



INSTITUTION,
KULTUR, SPRÅK, MEDIER

**Examensarbete i fördjupningsämnet
Svenska och lärande
15 högskolepoäng, avancerad nivå**

**Högläsning i undervisningen – en studie om
lärares syn på centrala aspekter**

Reading aloud in teaching – A study on teacher's views on central aspects

**Caroline Sjödin
Stina Hellsén**

Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i
årskurs F-3, 240 högskolepoäng
Datum för slutseminarium 2025-03-25

Examinator: Catarina Economou
Handledare: Karin Jönsson

Förord

Högläsning är ett ämne som ligger oss varmt om hjärtat. Det är en aktivitet med många användningsområden och fördelar. Vårt intresse för högläsning har legat som grund för detta examensarbete. Vi ville skriva om något som vi kände var relevant för vårt framtida yrke och som kan inspirera både oss själva och andra lärare. Vi har därför fördjupat oss i hur högläsning används i skolor idag, samt vad lärarna anser är de viktigaste faktorerna för att lyckas med högläsning i undervisningen. Med högläsning avser vi när läraren läser högt för eleverna.

Detta examensarbete är resultatet av vårt gemensamma engagemang och arbete. Vi har tillsammans sökt litteratur och forskning, läst individuellt och sedan diskuterat och sammanställt tillsammans. Intervjuerna har skett gemensamt medan transkriberingen har delats upp så att vi hanterat hälften var. Studien har sammanställts och analyserats gemensamt.

Vi vill rikta ett varmt tack till alla lärare som medverkat i vår enkätundersökning och låtit er bli intervjuade. Utan ert engagemang och värdefulla reflektioner hade vi inte kunnat skriva detta arbete. Vi vill också rikta ett stort tack till vår handledare Karin Jönsson för din vägledning och ditt engagemang under processens gång.

Sammandrag

Syftet med denna studie är att få en fördjupad förståelse för högläsningens roll i den pedagogiska praktiken. Studien undersöker vilka aspekter av högläsning som lärare anser vara viktiga. De teoretiska perspektiven vi valt att utgå ifrån är litterära föreställningsvärldar, stöttning, planering, ordförrådsutveckling och multimodalitet. Studiens tillvägagångssätt är en kombination av semistrukturerade intervjufrågor och en enkätundersökning. Genom intervjuer med lärare har vi fått en djupare inblick i deras syn på högläsning medan enkäten ger en bredare bild av hur en större grupp lärare resonerar kring praktiken. Enkäten visade att majoriteten av lärarna använde högläsning dagligen, ofta i samband med fruktstunden eller andra lugna stunder under dagen och dialogisk högläsning framstod som den vanligaste arbetsmetoden. Studien visade att de mest centrala aspekterna av högläsning som lärarna angav var planering för aktiviteten, bokvalet, samtal, dialogisk högläsning och lärarens egna engagemang.

Nyckelord: Dialogisk högläsning, engagemang, högläsning, planering, samtal, tid.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	6
2 Syfte och frågeställning.....	8
3 Teoretiska perspektiv.....	9
3.1 Litterära föreställningsvärldar.....	9
3.2 Stöttning.....	10
3.3 Planering.....	11
3.3.1 Planering för högläsning.....	11
3.3.2 Planering av bokval.....	11
3.4 Multimodalitet.....	12
3.5 Ordförrådsutveckling.....	13
4 Tidigare forskning.....	14
4.1 Dialogisk högläsning.....	14
4.2 Textsamtal.....	16
4.3 Textens egenskaper.....	18
4.4 Högläsning som gemenskap eller disciplin.....	18
5 Metod.....	20
5.1 Metodval.....	20
5.1.1 Enkät.....	20
5.1.2 Intervju.....	22
5.2 Urval.....	23
5.2.1 Enkätundersökning.....	23
5.2.2 Intervju.....	23
5.3 Etiska överväganden.....	24
5.4 Analysmetod.....	25
6 Resultat och analys.....	26
6.1 Tema 1: Planering.....	26

6.1.1 Analys av tema 1 – Planering.....	29
6.2 Tema 2: Bokval.....	30
6.2.1 Analys av tema 2 - Bokval	31
6.3 Tema 3: Samtal	32
6.3.1 Analys av tema 3 - Samtal.....	34
6.4 Tema 4: Engagemang	35
6.4.1 Analys av tema 4 - engagemang	37
7 Slutsats och diskussion	38
7.1 Slutsats	38
7.2 Diskussion.....	38
7.3 Metoddiskussion	42
7.4 Vidare forskning	43
Referenslista	44
Bilagor	47
Bilaga 1- Enkätundersökning.....	47
Bilaga 2 - Samtyckesblankett	49
Bilaga 3 - Intervjufrågor	51

1 Inledning

För att kunna bli en aktiv och demokratisk medborgare är det avgörande att kunna läsa och ta del av det skriftspråk som samhället vilar på. Läsförmågan blir därmed en av de viktigaste faktorerna för barns framtida möjligheter (Skolinspektionen, 2022a).

Forskning visar att barn som läser regelbundet presterar bättre i skolan (Skolinspektionen, 2022a), samtidigt som läsning även bidrar till att stärka elevers sociala förmåga, fantasi och föreställningsförmåga. Dessutom fyller läsning en viktig funktion som både underhållning och utbildning.

Det är under de första skolåren som grunden för fortsatt lärande läggs och en stark läsförmåga är avgörande för att barn ska kunna ta till sig kunskap i alla ämnen. Att utveckla ett intresse för läsning är därför en nyckelfaktor för barns läsförmåga. Forskning visar att de som läser mer också utvecklar bättre läsförståelse, samt att en positiv inställning till läsning kan kopplas till bättre läsprestationer (Skolinspektionen, 2022b). Samtidigt visar internationella studier som PISA och PIRLS på en oroande utveckling, där svenska elevers läsintresse och läsförståelse har försämrats (Skolverket, 2023a, 2023b).

Högläsning har länge varit en central del av undervisningen i både förskolan och under de tidigare skolåren (Elwér, 2017). Den lyfts fram som en metod som, utöver att skapa underhållning och en gemenskap, även kan stärka språkutveckling, läsförståelse, samt öka elevernas läsmotivation. Elwér (2017) skriver att många elever i de tidiga skolåren har begränsad avkodningsförmåga, vilket innebär att de främst läser enklare texter som inte stimulerar deras läsförståelse. Vidare menar Elwér (2017) att genom högläsning får eleverna ta del av mer avancerade texter än de kan läsa på egen hand, vilket kan främja deras språkutveckling. För att högläsning ska ge dessa positiva effekter krävs dock att högläsningen används på ett medvetet och strukturerat sätt. Jönsson (2019) lyfter fram läsning som en social aktivitet och betonar vikten av att yngre barn får möjlighet att gemensamt utforska skriftspråkligheten på olika sätt. Att göra läsning till en social aktivitet innebär att innehållet bearbetas och utforskas tillsammans, där mening skapas i sociala rum genom samtal, drama eller bilder.

Vi har uppmärksammat att även om högläsning förekommer, är den ofta begränsad till fruktstunden och används främst för att skapa en mysig stund snarare än som en pedagogisk metod. Vi upplevde att högläsning inte alltid prioriteras i undervisningen, och det väckte frågor om hur högläsning faktiskt används i undervisningen och vilka möjligheter och hinder lärare upplever.

2 Syfte och frågeställning

Studien avser att bidra med ökad förståelse för högläsningens roll i den pedagogiska praktiken. Följande frågeställning har formulerats för att besvara syftet:

- Vad anser lärare är centrala aspekter med aktiviteten högläsning?

3 Teoretiska perspektiv

I det här avsnittet presenterar vi de teoretiska perspektiv som ligger till grund för vår analys av det insamlade materialet. Vi kommer att diskutera begrepp som är relevanta för vår studie för att förstå vad lärare anser vara viktiga aspekter av högläsning.

3.1 Litterära föreställningsvärldar

Föreställningsvärldar är den inre förståelsen som vi skapar utifrån våra tidigare erfarenheter, känslor och kunskaper. När vi läser, skriver eller samtalar formas våra föreställningsvärldar av idéer, bilder och tolkningar som påverkar hur vi uppfattar och uttrycker oss (Langer, 2017). Under skönlitterär läsning rör sig läsaren mellan olika faser i byggandet av föreställningsvärldar, enligt Langers (2017) modell av litterära föreställningsvärldar. Dessa faser hjälper till att förstå hur läsaren rör sig mellan olika sätt att tolka och förstå texter. Detta, enligt Langer (2017), gör att läraren lättare kan förstå hur läraren kan stötta eleverna i deras utveckling till att bli tankfulla läsare.

Vi kommer att använda oss av Langers olika faser för att analysera hur lärarna stöttar eleverna i att röra sig inom de olika föreställningsvärldarna. Ingemansson (2018) beskriver Langers fem olika faser, som börjar med den första fasen, *orienteringsfasen*, som innebär att läsaren kliver in i textvärlden. Först har läsaren ett yttre perspektiv och närmar sig texten genom att leta ledtrådar, koppla dessa till tidigare erfarenheter och på så sätt försöka förutse textens handling. Denna fas menar Langer (2017) används genom hela läsningen då nya uppfattningar tillkommer i texten. I nästa fas, *förförståelsefasen*, befinner sig läsaren inne i berättelsen och skapar en fördjupad förståelse genom att använda texten i samspel med egna erfarenheter och kunskaper (Ingemansson, 2018). Langers tredje fas, *återkopplingsfasen*, kliver läsaren ut ur texten och objektifierar, reflekterar och gör jämförelser mellan det fiktiva och det verkliga. I denna fas kopplar läsaren berättelsen till vad den har för betydelse för ens eget liv (Langer, 2017). Hon menar att den tredje fasen inte används lika ofta då det inte är alla gånger en läsare berörs av en text på så sätt att läsaren får lärdom av texten. Den fjärde fasen kallar Ingemansson (2018) *överblicksfasen*, som innebär att läsaren har skaffat sig en helhetsbild och börjar känna igen sina egna erfarenheter. Den sista fasen, *kreativitetfasen*, innebär att läsaren går ut ur föreställningsvärlden för att reflektera över texten på avstånd och kunna använda kunskapen i nya sammanhang Ingemansson

(2018). Det är i denna fas vi kritiskt granskar texten, dess mening, författarens intentioner men också synliggör vi författarens hantverk och textens struktur. Langer (2017) belyser att man som läsare inte använder dessa faser linjärt utan att det är en ständig rörelse mellan dem.

3.2 Stöttning

Dysthe (1996) beskriver Vygotskijs begrepp scaffolding (stöttning) som en form av stöd där elever får hjälp att utvecklas genom samspel med vuxna eller kamrater. Hon beskriver att stödet ges i den närmaste utvecklingszonen och att det bygger på dialog med andra (Dysthe, 1996). Genom detta stöd möjliggörs det för eleverna att utföra uppgifter de ännu inte klarar på egen hand men som de genom stöttning senare ska kunna klara av självständigt. Genom successiv vägledning får eleverna verktyg för att senare kunna genomföra liknande uppgifter enskilt. Dysthe (1996) menar också att stöttning inte handlar om att ge stöd i största allmänhet, utan att det handlar om att strategiskt anpassa undervisningen efter elevernas befintliga kunskaper och bygga vidare på det de redan behärskar och därigenom skapa förutsättningar och utmaningar för fortsatt lärande.

Begreppet stöttning kommer att användas för att analysera hur lärarna använder högläsning för att stötta eleverna på olika sätt, både genom makro- och mikronivåinteraktioner.

Hammond och Gibbons (2005) beskriver att stöttning kan ske på både makro- och mikronivå. De menar att stöttning på makronivå handlar om medvetenhet och en planerad organisering av undervisningen på en övergripande nivå (Hammond & Gibbons, 2005). Stöttning på makronivå innefattar det som sker innan undervisningen äger rum i klassrummet. Vidare beskriver Hammond och Gibbons (2005) att det handlar om hur undervisningen planeras och genomförs, där läraren strukturerar lektionerna tydligt och väljer uppgifter i en genomtänkt ordning. Detta gör det möjligt för eleverna att bygga vidare på sin kunskap och skapa en effektiv lärandemiljö. Stöttning på makronivå innebär att undervisningens mål anpassas efter elevernas behov och förutsättningar. Enligt Hammond och Gibbons (2005) bör undervisningen vara flexibel och dynamisk så att den kan anpassas efter elevernas utveckling. Till skillnad från stöttning på makronivå som handlar om stöttning innan undervisningen, så handlar stöttning på mikronivå om interaktionen som sker mellan lärare och elever under själva

lektionens gång (Hammond & Gibbons, 2005). Genom att integrera med eleverna och bygga vidare på deras tidigare erfarenheter samtidigt som läraren kopplar detta till lärandemålet, utmanas eleverna och får stöd i stunden (Hammond & Gibbons, 2005). Dysthe (1996) hänvisar till den nära utvecklingszonen och betonar vikten av att ge eleverna stöd. Om de lämnas åt sig själva riskerar utvecklingen att avstanna eller försenas.

3.3 Planering

Vi kommer att utgå från begreppet planering och bryta ner det i två mer specifika delar: dels planeringen av själva högläsningen och dels valet av böcker. Dessa aspekter kommer vi senare använda i vår analys av resultaten.

3.3.1 Planering för högläsning

Alatalo (2021) belyser vikten av att läraren visar ett aktivt engagemang i högläsningsaktiviteten, där läraren behöver ha en tydlig plan och tanke så att aktiviteten kan agera så språkutvecklande som möjligt. En lyckad högläsning händer inte bara av sig själv, utan är resultatet av en noggrann planering och uppmärksamhet på detaljer.

Shedd och Duke (2008) lyfter olika riktlinjer för hur lärare kan resonera kring planeringen av högläsning. Första punkten är förberedelsen inför lässtunden. Här spelar lärarens roll i aktiviteten in, såsom hur läraren rör sig, använder olika tonlägen och gestaltar olika karaktärer genom röster. Nästa punkt är förberedelse inför läsningen, där textens språk och struktur är centrala. Läraren behöver i förväg ha läst igenom texten för att upptäcka ord som kan vara obekanta för eleverna. Det är också viktigt att läraren förbereder boksamtal genom att formulera frågor som ska ställas under högläsningen. Efter att läsningen är avslutad ska, enligt Shedd och Duke (2008), lärandet inte ta slut. Istället kan det kopplas till en rad olika aktiviteter som har uppkommit ur samtalen och ur textens innehåll.

3.3.2 Planering av bokval

Shedd och Duke (2008) lyfter begreppet effektiv högläsning, vilket innebär att läraren bör ägna en stor eftertanke åt valet av högläsningbok samt planera för utvecklande boksamtal. Den effektiva högläsningen innehåller flera faktorer som bidrar till dess kvalitet. Läraren bör ställa öppna frågor som med fördel kan gå i linje med elevernas tidigare kunskaper eller egna erfarenheter. Det innebär också att eleverna gör

förutsägelser om bokens handling samt att innehållet knyts samman med deras liv utanför klassrummet (Shedd & Duke, 2008).

Pihlgren (2024) menar att eleverna behöver böcker och texter som utmanar och engagerar deras tankar och känslor. Hon betonar att för att en bok ska fungera väl i högläsningen behöver flera aspekter beaktas och för att boken ska ge goda förutsättningar för stimulerande diskussioner i högläsningssituationen. Elwér (2020) lyfter att boken ska älskas av läraren, vara något nytt för eleverna och vara utmanande på något sätt. Bokvalet bör även planeras med variation av genre och språklig nivå, så eleverna får möjlighet att möta olika typer av texter och utveckla sin förståelse för olika textstrukturer (Elwér, 2020).

Chambers (2016) betonar också att läraren måste vara noga med att i förväg sätta sig in i en bok för att undvika obehag, vilket är avgörande för att säkerställa en effektiv och engagerande högläsning. Pihlgren (2024) anser att läraren i förväg bör ha funderat på vilken typ av samtal om innehåll, idéer eller relationer som man vill att boken ska väcka.

3.4 Multimodalitet

Multimodalitet innebär att kommunikationen under högläsningen sker genom flera olika uttrycksformer samtidigt, vilket gör att texten kan förstärkas och förstås på olika sätt. Det kan handla om en kombination av flera olika kommunikationssätt och uttrycksformer så som språk, bilder, ljud, kroppsspråk och gester, som under högläsningen kan stödja och förstärka elevernas förståelse och engagemang (Alatalo, 2021). Vi kommer att fokusera på bildens betydelse för högläsning, samt hur läraren kan använda kroppsspråket och rösten för att fördjupa förståelsen av texten.

Alatalo (2021) beskriver multimodalitet som en orkester som innehåller mer än ett sätt att förmedla mening. Vidare förklarar hon begreppet som ett samspel mellan mer än en uttrycksform, såsom text och bild i en bilderbok och menar att genom multimodalitet förstärks meningsskapandet för eleven. Hon lyfter att forskning visar att barn ofta kan vara mer framgångsrika läsare av bilder än vuxna då de har en mer nyanserad förmåga att tolka det visuella (Alatalo, 2021). Enligt Pihlgren (2024) utvecklar eleverna en symbolisk kompetens genom att tolka och samtala om bilder. Hon påpekar även att

gemensamma bildpromenader kan hjälpa eleverna att bättre förstå boken samt utöka sitt ordförråd, då de tillsammans kan diskutera och förklara svåra begrepp.

Andersson (2014) belyser att multimodalitet handlar om mer än bara text och bild och framhåller att begreppet även omfattar gester och mimik som viktiga uttrycksformer. På samma sätt framhåller Danielsson (2019) att olika modaliteter samverkar för att förmedla ett innehåll, där språk, kroppsspråk, bilder, ljud och andra resurser, som tillsammans skapar mening.

Kress (2003) framhåller att multimodalitet inte bara fördjupar förståelsen av en text, utan också gynnar elevernas språkutveckling genom aktiv användning av olika uttrycksformer i undervisningen. Genom multimodalitet får eleverna möjlighet att tolka och förstå världen på flera sätt, vilket gör undervisningen mer tillgänglig och inkluderande för alla. På samma sätt betonar Henricsson (2020) att läraren gestaltar berättelsen genom att använda sin röst, ansikte och kropp som instrument. Rösten skapar berättelsens puls och rytm genom variationer i tempo, tonhöjd och pauser, medan kroppen levandegör berättelsens innehåll och förmedlar det till lyssnarna.

3.5 Ordförrådsutveckling

Forskning visar att högläsning har en positiv effekt på elevers ordförrådsutveckling och ordkunskap (Pihlgren, 2024). Genom daglig högläsning får eleverna ett upprepat möte med olika ord och därigenom möjlighet till att stärka sin ordförståelse samt öka sitt ordförråd. Alatalo (2021) belyser att eleverna kan utveckla en mer djupgående förståelse för de ord som förekommer under högläsningen genom att få samtala om bokens illustrationer samt ta del av textens fonologiska, syntaktiska, semantiska och pragmatiska information. Det innebär att eleverna får genom högläsning ta del av språkets ljudstruktur, grammatiska regler, ordens och meningarnas betydelse samt hur orden och språket kan användas. Vidare nämner Alatalo (2021) att när eleverna får höra ett ord upprepade gånger lagras ordet i deras långtidsminne, vilket stärker deras förmåga att känna igen och förstå ordet i olika sammanhang. Högläsning och samtal om texten kan därigenom vara en viktig metod för att ge eleverna möjligheter till att möta olika ord och utveckla sitt språk.

4 Tidigare forskning

Det finns många olika sätt att arbeta med högläsning i klassrummet och beroende på lärarens metod, kan den bidra till att utveckla olika färdigheter hos eleverna. Högläsning kan främja både språk- och läsutvecklingen, samtidigt som den kan bidra med inspiration, väcka läslust och bjuda in till lugna, gemensamma stunder i klassrummet.

I detta avsnitt redogör vi för tidigare forskning som relaterar till vårt ämne. Vi vill fördjupa oss i hur högläsning kan användas. Det finns många studier inom området högläsning och vi har tagit del av forskning genomförda i både förskola, grundskola och gymnasiet för att få en bredare bild. För att tillföra ytterligare en dimension har vi utgått från både nationell och internationell forskning. Vi kommer i detta avsnitt att belysa olika perspektiv på högläsning såsom dialogisk högläsning, textsamtal, textens egenskaper (print referencing) samt högläsning som gemenskap eller disciplinerande verktyg.

4.1 Dialogisk högläsning

Lane och Wright (2007) beskriver dialogisk högläsning som en strukturerad metod som gör eleverna mer aktiva i samtal kring texten. Genom att ställa frågor, både om textens innehåll och elevernas egna erfarenheter kopplade till den, samt ge feedback som utvecklar språket, blir läsningen mer interaktiv och språkutvecklande. Metoden innebär att läraren successivt höjer samtalets nivå strax över elevens nuvarande förmåga för att utveckla språket. Lane och Wright (2007) menar att dialogisk högläsning stärker ordförråd, läsförståelse och berättandeförmåga samtidigt som den gör högläsningen mer engagerande och lärorik.

Hur lärare praktiskt kan arbeta med barnlitteratur för att främja elevers språkutveckling visas i Schmidt och Hvit Lindstrands (2022) aktionsforskning. De använder en bilderbok som utgångspunkt för studien och genom boksamtal, tredimensionellt skapande, bildskapande och skrivande fick eleverna bearbeta och fördjupa sin förståelse av berättelsen på olika sätt. I enlighet med Langers (2017) förhållningssätt, beskrivs hur lärarnas upplägg gav eleverna möjlighet att inte bara kliva in i berättelsen utan också vara en del av den och röra sig genom dess innehåll. Langer (2017) använder begreppet *föreställningsvärldar* för att beskriva den inre textvärld som läsaren konstruerar och

utvecklar under läsningens gång. Då föreställningsvärlden byggs upp av läsarens erfarenheter, tidigare kunskaper och mötet med nya texter, så är förståelsen under ständig förändring. På liknande sätt beskriver Jönsson (2007), i sin etnografiska studie där hon agerade både lärare och forskare i sin egen klass, hur elevers förståelse kan fördjupas genom att kombinera högläsning med efterföljande reflektion i form av samtal, skrivande och bildskapande. När barnen får använda olika uttrycksformer skapas fler möjligheter för eleverna att formulera sina tankar och känslor kring texten (Jönsson, 2007).

Både Schmidt och Hvit Lindstrand (2022) och Damber (2015) belyser vikten av att skapa meningsfulla uppföljningsaktiviteter kopplade till högläsning för att främja elevernas språkutveckling och engagemang. Schmidt och Hvit Lindstrand (2022) understryker att språkliga aktiviteter, som dialogisk högläsning, stärker elevernas meningsskapande genom att engagera dem i sinnliga upplevelser, fantasi och lek. De beskriver även att aktiviteter som upprepning av ord, rörelser, gester och skapande i bild och text, ytterligare fördjupar förståelsen för texten. På liknande sätt visar Holmes och Thompson (2013) i sin studie hur elevernas engagemang ökade när de fick interagera med texten under högläsningen. Genom att exempelvis hålla upp ordkort när utvalda ord lästes, använda ansiktsuttryck och gester eller skapa ljudeffekter som harmoniserade med berättelsen blev eleverna aktiva deltagare i texten.

Damber (2015) lyfter, i sin observationsstudie, att barn behöver engageras i analytiska samtal där de aktivt utforskar texten för att utveckla djupare förståelse för meningsskapandet och berättelsens struktur. Dessa samtal innebär dialoger före, under och efter läsningen, där barnen får möjlighet att förutsäga, dra slutsatser, identifiera mönster och koppla texten till egna erfarenheter. Damber (2015) betonar även att läsning inte enbart handlar om att avkoda bokstäver och ord, utan också om att kunna tolka, reflektera och engagera sig i texten utifrån sina egna och andras erfarenheter. Vidare framhåller Jönsson (2007) betydelsen av att koppla högläsning med reflekterande aktiviteter såsom samtal, skrivande och bildskapande. Genom att låta eleverna skriva eller rita i en individuell läslogg om det som fastnat efter högläsning och sedan låta eleverna dela sina tankar med varandra, skapas en läsargemenskap där eleverna samtidigt får stöd i att tolka och förstå texten (Jönsson, 2007). Hon menar att dessa samtal inte endast är gemensamma reflektioner, utan även något som bidrar till att utveckla strategier för att möta och bearbeta texter (Jönsson, 2007). Högläsningen

fungerar då som en stödstruktur där skrivande och samtal tillsammans hjälper elever att förstå och tolka texter.

Schmidt och Hvit Lindstrand (2022) lyfter också fram att det tar tid att etablera positiva läsvanor och vikten av att ge processen den tid som behövs, för att barn ska lära sig läsa och bibehålla intresse för läsning. De lyfter även fram betydelsen av att läsa i ett socialt sammanhang, då det både främjar intresset för läsning och successivt leder till mer självständigt läsande. Vidare menar de att meningsfull interaktion kring litteratur stärker både läsförmågan och engagemanget för läsning och lyfter dialogisk högläsning som en framgångsrik metod.

4.2 Textsamtal

Lane och Wright (2007) beskriver textsamtal som en högläsningstrategi med fokus på ordförrådsutveckling. Strategin handlar om att engagera elever i meningsfulla diskussioner kring texten för att skapa en kontext där nya ord lärs in. Lane och Wright (2007) förklarar att läraren väljer ut centrala ord från berättelsen och diskuterar och fördjupar förståelsen genom samtal. På liknande sätt menar Baker et al. (2020) att högläsningstrategier som dialogisk och interaktiv högläsning, har en positiv inverkan på både ordförråd och textförståelse. De betonar även betydelsen av att introducera nya ord och begrepp innan läsningen, samt skapa utrymme för samtal under och efter läsningen, vilket har visat sig vara effektivt för att stärka elevers ordförråd. Studien som Baker et al. (2020) genomförde var en experimentell studie där en specifik högläsningstrategi testades för att förbättra ordförråd och förståelse hos elever. Samma resultat lyfter Holmes och Thompson (2014) i sin studie och menar att genom att exponeras för ett ord många gånger och att introducera ord innan läsningen ökar sannolikheten att eleven uppfattar och förstår ordet bättre under läsningen.

Även Jönsson (2007) lyfter fram att "förförståelseprat" kan användas för att väcka nyfikenhet och lyfta tankar och funderingar när nya böcker introduceras. Jönsson (2007) menar att genom låta eleverna få möjlighet att diskutera omslag, titel och förutspå bokens handling, kan boken introduceras på ett intresseväckande sätt.

Lane och Wright (2007) menar att målet är att eleverna inte bara ska förstå orden som väljs ut, utan också få möjlighet att använda dem i nya sammanhang. De betonar vikten av att läraren väljer ord som är relevanta för elevernas språkutveckling och förståelse av

berättelsen samt att eleverna ges möjlighet att aktivt använda dem, exempelvis genom att skapa egna meningar. På liknande sätt lyfter Holmes och Thompson (2014) fram att orden som undervisas bör vara ovanliga, men samtidigt praktiska och användbara för eleven. Holmes och Thompson (2013) lyfter fram Beck, McKeown och Kucans (2002) Three Tiers-modell där ord kategoriseras i vardagliga ord, synonymer till dessa samt rotord med böjningsformer. Genom att använda modellen som utgångspunkt för ord som ska undervisas, ges eleverna ett omfattande och användbart ordförråd. Vidare betonar Holmes och Thompson (2014) vikten av att stanna upp under läsningens gång för att uppmärksamma specifika ord och att efter läsningen sätta in orden i nya sammanhang för att fördjupa ordens innebörd ytterligare.

I Elam och Widhes (2020) intervjustudie framgår det att högläsning är en aktivitet som mestadels förknippas med yngre elever eller för de som har svårigheter med läsning eller språk. De betonar dock att högläsning har stor potential även för äldre elever och att det är en uppskattad metod även i högre årskurser. Genom begreppen högläsningkonvention, estetiskt delande och auditiv föreställning beskriver Elam och Widhe (2020) olika sätt att högläsa tillsammans i undervisningen. De menar att högläsningen inte endast behöver ha ett pedagogiskt syfte utan kan också användas för att framhäva en estetisk dimension av texten. Genom att låta eleverna delta både kroppsligt och sinnligt, såsom att använda rörelser eller unison läsning, får eleverna integrera med texten på olika vis och får ett kroppsligt meningsskapande. Vidare beskriver Elam och Widhe (2020) hur högläsning kan ses som en gestaltning av texten som levandegör språket och där dramatisering av texten kan användas för att förstärka förståelsen. Dessutom kan det hjälpa eleverna att utveckla sin läsförmåga genom att de lär sig att internalisera röster och kan höra texten i sitt eget huvud när de läser tyst.

Elam och Widhe (2020) betonar även vikten för kringaktiviteter som exempelvis diskussioner av svåra ord och textsamtal. Genom textsamtal ges eleverna möjlighet att lära sig läsa mellan raderna och uppmärksamma språkliga nyanser och även bli medvetna om litteraturens estetiska form. Samtidigt understryker Baker et al. (2020) att det inte enbart är själva metoden som spelar roll för hur väl elevernas ordförråd utvecklas, utan också hur väl läraren genomför dessa.

4.3 Textens egenskaper

Zucker et al. (2009) tar i sin artikel upp att högläsning är en vanlig förekommande aktivitet i klassrummet och belyser att den främst används för att diskutera texters innehåll och handling. De vill lyfta textens egenskaper (print referencing) som ytterligare en dimension till högläsningen för att stärka barns tidiga läs- och skrivutveckling. Att studera textens egenskaper är en metod som kan användas för att för att uppmärksamma och tydliggöra den skrivna texten när barnen lyssnar på högläsning. Zucker et al. (2009) menar att genom att studera textens egenskaper kan dess struktur och form uppmärksammas. Lane och Wright (2007) skriver att fokus på textens egenskaper syftar till att stärka den metalingvistiska aspekten av högläsning. De förklarar att det handlar om att ge eleverna möjlighet att utveckla förståelse för skriftspråkets funktioner, ord och alfabetisk kunskap. Genom att exempelvis följa texten med fingret, peka på ord, uppmärksamma text i bilder så stärks elevernas metalingvistiska medvetenhet.

Zucker et al. (2009) refererar till tidigare studier som visar att elever under högläsningsaktiviteter generellt sett inte ägnar så mycket tid till att titta på den tryckta texten. De menar att om lärare använder strategier som att ställa frågor till den tryckta texten, som exempelvis var man börjar läsa, uppmärksamma versaler och gemener osv, så bidrar det till att stödja eleverna förmåga att reflektera över språket. Men de understryker vikten av att hitta en balans mellan att uppmärksamma textens egenskaper och att inte förlora andra viktiga delar av läsupplevelsen, så att både förståelsen för textens form och funktion, samt berättelsen innehåll får sitt utrymme. Även Lane och Wright (2007) understryker att det inte bör användas för ofta då det kan minska barnets läsglädje, men att det är effektivt att använda regelbundet för att stödja elevens språkutveckling.

4.4 Högläsning som gemenskap eller disciplin

Flera studier har visat att högläsning ofta används för att skapa lugn i klassrummet eller i ett disciplinerande syfte. Enligt Damber (2015) är högläsning en dagligt återkommande aktivitet i många förskolor, främst före och efter lunchen, under vilostunder eller i väntan på att vårdnadshavare ska hämta barnen. Damber (2015) menar att högläsning sällan förekommer som en planerad aktivitet eller integreras i ett planerat sammanhang med andra aktiviteter utan förekommer främst som en isolerad

händelse. Boyd (2013) genomförde en enkät- och intervjustudie där hon analyserade högläsningsspraktiker i klassrum. Hennes resultat visade liknande mönster, där högläsningen oftare används som en övergångsaktivitet, tidsfördriv eller för att skapa lugn, snarare än som en medveten undervisningsmetod. Både Damber (2015) och Boyd (2013) uppmärksammade att högläsning tenderar att prioriteras bort om schemat är pressat eller annat kommer emellan.

Samtidigt belyser Elam och Widhe (2020) att högläsning är en uppskattad aktivitet hos äldre elever och en metod som kan väcka intresse och engagera vanligtvis stökiga elever. Elam och Widhe (2020) belyser även den kollektiva upplevelsen av högläsning, där alla följer samma lästempo och delar samma text. Det bidrar till en positiv stämning och skapar en gemenskap där läsning delas med varandra. Även Jönsson (2007) betonar att gemensam läsning har flera fördelar och att den kan skapa en känsla av samhörighet och där berättelser kan ge inblick i andras erfarenheter.

Vidare menar Damber (2015) att läsa högt för barnen inte per automatik innebär att barns språkutveckling och ordförråd påverkas positivt. För att högläsning ska främja språkutveckling behöver den vara planerad, målmedveten och ha en didaktisk funktion i praktiken. Även Hargrave och Sénéchal (2000) påpekar att barns aktiva deltagande förbättrar inläringen, men om högläsning endast används som en trivsamt stund, bidrar aktiviteten inte till någon kunskapsutveckling på barnens ordförråd utan förblir just en mysig stund.

5 Metod

I detta avsnitt presenterar vi de metoder vi har använt för att genomföra vår studie. Vi beskriver vårt metodval, hur vi genomförde studien, hur vi samlade in data samt de urval vi har gjort. Vidare redogör vi för de etiska överväganden vi har tagit hänsyn till och hur vi har genomfört analysen. Samtliga informanter i studien är lärare och kommer att benämnas så i studien.

5.1 Metodval

För att besvara vårt syfte och vår frågeställning valde vi att genomföra en kombination av kvantitativa och kvalitativa forskningsmetoder genom en enkätundersökning och intervjuer. Enkäterna möjliggjorde insamling av data från en större grupp lärare vilket gav en bredare bild av hur de beskriver användandet av högläsning i lågstadiet. Intervjuerna gav istället en mer djupgående förståelse för lärarnas arbetssätt med högläsning och vilka aspekter av högläsning de anser vara centrala.

5.1.1 Enkät

Bryman et al. (2025) påpekar att pilotstudier är särskilt viktiga då man gör en enkätundersökning eftersom det inte finns någon intervjuare närvarande som kan hantera eventuella oklarheter. För att säkerställa tydlighet och relevans genomförde vi en pilotstudie där fyra lågstadielärare deltog, vilket ledde till vissa justeringar i enkäten. Därefter utformades den slutgiltiga enkäten som bestod av tio frågor (se bilaga 1) med tillhörande svarsalternativ. Enkäten var öppen i sju dagar och vi fick in 365 svar. Därefter stängdes enkäten för analys.

I enkätens inledning presenterade vi syftet med undersökningen och definierade begreppet högläsning för att säkerställa en gemensam förståelse bland lärarna. Vi övervägde noga vilka frågor vi skulle inkludera för att frågorna skulle kunna svara på vårt syfte och vår frågeställning. Johannessen et al. (2020) betonar vikten av detta för att bedöma vilka frågor som bör inkluderas och vilka som kan utelämnas. För att minimera risken för att lärarna skulle anpassa sina svar utifrån förväntningar genomfördes enkäten anonymt.

För att underlätta för lärarna att svara på enkäten valde vi att använda en neutral och enkel layout samt en tydlig disposition. Vi använde ett semistrukturerat frågeformulär med både öppna och slutna frågor, vilket gav lärarna möjlighet att komplettera med egna åsikter och erfarenheter om något inte täcktes av de förkodade svarsalternativen. Därefter sammanställdes statistiken i Microsoft Excel, och resultaten presenterades i diagram eftersom vi upplevde att det gav en tydlig och lättförståelig översikt. De öppna svaren analyserades genom en tematisk analys där vi grupperade dem i olika kategorier för att synliggöra mönster.

Johannessen et al. (2020) belyser att en fördel med en enkätstudie är att den möjliggör en standardiserad insamling av svar, vilket minskar risken för forskarpåverkan och därmed stärker reliabiliteten i undersökningen. Även Bryman et al. (2025) belyser olika fördelar med enkäter, vilket är att det både är ett kostnads- och tidseffektivt sätt eftersom man utesluter eventuella resekostnader samt att det möjliggör för fler lärare att svara samtidigt. Vidare framhåller Bryman et al. (2025) precis som Johannessen et al. (2020) att enkäter inte medför någon intervjuareffekt då det inte närvarar någon intervjuare vid svarstillfället och skevhet såsom social önskvärdhet kan därigenom minimeras. Enkätundersökningen kan också ge möjligheter till en generalisering av resultatet, eftersom vi har möjlighet att samla in fler svar än vid en intervju. En enkätundersökning möjliggör dessutom analys av samband mellan olika variabler, vilket skapar förutsättningar för att synliggöra mönster i svaren (Johannessen et al., 2020).

Enligt Johannessen et al. (2020) kan begränsningar med enkätundersökningar vara att frågorna inte är tillräckligt tydligt ställda. Då finns en risk för öppen tolkning vilket kan sänka undersökningens reliabilitet och validitet. Även Bryman et al. (2025) påpekar att enkätundersökningar kan medföra vissa begränsningar som exempelvis att forskaren inte kan samla in tilläggsinformation. En annan risk är att enkäten inte besvaras av den avsedda informanten, vilket kan påverka undersökningens reliabilitet och validitet. En begränsning som vi upptäckte vid analysen av enkäten var att vissa valde att inte svara på den sista frågan, vilket gör det svårare att dra slutsatser och identifiera mönster i datan.

5.1.2 Intervju

För att fördjupa och nyansera analysen genomförde vi sju direkta intervjuer med lärare verksamma i lågstadiet. Vi utförde semistrukturerade intervjuer och utgick från en intervjuguide där frågorna och ordningen på frågorna var förutbestämda. Även om ordningen på frågorna är satta belyser Bryman et al. (2025) att intervjuaren fortfarande har flexibiliteten att avvika från guiden om det för situationen krävs. Bryman et al. (2025) nämner Kvales (1996) olika frågekategorier som är hjälpsamma att ha i åtanke när en frågeguide framställs. Dessa kan med fördel användas för att få till en flexibilitet och effektivitet i intervjuerna och vi använde dessa som stöd när vi framställde vår frågeguide. Vi använde oss av ett vardagligt språk under intervjuerna och undvek att använda oss av teorifyllda termer eftersom det kan bidra till att deltagarna inte förstår frågorna.

Vi ville ta del av lärarnas tankar och erfarenheter samt få så fylliga beskrivningar som möjligt så att vår problemställning kunde belysas utifrån olika aspekter. Genom användning av semistrukturerade intervjuer som metod ges informanterna större frihet i att uttrycka sig än via en enkätstudie samt att intervjuaren får möjlighet till klagöranden om informanten skulle misstolka frågan (Johannessen et al., 2020). I en kvalitativ intervju rymmer det en stor flexibilitet eftersom forskaren kan anpassa frågorna efter vad informanten svarar. Bryman et al. (2025) framställer semistrukturerade intervjuer som främsta valet när flera forskare genomför intervjuer eftersom denna metod bidrar till en enlighet och konsekvens i frågandet. Även Johannessen et al. (2020) belyser att det kan vara en fördel att använda sig av semistrukturerade intervjuer för att det kan underlätta kategoriseringen av svaren samt att det kan erbjuda en bra balans mellan standardisering och flexibilitet.

Vi genomförde sex digitala intervjuer och en fysisk intervju. Den fysiska intervjun spelade vi in med en diktafon och de digitala spelade vi in via zoom. Fördelen med att spela in via zoom är enligt Bryman et al. (2025) att det möjliggjorde observation av både tal och uttryck efter intervjuerna, vilket gav en mer nyanserad förståelse av lärarnas svar. Intervjuerna laddades upp på Malmö Universitets server för säkert förvar. Intervjuerna transkriberades i Microsoft Word där vi skrev av ord för ord vad intervjupersonen sa. De intervjuer som spelades in på zoom antecknade vi även eventuella ansiktsuttryck eller kroppsspråk som vi ansåg förstärkte budskapen av det

som sades. När alla intervjuerna var transkriberade analyserades vi dem med hjälp av en tematisk analys.

En möjlig begränsning med kvalitativa intervjuer är, enligt Bryman et al. (2025), att reliabiliteten är begränsad eftersom samma intervju inte kan upprepas med identiskt resultat. Då semistrukturerade intervjuer tillåter flexibilitet innebär det också att intervjuerna skiljer sig åt mellan de olika lärarna. Däremot kan detta öka validiteten då det ger möjlighet till förtydligande och fördjupade svar. Johannessen et al. (2020) belyser även att det finns en risk för subjektivitet och brist på transparens med kvalitativ forskning. Detta har vi tagit med i beaktande vid både formuleringen av intervjufrågor samt vid analysen av svaren. Vi har velat att lärarna på egen hand ska formulera sina svar och tankegångar och har därför strävat efter att inte ställa ledande frågor.

5.2 Urval

Nedan redovisas de urval som tillämpades i studien samt de överväganden som låg till grund för urvalsprocessen. Urvalet har genomförts med syfte att säkerställa att den insamlade datan är relevant för studiens frågeställning och syfte.

5.2.1 Enkätundersökning

I vår studie tillämpade vi ett strategiskt urval genom att skicka enkäten till fyra olika grupper på Facebook bestående av verksamma lågstadielärare. Syftet med detta urval var att nå ut till en relevant yrkesgrupp med erfarenhet av högläsning i lågstadiet. Fördelen med detta tillvägagångssätt var att det möjliggjorde en snabb och effektiv datainsamling samtidigt som chansen att få svar med hög relevans för studien syfte ökade genom att vi riktade enkäten till en grupp verksamma lärare.

Dock finns det en del aspekter att beakta i relation till urvalet. Deltagandet i undersökningen var självvalt vilket kan betyda att de lärare som valde att svara på enkäten kan ha haft ett särskilt intresse för högläsning. Detta kan i sin tur påverka undersökningens representativitet då lärare som inte är intresserade av att använda sig av högläsning eventuellt väljer att avstå från att svara på enkäten.

5.2.2 Intervju

Sammanlagt sju verksamma lågstadielärare har intervjuats. Vi rekryterade lärarna genom att annonsera i olika Facebookgrupper där vi sökte efter lärare som använde

högläsning i sin undervisning. De grupper vi annonserade i var riktade till lärare som är verksamma i lågstadiet. Vi fick femton svar på vår förfrågan och vi kontaktade samtliga för en eventuell intervju. Då vi ville nå en specifik målgrupp för att kunna besvara vår forskningsfråga tillämpade vi ett strategiskt urval. Syftet med studien var att agera inspirerande för verksamma lärare att använda högläsning som metod i undervisningen, därför annonserade vi specifikt efter lärare som uppfyllde våra krav för detta.

Fördelen med att intervjua kunniga inom området är att de ofta har en god kännedom om ämnet, en positiv bild av högläsning och praktisk erfarenhet av metoden. Eftersom deltagarna, som självmant anmält sitt intresse, troligtvis har en positiv syn på högläsning och vill dela med sig av sina erfarenheter, kan de ge konkreta exempel på när högläsning fungerar som en effektiv metod i klassrummet. En möjlig begränsning med detta tillvägagångssätt är att studien ger en ensidig bild av metoden, där endast positiva erfarenheter lyfts fram, vilket kan påverka studiens generaliserbarhet enligt Johannessen et al. (2020).

5.3 Etiska överväganden

Vi har ett ansvar att följa god forskningssed i vår studie vilket regleras i lagen om ansvar för god forskningssed och prövning av oredlighet i forskning (2019:504) God forskningssed innefattar principer som skyddar deltagarnas identitet, att de behandlas med respekt samt att de inte utsätts för någon kränkning i samband med forskningen. Vetenskapsrådet (2024) betonar vikten av att upprätthålla de fyra grundläggande principerna: att göra gott, att inte skada, att respektera självbestämmande och att upprätthålla rättvisa för att forskningen ska vidhålla en god forskningssed. Dessa principer har genomsyrat hela forskningsprocessen.

Lärarna informerades om enkätens syfte i inledningen av enkäten och förblev anonyma, eftersom inga frågor ställdes som kunde identifiera dem. Data samlades in anonymt, då enkätens utformning gjorde att lärarna inte behövde fylla i någon e-postadress eller uppge några andra personuppgifter. Det insamlade materialet sparades ner på våra datorer, där endast vi som genomförde studien hade åtkomst.

Innan intervjuerna genomfördes fick deltagarna ta del av en samtyckesblankett (se bilaga 2) som skickades till dem via mail och muntligt samtycke medgavs innan intervjuerna inleddes. Det spelades in via zoom eller diktafon. För att skydda deltagarna

följde vi de fyra forskningsetiska kraven: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Samtliga deltagare fick information om syftet med studien samt hur deras deltagande skulle behandlas. De fick genom samtyckesblanketten information om att de när som helst under studiens gång hade rätt att avbryta sin medverkan utan några negativa konsekvenser. Allt material anonymiserades då inga namn skrevs i arbetet samt att deras identitet skyddades genom att intervjufrågorna ställdes på ett sådant sätt så att det inte gick att hänföras till lärarna. Det insamlade materialet har endast använts i denna studie och kommer inte att användas i andra sammanhang.

5.4 Analysmetod

Vi analyserade både det transkriberade materialet och de öppna svarsalternativen från enkäten genom en tematisk analys. I en tematisk analys så identifierar och analyserar man olika mönster från den transkriberade datan. Braun och Clarke (2006) betonar vikten i att använda sig av en tematisk analys när man genomför en kvalitativ studie. De menar att det är en grundläggande metod som är flexibel, samt att den är lätt att tillämpa på den kvalitativa forskning som bedrivs då den har en tydlig struktur. De menar att tematisk analys erbjuder teoretisk frihet och har potential att ge djup och detaljerad förståelse av data.

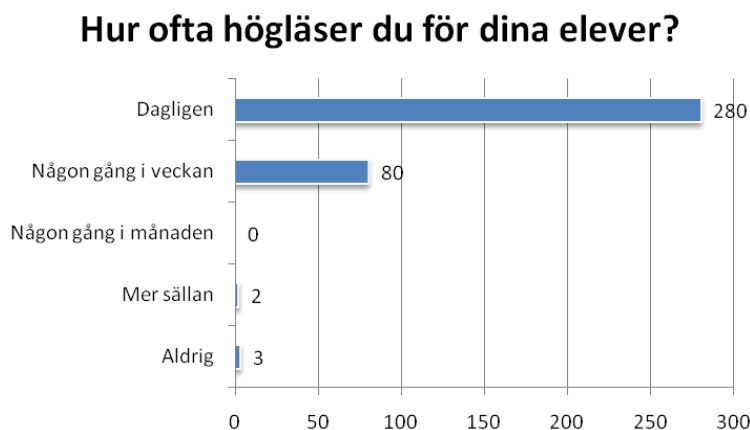
Vi bekantade oss med materialet genom att läsa igenom det upprepade gånger, samtidigt som vi antecknade våra tankar och reflektioner. Därefter kodade vi datan genom att leta mönster för att se vad intervjuerna hade gemensamt och färgkoordinerade dessa. Vi sorterade sedan koderna med hjälp av en tankekarta där vi fick fram våra teman. Dessa granskade vi noga så de passade till vårt syfte och vår frågeställning. Efter vi identifierat våra teman namngav vi dessa för att sedan låta dem presenteras i analysen.

6 Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras och analyseras resultaten av vår enkät och våra intervjuer. Vi har valt att redovisa fem av enkätfrågorna eftersom dessa anser vi vara mest relevanta för att besvara studiens syfte och frågeställning. Vårt främsta syfte med enkätundersökningen var att få en bild över hur ofta och på vilket sätt lärare beskriver att de använder högläsning. Syftet med intervjuerna var i sin tur att få en fördjupad bild över vilka aspekter lärare anser vara centrala med högläsning. Vi har intervjuat sju lärare som vi kommer att benämna som L1-L7. Vi presenterar resultaten utifrån de teman som framkom genom vår tematiska analys: *planering*, *bokval*, *samtal* och *engagemang*. Därefter analyserar vi resultaten i relation till våra teoretiska perspektiv.

6.1 Tema 1: Planering

För att få en uppfattning om högläsning är vanligt förekommande eller inte ställdes frågan om hur ofta lärare högläser för sina elever. Av de 365 tillfrågade lärarna svarade 280 att de högläser dagligen, 80 svarade att de högläser någon gång i veckan, 2 svarade att de gör det mer sällan och 3 svarade att de aldrig högläser (se Figur 1). Det innebär att 76,7% av lärarna använder högläsning dagligen.



Figur 1.

Även intervjuerna visade att högläsning är en prioriterad aktivitet där sex av sju lärare uppgav att de använder den dagligen i tidsintervaller om tio till tjugo minuter.

Alltid en gång varje dag för vi har det när vi äter frukt efter rasten. [...] Så 5 dagar alltid. 6 gånger i veckan alltid. Men också fler gånger beroende på vad vi jobbar med. [...] Vi läser 20 min varje dag som grund, sen kan det vara annat också. Det kan ju vara att man läser en bilderbok på svenskan, då blir det ju mer. (L2)

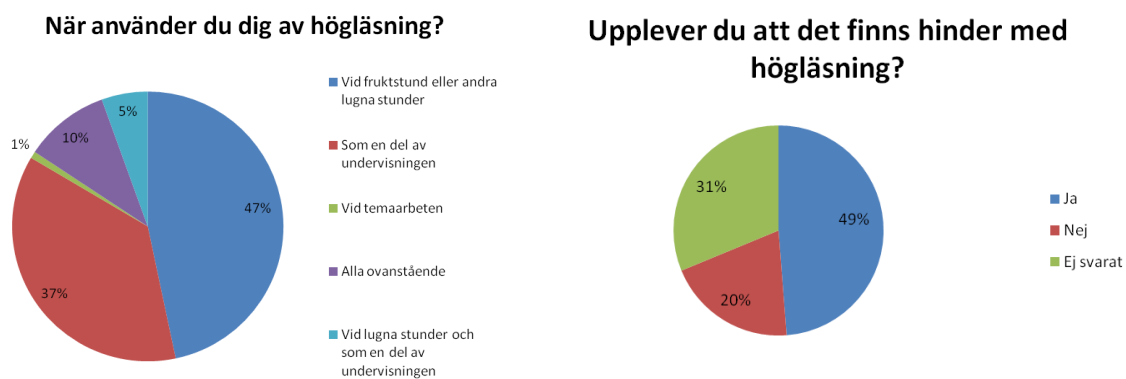
Det var endast en av sju lärare som uppgav att hon använder det mer sällan, 2-3 gånger i veckan, men då under längre tidsintervall än övriga.

Jag försöker läsa ca 2-3 gånger i veckan, ca 30 min varje gång. (L7)

Sex av de intervjuade lärarna uppgav att högläsning främst används vid fruktstunder eller andra stunder på dagen för att skapa lugn. Flera lärare uppgav att det är en bra aktivitet när eleverna är trötta och inte orkar göra något annat, som exempelvis i slutet på dagen. L6 nämner även att det används som en övergångsaktivitet mellan skola och fritids medan L3 menar att högläsning är bra att använda som utfyllnad när tider ska passas.

Vi avslutar alltid dagen med högläsning. Det blir en lugn och mysig stund att avsluta dagen med och en nedvarvning för de elever som ska gå över till fritids. (L6)

Även enkätundersökningen visar att högläsning ofta används som en lugn och gemensam stund. Diagrammet nedan visar att av de tillfrågade lärarna svarade 47%, vilket motsvarar 170 lärare, att de använder högläsning vid fruktstund eller andra lugna stunder. 37% (134) angav att de använder det som en del av undervisningen och resterande 16% (60) uppgav att de kombinerar användningen av högläsning (se Figur 2).



Figur 2.

Figur 3.

Vid frågan om lärare upplever hinder i samband med högläsning fick de möjlighet att formulera egna svar i enkäten. Av de som svarade angav 178 lärare att de upplever hinder, medan 73 inte gjorde det. 114 lärare valde att inte besvara frågan vilket gör att vi inte kan veta om dessa inte ser något hinder eller om det finns andra skäl till att frågan lämnats obesvarad. Ett vanligt förekommande hinder som lärare upplevde var tidsbrist, vilket 32 lärare uppgav (Se Figur 3).

Att högläsningen var en aktivitet som prioriterades bort om tiden blev för knapp svarade en av deltagarna i enkätundersökningen.

Ofta är det högläsningstiden som ryker när tiden blir för knapp [..].

Ytterligare en lärare från enkätundersökningen beskrev vikten av att planera in aktiviteten för att säkerställa att den inte blir bortprioriterad på grund av tidsbrist.

Det måste läggas in tid i schemat för högläsning, annars finns risken att den inte hinns med.

Lärare L1 menar att högläsningen är prioriterad och något hon aktivt avsätter tid för och låter även högläsningen bli en del av alla ämnen. Lärare L3 menar att det är en del av svenskundervisningen där det ska ges tid för högläsning och att det handlar om att avsätta tid för det. Medan lärare L4 säger att hon önskade att hon hade mer tid till högläsningen för att kunna gå mer på djupet.

Så att se det som en del av undervisningen. Det är ingenting som man lägger till när man har lite tid över utan det är en viktig stund. (L3)

Även L5 betonar vikten av att planera och ta sig tid för högläsning.

Jag tar mig tiden till det. Innan så hade vi att vi la kanske 10 minuter på det, innan de skulle ut på rast men nu så känner jag att det ger så mycket för både mig själv och eleverna så nu har vi utökat till 20 minuter. Och man får planera helt enkelt. Och en bra planering, då hinner man med en vettig stund med högläsning. (L5)

6.1.1 Analys av tema 1 – Planering

Både enkäten och intervjuerna visar att majoriteten av lärarna använder högläsning dagligen och ofta är den schemalagd vid specifika tidpunkter som vid fruktstunder eller andra tillfällen då lugn krävs. Att högläsning planeras vid dessa tillfällen är ett medvetet metodiskt val från lärarens sida. Lärare L6 framhäver att högläsning ofta används som övergångsaktivitet till fritids, medan L3 uttrycker att den ofta används för att lugna eleverna efter rasten eller för att de är trötta innan lunch. Det är tydligt att denna noggrant valda tidpunkt spelar en central roll i lärarnas planering, men här kan det också ses att högläsningen inte alltid genomförs med ett direkt språkutvecklande syfte. Denna typ av planering kan istället uppfattas som en planerad aktivitet för att skapa ett lugn snarare än en aktiv undervisningsmetod för språkutveckling.

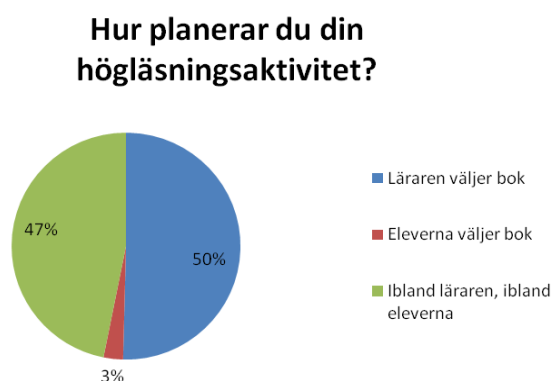
Shedd och Duke (2008) betonar att effektiv högläsning kräver noggrant övervägande och att läraren måste planera för både innehållet och själva genomförandet för att högläsningen ska ha ett språkutvecklande syfte. Alatalo (2021) lyfter vikten av att ha en tydlig plan och tanke bakom aktiviteten för att den ska vara språkutvecklande medan Pihlgren (2024) påpekar att högläsning bör kombineras med interaktiva samtal för att stimulera elevernas språkutveckling. Om högläsningen enbart används för att skapa lugn, finns risken för att den pedagogiska potentialen förloras.

Trots att 49 % av lärarna i enkäten nämner tidsbrist som ett hinder prioriteras högläsning och genomförs dagligen av de flesta. Detta visar att lärarna, trots att de upplever begränsad tid, ser värdet av högläsning och planerar för att det ska ha en roll i undervisningen. Även om studien visade på att högläsning prioriteras, framgick det att vissa lärare omprioriterar och väljer bort den om andra aktiviteter kommer emellan. Här kan man se hur lärarna anpassar sig efter de tidsramar de har, vilket kan kopplas till Shedd och Duke (2008), som menar att en effektiv högläsning kräver både tid, noggrant övervägande och planering. När lärare väljer att planera och avsätta tid för högläsning, gör de ett metodiskt val som stöttar undervisningens helhet och planering. Detta kan ses som ett exempel på stöttning på makronivå, där lärarna genom en medveten och planerad organisering av aktiviteten skapar förutsättningar för att ge eleverna bästa möjliga stöd (Hammond & Gibbons, 2005).

Lärare L1 och L3 uttrycker att de ser högläsningen som en naturlig del av svenskundervisningen och L5 betonar vikten att avsätta tid för den, vilket innebär att de inte ser tidsbrist som ett hinder för att genomföra högläsning.

6.2 Tema 2: Bokval

Både enkätundersökningen och intervjuerna indikerar att valet av högläsningbok främst utgörs av läraren själv. Endast 3 % av lärarna som svarade på enkäten uppgav att det var eleverna som valde bok. 47 % svarade att det ibland var de själva och ibland eleverna medan 50 % svarade att de var de själva som valde bok. (se Figur 4).



Figur 4

Lärare L4 betonade att bokvalet många gånger var kopplat till något ämne de arbetade med, vilket även L1 och L3 uttryckte.

Oftast är det kopplat till det vi jobbar med. Bland annat SO/NO-ämnena som det passar bäst till. Jobbar vi till exempel med forntiden så försöker jag hitta någon bra bok till det. (L4)

Resultatet av intervjuerna visade också att lärarna anser det viktigt att vara förberedd innan de läser en bok för eleverna. Flertalet lärare belyser vikten av att skumma igenom boken i förväg för att kunna sätta sig in i boken och använda rätt röster vid läsningen. Detta bekräftar att lärare anser det viktigt att vara väl förberedda inför läsningen och att bokvalet är ett välplanerat övervägande.

Men absolut, om det är så att jag ska implementera en ny bok [...] då måste jag skumläsa eller titta igenom. Är det så att det kommer en hänvisning att karaktären i boken pratar med fransk brytning, då måste jag veta det innan så att jag gör rätt. (L3)

Intervjuerna visade även på vikten av att veta vad boken handlar om för att kunna använda kroppsspråket för att förstärka berättelsen.

Så jag brukar alltid skumma igenom boken först, så jag vet ungefär vad den handlar om. Så att man kan lägga in lite såhär, ni vet, om det står hjäälp.. [visar rädsla med ansiktsuttryck och kroppsspråk] och skapar lite spänning. Är det en lite sorglig bok så kanske man läser med lite lägre röst och använder sitt kroppsspråk på ett annat sätt. (L5)

L4 belyser vikten av förberedelser innan högläsningen för att kunna identifiera svåra ord och ge eleverna stöd för att förstå dessa.

Men sen försöker jag alltid titta på svåra ord innan jag läser kapitlet så jag försöker alltid förbereda för det.[..] oftast så försöker jag ändå ha en bild och själva ordet framme så de ändå har något de kan titta på och koppla det till och att vi då reflekterar över vad betyder detta och sen läser vi. Så jag gör det inför läsning [..]. (L4)

L4 betonar att största nyttan med högläsning är att eleverna får möta olika genrer.

Det är att få dem lite intresserade och motiverade för olika genrer. (L4)

Samtidigt poängterar L7 även vikten av att nivån på boken anpassas efter elevgruppen.

Jag har nästan bara andraspråkelever vilket gör att jag måste tänka extra mycket på vilken bok jag väljer. Så det svåraste är att hitta en bok som inte är allt för svår, men den får inte heller vara för enkel. (L7)

6.2.1 Analys av tema 2 - Bokval

Deltagarnas syn på vem som ska välja högläsningbok visar att ansvaret främst ligger på läraren. Endast 3 % av lärarna i enkätundersökningen uppgav att eleverna själva gjorde bokvalet, medan 50 % uppgav att det var lärarna själva som valde och 47 % att eleverna delvis var involverade. Samtliga lärare i intervjun uppgav också att det främst var de själva som stod för valet av bok. Samtidigt poängterar L7 vikten av att nivån på boken anpassas efter elevgruppen. Detta tyder på att lärarna ser bokvalet som ett viktigt metodiskt övervägande och en form av stöttning på makronivå, där val av bok och förberedelser sker med tanke på att skapa en strukturerad och engagerande lärandemiljö (Hammond & Gibbons, 2005).

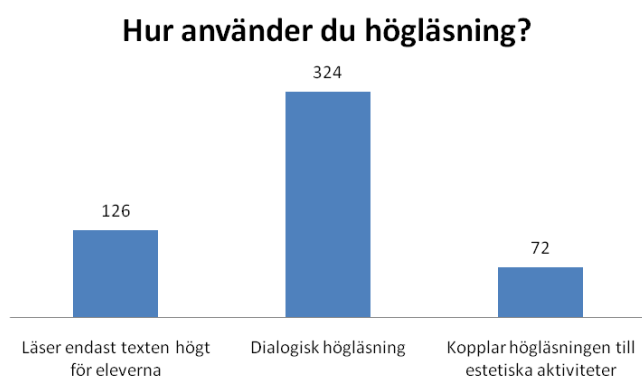
Att de intervjuade lärarna ser högläsningen som ett redskap för att fördjupa kunskap i olika ämnen och skapa tvärvetenskapliga kopplingar, kan tolkas utifrån deras svar om att de väljer bok efter arbetsområden i exempelvis NO, SO eller matematik. Detta val av bok och förberedelser kan tolkas som en medveten planering för att stödja elevernas utveckling genom noggrant metodiskt övervägande av materialet och syftet med högläsningen (Alatalo, 2021).

Det går även utifrån intervjuerna att tolka att bokvalet inte bör ske av en slump vilket stämmer överens med Shedd och Dukes (2008) syn på att en effektiv högläsning kräver noggrann förberedelse. De intervjuade lärarna visar också att de är medvetna om hur bokvalet och förberedelser inför högläsning kan stödja elevernas ordförrådsutveckling. Genom att noggrant välja böcker och lyfta nya och utmanande ord får eleverna möjlighet att möta ord upprepade gånger, vilket enligt Pihlgren (2024) är en viktig del i ordförrådsutvecklingen. Alatalo (2021) förklarar också att genom att samtala om bokens bilder och ord under högläsningen stärks elevernas ordförråd och deras användning av ord i olika sammanhang. Genom att läraren i förväg funderar på svåra eller nya ord och planerar för samtal om dessa under högläsningen, skapar läraren en förutsättning för att eleverna ska kunna utveckla ett mer omfattande ordförråd (Pihlgren, 2024). Även Chambers (2016) understryker vikten av att förbereda sig i förväg för att säkerställa en effektiva och engagerande högläsning och för att undvika obehag.

Lärarna i intervjuerna betonar vikten av att förbereda sig genom att skumläsa boken innan för att sätta sig in i karaktärerna och språket. L3 och L5 framhåller vikten av att gestalta karaktärerna levande genom kroppsspråk och tonläge, vilket Shedd och Duke (2008) också anser är avgörande för effektiv högläsning. L4 däremot poängterar att den största nyttan med högläsning är att eleverna får möta olika genrer. L4:s fokus på genrer stämmer överens med Elwérs (2020) betoning på vikten av variation i både genre och språklig nivå för att främja elevers språkutveckling och textförståelse.

6.3 Tema 3: Samtal

I frågan om hur lärarna använder högläsning fick de möjlighet att välja flera svarsalternativ. Resultatet visar att dialogisk högläsning, som 90 % uppgav att de använde, är det vanligaste arbetssättet, följt av att endast läsa texten som 35 % uppgav och därefter att koppla högläsningen till estetiska aktiviteter som endast 20 % utgav sig för att göra. (se Figur 5).



Figur 5

Intervjuerna av lärarna visade en samstämmighet med enkätundersökningen, där samtliga av de intervjuade lärarna uppgav att dialog var en central del av högläsningen.

L1 och L5 lyfter “läsfixarna” som ett tillvägagångssätt för att få igång samtal och som ett stöd för att förstå texten och stötta språksvaga eller SVA-elever.

Så då tar jag fram boken och så säger jag “nu ska vi låtsas att vi är spågummor allihopa och så ska vi tänka oss in när vi tittar på bokomslaget” och så brukar jag ibland bara snabbt bläddra igenom boken. Sen brukar jag fråga “vad tror ni boken kommer att handla om?” Varje barn får tänka först, vad tror du boken kommer att handla om? När vi tittar på bokomslaget, tillsammans med spågumman. Och sen går vi laget runt med de som vill berätta “jag tror detta”, “jag tror det handlar om ett troll”. (L5)

Flera av lärarna uppgav även att de ställer frågor kopplade till högläsningen och L6 berättar hur hon tänker kring samtalen under och efter högläsningen.

Eleverna lär sig otroligt mycket genom högläsningen men det fodras att läraren tar sig tid och stannar upp och får med sig eleverna i frågor, diskussioner och analyser av enskilda ord eller situationer som hände i boken. (L6)

L3 förklarar att hon använder sig av ett paussystem när de högläser.

Mina elever är så vana vid att jag läser så vi har ett paussystem, de kan säga stop när som helst i läsningen så säger de stopp. Då kan vi prata om ett ord eller mening som eller någonting som de tycker är oklart eller vill veta mer om. Och det är inte bara om man inte förstår utan det kan också vara “åh, det där känner jag igen för att..” och det är någonting positivt. (L3)

Flera av lärarna uttrycker vikten av samspelet mellan text och bild.

När jag läser bilderböcker, [...] Då jobbar vi otroligt mycket med bildpromenader och skapar egen text och klipper och klistrar i texten för att bilda nya meningar osv. (L3)

L4 berättar att hon fotograferar bilderna för att kunna ha dem på projektorn under läsningens gång och att bilderna kan spela en stor roll för elevernas uppmärksamhet och koppling till texten, vilket även L1 och L2 berättar är en viktig del.

Fotograferar av bilderna och har bilder på skärm om där är fina bilder. [...] Är där inte så mycket bilder i boken, så brukar jag visa omslagsbilden på storskärm. De tycker om att prata om bilder. Stannar upp och pratar om dem. (L2)

Att gå igenom boken för att uppmärksamma det språkliga är också något som intervjuerna framhäver. L4 betonar vikten av att förbereda sig på svåra ord i boken.

Men sen försöker jag alltid titta på svåra ord innan jag läser kapitlet, så jag försöker alltid förbereda för det. (L4)

6.3.1 Analys av tema 3 - Samtal

Både enkäten och intervjuerna visade att samtal kring det lästa är en central aspekt av högläsning. Samtliga intervjuade lärare poängterar att det inte räcker med att endast läsa högt, utan att det krävs textsamtal och diskussioner för att engagera eleverna och fördjupa förståelsen. Flertalet av de intervjuade lärarna berättar att de samtalar om boken innan läsning, genom att titta på omslaget och titeln och förutspå vad boken kommer handla om, vilket hjälper eleverna att befinna sig i orienteringsfasen i Langers (2017) föreställningsvärldar. L1 och L5 nämner "läsfixarna" som ett användbart redskap för att aktivera elevernas förförståelse.

Flertalet av lärarna menar att de ställer frågor till eleverna som får dem att reflektera och diskutera om texten. L6 berättar att hon stannar upp i läsningen för att ställa frågor och föra diskussioner och analyser, vilket stödjer elevernas rörelse mellan de olika föreställningsvärldarna. Genom detta arbetssätt kan vi tolka det som att hon hjälper eleverna att röra sig mellan dessa världar beroende på vilken typ av fråga hon ställer och vad frågorna leder till för tankar hos eleverna. L3 nämner att hon har ett system för att få eleverna att vilja pausa i läsningen och koppla berättelsen till egna erfarenheter, vilket

stämmer överens med återkopplingsfasen i Langers modell, vilket innebär att eleven jämför berättelsen med sin egen värld (Langer, 2017). L5 beskriver att i hennes undervisning får eleverna tolka berättelsen och koppla den till andra texter de har läst samt till sina egna erfarenheter eller saker de har pratat om tidigare. På så sätt hjälper hon eleverna att röra sig i överblicksfasen.

Förutom att samtal används för att hjälpa eleverna med förståelsen för texterna, kan vi se att samtalet även är ett viktigt verktyg för att stödja språkutvecklingen och ordförrådsutvecklingen. L5 lyfter samtalets betydelse som särskilt viktigt för att förklara ord och begrepp som stöd för att svenska som andraspråkselever ska förstå texten och L4 betonar vikten av att diskutera svåra ord och begrepp i samband med läsningen. Genom att samtala om ord och begrepp, både i texten och i relation till elevernas egna erfarenheter, får eleverna upprepade möten med nya ord, vilket är avgörande för deras ordförrådsutveckling (Pihlgren, 2024). Detta går att tolka som att samtal om ord ses som en form av stöttning av elevernas ordförråd och språkförståelse och att lärarna ser högläsning som en viktig del av att stärka elevernas ordkunskap (Alatalo, 2021).

Resultatet visade också att bilder i samspel med text verkar vara en central aspekt av högläsningen. Flertalet av lärarna använder sig av böckernas bilder för att skapa djupare förståelse av berättelsen. L3 nämner att hon ofta gör bildpromenader med eleverna, vilket Pihlgren (2024) framhåller som ett effektivt sätt att både öka förståelsen och utöka ordförrådet. Flera lärare lyfter att de använder bilder för att stötta förståelsen för ord, genom exempelvis användning av läsbingo med bilder, rita till bokens innehåll samt prata om bilder. Detta samspel mellan olika modaliteter, så som text och bild, kan ses som ett stöd för att fördjupa förståelsen av innehållet, men även ordförrådet. När text och bild samspelar blir texten multimodal, vilket Alatalo (2021) menar stärker meningsskapandet. L2 och L3 nämner att de, förutom kapitelböcker, även använder bilderböcker i undervisningen, vilket ytterligare belyser hur multimodalitet används för att stödja lärandet. Langer (2017) betonar också att samspelet mellan text och bild är särskilt viktigt för yngre elever och hjälper dem att förstå bokens innehåll.

6.4 Tema 4: Engagemang

I enkätundersökningen framkom det att 39 % av lärarna upplevde elevernas koncentrationssvårigheter som ett hinder för högläsning. En av lärarna i enkäten uttrycker följande.

Ibland är klassen orolig, pratig, känns som ingen lyssnar då, svårt att få stämning för högläsning då.

De intervjuade lärarna, som fick ta del av detta resultat, upplevde inte samma hinder. De menar att lärarens engagemang är avgörande för att lyckas med högläsning. Samtliga lärare understryker att ett stort engagemang från läraren smittar av sig till eleverna och skapar ett lugn i gruppen samtidigt som det visar att böcker är viktiga och inspirerar till elevernas eget läsande. L1 beskriver hur hennes eget engagemang bidrar till att öka elevernas engagemang.

Men jag tror att ju mer engagerad jag är som lärare, desto mer engagerad är barnen. [...] De ser att jag vill att de ska komma framåt, att de ska växa och utveckla sin läsning. Så då tror jag att det blir ett större engagemang hos barnen också. (L1)

L3 betonar också vikten av att läsa med inlevelse och använda rösten som resurs.

Ja gud ja. Ja, ja ja ja, här är det.. jag kan läsa med fransk brytning, och tysk brytning. Det är teatraliskt, inget tråkigt monotont här inte. (L3)

Även L4 poängterar vikten av inlevelse och engagemang samt att visa att högläsning är kul för att fånga elevernas intresse.

Jag försöker ju alltid läsa med inlevelse. [...] För att få med sig eleverna så måste man visa att det här är det roligaste som finns. [...] Nu ska vi prata om det här.. man måste fånga dem, för annars är det många som man tappar direkt, så det handlar väl mycket om engagemang också. Att visa att det här är kul. (L4)

L5 belyser vikten av att högläsning ses som en meningsfull stund, både för läraren och eleverna. Hon beskriver att hennes eget engagemang spelar en avgörande roll för att förmedla detta värde till eleverna.

Mitt engagemang är jätteviktigt.[...] Jag hör många andra kollegor som säger att det är rent kaos och det funkar inte alls med högläsning. Men jag tycker det är så himla viktigt så jag tror jag förmedlar, dels med böckernas värde och dels med att den här stunden är så viktig för mig. Jag försöker liksom förmedla det till eleverna att det här är en viktig stund. [...] Det är engagemanget. Hur du säljer in boken. Och böckernas värde överlag. [...] Det hänger jättemycket på dig själv. Precis som i alla andra ämnen i skolan så är högläsning också en sån grej. Ditt engagemang avgör. (L5)

6.4.1 Analys av tema 4 - engagemang

Att lärare ser sitt eget engagemang som avgörande för att lyckas med högläsning lyfts fram som en central faktor i intervjuerna. L5 belyser vikten av att högläsningen ses som en meningsfull stund, både för läraren och eleverna. Hon beskriver att hennes eget engagemang spelar en avgörande roll för att förmedla detta till eleverna. Samtliga lärare betonar att deras engagemang inte enbart handlar om att läsa en text högt, utan att aktivt använda kroppsspråk, mimik och röstvariationer för att levandegöra berättelsen och stödja elevernas förståelse.

Lärare L1 berättar att hon vill att hennes engagemang ska bidra till att eleverna ska växa och utveckla sin läsning. Detta kan tolkas genom begreppet den proximala utvecklingszonen, där lärarens högläsning fungerar som en stöttning som gör att eleverna kan ta sig an en text på högre nivå än de skulle klara på egen hand (Dysthe, 1996). Denna stöttning främjar då elevernas utveckling och självständighet. Genom att modellera högläsning med inlevelse, kroppsspråk och röstvariation ges eleverna en språklig och kognitiv stöttning som möjliggör för dem att förstå en text på högre nivå än de klarat på egen hand.

Samtidigt visar enkätundersökningen att flera lärare upplever att elevernas koncentrationssvårigheter utgör ett hinder för högläsningen och att det är svårt att hitta ett lugn i klassrummet under högläsningen. De intervjuade lärarna uttrycker dock en annan bild och menar att lärarens engagemang är avgörande. De betonar att deras eget engagemang handlar om att använda olika uttrycksformer för att levandegöra berättelsen och fånga eleverna uppmärksamhet. L3 beskriver hur hon använder olika accenter och teatralisk stil och L4 betonar vikten av inlevelsen i läsningen för att fånga elevernas intresse och göra texten levande. Detta samspelar med Alatalos (2021) och Henricssons (2020) beskrivningar av hur lärarens kroppsspråk, röstläge och mimik kan fungera som en förstärkning av textens innebörd.

Resultatet visar att lärarens engagemang inte enbart handlar om att läsa en text, utan att aktivt använda sin multimodalitet för att stötta elevernas förståelse. Det samspelar med Alatalos (2021) beskrivning av hur lärarens aktiva engagemang i högläsningen kan verka språkutvecklande. Genom att använda kroppsspråk, röstlägen och gester förstärks berättelsen, vilket underlättar för eleverna att följa handlingen, urskilja karaktärer och tolka deras känslor.

7 Slutsats och diskussion

Syftet med denna studie är att bidra till en ökad förståelse för högläsningens roll i den pedagogiska praktiken. Vår frågeställning fokuserar på vilka aspekter lärare anser vara centrala för högläsning. I detta avsnitt sammanfattar vi först våra analysresultat och drar en övergripande slutsats. Därefter följer en diskussion där vi tolkar resultaten i relation till frågeställningen och tidigare forskning. Sedan följer vår metoddiskussion och avslutningsvis presenterar vi förslag på vidare forskning.

7.1 Slutsats

Denna studie belyser vilka aspekter lärare anser vara centrala för högläsningen i den pedagogiska praktiken. Resultaten visar att lärare ser högläsning som en viktig del av undervisningen och att den främst används under fruktstunder eller andra lugna stunder under skoldagen. Samtidigt framhåller lärarna att det vanligaste arbetssättet med högläsning är dialogisk högläsning, där samtal och interaktion spelar en central roll för att främja språkutvecklingen. Det visar på att högläsning fyller både en lugnande funktion och en språkutvecklande roll, beroende på hur den genomförs. Studien visade att genom noggrann planering och medvetet val av böcker försöker lärarna maximera högläsningens språkutvecklande potential.

Vidare framgår det av studien att lärarna anser att textsamtal fyller en viktig funktion som bidrar till elevernas ordförrådsutveckling och förståelse för litterära föreställningsvärldar. Bilder används också aktivt för att främja ordförrådet och fördjupa förståelsen av textens innehåll.

En annan central aspekt som framträder är lärarens engagemang, som lärarna lyfte fram som en nyckelfaktor för att fånga elevernas intresse. Användningen av kroppsspråk, röstvariationer och interaktion med eleverna är avgörande för att göra högläsningen både språkutvecklande och engagerande.

7.2 Diskussion

Det framgår tydligt i vår studie att högläsning är en prioriterad aktivitet som används regelbundet i klassrummen. Samtliga lärare som vi intervjuat och majoriteten av lärarna från enkätundersökningen, framhåller vikten av dialogisk högläsning, där samtalet

spelar en central roll för att aktiviteten ska vara både språkutvecklande och engagerande. Lärarna beskriver hur de använder samtal före, under och efter läsningen och samtidigt tar upp svåra ord för att fördjupa elevernas förståelse och stärka deras ordförråd.

Samtidigt framgår det att högläsningen ofta genomförs vid specifika tidpunkter på dagen, som exempelvis vid fruktstunden eller när eleverna behöver en lugn stund, såsom efter rasterna eller i slutet av dagen. Tiden som avsätts för högläsning är vanligtvis mellan 10–20 minuter per dag och är ofta schemalagd och begränsad till ett visst tillfälle. Den begränsade tiden för högläsning väcker dock frågor om huruvida denna tid är tillräcklig för en aktivitet som kräver mycket interaktion och engagemang för att främja språkutveckling, som många lärare beskriver som sitt syfte. Som Lane och Wright (2007) beskriver, är dialogisk högläsning en metod som gör eleverna aktiva deltagare genom samtal om texten och dess innehåll, vilket kräver tid för att utveckla språket och fördjupa förståelsen. Schmidt och Hvit Lindstrand (2022) betonar även vikten av att ge tillräcklig tid för både samtal och reflektion för att högläsning ska kunna uppfylla sin språkutvecklande potential. Om tidsramen är för kort riskerar den språkliga förståelsen och samtalens djup att begränsas.

Vår studie visar att högläsning ofta genomförs under kortare, lugnare stunder vilket kan påverka möjligheten att uppnå både det lugnande syftet och samtidigt avsätta tillräckligt med tid för samtal och reflektion som krävs för att nå en djupare språkutveckling. Boyd (2014) och Damber (2015) konstaterar att högläsning ofta används i sammanhang där lugn behövs eller som en övergångsaktivitet, vilket stämmer överens med våra resultat. Samtidigt påpekar Damber (2015) att högläsning inte automatiskt leder till språkutveckling, utan att det krävs en målmedveten och planerad högläsning för att verkligen påverka barns ordförråd och språkförståelse.

Flera av lärarna i vår studie uttryckte att högläsning inte alltid behöver ha ett språkutvecklande syfte, utan används i vissa fall främst för att skapa en lugn stund för eleverna. En intressant aspekt som väcker vårt intresse är att högläsning inte behöver vara språkutvecklande i varje stund även om många lärare lyfter den potentialen. I sådana fall kan den språkutvecklande aspekten istället komma i andra lägen, som exempelvis när högläsningen kombineras med andra skolämnen, vilket några av lärarna nämnde i intervjuerna.

Resultatet av intervjuerna visar att lärarna ser tiden som en central aspekt av högläsning och aktivt prioriterar den. Däremot visar enkätsvaren att många lärare upplever tidsbrist som ett hinder för högläsning. Samtidigt betonar lärarna i intervjuerna vikten av att planera in högläsning och integrera den i undervisningen snarare än att se det som en isolerad aktivitet. Detta kan tyda på att tidsbristen inte nödvändigtvis handlar om en faktisk brist på tid, utan snarare om prioriteringar och vilket syfte lärarna har med högläsningen. Den tid som avsätts för högläsning kanske inte alltid känns tillräcklig för att nå de pedagogiska mål lärarna har, snarare än att det inte finns tid för högläsning alls. Boyd (2013) bekräftar detta genom att påpeka att högläsning ofta prioriteras bort när schemat är pressat. Trots tidsbristen framhöll dock många av lärarna i intervjuerna att de ändå ser till att avsätta tid för högläsning, vilket tyder på att de värderar dess pedagogiska och sociala fördelar som viktigare än de praktiska utmaningar som tidsbristen innebär.

Resultatet från vår studie visade också att högläsning många gånger genomförs när eleverna är trötta, vilket kan påverka deras aktiva deltagande. Hargrave och Sénéchal (2000) understryker vikten av barns aktiva deltagande för att högläsning ska främja kunskapsutveckling. Om högläsningen främst används som en lugnande aktivitet utan vidare interaktion, riskerar den att förbli en trivsamt stund snarare än ett didaktiskt verktyg. Detta resultat visar på vikten av att lärarna medvetet planerar högläsningens syfte för att säkerställa att den inte bara blir en stund av avkoppling, utan också ett värdefullt språkutvecklande verktyg, förutsatt att språkutveckling är syftet.

En annan viktig aspekt som framkommer i våra intervjuer är lärarnas betoning på sitt eget engagemang som en avgörande faktor för att högläsningen ska bli framgångsrik. Detta stämmer överens med Lane och Wright (2007) och Schmidt och Hvit Lindstrand (2022), som understryker att lärarens engagemang och interaktionen med eleverna är de centrala elementen för att högläsningen ska vara språkutvecklande och engagerande. Lärarna poängterade att om högläsningen genomfördes med inlevelse och energi, blev koncentrationssvårigheter sällan ett problem.

Innan studien hade vi själva funderat på att engagemang skulle vara en viktig aspekt, men vi blev förvånade över att samtliga intervjupersoner framhöll detta som extremt viktigt och dessutom betonade de fördelarna som engagemanget kan ge. Studien bekräftar det som Lane och Wright (2007) och Schmidt och Hvit Lindstrand (2022) beskriver om

dialogisk högläsning, att lärarens engagemang och interaktionen med eleverna är avgörande för att skapa en meningsfull och språkutvecklande högläsning. Schmidt och Hvit Lindstrand (2022) betonar vikten av att integrera fantasi och lek i språkliga aktiviteter, vilket stärker elevernas meningsskapande. Detta kan uppnås genom att använda olika multimodala uttryck som kroppsspråk, mimik och varierad intonation vilket var något som lärarna i vår studie framhöll som avgörande för att skapa en levande och engagerande läsupplevelse. På samma sätt visar Holmes och Thompson (2013) hur elevernas engagemang ökade när de själva fick interagera med texten genom ordkort, gester eller ljud effekter som harmoniserade med berättelsens innehåll. I vår studie nämnde flera lärare hur de använde olika aktiviteter kopplade till högläsningen, som bildbingo och bildpromenader, för att öka elevernas engagemang och samtidigt främja språkutvecklingen. Lärarnas aktiva och levande engagemang skapar en dynamik som inte bara engagerar eleverna utan också hjälper dem att bearbeta och förstå texten på djupet.

Genom denna studie har vi fått en djupare förståelse för vilka aspekter lärare anser vara centrala för högläsning, vilket var syftet med vår undersökning. Resultat visar att planering, bokval, samtal och engagemang är nyckelfaktorer som lärarna nämner för att säkerställa att högläsningen blir en meningsfull aktivitet för både lärare och elever.

Studien lyfter fram hur avgörande det är att planera högläsningen med ett tydligt syfte, beroende på om målet är att skapa lugn och gemenskap eller att stärka språkförståelsen. Lärarens engagemang spelar en central roll – det handlar inte bara om att läsa, utan om att använda olika multimodala uttryck och aktiviteter som engagerar och väcker elevernas intresse. Genom att skapa en dynamisk och interaktiv läsupplevelse kan högläsningen bli ett kraftfullt verktyg för språkutveckling, men detta kräver både tid och medveten planering.

Som blivande lärare kommer vi att stå inför att göra dessa insikter till en naturlig del av vårt arbete. Genom att noggrant reflektera över syftet med högläsningen kan vi skapa meningsfulla högläsningstillfällen för eleverna. Det är viktigt att vi är medvetna om att korta tidsramar kan begränsa språkutvecklingen, och om språkutveckling är i fokus måste samtal och reflektion ges utrymme att växa. Vi måste också hitta balansen mellan att använda högläsning både som en lugnande aktivitet och som ett verktyg för språkutveckling. Genom att läsa med inlevelse och engagemang visar vi för eleverna att

läsning inte bara är lärorik, utan också roligt – och genom detta strävar vi efter att bli de inspirerande läsande förebilder våra framtida elever behöver.

7.3 Metoddiskussion

Vi upplever att metoderna vi valt att använda var tillräckliga för vårt syfte. Den kvantitativa undersökningen, som var i form av en enkätundersökning, gav oss möjlighet att få svar från en större grupp lärare. Enkäten genererade en hög svarsfrekvens, vilket gav oss en bredare bild av hur lärare runt om i Sverige tänker kring högläsning. Samtidigt kompletterade den kvalitativa undersökningen i form av semistrukturerade intervjuer genom att ge oss möjlighet att förstå lärarnas tankar på djupet.

Trots att vi genomförde en mindre pilotstudie av enkäten upplevde vi under analysarbetet att där var frågor och svarsalternativ som hade behövts tydliggöras för att bättre förstå vad lärarna menade. Vid en fråga som innebar att deltagarna skulle svara på om de upplevde hinder eller inte med högläsning, valde vi att låta lärarna formulera sina egna svar. Det resulterade i att en stor del av lärarna inte skrev något alls vilket skapade osäkerhet i tolkning av resultatet, om det innebar att de inte såg något hinder eller om det fanns andra anledningar till varför de inte besvarade frågan. En lösning på detta hade kunnat vara att göra frågan obligatorisk att svara på. Ytterligare hinder som vi upptäckte var att vi råkat göra en av frågorna låsta till att bara kunna välja ett svarsalternativ vilket gjorde att nästan samtliga som svarade på enkäten lämnat ett öppet svar, detta medförde stort arbete för oss att analysera. Hade vi gjort en större pilotstudie hade dessa fel kunnat upptäckas i tid och förebyggas.

Vi hade en del frågor med fritext, och med tanke på den höga svarsfrekvensen blev det mycket data att hantera och analysera, vilket var otroligt tidskrävande.

För att kunna identifiera mönster och teman i lärarnas svar ansåg vi att minst fyra intervjuer behövdes. På grund av tidsramen satte vi gränsen vid åtta intervjuer som vi realistiskt skulle hinna genomföra. Vi lyckades genomföra sju intervjuer, vilket vi ändå anser gav en gedigen grund för att identifiera centrala teman och variationer i lärarnas upplevelser. Detta möjliggjorde en djupare förståelse av resultaten från enkätundersökningen vilket stärker studiens trovärdighet.

7.4 Vidare forskning

För vidare forskning hade det varit intressant att vända på vår forskningsfråga och istället undersöka hur högläsning ses ur ett elevperspektiv. Förslag på arbetssätt vid en sådan studie är elevintervjuer, loggböcker skrivna av elever och observationer i klassrummet för att se hur eleverna engageras och vad de tycker. Det hade även varit intressant att undersöka om det finns koppling mellan lärarens engagemang och elevers läsvanor. En studie som den hade kunnat genomföras med elevintervjuer, lärarintervjuer, och en longitudinell studie för att mäta dess långsiktiga effekt.

Referenslista

- Alatalo, T. (2021). *Högläsning - didaktik för språk, läs- och skrivutveckling*. Studentlitteratur.
- Andersson, M. (2014). *Berättandets möjligheter. Multimodala berättelser och estetiska lärprocesser*. [Diss, Luleå tekniska universitetet]. Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:998888/FULLTEXT01.pdf>
- Baker, D. L., Santoro, L., Biancarosa, G., Baker, S. K., Fien, H., & Otterstedt, J. (2020). Effects of a read aloud intervention on first grade student vocabulary, listening comprehension, and language proficiency. *Reading & Writing*, 33(11), 2697-2724. Tillgänglig: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-020-10060-2>
- Boyd, R. (2013). *Teacher Read Aloud: Exploring an Educational Tradition Through a Social Practice Framework*. [Diss, University of Manitoba]. <https://mspace.lib.umanitoba.ca/server/api/core/bitstreams/cc2f8098-e5a7-429b-baf7-2da134a02cf8/content>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A., Clark, T., Forster, L & Sloan, L. (2025). *Brymans samhällsvetenskapliga metoder* (4 uppl.). Liber.
- Chambers, A. (2016). *Böcker inom och omkring oss*. Gilla böcker.
- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool – A matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256-280. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468798414522823>
- Danielsson, K. (2019). Multimodala texter för lärande: elevers textmöten och textskapande C. Liberg, J. Smidt (Red.) *Att bli lärare i svenska* s. 117-141. Liber
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Studentlitteratur.
- Elam, K., & Widhe, O. (2020). Högläsning som estetisk praktik: Att läsa tillsammans med äldre elever. I M. Johansson, B. Martinsson, & S. Parmenius Swärd (Red.), *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Bildning*,

- utbildning, fortbildning; Linköping 22-23 november 2018* (s. 81–93). SMDI – Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. DOI: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1460733/FULLTEXT01.pdf>
- Elwér, Å. (2017). *Läsförståelse genom högläsning*. (Reviderad 2020). Skolverket. Hämtad från <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR149383>
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(3), 441–460. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Henricsson, O. (2020). *Muntligt berättande - metoder, övningar och aktiviteter*. Skolverket. Hämtad från <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR142494>
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20, 6–30. Tillgänglig: https://neilwhitfield.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/11/20_1_1_hammond.pdf
- Holmes, K., & Thompson, J. (2014). Service learning: Flooding students with vocabulary through read alouds. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(1), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098655.2013.833494>
- Johannessen, A., Tufte, P. A, Christoffersen, L. (2020). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (2 uppl.). Liber
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter*: [Elektronisk resurs] En studie av barns läsning i årskurs F-3. Diss., 2007. Malmö högskola. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404414/FULLTEXT01.pdf>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Lane, H. B., & Wright, T. S. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *Reading Horizons*, 47(4), 335–350. Tillgänglig: <https://ila-onlinelibrary-wiley-com.proxy.mau.se/doi/abs/10.1598/RT.60.7.7>

- Pihlgren, A. S. (2019). *Högläsning* (Reviderad juni 2024). Skolverket. Hämtad från <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P05139510>
- Schmidt, C., & Hvit Lindstrand, S. (2022). Dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs1: ”Jag tycker att molnbullar smakar delikat”. *Forskul*, 10(1), 78–99. [Tillgänglig: https://publicera.kb.se/forskul/article/view/19054/15595](https://publicera.kb.se/forskul/article/view/19054/15595)
- SFS 2019:504. *Lag om ansvar för god forskningssed och prövning av oredlighet i forskning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2019504-om-ansvar-for-god-forskningssed-och_sfs-2019-504/
- Shedd, M & Duke, N. (2008). The power of planning: Developing effective read-alouds. *Young Children*, 63(6), s. 22-27. DOI: http://eli.tiss.edu/wp-content/uploads/2017/08/Shedd_Duke_The-power-of-planning_Developing-effective-read-alouds.pdf
- Skolverket. (2023a). *PISA 2022: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=12177>
- Skolverket. (2023b). *PIRLS 2021: Läsförståelsen hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/getFile?file=11490>
- Skolinspektionen. (2022a). *Läsfrämjande arbete i grundskolan med särskilt fokus på undervisningen i svenska i årskurs 4–6*. Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/kvalitetsgranskning/2022/lasframjande-arbete-i-grundskolan/>
- Skolinspektionen. (2022b). *Ny rapport: Läsförståelsen i grundskolan*. Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/aktuellt/nyheter/ny-rapport-lasframjande-arbete-i-grundskolan/>
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet
- Zucker, T. A., Ward, A. E., & Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: A technique for increasing emergent readers’ print knowledge. *The Reading Teacher*, 63(1), 62–72. Tillgänglig: <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.6>

Bilagor

Bilaga 1- Enkätundersökning

“Hej!

Vi är två lärarstudenter som just nu genomför en undersökning som en del av vårt examensarbete. Syftet med enkäten är att få en inblick i hur lärare använder högläsning i sin undervisning och vilka möjligheter och eventuella hinder de upplever.

Med högläsning menar vi att läraren läser högt för eleverna. Vi syftar på skönlitterära böcker samt bilderböcker och inte på ett läromedel som ni eventuellt jobbar med veckovis.

Dina svar är anonyma och kommer enbart att användas i forskningssyfte. Dina insikter är mycket värdefulla för vårt arbete.

Tack för att du tar dig tid att delta!”

Enkätfrågor

1. Din ålder?

- 20-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60+

2. Vilken årskurs undervisar du i just nu?

- Förskoleklass
- Åk 1
- Åk2
- Åk3

3. Hur många års erfarenhet har du som lärare?

- 0-5
- 6-10
- 11+

4. Hur ofta högläser du för dina elever? (svara du aldrig kan du gå vidare till fråga 10)

- Dagligen
- Någon gång i veckan
- Någon gång i månaden
- Mer sällan
- Aldrig
- Annat (öppen fråga)

5. När använder du högläsning?

- Vid fruktstund och andra stunder
- Som en del av undervisningen
- Vid temaarbeten
- Annat (öppen fråga)

6. Hur använder du högläsning?

- Läser endast texten högt för eleverna
- Dialogisk högläsning (dialog, samtal kring textens innehåll)
- Kopplar högläsningen till estetiska aktiviteter som drama, gestaltning eller bildskapande
- Annat (öppen fråga)

7. Vilka syften har du med högläsning?

- Att stärka elevernas språkutveckling
- Att förbättra elevernas läsförståelse
- Att öka läsmotivationen
- Att skapa en gemensam och lugn stund
- Annat (öppen fråga)

8. Hur planerar du dina högläsningsaktiviteter?

- Jag väljer bok
- Jag låter barnen välja bok
- Jag planerar i förväg och kopplar till ev. tema
- Jag anpassar mig spontant efter situationen
- Annat (öppen fråga)

9. Hur väljer du böcker för högläsning?

- Baseras på elevernas intresse
- För att introducera ett nytt tema eller ämne
- För språkutveckling (tex, ord eller begrepp)
- Annat (öppen fråga)

10. Vilka eventuella hinder upplever du för att använda högläsning i klassrummet?

- Kort svarstext

Bilaga 2 - Samtyckesblankett



LÄRANDE OCH
SAMHÄLLE
INSTITUTION

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Hej, vi heter Caroline Sjödin och Stina Hellsén och är lärarstudenter på Malmö universitet. Vi går termin 8 och tar examen i maj 2025 och skriver nu vårt examensarbete.

Vårt examensarbete är en vetenskaplig studie som syftar till att få en djupare förståelse för hur lärare använder sig av högläsning i klassrummet. Studien genomförs som både en kvantitativ och kvalitativ undersökning i form av enkätinsamling och intervjufrågor.

Intervjun kommer att dokumenteras genom ljudinspelning med universitetets diktafon. Vi kommer inte använda några privata ägodelar för dokumentation. All insamlad dokumentation kommer att anonymiseras och vi kommer inte att nämna några namn i vår studie. Förutom vi två studenter kommer även vår handledare att kunna ta del av det insamlade materialet.

Under skrivandet av examensarbetet kommer vårt insamlade material samt samtyckesblanketten att förvaras oåtkomligt på Malmö universitets server.

Vi kommer att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer ([God forskningssed, 2017](#)) som innebär:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-post):

.....
.....

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

.....
.....

Kursansvarig på Malmö universitet:

.....
.....

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mau.se
040-665 70 00

Bilaga 3 - Intervjufrågor

Samtyckesfrågan.

Tydliggör att med högläsning menar vi att lärare läser högt för eleverna.

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilken årskurs undervisar du nu?
3. Hur ofta högläser du för eleverna? Hur länge brukar en högläsningstund vara?
4. Sker högläsning vid specifika tidpunkter under dagen? Finns det någon tanke med just den tiden eller det tillfället?
5. Brukar du förbereda något inför högläsningen?
6. Hur skulle du beskriva att högläsning används i ditt klassrum? Är det en del av undervisningen eller mer för att skapa gemenskap, lugna stunder eller underhållning?
7. Vad är ditt syfte med högläsning? Vad anser du är den största nyttan?
8. Berätta gärna hur du genomför högläsningen i ditt klassrum. Hur förbereder du eleverna innan läsningen? Hur går själva läsningen till och följs den upp efteråt och hur i så fall?
9. Anpassar du högläsningen på något sätt utifrån elevernas behov?
10. Ser du några utmaningar eller svårigheter med högläsning? Hur hanterar du om elever har svårt att fokusera eller hänga med?
11. Hur ser dina elever på högläsning? Verkar de uppskatta högläsning? Efterfrågar de högläsning? Påverkar responsen hur du gör?
12. Har du märkt att högläsning påverkar elevernas språkutveckling, engagemang eller deras sätt att förstå och uppleva litteratur? Kan du ge exempel?
13. Finns det något du vill tillägga om högläsning i klassrummet?
14. Har du några särskilda tips eller fler erfarenheter som du vill dela med dig av?