uppgifter om dig själv, närmare bestämt kommer vi att göra ljudinspelningar av intervjuerna. Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för behandlingen, som sker med stöd av artikel 6.1 (a) i dataskyddsförordningen (samtycke).

Uppgifterna kommer att användas av oss samt vara tillgängliga för lärarna på den aktuella kursen och centrala administratörer vid högskolan. Uppgifterna kan dock vara att betrakta som allmänna handlingar som kan komma att lämnas ut, i det fall någon begär det i enlighet med offentlighetsprincipen.

Uppgifterna kommer att lagras inom EU/EES eller tredje land som EU-kommissionen beslutat har en skyddsnivå som är adekvat, det vill säga tillräckligt hög enligt dataskyddsförordningen. Uppgifterna kommer att raderas när de inte längre är nödvändiga.

Resultatet av studien kommer att sammanställas i oidentifierad form och presenteras så att inga uppgifter kan spåras till dig.

Du bestämmer själv om du vill delta i studien. Det är helt frivilligt att lämna samtycke, och du kan när som helst ta tillbaka ett lämnat samtycke. Dina uppgifter kommer då inte att användas mera. På grund av lagkrav kan högskolan dock vara förhindrad att omedelbart ta bort uppgifterna.

Jag samtycker till att uppgifter om mig samlas in och behandlas enligt ovan.

---

Underskrift

---

Namnförtydligande

---

Ort och datum

## **Bilaga 4. Intervjufrågor**

### ***Bakgrundsfrågor***

1. Vad har du för lärarutbildning?
2. Hur många år har du arbetat som lärare?
3. Vilken årskurs har du idag?

### ***Grundläggande frågor***

4. Hur ofta och vid vilka tillfällen använder du dig av högläsning i klassrummet?
5. Hur upplever du högläsningen? För egen del? För elevernas?
6. Vad har du för syfte med högläsningen och hur kontrollerar du att syftet uppnås?

### ***Frågor kring högläsningens bok***

7. Vilken var den senaste bok du högläste? Varför just den boken – syfte?
8. När en ny högläsningens bok ska väljas, vilka kriterier utgår du från? Vem väljer?
9. Samarbetar du med andra när du väljer bok? Hur får du inspiration?

### ***Frågor kring aktiviteter i samband med högläsningen***

10. Brukar du planera för högläsningen?
11. Använder du några uttalade strategier eller metoder när du högläser? Berätta.
12. Brukar ni ha några aktiviteter i samband med högläsningen?
13. Vad förväntar du dig av eleverna under tiden du läser? Blir det så?

### ***Avslutande frågor***

14. Hur skulle du vilja utveckla ditt arbete med högläsning?
15. Finns det något mer du reflekterat över eller vill tillägga?



# HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: [registrator@hb.se](mailto:registrator@hb.se) · Webb: [www.hb.se](http://www.hb.se)