

Skolverket & Kulturrådet



**Att arbeta
med litteraturen
på läslistorna**

LÅGSTADIET



itteraturen öppnar världen! Genom läsning kan barn och elever förstå sig själva och andra, upptäcka nya perspektiv och utveckla en livslång relation till berättelser, språk och läsning.

För att alla elever ska få möjlighet att bli läsare behöver läsningen vara en självklar och central del i undervisningen. I det här inspirationsmaterialet får du som är lärare i lågstadiet exempel på hur skönlitteraturen kan engagera, uppmuntra till samtal, och väcka nyfikenhet som förhoppningsvis lever kvar långt efter lektionens slut. Exempelen utgår från litteraturen på läslistorna. Arbetssätt och modeller kan användas med annan litteratur.

Förslagen är tänkta som inspiration och stöd. Du kan välja, anpassa, kombinera och vidareutveckla dem utifrån dina erfarenheter och elevgruppens behov. Hur du arbetar med litteratur har stor betydelse för elevernas intresse för läsning – och tillsammans med dina kollegor kan du göra stor skillnad.

Utforska gärna också de delar av materialet som riktar sig till andra skolformer. Innehållet är, precis som litteraturen själv, ofta relevant för barn och elever i olika åldrar och stadier. Det kompletterande materialet för lärare i de anpassade skolformerna är tänkt att läsas tillsammans med övriga delar.

Läs mycket skönlitteratur, läs aktivt och låt tankar om det lästa mötas i samtal. På så sätt får elevernas upplevelser av texter och bilder den plats i undervisningen som de förtjänar.

Materialet för lågstadiet är framtaget av Catarina Schmidt, Jönköping University. Martin Hellström, Linnéuniversitetet samt Karin Helander och Eva Österlind, Stockholms universitet, har medverkat med textunderlag om dramatik. Alla texter har granskats av forskare, lärare och sakkunniga på myndigheter.

Läslistorna hittar du på skolverket.se

Vår förhoppning är att materialet ska bidra med nya tankar och inspiration till litteraturundervisningen!

Vi önskar er många gemensamma läsupplevelser!

Innehåll

DET VÄLBEKANTA OCH DET OBEKANTA – ATT BLI LÄST FÖR OCH ATT LÄSA SJÄLV	4
Från det välbekanta till det obekanta: en bildningsprocess	4
Skönlitteraturens roll i lågstadiets klassrum	6
Upplevelsebaserat läsande: att inte bara läsa, utan också prata, lyssna och skriva	7
Att hitta sin läsaridentitet och knyta an till litteraturen	7
Begynnande och alltmer självständig läsning	8
Reflekterande och kritisk läsning – att röra sig i föreställnings- världen	9
Ställ frågor och byt perspektiv	9
Alla barn behöver och har rätt till litteratur i skolan.....	10
För att bli läsare krävs tid för läsning.....	11
Lyft in skönlitteraturens möjligheter	11
Så här kan du använda litteraturen i undervisning.....	12
Skapa mening genom poesi och ramsor	16
Arbeta med kamratläsning	17
Gör en plan även för den enskilda läsningen.....	17
Andraspråksperspektiv – en kortkort beskrivning	17
Undervisningens progression – att fördjupa läsförmågan över tid.....	19
Vi lever! Skönlitteraturen som del av ett demokratiskt kunskapsuppdrag.....	20
REFERENSER	21
Litteratur från lästlistorna	25
Övriga titlar	25

Det välbekanta och det obekanta – att bli läst för och att läsa själv

Gillar du blodplättar?
Blodapelsin?
Slukar du bägge med sakkännarmin?
Hatar du vitlök?
Dess smak och dess stank?
Skiner din hörntand,
sylvass och blank?

ur *Ljusligheter: poesi som skiner* av
Hanna Lundström och Maija Hurme (2023)

Lågstadiet läsresa börjar med lärarens högläsning och blir alltmer självständig när eleverna börjar läsa för varandra och på egen hand. I litteraturen kan vi möta livsvillkor och karaktärer som är nya och ibland helt främmande. Denna kontakt med det okända kan innebära igenkänning – ”så här har jag också känt” – eller att något nytt läggs till våra egna erfarenheter. Ett exempel är den avslutande raden i Hanna Lundströms dikt ovan: ”Hoppsan, jag tror du är en vampyr!”.

Under tiden på lågstadiet är läsningen central, och litteraturen väljs för olika syften. Vilka diskussioner vill du som lärare väcka? Hur kan litteraturen inspirera dialoger om

relationer, innehåll och idéer? Låt litteraturen och de känslor den väcker få utrymme i undervisningen!

Från det välbekanta till det obekanta: en bildningsprocess

Boken som ni läser bildar en gemensam referensram som ni kan utgå från i samtal och annan undervisning. Samtalen kan exempelvis beröra åldrande och vänskap över generationer, med utgångspunkt i *Rymlingarna* (Stark, 2018) eller samtal om djurarter som riskerar att försvinna, med utgångspunkt i *Mitt bottenliv* (Bondestam, 2020).

Litteraturen kan utmana oss som människor, förändra oss och leda till att vi utvecklar förståelse för andras livsvillkor. Flickan Otilla i Jon Klassens bok *Dödskallen* har bott i skogen i hela sitt liv, men så ”började träden se främmande ut”. Otilla springer med stor rädsla, och kanske hade läsaren gjort det med om hen varit i samma situation. Räddningen för Otilla är oväntad, men hon får ett hem. *Dödskallen* (Klassen, 2023) finns med på mellanstadiet läslista, men skulle kunna läsas och samtalas om i årskurs 3.

Rita Felski (2008) menar att en igenkänningsprocess, där det främmande successivt blir alltmer begripligt, gör att vi kan få syn på företeelser som vi annars inte skulle notera. Denna pendling mellan det välbekanta och det mer obekanta utgör en bildningsprocess (Sörlin, 2021; Sjöström & Tyson, 2022) på så sätt att den nyvunna kunskapen integreras med eleverna som unika personer. Elevernas nyvunna kunskap om olika fenomen och sammanhang, som de möter och bearbetar i klassrummet, kan leda till att deras omdöme och etiska förmåga utvecklas.



Denna pendling mellan det välbekanta och det mer obekanta utgör en bildningsprocess

Bildning är att forma sin utveckling som människa och medborgare, framhåller idéhistorikern och pedagogen Bernt Gustavsson (2017). Detta är angeläget för såväl individen som samhället. Med utgångspunkt i barnlitteratur kan bildningsprocesser äga rum i ditt klassrum. Du kan göra det möjligt för eleverna att möta och bearbeta litteratur på sätt som leder till att de tillägnar sig kunskap, prövar möjliga tolkningar och tränas i att inta flera perspektiv. Skolan har en viktig uppgift att förmedla just sådana kunskaper i linje med den värdegrund som handlar om respekt för de mänskliga rättigheterna och de demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på (SFS 2010:800).

Skönlitteraturens roll i lågstadiets klassrum

Att elever får möta skönlitteratur, samt lyssna och samtala om innehållet, har en avgörande betydelse för att de ska utveckla läsintrasse och ordförråd (Bloom, 2000; Cummins, 2016; Damber, 2010; Duke & Cartwright, 2021) samt för att de ska utveckla läskunnighet.

Här spelar du, och din didaktiska kunskap om hur litteraturen kan användas, förstås en avgörande roll. Men det behövs också en medvetenhet om det gemensamma undervisningsuppdrag som lärare i skolan och fritidshemmet har för elevers läsintrasse samt språk-, läs- och skrivutveckling.

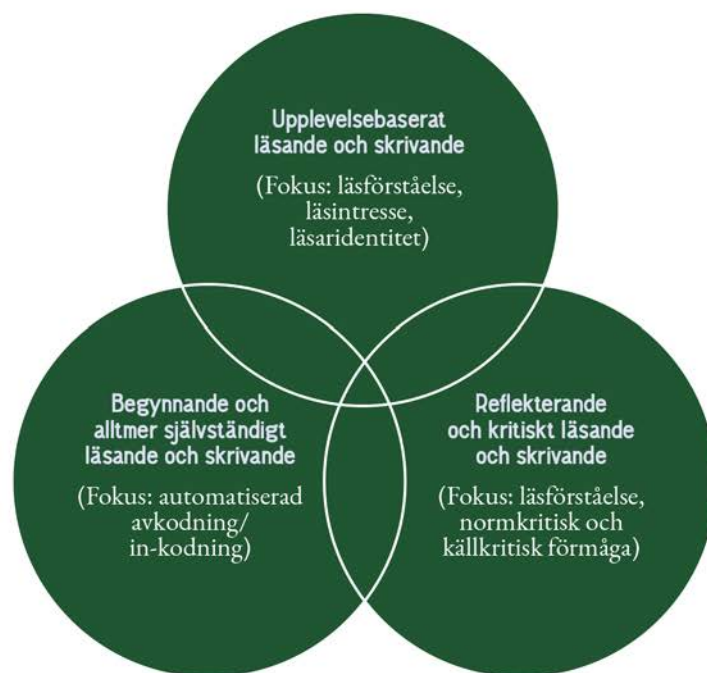
I det följande beskriver och konkretiserar vi detta undervisningsuppdrag genom modellen nedan (Schmidt, 2020, 2021, 2023). Därefter lyfter vi skönlitteraturens potential i samhället och i skolan, och ger ytterligare undervisningsförslag.

BALANSERAD SPRÅK-, LÄS- OCH SKRIVUNDERVISNING

Modellen för en balanserad språk-, läs- och skrivundervisning visar de tre praktiker som behöver samspela i undervisningen. Lågstadiet har ett tydligt ansvar för att eleverna utvecklar fonemisk medvetenhet och automatiserad avkodning, i arbetet med den tidiga läsningen (Skolverket, 2025). Sådan undervisning behöver balanseras såväl i relation till elevernas förutsättningar och behov som till övriga praktiker i modellen (se Castles, 2018, s. 38–39). Målet är att stödja en gynnsam språk-, läs- och skrivutveckling för alla elever, med fokus på automatiserad avkodning, läsförståelse, skrivkompetens samt läsintrasse och läsaridentitet. Modellen integrerar därför undervisning som stödjer upplevelsebaserat läsande och skrivande, begynnande och alltmer självständigt läsande och skrivande samt reflekterande och kritiskt läsande och skrivande.

FIG. I

BALANSERAD SPRÅK-, LÄS- OCH SKRIVUNDERVISNING



Från Schmidt, 2020, 2021, 2023.

Modellen är dynamisk. Det innebär att du och dina elever kontinuerligt rör er mellan de olika praktikerna, ofta under en och samma lektion. Hur du erbjuder eleverna att lära sig och visa kunskap behöver matcha var de befinner sig i sin språk-, läs- och skrivutveckling. Det måste också finnas möjlighet till progression över tid, så att lärandet hela tiden utvecklas och fördjupas. För det behöver eleverna få visa kunskap på delvis olika sätt inom ett gemensamt undervisningssammanhang.

Upplevelsebaserat läsande: att inte bara läsa, utan också prata, lyssna och skriva

Upplevelsebaserat läsande betonar elevers möjligheter att i undervisningen få möta och utforska litteratur samt uttrycka sig om innehållet via tal, estetiska uttrycksformer och skrift (Schmidt, 2023). Betydelsen av att som elev få uttrycka sina första upplevelser av ett händelseförlopp eller en visuell illustration kan inte nog betonas. Precis som för oss vuxna är det viktigt för barn att få möjlighet att samtala om sina läsupplevelser. Du som lärare kan till exempel bekräfta en elevs tolkning om varför Jenny är så tyst i klassrummet, efter de första sidorna i *Haj-Jenny* (Lundmark, 2017): ”Du tror alltså så.” Därefter kan samtalen vidgas genom att du fortsätter: ”Vad tror ni andra? Prata med kompiserna bredvid.” Efter en kort samtalsperiod får de elever som vill dela med sig av sina tankar. Sedan skriver alla i sin läslogg om samma fråga.

Att som elev få delta i en tolkningsgemenskap – bli lyssnad på, lyssna på andra och bearbeta litteratur – är en nödvändig grund för motivation att läsa både nu och framöver (Damber, 2010; Kucer, 1995; Oxley & McGeown, 2023; Smidt, 2018). Elevernas egna tankar om varför Jenny inte hörs där hon sitter längst bak i klassrummet kan vara det som väcker lusten att läsa vidare.

Att hitta sin läsaridentitet och knyta an till litteraturen

När elever visar sin förståelse för litteratur och möter andras tolkningar får de också möjlighet att utveckla sin läsaridentitet. Med läsaridentitet avses ett pågående identitetsskapande där elever får möjlighet att knyta an till litteraturens innehåll utifrån sina egna sociala, kulturella och språkliga erfarenheter (Cummins, 2001, 2016).

Elever behöver hålla i böcker, bläddra i dem och i undervisningen få möjlighet att närma sig innehållet, genom öppet ställda frågor med lyhörda kommentarer. ”Fundera, vem är du på bilden i *Haj-Jenny*?” kan du fråga eleverna och fortsätta: ”Är du som Jenny eller på något annat sätt?” varpå eleverna samtalar i par. Andra frågor kan beröra betydelsefulla intressen som eleverna själva har. ”Jenny är väldigt intresserad av hajar, vad är du intresserad av?”

Läsande och lyssnande förebilder i undervisningen är viktiga för att stimulera såväl läsaridentitet som läsintresse (Cummins, 2016; Langer, 2017, 2011; Schmidt, 2013; Smidt, 2018).

Elevers omedelbara upplevelser av litteratur hjälper dem att komma in i texten och skapa föreställningar om vad den handlar om. Även om dessa föreställningar är bräckliga är de ”en plats där vi kan påbörja ett samtal med oss själva, i den verkliga världen eller i textvärlden”, enligt Judith Langer (2017, s. 31–32).

Klassrummet och fritidshemmet kan fungera som just en sådan plats. Där får eleverna skapa föreställningar om skönlitterära textvärldar som i *Dödskallen*, *Rymplingarna*, *Mitt bottenliv* och *Haj-Jenny*. Upplevelsebaserad läsning kan också leda vidare till att eleverna utforskar språklig form, till exempel ords böjningsformer och stavelser.

Begynnande och alltmer självständig läsning

För att kunna börja ljuda samman ord och gradvis läsa alltmer självständigt behöver nybörjarläsare få stöd i att identifiera språkljud och koppla samman dem med bokstavstecken (Ehri, 2020; Petscher m.fl., 2020). Allt detta är avgörande för att elever ska nå automatiserad avkodning av skriven text (se t.ex. Alatalo, 2023; Castles m.fl., 2018; Fält & Hallin, 2025; Taube m.fl., 2015).

Undervisning som stödjer avkodning (bokstav–ljud) och inkodning (ljud–bokstav) är nödvändig för att elever ska utveckla en säker avkodning, och kunna läsa barnlitteratur på egen hand. När avkodningen är automatiserad behöver läsaren inte länge ljuda sig fram till orden, utan kan känna igen dem direkt. När elever prövar att använda bokstavstecken som sätts samman till ord blir inkodningen allt mer automatiserad (Taube m.fl., 2015), det vill säga tidigt skrivande. Det här sättet att pröva sig fram kallas ofta upptäckande skrivande (Björk & Liberg, 1996; Hagtvet, 1990).

TA AVSTAMP I LITTERATUREN

Så här kan du och eleverna exempelvis arbeta med avkodning, med litteraturen som utgångspunkt:

- Gå på gemensam upptäcktsfärd efter ordet **banan** på det första uppslaget i bilderboken *Såret* (Adbåge, 2022), efter det att ni läst berättelsens början. Förmodligen upptäcker flera av eleverna såväl **BANAN** som **bananer**. Om inte, kan de få en ledtråd.
- Skriv upp de ord ni hittar på vita tavlan eller ringa in dem i ett digitalt verktyg.
- Samtala om dubbeltydigheten i **banan**. Kan man verkligen spela pingis med en banan? Räkna antalet bokstäver. Finns det något ord på uppslaget som är lika långt som ordet **banan**? Eller kortare?

Sådan lärarledd undervisning med utgångspunkt i gemensamt lästa texter kan resultera i att elever successivt stöds i att identifiera bokstäver, ljud, delar av ord och hela ord samt att själva skriva orden eller fler ord som de kommer att tänka på. Lite längre fram i läsningen kan eleverna:

- skriva och rita om egna eller andras sår som plåstrats om, med utgångspunkt i bilderboken
- ljuda och skriva ett ord, skriva fler ord som sätts samman med delvis fungerande meningsbyggnad eller skriva mer sammanhängande text – beroende på var varje elev befinner sig i sin läsinläring.

Samtliga elever deltar i ett gemensamt undervisningssammanhang där de visar kunskap om bokstäver, ljud, ord och meningar, på delvis olika nivåer.



Undervisning som stödjer avkodning och inkodning är nödvändig för att elever ska utveckla en säker avkodning

Reflekterande och kritisk läsning – att röra sig i föreställningsvärlden

Upplevelsebaserad läsning kan hjälpa elever att få tydligare erfarenheter av den litteratur som de läser, eller tar del av genom högläsning. Enligt Langer (2017, 2011) är det viktigt att läsaren inte bara kommer in i textvärlden, utan också får röra sig genom den, tänka om den och jämföra den med andra texter eller egna erfarenheter.

TEXTRÖRLIGHET – ATT RÖRA SIG I OCH RUNT TEXTER

När eleverna har tagit sig in i textvärlden med stöd från dig som lärare, kan de börja röra sig bortom texten och skapa något nytt. Detta bidrar till en mer omfattande **textrörlighet**, det vill säga att röra sig inom och omkring texter på olika sätt. Eleverna kan hitta till textrörligheten genom att koppla till sig själv eller till andra texter, genom innehåll eller genom form (Liberg m.fl., 2012). Nybörjarläsare behöver kontinuerligt erbjudas lärarledd undervisning där de tillsammans med andra utvecklar sådan textrörlighet. Du kan exempelvis läsa högt och ni kan ha ett uppföljande samtal om det ni läst. Om och om igen behöver eleverna erbjudas att komma in i textvärlden samt att få tänka om och röra sig bortom den. Textrörlighet handlar om en sådan pågående och dynamisk rörelse fram och tillbaka.



**Om och om igen
behöver eleverna erbjudas
att komma in i textvärlden
samt att få tänka om och röra
sig bortom den**

För att nå till reflekterande och kritisk läsning behöver eleverna regelbundet få möjlighet att skapa föreställningsvärldar kring det de läser – först tillsammans med andra och sedan alltmer självständigt. Med **kritisk läsning** menas i detta sammanhang bland annat förmågan att byta perspektiv och i förlängningen en insikt i att texter går att omformulera och förändra.

För att kunna reflektera behöver eleverna för ett tag distansera sig – genom att lämna textvärlden och tänka om den. Kanske reflekterar eleverna över vad det är som Otilia i *Dödskallen* springer bort från. Är det enbart skogen som blivit för otäck, eller är det något mer? Andra frågeställningar kan beröra vad vi vet om Otilia och vad vi successivt får veta om dödskallen. Vem var dödskallen en gång i tiden, vad har hänt och vem är han nu?

Langer (2017, 2011) betonar också hur viktigt det är att både utmana och stödja ovana läsare i deras byggande av de föränderliga föreställningsvärldar som de under läsningen både går in i och distanserar sig från, på sin väg mot en djupare förståelse av textvärlden.

Ställ frågor och byt perspektiv

Utifrån en grundläggande förståelse för textvärlden och dess innehåll kan elever successivt stödjas i att läsa mer kritiskt. Kan en dödskalle prata? Nej, så klart inte, men i skönlitteratur fungerar det så. Sådana jämförelser kan stödja yngre elever i att förstå skillnaden mellan sakprosa och skönlitteratur.

Kritisk läsning berör även förmågan att kunna byta perspektiv. Vad skulle hända om det istället var Lilla Björn som behövde hjälp med något i *Jag gör dig frisk sa Lilla Björn* (Janosch, 2014)? Vad behöver Lilla Björn hjälp med i så fall och hur hjälper Lilla Tiger honom? Den sistnämnda reflektionen innebär en början till perspektivbyte, som är en nöd-

vändig del av en kritisk läsning. Det är också en början till att gå bortom den ursprungliga berättelsen. Ett annat möjligt perspektivbyte skulle kunna vara att förändra illustrationerna i *Dödskallen* från det mörka till det ljusa i årstiden vår. Hur blir det efter vintern, när våren kommer för Otilia och dödskallen? Hur ser det ut då och vad önskar vi för dem båda? När elever, av egen kraft eller genom frågor från dig, förändrar en text när de även förståelse för att texter går att förändra. Det är avgörande för kritisk läsning (Vasquez m.fl., 2019).

När du och dina elever tillsammans rör er bortom textvärlden kan det även handla om att eleverna gestaltar delar av eller hela berättelsen genom en ny uttrycksform. Ni kanske dramatiserar eller gör en film, eller skapar en fortsättning på berättelsen. Eller så kanske elever återberättar det ni läst via sina olika förstaspråk.

EN MODELL FÖR LÄSNING AV DRAMATIK

Titta Hamlet av Barbro Lindgren finns kanske oväntat med som exempel på dramatik i läslistorna. Pekboken som utgår från Shakespeares drama har spelats för barn på scen och kan också gestaltas tillsammans med elever. Prins Hamlet får besök av sin fars spöke, som ber honom att hämnas mordet på sig. Spöket avslöjar att Hamlets far blev dödad av sin egen bror, som nu har blivit kung och gift sig med Hamlets mamma, drottningen. Hamlet har stöd och hjälp av sin älskade Ofelia – men de går båda under i de vuxnas kamp om makt. En modell som går att använda för att arbeta med de dramatiska situationerna i en bok kallas pre-text eller ramberättelse och utgår från följande frågor (Cederwall m.fl. 2024, s. 62 f.):

- Vad är det som händer?
- Vad skulle kunna hända?
- Vilka är med i det som händer?
- När händer det?
- Var händer det?
- Varför sker det?

Titta tillsammans på bilderna. Samla elevernas förslag på svar. Om ni vill – skriv egna repliker utifrån hur ni tolkar bilderna. Fundera på när du ska ge eleverna mer kontext genom att berätta om Shakespeares pjäs – innan ni tittar på bilder och läser, eller efter läsningen.

Alla barn behöver och har rätt till litteratur i skolan

Under de senaste tio till femton åren har bokläsningen bland barn gradvis minskat (Medierådet, 2023). Därtill har 10-åriga elever i Sverige en i högre grad negativ inställning till läsning samt en generellt försämrad läsförståelse (enligt PIRLS-mätningen 2021; Skolverket, 2023a).

Sedan 2022 finns det positiva indikationer på att denna trend har vänt för barn i åldrarna 9–11 år, med allt fler som läser dagligen (Mediemyndigheten, 2025).

Men problemet kvarstår att det framför allt är elever i bostadsområden med låg socioekonomisk status, där det finns en högre andel tvåspråkiga elever, som når lägre nivåer av läsförståelse (Skolverket, 2023a, 2024b). Det är inte föräldrarnas inkomster som är den avgörande faktorn och inte heller flerspråkighet i sig. Vilket yrke som föräldrarna har och hur många böcker som finns i elevernas hem har större påverkan på hur det går i skolan. En tolkning är att antalet böcker speglar hur intresserade föräldrarna är av att läsa – vilket ofta går i arv till barnen (Eriksson m.fl., 2021).

Med andra ord: ett intresse för läsning kan kompensera för mindre gynnsam socioekonomisk bakgrund. Men alla elever behöver mötas av en läsfrämjande skolkultur där litteratur används och där det finns såväl vuxna som jämnåriga läsande förebilder (Lärostiftelsen, 2025, 2023; Schmidt, 2025; Skolinspektionen, 2022).

För att bli läsare krävs tid för läsning

Idag kan det vara en utmaning för många barn att bli läsare. Exempelvis upptar sociala medier och spel en stor del av många barns fritid (Statens medieråd, 2023). Det bidrar till att färre lägger tid på att läsa och uppleva litteratur. Det är därför viktigare än någonsin att barn får läsa upplevelsebaserat, på ett sätt som innebär att de successivt når en allt djupare förståelse. Det i sin tur har potential att stärka elever på deras väg mot att bli läsande personer (Cummins, 2016; Langer, 2017, 2011; Schmidt, 2013; Smidt, 2018). Enligt barnkonventionen (Unicef, 1989) ska alla barn få tillgång till kulturellt och konstnärligt liv på fritiden. Även om skolan inte har ansvar för barns fritid, har den ett ansvar för att verka för att eleverna ska kunna utvecklas som personer parallellt med att de utvecklar kunskap. Det skolan gör för att väcka elevernas nyfikenhet på skönlitteratur har betydelse för deras liv på fritiden. Det är också avgörande för att elever ska kunna tala, läsa och skriva på ett rikt och nyanserat sätt (Skolverket, 2024a).

Lyft in skönlitteraturens möjligheter

Det finns en mängd skäl att lyfta in skönlitteratur i undervisningen. Utöver att läsningen kan utveckla elevers språk såväl som deras identiteter, kan den även bidra till att ge upplevelser av hittills okända platser och liv. Litteraturen kan väcka förståelse för andras perspektiv. Ett par exempel är Katarina Taikons böcker om den romska flickan Katitzi och *Sunnanäng* av Astrid Lindgren, som skildrar

barn i fattigdom. Litteraturen kan både kasta ljus över elevernas egna liv och ge glimtar av andras liv och erfarenheter. Den kan dessutom bredda vad språk-, läs- och skrivundervisning är och kan vara.

När elever upptäcker kopplingar mellan den lästa litteraturen och egna erfarenheter kan de nå en allt djupare läsförståelse (Allen & Macnara, 2020; Ingemansson, 2020; Langer, 2017, 2011).

En fördjupad läsförståelse utvecklas inte per automatik genom att eleverna lyssnar till högläsning eller läser själva – den kräver en undervisning som ger stöd för utveckling och som engagerar. Läsning kan utan tvekan utveckla och stärka ordförrådet – men då måste eleverna få möjligheter att befästa och använda orden i egen kommunikation. Det senare är angeläget eftersom det för många tar tid att befästa ord, inte minst för tvåspråkiga elever (Geva & Wang, 2001; Hedman, 2025; Purves, 2001).



**En fördjupad läsförståelse
utvecklas inte per automatik
genom att eleverna
lyssnar till högläsning
eller läser själva**

Flera nationella studier betonar betydelsen av att elever får ta del av och på djupet bearbeta litteratur (se t.ex. Damber, 2010; Ewald, 2007; Jönsson, 2007; Schmidt, 2013; Schmidt & Hvit Lindstrand, 2022; Walldén, 2021). Om elever får möjlighet att delta i aktiviteter som exempelvis boksamtal och skrivande av läsloggar kan engagemanget för läsning och läsintriset öka (se t.ex. Oxley & McGeown, 2023, PISA 2018). Det senare är avgörande: elever som är motiverade att läsa når generellt högre nivåer av läsförståelse, jämfört med elever som är mer negativt inställda till läsning (se t.ex. Mullis m.fl., 2017; PISA 2018).

Så här kan du använda litteraturen i undervisning

Här nedan presenterar vi undervisningsförslag som utgår från barnlitteratur, med en balanserad språk-, läs- och skrivundervisning som mål. I fokus står dialogisk högläsning av litteratur, poesins betydelse för elevers meningsskapande språkanvändning och vikten av regelbunden läsning av litteratur, i par och individuellt. Därefter lyfter vi betydelsen av ett andraspråksperspektiv på språk-, läs- och skrivundervisning, och litteraturens potential för det. Avslutningsvis betonas vikten av progression i undervisningen.

DIALOGISK HÖGLÄSNING OCH VAL AV LITTERATUR

En **dialogisk högläsning** kan sammanfattas så här: Du som lärare läser högt för dina elever och erbjuder dem kontinuerligt att delta aktivt i samtal före, under och efter läsning. Eleverna får då möjlighet att tänka och resonera om innehållet i text och bild. Sådan gemensam läsning har både potential att utveckla elevernas språk (se t.ex. Lennox, 2013) och deras textrörlighet (Liberg m.fl., 2012), det vill säga förmågan att röra sig inom och omkring texter

och att kunna göra kopplingar till exempelvis sig själva och andra texter. Se tidigare avsnitt Textrörlighet – att röra sig i och runt texter.

Den litteratur som väljs för dialogisk högläsning behöver vara komplex på så sätt att den ger möjlighet till tolkningar. En central förmåga blir att göra inferenser, det vill säga att läsa mellan raderna. Ett exempel är anledningen till att Frank lämnar Titti, Palle och Milan i *Alla går iväg* (Lindström, 2015). Komplexiteten kan handla om att bilderna ger ett annat budskap till läsaren än vad texten gör – eller att innehåll är utmanande och exempelvis berör dilemman eller inslag som är främmande för eleverna. I *Jag gör dig frisk sa Lilla Björn* och *Alla går iväg* fördjupas teman om ömsesidig vänskap. Temat i bilderboken *Blå ugglan* (Geffenblad, 2023) berör djup sorg och stor tröst.

Utnyttja bilderbokens möjligheter

För yngre elever som håller på att lära sig att läsa och skriva inbjuder bilderbokens format till undervisning där den skrivna texten och bilderna utforskas. De ord som ingår i fraser och meningar utgör tillsammans med illustrationerna bilderbokens egentliga text, den så kallade **ikonotexten**. Att fundera och samtala om både text och bild förstärker elevers möjligheter till meningsskapande (Hallberg, 2022; Nikolajeva, 2000). Bilderbokens bilder kan komplettera, utöka eller motsäga den skrivna texten, vilket uppmuntrar elever till noggrann läsning och samtal om möjliga tolkningar. För att fånga elevernas uppmärksamhet kan du som lärare använda något digitalt verktyg för att synliggöra den skrivna texten och bilderna. Använd gärna läslogg från start, där eleverna skriver ord och framöver alltmer tydligt uttryckta tankar om den textvärld de bearbetat. Som komplement kan de också gärna rita egna bilder.

EN PLAN FÖR ELEVAKTIV TEXTRÖRLIGHET

Under din högläsning behöver eleverna få delta aktivt så att deras textrörlighet och läsintresse stärks. Det senare är möjligt om det för varje lästillfälle finns en planering. I planeringen kan det ingå en plan för hur eleverna ska stödjas i att röra sig genom textvärlden, tänka om den och jämföra den med andra texter eller egna erfarenheter (Langer, 2017, 2011), det vill säga ökad textrörlighet. I planen kan även ingå hur läsloggen kan användas i detta syfte.

Genom läsloggen blir det möjligt att ta del av elevernas reflektioner, vilka ord från boken de använder samt deras språk-, läs- och skrivutveckling över tid (Jönsson, 2007; Schmidt, 2023). I anslutning till högläsningen kan ord uttalas, upprepas, förklaras och användas så att elevernas ordförråd successivt utökas (de Vries, 2012; Schmidt & Hvit Lindstrand, 2022). Genom orden som finns eller associeras till textvärlden får eleverna stöd i att återberätta innehållet (Skolverket, 2024a), men också att gå bortom berättelsen och skapa något nytt (Langer, 2017, 2011). De ord som successivt samlas i klassrummet blir ett stöd för gemensamt och individuellt skrivande.

**DIALOGISK HÖGLÄSNING –
EXEMPEL BLÅ UGGLAN**

För att komma in i den textvärld som *Blå ugglan* utgör behöver eleverna få samtala om karaktärerna. Avsikten med undervisningsexemplet som följer nedan är att eleverna ska få stöd i att komma in i textvärlden, börja röra sig genom den och tänka om den (Langer, 2017, 2011). Avsikten är också att eleverna ska utveckla språkförståelse för innehållet.

Läs de första sidorna högt för eleverna. Uppmana dem att samtala i par om huvudpersonerna:

- Vilka är de?
- Vad gör de?
- Var bor de?
- Hur verkar de ha det?

”Vad vet vi nu?” frågar du eleverna, och de som vill delger sina svar.

Läs samma sidor igen. Be eleverna att upprepa vissa ord eller meningar högt efter dig. Rikta sedan uppmärksamheten mot ett av uppslagen. ”Jag ser ett fat” [peka på bilden]. Fråga en elev: ”Vad ser du?” och peka på någonting annat i bilden. Eleven svarar till exempel ”Jag ser en hink” och skickar vidare till nästa elev. Beroende på var eleverna befinner sig i sin språkutveckling kan de arbeta i par, alternativt i mindre grupp med lärarstöd. Avsikten är att utöka elevernas ordförråd och stödja dem i att tala om bilden i hela meningar.

Om eleverna visar fortsatt intresse, läs samma sidor igen, men nu tillsammans. Du, eller en elev, pekar på varje ord som läses. Därefter kan ni samtala om vilka berättelsen handlar om, i par och storgrupp. Förslagsvis sätts en bild upp på Granlund och Stenberg, varpå nytt samtal följer som berör var de bor, gör och hur de verkar ha det.

I ett nästa steg skriver eleverna egna meningar utifrån s. 3–6 i boken. De som vill använder stödstrukturerna nedan, de som vill skriver fritt.

Granlund och Stenberg bor i ...
Granlund och Stenberg plockar ...
Granlund grillar ...
Stenberg kokar ...
De har det ...

Elever som ännu inte har kommit så långt i sin skrivutveckling kan i stället berätta muntligt med stöd av uppkopierade eller projicerade bilder.

ANVÄND BILDERBOKEN FÖR SPRÅKFÖRSTÅELSE OCH ORDAVKODNING

Efter det att bilderbokens innehåll gjorts begripligt med språkförståelse som mål kan det även användas för ordavkodning (jfr Cummins, 2001; Duke & Cartwright, 2021; Fält & Hallin, 2025). Skriv ord från bilderboken på ordkort, som alla kan se, och läs dem tillsammans. Samtala om vilket ord som är längst och hur många bokstäver som finns i respektive ord. Eleverna får visa och förklara.

Efter det att ni läst orden några gånger ber du eleverna att blunda, och tar bort ett ord. Vilket ord försvann? Lite senare kan eleverna skriva upp orden i storleksordning, från kortaste till längsta ordet. För att orden verkligen ska bli en del av elevernas ordförråd, behöver de även användas av eleverna i deras egen kommunikation.

Dessa förslag är enbart smakprov på hur litteraturen kan vara utgångspunkt för att öva läsförkunskaper, avkodning och språkförståelse (se exempelvis Fält & Hallin, 2025; Legilexi, u.å; Skolverket, 2025).



För att orden verkligen ska bli en del av elevernas ordförråd, behöver de även användas av eleverna i deras egen kommunikation.

GE STÖD PÅ VÄGEN MOT FÖRDJUPAD TEXTRÖRLIGHET

Fortsättningsvis behöver eleverna få stöd i att utöka sin textrörlighet (Liberg m.fl., 2022), exempelvis när Granlunds tårar bildar en sjö. ”Vad händer?” frågar du och ber eleverna tänka själva och samtala. Sedan frågar du: ”Vad händer när hjärtat slutar slå?”. Eleverna behöver stödjas i att förstå vad som händer, men också i att ta Granlunds perspektiv. ”Hur känns det i Granlund?” frågar du, varpå ord samlas och skrivs upp. Ni läser sidan igen och sedan kan eleverna arbeta individuellt i sina läsloggar, där de målar till exempel Granlunds tårar och runt om skriver ord som beskriver sorgen.

Framöver utvecklar eleverna fortsatt textrörlighet i riktning mot vem ugglan är. ”Vad vet vi om ugglan, hur ser den ut och vad kan den vilja?” kan du fråga medan ni skapar en gemensam tankekarta med ugglan i mitten. Så småningom övergår bokens tema från sorg till tröst. Öppna frågeställningar om varför ugglan lägger sin vinge över Granlund och hur man egentligen tröstar någon kan stödja eleverna i att röra sig genom textvärlden och tänka om den, samt i att jämföra med egna erfarenheter (Langer, 2017, 2011).

Använd gärna stödstrukturer gemensamt i helklass, därefter i par eller grupp och alltmer självständigt. Stödstrukturer inkluderar metoder som aktiverar förförståelsen eller fördjupar förståelsen av det lästa. Exempel är tankekartor, tidslinjer, Venn-diagram och lässtrategier som att göra förutsägelser, sammanfatta eller ställa frågor till text och bild. Hela tiden behöver undervisningen sträva mot att du och dina elever tillsammans kommer in i textvärlden, igen och igen, rör er genom den och överblickar den samtidigt som elevernas språk-,

läs- och skrivutveckling stöds – liksom deras läsintresse. För att röra er bortom textvärlden, och skapa något nytt, kan eleverna göra pinn-teater där de agerar med pinnfigurer, i form av Granlund, Stenberg och ugglan, ovanför ett draperi. Då och då ställer du frågor till karaktärerna om deras handlingsval och känslor.

DIALOGISK HÖGLÄSNING – EXEMPEL *BRÖDERNA LEJONHJÄRTA*

Under lågstadiet behöver eleverna regelbundet få ingå i tolkningsgemenskaper där de läser och bearbetar litteratur. Det kan vara lättare att få till om varje elev har tillgång till den kapitelbok ni läser, men följande förslag går också att genomföra om du högläser och vid behov skriver ut ett par sidor ur boken, alternativt förstorar och visar delar av texten med ett digitalt verktyg. Eleverna följer med i texten när du läser högt, och läser regelbundet om vissa stycken i par för varandra.

I *Bröderna Lejonhjärta* (Lindgren, 1973) får vi inledningsvis veta att Skorpan är på väg att dö.

- ”Vad händer när man dör?” kan du fråga eleverna och fortsätta: ”Vad tror du, kommer man till Nangijala eller någon annanstans?”
- Eleverna skriver i sina läsloggar och läser vid ett senare tillfälle högt för en kamrat där de uppmuntras att reflektera över skillnader som framkommer dem emellan.

När bröderna återförenas så kan Skorpan allt han inte kunde förut. Exempelvis kan han simma.

- Vad skulle eleverna vilja kunna som de just nu inte kan? Eleverna skriver och läser högt för varandra och de som vill delger sina tankar i storgrupp.

Framöver behöver eleverna fortsatt stöd i att vara i den textvärld som Astrid Lindgren skapat. Exempelvis kan ni stanna upp i Körsbärsdalen, där allt är fantastiskt till en början.

- Eleverna besvarar frågorna i jag-form och delger sedan varandra:

Hur känns luften?

Vad hör du?

Vad luktar det?

Vad ser du?

Vem är du tillsammans med?

Vad ska ni göra idag?

- Uppmana eleverna att blunda och känna efter vad de hör och ser när kamraten läser.

Bröderna Lejonhjärta ger eleverna rika möjligheter att överblicka och jämföra levnadsvillkor i Körsbärsdalen och i Törnrosdalen.

- Diskutera med eleverna varför det känns tungt att leva i Körsbärsdalen, där allt fortfarande är bra, när man samtidigt vet att människorna har det svårt i Törnrosdalen.

För att röra er bortom textvärlden, och skapa något nytt, kan eleverna gestalta sekvenser i boken genom olika uttrycksformer. Exempel kan vara stillbildsfilm med egenproducerade illustrationer, eller reflektioner från läsloggen som läses högt av eleverna.

Skapa mening genom poesi och ramsor

Poesi kan med en lekfull inramning vara ett konstnärligt utövande utan krav på prestation – något som särskilt passar elever som håller på att lära sig att skriva och läsa. Fundera gärna på vilka dikter som har en form som kan locka eleverna till eget skrivande. Elevers möten med poesi stimulerar deras fantasi och möjliggör utforskande av språk som förstärker deras språkkänsla, exempelvis genom att språkljud upprepas och återkommer. När du och dina elever läser ramsor rytmiskt tillsammans, där rörelser och melodi kan läggas till, upprepas ljudkombinationer som känns igen och automatiseras. Eleverna kan efter dig upprepa Lenart Hellsings ramsa ”Dinkeli Dunkeli Doja” samt utforska innehållet. Hur många ”Dd” finns, och vad är en pepparkakskoja?

Den här och andra ramsor kan också bli ett sätt att samla eleverna inför olika övergångar.

Ni kan också regelbundet arbeta med ”veckans dikt” genom högläsning och samtal, gärna med någon påföljande aktivitet. Ett sätt för elever att skriva dikter är att inspireras av andra poeter.

- Vad händer om vi byter ut ett ord?
- Om du inte vill rida på en gris till Paris, som Hellsing diktar, vart skulle du istället vilja fara och hur?

I boken *Ljusligheter* (Lundström, 2023) återfinns poesi med en annan ton än Hellsings, exempelvis när våren beskrivs som att den ”öppnar körsbärsknoppar varsamt, en i sänder”.

- Hur gör våren mer, vad mer öppnar den, vad har du sett?

Eleverna kan även få enkla stödstrukturer för sitt poesiskapande. De kan använda fyll-i-dikter där de får en färdig början, som ”jag vill inte ...” eller ”jag vill ...”. De kan få en lista med rimmade ord att prova använda i meningar. Man kan också tänka på temat i en dikt. Till exempel kan eleverna läsa dikten ”Hästarna” av Tua Forsström från samlingen *En bro av poesi* (s.79), där första raden är ”Efter att ha tillbringat en natt bland hästar minns jag ...”. Har eleverna klappat en häst? Vad finns i ett stall? Hur luktar det? Hur känns luften? Hur tror de att det känns att vakna upp i ett stall bredvid en häst? Låt eleverna skriva en egen dikt om att sova bland hästar eller byt ut hästen mot ett annat djur – eller en helt ny plats. *En bro av poesi* har unika illustrationer till varje dikt. Hämta gärna inspiration, till exempel av illustrationen till ”Hästarna” av Hanna Klinthage, och låt eleverna skapa miljöer till de egna dikterna.

Handledningar till poesiundervisning finns för nedladdning exempelvis hos Litteraturbanken (u.å) och i *En bro av poesi – handledning* (u.å; se äv. Schmidt, 2023). I sitt kreativa poesiskapande använder eleverna med fördel vilka ord på vilka språk de vill. Det behöver inte heller finnas direkta krav på skiljetecken eller fullständiga meningar, vilket kompletterar övrig undervisning som mer explicit har det i fokus.



**Poesi kan
med en lekfull inramning
vara ett konstnärligt
utövande utan krav på
prestation**

Arbeta med kamratläsning

Redan från start behöver eleverna få ägna sig åt kamratläsning av barnlitteratur, där de turas om att läsa och lyssna till varandra. I början bläddrar de i boken och samtalar om bilderna, men går så småningom till att ljuda samman ord och till att läsa med alltmer flyt. Eleverna kan läsa på olika sätt i olika perioder, i olika kamratpar eller individuellt, och matchas samman beroende på nivån i sin läsutveckling eller utifrån ett visst läsintresse. Ta tillfället i akt att under varje lektion som inkluderar läsning även lyssna på olika elevers läsning, för att få en uppfattning om var de befinner sig i sin utveckling.

Gör en plan även för den enskilda läsningen

Vad händer när elever självständigt läser *Brorsans kompis Robban* (Hjertzell & Hellgren, 2024) eller *Ett rum till Lisen* (Johansson & Svedjeland, 2021)? Noterar de att lillebror i den förstnämnda boken vågar stå upp mot sin kompis Torgny som ibland bestämmer lite för mycket i leken, och förstår de varför? Väcker läsningen personliga minnen om hur kärlek kan kännas? Är det som för Lisen, eller på något annat sätt?

Regelbunden läsning i meningsfulla situationer utgör en grund för att eleverna ska utveckla en god läsförmåga (Taube m.fl., 2015) och stödjer dem på vägen mot att bli läsande personer (Cummins, 2016; Smidt, 2018). Avsikten med elevernas alltmer självständiga läsning av barnlitteratur är att de regelbundet ska få möjlighet att utveckla en alltmer säker avkodning, få personliga läsminnen och utveckla läsaridentitet. Förhoppningsvis bidrar detta även till ett fortsatt läsintresse. Även här kan ni använda läsloggen, men nu för att dokumentera och reflektera över den barnlitteratur som eleverna läser i par eller

individuellt. Just detta, att lägga tid och kraft på organisation och utformning för elevers läsning i par eller individuellt, är ett av lågstadiets viktigaste undervisningsuppdrag.

Andraspråksperspektiv – en kortkort beskrivning

Du som är lärare i svenska som andraspråk har givetvis med dig kunskaper om vad undervisningen behöver innehålla för att ge elever med svenska som sitt andraspråk det stöd de behöver. Men tillgången till sva-lärare ser olika ut på olika skolor. Aktiviteterna som föreslås för läsning av skönlitteratur i detta material kan användas med alla elever – men för att kunna skaffa sig likvärdiga förmågor och kunskaper behöver elever med ett annat förstaspråk än svenska få undervisning ur ett andraspråksperspektiv.

Det betyder att eleverna behöver få stöd i att utveckla ordförråd och förståelse för det svenska tal- och skriftspråket i jämförelse med andra språk de redan kan (Skolverket, 2024a; Pettersson, 2026; Wedin, 2017). Varje lärare behöver vara medveten om de skillnader som kan finnas mellan olika elevers språkliga bas (Viberg, 1993, 1987). Dessa skillnader innebär att de språkliga erfarenheter och kunskaper om språkljud, ord, fraser och grammatik som tvåspråkiga elever har med sig till stora delar kan återfinnas på andra språk än svenska.

BYGG ORDFÖRRÅD GENOM LITTERATUREN – EXEMPEL UTIFRÅN ETT ANDRASPRÅKSPERSPEKTIV

Högläsning kan bidra till att utveckla ordförrådet men orden behöver bli meningsfulla och användas i olika sammanhang. Ett exempel kan vara dikten ”Bestickritt” ur *Halsen rapar hjärtat slår* (Adbåge & Adbåge, 2016).

Gaffel och sked
var ute och red
kniven fick inte va' me

- Läs dikten högt. Fråga om eleverna vet vad gaffel, sked och kniv heter på andra språk.
- Finns det likheter och skillnader mellan språken?
- Lyssna på ljuden. Kan eleverna hitta på egna rim utifrån sina språk? Finns det lätta och svåra ljud på olika språk?
- Fråga eleverna vad de tror att dikten handlar om.
- Titta på bilden och låt eleverna beskriva vad de ser. Jämför text och bild tillsammans.
- Låt eleverna skriva egna dikter om besticken. Om eleverna skriver på sina förstaspråk så kan de översätta texterna muntligt till svenska.

Nilsson och Pettersson (2025) framhåller att det är av avgörande betydelse att de ord som används i den tidiga avkodningsundervisningen är bekanta för eleverna sedan innan, och inte helt okända (Gibbons, 2018; Vesteraas Danbolt & Iversen Kulbrandstad, 2013). Om eleverna vet vad orden som de avkodar betyder, exempelvis genom bildstöd och konkreta föremål eller genom att orden ingår i ett sammanhang som gjorts begripligt för dem, gynnar det både elevernas avkodning och deras språkförståelse. Lärares dialogiska högläsning (Damber, 2010; Schmidt & Hvit Lindstrand, 2022) har stor potential att förstärka flerspråkiga elevers språkförståelse, avkodning och

läsförståelse i parallella processer. Detta eftersom det här ingår att förklara ord och använda dem aktivt, (Cummins, 2001) och att kreativt bearbeta litteratur.

Inslag av dramatik och dramatisering i undervisningen kan utveckla elevers språk och sociala interaktion – och öka kreativiteten (Winner m.fl., 2013).

Exempel på hur detta kan se ut finns beskrivet i *Lek en bok* (2024, s. 106 f.) utifrån bilderboken *Molnbullar* (2024) av Baek Heena. I *Molnbullar* tar två små katter hem en bit moln som fastnat på en trädgren. De tar hem den till sin mamma, som börjar att baka små bullar av molnet:

- Dela ut små molnkluttar till eleverna (osynliga molnbullar, bomullstussar, pappersbullar eller trolldag)
- Hur känns molnklutten? Är den kladdig, lätt, tung, mjuk?
- Prata med eleverna om hur det kan vara att äta moln. Vad tycker de om att äta till frukost? Ge olika förslag tillsammans.
- Baka bullar av molnkluttarna. Titta i boken – hur gör man och vad behöver man, till exempel skål, olika ingredienser, röra, knåda, rulla, grädda och så vidare. Hur gör katterna i boken?

När elever stöds i att tänka om och jämföra innehåll i textvärldar, gemensamt och alltmer självständigt, utifrån sina varierande språkliga och kulturella erfarenheter, kan det bidra till igenkänning och mötet med något nytt. Samtidigt utvecklar de sin identitet som läsare. Den berättelse som används för dialogisk högläsning kan med fördel användas även i modersmålsundervisningen, eftersom elever gynnas av att binda samman samtliga sina språk (Svensson, 2018). Det senare kan även ske genom att eleverna får dramatisera

och återberätta berättelsen via sina förstaspråk samt via samverkan med vårdnadshavare (Schmidt & Molin, 2023).

Undervisningens progression – att fördjupa läsförmågan över tid

När elever får återkommande och meningsfulla möten med texter som både berör och utmanar, skapas förutsättningar för en läsförmåga som fördjupas över tid. Att planera undervisning handlar därför inte bara om vad som ska göras här och nu, utan om att se en rörelse framåt – från det eleverna redan kan till det de ännu inte behärskar. Progression berör undervisningens utveckling och fördjupning över tid, vilket är en helt central aspekt att tänka på vid planering. Som lärare behöver du ställa dig följande frågor:

- Vad är målet med undervisningen?
- Vad behöver eleverna behärska för att nå målet?
- Vad behöver hända i undervisningen för att få mina elever dit?
- Hur kan undervisningen med dess progression delas upp i mindre delmål på vägen?

Väsentliga frågeställningar berör hur undervisningen kan balanseras så att eleverna stöds i såväl upplevelsebaserad, begynnande och reflekterande läsning (Schmidt, 2023, 2020), samt hur detta sammantaget kan fördjupas.



Om elever fastnar i sin läsning och tycker att det är svårt att förstå, behöver de tillgång till strategier för att komma vidare

HJÄLP ELEVERNA TILL FÖRDJUPAD OCH KONCENTRERAD NÄRLÄSNING

I takt med att eleverna utvecklar en alltmer automatiserad avkodning behöver de också utveckla en fördjupad och koncentrerad närläsning (se t.ex. Ingemansson, 2020, s. 33–44). Uppmuntra till exempel eleverna att använda strategier som att:

- läsa om ett avsnitt på egen hand och tillsammans med en kamrat
- färgmarkera viktiga ord och formuleringar
- jämföra markeringarna med andra kamraters närläsningar
- formulera vad tycker är viktigast eller det främsta budskapet i texten.

Om elever fastnar i sin läsning och tycker att det är svårt att förstå, behöver de tillgång till strategier för att komma vidare. Ett sätt är att uppmana till omläsning – och att prata med eleverna om hur de upptäckte att de hade läst fel eller inte förstod. Vad är det till exempel för ”spännande skatter” som kastas i vattnet i *Mitt bottenliv. Av en ensam axolotl* (Bondestam, 2020)? Får eleverna ledtrådar om de tittar på bilden? Och vad tänker eleverna om att människorna på bilden kallas för ”lunsarna” av berättaren? Behöver man veta vad en luns är för att komma vidare i berättelsen?

Genom att samtala med eleverna om vad de undrar över eller behöver veta mer om, blir de också medvetna om vad som kan vara svårt och hur de kan komma vidare med läsningen. Förutom att prata om sådana metakognitiva strategier med eleverna, kan du gärna samla dessa på ett överskådligt sätt så att eleverna kan påminnas om och dra nytta av dem i sin läsning. Avsikten är att eleverna ska bli alltmer medvetna om och inriktade mot hur olika hinder kan övervinnas i läsningen. Dessa hinder kan beröra såväl avkodning som läsförståelse (Kucer, 1995; Liberg, 2025).

Lässtrategier är ett viktigt verktyg för att utveckla läsförmågan, men samtidigt behöver läsningen vara upplevelsebaserad och reflekterande (Schmidt, 2020, 2023). För att hitta en balans och inte riskera att undervisningen blir instrumentell, behöver elever få möta textens innehåll och få möjlighet till en läsupplevelse – innan de börjar beskriva strategierna för läsförståelse (Liberg, 2017; Schmidt, 2021). I den fortsatta skolgången är det också viktigt att eleverna får tillgång till en bred repertoar av strategier som de kan välja strategiskt ifrån, snarare än att mekaniskt använda en eller ett fåtal enskilda strategier (Skolforskningsinstitutet, 2019).

LÄSGRUPPER OCH BOKKLUBBAR – SÅ HÄR KAN NI ARBETA

Undervisningens progression handlar även om att fortsatt utveckla de läspraktiker som eleverna möter under lågstadiet. Varva gärna lärarledd dialogisk högläsning samt kamratläsning och individuell läsning med läsgrupper, förslagsvis från och med årskurs 2. Det kan till exempel se ut så här:

- En gång per termin kan 3–6 elever i olika grupper läsa samma bok på en nivå och med ett innehåll som matchar deras läsutveckling samt läsintresse.
- Några grupper läser mer självständigt medan andra grupper har lärarstöd.
- Läsningen följs upp på sätt som innebär att elevernas respons på det lästa synliggörs, exempelvis genom en poster eller tankekarta.

Fritidshemmets kan återkommande bilda bokklubbar i sin verksamhet, förslagsvis utifrån olika genrer eller innehåll, som exempelvis deckare och spänning, hästar, sport, poesi och ramsor eller fantasy. Genom läsgrupper och bokklubbar ökar möjligheterna för eleverna att

möta jämnåriga och vuxna läsande förebilder, vilket bidrar till en läsfrämjande skolkultur (Skolinspektionen, 2022).

Vi lever! Skönlitteraturen som del av ett demokratiskt kunskapsuppdrag

”Lägg en sten i din hand”, börjar en dikt med samma namn av Barbro Lindgren (2024). I dikten beskrivs stenen som att den inte har ögon, ingen mun, inget hjärta, ja ingenting. Så avslutas dikten med strofen: ”För den är inte levande men det är du”.

Ja, vi lever, och litteraturen gör oss än mer levande eftersom den genom sin språkliga gestaltning riktar vår uppmärksamhet mot livet, mot oss själva och mot varandra. Barnlitteratur utgör ett ypperligt sammanhang för de elever som är i början av sin språk-, läs- och skrivutveckling och kan vara en grund för såväl läsinläring, litteraturintresse såväl som att samtala om de stora frågorna i livet.

Ett litet ord kan förändra mycket. I dikten ”Alla dessa människor” av Sonja Åkesson gör det lilla ordet ”inte” stor skillnad när det tas bort i andra versen (Boglund & Nordlund [red.], 2021, s. 52).

Ala dessa människor
som inte klarar
sej utan mig.
/.../

Åkessons dikt kan vara en utgångspunkt för vidare funderingar: ”Hur kan vi både klara oss utan varandra och inte klara oss utan varandra? Vilka människor klarar du dig inte utan?” Sådana samtal kan väcka stora frågor om vilken betydelse vi har för varandra, med litteraturen som utgångspunkt.

Referenser

- Alatalo, T. (Red.) (2023). *Läsundervisningens grunder*. 3:e uppl. Gleerups Utbildning AB.
- Allen, L.K. & MacNara, D. (2020). Defining Deep Reading Comprehension for Diverse Readers. I E. Birr Moje, P. P. Afflerback, P. Enciso & N. K Lesaux (Red.), *Handbook of Reading Research* (s. 261–276). Routledge.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Natur & Kultur.
- Björk, M. & Liberg, L.K. & MacNara, D. (2020). Defining Deep Reading Comprehension for Diverse Readers. I E. Birr Moje, P. P. Afflerback, P. Enciso & N. K Lesaux (Red.), *Handbook of Reading Research*, (s. 261–276). Routledge.
- Bloom, L. (2000). The intentionally model of word learning: How to learn a word, any ord. I R.M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, L. Bloom, L.B. Smith, A.L. Woodward, N. Akhtar, m.fl. (Red.), *Becoming a good word learner: A debate on lexical acquisition*, (s. 19–50). Oxford University Press.
- Boglund, A. & Nordlund, A. (red.) (2021). *En bro av poesi*. Svenska Akademien.
- Boglund, A. & Nordlund, A. (2021). *En bro av poesi:Handledning*. Svenska Akademien. https://sa-admin.lb.se/assets/6afe33e2-b443-4fbd-9b14-b32cfa7f52ae.pdf/En_bro_av_poesi_Handledning.pdf
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(2), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. 2 uppl. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2016). Language differences that influence reading development. Instructional implications of alternative interpretations of the research evidence. I P. Afflerbach (Red.). *Handbook of individual differences in reading: Reading, text, and context*, s. 223–244. Routledge.
- Damber, U. (2010). *Reading for life. Three studies of Swedish students' literacy development*. Doktorsavhandling. Linköping studies in Behavioural Science No 149. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:288893/FULLTEXT01>
- De Vries, B. (2012). Vocabulary assessment as predictor of literacy skills. *New England Reading Association Journal*, 47(2), 4–9.
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56, 25–44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Ehri, L. C. (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly*, 55, 45–60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>
- Eriksson K, Lindvall J, Helenius O and Ryve A (2021) Socioeconomic Status as a Multidimensional Predictor of Student Achievement in 77 Societies. *Frontiers in Education*, 6.

- Ewald, A. (2007). *Läskulturer: Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Doktorsavhandling. Malmö studies in educational sciences No 29. Malmö Universitet. <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404392/FULLTEXT01.pdf>
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell Pub.
- Fälth, L. & Hallin, A.E. (2025). *Tidig läsundervisning med ljudningsmetoden*. Gleerups Utbildning AB.
- Geva, E., & Wang, M. (2001). The development of basic reading skills in children: A cross-language perspective. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 182–204. <https://doi.org/10.1017/s0267190501000113>
- Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkslever i klassrummet*. (Femte upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2017). *Bildningens dynamik. Framväxt, dimensioner, mening*. Bokförlaget Korpen.
- Hagtvet, B. E. (1990). *Skriftspråksutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Natur & Kultur.
- Hallberg, K. (2022). Ikonotext revisited – ett begrepp och dess historia. *Barnlitterært forskningstidsskrift*, 1(13), 1–10.
- Hedman, C. (2025). *Tidig läs- och skrivutveckling i förskoleklass ur ett flerspråkighetsperspektiv*. Hämtad 1 april, 2025, från <https://www.skolverket.se/download/18.2f324c2517825909a162849/1623392359492/artikel%209-flersprakig-las-skrivutveckling-2.pdf>
- Ingemansson, M. (2020). *Lärande genom skönlitteratur: djupläsning, förståelse, kunskap*. Studentlitteratur. [download/18.2f324c25178259a162849/1623392359492/artikel%209-flersprakig-las-skrivutveckling-2.pdf](https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404414/FULLTEXT01.pdf)
- Ingemansson, M. (2020). *Lärande genom skönlitteratur: djupläsning, förståelse, kunskap*. Studentlitteratur.
- Jönsson, K. (2017). *En studie av barns läsning i årskurs F–3*. Doktorsavhandling. Malmö Studies in Educational Sciences 33. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404414/FULLTEXT01.pdf>
- Kucer, Stephen B. (1995). "Guiding Bilingual Students "Through" the Literacy Process." *Language Arts*, 72(1), 20–29. <http://www.jstor.org/stable/41482157>
- Langer, J. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.
- Langer, J. (2011). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. Teachers College Press.
- Legilexi (u.å). *Övningsbanken. LegiLexi*
- Lennox, S. (2013). Interactive Read-Alouds: An Avenue for Enhancing Children's Language for Thinking and Understanding: A Review of Recent Research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381–389. [doi:10.1007/s10643-013-0578-5](https://doi.org/10.1007/s10643-013-0578-5)
- Liberg (2025). "Litteratur är en källa för personlig utveckling, kunskaper och färdigheter". *Lärare & forskning*. <https://larareochforskning.se/litteratur-som-verktyg/litteratur-ar-en-kalla-for-personlig-utveckling-kunskaper-och-fardigheter/>

- Liberg C., af Geijerstam Å., Folkeryd W. J., Bremholm, J., Halleson, Y. & Holtz, B. M. (2012). Textrörlighet – ett begrepp i rörelse. I Skaftun, Atle & Matre, Synnøve (Red.), *Skriv! Les! artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy 1.* (s. 65–81). Akademika forlag.
- Litteraturbanken (u.å). *Litteraturbanken skola. Poesiövningar för alla. Poesi/Övningar för alla åldrar – LITTERATURBANKENS SKOLA*
- Lärarstiftelsen (2025). *Stora läspri-set 2025.* <https://lararstiftelsen.se/lasning-pa-loven-prisas-i-landskrona/>
- Lärarstiftelsen (2023). *Stora läspri-set 2023.* <https://lararstiftelsen.se/pristagarna-sprider-lasgladje-i-glesbygd/>
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016: International Results in Reading.* Boston College/ International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Nikolajeva, (2000). *Bilderbokens pusselbitar.* Studentlitteratur.
- Nilsson, J. & Pettersson, K. (2025). *Så minskar vi läsgapet i svensk skola. Ett andraspråksperspektiv på läskrisen.* Näringslivets skolforum. https://www.svensktnaringsliv.se/sakomraden/utbildning/sa-minskar-vi-lasgapet-i-svensk-skola-ett-andraspraxperspektiv-p_1233350.html
- Oxley, E., & McGeown, S. (2023). Reading for pleasure practices in school: Children's perspectives and experiences. *Educational studies*, 65(3), 375–391. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2236123>
- Pettersson, K. (2026). Andraspråksperspektiv i den tidiga läs- och skrivundervisningen. I *Tidig läsundervisning.* Skolverket.
- Petscher, Y., Cabell S.Q., Catts, H.W., Compton, D.L., Foorman, B.R., Hart, S.A., Lonigan, C.J., Phillips, B.M., Schatschneider, C. Steacy, L.M., Patton Terry, N. & Wagner, R.K. (2020). How the Science of Reading Informs 21st-Century Education. *Reading Research Quarterly*, 55(S1) s. S267–S282 doi:10.1002/rrq.352
- Purves, A. C. (Ed.). (1991). *The idea of difficulty in literature.* State Univ. of New York Press.
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter.* Doktorsavhandling. Örebro Educational Sciences no 44. <https://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:656947/FULLTEXT02.pdf>
- Schmidt, C. (2020). Librarians' book talk for children: An opportunity for widening reading practices? *Journal of Early Childhood Literacy*, 23 (3), 470–492.
- Schmidt, C. (2021). Kulturakuten som en praktikgemenskap kring barnlitteratur: ”Här kommer vi rakt in tillsammans!” *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(4), 81–99.
- Schmidt, C. (2023). *Kommunikativa klassrumspraktiker. Tidig läs- och skrivundervisning.* Studentlitteratur.
- Schmidt, C. (2025). *En trestegsraket för sexåringars läsning.* Hämtad 27 april, 2025, från <https://digiteket.se/inspirationsartikel/en-trestegsraket-for-sexaringars-lasning/>
- Schmidt, C. & Molin, L. (2023). Paradoxes of access to equity: multilingual primary school classroom practices. *Language and Education*, 38(2), 286–302. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2261421>
- Schmidt, C. & Hvit Lindstrand, S. (2022). Dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs 1: ”Jag tycker att molnbullen smakar delikat”. *Forskul*, 10(1), 78–99. <https://doi.org/10.61998/forskul.v10i1.19054>

- Skolverket (2025). *Tidig läsundervisning*. Hämtad 11 maj, 2026, från <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M030>
- Skolforskningsinstitutet (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. <https://www.skol.fi.se/wp-content/uploads/2020/06/Fulltext-L%C3%A4sstrategier-pdf-version.pdf>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- Sjöström, J. & Tyson, R. (2022). *Didaktik för lärande och bildning*. Liber.
- Skolinspektionen (2022). *Läsförbättrande arbete i grundskolan med särskilt fokus på undervisningen i svenska i årskurs 4–6*. <file:///Users/heegaa/Downloads/rapport-las-framjande-arbete-i-grundskolan.pdf>
- Skolverket (2023a). *PIRLS 2021. Läsförståelse hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Skolverket.
- Skolverket (2023b). *PISA 2022. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturkunskap*. Skolverket.
- Skolverket (2024a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/download/18.11f7c7851925054d8c642/1727947566208/pdf13074.pdf>
- Skolverket (2024b). *Sök statistik*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC>
- Skolverket (2025). *Fånga språket. nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling i årskurs 1*. Hämtad 11 maj, 2026, från <https://www.skolverket.se/styrning-och-ansvar/forandringar-inom-skolområdet/reviderade-kartlaggningsmaterial-och-bedomningsstod-i-f-1>
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid och framtid – scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- Statens medieråd (2023). *Ungar och medier*. Hämtad 16 april, 2025, från <https://medie-myndigheten.se/rapporter-och-analyser/ungar-medier/>
- Svensson, G. (2018). *Transspråkande: Bakgrund, teorier och praktiska exempel*. <https://www.skolverket.se/download/18.75bdbb-b116e7434ebf8350/1574760755552/translanguaging-transsprakand-gudrunsvensson-20180418.pdf>
- Sörilin, S. (2021). *Till bildningens försvar. Den svåra konsten att veta tillsammans*. Natur & Kultur.
- Taube, K., Fredriksson, U. & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever. Delrapport från SKOLFORSK-projektet*. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:813027/FULLTEXT01.pdf>
- UNICEF (1989). *Konventionen om barnets rättigheter (Barnkonventionen)*. <https://www.unicef.se/barnkonventionen>
- Vasquez, V., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts: Urbana*, 96(5), 300–311.
- Vesteraas Danbolt, A. M. & Iversen Kulbrandstad, L. (2013). ”Säl är kaka på spanska” – arbete med litteracitet och flerspråkighet i norska klassrum flerspråkighet i norska klassrum. I Wedin, Å. & Hedman, C. (red.) *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. (1. Uppl, s. 19–44) Lund: Studentlitteratur.
- Viberg, Å. (1987). *Vägen till ett nytt språk. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Natur & Kultur.
- Viberg, Å. (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I Cerú, Eva (Red.), *I Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen*. Lärarbok 2. (s. 13–83). Natur och Kultur.

- Walldén, R. (2021). ”Den här föräldern smörjer tant Mittiprick litegrann” – integrerat läsande och skrivande under ett litteraturarbete i årskurs 3. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(1), 5–30. http://forskul.se/wp-content/uploads/2021/05/ForskUL_vol_9_nr_1_s_5-30.pdf
- Wedin, Å. (2017). Flerspråkighet som en resurs för lärande. I Å. Wedin (Red.). *Språklig mångfald i klassrummet*, s. 19–36. Lärarförlaget.
- Winner, E., Goldstein, T, och Vincent-Lancrin, S. (2013). Art for Art’s Sake? The Impact of Arts Education. OECD: Educational Research and Innovation.

Litteratur från läslistorna

Citaten är hämtade från följande upplagor:

- Adbåge & Adbåge, (2016). *Halsen rapar, hjärtat slår - rim för 0-100 år!* Natur & kultur.
- Geffenblad, L. (2023). *Blå ugglan*. Bonnier Carlsen.
- Klassen, J. (2023). *Dödskallen: en folksaga från Tyrolen*. Lilla Piratförlaget.
- Lindgren, A. (1973). *Bröderna Lejonhjärta*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lundmark, L. (2017). *Haj-Jenny*. Natur & kultur.
- Lundström, H. (2023). *Ljusligheter*. Schildts & Söderströms.
- Åkesson, S. (1977). Alla dessa människor. I Boglind, A. & Nordlund, A. (red.) (2021). *En bro av poesi*. Svenska Akademien.

Övriga titlar från läslistorna:

- Adbåge, E. (2022). *Såret*.
- Baek, H. (2019). *Molnbullar*.
- Bondestam, L. (2020). *Mitt bottenliv. Av en ensam axolotl*.
- Forsström, T. (1997). *Hästarna. I: En bro av poesi* (2021).
- Hellsing, L. (2019). *Dinkeli dunkeli doja. Rim och ramsor*.
- Hjertzell, M. (2024). *Brorsans kompis Robban*.
- Janosch (2014). *Jag gör dig frisk, sa lilla Björn*.
- Johansson, E. & Svedjeland, E. (2021). *Ett rum till Lisen*.
- Lindgren, A. (1959). *Sunnanäng*.
- Lindgren, B. (2017). *Titta Hamlet*.
- Lindgren, B. (2024). *Gärna ville jag vara ett träd*.
- Lindström, E. (2015). *Alla går iväg*.
- Stark, U. (2018). *Rymplingarna*.
- Taikon, K. (2015). *Katitzi; & Katitzi och Swing*.

Inspirationsmaterialet är framtaget av Skolverket och Kulturrådet 2026.

Grafisk form: Tegel & Hatt.

Du hittar materialet på skolverket.se

Skolverket

KULTURRÅDET

