



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Konsten att välja högläsningbok

En kvalitativ intervjustudie om åtta stycken 1–3-lärares
högläsningssvanor och val av högläsningsslitteratur i
svenskämnet

The art of choosing read-aloud literature

A qualitative interview study about the read-aloud habits of eight grade 1-3 teachers
and their choice of read-aloud literature in the Swedish school subject

Lena Klein och Alice Lindbom

Akademien för utbildning, kultur
och kommunikation
Svenska
Examensarbete i lärarutbildningen
Avancerad nivå
15 hp 2019

Handledare: Niclas Johansson

Examinator: Lina Samuelsson



MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS

Akademien för utbildning
kultur och kommunikation

EXAMENSARBETE
SVA019 15 hp
2019

SAMMANDRAG

Alice Lindbom & Lena Klein

Konsten att välja högläsning

En kvalitativ intervjustudie om vilka faktorer som ligger till grund för åtta stycken 1–3 lärares val av högläsning i svenskämnet

The art of choosing read-aloud literature

A qualitative interview study about the read-aloud habits of eight grade 1-3 teachers and their choice of read-aloud literature in the Swedish school subject

2019

Antal sidor: 51

Syftet med studien är att undersöka om och hur åtta lärare med olika yrkeserfarenhet inom årskurserna ett till tre arbetar med högläsning i sin svenskundervisning med fokus på vilka faktorer som påverkar valet av högläsning i svenskämnet. Det teoretiska perspektivet vi har utgått ifrån när vi analyserade vår data baseras på Hetmars triangelmodell (eleven, läraren och litteraturen) och de ämnesdidaktiska grundfrågorna vad, hur och varför. Metoden som vi använt oss av är semistrukturerade intervjuer. Resultatet visar att lärarna i studien har ett litteraturintresse. Lärarna läser högt dagligen för sina elever och det finns många skäl till högläsning, vilka främst är språkutveckling och ökad läslust. Lärarna har egna teorier om högläsning och litteratur men behöver anpassa sin undervisning utifrån en rad olika praktiska och sociala aspekter, vilka ligger till grund för lärarnas val av högläsning i svenskämnet.

Högläsning är ett vanligt undervisningsinslag på lågstadiet som kräver många komplexa beslut och som vi därför uppfattar som en konst alla lärare bör behärska.

Nyckelord: bokval, högläsning, högläsningsslitteratur, kanon, läslust, språkutveckling, svenskämnet.

Innehåll

SAMMANDRAG	1
1. Inledning	5
1.1 Syfte och forskningsfrågor	6
1.2 Uppsatsens disposition	6
2. Bakgrund	7
2.1 Myndighetstexter	7
2.2 Tidigare forskning	8
2.2.1 Högläsningen som en del i språk-, läs- och skrivundervisningen	8
2.2.2 Lärares kunskaper och litteraturarbetet i klassrummet	11
2.2.3 Högläsningens vanor och skäl till högläsning	14
2.2.4 Sammanfattning över tidigare forskning	15
2.3 Teoretiskt perspektiv	16
3. Metod och material	18
3.1 Kvalitativ forskningsmetod	18
3.2 Urval	18
3.2.1 Presentation av lärarna	18
3.3 Datainsamling och databearbetning	19
3.4 Validitet och reliabilitet	20
3.5 Forskningsetiska principer	20
4. Resultat	21
4.1 Praktiska aspekter	21
4.1.1 Tid	21
4.1.2 Gruppstorlek	22
4.1.3 Tillgång	22
4.2 Sociala aspekter	23
4.2.1 Likvärdighet	23
4.2.2 Att kunna lyssna och sitta still	23
4.2.3 Boksamtal	24
4.3 Skäl till högläsning	25
4.3.1 Språkutveckling	25
4.3.2 Läslust	25
4.3.3 Gemenskap och bokkultur	26

4.3.4 Tema	26
4.4 Lärares inspiration och bokurval	27
4.4.1 Bibliotek	27
4.4.2 Kollegor	28
4.4.3 Tips på internet	28
4.4.4 Lärarnas personliga läsning	29
4.4.5 Läslyftet	30
4.5 Lärarnas professionsinriktade bokval	30
4.5.1 Elevrespons och elevernas delaktighet i bokvalet	30
4.5.2 Elevernas förutsättningar	31
4.5.3 Böckernas format och nivå	32
4.5.4 Innehåll	33
4.5.5 Måste läsas: Astrid Lindgren	33
4.6 Motsägelser och dilemman	34
4.6.1 Motsägelse: Realistiska vardagsnära böcker - fantasyböcker	34
4.6.2 Dilemma 1: Bilder i huvudet – bilder på smartboarden	35
4.6.3 Dilemma 2: Variation i teorin – begränsningar i praktiken	35
4.6.4 Dilemma 3: Läroplanens betydelse för litteraturvalet	36
5. Diskussion	37
5.1 Resultatsammanfattning	37
5.2 Resultatdiskussion	39
5.2.1 Vad?	40
5.2.2 Hur?	42
5.2.3 Varför?	43
5.3 Metoddiskussion	44
6. Avslutning	45
6.1 Slutsatser	45
6.2 Framtida forskning	46
Bilaga 1 Intervjufrågor	51

1. Inledning

Varför har du valt den här boken? En till synes enkel fråga kan ha många olika svar. Läsare kan ha olika litterära preferenser och i dagens samhälle med både fysiska och digitala förutsättningar finns det oändliga valmöjligheter. Lärare har dock andra krav på sig när det gäller val av bok än privatpersoner. Bokvalet är en del av ens undervisning. Undervisningens ramar bestäms i sin tur av styrdokumentet. I läroplanen (Skolverket, 2018a, s. 6) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11) beskrivs det bland annat att undervisningen ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. För en likvärdig utbildning behöver lärarna anpassa sin undervisning till elevernas förutsättningar och behov.

Litteraturläsning är en undervisningsaktivitet som kräver att läraren tar olika beslut som påverkar elevernas utveckling och lärande (Molloy, 2007, s. 40). På lågstadiet sker litteraturläsning ofta i form av högläsning (Jönsson, 2007, s.61; Ross, 2017, s. 145). Forskning om elevers läs-, skriv- och språkutveckling betonar högläsning som en metod med positiva effekter på exempelvis elevers ordförråd (Taube, Fredriksson och Olofsson, 2015; Anderson, 1985). Språket är enligt Skolverket (2018a, s. 257) “[...] människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära”. En av skolans viktigaste uppgifter är att stimulera elevernas språkanvändning och följa deras språkutveckling (Skolverket, 2017, s. 12).

I den stora internationella läsundersökningen PIRLS (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2017) presenteras resultat om vad som skapar en god läsare. Det nämns bland annat att det är viktigt att barnen tidigt får starta sin läsarkarriär med hjälp av stöttande vuxna. Både elever och lärares läsarkarriärer påverkas av deras tidiga läsoplevelser (Brink, 2006, s. 58). Högläsning är en sådan läsupplevelse. Utifrån våra egna erfarenheter upplever vi att valet av högläsningsslitteraturen i skolundervisningen är ett roligt och relativt enkelt moment. Samtidigt är högläsningen en undervisningspraktik som kräver didaktiska beslut. Didaktiken beskrivs ibland som undervisningskonst (Bronäs & Runebou, 2016, s. 34) och som vår studies titel ger uttryck för tror vi även att valet av högläsningssbok är en konst.

Ross (2017, s. 3) beskriver högläsning som en vanlig klassrumstradition där lärare måste göra medvetna bokval. Vi är nyfikna på hur denna klassrumstradition visar sig i svensk skola. Är högläsning vanligt förekommande och vilka fler faktorer, än personliga preferenser, kan ligga till grund för lärarnas val? Vi funderar även på om lärares olika intressen och erfarenheter kan visa på märkbara skillnader i deras undervisning, mer specifikt i deras val av

högläsningsslitteratur. Lärarutbildningen i Sverige har förändrats flertalet gånger genom åren, likaså den svenska läroplanen. I dagsläget finns det många verksamma lärare med olika utbildningsbakgrund. Likaså består lärarkåren av lärare med olika lång erfarenhet och som har arbetat med flera olika läroplaner. Vi undrar därför om det finns mönster som visar på kopplingar mellan lärares erfarenhet och valet av högläsningssbok.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka om och hur lärare med olika yrkeserfarenhet inom årskurserna ett till tre arbetar med högläsning i sin undervisning i svenska med fokus på vilka faktorer som påverkar valet av högläsningsslitteratur. Syftet uppfylls genom att vi besvarar följande forskningsfrågor:

1. Hur ser arbetet med högläsning ut i åtta lärares svenskundervisning i årskurserna 1-3?
2. Vilka faktorer påverkar lärares val av högläsningsslitteratur?
3. Hur upplever lärare valet av högläsningsslitteratur?
4. Vilka likheter och skillnader finns det i valet av högläsningsslitteratur utifrån lärares yrkeserfarenhet?

1.2 Uppsatsens disposition

Uppsatsen är uppdelad i sex kapitel. Kapitel 1 är inledning med studiens problemformulering, syfte och forskningsfrågor. I bakgrunden, kapitel 2, definierar vi för studien viktiga begrepp och beskriver vilken syn på högläsning som förmedlas i skolans styrdokument. I denna del lyfts även den tidigare forskning som är relevant för vårt ämne. I kapitel 2 presenteras studiens teoretiska perspektiv som baseras på de ämnesdidaktiska grundfrågorna vad, hur och varför. Kapitel 3 är beskrivningar av metod, urval, datainsamlingsmetod, databearbetning, validitet och reliabilitet samt hur vi förhåller oss till de forskningsetiska principerna. Studiens resultat presenteras i kapitel 4 som är indelad i flera underkategorier. Dessa är praktiska aspekter, sociala aspekter, skäl till högläsning, lärarens inspiration och bokurval och valet och motsägelser. Studiens resultat diskuteras utifrån frågorna vad, hur och varför i kapitel 5, diskussion. I denna del diskuteras också metoden och studiens tillförlitlighet och generaliserbarhet. Kapitel 6 är studiens avslut som innehåller slutsatser och förslag för framtida forskning.

2. Bakgrund

I denna del presenterar myndighetstexter, tidigare forskning och för studien relevanta begrepp. I slutet av bakgrundsdelens presenterar vi även vårt teoretiska perspektiv.

2.1 Myndighetstexter

Läroplanen (Skolverket, 2018a, s. 5) förmedlar att skolan är en social och kulturell mötesplats där elever och personal tillsammans ska verka för de värden som ligger till grund för samhällets kulturella mångfald. “Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och en utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet” (s. 8). I kursplanen för svenska (s. 257) framgår det att eleverna ska “[...] ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” genom mötet med olika texter. Mer specifikt framgår det i kursplanen (Skolverket, 2018a, s. 258) att eleverna ska få ta del av berättande texter som illustrerar olika tidsåldrar, geografiska platser, människors upplevelser och erfarenheter. Eleverna ska utveckla kunskaper om berättande texters olika budskap, uppbyggnad och innehåll. Likaså framställs det att eleverna ska få möjlighet att tillgodogöra sig olika lässtrategier för att förstå och tolka texter.

Begreppet högläsning förekom inte i den tidigare läroplanen för grundskolan, dess kursplaner och betygskriterier och inte heller i kommentarer till dessa enligt Jönsson (2007, s. 61). Vi använde sökfunktionen i den nuvarande läroplanen, Lgr11 reviderad 2018 (Skolverket, 2018a), och vi finner inte begreppet högläsning. Däremot nämns begreppet i flera av Läsluftets (Skolverkets kompetensutbildning) olika moduler. I en av texterna från modulerna antyder Schmidt (2018, s. 2) att högläsning är en vanligt förekommande metod för att utveckla elevernas förmåga att föra enkla resonemang om innehållet i olika texter. Högläsning nämns även i en annan modultext (Schmidt & Grönte, 2015, s. 1-2) där författarna poängterar att undervisningen bör organiseras utifrån elevernas språkutveckling och deras läsvanor. Yngre barn, till exempel elever i förskoleklass och årskurs 1, har kanske inte förmågan “att lyssna och ta till sig en berättelse genom lärares högläsning eller muntliga berättande” (s. 1). Författarna föreslår då att läraren till en början till exempel läser högt för eleverna i mindre grupper. Likaså kan det vara en god idé att välja böcker utifrån elevernas intresse. Att välja en bok som väcker igenkänning hos eleverna. För att fånga elevernas uppmärksamhet och intresse kan läraren även använda böckernas bilder.

2.2 Tidigare forskning

Den forskningen vi har tagit del av handlar framförallt om effekten av högläsningen på elevers språk- och läsutveckling och om högläsningen som en del i språk-, läs- och skrivundervisningen (Taube et. al, 2015; Jönsson, 2007; Anderson 1985; Körling, 2006; Andersson, 2015; Gambrell, 2011). Ett annat forskningsområde berör hur lärares kunskaper påverkar litteraturarbetet i klassrummet (Molloy, 2002; Molloy, 2007; Collins & Safford, 2008; Brodow & Rininsland, 2005; Brink 2006). Två av studierna handlar mer explicit om högläsning. I en av studierna undersöks arbetet med högläsning i klassrummet mer allmänt (McCaffrey & Hisrich, 2017) och i den andra belyses skäl till högläsning (Ross, 2017). Vi har valt att dela upp den tidigare forskningen i tre kategorier: Högläsningen som en del i språk-, läs- och skrivundervisningen, lärarens kunskaper och litteraturarbetet i klassrummet samt högläsningssvanor och skäl till högläsning.

2.2.1 Högläsningen som en del i språk-, läs- och skrivundervisningen

Det finns olika aktiviteter som innebär att klassen läser tillsammans. En sådan aktivitet är högläsning. Med högläsning menas både att eleverna turas om att läsa en text högt eller aktiviteten då läraren läser högt för eleverna (Jönsson, 2007, s. 9). Vi avser med högläsning den sistnämnda aktiviteten: läraren läser skönlitteratur högt för eleverna.

I den äldre amerikanska rapporten *Becoming a nation of readers* som Anderson (1985) skrev i uppdrag av den amerikanska kommissionen för läsning presenteras läsning som en av livets baskunskaper ("basic life skill" Anderson, 1985, s. 12). Läsning beskrivs som en förmåga av vikt för såväl individen som samhället som utvecklas under längre tid och som kräver kontinuerlig träning (s. 16), där motivation är en av nycklarna (s. 14) för framgång. Den viktigaste grundstenen i utvecklingen för den egna läsutvecklingen är högläsning, en aktivitet där barnen får möjlighet att utveckla nödvändiga kunskaper för en lyckad läsutveckling. Ju tidigare barnet blir läst för desto bättre. Är barnet dessutom en aktiv deltagare, engagerad i diskussioner kring det lästa materialet och lär sig att identifiera bokstäver och ord samt pratar om ords betydelse blir fördelarna med högläsning ännu mer framstående (s. 23).

Läsforskaren Gambrell (2011) har sammanställt resultat av olika rapporter och studier som undersökte elevers läsintresse och har utifrån dessa tagit fram sju regler för att stärka läsmotivationen. Reglerna är översatta av Hägnesten (2016):

1. Läsningen och läsuppgifterna har relevans för eleverna.
2. Det finns ett rikt och varierat urval av texter.
3. Eleverna får många tillfällen samt rikligt och tillräckligt med tid för sin läsning.
4. Eleverna får välja vad de vill läsa och hur de arbetar med läsningen.
5. Eleverna får dela läsupplevelser med andra. Vilket omfattar att få utrymme att samtala kring böcker, läsa tillsammans, dela boktips och läsa varandras texter om det lästa.
6. Eleverna får uppgifter till läsningen som ligger på rätt nivå. Att lyckas med utmanande uppgifter stödjer motivationen.
7. Det ges incitament för att läsning är viktigt. Exempelvis ska belöningar vara läsrelaterade.

I en svensk delrapport från 2014 års SKOLFORSK, utgiven av Vetenskapsrådet, presenterar Taube et. al (2015) en kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever. Rapporten bygger på vetenskapliga artiklar och omfattar tillsammans 4 000 studier gällande läs- och skrivundervisning för 6-12-åringar. Resultaten visar att pedagogiska insatser kan påverka elevers fonologiska medvetenhet. Forskarna fann även att det krävs kompetens för att kunna göra dessa insatser och att resultaten blir bättre under strukturerade förhållanden (s. 5). Systematisk och explicit undervisning om bokstäver, ljud och ord bör enligt forskarna vara integrerat med annan läsundervisning som exempelvis högläsning. Däremot anges att en förändrad kursplan oftast enbart har små effekter på läsprestationen (s. 6). Det som kan förändra elevernas presentationer är åtgärder som i grunden ändrar de undervisningspraktiker som finns. För att uppnå bestående effekter krävs det omfattande insatser där lärarna erbjuds adekvata kunskaper, handledning och uppföljning.

Forskarna skriver att läsning innebär mer än enbart avkodning. Förutom arbetet med bokstäver behöver elever utveckla positiva attityder till böcker och läsning genom exempelvis rim och ramsor, lek och högläsning. De hänvisar även till en studie av Swanson (2011) där resultaten visar att eleverna som befinner sig i riskzonen för lässvårigheter och som får lyssna till högläsning har bättre förutsättningar att lyckas med läsningen än elever i riskzonen som inte läses högt för. Vidare kan läsresultaten för denna grupp av elever förbättras genom dialogisk högläsning, det vill säga gemensamma samtal om det lästa.

Andersson har i uppdrag av Kulturrådet tagit fram en kunskapsöversikt över läsfrämjande metoder baserad på svensk och internationell forskning (Andersson, 2015).

Kunskapsöversikten (Andersson, 2015, s. 3–4) vilar på de nationella målen för litteratur- och läsfrämjande och omfattar bland annat allas rätt till tillgång till högkvalitativ litteratur.

Kunskapsöversikten ska bidra till bredare och djupare kunskaper i den aktuella debatten som handlar hur läsandet kan stärkas. Ett sätt att stärka läsningen är högläsning. Andersson (2015, s. 43) presenterar högläsningens positiva effekter:

Högläsningens goda effekter på barns språkutveckling är väl dokumenterade. Välkänt är att högläsning berikar barns ordförråd och förmåga att uttrycka sig. Högläsning är också ett sätt att tidigt väcka intresse för böcker och läsning. Högläsning kan också vara en introduktion till hur en berättelse fungerar. För barn kan högläsning inte minst innebära ett första möte med litteraturen som konstform.

Vidare skriver Andersson (2015, s. 44) att högläsning öppnar läsningens värld även för de barn som inte kan läsa själva. Med hjälp av högläsning kan en berättelsegemenskap skapas där texten bildar en gemensam referensram. Högläsning didaktiken omfattar samtalet om eventuella bilder som finns i boken men utan att för den delen förbise det språkliga innehållet. "Den goda högläsningen" (Andersson, 2015, s. 44) innebär läsning med inlevelse och tillfällen för barnen att ställa frågor. Dialogisk högläsning beskrivs som en interaktiv högläsning där läraren läser med eleverna. Den dialogiska högläsningen kan hjälpa läraren att upptäcka elever som läser med flyt men som inte förstår det lästa.

Jönsson (2007) har skrivit en avhandling om litteraturpedagogiska redskap som används i litteraturarbetet i F-3. Den undersöker hur elever bygger föreställningsvärldar och yngre elevers läsning i skolan (s. 23). Med föreställningsvärldar menas i studien subjektiva mentala bilder som eleverna skapar i mötet med texter (s. 24). Metoden som Jönsson (2007, s. 27) använde sig av var lärarforskning. Jönsson var både forskare och lärare i klassen som undersöktes. Högläsning presenteras i studien som ett pedagogiskt redskap som används i litteraturundervisningen (s. 61). Läser läraren högt för eleverna, kan speciellt yngre elever, som är i början av sin läsutveckling, fokusera på innehållet och berättelsen och därmed förståelsen av texten. Aktiviteter kring högläsningen handlar ofta om olika lässtrategier som ska främja läsförståelsen. Detta kan ske innan läsningen, under läsningen och efter läsningen (s. 76). Jönsson (2007, s. 76) skriver om forskning av Barrentine (1996) som kallar detta *interactive read-alouds*. Vid den interaktiva högläsningen tillåts eleverna att ställa frågor eller svara på frågor som läraren har planerat utifrån vissa avsnitt i texten. Samtal kan handla om det som finns i texten eller om det som finns bortom texten (s. 89). Högläsning påverkar

eleverna och det är inte enbart den sociala stunden de tillbringar tillsammans med läsningen som väcker känslor i dem. De kan känna sig ”direkt delaktiga” (s. 103) och texterna och det som händer i dem påverkar dem på ett personligt plan (s. 133).

Körling (2012, s. 30) beskriver högläsningen i undervisningssammanhang som bron till skriftspråket. Eleverna får på gemensam grund, genom högläsningen, möjlighet att lyssna, tala och samtala om olika texter. Läraren kan tack vare högläsningen visa eleverna hur och vad författaren berättar, likaså på vilket sätt författaren väljer att berätta. Dessutom belyser högläsningen både grammatik och meningsbyggnad. Chambers (2014, s. 64, s. 81) beskriver att högläsning, genom hela skolåldern, är en nödvändighet för att eleverna ska kunna bli läsare. Sammanfattningsvis beskriver han att högläsning, tillgång till många böcker och boksamtal är tre nödvändiga faktorer för en genomtänkt och väl genomförd undervisning.

2.2.2 Lärarens kunskaper och litteraturarbetet i klassrummet

Det finns några begrepp som vi anser behöver förklaras för att kunna förstå litteraturarbetet i klassrummet. Dessa är kanon, myten om den goda litteraturen och svenskämnet ämneskonstruktion. Kanon betyder ”norm eller rättesnöre” (Bergsten & Elleström, 2004, s. 31). Bergsten och Elleström (2004, s. 37) beskriver att ett sätt att se på kanon är att se den som ”en karta över den litterära terrängen”. Vad är det som synliggörs och vad inte? Ofta innebär valet av skönlitterära texter en värdering, hur objektivt de än analyseras (s. 47). I denna mening syftar vi på litterär kanon enligt Martinssons definition: (2016, s. 5) ”de historiska litterära verk om vars värde det finns en betydande enighet”. Det finns ingen officiell kanon i den svenska skolan men däremot kan det förekomma inofficiella kanon (Brink, 2006, s. 50).

Myten om den goda litteraturen handlar om att skönlitteratur ses som självklart god (Martinsson, 2016, s. 3). Martinsson kallar myten en “överideologi” (s. 4) som är så allmänt utbredd att det inte går att spåra någon huvudkälla som genererade myten. Å ena sidan finns föreställningen att en viss typ litteratur är god. Enligt denna föreställning är litteraturläsning ett mål i sig. Urvalet av “rätt” litteratur blir på så vis speciellt viktigt. Å andra sidan finns det en föreställning om att det är det som görs med litteraturen som ger upphov till det goda och därför spelar det inte någon roll vilka verk som läses. Enligt denna föreställning ses litteraturen mer som ett medel för att uppnå vissa mål. Myten om den goda litteraturen kan kopplas till begreppet kanon. De verk som tillhör en viss kanon, de som anses vara litterära klassiker, tillhör den goda, “höga” litteraturen. Klassiker är verk som anses vara tidlösa och

av hög kvalitet som kan vara moraliskt och/eller estetiskt. Martinsson skriver att det inom skolsammanhang kan vara tacksamt att falla tillbaka på ett höglitterärt synsätt när litteratur ska motiveras, då det legitimerar både varför, hur och vilken litteratur ska läsas (s.5).

Viktig ämnesdidaktisk kunskap är att förstå att själva ämnet är en konstruktion som i sin tur påverkas av olika samhällsliga intressen skriver Molloy (2007, s. 40). Lärarens praktiska utformning av ämnet i klassrummet är en del av denna ämneskonstruktion därför att undervisningens praktik färgas av de traditioner och teorier som läraren bär med sig. Ytterligare en faktor som påverkar ämneskonstruktionen är synsättet i de läromedel som läraren använder i sin undervisning. Detta för med sig att svenskämnet kan se olika ut i olika klassrum. Konstruktionen kan vara mer eller mindre baserad på didaktiskt tänkande som utgår från läroplanens kunskaps- och fostransmål. En del av ämneskonstruktionen är valet av litteratur som ska läsas. Lärarens val har betydelse för elevernas förståelse av vad som ska läsas och hur detta ska läsas och varför. Beroende på vad som är svenskämnets innehåll och hur och varför detta ska läras ut formas olika svenskämnen (Martinsson, 2006, s. 7-10): Svenskämnet som färdighetsämne med isolerad läs- och skrivträning, svenskämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne utan kopplingar till elevernas vardag, svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne som bygger på elevernas erfarenheter, svenskämnet som humanistiskt bildningsämne som visar på mänskliga erfarenheter eller svenskämne som demokratiämne som ska fostra demokratiska medborgare.

Molloy (2002) tolkar och analyserar i sin avhandling mötet mellan läraren, litteraturen och eleven i klassrummet på högstadiet utifrån de ämnesdidaktiska frågorna vad, hur och varför. Vi har valt att ha med denna studie för att belysa progressionen av litteraturarbetet. Vi anser att resultaten kan vara användbara även för lågstadiet. Molloy's analys sker ur tre perspektiv: läroplan, receptionsforskning och genus. Molloy (2002, s. 26) skriver att det som bör och inte bör läsas är konstruktioner. Även i skolan förmedlas normer om vad som anses vara "hög" eller "låg" litteratur. Vad som anses vara god litteratur ändras under olika tider eftersom människor ändrar sina värderingar. Det som ingår i kulturarvet anses ofta ha ett värde i sig själv (s. 26). Lärarna bär på vissa traditioner som de för med sig vid val av bok (s. 31). Argument för lärares val av skönlitteratur baseras enligt Molloy (2002, s. 26) framförallt på lärarnas egen skolundervisning, akademisk utbildning och kursplanen i svenska. Läroplanen i sin tur ger svar på olika didaktiska frågor (s. 37). Det förekommer mer sällan att lärare påpekar brister i sina didaktiska val (s. 52) men däremot är det vanligare att de påpekar brister hos böckerna eller eleverna. I en och samma klass finns det skilda läsarerfarenheter hos såväl

eleverna som läraren, vilka påverkar litteraturläsningen (s. 70). Resultaten av studien visar att lärarna var relativt osynliga som läsare i de klasser som Molloy besökte på högstadiet (2002, s. 324). Lärarna deltog inte heller i boksamtalen (s. 325). För att verkligen kunna diskutera en text anser Molloy (2002) att läraren själv bör ha läst texten. Läraren kan vara en förebild och visa hur textsamtal kan gå till. Genom att delta i textsamtal kan läraren lära sig mer om eleverna och deras frågor (s. 314).

Molloy (2007) hänvisar till tidigare studier (Molloy, 2002) och skriver att lärare har utifrån ”beprövad praxis” föreställningar om vad som fungerar i vissa undervisningssituationer och vad som inte fungerar (s. 7). Genom att reflektera utifrån ett ämnesdidaktiskt perspektiv kring de didaktiska frågorna vad (som undervisas om), hur och varför (s. 10) kan lärare få syn på de teorier och antaganden som ligger till grund för gestaltningen av undervisningen (s. 11). Ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv tillåter nya sätt att tänka och utmanar det mer traditionella sättet (s. 37). Ämnesdidaktiska kunskaper omfattar såväl kunskaper i ämnets historiska utveckling (s. 40) som kunskaper om att själva ämnet är en konstruktion. Ämnet konstrueras utifrån lärarens intressen, traditioner och antaganden. Detta innebär att ämnet är föränderligt och därför kan svenskämnet se olika ut i olika klassrum. Molloy (2007, s. 40) förklarar att valet av högläsningssbok är en del av hur läraren konstruerar ämnet och hur eleverna uppfattar ämnet, vilket i sin tur påverkar elevernas föreställningar om ämnet.

Collins och Safford (2008, s. 415) resonerar i sin artikel kring lärares förmåga att välja rätt bok åt rätt elev vid rätt tidpunkt. En förmåga som bygger på lärares kunskap om barnlitteratur. Författarna menar att den nationella literacy-strategin (National Literacy Strategi = NLS) som introducerades 1998 i Storbritannien och som dominerade i 10 år har producerat en hel generation lärare som saknar kunskaper om både bredden och djupet som litteratur avsedd för barn kan erbjuda. Stort fokus lades istället på språkliga aspekter av skrivna texter (s. 419). Collins och Safford (2008, s. 420) efterfrågar politiska åtgärder som innebär att kunskaper om barnlitteratur ska vara en självklar del i lärarutbildningen. Författarna hävdar att det borde vara en självklarhet att lärare är experter på barnlitteratur och litteraturens möjligheter i undervisningen. Vidare framställer de (s. 416) att det är nyttigt att fundera kring vad som ses som lärarexpertis inom detta område. Det finns tre områden kring lärares förståelse och praktiker vad gäller deras samverkan med barnlitteratur. Områdena är: kunskaper om själva böckerna, förståelse för hur och när man kan använda texter i klassrummet (t.ex. högläsning) samt förståelse för barns läsutveckling. Det är av största vikt att lärare förstår koppling mellan dessa tre områden om de vill främja barnens läs- och skrivinlärning.

Brodow och Rininsland (2005, s. 130) redovisar liknande resultat utifrån sin studie om hur engagerade gymnasielärare arbetar med skönlitteratur. Lärarens didaktiska mål, deras kunskap om elevernas mognad och förmåga att ta till sig litterära texter samt elevers tips och önskemål tycks vara de tre viktigaste faktorerna vid valet av skönlitteratur i undervisningen.

Brink (2006) har undersökt lärares professionsinriktade litterära preferenser, och hur de förändras i mötet med praktiska förutsättningar. Undersökningen avsåg skönlitteratur i grundskolan (s. 38). Lärare fick svara på enkäter om sina läsminnen och sin undervisning. Dessa kompletterades sedan med gruppintervjuer. Resultaten visar på individuella skillnader i lärares "läsarkarriärer" (s. 47), samtidigt som lärarna gemensamt visar på att de är påverkade av sin egen litterära socialisation under barn-, ungdoms-, och skoltiden när de väljer texter för sin undervisning i svenska (s. 59). Lärare har med sig textminnen från hemmet, skolan och biblioteken. Studien visar att vissa texter, som exempelvis populärlitteratur, lästes i större utsträckning utanför skolan (s. 45) och att Astrid Lindgrens verk fortfarande har starkast klassikerstatus (s. 45). Vidare har få lärare egna textminnen av deckare i skolan, som nuförtiden är en populär genre.

Brinks studie (2006, s. 60) visade på förekomsten av olika informella kanon: en äldre barndomskanon och en aktuell skolkanon bland lärarna som deltog. Till den äldre barndomskanon räknas exempelvis långserieböcker såsom Femböckerna och Kittyböckerna (s. 43). Dessa lästes inte i skolan men uppgavs av ett stort antal lärare som deltog i studien som textminnen. Brink (2006) skriver att det finns en viss tröghet när det gäller läsning av populärlitteratur i skolan: "Inte heller i idag verkar populärlitteratur finnas med i skolans planerade verksamhet" (s. 45). Det som lärarna ansåg tillhöra kulturarvet räknades ofta till den då rådande informella skolkanon som Brink (2006) fann i studien. Exempel på författare som räknas till den aktuella skolkanon är Astrid Lindgren och Elsa Beskow. Vidare nämns lärare både som mottagare och aktörer i kanonbildningsprocessen. Det har även funnits en debatt om en svensk skolkanon (s. 50). Lärarna i studien betonade frivillighet i valet av litteratur men var positivt inställda till en lista med rekommendationer framförallt i syfte att väcka elevernas läsintresse.

2.2.3 Högläsningssvanor och skäl till högläsning

McCaffrey och Hisrich (2017) har gjort en amerikansk pilotstudie om lärares högläsningssvanor. I enkätstudien deltog 63 lärare från förskolan upp till årskurs ett. Resultaten visar på att språkutveckling och nöje framhävs som högläsningens bakomliggande

syfte (s. 95). För att högläsningstunden ska bli givande krävs det att läraren planerar aktiviteten (s.98). Lärare bör göra medvetna bokval eftersom böckerna spelar en stor roll i kvalitén på högläsningen (s. 97). Vid bokval behöver lärarna överväga bokens längd, elevgruppens läs- och skrivkunnighet och intressen (s. 98). McCaffrey och Hisrich (2017, s. 99) poängterar att forskning i många år har visat att högläsning är en effektiv klassrumsaktivitet som dagligen bör få ta plats i undervisningen. En annan amerikansk enkätstudie genomfördes av Ross (2017, ii). I denna studie deltog 259 lärare från förskoleklass upp till åk 2. Enkäterna föregick en kvalitativ datainsamling av 15 lärares dokumentationer av högläsningstillfällen och valet av bok.

Ross (2017, s. 145-147) beskriver också att högläsning är en aktivitet som sker dagligen i yngre skolåldern och att lärares val av böcker därmed sker regelbundet. Vidare förklarar hon att det finns olika syften till högläsning i klassrummet. Det främsta syftet anses vara att utveckla elevers läsintresse. De flesta högläsningböcker visar sig vara valda utifrån en särskild baktanke. Bokvalet bygger på en önskan om att eleverna ska utveckla läslust, samtidigt finns det mer underliggande, dolda motiv. Ett sådant motiv är att lärare väljer böcker utifrån hur de kan användas i undervisningen för att utveckla elevers färdigheter. Läraren kan till exempel välja en bok och planera kritiska stoppunkter för att modellera lässtrategier och för att ställa frågor till eleverna. Valen baseras ofta på att lärare själva gillar texten eller antar att sina elever gör det. Vidare listar hon de åtta viktigaste skälen till valet av bok som följande (s. 115):

1. Boken kan användas för att utveckla färdigheter
2. Bokens tema passar ett undervisningstema
3. Boken är underhållande
4. Boken handlar om en högtid eller händelse
5. Boken passar utifrån elevernas liv och erfarenheter
6. Boken är en av lärarens favoriter
7. Boken kan användas för att lära om livet eller medborgarskap
8. Boken kommer från en författare eller illustratör som läraren gillar

2.2.4 Sammanfattning över tidigare forskning

Forskningen betonar framförallt högläsningens betydelse för barns läsutveckling, se exempelvis Chambers (2014), men även språk- (Andersson, 2015) och skrivutveckling (Körning, 2012). Läsning nämns som en av livets baskunskaper som har betydelse för elevers

framgångar i skolan och utanför skolan, som individer och som samhällsmedborgare. Regelbunden högläsning kan stärka elevers egen läsning (Anderson, 1985). Gambrells (2011) sammanställning av sju regler för att motivera läsningen återfinns på olika sätt i forskningen om högläsningen. Ett exempel är regel nummer 5 som framhäver vikten av att barn bör dela sina läserfarenheter med andra. Samtalet och diskussioner om den höglästa litteraturen betonas i alla studier som vi har tagit del av, såsom i Jönssons (2007) forskning om *interactive read-alouds*. Forskningen visar även på att högläsning erbjuder ett första möte med litteratur för de barn som inte har knäckt läskoden ännu (Andersson, 2015) och för de som befinner sig på gränsen till lässvårigheter (Swansson, 2011 i Taube et al, 2015).

Vidare visar forskning att lärare påverkas av sina egna läsoplevelser (Brink, 2006) och föreställningar om ämnet (Molloy, 2002), vilka i sin tur påverkar ämneskonstruktionen och elevernas föreställningar. Undervisningen kan skilja sig mellan olika klassrum (Molloy, 2007) men samtidigt förekommer informella kanon på skolor (Brink, 2006). Forskning visar även att det krävs särskilda områden som lärare behöver ha särskilda kunskaper för att kunna göra "ett bra bokval", ett val som stöttar eleverna i sin utveckling. Bland annat behöver lärare kunskaper om barnlitteratur. Något som Collins och Safford (2008) menar borde ingå i lärarutbildningen, vilket det gör i Sverige. Lärares val av litteratur är kopplat till de didaktiska frågorna vad, hur och varför, vilka kan hjälpa lärare att reflektera mer kritisk över sin egen undervisning (Molloy, 2002).

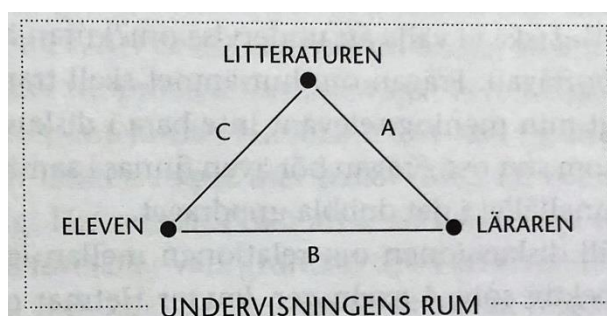
Högläsning är ett vanligt undervisningsinslag (Ross, 2017) och de främsta syftena med högläsning på lågstadiet är att öka elevers läsintresse och främja deras språkutveckling (McCaffrey & Hisrich, 2017; Ross, 2017). Bokvalet är en viktig del av högläsningmomentet som kräver olika överväganden och planering av läraren (McCaffrey & Hisrich, 2017). Valet baseras framförallt på bokens användbarhet för att utveckla elevers färdigheter, men det är nästan lika viktigt att boken är underhållande (Ross, 2017).

2.3 Teoretiskt perspektiv

Molloy (2007, s. 41) skriver att en lärares val av litteratur kan synliggöras med de didaktiska grundfrågorna *vad* (ska läsas), *hur* (detta ska läsas) och *varför*. Det finns flera frågor som belyser undervisningen: *vem* (som ska läsa boken), *var* (den ska läsas), *när* och tillsammans med *vem*. Läraren kan till viss del få svar på de didaktiska frågorna genom kursplanen i svenska (Molloy, 2002, s. 36). Enligt oss besvaras *vad* frågan i kursplanen med att eleverna

ska “möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen” (Skolverket, 2018a, s. 257). Ett möjligt svar på *hur* frågan kan hittas i kunskapskraven enligt vilka eleverna i slutet av åk 3 ska “föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texter” (s. 263). *Varför* elever ska möta olika texter finns det också svar på: eleverna ska ges “förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (s. 257).

Läroplanen ger en ram men i praktiken är det läraren som måste anpassa verksamheten till eleverna och de förutsättningar som finns på skolan (Molloy, 2002, s. 37). Vidare menar vi att högläsning är ett undervisningsmoment som handlar om samspelet mellan läraren, eleven och litteraturen och därför har vi valt att använda Hetmars (1994) triangelmodell som teoretisk utgångspunkt i studien (Figur 1). Modellen baseras på den ämnesdidaktiska triangeln där hörnstenarna är läraren, eleven och ämnet (Molloy, s. 43). Den danske litteraturpedagogen Hetmar tillämpade triangelmodellen som analysmodell för en undervisningssituation (Hetmar 1994 i Molloy, 2007, s. 44). Vi använder modellen för att synliggöra möjliga faktorer som påverkar högläsningmomentet och valet av högläsningssbok:



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

De tre hörnstenarna i triangeln är läraren, eleven och litteraturen. Triangeln är omgiven av en rektangel som benämns som undervisningens rum. Undervisningens rum kan beskrivas som den kontexten där litteraturundervisningen sker i och som styrdokument är en del av. Molloy använder sig av de tre olika axlarna i triangeln (A, B, C) för att belysa olika didaktiska frågor (2007, s. 75, s. 71). Eftersom syftet med vår studie är att undersöka hur lärare arbetar med högläsning kan triangelmodellen användas för att ge en översikt över vad som kan förväntas påverka lärares högläsningssituation: undervisningens rum (styrdokument, skolans förutsättningar), litteraturen, läraren och eleven. De didaktiska grundfrågorna *vad*, *hur* och *varför* ger oss verktyg att hjälpa oss att förstå studiens resultat. Vi anser därmed att triangelmodellen kan användas i vårt fall för att förstå undervisningens olika komponenter och hur de hänger ihop.

3. Metod och material

I följande kapitel beskriver vi den valda metoden, urval, datainsamling, databearbetning, validitet, reliabilitet och slutligen hur vi förhåller oss till forskningsetiska principer.

3.1 Kvalitativ forskningsmetod

Vi har valt en kvalitativ ansats som Kvale och Brinkmann (2014, s. 15, s. 47) beskriver som en forskningsstrategi där målet är att erhålla nyanserade beskrivningar av informanternas livsvärld. Genom semi-strukturerade intervjuer får vi möjlighet att lära känna informanterna och vi får kunskap om deras erfarenheter. Tack vare samtalet får vi tillfälle att höra dem mer specifikt uttrycka sina åsikter och synpunkter med egna ord. Patel och Davidson (2011, s. 82) beskriver att intervjuaren hjälper informanten att “[...] bygga upp ett meningsfullt och sammanhängande resonemang”. Bryman (2002, s. 249), beskriver vidare att det är tolkningen av informanternas svar som ligger till grund vid just kvalitativa studier.

3.2 Urval

Vi valde att intervjua åtta stycken grundskollärare som arbetar i årskurserna 1–3. Lärarna tillfrågades utifrån tillgänglighet och yrkeserfarenhet. På grund av tidsbrist tillfrågades endast lärare i vår bekantskapskrets med relevant yrkeserfarenhet, det vill säga antingen nyutexaminerade lärare eller lärare med lång erfarenhet. Vi valde i första hand att intervjua de lärare vi först fick svar ifrån, och därefter tillfrågade vi kandidater så att vi fick lika många nyexaminerade som erfarna lärare. Lärarna har gått olika lärarutbildningar, men samtliga har relevant utbildning och innehar behörighet för den/de årskurs de undervisar. Lärarna undervisar i två olika kommuner och deras arbetsplatser skiljer sig åt gällande skolornas geografiska belägenhet, elevgruppens storlek samt elevernas etniska och socioekonomiska bakgrund. Två lärare undervisar på samma skola.

3.2.1 Presentation av lärarna

Vi intervjuade sammanlagt åtta lärare, varav fyra nyutexaminerade och fyra erfarna. Med nyutexaminerad lärare benämns behöriga lärare som har varit i yrket upp till tre år efter att de tagit examen. Vi valde denna tidsspann då dessa lärare har haft den nuvarande läroplanen,

Lgr11, under sin utbildning. Eftersom lärarna är relativt nytexaminerade har de sin utbildning nära till hands, samtidigt som de inte har tillräckligt lång erfarenhet för att ha följt flera klasser i årskurserna 1–3. De lärare som är nytexaminerade har tilldelats bokstaven N (nytexaminerad) i detta arbete. Med erfarna lärare avses behöriga lärare som har varit aktiva i yrket minst 8 år och som utbildades enligt den tidigare läroplanen Lpo94. Dessa lärare kan också antas ha följt flera klasser. De lärare som är erfarna har tilldelats bokstaven E (erfaren).

Lärare E1 arbetade sina första år i skolan som fritidspedagog för att sedan vidareutbilda sig till lärare. Hen har arbetat som lärare sedan år 2006 och räknas därmed som erfaren. Lärare E2 utbildade sig först till förskolelärare och arbetade som detta i många år. I början på 2000-talet valde hen att vidareutbilda sig till lärare och sedan år 2005 har hen arbetat som detta. Lärare N3 har arbetat som lärare i ett och ett halvt år och är därmed relativt ny inom yrket. Hen gick grundlärarprogrammet F-3 och tog examen 2017. Lärare E4 är erfaren, då hen gick lågstadielärarutbildningen i slutet på 80-talet och har arbetat som lärare sedan år 1990. Lärare N5 har arbetat som lärare i ett år och räknas som nytexaminerad. Hen gick grundlärarprogrammet F-3. Lärare N6 gick samma program och har liknande erfarenhet, då hen har arbetat snart 1 år som lärare. Lärare N7 har också samma utbildningsbakgrund men har hunnit arbeta som lärare något längre, i ca 1 ½ år. Lärare E8 har lång erfarenhet av skolvärlden, 25 år. Hen utbildade sig först till förskollärare och därefter valde hen att vidareutbilda sig till grundskollärare.

3.3 Datainsamling och databearbetning

Lärarna informerades om studiens syfte och innebörden av eventuell medverkan vid förfrågan. Därefter bestämdes tid och datum för intervju och lärarna blev tilldelade missivbrev och intervjufrågor. Den avsatta samtalstiden var 30 min. Vi gjorde denna avgränsning då vi värnade om både lärarnas och vår egen tid. Samtliga intervjuer genomfördes på lärarnas arbetsplatser. Vi genomförde tre intervjuer var, och två tillsammans.

Intervjufrågorna skapade vi med tanken att få en bred bild av lärarnas personliga erfarenheter av läsning samt att vi ville få en djupare förståelse för hur deras arbete med högläsning ser ut, med fokus på valet av högläsningsslitteratur. Intervjufrågorna återfinns i bilaga 1.

Vi valde, i överenskommelse med lärarna, att spela in intervjuerna för att kunna lyssna på materialet upprepade gånger och på så vis erhålla en mer fördjupad analys. Bryman (2018, s.

577) förklarar att inspelade och transkriberade intervjuer underlättar just en mer noggrann analys eftersom “Forskaren kan göra upprepade genomgångar av intervjupersonens svar”. Transkriberingen av alla intervjuer gav ett gediget textmaterial. Textmaterialet lästes och diskuterades vid flertalet tillfällen och resulterade i en sammanställning utifrån syfte och forskningsfrågor. Sammanställningen gav i sin tur upphov till olika kategorier utifrån sorterade data, vilket i det här fallet var gemensamma nämnare i lärarnas svar.

3.4 Validitet och reliabilitet

Patel och Davidson (2011, s. 102–105) skriver att kvalitet generellt omfattas av hela forskningsprocessen i kvalitativa studier och att begreppen validitet och reliabilitet är nära sammankopplade med varandra. Att upptäcka företeelser samt beskriva, tolka och förstå informanternas uppfattningar om det aktuella forskningsområdet visar tecken på god validitet. Studien bör undersöka vad den avser att undersöka. Reliabilitet däremot “ses mot bakgrund av den unika situation som råder vid undersökningstillfället” (s. 103). Det vill säga att forskarna fångar det unika i situationen så att studien genomförs på ett tillförlitligt sätt. Författarna förklarar att god inre logik, där olika delar sammankopplas till en meningsfull helhet, är tecken på en god kvalitativ studie. Vad gäller intervjuer hävdar Kvale och Brinkmann (2014, s. 298) att validiteten handlar om “[...] kvaliteten på själva intervjuerna, som ska omfatta en noggrann utfrågning om meningen i det som sägs och ständig kontroll av den information som erhålls”.

Vi finner att vår studie uppnår en godtagbar nivå av validitet och reliabilitet eftersom vi har gjort medvetna val kring väsentliga moment såsom metod och analys. Fördelen med vår datainsamlingsmetod var att vi kunde ställa följdfrågor som bidrog till en mer nyanserad bild av lärarnas upplevelser kring högläsning. För att uppnå större tillförlitlighet valde vi att genomföra två intervjuer tillsammans, detta för att kontrollera att vi uppfattade intervjusituationen på liknande sätt. Kvale och Brinkmann (2014, s. 295), skriver att intervjupersoner kan komma att förändra sina svar under intervjuens gång, samt ge olika svar till olika intervjuare. Genom denna kontroll kunde vi fastställa en samstämmighet som bidrog till en bredare tolkning och vi fick en bättre känsla för materialets helhet.

3.5 Forskningsetiska principer

Vi har i vår studie följt Vetenskapsrådets (2002) riktlinjer för god forskningssed. Det är forskningsetiska principer som grundar sig i fyra stycken krav: informationskravet,

samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Vi anser oss uppfylla kraven eftersom vi har informerat deltagande lärare om vår studies syfte och villkor och deras bestämmanderätt över deras medverkan. Vi har hanterat all data med konfidentialitet och likaså har vi informerat om att forskningsresultatet inte kommer användas till/för kommersiellt bruk.

4. Resultat

Vi upptäckte mönster i form av likheter och skillnader i svaren. De mer framträdande dragen har vi samlat i kategorier som i sin tur delades upp i flera underkategorier. Följande kategorier med underkategorier presenteras här nedan: praktiska aspekter av högläsning, sociala aspekter av högläsning, skäl till högläsning, urvalet och inspiration, valet av högläsningssbok samt motsägelser och dilemman.

4.1 Praktiska aspekter

Med praktiska aspekter av högläsning avser vi olika förutsättningar som påverkar hur lärares högläsning kan omsättas i praktiken. Materialet visar att både nyutexaminerade och mer erfarna lärare har tankar om olika ramfaktorer, som tid- och material- (bok-) tillgång, som påverkar högläsningstiden.

4.1.1 Tid

Materialet visar att alla lärare läser högt för eleverna varje dag om schemat tillåter. Alla lärare antar också att övriga lärare gör detta på deras skolor: "Jag tror att alla läser, jag tror alla har en högläsningssbok på gång och jag tror alla läser varje dag i den på den här skolan" (lärare E2). De flesta anger att de läser högt ungefär 15–20 minuter per dag. "Om jag får chansen så försöker jag läsa lite varje dag och det kan vara ungefär en kvart" (lärare N3). Lärarna ger också uttryck för att de skulle vilja läsa mer både för sin egen del och i sin undervisning: "Ja det blir ändå inte så mycket som man kanske skulle önska men det blir ju i alla fall i genomsnitt 20 minuter om dagen. Det är ju mitt mål" (lärare E4). Svaren visar att tiden är en viktig ramfaktor som påverkar högläsningen. Det finns begränsat med tid eftersom det finns andra aktiviteter som ska hinnas med.

4.1.2 Gruppstorlek

Enligt lärarna brukar högläsning ske i helklass. Klassen samlas och lyssnar på läraren. En nyutexaminerad lärare säger följande: “De älskar när vi läser. Det är liksom de som har svårt att koncentrera sig och sitta stilla, de är helt stilla. De verkligen lyssnar och sen när jag slår ihop boken säger hela klassen ‘neej läs mer’” (lärare N3). Högläsning i större grupper är inte alltid möjligt och då får lärarna hitta andra lösningar: “Inte med hela klassen, utan då fick man ju välja ut en liten grupp” (lärare E4).

4.1.3 Tillgång

På alla skolor finns det tillgång till böcker. Sedan finns det mer eller mindre organiserade skolbibliotek. Nästan alla lärare använder sig av kommunbiblioteken, eller deras tjänster såsom bokbussen. Vissa lärare väljer att ta med sig böcker hemifrån som ytterligare ett komplement, såsom denna nyutexaminerade lärare:

Jag är ju en sån lärare som köper allt för mina egna pengar. Så jag köper på Adlibris och Bokus och så. För jag tycker det är så kul att ha dem. Jag tänker såhär, att jag kommer ju jobba som lärare länge förhoppningsvis och då kan jag ju återanvända. Eller till mina egna barn. Så jag köper all mina högläsningböcker (lärare N7).

Hen håller på att bygga upp en egen samling av högläsningböcker och säkrar på så vis tillgången av högläsningböcker även för framtiden. En annan nyutexaminerad lärare (N3) förklarar att det finns tillgång till böcker i skolbiblioteket men att urvalet inte är aktuellt:

Vi har aldrig använt dem. Jag har inte ens tittat vad det där är för böcker för de har stått där i så många år. Skulle man ta ned en bok där så skulle den vara dammig. Man behöver rensa och ta in nya böcker, så att det finns. De där är ju jättegamla, det är ju typ så att man har ställt dem där för att man inte vet var man ska ställa dem (lärare N3).

Vidare säger läraren: “Mina elever har heller aldrig frågat vad det är för böcker eller tittat. De har liksom blivit en del av inredningen” (lärare N3). En av de erfarna lärarna har en samling av egna böcker på en hylla som används i undervisningen: “Jag har litegrann böcker på en hylla som barnen kan gå ut och titta efter om de inte har någonting att läsa” (lärare E2). En annan lärare (lärare E4) skriver att det inte finns plats för särskilt mycket eftersom de har blivit fler på skolan och böckerna är kvar i olika flyttlådor efter flytten. Lärarnas svar tyder på

att det finns tillgång till böcker på skolorna men att dessa nödvändigtvis inte är aktuella som högläsningsslitteratur.

4.2 Sociala aspekter

I denna kategori presenteras sociala aspekter som påverkar högläsningen, exempelvis att en gemensam samling även är ett tillfälle att känna gemenskap.

4.2.1 Likvärdighet

En erfaren lärare (E8) beskriver att det är en lärares skyldighet att förmedla skönlitteratur av olika slag. Skönlitteratur i olika former och på olika sätt. En annan erfaren lärare (E1) beskriver hur hen varierar genre när hen högläser. Hen poängterar att det är viktigt med variation, så att man som lärare inte läser enbart en genre. En nytexaminerad lärare (N3) förklarar att alla barn inte får möjlighet att bli läst för och därför är det viktigt att skolan erbjuder högläsning av olika genrer: “Ja precis för att det tycker jag är viktigt. För att det finns de som inte ens har en bok hemma. Men just att de ska få möjlighet i skolan att faktiskt få höra olika böcker” (lärare N3). Flera lärare uttrycker alltså att högläsning i skolan är viktig eftersom en del elever inte blir lästa för i hemmet. Lärarna menar även att det inte är säkert att det finns variation i det som faktiskt läses hemma, vilket gör variation i valet av böcker ännu viktigare, så att alla elever kan utveckla intresse för läsning. En lärare (N5) påpekar att vissa elever läser hemma, men att de ändå går miste om själva boksamtalet, ett samtal kring det som eleverna läser eller lyssnar på: “Men jag hade en flicka i min klass som hade hakat upp sig på ett ord som hon inte visste vad det var. ‘Ja men har ni inte pratat tillsammans om det hemma om du inte visste vad det var?’ Nej, det hade de inte gjort” (läraren N5). Det som lärarna ger uttryck för är att skolan ska ses som ett komplement till hemmet så att elevernas utbildning blir så likvärdig som möjlig.

4.2.2 Att kunna lyssna och sitta still

För att högläsning ska vara möjlig krävs det enligt lärarna att eleverna sitter still och lyssnar. En del av lärarna beskriver att det är vanligt att klassen samlas på mattan när de ska ha högläsning, men ibland sitter eleverna kvar på sina stolar: “jag tror det kan vara avslappnande att man liksom ligger på mattan eller sitter på stolen och bara ligger och lyssnar” (lärare N3).

En av de erfarna lärare (lärare E4) pekar på att det finns skillnader mellan var de brukade läsa högt för eleverna för 30 år sedan (då läraren gick utbildningen) och nu:

Jag tänkte på när jag gick lärarutbildningen och gjorde praktik. Nästan alla, det var väldigt så där: Man satt alltid på golvet i ring, kuddar ofta och så där. Det var ju så. Och det är ju många som gör det så nu, men vi, vi gör inte det längre. Det är nästan inga på golvet som sitter där när jag läser, faktiskt.

Att kunna lyssna och sitta still kan ses som sociala kompetenser som eleverna behöver utveckla för att kunna delta i högläsningen. Lärarna har kontakt med eleverna under läsningen och tolkar signalerna som eleverna skickar. Lärare N5 påpekar att eleverna kan reagera olika på olika personers läsning, vilket vi tolkar som att det är en personlig upplevelse som uppstår ur den sociala kontexten: “Alla kanske inte tycker att jag är kul att lyssna på. Men de kanske tycker det är roligt att lyssna på dig eller på XY” (lärare N5).

4.2.3 Boksamtal

En annan viktig aktivitet som är knuten till högläsning är samtalet. Enligt lärarnas svar är högläsningstunden mer än bara läsning. Det är minst lika viktigt att prata om det man har läst och koppla det till sig själv eller omvärlden. Samtalet innebär att man delar med sig till någon annan av sina idéer och tankar. Det finns en mottagare och en sändare. I en klass finns det dessutom flera som dessa delas mellan. På så vis är bokpratet en social stund, där olika kompetenser och färdigheter tränas, som att lyssna, formulera sig, tolka information och använda begrepp. Ett exempel som lärare E4 lyfter är att hen får återkoppling om huruvida eleverna hänger med eller inte genom att samtala med eleverna: “Man kan prata lite om vad som händer. En del skrattar och är med när man gör skoj så man ser att de är med” (lärare E4). Eftersom boksamtalen är en så viktig del brukar lärare E4 ge tips till elevernas föräldrar för att uppmuntra boksamtal: “De ska läsa och så ska ni prata om vad det betyder, vad det är som händer, kanske fråga någon liten fråga så där efter man har läst. Bara checka av att de verkligen har fattat” (lärare E4). Lärare N7 förklarar hur skönlitteraturen bidrar med att ge eleverna olika perspektiv och hur böcker kan användas för att diskutera normer:

Men i läsning kan de känna att det är någon annan som har upplevt ungefär samma som jag. Fast de vet att är påhittat. Det är mycket sånt. Man kan prata om det. Norm. Man kan prata om hur man är mot varandra. Man kan få in så mycket med skönlitteratur (lärare N7).

Lärare E8 är öppen med att inte heller läraren ibland vet alla svaren men att de gemensamt kan hitta svaren i boken: “Den [boken] är så djupt filosofisk så ibland barnen bara: ‘jag förstår

inte vad du pratar om nu fröken'. 'Inte jag heller. Men vi kan ju läsa ett kapitel till' ” (lärare E8).

4.3 Skäl till högläsning

Lärarna nämner flertalet skäl till varför högläsning är en viktig del i deras undervisning, vilka beskrivs här nedan. De viktigaste skälen är elevernas språkutveckling samt att väcka deras läslust.

4.3.1 Språkutveckling

Två lärare, en ny (N5) och en erfaren (E1), nämner att högläsning bidrar till elevernas språkutveckling. Den nytexaminerade läraren förklarar att läroplanen belyser just språket: “Ja men läroplanen visar ju alltid på språk. Språket och språkutveckling. På olika sätt.” (lärare N5). En annan erfaren lärare (E8) beskriver att högläsningen påverkar “allt i det svenska språket” hos eleverna. Med allt syftar hen bland annat på ordkunskap och ord- och meningsbyggnad. Övriga lärare understryker också att högläsningens många fördelar exempelvis är just ordförrådsutveckling, men även ett sätt att träna och utveckla elevernas läsförståelse. En av de nytexaminerade lärarna förklarar: “Det är ju mycket med ordförrådet. Det kommer nya ord som man kan prata om och ju mer man läser desto fler ord lär de sig.” (lärare N3). Högläsningen blir en väg in i skriftspråket som möjliggör att eleverna får chansen att möta olika världar (lärare N6).

4.3.2 Läslust

Alla lärare i studien nämner att ett av deras uppdrag är att hjälpa eleverna att finna sin läslust och att högläsning är ett sätt att modellera (visa hur man gör) läsning på ett positivt sätt. Likaså belyser flera lärare vikten av att vara en läsande förebild. “Ja jag läser ju när eleverna läser. När eleverna läser tyst läser jag min bok. Då är jag en läsande förebild.” (lärare N7). Alla lärare upplever att det är svårt i dagens digitaliserade värld att få eleverna att känna läslust. Två av de mer erfarna lärarna (E4 & E8) beskriver att läslusten hos eleverna har dalat på senare år. En anledning som nämns är att det är svårt att få eleverna intresserade om de inte får använda mobil/ipad/dator. Därför känner lärarna att det är av största vikt att välja böcker som intresserar eleverna. För en av de erfarna lärarna (E8) har lösningen varit att låta eleverna

läsa på just ipads. Genom en app kan eleverna ladda ner böcker och dels läsa själva men även få texten uppläst. Samma lärare nämner att hen varierar sina metoder för att introducera nya böcker då det bidrar till ett ökat intresse hos eleverna. Hen erbjuder exempelvis boksamtal och visar upp nya böcker på en byrå. En annan lärare, en nytexaminerad (N7), beskriver hur hen får eleverna intresserade genom att visa bokens bilder, låta alla komma till tals i den gemensamma bokdiskussionen och att hen medvetet inte läser böckerna innan. "Jag tror att om jag skulle läsa dom innan då skulle det inte bli samma diskussion. För då skulle jag veta svaret på allting" (lärare N7).

4.3.3 Gemenskap och bokkultur

Ett annat skäl till högläsning är att tillfället bjuder in till en mysig stund. En stund för avkoppling och gemenskap. En stund där lärarna och eleverna får möjlighet att stanna upp i den annars så hektiska vardagen. "Det blir en stund att finna sitt sinne någon annanstans. Det blir lite mindfulness i stunden." (lärare E8). Högläsningstunden påvisar även för eleverna hur man använder böcker rent praktiskt. En erfaren lärare förklarar att många av dagens barn inte vet hur man hanterar en bok: "De river och kastar ner på golvet. De vet liksom inte" (lärare E4). Vidare förklarar hen att man som lärare då måste säga stopp och demonstrera hur man gör: "Nej, hur tänker du nu? Man måste ju ställa så man ser vad boken heter." (lärare E4). Högläsningen bjuder därmed in eleverna till en slags bokkultur. En kultur där läsaren ser bokens värde och på så vis är rädd om den. En kultur där läsaren öppnas upp för en helt ny värld.

4.3.4 Tema

Lärarna beskriver hur högläsningen, beroende på bokens tema, kan vara ett sätt att introducera nya arbetsområden och ett sätt att fördjupa undervisningen i olika områden. En erfaren lärare (E8) berättar hur hen har arbetat med berättande texter i sin undervisning. Läraren använde klassiska sagor i syfte att fördjupa elevernas kunskaper. Sagorna skulle ge eleverna exempel på berättande texter, mer läslust och möjlighet att bredda sina vingar i bokvärlden. En annan erfaren lärare (E2) arbetar på ett liknande sätt. Vid undervisning om ett särskilt tema används böckerna som ett komplement. En nytexaminerad lärare (N5) förklarar att man som lärare kan utgå från böckernas teman, istället för undervisningsområdets. Teman i böckerna kan användas för att hjälpa enskilda elever som på något sätt har det jobbigt: "T.ex. en viss elev som har kanske jobbigt hemma kan ju få faktiskt få hjälp av en bok. [...] Att temat också är

viktigt på ett sätt. Att hjälpa till. Det kommer bli bra” (lärare N5). Ett tema där utgångspunkten antingen kan vara att arbeta med ett övergripande område eller att utgå från böckernas värld är värdegrundsfrågor.

Värdegrund är något många av lärarna nämner. Inte alltid som specifika teman men som en grundsten i all undervisning. Ibland kan det handla om att högläsningens boken väljs utifrån att gruppen behöver lära känna varandra och sin lärare. Andra gånger kan det vara boken läraren utgår ifrån för att hen vill uppmärksamma specifika värdegrundsfrågor. En serie som verkar behandla just dessa frågor specifikt är *Handbok för superhjältar*. En erfaren lärare (E8) beskriver att om hen skulle arbeta med boken skulle det vara för att man då kan behandla exempelvis “[...] EQ-frågor (emotionell intelligens). Rent etiskt. Hur är man mot kompisar. Hur är man mot sina vänner” (lärare E8). En nyutexaminerad lärare (N7) förklarar att hans elever älskar bokserien och att den dessutom är väldigt användbar i undervisningen, särskilt när det kommer till värdegrundsfrågor. Böckerna skapar diskussioner om exempelvis mobbning. “Och det är ju också ett aktuellt ämne. Så då har vi pratat runt det. Och det har blivit många sådana diskussioner som jag tror har blivit viktigt” (lärare N7).

4.4 Lärares inspiration och bokurval

I sitt val påverkas lärarna av den inspiration de får från olika källor. De påverkas också av sina egna litterära preferenser och skolornas satsningar på läsning.

4.4.1 Bibliotek

Samtliga lärare i studien beskriver att biblioteken är en plats där de finner inspiration och vägledning rörande högläsningens litteratur. Alla nämnde kommunbiblioteken och några nämnde även skolbiblioteken. Skolbibliotekens utbud och stöd verkar dock vara väldigt varierande. Några lärare (ex. E4 & N7) nämner att utbudet på deras skolbibliotek är gammalt och inaktuellt. En lärare (N6) beskriver det såhär: “Så som det ofta blir i skolbibliotek. Mycket som blir liggandes. Som är gammalt” (lärare N6). Medan en annan lärare (E8) berättar att bokbeståndet på hans skola är både stort och varierande. Samma lärare förklarar att även om utbudet är stort på skolan så saknar hen kommunbibliotekarierna. Förr om åren fick lärarna stöd och hjälp av dem: hjälp att finna böcker, tips och idéer, bokprat och andra aktiviteter. Men efter att den nya lagen (SFS 2010:800 kap. 2 36§) trädde i kraft och varje skola är skyldig att ha ett eget skolbibliotek existerar inte samarbetet längre.

Vi har ett jättestort bibliotek. Men nu kan vi inte få bibliotekarier att komma ut och hålla boksamtal. För det gjorde de förut. Och det var ju jättebra. För då kunde de ta upp. De kanske är lite mer uppdaterade. Vad finns det för nya böcker? Vad handlar den och den om (Lärare E8).

Trots att samarbetet mellan skola och kommunbibliotek inte längre verkar vara lika omfattande som förut är ändå lärarna positiva till vad som erbjuds, även om de önskar att samarbetet vore bättre. Lärarna nämner att bibliotekariernas kunskap om böcker är mycket värdefull och att de får bra tips på högläsningsslitteratur.

4.4.2 Kollegor

De flesta lärare nämner att kollegor ger tips till varandra. Oftast blir det inget riktigt samtal, utan istället beskriver lärarna att tipsen ges i förbi farten. En lärare (lärare N3), som arbetar på en skola där tips mellan kollegor inte förekommer, berättar att lärarna har önskat ett bättre samarbete och det finns idéer på hur detta skulle kunna gå till. Hen beskriver situationen såhär:

Vi har faktiskt börjat prata om att vi ska ha någon liten plats eller någon samling där vi kan skriva upp bra böcker som vi har läst i klassrummet för att det är så pass svårt att hitta bra böcker. Så vi vill hjälpa varandra men det är så svårt att hitta tiden och sen när man väl ser någon och vill fråga nåt då börjar man prata om något annat och så glömmer man bort det där med boken sen så har man läst ut boken och så står man där ja just det var det här jag skulle fråga om (lärare N3).

Att tipsa varandra är med andra ord en källa för inspiration att hitta aktuell högläsningsslitteratur, oavsett om det är en aktivitet som tar plats i lärarnas vardag eller inte. Det är en inspirationskälla som lärarna värdesätter och något som de önskar utveckla.

I dagsläget är det framförallt enkla tips som sker i utbytet mellan kollegor, man nämner en boktitel och författarens namn. I vissa fall sker ett lite längre utbyte där lärarna hinner förmedla bokens handling och bland sker tipsen utifrån diskussioner kring särskilda teman. "Och så frågar man kollegorna 'har du nåt bra tips' men ibland så styr det ju vad man håller på att jobba med framförallt i trean då vill man kanske ändå läsa lite såna som handlar lite om vikingatiden eller stenåldern eller såna böcker om man hittar nåt bra" (lärare E4).

4.4.3 Tips på internet

Flera lärare beskriver att internet och appar som Facebook och Instagram är utmärkta källor för inspiration och tips gällande högläsningsslitteratur. Det är framförallt de nyutexaminerade

lärarna som poängterar detta, men en utav de mer erfarna lärarna håller med. Hen beskriver det såhär:

Men sen de här Facebook grupperna. Lärare, svensklärare och lilla klassrummet och allt vad de heter. Där är det alltid någon som ställer frågan. Är det någon som har bra tips på högläsningbok i årskurs 2 eller 3? Det är bara att följa dom där länkarna. Det finns hur mycket som helst. Så vill man ha tips, så Facebook (lärare E8).

Förutom Facebook och Instagram nämner lärarna att bibliotekens hemsidor ger bra tips, likaså bokhandlarnas topplistor. Internet överlag anses som en bra inspirationskälla. En nyutexaminerad lärare förklarar att hen letar efter inspiration på följande sätt:

Jag brukar nog säga på nätet. Jag tycker om böcker själv på nätet. Så jag är mycket inne på olika sidor själv och läser och då liksom automatiskt så när jag sitter och tittar böcker för mig så är det här till eleverna så jag har liksom det här i bakhuvudet "nä nu är boken slut" och då blir det ju, nätet är mycket (lärare N3).

4.4.4 Lärarnas personliga läsning

Alla lärare berättar om sina personliga läsvanor och läspreferenser. Sju av åtta lärare förklarar att de verkligen uppskattar att läsa och att de läser väldigt mycket. En nyutexaminerad lärare beskriver sina läsvanor såhär: "Jag älskar att läsa. Det är bland det bästa som finns. Alltså jag sitter jättegärna hemma på kvällarna och dricker te och läser och läser och läser. Jag är verkligen en riktig läsare" (lärare N3). En erfaren lärare berättar om liknande läsvanor:

Alltså jag läser jättemycket. Det har jag alltid gjort. Ända sen jag var liten. Läser dagligen. Kan inte leva utan böcker. Jag får nästan panik om jag inte vet att jag har en bok på gång medan jag liksom håller på att avsluta den. Så att jag tycker jättemycket om att läsa (lärare E2).

Samtliga lärare beskriver ett bok- och läsintresse, där nästan alla förklarar att intresset är stort. En lärare påpekar att intresset grundar sig i hennes förtjusning för ämnet svenska: "Det är ju för att svenskämnet är något jag brinner lite extra för skulle jag säga" (lärare N6).

Flertalet lärare understryker dock att även om intresset är stort finns det inte så mycket tid till att läsa som de önskar. En av lärarna beskriver att det blir en sorts "intervall-läsning" där den mesta läsningen sker under längre ledighet, det vill säga på lov. När lärarna väl finner tid föredrar de olika slags böcker, deras personliga läspreferenser skiljer sig alltså åt. Några lärare föredrar så kallade feel-good-romaner, andra nämner kärlek, deckare, biografier och historiska böcker. En lärare nämner ett intresse för uppslagsverk. Även om läspreferenserna är olika så förekommer ändå ett visst gemensamt intresse för böcker med realistiska inslag.

4.4.5 Läslyftet

Tre lärare, två erfarna (E4 & E8) och en nytexaminerad (N3), nämner att Skolverkets kompetensutveckling i språk-, läs- och skrivdidaktik, det så kallade Läslyftet, är en bra och utvecklande utbildning. De tre lärarna beskriver hur utbildningen ger dem värdefulla verktyg som utvecklar deras undervisning. Läslyftet ger dessutom tid för läsning på arbetstid och möjliggör diskussioner mellan kollegor då särskild tid är avsatt för just detta.

4.5 Lärarnas professionsinriktade bokval

Lärarna tar hänsyn till olika faktorer vid själva valet av högläsningsbok, vilka presenteras här näst.

4.5.1 Elevrespons och elevernas delaktighet i bokvalet

Den faktorn som nämns mest frekvent och som enligt lärarna väger tyngst är elevernas tankar om boken. Lärarna betonar att det ska vara en rolig stund för eleverna och att det därför är elevernas intressen som är styrande i valet: "Men just med högläsningsstunden så ska ju det vara någonting de ser fram emot. Någonting som tycker är mysigt och kul och spännande. Och då måste man ändå lyssna in lite vad eleverna är intresserade av" (lärare E8). Lärare N3 låter eleverna rösta på vilken sorts bok "saga, läskigt, spännande" som ska läsas och gör eleverna på så vi delaktiga i valet. Men hen poängterar att röstningen inte alltid är passande:

Ja, men sen är det inte varje gång. För att när de exempelvis jobbar med Astrid Lindgren eller så då blir det automatiskt en sån högläsningsbok med den författaren man jobbar med men annars så får de vara med och välja (lärare N3).

Lärare E2 jämför elevernas läsning med sin egen läsning. När elevresponsen inte är positiv, ser läraren ingen anledning att fortsätta med boken:

Nej jag tycker inte det för jag tycker liksom inte att det ger dem någonting om de inte fångas av själva berättelsen, och då finns det ju ingen anledning att läsa. Det är ju lite så som en själv man läser. Förut var jag också så här, har jag lånat en bok då ska jag läsa mig igenom det här men nu kan jag känna 'NEJ varför liksom' (lärare E2).

Så gott som alla lärare avslutar en bok när de inte får den elevrespons de önskar. Men att veta när detta avslut/byte av bok ska ske är inte alltid enkelt. Det är en svår balansgång:

'Nej usch ska du ta fram den där boken igen'. Då kan jag bli lite så här 'nej men då struntar vi i den här. Då tar vi en annan.' Man vill inte heller att de ska känna så att det är så man gör när man läser 'äh men då tar jag en annan och så kan det bli' (lärare E4).

Å ena sidan är högläsning inte roligt om eleverna inte är med, men å andra sidan vill läraren vara en förebild som inte bara byter böcker utifrån rent tycke. Alla lärare i studien är dock överens om att eleverna generellt tycker om högläsning. För de flesta är det självklart att byta bok om eleverna inte tycker om den:

Skulle jag märka att boken inte var bra skulle jag inte läsa färdigt. Jag menar är det inte en bra bok då kan jag inte ha inlevelse när jag läser och eleverna kan inte lyssna för den är inte bra. Och då är det bättre att byta bok istället för att alla ska tycka att det är tråkigt, för då förstörs ju stunden med högläsning (lärare N3).

Alla lärarna ger uttryck för är att högläsningstunden ska vara rolig för såväl lärare som elever. Det viktigaste är att eleverna känner inlevelse och upplever meningsfullhet. En lärare (E4) påpekar dock att det ibland kan vara bra att vänta in en bok, att inte byta för lättvindigt, så eleverna inte ger upp en bok bara för att den är tråkig till en början.

4.5.2 Elevernas förutsättningar

Valet av högläsningbok baseras enligt lärarna även på elevernas förutsättningar, erfarenheter och behov. Flera lärare uttrycker att det inte alltid är lätt att hitta en bok som alla kan hänga med i: "Men det är en utmaning att hitta böcker som passar alla. Det är det absolut." (lärare N6). Lärare E4 beskriver olika elevers behov och problematiken som det kan innebära att det är en gemensam bok som ska läsas:

För de här tre stycken som har kommit så långt, som hänger med och förstår kanske man egentligen skulle vilja läsa den här boken som handlar om det här viktiga. Om den här tjejen som har jättejobbiga hemförhållanden. För man tycker att den här boken är bra men då är det så många som inte skulle hänga med på det och liksom 'Va? Vadå? Varför gjorde de så?' Det kan man ju prata om, men det får inte bli sönderpratad hela tiden. Så där att det är för många som inte förstår (lärare E4).

Det finns de elever som har kommit längre i sin utveckling och som behöver större utmaningar. Dessa skulle enligt läraren även förstå mer avancerade böcker. Det är ett dilemma för om läraren väljer böcker utifrån deras nivå kommer de eleverna som inte har hunnit lika långt att ha svårt att följa berättelsen. Det i sin tur skulle innebära för många avbrott. En annan viktig aspekt vid val av högläsningbok som är kopplat till elevernas behov är

läsinläringens progression: “Man väljer ju bok efter årskurs också förstås. Så det blir svårare och svårare böcker de blir ju längre man läser” (lärare E1). I takt med att böckerna blir svårare och svårare behöver även eleverna utveckla olika läsförståelsestrategier:

Så då när vi jobbar med varje läsfixare [läromedel/läsförståelsestrategier] så fokuserar vi på olika saker när vi läser. Och allt eftersom kan vi ta in flera. På olika sätt. Förutspår innan läsning. Efter. Vi kan stanna upp mitt i. Och nu märker jag att barnen börjar anamma det liksom (Lärare N7).

Läraren har introducerat olika strategier stegvis. Återigen visar svaren att läsning är mer än enbart läsning. Det handlar lika mycket om att kunna hantera texter och diskutera dessa och även här finns det en progression.

4.5.3 Böckernas format och nivå

Böckernas format och nivå är något alla lärare tar hänsyn till i valet av bok. Något som några av lärarna nämner är att boken inte ska vara för tjock:

Jag tänker också ibland tjockleken på en bok. Ibland kan det vara skönt att känna att den inte är för tjock. Att man känner att man kommer någonstans. Att man känner stolthet i att man har läst ut en bok. Den första boken man läser ut är väl ändå den bästa (lärare N5).

Det ska inte ta för lång tid att läsa igenom boken, eftersom eleverna kan bli uttråkade: “om man tar en för tjock bok, hur gör man då om man märker att det inte funkar?” (lärare E4). Lärarna beaktar även språket i böckerna. Lärare E4 anser att det har skett en försämring när det gäller olika delar av elevernas språkutveckling: “Ja, jag tycker att man ser att det har blivit sämre. Dels med deras ordförståelse överlag och den slags text som de förstår och ska hänga med i. Det har gått ner faktiskt.” (lärare E4). Även lärare N5 påpekar att eleverna inte är på den nivån som de förväntas ligga på: “De ligger på en sån låg nivå att det går liksom inte att välja en sjuårsbok som är rekommenderad för sju år utan man får verkligen tänka ‘hur är språket?’” (lärare N5). Lärare E2 bytte bok då språket i boken var för svårt: “Men jag förstod ju för barnen om de inte förstår orden” (lärare E2).

Lärare E1 påminner om att det finns elever med svenska som andraspråk som också har särskilda behov: “Jag har många barn i klassen med invandrarbakgrund och några stycken som är nyanlända. Så jag måste ju ha en bok då det är ett vardagligt språk, det får inte vara ett för svårt språk i boken” (lärare E1). En annan sak som Lärare E2 lyfter är att för många karaktärer som talar i boken kan bli ett hinder för högläsningen: “det som jag däremot tycker

är ett hinder och det tycker jag också om jag läser, det är jättemånga olika personer som man ska hålla reda på. Det märker jag på barnen också, de kan bli förvirrade.” (lärare E2).

4.5.4 Innehåll

Lärarna har olika föreställningar om vad en bra bok ska handla om. Det som ofta nämns är spänning. Böckerna ska likaså vara roliga. Lärare E2 nämner att det även kan handla om att boken förmedlar ett budskap: “ja det viktigaste är ju att det är att det fångar barnen liksom. Samtidigt är det ganska viktigt att det finns nåt budskap sen behöver inte alltid vara så” (lärare E2). Innehållet kan även betyda olika saker för olika personer: “Ibland tänker jag att det kan vara skönt. T.ex. en viss elev som har kanske har det jobbigt hemma kan ju få faktiskt få hjälp av en bok” (lärare N5). Lärare N7 har liknande tankar kring valet av högläsningbok. Det som läses ska väcka tankar i eleverna som kan ligga till grund för diskussioner: “Och sånt som man kan diskutera mycket om texten också. Att stanna upp och så. Och då måste det vara någonting de kan koppla till sin egen vardag” (lärare N7). Det finns också vissa bokteman som ligger till grund för lärares val: “dinosaurier brukar alltid gå hem” (lärare E1).

4.5.5 Måste läsas: Astrid Lindgren

De flesta lärare nämner Astrid Lindgrens verk som någonting som måste läsas för eleverna: “Sen är det ju alla Astrid Lindgrens, de är ju liksom outstanding” (lärare E2). Lärare E8 har arbetat med ett tema om författare: “när vi började med de här författarbeskrivningarna så laddade jag den, hela väskan, med böcker i, från Astrid Lindgren” (lärare E8). Lärare E1 har lovat sin klass att de kommer att läsa *Bröderna Lejonhjärta* och har egen förklaring till varför just Astrid Lindgren måste läsas: “ja jag tycker Astrid Lindgren är så bra för det lite kulturellt och det hör till allmänbildning att veta vem hon är och lite om hennes berättelser så det brukar jag försöka få in också” (lärare E1). *Bröderna Lejonhjärta* nämns även av lärare E4 fast i en mer negativ bemärkelse:

Men medans i Xs grupp där de är lite mer mogna, det gick bättre i ettan också att lyssna på läsning så hon håller på med *Bröderna Lejonhjärta* tror jag men sådana tjocka böcker är ju lite riskabelt kan man känna (Lärare E4).

I en annan klass lästes *Mio, min Mio*: “Den har tagit så lång tid och den har så många ord och saker så vi har diskuterat och jobbat liksom med den så mycket. För att den är så pass gammal, med hur den har skrivits, hur de pratar och så där då” (lärare N3). Flera lärare

påpekar att språket i Astrid Lindgrens böcker är för svårt för eleverna nuförtiden: “Men det har ni kanske själv upptäckt att Astrid Lindgrens böcker är jättesvåra för barn att läsa. Hon har ett roligt språk, men det är lite föråldrat. Så det är inte så lätt” (lärare E8). Lärare N5 berättar att det nuförtiden läses andra böcker och att språket ibland behöver ändras så att eleverna förstår: “Den har ju fått revideras på grund av att det är för svår svenska. Astrid Lindgrens böcker har också förändrats” (lärare N5). Men trots det är alla lärarna i studien överens om att Astrid Lindgren ska finnas med i undervisningen.

4.6 Motsägelser och dilemman

Ett till mönster som vi ser i materialet är att lärarna ibland säger en sak, men gör en annan i undervisningen (“motsägelser”). Ett annat mönster är att det ibland uppstår dilemman vid val av högläsningsbok.

4.6.1 Motsägelse: Realistiska vardagsnära böcker - fantasyböcker

Flera lärare anger att de strävar efter ett innehåll som barnen kan känna igen sig i. Lärare N7 anser att eleverna kan fångas av berättelsen om den kan kopplas till elevernas egna upplevelser: “Men just att det är vardagsnära. Att man fångar dem” (lärare N7). Ingen lärare nämner fantasy uttryckligen som någon bra genre att läsa för eleverna, men det förekommer övernaturliga inslag i många av de böcker som lärarna listar av böckerna som lästes terminen som vi genomförde studien. Nästan alla lärare använde exempelvis *Handboken för Superhjältar* som högläsningsbok och de två som inte hade gjort detta, planerade att läsa den. När lärare N3 berättar om boken finns det ett fokus på att eleverna kan känna igen sig, inte att på att det är det övernaturliga som fascinerar eleverna: “Verkligen är det så för det som händer i den här boken det är ju sånt som kan hända ute på rasterna varje dag” (lärare N3).

Lärare E1 förklarar följande: “men jag skulle till exempel inte läsa fantasy för det vet jag är flera stycken som inte skulle förstå. Så att när det är en etta, det får vara rätt så lätta böcker får det vara” (lärare E1). Samtidigt var den aktuella högläsningsboken som lästes för klassen *Drakjakten* skriven av Suzanne Mortensen, vilket är ett magiskt äventyr som utspelar sig i Lund. Svaret kan tolkas som om fantasy är en för svår genre för yngre barn. Däremot kan Lärare E1 tänka sig att läsa fantasy för äldre barn: “jag har ju läst *Harry Potter* för åk 3” (lärare E1).

4.6.2 Dilemma 1: Bilder i huvudet – bilder på smartboarden

Att kunna fantisera om det lästa och få bilder i huvudet är en läsförståelsestrategi som lärarna använder vid högläsning. Lärare E4 hade "lektioner när man tränade inre bilder och lyssnar på innehåll och man pratade". Även lärare N3 lyfter samma sak: "de får fantisera, använda hjärnan och tänka". Ett liknade svar ger lärare E2: "De får inte allting serverat som film eller att de själva tittar på bilder, men de får fantisera själva" (lärare E2). Det kan tolkas som om att kunna fantisera är en viktig färdighet som kan utvecklas genom högläsning. Samtidigt framhäver samma lärare fördelen med att eleverna kan titta på bilder när de läser: "Ja ibland när man skulle ha NO och prata om något, Skatan eller vad det nu var, då scannade vi in en liten bok och det fångade dem bättre för jag kunde läsa och de kunde titta på bilderna samtidigt" (lärare E4). Likaså svarar lärare N3: "så man visar bilderna på smartboarden samtidigt som man läser och att de verkligen kan leva sig in". Även lärare E2 svarar att eleverna gillar att få se bilder och det är fördelen med bildromanen *Handboken för Superhjältar*: "Och den här har de blivit väldigt fångade av för man kan ju få en Powerpoint med bilderna uppe på smartboarden. Och det gillar de ju" (lärare E2). Lärarnas svar är exempel på val som bestäms av elevernas behov och syftet med högläsningen. Syftet i sin tur påverkar hur högläsning ska gå till: Ska eleverna anstränga sig och träna på att skapa egna bilder i huvudet eller ska högläsningen vara främst ett roligt moment där bilder visas på en skärm?

4.6.3 Dilemma 2: Variation i teorin – begränsningar i praktiken

Materialet visar att alla lärare påpekar att det ska finnas variation i de texter som läses men i praktiken begränsas lärarna av de praktiska förutsättningarna. Lärarna vet vad som fungerar i klassen, det vill säga det som eleverna tycker om, och tar hänsyn till det vid valet av högläsningsslitteratur. Lärare E8 svarar att lärarens ansvar är att eleverna ska få möta olika typer av skönlitterära texter: "Min skyldighet som lärare är att förmedla skönlitteratur av olika kaliber. Olika valörer. Olika former. Olika sätt" (lärare E8). Samtidigt delas böckerna upp i tunga och roliga böcker varav det sistnämnda verkar prefereras: "Viktigt är att den är lite rolig, inte bara tung och jobbig" (lärare E8). Lärare N3 anser också att variation är viktigt: "Ja precis för att det tycker jag är viktigt. För att det finns de som inte ens har en bok hemma. Men just att de ska få möjlighet i skolan att faktiskt få höra olika böcker." (lärare N3). Lärare

N3 delar in böcker i kategorier som beskrivs med hjälp av adjektiv – “sorglig, spännande”. Läraren nämner även “roliga och läskiga böcker”. Eleverna verkar enligt lärare N3 föredra roliga, spännande och läskiga böcker och inte sorgliga eller sådana som handlar om prinsessor:

Jag vet ju att en sorglig bok om någonting, det skulle inte funka i den här klassen. Och jag vet om det handlar om prinsessor, det skulle heller inte funka. Så man har ju lärt sig ’men det här funkade inte men det här fastnar alla för’ så då kan jag lika gärna ta en spännande bok istället för att halva klasen ska sitta och sucka liksom (lärare N3).

Lärare E1 förklarar att fantasy inte bör läsas i ettan men att eleverna får möta fantasy i de högre årskurserna: “Jag har läst Harry Potter för åk 3 men det skulle inte gå i en etta, det är det jag menar, man får ju kritiskt granska böcker” (lärare E1). Förutom elevernas och lärarens eget tycke kan även föräldrarnas synpunkter på vad som ska läsas spela in:

Alltså egentligen tycker jag att det borde vara det. Eftersom vi är en mångkulturell skola. Och mångkulturer krockar. Att prata värdegrundsmässigt. Det var ju nåt sånt samarbete som jag hade under diskrimineringsveckan. Förra året. När vi pratade just om det här med homosexualitet. Att det är okej att vara kär i sitt eget kön. Och det skapar ju stordåd. Inte bland barnen med bland föräldrarna. För de tycker det är jättekonstigt. De tycker inte vi ska prata om det här. Så att. Det känns ibland som att barnen tycker om det. Men man får ju motstånd från föräldrarna. Och det är ju det som man försöker bita ihop och försvara sig för (lärare N5).

Lärarnas svar kan enligt oss tolkas som ett glapp mellan teori och praktik. Å ena sidan är de medvetna om att texterna som läses ska variera. Å andra sidan väljs böcker främst efter elevernas tycke och då faller en stor del genrer bort. Indelningen utefter adjektiv gör det svårt att avgöra vilka genrer som faktiskt läses i klassrummen eftersom vi anser att även en fantasybok kan vara rolig liksom en hästbok kan vara tung.

4.6.4 Dilemma 3: Läroplanens betydelse för litteraturvalet

Lärarna som vi intervjuade svarade att de inte får stöd vid val av högläsningsbok av läroplanen. Ingen av lärarna anger att de planerar läsningen strategiskt. Det är intressant eftersom alla svarar att de läser högt dagligen för sina elever. Svaren som lärare E2 och lärare N3 ger, kan användas representativt för det som lärarna överlag gett uttryck för:

När det kommer till högläsning så har jag faktiskt inte ens tänkt på Lgr11. Utan jag tänker mera på det här med ordförrådet och diskutera och sånt. När man tittar på sånt då finns det ju i Lgr11, men det är inte så att jag sitter och tittar ’nä men vad gör den här högläsningsboken?’. ’Vad kan

vi ha för mål?'. Utan det bara väljs och sen kommer det allteftersom när man läser när man pratar om det. Och så där. Men jag tittar inte alls eller tänkte inte ens på den vid högläsning (lärare N3).

Lärare E2 är medveten om att det finns avsnitt som avser skönlitteraturens innehåll samtidigt upplever lärare E2 inget stöd av Lgr11:

Nej egentligen inte så mycket, det tycker jag inte. Och sen är inte jag sådär att jag går in och lusläser och kollar liksom. Jag tycker inte att det är så mycket stöd. Det står ju givetvis att man ska läsa skönlitteratur och det ska vara av olika slag och så man ska få med olika kulturer och olika tider liksom i berättelsen men nej (lärare E2).

Förutom skönlitteratur, språk-, läs- och skrivutvecklingen nämns även värdegrundsarbete som något som finns i Lgr11 och som man kan stötta sig på (lärare E1, N3, N6, E8): "Det är väl en del värdegrund och sånt där som man kan tänka att man kan få in. Utöver det så. Nej, är det inte" (lärare N6). Vidare upplever lärarna inte att själva valet är svårt. Det stora urvalet av litteratur kan däremot vara både underlättande eller försvårande: "Det är väldigt lätt skulle jag säga. För jag känner alltid att jag har en liten hög på vad skulle vilja gå vidare på." (lärare N6). "Jag tycker att det finns så mycket att välja bland och jag brukar försöka göra så nu läste vi om en dinosaurie förra gången då ska vi läsa om det här nu. Jag försöker bruka byta genre litegrann" (lärare E1). Det är bara Lärare N5 som uttrycker att valet är svårt eftersom de ska tas hänsyn till så många olika faktorer: "Är det svårt? Är det lättläst? Är det för enkelt? Och det tycker jag är jättesvårt."

5. Diskussion

I denna del sammanfattas och diskuteras studiens resultat. Resultatdiskussionen följs av en diskussion om metod, tillförlitlighet och generaliserbarhet.

5.1 Resultatsammanfattning

Resultaten visar att högläsning är ett vanligt inslag i svenskundervisningen. Skälen till högläsning är många och lärarna baserar även sina val av högläsningsslitteratur på dessa. Bland annat anger lärarna att högläsning kan ge ökad läslust och bidra till gemenskap. Eleverna introduceras även till en så kallad bokkultur, vilket innebär till exempel ett första möte med litteraturens värld. I arbetet med högläsning måste läraren ta hänsyn till både sociala och praktiska aspekter.

De praktiska aspekterna omfattar ramfaktorer som tid för högläsning, gruppstorlek, läsmiljön och boktillgång. De sociala aspekterna omfattar elevernas förmåga att sitta still, att lyssna och samtala samt att tolka de sociala koderna som förekommer inom klassrummets fyra väggar. Resultaten visar också att högläsning kan öka likvärdighet och delaktighet. Alla elever blir inte lästa för i hemmet och inte alla samtalar om det lästa. Högläsningen blir därmed ett medel för att uppnå ett av utbildningens viktigaste uppdrag – att komplettera hemmet, det så kallade kompensatoriska uppdraget. Utöver de sociala och praktiska aspekterna finns det även andra faktorer som påverkar lärarnas val av högläsningsslitteratur.

Inspiration till urvalet kommer bland annat från deras stora intresse för läsning, både privat och i arbetet, liksom samarbetet med skol- och kommunbiblioteken, Skolverkets kompetensutbildning "Läslyftet", tips från kollegor samt information på internet. När det gäller själva valet av bok upplever sju av åtta lärare att det är enkelt. Möjligheterna är oändliga. Dock poängterar lärarna att alla dessa möjligheter både förenklar och försvårar valet. Fördelarna är att det är enkelt att få tag i böcker men svårigheten ligger i att välja ur den stora massan och att hålla sig uppdaterad. Lärare N5 poängterar just att det är många faktorer att förhålla sig och att valet därmed blir svårt.

Resultaten visar att alla lärare i studien främst baserar sina bokval på elevernas respons. Generellt byter lärarna bok om eleverna visar missnöje med bokvalet. Dessutom väljs böcker utifrån deras form och innehåll. Böckerna bör vara lagom långa och beröra för eleverna relevanta ämnen. Elevernas språkliga förutsättningar, intressen, behov och erfarenheter är högläsningens utgångspunkt.

Resultaten visar även på att lärare bär på föreställningar om vad som ska läsas och vad som inte ska läsas. Detta tolkar vi som att det finns en informell litterär skolkanon då verk av exempelvis Astrid Lindgren läses på nästan alla skolor. Likaså påverkas lärarna av trender på bokmarknaden. Nästan alla lärare läser den oerhört populära bokserien *Handbok för superhjältar* av Agnes och Elias Våhlund.

Resultatet pekar även på att det förekommer vissa motsägelser när det gäller bokvalet. Å ena sidan betonar vikten av att läsa realistiska och vardagsnära böcker men å andra sidan läser alla lärare böcker med inslag av fantasi. I arbetet med högläsning och vid bokvalet måste lärarna förhålla sig till olika dilemman. Lärarna anser att en fördel med litteraturläsning är att eleverna kan skapa egna bilder i huvudet. Samtidigt lyfter de digitala möjligheter som kan användas för att göra läsningen mer multimodal. Resultaten tyder också på ett glapp mellan val av bok i teorin och val av bok i praktiken. Lärarna anser att det ska finnas en variation i

vad som läses samtidigt som de brukar begränsa urvalet utefter elevernas preferenser. Högläsningen kan enligt lärarna kopplas till många olika aspekter av läroplanen, dock medger lärarna att de inte använder läroplanen för en strategisk planering. Inte heller finner lärarna något stöd i läroplanen vad gäller högläsningmomenten. Valet av högläsningsslitteratur kräver både kreativitet och kunskap. Resultaten visar på fler likheter än skillnader mellan erfarna och nyutexaminerade lärare i fråga om valet av högläsningsslitteratur. Den enda mer signifikanta skillnaden är att de erfarna lärarna över tid har upplevt en allmänt minskad läslust hos eleverna.

5.2 Resultatdiskussion

Syftet med vår studie var att undersöka om och hur lärare med olika yrkeserfarenhet inom årskurserna ett till tre arbetar med högläsning i sin undervisning i svenska med fokus på vilka faktorer som påverkar valet av högläsningsslitteratur. Resultaten tyder på att de faktorer som påverkar valet kan kopplas till de didaktiska grundfrågorna som undervisningen bygger på. Lärarnas inspiration och boktillgång påverkar *vad* som läses i klassrummet och skälen (*varför*) till högläsning påverkar valet av bok. Undervisningens *hur* länkas till elevernas förutsättningar och andra praktiska aspekter.

Resultaten visar vidare att lärarnas beslut baseras till stor del på deras "tysta kunskap" om vad som fungerar och vad som inte gör det i undervisningssituationer. Enligt Molloy (2007) bär lärare på vissa föreställningar som ligger till grund för den praktiska utformningen av undervisningen. De flesta lärare i vår studie upplever valet som enkelt. De har tankar kring *vad*, *hur* och *varför* de väljer olika högläsningssböcker men det förekommer ingen strategisk planering utifrån styrdokumentet eller forskning. Detta är någonting som McCaffrey och Hisrich (2017) anser är ett krav för att högläsningstunden ska bli så givande som möjligt. Enligt Molloy (2007) behöver lärare reflektera kring de didaktiska frågorna utifrån ett ämnesdidaktiskt perspektiv för att kunna göra medvetna val. Ett ämneskritiskt perspektiv kan utmana invanda sätt att tänka. I den här delen avser vi att lyfta de faktorer som påverkar valet av högläsningssbok utifrån de didaktiska grundfrågorna *vad*, *hur* och *varför* som också utgör vårt teoretiska perspektiv. Vi hoppas kunna visa på hur komplext valet av högläsningsslitteratur kan vara.

5.2.1 Vad?

Högläsning är ett vanligt förekommande undervisningsmoment i svenskämnet, visar vårt resultat. Även internationella forskningsresultat tyder på att lärarna i lågstadiet använder sig av högläsning dagligen (Ross, 2017; McCaffrey & Hisrich, 2017). Vi anser att det är anmärkningsvärt att ett sådant viktigt moment inte får ta större plats i läroplanen. Vi finner överhuvudtaget inte begreppet i läroplanen för grundskolan. Det centrala innehållet för årskurs 1-3 nämner att eleverna ska få möjlighet att tala, lyssna och samtala. Lyssna är därmed det enda begrepp vi finner med koppling till just högläsning. Däremot lyfter den reviderade läroplanen för förskolan, vilken träder i kraft den 1 juli 2019, vikten av högläsning: "Barnen ska erbjudas en stimulerande miljö där de får förutsättningar att utveckla sitt språk genom att lyssna till högläsning och samtala om litteratur och andra texter" (Skolverket, 2018b). Dock poängterar ändå Skolverket att högläsning är ett viktigt moment i undervisningen genom att lyfta både begreppet och metoden i ett antal vetenskapliga artiklar, vilka presenteras i exempelvis kompetensutbildningen Läslyftet. Där framkommer det att högläsning är en aktivitet som förekommer framförallt i förskolan men även på lågstadiet. Likaså lyfter en av artiklarna (Schmidt, 2018, s.2) att eleverna utifrån lärarens högläsning kan utveckla kunskaper i att: "föra enkla resonemang om texters tydligt framträdande innehåll och jämföra detta med egna erfarenheter". Detta är ett av kunskapskraven i slutet på årskurs 1. Detta tolkar vi, återigen, som att högläsning är och bör vara ett inslag i undervisningen.

Vad gäller lärarnas bokurval baseras, som tidigare nämnt, dessa på flertalet faktorer. En av utgångspunkterna tycks vara lärarnas personliga litterära preferenser som påverkar vad som ska läsas. Lärarna i vår studie uttryckte alla ett stort intresse för böcker och läsning, vilket verkar ha positiva effekter på deras undervisning. Vi undrar om det finns lärare som inte uppskattar läsning och, om så fallet är, hur deras undervisning ser ut. En intressant infallsvinkel eftersom lärares intresse tycks spegla deras undervisning. Lärarnas personliga litterära preferenser påverkar uppenbarligen vad som läses högt i klassrummet. Något som även kan kopplas till lärarnas föreställningar om svenskämnet och tillsammans utgör de grunden för hur ämnet konstrueras. En annan viktig iakttagelse är att vi inte ser några skillnader i bokvalet när det gäller nyutexaminerade och erfarna lärare. Kan det vara så att intresset för läsning är viktigare än läroplanen och erfarenheten? Behöver man som lärare läsa mycket själv för att kunna göra goda litteraturval?

Ytterligare en utgångspunkt för valet av bok är elevernas behov och intresse, vilket i grund och botten handlar om deras förutsättningar när det gäller läs- och skrivkunnighet. Flera lärare

betonar att det är viktigt med en lagom lång bok som passar in i skolverksamhetens röda tråd. Dessa faktorer kan även utläsas i andra forskningsresultat. Ett exempel är Ross (2017) studie som visar på att lärares litteraturval bygger på en önskan om att boken ska stödja undervisningen och hjälpa eleverna att utveckla olika förmågor. Vid bokval bör lärare, enligt McCaffrey och Hisrich (2017, s. 98), överväga faktorer som bokens längd, elevgruppens läs- och skrivkunnighet samt elevernas intressen. Vid val av högläsningsslitteratur krävs det alltså att lärarna gör medvetna och strategiska överväganden. Resultatet tyder dock på att dessa överväganden till stor del sker undermedvetet, vilket vi tolkar som om valet är komplext och kräver mer kunskap än vad som många kanske tror.

Samtliga lärare i vår studie förklarade sammanfattningsvis att de får inspiration från olika källor, men att det finns mönster i vilka källor som används. Vi finner därmed att marknadsföring i media spelar en stor roll i lärarnas bokval. Vi undrar om det kan finnas kopplingar mellan vad som syns i media och vad som faktiskt väljs, och tvärtom. Om och hur lärare är medvetna om marknadsföring och hur den förs fram är för oss okänd. En källa som används flitigt är skol- och kommunbiblioteken. Samarbetet med bibliotekarier verkar vara väldigt uppskattat och detta är något vi själva även ser fördelar i. Vi är nyfikna på hur kommunbiblioteken gör sina bokinköp. Vad baseras deras val på? Vad eftersträvar de i sina bokval? Finns det likheter mellan hur lärarna väljer och hur bibliotekarierna gör det? Kan faktorer såsom bibliotekens samhällsnyttiga uppdrag påverka deras val? Bibliotekens roll i samhället har på senare år förändrats i och med digitaliseringen och vi undrar därför om bokvalen påverkas av detta.

En annan intressant observation vi har gjort är att det verkar finnas en till synes dold gemensam uppfattning om att vissa litterära verk ska ingå i undervisningen. Det främsta exemplet är Astrid Lindgrens verk. Detta antyder att det finns en viss skolkanon, trots att denna inte nämns i läroplanen. Ett antagande som stärks av exempelvis Brinks studie (2006) som också påvisade en aktuell skolkanon med verk av exempelvis Astrid Lindgren. Brink (2006, s. 60) framställer att lärare anses som både mottagare och aktörer i kanonbildningsprocessen. Vidare upplevde vi att lärarna i vår studie betonade frivillighet i valet av litteratur, samtidigt som de var positivt inställda till en lista med rekommendationer av skönlitterära verk att använda i undervisningen, framförallt i syfte med att väcka elevernas läsintresse.

5.2.2 Hur?

De flesta lärare använder litteraturen som medel för att uppnå olika undervisningsmål, exempelvis att utveckla elevernas läslust, lässtrategier eller språk. Resultaten visar även att högläsning erbjuder en gemensam referensram som blir utgångspunkt för samtal och diskussioner, eftersom högläsning oftast sker i helklass. Lärarna använder sig av så kallade *interactive read-alouds* som Jönsson (2007) skriver om i sin forskning. Ross (2017) skriver om planerade stoppunkter. Stoppunkter använder sig även lärarna i vår studie av såväl före, under och efter läsningen. Frågan är dock huruvida dessa stoppunkter är planerade. Resultaten av vår studie ger mer ett intryck av att dessa är spontana.

Resultaten av vår studie pekar på motsägelser och dilemman kring hur högläsningen ska gå till. I vissa böcker bildar text och bild en helhet och i detta fall är det nödvändigt att även visa bilderna, som exempel kan här återigen *Handboken för superhjältar* nämnas. För en del elever kan bilder också vara ett stöd för att kunna förstå det som läses (McCaffrey & Hisrich, 2017, s.99). Samtal om bilder beskrivs av Andersson (2015) som en del av högläsningdidaktiken. Samtalet om bilderna behöver dock inte skugga det språkliga innehållet i böckerna. Under den dialogiska högläsningen utbyter läraren och eleverna idéer och tankar kring såväl textens form och innehåll. Dialogisk högläsning kan förbättra läsresultaten hos elever som befinner sig i riskzonen till lässvårigheter (Swanson et. al. 2011 i Taube et. al., 2015). Ett genomtänkt och strukturerat boksamtal som utgår från tydliga frågeställningar är enligt Chambers (2014) en av grundpelarna i en lyckad litteraturundervisning.

För att kunna planera arbetet med boken behöver läraren ha kunskaper om själva boken, förståelse för hur och när texten kan användas i klassrummet samt kunskaper i barns läsutveckling (Collins & Safford, 2008). Undervisningen ska vara systematisk och explicit för att få bästa möjliga effekt på elevernas läsutveckling. Enligt lärarna brukar eleverna visa när de inte tycker om boken. Vi kan se i vårt resultat att det är en utmaning att bestämma när en bok ska bytas då läraren har en förebildsfunktion. Även detta kan ses som ett dilemma. Läraren skulle kunna lyfta olika aspekter av boken för att upprätthålla elevernas intresse så att de upplever mening utifrån nya perspektiv.

5.2.3 Varför?

Skälen till högläsning är som tidigare nämnts många och visar på liknade svar som i andra forskningsstudier, såsom Ross (2017). Ross (2017, s. 115) sammanfattar sina forskningsresultat gällande skäl till högläsning i en lista där de åtta viktigaste tas upp. Vi, i vår studie, uppfattar det som att det framförallt är elevernas språkutveckling och bildning samt lärarnas önskan om att väcka läslust och gemenskap som betonas. Samtliga återfinns även i Ross lista, inklusive de andra skälen som vårt resultat visar såsom val efter tema i undervisningen. En skillnad vi däremot kan se är att vårt resultat främst betonar elevens läsintresse istället för utvecklandet av färdigheter. Vi ser i våra resultat att lärarna på olika sätt använder sig av strategier för att öka elevernas läslust, vilka är jämförbara med de sju regler för att öka läsmotivationen som Gambrell (2011) har tagit fram. En av de viktigaste aspekterna i lärarnas val är att läsuppgiften har relevans för eleverna, att det finns en variation och att högläsning sker regelbundet.

Vi anser även att vårt resultat pekar på att det finns en underliggande vetskap om att skolan måste kompensera föräldrarnas läsning för barnen, då alla barn inte blir lästa för. Ett kompensatoriskt uppdrag som idag omfattar ganska mycket.

Det är inte bara skälen till högläsning som är många och välmotiverade utan det finns även många fördelar. Högläsningens goda effekter bidrar enligt vår studie till att eleverna bland annat får utveckla sitt språk på många olika sätt. Språket har stor betydelse i dagens mångkulturella samhälle, vilket understryks i läroplanen:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts (Skolverket, 2018a, s.257).

Dessutom beskrivs högläsningen som bron till skriftspråket (Körling, 2012, s. 30) och en metod som öppnar läsningens värld för elever som ännu inte kan läsa själva (Andersson, 2015). Bergsten & Elleström (2004, s. 40) förklarar att

Det är viktigt för alla sorters människor att få sin verklighet synliggjord och bekräftad av litteraturen, men det är också viktigt att finna de djupare, mänskligare förbindelserna mellan till synes helt skilda situationer, öden och händelser.

Högläsningen bjuder in eleverna till en bokkultur där de bland annat får möjlighet att utforska en värld av olika litterära verk, praktiskt erfara hur man hanterar böcker, uppleva hur läsning kan ske både enskilt och tillsammans med andra och att bokkulturen skapar sociala band

mellan människor från hela världen. I dagens samhälle där digitaliseringen växer sig starkare för varje dag behöver lärare finna nya vägar för att fånga elevernas intresse för både böcker och läsning. Våra erfarenheter är att många människor idag prioriterar bort läsning och det blir därmed en större utmaning för skolan att förmedla läsningens viktiga roll i elevernas utveckling.

5.3 Metoddiskussion

Kvalitativa intervjuer frambringade i vårt fall ett omfattande material som tog tid att bearbeta. Vi anser att materialet var tillräckligt i en studie av denna omfattning. Dock finns det stor potential att utveckla ämnet och studien hade kunnat uppnå en större generaliserbarhet och tillförlitlighet om vi exempelvis hade kompletterat intervjuerna med enkäter och på så vis fått svar av fler lärare.

Vi upplever att vårt urval var relevant eftersom att alla informanter hade adekvat utbildning och var verksamma inom årskurserna vi efterfrågade. Dock bör det poängteras att informanterna på ett eller annat sätt återfinns i någon av våra bekantskapskretsar. Ett faktum vi under hela studiens gång varit medvetna om och detta kan naturligtvis ha färgat både våra och informanternas förväntningar genom exempelvis förutfattade meningar och förväntade svar. Detta kan också ha medfört att alla lärare som vi intervjuade är litteraturintresserade. Samtidigt anser vi att intervjusituationen blir mer naturlig och ger mer nyanserade svar om samtalspartnern känner sig trygg.

Vi anser att vår studie är tillförlitlig och till viss del generaliserbar. Vi har varit strukturerade och reflekterande under hela forskningsprocessen. Vi har diskuterat och analyserat med öppna ögon utifrån en medvetenhet om att våra tidigare erfarenheter kan ha färgat studien. Vi har utgått från våra forskningsfrågor och studiens syfte, den tidigare forskningsbakgrunden samt vårt teoretiska ramverk i tolkningen av materialet. Vi har varit observanta och synliggjort informanternas mångtydiga och ibland motsägelsefulla svar.

Våra åtta informanter har olika utbildnings- och yrkesbakgrund och arbetar på olika grundskolor i årskurserna 1–3. Studien visar på tydliga mönster i deras svar och detta i kombination med urvalet tyder på viss generaliserbarhet. Många av de resultat som vår studie genererade återfinns även i den tidigare forskningen som vi har tagit del av. Ett tydligt mönster vi kunde urskilja i studien var att informanterna uppskattar personlig läsning (det vill säga att de har ett intresse för läsning och att de läser mycket på fritiden) och att de alla läser högt för sina elever vid ett flertal tillfällen under en vanlig arbetsvecka. Vi undrar därför om

resultatet hade blivit annorlunda om informanterna hade varit lärare som inte uppskattar läsning och som inte kan se högläsningens fördelar.

6. Avslutning

I denna avslutande del presenterar vi våra slutsatser och förslag till framtida forskning.

6.1 Slutsatser

Syftet med vår studie var att undersöka om och hur lärare med olika yrkeserfarenhet inom årskurserna ett till tre arbetar med högläsning i sin undervisning i svenska med fokus på vilka faktorer som påverkar valet av högläsningssituation. Studien visar att högläsning är en vanligt förekommande undervisningsmetod hos såväl nyutexaminerade som erfarna lärare på lågstadiet. Det finns inga tydliga skillnader i bokvalet fastän deras olika yrkeserfarenhet. Det finns många olika skäl till varför högläsning ska vara ett regelbundet inslag i skolverksamheten. Det främsta skälet är enligt vår studie att väcka elevernas läslust och därefter att utveckla elevernas språkfärdighet.

Hur lärarna arbetar med högläsning har även betydelse för bokvalet. Lärarnas bokval baseras på mer eller mindre synliga faktorer som kan härledas till de didaktiska frågorna *vad*, *hur* och *varför*. En mer synlig faktor är att aktiviteten ofta sker i helklass och därmed måste lärarna förhålla sig till exempelvis gruppstorleken och gruppammansättningen. Medan en dold faktor är att lärarna bör ta hänsyn till elevernas behov och förutsättningar. Det finns ytterligare en mängd faktorer lärarna måste förhålla sig till i högläsningssituationen och i valet av högläsningssituation. Dessa kan delas in i praktiska eller sociala aspekter. En slutsats vi drar är att bokvalet inte är så enkelt som det till synes verkar vara. Lärarna nämner att det är lätt att få tag i böcker, men inte nödvändigtvis den rätta boken.

Vi finner också en del motsägelser och dilemman som tyder på att det finns ett glapp mellan den praktiska utformningen av undervisningen och det som lärarna avser med undervisningen. Vi upplever att lärarna har de kunskaper som krävs för en lyckad litteraturundervisning, samtidigt saknar vi en medveten och strategisk planering. Något som forskning (Chambers 2014, Taube et al, 2015) visar är viktigt för att uppnå bästa möjliga effekt på elevernas läsutveckling. Lärarnas planering varierar utifrån undervisningens syfte. När eleverna inte gillar boken ser lärarna ofta problemet hos eleverna eller boken och inte i sina didaktiska avväganden. Planeringen verkar inte vara särskilt utvecklad när det gäller den vardagliga högläsningstunden, som ofta ses som en stund för nedvarvning och avslappning.

Det främsta syftet här tycks vara att stärka gemenskapen i gruppen.

Studien visar att “myten om den goda litteraturen” (Martinsson, 2016, s. 5) även återfinns vid bokvalet. Litteraturvalet påverkas av om lärarna anser att litteraturläsning är ett mål i sig eller om litteraturen ska användas som medel för att uppnå vissa mål. Utifrån studien anser vi att bokvalet bygger på en mängd komplexa beslut som påverkar ämneskonstruktionen. Högläsning är således ett undervisningsinslag som tillsynes alla lärare använder och på så vis uppfattar vi det som en konst alla lärare behöver behärska.

6.2 Framtida forskning

Vår studie har gjort oss mer nyfikna på litteraturens betydelse i klassrummet och det finns en stor potential för framtida forskningsområden. En intressant observation vi gjorde i studien var upptäckten av en informell kanon som består bland annat av Astrid Lindgrens verk och *Handboken för Superhjältar*. På så vis skulle det vara intressant att undersöka om det existerar en informell nationell skolkanon och vilka verk som ingår i den idag. Forskning visar på att verk i en kanon byts ut efter hand (Molloy, 2002). Liksom att tiderna förändras, förändras även människornas värderingar och böckerna. Kommer Astrid Lindgren och *Handbok för Superhjältar* fortsätta läsas för elever i framtiden? Hur förändras det svenska kulturarvet som ges uttryck för i svenskämnet? Andra potentiella forskningsområden skulle kunna vara hur lärares läsvanor och hur olika aktörer på bokmarknaden, som förlag, nätbutiker och författare, påverkar lärares bokval eftersom bokvalet i slutändan påverkar elevernas syn på läsning och litteratur.

Litteraturförteckning

Anderson, R C. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Pittsburgh, USA: National Academy of Education, National Institute of Education - Center for the Study of Reading. Hämtad 2018-11-05 från:

<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uiug.30112018728235;view=1up;seq=3>

Andersson, J. (2015). *Med läsning som mål: om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Stockholm: Statens kulturråd. Hämtad 2018-12-07 från: <http://www.emagin.se/paper/gj7pd79t/paper/1#/paper/gj7pd79t>

Bergsten, S., & Elleström, L. (2004). *Litteraturhistoriens grundbegrepp* (2. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.

Brink, L. (2006). Skönlitteraturens väg till klassrummet – om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning. I L. Kåreland (red.) (2009) *Läsa bör man? den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Brodow, B., & Rininsland, K. (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan: Praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.

Bronäs, A. & Runebou, N. (2016). *Ämnesdidaktik: en undervisningskonst*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Stockholm: Liber.

Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder* (1. uppl.). Malmö: Liber.

Chambers, A. (2014). *Böcker inom och omkring oss* [Ny utg.]. Stockholm: Gilla böcker.

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*, 15(4), 415-422.

Hägnesten, T. (2016). *Att läsa högt*. Hämtad 2018-12-07 från:
<http://pedagogblogg.stockholm.se/tourahagnesten/2016/01/06/att-lasa-hogt/>

Gambrell, L. (2011). SEVEN RULES OF ENGAGEMENT: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178.

Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Lärarutbildningen, Malmö högskola, Malmö. Hämtad 2018-11-08 från
<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/4089/Avhandling.pdf;jsessionid=1E7F49EA85CA7A31A2392D8052BF8733?sequence=1>

Körling, A. (2012). *Den meningsfulla högläsningen* (1. uppl.). Stockholm: Natur & kultur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Martinsson, B.-G., (2016). *Därför läser vi skönlitteratur*. Skolverket. Hämtad 2018-11-06 från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/011-perspektiv_litteraturundervisning/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M11_gym_01A_01_darfor_laser_vi.docx

McCaffrey, Megan, & Hisrich, Katy E. (2017). Read-Alouds in the Classroom: A Pilot Study of Teachers' Self-Reporting Practices. *Reading Improvement*, 54(3), 93-100.

Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.

Molloy, G. (2007). *Skolämnet svenska: En kritisk ämnesdidaktik* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Patel., R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera undersökningar* (4. [uppdaterade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Ross, L. R. (2017). *Exploring Teachers' Read-Aloud Book Selections: What drives the Decision* (All Dissertations. 2049.). Clemson University. Hämtad 2018-11-05 från: https://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3052&context=all_dissertations

Schmidt, C. (2018). *Barn som medborgare i en värld full av texter*. Skolverket. Hämtad 2018-12-13 från:

https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/002-Lasa-och-skriva/del_01/

Schmidt, G., & Grönte, V. (2015). *Berättande texter*. Skolverket. Hämtad 2018-12-13 från:

https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/002-Lasa-och-skriva/del_06/

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2018a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2018*. Hämtad 2018-11-08 från:

https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3975.pdf?k=3975

Skolverket. (2018b). *Högläsning och samtal om text i förskolan*. Hämtad 2018-12-13:

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/hoglasning-och-samtal-om-text-i-forskolan>

Skolverket. (2017). *Nya språket lyfter! Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1-6*. Hämtad 2018-11-08 från:

<https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa8e0b/1516017598734/nya-spraket-lyfter-lararhandledning.pdf>

Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever: Delrapport från SKOLFORSK-projektet*.

Hämtad 2018-12-07 från:

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b34/1529480534745/Kunskapsöversikt-om-las-och-skrivundervisning-foer-yngre-elever_VR_2015.pdf

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2017). *What Makes a Good Reader: International Findings from PIRLS 2016*. Hämtad 2018-11-08 från:

<http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/summary/>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1 Intervjufrågor

1. Vad har du gått för lärarutbildning? När gick du den?
2. Vilken läroplan var aktuell då?
3. Hur länge har du arbetat som lärare?
4. Hur vill du karakterisera dig själv som läsare?
5. Vad läser du helst?
6. Hur mycket skönlitteratur hinner du läsa på fritiden? På arbetstid?
7. Varför har ni högläsning?
8. Varför läser ni skönlitteratur?
9. Hur upplever du valet av högläsningsslitteratur?
10. På vilket sätt får du stöd av styrdokumentet i ditt val av högläsningsslitteratur?
11. Vad läser ni i er klass den här terminen?
12. Vad är det som styr valet av högläsningsslitteratur som läses i din klass?
13. Vad är viktigast när du väljer högläsningssbok?
14. Kan du berätta hur du fått tag/valt ut högläsningssböcker under dina år som lärare? Hur får du inspiration?
15. Hur mycket skönlitteratur läser du för dina elever under en vecka, uppskattningsvis?
16. Vad tror du tycker eleverna om högläsningstillfällena?
17. Hur ser arbetet med högläsning ut på skolan? Finns det ett skolbibliotek/Hur ser bokbeståndet ut? Finns det ett samarbete när det gäller texturval?