

KULTUR–SPRÅK–MEDIER



**Examensarbete i fördjupningsämnet (Svenska och  
lärande)**

15 högskolepoäng, avancerad nivå

# Högläsning som meningsfull aktivitet

*Reading aloud as a meaningful activity*

Clara Tornestrand Rehn  
Daniella Mitrovic Jirefjord

Grundlärarexamen, 240 hp

Handledare: Catarina Economou

Datum för slutseminarium: 2026-03-17

Examinator: Kim Ridell

Handledare: Catarina Economou

# Förord

Följande examensarbete är skrivet av Clara Tornestrand Rehn och Daniella Mitrovic Jirefjord. Vi studerar till grundskollärare F-3 med svenska som fördjupningsämne vid Malmö universitet.

Genomförandet av arbetet har skett mest under gemensamma fysiska träffar, när det inte har varit möjligt har arbetet fördelats sinsemellan. Även under det enskilda arbetet har avstämning skett genom telefonsamtal för att bibehålla en gemensam struktur. Under hela processen har arbetet fördelats rättvist och kommunikationen varit god. Vi har tillsammans bearbetat, kritiskt granskat och diskuterat varje del vilket bidragit till ett arbete med god kvalitet.

Tack vare den goda kommunikationen och vår delade respekt och lyhördhet för varandras åsikter har vi kompletterat varandras styrkor och svagheter.

Ett stort tack riktas till vår handledare Catarina Economou som genom gedigen stöttning och tydlighet underlättat vårt arbete. Vi vill även tacka de deltagande lärarna som har avsatt tid och på så vis möjliggjort detta examensarbete.

# Abstract

En kvalitativ studie som syftar till att undersöka hur olika arbetssätt inom högläsning i svenskundervisningen kan verka meningsskapande för eleverna. Med utgångspunkt i studiens frågeställningar: *Hur kan lärare arbeta med högläsning i undervisningen?* och *Hur resonerar lärare om dialogisk högläsning för att möjliggöra delaktighet och meningsskapande?* undersöks lärarnas inställning till högläsning och deras valda metoder med fokus på meningsskapande genom samtal.

Våra valda metoder och tillvägagångssätt bygger på semistrukturerade intervjuer och observationer, med fem deltagande lärare varav en observerad lärare. Resultatet för studien visar att samtliga lärare har en positiv inställning till högläsning och förståelse kring de positiva effekterna högläsning ger. Hur högläsningen konstrueras beror på syftet med läsningen, då det råder konsensus om att högläsning kan användas på många olika sätt. Intervjuerna och observationerna synliggör hur utförandet av högläsningen kan fånga eleverna och på så sätt bidrar till att skapa meningsfulla lärsituationer.

Nyckelord: Dialogisk högläsning, didaktiska val, högläsning, meningsskapande, socialt samspel

# Innehållsförteckning

Förord .....	2
Abstract .....	3
1 Inledning.....	6
2 Syfte och frågeställningar.....	8
3 Bakgrund och begrepp .....	9
3.1 Dialogisk högläsning.....	9
3.2 Språkutveckling .....	9
3.4 Meningsskapande .....	11
3.5 Kognitivt utmanande samtal.....	11
4 Tidigare forskning .....	12
4.1 Lärares strategier.....	12
4.2 Meningskapande högläsning genom samtal och dialog.....	15
5 Teoretiska perspektiv .....	18
5.1 Sociokulturellt perspektiv.....	18
5.2 Didaktiska triangeln och didaktiska överväganden .....	19
5.3 Transaktionell teori.....	20
6 Metod och material.....	21
6.1 Datainsamlingsmetoder .....	21
6.1.1 Intervju .....	21
6.1.2 Observation .....	21
6.2 Urvalsprocessen.....	22
6.3 Genomförande.....	23
6.4 Forskningsetik.....	24
6.5 Analysmetod .....	24
6.6 Metoddiskussion .....	26
7 Resultat och analys.....	28
7.1 Resultat av observationer och lärarintervjuer .....	28
7.2 Läraren som högläsare .....	28
7.2.1 Lärares inställning .....	28
7.2.2 Didaktik.....	29
7.2.3 Högläsaren.....	30
7.3 Samtal och dialog i högläsningen .....	31
7.3.1 Före högläsningen .....	32

7.3.2 Under högläsningen.....	32
7.3.3 Efter högläsningen.....	34
7.3.4 Samtal kopplade till bilder .....	35
8 Slutsats och diskussion.....	37
8.1 Slutsats .....	37
8.2 Diskussion .....	39
8.2.1 Studiens resultat kopplat till tidigare forskning .....	39
8.3 Vidare forskning och kommande yrkesprofession.....	42
Referenser.....	43
Bilaga 1 Manus och frågor för intervjuer.....	46
Bilaga 2 Observationsprotokoll.....	47
Bilaga 3 Veckobrev till vårdnadshavare .....	48

# 1 Inledning

PISA är en internationell jämförande studie som syftar till att undersöka varje enskilt lands utbildningssystem. PISA undersöker 15 åriga elevers kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap samt deras förmåga att använda sina färdigheter till att delta aktivt i samhället. Resultaten för år 2018 och 2022 visar att Sverige försämrats i både läsförståelse och matematik (Skolverket, 2023).

Läsning, samtal och att lyssna som viktiga faktorer i språkutveckling men även för att skapa aktiva demokratiska medborgare i enlighet med skolans styrdokument. Genom en god och väl utvecklad språklig förmåga möjliggörs allt ovan. Vidare verkar språk identitetsskapande då det utgör grunden för att kommunicera, tänka och lära. De tre färdigheter krävs för att uttrycka sina egna känslor, tankar samt skapa förståelse för andra människor (Säljö, 2020, s. 278).

I linje med det sociokulturella perspektivet framskriver Säljö hur lärande och skola ska fungera förberedande genom att ge elever rätt redskap för att ta sig an världen. Med utgångspunkt i elevernas erfarenheter ses det som grundläggande att lärandet sker i den mänskliga samvaron och samspelet mellan lärare - elev samt elev till elev (Säljö, 2010, s.285)

Alatalo (2021 s.10) menar att elever i de tidiga åren främjas av högläsning då det utvecklar språket. Hon pekar även på de positiva effekter högläsning får om den sker i en social miljö som fokuserar på meningsfulla samtal om bokens innehåll. Detta i sin tur kan göra eleverna till aktiva medläsare. Vi menar, precis som Alatalo (2021 s.82) att det finns en skillnad mellan att läsa *för* barnen och att läsa *med* barnen. Att läsa *för* elever kan förklaras som att enbart läsa och inte föra några samtal kring det man läser. Att i stället läsa *med* eleverna innebär att föra samtal innan, under och efter läsningen. Att läsa *med* eleverna kräver mer planering och tid men möjliggör för interaktion om innehållet i boken.

Det föreliggande arbetet kommer huvudsakligen utgå från ett sociokulturellt perspektiv då vi fokuserar på hur mening skapas i sociala sammanhang. Tanken är att människor genom samspel i aktiviteter blir delaktiga i kunskaper, enligt Säljö (2011). Kunskap överförs inte från en person till en annan utan det tar form när vi deltar i olika sammanhang. Säljö (2011) menar att hur samspelet i klassrummet är organiserat och på vilket sätt eleverna erbjuds möjlighet att delta i kunskaper, ger olika pedagogiska konsekvenser. Med detta i åtanke blir det viktigt att läsa *med* eleverna och inte bara *för* dem.

Denna studie fokuserar på meningsskapande där elevernas tankar och tolkningar får ta plats och att läsningen ska vara en aktiv process, detta kan förstås utifrån Rosenblatts transaktionella teori som menar att interaktionen kopplat till läsning skapar mening i en ständigt föränderlig process (Rosenblatt 1988).

Våra erfarenheter av högläsning på praktikplatsen visar att högläsning ofta sker i luckor under skoldagen, som ett tidsfördriv, och saknar samtal om bokens innehåll. Vi ser att högläsning ofta sker *för* eleverna. Detta kan ses som en stor risk då undervisningen kan förlora viktiga möjligheter till lärande samt meningsfullheten som sker i dialog, samtal och samspel. Med det synliggörs ett behov av att vidare undersöka högläsningen i klassrummet, hur den värderas och utförs.

## 2 Syfte och frågeställningar

Genom tidigare forskning och våra erfarenheter visas vikten av att ta tillvara på de språkliga möjligheter som högläsningen ger. Att noga planera och överväga sina didaktiska val inför högläsning ger möjligheter för eleverna att delta i samtal och väcka engagemang (Chambers, 2014).

Den här studien syftar därför till att bidra med kunskap kring hur dialogisk högläsning kan användas i svenskundervisningen genom lärares resonemang och hur lärares didaktiska val kan påverka högläsningen.

Arbetet kommer fokusera på dialogisk högläsning och hur didaktiska val kan främja och möjliggöra interaktion och meningsskapande, vilket i sin tur kan verka språkutvecklande.

### Frågeställning:

- *Hur kan lärare arbeta med högläsning i undervisningen?*
- *Hur resonerar lärare om dialogisk högläsning för att möjliggöra delaktighet och meningsskapande?*

# 3 Bakgrund och begrepp

## 3.1 Dialogisk högläsning

Begreppet dialogisk högläsning syftar till att högläsningen sker i samband med dialog mellan lärare och elever. Genom att upprepa ord och se bilder kopplade till innehåll samt öppna upp till reflektion kring innehållet så menar Schmidt (2023, s.35) att lärare engagerar och bjuder in eleverna. Den dialogiska läsningen innebär att interaktion och samtal sker åt båda håll, mellan lärare och elev samt att läraren stöttar eleverna i sin egen tankegång där man kopplar individuella reflektioner till texten. Det är av stor vikt att läraren lämnar utrymme för eleverna att själva tänka och enbart ger stöttning i hur de ska gå tillväga, menar Sandell Ring (2023, s.1).

I den dialogiska högläsningen ställer läraren öppna frågor och lämnar plats för elever att fylla i med sina tankar kring det lästa innehållet. Att utgå ifrån elevernas egna erfarenheter och intressen skapar mening i undervisningen vilket även stämmer inom dialogisk högläsning. Genom att ställa öppna och icke värderande frågor om innehållet i boken ges eleverna en möjlighet att fylla i det som inte syns i den skrivna texten. På så sätt får eleverna även träna på att förstå det som står mellan raderna (Sandell Ring, 2023, s.1).

## 3.2 Språkutveckling

Språkutveckling är ett brett begrepp inom skolkontext och kan bland annat syfta till utvecklingen av ordförråd, läsförståelse, hörförståelse och kommunikationsförmåga. I relation till högläsning och med koppling till syftet i föreliggande arbete lyfts ordförråd som en nödvändighet för att kunna förstå texten och hörförståelse för att kunna tolka, skapa mening och delta i samtal kring det lästa (Alatalo, 2021, s. 62–63).

När eleverna lyssnar på högläsning och samtalar i anslutning till högläsningen så samverkar färdigheterna och möjliggör att eleverna kan uttrycka tankar, ställa frågor och utveckla deras kommunikativa förmåga, som tillsammans skapar mening (Alatalo, 2024, s. 63).

För att skapa relevans till vår frågeställning kommer arbetet att syfta till språkutveckling som en social process där fokus ligger på gemenskapen och det sociala samspelet som sker genom dialog. Genom samtal och dialog i klassrummet möjliggörs en

träning på att kommunicera, uttrycka sig samt förstå samband och innehåll (Säljö, 2020, s. 269).

Även Specialpedagogiska skolmyndigheten (s.3, 2021) menar att språkutveckling främjas av interaktion med andra och högläsning som i sin tur påverkar lärande såväl som möjligheten att *tänka, uttrycka sig* och skapa *förståelse* för omvärlden.

### 3.3 Eleverna som aktiva medläsare

I läroplanen (Skolverket, 2022) för grundskolan framgår det att en del av skolans uppdrag är att förse eleverna med tillfällen att samtala och läsa för att främja möjligheterna för varje individ att kommunicera och få tilltro till den språkliga förmågan. Tittar man i läroplanen för förskoleklassen så står det följande:

Undervisningen ska ta tillvara elevernas nyfikenhet och ge dem möjlighet att utveckla sitt intresse för och sin förmåga att kommunicera med tal- och skriftspråk genom att ge dem möjligheter att läsa, lyssna på samt skriva och samtala om såväl skönlitteratur som andra typer av texter och händelser. (Skolverket, 2022).

Det framskrivs tydligt att undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera genom, bland annat, möjligheten att samtala om skönlitteratur. Detta är relevant för vår studie eftersom det belyser vikten av samtal kopplade till högläsningen vilket i sin tur gör det intressant för oss att undersöka om och hur det görs i praktiken.

I undervisningen behöver lärare göra didaktiska val som handlar om vad som ska göras men också hur och varför det ska göras, skriver Alatalo (2021, s. 13). När eleverna får vara aktiva deltagare vid högläsningen utvecklas deras språkliga medvetenhet, menar Alatalo (2021, s. 23). Både lärarens och elevernas aktiva engagemang i texten är betydande för vilken effekt högläsningen får (Alatalo, 2021, s. 49). Det blir relevant i vår studie att i undersökandet av hur högläsningen tar form se till elevernas engagemang. Aspekter som kan främja delaktighet i högläsningen är noggrant val av bok, öppna frågor, samtal där innehållet i boken kopplas till elevernas tidigare erfarenheter, samtal som relateras till händelser i verkligheten och att eleverna får spekulera i vad de tror ska ske framåt i boken (Alatalo, 2021, s. 49).

### **3.4 Meningsskapande**

När man tillsammans med andra utvecklar sina kunskaper om omvärlden sker ett meningsskapande. Det handlar om kommunikation och interaktion mellan individer men även mellan individer och texter, som bidrar till förståelse och mening, enligt Barton (2005, s. 68).

Genom undervisning där eleverna aktivt får delta i samtal och uttrycka sina tankar under högläsningen, såväl som före och efter, sker ett meningsskapande av bokens innehåll (Alatalo, 2021, s. 18). I föreliggande studie undersöks om denna form av meningsskapande tar form i undervisningen i praktiken. Enligt Alatalo (2021, s. 18) så kan detta ske till exempel genom att läraren tillsammans med eleverna reflekterar över och ifrågasätter innehållet i en läst text.

### **3.5 Kognitivt utmanande samtal**

Lärares samtal med elever kan vara av olika kvaliteter, menar professor Susan Massey som forskat om kvalitetens betydelse, skriver Alatalo (2021, s. 83). Kognitivt utmanande samtal gör eleverna delaktiga och engagerade genom att de bland annat får analysera egna erfarenheter, dela personliga berättelser, tankar och idéer samt komma med förklaringar. En central faktor i kognitivt utmanande samtal är att ge eleverna möjlighet och tid att analysera lärarens frågor djupgående för att kunna diskutera förklaringar och egna tankar.

## 4 Tidigare forskning

I det här kapitlet redogörs för relevant och granskad forskning som behandlar lärares didaktiska val i högläsningen och vad de i sin tur har för effekt på elevernas deltagande och engagemang.

De valda artiklarna som följer presenterar och betonar vikten av en noggrant genomtänkt högläsning som syftar till att skapa meningsfullhet för eleverna genom samtal, bild och entusiastisk högläsning. Samtliga artiklar tar avstamp i det sociokulturella perspektivet som innebär att eleverna lär sig i samspel och sociala sammanhang.

### 4.1 Lärarens strategier

Lindström, Simonsson & Pramling (2025) har i sin artikel *Förskollärares resonemang om böckers funktioner i högläsning* genomfört en kvalitativ studie som bygger på fokusgruppsintervjuer med totalt 15 förskollärare, en lärarstudent samt en barnskötare. Denna typ av intervjuer genomförs i grupp där intervjuaren ställer öppna frågor och deltagarna får samtala med varandra för möjlighet att fånga deras resonemang. Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande och ser högläsningen som en didaktisk praktik i stället för att enbart vara förmedling av text. Syftet med studien är att undersöka förskollärares resonemang kring böckers funktion i undervisningen med högläsning, med fokus på lärarnas egna uppfattningar.

I Lindström m.fl. (2025, s. 12) delas det insamlade materialet in i kategorier utifrån hur lärare arbetar med böcker. *Boken som punktum* talar om att böcker är en resurs för att utforska innehållet och låta fantasin flöda. Det möjliggörs genom bokens olika delar, såsom text och bilder och gör i sin tur att samtal och diskussioner kan väckas. Även i kategorin *Boken som motvikt* nämns bilder, men i detta fall talas det om vikten av att låta eleverna träna på färdigheten att använda fantasin för att skapa egna bilder i huvudet. Lindström m.fl. (2025, s. 17) menar att barn idag har svårare att förstå böcker och att hänga med under högläsningen om de inte ser bilder som de kan koppla texten till.

Lärarna framhåller vikten av att vara lyhörd och låta barnen framföra sina upplevelser, skriver Lindström m.fl. (2025, s. 16). I kategorin *Boken som spegel* framhävs vikten av boksamtal och att eleverna kan identifiera sig med innehållet genom att göra kopplingar till egna erfarenheter.

En annan artikel som tar avstamp i den sociokulturella teorin och som menar att ett meningsfullt lärande sker först när man samtalar och samspelar kring innehållet, är *Bolstering and Bridging - Pre-Primary Teachers' Purposes and Views of Reading Aloud* (Tjärü, 2023). Där undersöks högläsningen i Finland ur 44 förskollärares perspektiv och deras arbetssätt. Högläsning används som ett paraplybegrepp och syftar till planerade och spontana undervisningssituationer i klassrummet. Tjärü (2023, s. 2) talar om att alla lärare har olika stilar i läsningen men att bilder, hur man läser och interaktionen under högläsningen utgör grunden. Genom dessa funktioner av stöttning framskrivs även den proximala utvecklingszonen där läraren stöttar elevernas lärande.

Lindström m.fl. (2025) och Tjärü (2023) menar att den sociokulturella synen att se på lärande utifrån elevernas erfarenheter ger goda förutsättningar att lära. De är även överens om att bilder kopplade till det lästa kan användas för att väcka diskussioner och samtal kring böckerna.

I artikeln *The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms* (Håland, Hoem & McTigue, 2020) genomförs en enkätundersökning med 299 deltagare, som innefattade både stängda och öppna frågor gällande hur lärarna arbetade med högläsning. Artikeln utgår likt Lindström m.fl. (2025) och Tjärü (2023) ifrån ett sociokulturellt perspektiv där högläsning förstås som en social aktivitet där man genom gemensamma samtal och interaktion skapar mening.

I studiens resultat visar det att över hälften av de deltagande lärarna läste för sina elever varje dag eller nästan varje dag och majoriteten av tillfällena var i samband med lunchrasten men det hände även i samband med andra lektioner och ämnen. I motsats till de två ovannämnda studierna framgår det att den viktigaste aspekten för majoriteten av lärarna, i valet av bok, var hur underhållande böckerna var. Enligt Håland, m.fl. (2020, s. 6) kan det tyda på att lärarna ser böckerna och högläsningstunden som ett tillfälle för underhållning. Trots det ansåg lärare att böcker fördelaktigt kunde beröra ämnen och viktiga problem som eleverna kunde relatera till, men prioriterades inte lika högt som underhållningsaspekten. Författarna antyder att böcker som berör relevanta problem kan upplevas seriösa och därav inte uppfylla önskemålet som många av lärarna har på att underhålla eleverna.

I artikeln *Dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs 1: "Jag tycker molnbullen smakar delikat"* av (Schmidt & Hvit Lindstrand, 2022) presenteras en forskningsstudie i en språkligt heterogen klass som syftar till att undersöka hur didaktiska överväganden kan bidra till elevernas språkutveckling och meningsskapande arbete kring en bilderboks innehåll. I studien iscensätts en multimodal undervisning som sträcker sig över

fyra veckor där lärare arbetar självständigt med bilderboken *Molnbullar*. Även i artikeln *Teacher read-alouds: more than just story time* av Hoppe, K (2022) talas det om mängder med fördelar från högläsning, baserade på utbildningsforskning.

Hoppe (2022, s. 12) menar att genom att inte se högläsningen i ett större lärandeperspektiv kan man missa värdefulla strategier för språkutveckling. Med det sagt påpekar Hoppe (2022, s. 8), i linje med Schmidt & Hvit Lindstrand (2022, s. 95) att det krävs noga planerade aktiviteter kring det lästa där eleverna och läraren gemensamt tolkar och diskuterar innehåll, bilder, omslag och titel. I artikeln presenteras en tabell med böcker som är lämpliga för högläsning med specificerad information om målgrupp och fokus för inläring. Det diskuteras även hur högläsningen måste prioriteras och hur detta kan göras mest effektivt, där ges exempel på att hänga en skylt utanför klassrummet för att signalera meningsfullheten och vikten av ostörd högläsning.

Inledningsvis talar Schmidt & Hvit Lindstrand (2022, s. 80) om vikten av att bibehålla läslusten och hur man kan åstadkomma det genom att göra innehållet intressant och meningsfullt. Det går i linje med de slutsatser som Delblanc & Vallberg Roth (2025, s. 57) framskriver i sin studie *Flerstämmig högläsningdidaktik i förskolan*.

Det ges även här konkreta förslag på didaktiska val gällande läsningen, där ljud effekter, rörelser och gester tydliggör och fångar eleverna vilket i sin tur skapar språkutvecklande möjligheter. Även det efterföljande arbetet syftar till att eleverna får uppleva bokens innehåll med alla sina sinnen.

Schmidt & Hvit Lindstrand (2022, s. 79) pekar även på de kopplingar som finns mellan olika socioekonomiska förutsättningar och elevers möte med böcker i tidiga år. Familjers utbildningsnivå och arbetslöshet visar sig påverka läsvanor. Även Delblanc & Vallberg Roth (2025, s. 57) belyser hur högläsningen påverkas av olika kommuners sammantagna utbildningsnivå och betydelsen av högläsning ur ett demokratiskt perspektiv. Det styrks även av de mätningar som PISA utfört vilket visar ett samband mellan elevers studieresultat och deras socioekonomiska faktorer (Skolverket, 2016, 2019).

I linje med Lindström, m.fl. (2025), Delblanc & Vallberg Roth (2025), Schmidt & Hvit Lindstrand (2022) och Tjåru (2023) lyfter artikeln *Early language development and reading aloud with children: A scoping review and content analysis* (Axelsson & Lundqvist, 2025, s. 2) tidigare forskning gällande de språkutvecklande faktorerna som tidig högläsning ger i tidiga åldrar. Att lärare läser högt utvecklar språkliga förmågor hos eleverna vilka båda främjar läslusten och har en rogivande effekt.

Att läsa menar Axelsson & Lundqvist (2025, s. 2) är en proximal process som tränar förståelse och ordförråd genom att lyssna, vilket i sin tur utvecklar förmågor som att kommunicera och hitta och tolka information, något som är nödvändigt som vuxen och även för att uttrycka sig. Detta går i linje med det sociokulturella perspektivet som Lindström, m.fl. (2025) och Tjæru (2023) utgår ifrån.

Resultatet av studien visar att de didaktiska övervägande väger tungt för att skapa bäst potential att nå ovanstående förmågor. Att välja bok, plats och extra material för högläsningen, se över och anpassa framförandet så det passar mottagargruppen, skapa rutin kring när och hur högläsningen sker så att eleverna är förberedda och slutligen se över hur ofta och hur länge man borde läsa utan att riskera koncentrationen.

När man högläser menar Axelsson & Lundqvist (2025, s. 5) att sättet att läsa på avgör hur väl läraren fångar elevernas intresse: en engagerad lärare som läser med uttryck på ett fängslande sätt med flytande förklaringar når bäst effekt. Att skapa en mysig stund med inkluderad dialog i högläsningen utvecklar språk som tidigare nämnt men även känslan för empati och förståelse för andra genom att låta eleverna se världen ur olika perspektiv.

Sammanfattningsvis visar samtliga resultat i den presenterade tidigare forskningen att de didaktiska val läraren gör påverkar högläsningens kvalitet. Genom att vara väl förberedd i sin roll som högläsare och göra noga avvägda val som lärare, skapas ett rum för djupare mening och kunskap genom böcker och text. Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag när det gäller att låta elever möta litteratur vilket blir synligt och av extra stor vikt i de socioekonomiskt utsatta områden samt de områdena med lägre utbildningsnivå.

Att se på högläsningen ur det sociokulturella perspektivet återkommer i samtliga artiklar enligt vår tolkning av de konkreta råd som ges. Att arbeta utifrån den sociokulturella teorin som innebär att planera högläsningen som en meningsfull stund, förankrad i elevernas intressen och erfarenhet samt ge utrymme för flerstämmighet menar forskningen är en väg till framgång.

## **4.2 Meningsskapande högläsning genom samtal och dialog**

Delblanc m.fl. (2025, s. 73) skriver i sin artikel att resultaten för PISA, tillsammans med vetenskaplig forskning, är ett starkt argument för att elever ska möta högläsning på ett meningsfullt sätt. Författarna menar att meningsskapande sker i situationer där man får samspela och föra dialoger. Att arbeta flerstämmigt är ett sätt som bidrar till att skapa mening

i samband med högläsningen, menar Delblanc m.fl. (2025, s. 59). Med hänvisning till Liberg förklarar författarna att flerstämmighet innebär att olika röster och perspektiv ska få ta plats och vara en del av dialogerna. Att låta elever komma till tals och bidra med sina olika stämmor i dialoger främjar på så vis meningsskapandet. Elevernas olika uppfattningar av verkligheten får genom dessa dialoger mötas och värdesättas.

En annan artikel som berör dialoger i samband med högläsningen är *The effect of interactive reading aloud on student reading comprehension, reading motivation and reading fluency* (Ceyhan & Yildiz, 2021). I den presenterade studien, som utfördes i Turkiet i årskurs 2, genomfördes experiment med syfte att undersöka vilken påverkan interaktiv högläsning har för elevernas läsförståelse, läsmotivation och läsflyt.

Precis som Delblanc m.fl. (2025) utgår artikeln från ett synsätt på högläsning som en meningsskapande process när interaktion får ta plats. Interaktiv högläsning definieras i artikeln som planerad läsning där lärare och elever engagerar sig i texten genom samtal, integration och reflektion kring innehållet (Ceyhan, Yildiz, 2021, s. 422). Detta går i linje med vad Delblanc m.fl. (2025, s. 60) benämner som flerstämmighet. Författarna kunde i resultatet av experimentet dra slutsatsen att interaktiv högläsning gynnar både läsförståelsen, motivationen och läsflytet. Studien Ceyhan & Yildiz (2021, s. 422) i enlighet med Delblanc m.fl. (2025) studie menar att meningsskapande i form av interaktion och dialog är en viktig del av högläsningen för att främja språkutvecklingen och läslusten. Även Schmidt & Hvit Lindstrand (2022, s. 80) fokuserar i sin artikel på meningsfull interaktion i koppling till högläsning och lyfter att meningsfullt innehåll främjar och bibehåller läslusten.

I artikeln av Håland m.fl. visade resultatet att majoriteten av lärarna som deltog i studien förde samtal med eleverna i samband med högläsningen. Samtalen skedde däremot ofta spontant under läsningens gång och var inte planerade (2020, s. 9). Endast en liten andel av de deltagande lärarna tyckte det var viktigt att välja böcker som kunde starta samtal och diskussioner om språket och strukturen. Håland m.fl. menar att detta är ytterligare ett tecken på det som tidigare nämnts, att lärarna i studien kan tolkas se på högläsning som en underhållande aktivitet där samtal och interaktion inte är planerade utan sker spontant. Detta kan ställas mot Ceyhan & Yildiz (2021, s. 422) som i sin studie menar att den planerade interaktiva högläsningen bidrar till meningsskapande och i sin tur språkutveckling.

Resultatet av Håland m.fl. (2020) studie synliggör att samtalen, trots att de inte är planerade, får ta plats både under läsningens gång och efter högläsningen för att utveckla ordförrådet samt få en djupare förståelse för ämnet. Däremot menar Håland m.fl. (2020) att det var mindre vanligt att relatera innehållet till elevernas egna erfarenheter och uppfattning

av verkligheten, vilket Delblanc m.fl. (2025, s. 65) menar ska ta plats i samtalen och vara en del av meningsskapandet. Även Hoppe (2022, s. 12) lyfter, som tidigare nämnt, vikten av att se högläsningen i ett större lärandeperspektiv, vilket lärarna i Hålands m.fl. (2020) studie inte tolkas göra.

Hoppe lyfter i enlighet med Delblanc m.fl. (2025, s. 72), Ceyhan & Yildiz (2021, s. 425) och Schmidt & Hvit Lindstrand (2022, s. 90) att eleverna ska uppmuntras till interaktiv läsning och delaktighet. Interaktioner behöver ske där man för en dialog om innehållet i texten tillsammans med de andra personerna i klassrummet. Dialogen är väsentlig och bör ta plats både före, under och efter läsningen (Hoppe, 2022, s. 11). Elever som deltar i noga planerad, interaktiv högläsning i kombination med öppna frågor och utrymme för dialog lär sig efterhand att dra egna slutsatser och våga uttrycka sina tankar och åsikter, menar Hoppe (2022, s. 11).

Sammanfattningsvis kan respektive artikel och den tidigare forskningen kopplas till sociokulturell teori om lärande. Det synliggörs genom den gemensamma utgångspunkten i att lärande sker genom interaktion, samtal och dialoger. Den tidigare forskningen pekar på att dessa metoder bidrar till meningsskapande som i sin tur främjar språkutvecklingen genom förmågan att uttrycka sig och kommunicera. Om läraren gör didaktiska val som möjliggör interaktion i koppling till högläsningen så påverkas meningsfullheten positivt och elevernas delaktighet främjas.

## 5 Teoretiska perspektiv

I följande kapitel presenteras och diskuteras centrala forskningsbegrepp inom pedagogik med relevans för vår studie om högläsningens betydelse och utförande. *Sociokulturell teori*, *Didaktiska triangeln* samt den *Transaktionella teorin* valdes som teoretiska perspektiv med syfte att skapa förståelse för de didaktiska övervägande och lärandeprocesser som tar plats inom högläsningen och analysera vår studies resultat.

Den didaktiska triangeln används för att förstå lärarnas arbetssätt och hur didaktiska val kan lyfta högläsningen från ett tidsfördriv till en språkutvecklande och meningsfull del av undervisningen. Det transaktionella perspektivet syftar till att öka förståelsen för vikten av meningsfullt arbete kring de texter eleverna möter. I vårt fall analyseras möjligheterna att delta i verbala och mentala processer som hjälper eleverna att förstå och tolka. Ur Vygotskijs (1978) syn på lärande och social interaktion skapas förståelse kring hur dialogen har betydelse i högläsningen, för att skapa mening och engagera eleverna som aktiva medläsare.

### 5.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet som har sina rötter i Lev Vygotskijs (1978) teorier om lärande, utgår ifrån att kunskap skapas i samspelet mellan människor där användandet av språk är centralt. I stället för att se på lärande som en enskild och individuell process så menar den sociokulturella synen att lärandet i stället sker när människor interagerar, kommunicerar och på så sätt skapar en gemensam mening.

Även Säljö (2011) instämmer om att när läraren använder sig av dialog och samtal under högläsningen ses det som en språklig och social aktivitet som möjliggör språkutveckling. Genom att stanna upp i sin högläsning och reflektera, fråga och samtala om innehållet skapas mening i relation till texten.

Inom den sociokulturella teorin finns det ett centralt begrepp, den *proximala utvecklingszonen* vilket beskriver vad en mindre kunnig person kan lära sig med hjälp av en mer erfaren person - i detta fall elev och lärare men även elev-elev (Säljö, 2011, s.120). Genom att läraren använder sig av medvetna val vid högläsningen sker en stöttning. Att använda öppna frågor, förklara ord och modellera *hur* eleverna ska tänka själva möjliggör elevernas förståelse. Säljö (2020, s. 281–282) påpekar däremot att stöttningen behöver ske på en nivå som möter elevernas nuvarande kunskapsnivå. Om läraren ger för mycket stöttning

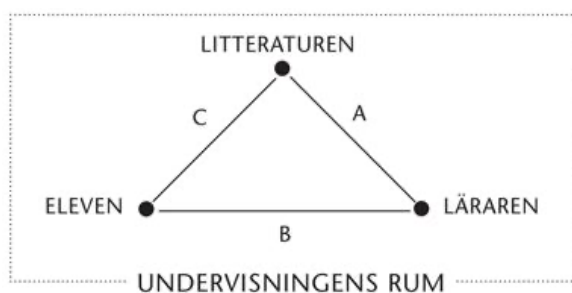
utmanas inte eleverna och behöver inte tänka själva, risken är då att eleverna inte blir delaktiga i lärandet. Högläsning som innefattar samtal före, under och efter läsningen ger utöver en ökad förståelse möjligheten att uttrycka sina tankar och tolkningar samt ökad förståelse för andras perspektiv.

Det finns en koppling mellan det sociokulturella perspektivet och det som Alatalo (2021, s. 82) skriver då även hon påpekar vikten av samtalen i koppling till högläsning för att främja elevernas språkutveckling. Däremot har Massey (Alatalo, 2021, s. 83) i sin forskning visat att lärares användning av samtal i undervisningen inte alltid fungerar kognitivt utvecklande. Kognitivt utmanande samtal får eleverna att dela med sig av tidigare händelser och spekulera om vad som kan ske i framtiden (Alatalo, 2021, s. 84).

När lärare högläser i skolan är det ett tillfälle som lämpar sig perfekt för dessa typer av samtal, menar Mossay. Vid högläsningen kan lärarna bjuda in till djupa samtal och abstrakt tänkande genom att tillsammans med eleverna analysera det lästa, diskutera ord, spåna i vad som kommer att ske framåt i boken samt på olika sätt fördjupa sig i innehållet (Alatalo, 2021, s. 84).

## 5.2 Didaktiska triangeln och didaktiska överväganden

Den didaktiska triangeln är en analysmodell som används för att förstå relationen mellan triangelns tre hörn: innehåll-lärare-elev. Sidorna används i stället för att utmana och stötta varandra i något som beskrivs som en ständig växelverkan (Molloy, 2011).



Ser man på den didaktiska triangeln utifrån högläsning så visar det på vikten av medvetenhet kring val av bok och att ställa öppna frågor som bjuder in till samtal. Genom detta arbetssätt främjas elevers språkutveckling och deras förståelse för andra verkligheter och perspektiv.

Den didaktiska triangelns A-sida, mellan innehåll och lärare, bidrar med frågan: *vad?* Vad ska eleverna lära sig och hur kan läraren anpassa sitt *vad* för att elever ska förstå? Inom

högläsning och litteratur som innehåll så innebär det att läraren behöver göra medvetna val gällande bok, bilder, ordlistor och löpande förklaringar som anpassas efter åhöraren (Heimer, s.7, 2020).

Sida B är relationen mellan lärare och elev och ska ses på som ett utbyte mellan de två. *Hur* ska lärare gå tillväga för att elever fångas och aktiveras? En god förberedelse samt en god högläsare är nyckeln till framgång när vi som lärare syftar till att fångsla och engagera eleverna. Att bli en god högläsare kräver övning och innebär att man läser inlevelsefullt med både röst och kropp. Det är även värt att fundera över vilket tema som boken kan knyta an till, för att utveckla samtal kring boken (Heimer, s.53, 54, 2020).

Den tredje sidan, även kallad C, handlar om elev-innehåll och ställer frågan för *vem* läraren ska anpassa undervisningen? Lärarens kompetens att anpassa undervisningen såväl som materialet möjliggör lärande och utveckling hos eleverna. Heimer (2020, s.7) talar om vikten av att planera genomförandet av sin högläsning för att inspirera elever samt hemmet till vidare intresse för böcker och skapa den betydelsefulla högläsningen. För att möta styrdokumentens krav om att elever ska möta litteratur på ett språkutvecklande sätt, menar Heimer att valet av bok och hur man arbetar med det lästa, är avgörande faktorer för elevers engagemang och meningsskapande.

### 5.3 Transaktionell teori

Den föreliggande studien utgår ifrån det transaktionella perspektivet som kommer från Louise Rosenblatts teorier om läsning. Där menar Rosenblatt (1988) att meningen inte finns i texten utan skapas i mötet mellan läsare och text. Därmed ses läsning som en aktiv och meningsskapande process där människors erfarenheter, känslor och förkunskaper spelar roll för hur texten tolkas. Just ordet *transaktion* används av Rosenblatt (1988) för att beskriva den ömsesidiga relation som skapas mellan läsare och text. I interaktionen skapas betydelse och förståelse, något som inte bärs enskilt av någon part. Genom att använda samtal och bilder i högläsningen möjliggör man en meningsskapande process där man bearbetar och tolkar texten tillsammans.

Utifrån det transaktionella perspektivet kan högläsning förstås som en social och gemensam aktivitet där läraren har en central didaktisk roll och stöttar genom att ställa öppna frågor, förklara ord och uppmuntra eleverna till att uttrycka sig.

# 6 Metod och material

I detta kapitel redogörs studiens tillvägagångssätt för datainsamling som har skett i form av de kvalitativa forskningsmetoderna observation och intervju.

## 6.1 Datainsamlingsmetoder

### 6.1.1 Intervju

Studien innefattar intervjuer med fem lärare varav en lärare observerades under två högläsningstunder i dennes klass. Målet med intervjuerna var att ta reda på lärarnas egna tankar kring och upplevelser av högläsning som undervisningsmetod men också hur högläsningen utformas och vilken roll den har i deras undervisning.

Intervjuer som en kvalitativ metod ger oss detaljerade beskrivningar och svar på våra frågor. Metoden är lämplig när man vill få fram erfarenheter och upplevelser hos deltagarna genom att ge dem en frihet att styra vad som tas upp, menar Christoffersen & Johannessen (2015, s.84). Intervju till skillnad från andra metoder, exempelvis frågeformulär, ger intervjuer större möjlighet att uttrycka sig fritt. Intervjuerna gjordes semistrukturerade på så vis att öppna frågor förberedes utan förutbestämda svarsalternativ (Se bilaga 1) (Christoffersen & Johannessen, 2015, s.85). Semistrukturerade intervjuer erbjuder både flexibilitet och standardisering i balans menar Christoffersen & Johannessen (2015).

Viss standardisering gjordes genom att alla deltagare fick samma frågor för att svaren skulle kunna jämföras och förenkla systematiseringen i efterhand. Däremot kunde deltagarnas olika svar leda till olika följdfrågor för att få en djupare förståelse.

Som kompletterande metod skickades samma intervjufrågor ut skriftligt för att möjliggöra fler deltagare (Se bilaga 1). Skriftliga intervjufrågor kan resultera i djupare svar då deltagaren får tid att reflektera, samtidigt kan det vara en risk då spontanitet och möjlighet till följdfrågor faller bort. Även den här formen av intervju är semistrukturerad då frågorna var förutbestämda och öppna utan fasta svarsalternativ (Christoffersen & Johannessen, 2015, s.85).

### 6.1.2 Observation

Observation som metod är lämplig när man vill skaffa sig direkt och giltig kunskap kring det man undersöker, enligt Christoffersen & Johannessen (2015, s.66). För att insamlingen av

data genom observation ska generera giltig kunskap behöver man vara noga i valet av kontext så att den belyser vår aktuella problemställning. Både den fysiska såväl som den mänskliga kontexten är betydelsefull (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 68). Observationerna genomfördes i elevernas naturliga miljö, klassrummet, under en högläsningstund som de vanligtvis brukar genomföra den.

Klassen som observerades består av 24 elever i årskurs 3. En majoritet i klassen har svenska som andraspråk och läraren berättar att det är en generellt språksvag grupp.

De teorier om samtal som ligger till grund i föreliggande studie styr fokuset för vår observation vilket är vanligt enligt Christoffersen & Johannessen (2015, s. 69). Författarna menar att observationer kan bekräfta existerande teorier men även utveckla nya idéer och tankar. Fokus för observationen låg på hur högläsningen genomfördes av läraren samt huruvida eleverna var aktiva medläsare eller inte (Se bilaga 2). Observationen syftade till att synliggöra om läraren läste *med* eller *för* eleverna.

Observation är en kvalitativ metod som kan ta mycket tid. Inom tidsramen för vår studie så fanns det endast möjlighet att observera en lärare vid två tillfällen och därför togs beslutet att använda detta som en kompletterande metod för att få svar på problemställningen från ett annat perspektiv än intervjuerna gav oss.

## 6.2 Urvalsprocessen

I valet av skola att utföra studierna på, föll det på en tidigare VFU-plats samt en tidigare arbetsplats för en av oss. Det fanns på så vis en relation till båda skolorna och viss kunskap om den undervisning som skulle observeras. Detta möjliggjorde ett väl fungerande samarbete och informationsutbyte. Det höjde även sannolikheten att identifiera de aspekterna av högläsning som arbetet vidare ville utforska. En av skolorna är belägen i ett *bra* område utifrån socioekonomiska aspekter, medan den andra har ett brett upptagningsområde med en blandning av olika socioekonomiska förutsättningar och talade språk.

Samtliga lärare har tagit del av en fortbildning inom en kommun i södra Sverige som syftar till att höja kompetensen i undervisningen inom läs- och skrivutveckling. Den observerade skolan gör utöver det, en satsning just nu som innebär att de arbetar aktivt med högläsning i alla årskurser. Den informationen framgick i intervjuerna och skapade ytterligare relevans för studien då skolorna arbetar aktivt med högläsning. Klassen som observerades är en årskurs 3 bestående av 24 elever. Majoriteten av eleverna i klassen är svaga i svenska och har inte svenska som modersmål.

Vi har tidigare skrivit en kunskapsöversikt som framförde vikten av att arbeta mycket med språket, speciellt med elever som inte har svenska som modersmål. Därav blir det intressant att se högläsningens roll i en språkligt heterogen klass, även om det inte kommer vara där studien har sitt fokus.

Nedan presenteras en sammanställande tabell för att anonymisera de deltagande lärarna. Lärarna får benämningar som möjliggör tydlighet när det insamlade materialet presenteras i resultatdelen. Tabellen synliggör även vilken av de två besökta skolorna som läraren tillhör, vilken årskurs som lärarna undervisar samt de årskurser för vilka läraren är behörig i. Slutligen presenteras hur länge lärarna varit verksamma inom yrket.

Lärare	Skola	Undervisar i årskurs (Åk)	Behörig i årskurs (Åk)	Verksamma som lärare
L1	Skola 1	Åk 2	Åk F-6	20 år
L2	Skola 1	Åk 2	Åk F-6	15 år
L3	Skola 2	Åk 3	Åk F-7	22 år
L4	Skola 2	Åk 3	Åk F-7	32 år
L5	Skola 2	Åk 2	Åk F-7	28 år

## 6.3 Genomförande

Inledningsvis togs kontakt med en skola i vald kommun via mejl. Den valda läraren för observation informerade om deras tidsbrist och det stod inte helt klart om det skulle ske en god uppslutning av kollegorna till intervjun. Därför togs beslutet att kontakta ytterligare en skola i samma kommun där en av oss har haft tidigare kontakt. Den kontakten ledde till två kompletterande intervjuer för att säkerställa mer mättat innehåll i vår insamlade data. Vars en intervju utfördes och spelades in med diktafon.

Vidare observerades högläsningen gemensamt där individuella anteckningar fördes om det observerade. Vid samma tillfälle intervjuade två lärare på plats med diktafon.

Efter de utförda intervjuerna kändes antalet deltagare för få och då togs beslutet att samla in fler svar för att kunna analysera samt dra slutsatser. På grund av den tidigare nämnda tidsbristen hos lärarna valdes en annan metod för att säkerställa deltagare i vår intervju, ett

mejl sammanställdes med information om vår undersökning, de etiska aspekterna och att svar på intervjufrågorna innebar ett godkännande att använda svaren i vår undersökning. Svaren på våra intervjufrågor skickades tillbaka skriftligt via mejl. Det mottogs endast ett svar på intervjufrågorna. På grund av avsaknaden av följdfrågor samt att läraren blev kallad till ett möte, var svaren på frågorna något bristfälliga. Trots det valdes det att inkludera den sista läraren i vår empiri.

## 6.4 Forskningsetik

Enligt god forskningssed talas det om etik och samtycke vilket innebär krav om att deltagande människor uttryckligen lämnar ett informerat och frivilligt samtycke (Vetenskapsrådet, 2024). För att säkerställa deltagarnas samtycke gavs muntlig och skriftlig information om hur undersökningen sker samt hur deras uppgifter och svar kommer behandlas och användas. Intervjuer med lärare sker med inspelning av ljud på diktafon och påbörjas med ett muntligt godkännande som inkluderar information om den stående rätten att avbryta eller avböja sitt deltagande samt samtycke av inspelning.

Vår observation sker i en årskurs 3 vilket innebär att de minderåriga deltagarna och deras vårdnadshavare måste samtycka. Då valet gjordes att observera högläsning gjord av lärare samt hela klassens samspel så görs ingen individuell observation. I samråd med den besökta och observerade läraren och med vetskap om att inga enskilda individer kommer undersökas så skickades information om vår observation ut i ett veckobrev, där vårdnadshavare samt elever fick möjlighet att ställa frågor eller avsäga sig deltagande (Se bilaga 3).

## 6.5 Analysmetod

I vårt arbete används Braun och Clarkes (2006, s. 86–93) tematiska modell som analysmetod. Modellen bygger på sex olika steg där steg ett handlar om att lära känna och läsa vår insamlade data samtidigt som idéer och möjliga koder kan antecknas. Om datan består av inspelade intervjuer är även transkribering en del av steg ett (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

När man transkriberar insamlade data menar Braun och Clarke att man behöver vara noga med att transkriberingen behåller den informationen som man behöver från intervjun samt att det skrivs på ett sätt som stämmer överens med det ursprungliga materialet. Braun och Clarke (2006, s. 88) menar att små detaljer som till exempel skiljetecken i form av kommatecken kan påverka betydelsen av något som tas upp i materialet och det är därför

viktigt att vara noga med dessa detaljer. Braun och Clarke (2006, s. 88) framhäver att eftersom transkriberingen kräver att man fokuserar och är noga så är det en fördelaktig metod i arbetet med att lära känna datan.

Steg två i modellen innebär att hitta koder vilket kan beskrivas som att identifiera den insamlade datan och organisera den i kategorier (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Dessa koder används sedan som utgångspunkt i steg tre där olika teman ska identifieras. Genom att analysera koderna från föregående steg kan dessa sedan placeras tillsammans i grupper som skapar olika, bredare teman, vilket utgör steg tre i modellen, skriver Braun och Clarke (2006, s. 89).

Steg fyra handlar om att granska de teman som identifierats för att säkerställa dess relevans. I detta steg menar Braun och Clarke (2006, s. 91) att man kan komma att inse att det inte finns tillräckligt med data som stödjer ett tema, vilket gör att det inte fungerar som ett tema. Det är även möjligt att teman går ihop eller behöver brytas ner i mindre teman. Braun och Clarke (2006, s. 91) påpekar att datan som samlas under ett tema bör på ett meningsfullt sätt hänga ihop samtidigt som det ska finnas tydliga skillnader mellan de olika temana.

I steg fem specificeras vad varje tema handlar om och vilken del av den insamlade datan som temat ska fånga (Braun & Clarke, 2006, s. 92). I detta steg namnges även varje tema såsom de kommer att benämnas i studiens resultatdel. I det sjätte och sista steget används den tematiska analysen för att skriva fram den slutliga rapporten och besvara frågeställningen (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

Eftersom vårt material består av delvis inspelade intervjuer så inleddes arbetet med att transkribera ljudinspelningarna vilket samtidigt gav en möjlighet att lära känna vårt material. Anteckningar från observationen lästes tillsammans med de transkriberade intervjuerna flera gånger och det diskuterades vad som kändes intressant och relevant för vår frågeställning. Samtidigt som datan bearbetades så antecknades aspekter och innehåll som återkommande dök upp och som var av intresse för föreliggande studie. Dessa anteckningar kunde sedan hållas i åtanke inför identifiering av viktiga koder. I detta steg togs beslutet att färgkoda det som ansågs var relevant från den insamlade datan kopplat till studien.

Därnäst övervägdes möjliga teman utifrån koderna tester gjordes för att placera koderna i olika grupper. Det resulterade i två teman som kändes lämpliga. Nästa steg var att granska dessa teman. Syftet med denna forskningsstudie och tillhörande frågeställning hade fanns i åtanke genom hela processen för att säkerställa relevansen. När granskningen av våra teman gjorts så diskuterades hur de skulle benämnas och resulterade i följande: *Läraren som högläsare* och *Samtal och dialog i högläsningen*. För en tydligare struktur och avgränsning

mellan våra teman utvecklades följande underkategorier: *Lärarens inställning, Didaktik, Högläsaren, Före högläsning, Under högläsning, Efter högläsning* och *Samtal kopplade till bilder*.

Efter att ha gjort ovannämnda tematiska analys kunde resultatet skrivas fram på ett strukturerat och tydligt sätt.

## 6.6 Metoddiskussion

Genom vår valda metod att intervjua fem lärare och endast observera en av dem, allt inom loppet av en vecka, var det utmanande att få ett bredare perspektiv på hur högläsningen hade kunnat användas och kopplas till vidare meningsskapande aktiviteter. Den initiala tanken var att genomföra både intervjuer och observationer på två olika skolor och eventuellt olika arbetsätt.

Intervjufrågorna som framtagits till denna studie syftade till lärarnas generella arbete med högläsning och svaren baseras i stor del på hur de arbetar just nu. För att få ett bredare perspektiv hade frågorna kunnat utformas på ett sätt som tydligare syftar till högläsningen generellt, hur det har arbetat, hur de arbetar och hur de planerar att arbeta. Även följdfrågor kunnat ställts för att synliggöra aktiviteter som möjligen genomförts tidigare i koppling till högläsningen.

Eftersom tiden för genomförandet av studien var begränsad togs beslutet att enbart observera en av de intervjuade lärarna. Om mer tid funnits hade det varit önskvärt att observera samtliga deltagande lärare vilket hade kunnat bidra till rikare insamling av data och öka studiens reliabilitet. Ett sätt att testa reliabiliteten av data är att, i samma grupp, upprepa undersökningen med samma tillvägagångssätt vid ett annat tillfälle (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 22). Genom fler observationer i klassen kunde studiens reliabilitet ökas.

För att möjliggöra fler infallsvinklar intervjuades lärare från två olika skolor. Det fanns en ambition av att få höra elevernas perspektiv genom elevintervjuer men detta fick tidigt i processen bortprioriteras eftersom det skulle ta för lång tid att samla in medgivande från vårdnadshavare samt intervjua eleverna enskilt. I stället användes intervjuerna för att ställa frågor till lärarna om hur de uppfattar elevernas engagemang och deltagande i samtal. Genom observationen gick det delvis att se och därmed dra slutsatser kring elevernas perspektiv på undervisningen. Trots det understryks det att elevintervjuer hade möjliggjort för elevernas perspektiv att skrivas fram tydligare och med högre validitet.

När beslut om vilka lärare som skulle intervjuas togs skedde ett bekvämlighetsurval. Det innebär att urvalet av personer baseras på vilka som finns tillgängliga (Alvehus, 2023, s. 98). Lärarna som deltar arbetar på skolor som tidigare varit arbetsplats eller praktikplats, vilket underlättade arbetet och dess genomförande. Alvehus (2023, s. 98) menar att en risk med bekvämlighetsurval är att studien fokuserar på en utvald grupp och utfallet blir inte så brett.

Vår studie genomfördes på två skolor tillhörande samma kommun, där båda skolorna deltagit i en kommunal fortbildning kopplat till högläsning. Med anledning av detta finns det en risk att vår studie inte är representativ och går att generalisera i ett större perspektiv. Studien representerar hur arbetet med högläsning ser ut på de deltagande skolorna och hur det möjliggör delaktighet och därigenom meningsskapande för just dessa elever. För att öka studiens generaliserbarhet kunde intervjuerna innefattat lärare från ytterligare en kommun.

# 7 Resultat och analys

I följande kapitel redovisas en analys av det material som samlats in under studiens gång samt studiens resultat. Det insamlade materialet, som består av intervjuer med fem olika lärare samt två observationer av högläsning i ett klassrum, kommer att analyseras med utgångspunkt i studiens frågeställning och syfte. Analysen av observationerna och intervjuerna samt resultatet presenteras i relation till de teoretiska perspektiven: *didaktiska triangeln*, *transaktionellt perspektiv* och *sociokulturellt perspektiv*. Resultatet redogörs under följande teman *Läraren som högläsare* och *Samtal och dialog i högläsningen*. Därutöver används underkategorier under respektive tema för tydligare struktur.

## 7.1 Resultat av observationer och lärarintervjuer

I avsnittet som följer presenteras de resultat som samlats in genom observationer och de semistrukturerade intervjuerna som genomfördes muntligt samt skriftlig. Genom att föra samman resultat från observationer och lärarintervjuer i ett avsnitt syftar det föreliggande arbetet till att bidra en bättre helhet som knyter ihop det insamlade resultatet. De deltagande lärarna anonymiseras och benämns därför med förkortning L1-L5. Den observerade läraren benämns L4.

## 7.2 Läraren som högläsare

### 7.2.1 Lärarnas inställning

Under intervjuerna av lärarna framkommer en gemensam attityd gentemot högläsning. Samtliga lärare uttrycker att högläsning är en *jätte viktig*, *primär* och *avgörande* del i både utveckling av språk och som gemensam upplevelse. Högläsning är något man gör och upplever tillsammans vilket därigenom stärker gemenskapen i gruppen (Heimer, 2020, s. 17). Genom en väl utförd och noga planerad högläsning ges möjlighet att känna, tänka och koppla till sina tidigare erfarenheter vilket skapar en djupare mening och går i linje med Rosenblatts transaktionella teori (1988).

I intervjun av L2 talas det om det kompensatoriska uppdrag som skolan har och hon berättar även om en majoritet av elever som inte blir *lästa för hemma*. Den uppfattningen delas även av L1, L2 och L3, vilket framkommer i deras intervjuer. L3 påpekade upprepade gånger under intervjun att högläsning är viktigt och ännu viktigare enligt hennes mening i en språksvag

klass med andra modersmål. I denna studie och tillhörande frågeställning fokuseras på de djupare betydelseerna högläsning kan få genom samtal och dialog. En gemensam upplevelse och en grund att stå på i en ständigt föränderlig värld. L4 berättar att hon vill läsa böcker som berör, gärna om svåra ämnen såsom döden.

Det är ju döden, det kan få i gång väldigt många barn och vi har elever i klassen som förlorat en förälder. Det är väldigt nära.

(Intervju, L4, 2026-02-03)

Där finns elever i klassen som förlorat en förälder, en högläsningbok kan då fungera som en igenkänning eller hjälp att förstå och bearbeta. L4 berättar även i intervjun att elever samtalar i matsalen om vad som händer efter döden och turas om att diskutera om man kan börja leva igen.

## 7.2.2 Strategier och avvägningar

Som tidigare nämnt finns det en skillnad mellan att läsa *för* och *med* eleverna. Under intervjuerna framkom det att lärarna strävar mot att läsa *med* eleverna och gör det genom att bjuda in eleverna i boken med röster, frågor och samtal. Efter observationen yttrades en upplevd svårighet att avväga om berättelsen upplevs *upphackad* när man stannar mitt i texten.

Den sociokulturella teori om hur lärande sker säger att lärandet fördjupas när man skapar mening, vilket gör att förklaring av ord och situationer i boken blir nödvändigt för att säkerställa förståelse. Därmed skapas även ett socialt samspel mellan lärare och elever som Säljö (2020, s. 280) menar är avgörande för utveckling och förståelse. I sin tur skapar det en öppenhet som verkar främjande för interaktion i klassrummet.

Genom att skapa en gemensam upplevelse i läsningen, där elevernas funderingar och åsikter får ta plats bidrar man även till den individuella tolkning som den transaktionella teorin lyfter som avgörande för den betydelsefulla process som skapas (Rosenblatt, 1988). Samtidigt visar intervjuerna samt observationerna på flertal didaktiska avväganden som går i linje med den didaktiska triangeln som mer noggrant kommer bearbetas nedan (Molloy, 2007).

Under observationen framgick det att L4 inledde lektionerna med att kort återberätta vad som hänt i föregående kapitel, L4 samt elevernas hjälptes åt att fylla i och repetera. Det presenterades även nya ord, begrepp och uttryck som L4 förklarade genom att visa bilder, dra paralleller till elevernas befintliga kunskaper samt para ihop orden med synonymer. Det tycks

vara en återkommande struktur som L4 använder sig av i undervisningen. Att skapa förståelse för litteraturens innehåll är en viktig aspekt för att eleverna ska kunna ta till sig texten och bearbeta den, vilket kan kopplas till den proximala utvecklingszonen då läraren skapar stöttning till eleverna (Säljö, 2020, s. 281).

Lärarna har en samsyn på högläsningen som ett rum för reflektion, samtal, ordförståelse samtidigt som det verkar avslappnande för eleverna. Genom att förhålla sig till den didaktiska triangeln och de relationer som sidorna skapar mellan de tre hörnen, när man planerar sin högläsning, så möjliggör det en värdefull och lärorik stund på många olika plan. Trots att högläsning konstrueras och genomförs på olika sätt, med olika syfte och ändamål, så ses den som en central del i skolan. Ingen av de intervjuade lärarna nämner de krav som styrdokumentet ställer på lärarna och skolan. Det går i stället att dra slutsatsen att det finns en gemensam förståelse samt intresse för högläsning som meningsfull aktivitet, något som både den sociokulturella och transaktionella teorin stärker (Säljö, 2011 & Rosenblatt, 1988).

### **7.2.3 Högläsarens medvetna val**

I första observationstillfället skulle eleverna lyssna till veckans nya kapitel i deras läsläxa, i rutinen för veckans läsläxa får eleverna en lista med ord som de sedan ska hitta synonymer till. När lektionen är slut skrivs orden upp av en elev och sparas på tavlan till nästa vecka. Målet med lektionen är att skapa förståelse för text och ord, för att eleverna sedan ska träna på att läsa hemma under veckans gång. Lektionen fokuserat på ordförråd och språkutveckling men det ges även plats för reflektion och kopplingar mellan karaktärernas och elevernas liv.

Bollar frågor till eleverna och tar en snabb paus i läsningen för att prata om familjekonstellationer. Karaktären Danilo i boken bor ensam med sin mamma, låter eleverna berätta hur deras familj ser ut och letar efter de som har samma som Danilo.

(Observation, L4, 2026-02-03)

Det sociokulturella perspektivet talar om att meningen skapas i samspelet och borde utgå ifrån elevernas perspektiv (Säljö, 2011), något som integreras i undervisningen genom de didaktiska valen som L4 gör. L3 och L4 anser att det krävs en skicklig och väl förbered högläsare som gör medvetna bokval för att uppnå högläsningens fulla potential. Att läsa med olika röster, använda kroppen och ha inlevelse ger goda möjligheter att fånga lyssnarna, något som går i linje med Heimer (2020). Genom att välja en bok som griper tag, berör och

intresserar eleverna samtidigt som man använder kroppen och rösten så ges det goda förutsättningar att få samtliga elever engagerade i högläsningen, anser L4.

Många lärare pratar om att deras elever lyssnar bra eller inte lyssnar bra. Men alla mina klasser jag haft sen jag var ny har älskat högläsning, så jag tror det har jättemycket med den som läser. Att inte tappa bort sig hela tiden, att vara förberedd, att veta hur man ska läsa, veta vem som pratar i texten så tonläget och rösterna hamnar rätt. Därför är det bra att ha en bok man kan, faktiskt, en bok som man själv läst innan.

(Intervju, L4, 2026-02-03)

Under observation två läser L4 Bröderna Lejonhjärta, hon inleder med att återberätta föregående kapitel och knyter an till en liten whiteboard som dedikerats till boken. Ordet *karaktärer* står som rubrik, betydelsen repeteras och bokens karaktärer skrivs upp efterhand. Det blir tydligt att L4 läst boken tidigare och att hon är förberedd. Det bekräftas ytterligare i intervjun då hon berättar att det är många karaktärer att *hålla rätt på*, vilket resulterat i tavlan som senare även ska rymma miljöerna i boken.

Det blir tydligt genom intervjuerna att *läsa högt* finns i alla ämnen, men det är högläsning av skönlitteratur som ger rum för den djupare meningen. Lärarna berättar att högläsning i traditionell mening och den som syftar till meningsskapande undervisning till stor del rör sig om skönlitteratur som blir högläst, med bilder och återkommande löpande förklaringar under berättelsens gång. Ofta sker den högläsningen som en start på morgonen, vid fruktstunden eller som avslutning på dagen och ses som ett verktyg för både avslappning men även för att starta tankar, reflektioner och samtal kring olika ämnen.

L4 talar om möjligheten att välja böcker utifrån ämnen eller händelser som läraren vill förklara eller koppla elevernas erfarenheter till. Att anpassa och variera sina bokval möjliggör att fånga upp alla elevers olika intressen men även deras igenkänning (Heimer, 2020, s. 15). L4 har vid flera tillfällen hört sina elever samtala om ämnen som högläsningens boken berör, såsom mobbning och vad som händer efter döden.

### **7.3 Samtal och dialog i högläsningen**

I intervjuerna med lärarna framkommer det att högläsningen inte bara innebär att läraren läser högt för eleverna som sitter tysta och lyssnar. Högläsningen innefattar även samtal mellan läraren och eleverna samt mellan eleverna sinsemellan. Detta går i linje med det

sociokulturella perspektivet på lärande som menar att det skapas en gemensam mening och lärande sker när människor samspekar genom att integrera och kommunicera (Säljö, 2011).

Samtal kopplade till högläsningen kan se olika ut men gemensamt för de intervjuade lärarna är att de, just nu, enbart arbetar med texternas innehåll vid tillfället för högläsning. L4 beskriver högläsningen "*som en egen ö*" och samtalen kring boken får ske där och då. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande menar Säljö (2011) att genom samtal om innehållet och att låta högläsningen vara en social aktivitet där dialog och samtal får ta form, främjas elevernas meningsskapande och språkutveckling.

### **7.3.1 Före högläsningen**

L2 säger i sin intervju att deras högläsning alltid inleds med en kort sammanfattning av vad som hände senast och viktiga delar som är bra att ha färskt i minnet innan de fortsätter läsa. Det här momentet sker i dialog mellan lärare och elever, där läraren ställer öppna frågor till klassen som svarar och på så sätt skapar en sammanfattning tillsammans. Med utgångspunkt i den proximala utvecklingszonen menar Säljö (2011, s. 120) att läraren ska ge eleverna den stöttning de behöver för att utvecklas. Stöttnen kan bland annat innebära att ställa öppna frågor.

Under observationerna som genomfördes på L4 synliggjordes att även hon genomför momentet där klassen tillsammans sammanfattar tidigare händelser i boken innan fortsatt läsning. En form av stöttning från läraren sker när hon, genom öppna frågor, hjälper eleverna att använda språket och föra en dialog mellan varandra. Det är viktigt att läraren bjuder in eleverna genom frågorna och att de är på en nivå som gör att eleverna behärskar dem men utmanas till att tänka själva. Om läraren tar över och gör för mycket av arbetet själv, i detta fall sammanfattar allt själv, så finns det risk att eleverna blir passiva åskådare, menar Säljö (2020, s. 282).

Innan L4 börjar läsa samtalar hon även med klassen om karaktärerna och även här använder hon sig av öppna frågor. De börjar med att repetera "*Vad är en karaktär?*" för att sedan komma in på karaktärerna i boken.

### **7.3.2 Under högläsningen**

I enlighet med sociokulturell syn på lärande och Alatalos (2021, s. 83) syn på att samtal före, under och efter läsningen är väsentliga för språkutvecklingen så uppger flertalet av lärarna som blev intervjuade att de för samtal med eleverna även under högläsningens gång.

Arbetsättet går även i linje med den didaktiska triangeln och Heimers synsätt där det är avgörande för meningsskapandet hur lärarna väljer att arbeta med det lästa. L1 menar att hon stannar vid ord som hon tror eleverna kan ha svårt för medan L2 förklarar att de lägger mer fokus på att samtala kring sammanhang i boken än specifika ord.

När L4 beskriver hur samtal under högläsningen kan låta så förklarar hon att innehållet i boken ofta kopplas till elevernas vardag eller saker som händer i skolan. Hon kan tillsammans med eleverna relatera innehållet till verkligheten genom fraser som "*det var ju sådär vi inte skulle göra*", när något händer i boken som de har pratat om tidigare att man inte får göra i skolan.

Observationerna visade hur L4 stannar upp och kopplar innehållet till elevernas erfarenheter. Ett exempel på detta är när L4 läser om en familjekonstellation i boken och stannar för att fråga eleverna om det är någon av dem som har det likadant. Precis som i samtalen före läsningen så bjuder hon även här in eleverna och skapar en dialog då flera elever delar med sig av sina erfarenheter. När hon låter eleverna reflektera kring innehållet och bjuder in till samtal som utgår från deras erfarenheter sker dialogisk högläsning och mening skapas i linje med den transaktionella teorin.

När L4 läser så får man känslan av att hon berättar en saga själv och inte läser ur en bok. Känslan av ett levande samtal infinner sig och eleverna kan hoppa in med egna tankar som dyker upp under läsningens gång. Det känns som en pågående dialog där läraren i huvudsak för samtalet, men eleverna är aktiva medläsare. Här handlar det mer om hur L4 läser och inte att hon ställer frågor. Detsamma gäller när hon förklarar ord eller situationer som tas upp i boken, då känns det många gånger som en del av historien och inte som något avskilt. Förklaringarna smälter ofta in i högläsningen vilket å ena sidan inte bidrar till att eleverna bjuds in i samtalet för att hjälpa till att förklara men å andra sidan läser L4, som tidigare nämnt, på ett sätt som gör att eleverna upplevs uttrycka sina tankar när de vill under läsningens gång. Detta sker också när L4 förklarar något, även när det känns som en del av boken så bryter ibland elever in med kopplingar till egna erfarenheter.

L4 synliggör ett tydligt exempel som kan kopplas till sida A i den didaktiska triangeln. L4 gör medvetna val och anpassningar av innehållet genom löpande förklaringar utifrån eleverna hon undervisar, det i sin tur bidrar till elevernas ökade förståelse. Observationerna gör det tydligt att dialogisk högläsning tar form och det sker ett meningsskapande i kopplingen till boken. L1 säger att hon brukar stanna upp och fråga om alla hänger med, på samma sätt gör L3 som även menar att hon då kan fånga dem som inte verkar förstå genom att ta hjälp av bilderna i boken och förklara. Hur lärarna samtalar med eleverna under tiden som

de läser ser alltså olika ut men i enlighet med det sociokulturella perspektivet på lärande och Alatalo (2021) menar lärarna att dessa samtal är viktiga för elevernas meningsskapande och språkutveckling.

### 7.3.3 Efter högläsningen

I intervjuerna med lärarna framkommer att även samtal efter läsningen sker med hjälp av öppna frågor där eleverna får lyfta sina tankar och erfarenheter. L4 som för en dialog med eleverna och läser mellan raderna genom hela läsningen avslutar kapitlet vid observationstillfället med att säga:

Nu är de fortfarande hemma men snart kommer det hända hemska saker.

(Observation, L4, 2026-02-03)

Det väcker engagemang hos eleverna som börjar spåna i vad de tror kommer att hända framåt. I enlighet med Massays forskning så är dessa samtal av kognitivt utmanande karaktär eftersom eleverna ges utrymme att tillsammans diskutera och spåna i vad de tror kommer hända (Alatalo, 2021, s. 84). Den ständigt pågående dialogen och samtalen som förs om boken där både elever och läraren är delaktiga kan även kopplas till det transaktionella perspektivet på lärande som menar att meningsskapande sker i mötet mellan texten och läsaren (Rosenblatt, 1988). Enligt den transaktionella teorin innebär bearbetning av texten tillsammans ett möjliggörande för meningsskapande. Transaktionsteorin i enlighet med det sociokulturella perspektivet tolkar högläsningen som en social aktivitet där lärarens roll är att uppmuntra elevernas delaktighet genom öppna frågor och förklaringar.

L1 berättar att de brukar, när tid finns, ställa öppna frågor kopplade till vad de har läst och på så sätt bearbeta innehållet med eleverna, vilket går i linje med den transaktionella teorin. L2 beskriver att de för tillfället inte har lika mycket tid att lägga på högläsningen men att spontana diskussioner, trots det, tar plats efter läsningen eftersom eleverna är engagerade. Hon säger följande:

Nu har det blivit mer sporadiskt när vi inte har en hel lektion att ägna åt det men lite måste man bearbeta böckerna, att bara läsa då tappar man de flesta.

(Intervju, L2, 2026-02-02)

Det L2 beskriver går i tydlig linje med det transaktionella perspektivets syn på att bearbetning av texten är väsentlig eftersom meningen inte finns i texten utan skapas när man integrerar och tolkar texten tillsammans. Även L5 skriver att de arbetar med innehållet genom olika frågeställningar, gör sammanfattningar och textkopplingar.

Det är ingen av lärarna som för tillfället arbetar med och för samtal om innehållet i böckerna vid andra tillfällen som inte är i direkt anslutning till högläsningen. Däremot menar L4, som gör kopplingar mellan händelser i boken och elevernas erfarenheter och händelser i skolan under högläsningens gång, att eleverna sedan gör egna kopplingar till boken i andra sammanhang när saker händer i skolan. På så sätt för eleverna samtal sinsemellan som knyter an till boken. L4 säger även i sin intervju att hon är lyhörd inför elevernas reaktioner på det läste innehållet. Hon uttrycker att just nu är det inte planerat för några fördjupade aktiviteter kopplade till högläsningen. Däremot menar L4 att eleverna kan fångas av ämnen eller dilemman och i så fall planeras lektionstillfällen avsatta till att djupdyka i elevernas intresse.

### **7.3.4 Samtal kopplade till bilder**

Att ta hjälp av bilder i samtalen är ett återkommande tema under intervjuerna samt något som observerades. Att använda sig av bilder kopplade till innehållet i boken när man bearbetar texten är enligt transaktionsteorin en del av en meningsskapande process. Alla utom L5 specificerar att de använder sig av bilder kopplade till böckerna de läste. L1 beskriver att eleverna tycker det är roligt att få se bilder kopplade till texten och L2 menar att eleverna genom bilderna får ett sammanhang.

L2 beskriver att det tidigare har hänt att hon har läst en bok och märkt att eleverna inte var engagerade och inte hängde med i handlingen, hon drar kopplingen att de vid tillfället inte använde sig av bildstöd och menar att det hade kunnat vara till hjälp för att fånga elevernas intresse. L2 gör därför medvetna didaktiska val som kan kopplas till den didaktiska triangeln, att använda bilder för att fånga eleverna under läsningen.

L2 använder bilder för att eleverna ska få ett sammanhang men inte för vidare samtal, det gör däremot L4. Hon beskriver i sin intervju att hon visar bilderna från boken men även letar efter bilder på nätet som hör till boken om de som boken innehåller inte är tillräckligt. Under observationen synliggörs hur hon arbetar med bilderna för att bjuda in eleverna till samtal. När L4 tillsammans med klassen ska sammanfatta vad som hänt tidigare så visar hon bilden som de stannade på sist och ställde frågor som "*Var stannade vi sist?*" "*Vad har hänt?*" och "*Var är vi nu?*". L4 skapar här återigen engagemang innan påbörjad läsning för att förhindra att elever inte hänger med i innehållet. Bilderna används även aktivt under

läsningens gång då L4 kan stanna upp och ställa frågor till bilderna. Vid ett tillfälle frågar hon "Ser vi någon garderob här på bilden?" och eleverna svarar då i nej i kör. Bilderna kan även användas när läraren förklarar saker, L3 beskriver hur hon tar hjälp av bilderna för att visa när eleverna inte verkar förstå. Eleverna uppmuntras med hjälp av frågorna och bilden, i enlighet med ett sociokulturellt och transaktionellt perspektiv, att dela med sig av sina tankar och vad de minns.

Sammantaget visar vårt resultat av studien att lärarnas gemensamma inställning gentemot högläsning och dess positiva effekter påverkar deras vilja att skapa högläsning utifrån elevernas önskemål, behov och erfarenheter. Högläsningen tar plats i många olika ämnen i samtliga klassrum, men lärarna är överens om att det är den skönlitterära högläsningen som ger rum för eleverna att förstå budskap, empati samt det som är skrivet på och mellan raderna. Genom att komplettera det lästa med bilder säger samtliga lärare att man ökar förståelsen hos eleverna för ord och sammanhang, det verkar även som en stöttning för elever som upplever svårigheter att skapa egna bilder av innehållet. Viljan att vara en god högläsaren är stark hos den observerade läraren som menar att det är en viktig aspekt för att fånga eleverna och bibehålla intresset under läsningen. För att vara en god högläsare krävs god förberedning och medvetna val av bok utifrån språknivå och intressen hos eleverna.

## 8 Slutsats och diskussion

Syftet med studien var att bidra med kunskap kring lärares reflektioner om högläsningens roll i svenskundervisningen genom att undersöka lärares arbetssätt och didaktiska val kopplade till högläsningen. Dessutom syftar studien till att redogöra för hur de didaktiska valen, med fokus på samtal och dialog, kan bidra till meningsskapande och elevers delaktighet.

I kapitlet följer slutsats och diskussion av studiens resultat utifrån syftet och våra valda frågeställningar. Slutligen framläggs förslag på vidare forskning inom området samt de lärdomar som vi som blivande lärare tar med i kommande yrkesprofession.

### 8.1 Slutsats

I den första delen av resultatet besvaras studiens första frågeställning: *Hur kan läraren arbeta med högläsning i undervisningen?* För att besvara frågeställningen synliggörs först lärarnas inställning till högläsningen, som påverkar deras arbetssätt. Genom intervjuerna och dess resultat går det att dra slutsatsen att samtliga lärare värdesätter högläsningen och ser den som en central del av skolans första år. En återkommande anledning till att högläsningen anses vara viktig är att det ses som en gemensam upplevelse som stärker det sociala samspelet och ett öppet klassrumsklimat där tolkningar och funderingar får ta plats.

Lärarna nämner flera olika syften med högläsningen och beskriver den som ett rum för avslappning men även för samtal, reflektion och utveckling av ordförståelse. I två av intervjuerna framkommer det att skolan har ett kompensatoriskt uppdrag. Flera av lärarna delar uppfattningen av att eleverna i stor utsträckning inte blir lästa för i hemmet, vilket ökar vikten av att implementera högläsning i skolan.

De två intervjuade skolorna är belägna i olika stadsdelar med varierande socioekonomiska förutsättningar, trots det anses högläsningen som viktig på båda skolorna. Lärarna talar om hur elevernas förutsättningar påverkar vad man fokuserar på under högläsningen, den ena klassen kräver mer förklaring av ord medan den andra ställer frågor om sammanhang. Det går att dra slutsatsen att högläsningen verkar vara viktig för alla eleverna och att de därigenom kan ges möjlighet till att ställa frågor, samtala och ifrågasätta innehållet för att möjliggöra förståelse.

Under studiens gång har det talats om och visats konkreta didaktiska val som görs och strategier som läraren använder för att lyckas med högläsningen i sin klass. Det går att dra slutsatsen att de didaktiska valen, såsom att anpassa boken efter elevernas språknivå, kan

bidra till meningsskapande för eleverna. L4 berättar i sin intervju att läraren bör inleda ett nytt bokval med att själv läsa högläsningens boken. Genom att vara väl förberedd som lärare möjliggör man en fängslande läsning som, med stöttning, kan hjälpa eleverna att skapa förståelse. Exempel på den stöttning som synliggjordes i observationerna var ordlistor, genomgång av karaktärer, gemensam återberättelse samt bilder.

En stor del av att vara förberedd som högläsare, menar L4, handlar om att träna på *hur* man högläser. Det framkommer under intervjun med majoriteten av lärare att eleverna tycker om att lyssna på högläsning, vilket L4 anser är direkt kopplat till de färdigheter läraren utvecklat som högläsare. Slutsatsen visar att det ligger ett stort ansvar på läraren att fånga eleverna med rösten och kroppen, samt att göra medvetna bokval och planera högläsningstunden. Att läsa med inlevelse, undvika att tappa bort sig och gå in i karaktär syftar till att eleverna rycks med vilket i sin tur gör att känslor och budskap kan förmedlas till eleverna. I sin tur öppnar det för samtal, reflektion och frågor inne i klassrummet såväl som utanför.

Den andra delen av resultatet behandlar studiens andra frågeställning: *Hur resonerar lärare om dialogisk högläsning för att möjliggöra delaktighet och meningsskapande?* och syftet att undersöka hur de didaktiska valen och strategierna kan påverka elevernas delaktighet och möjlighet till meningsskapande.

Utifrån resultatet kan slutsatsen dras att lärarnas arbetssätt på flera olika sätt kan vara en bidragande faktor till elevernas delaktighet under högläsningen och att samtliga lärare involverar eleverna i stället för att endast läsa högt och låta eleverna vara passiva lyssnare. Samtalen sker både före, under och efter högläsningen men inte vid andra tillfällen separerade från högläsningstunden.

Studien visar att det är vanligt förekommande att inleda med en återberättande sammanfattning före läsningen, som läraren gör tillsammans med eleverna. Samtalen som sker innan läsningen bidrar till att eleverna blir engagerade och lättare följer med i läsningen. Även under läsningens gång visar studien att det är vanligt med samtal och dialog som gör eleverna till en del av läsningen. Precis som innan läsningen används öppna frågor samt att relatera innehållet till elevernas verklighet, menar lärarna, tillsammans ger läsningen en djupare mening för eleverna.

Läraren som observerades utmärkte sig genom sitt sätt att läsa, högläsningen kändes som en dialog som pågick under hela högläsningen. Läraren förklarade, ställde frågor och relaterade till elevernas erfarenheter löpande, vilket gjorde att innehållet i boken och lärarens stöttning flöt ihop, på så sätt undveks tydliga avbrott. Detta synliggör att samtal under

läsningen är vanligt förekommande för att göra eleverna delaktiga men hur lärarna möjliggör deltagandet skiljer sig åt.

Efter läsningen syftar de öppna och icke-värderade frågorna till att eleverna får reflektera samt koppla innehållet till deras tankar och erfarenheter. Under den observerade lektionen avslutades läsningen med en *cliffhanger*, som ledde till fortsatta samtal och entusiasm. Med det dras slutsatsen att *cliffhangers*, i detta fall, verkade positivt för att väcka elevernas nyfikenhet och deras tankar fick ta plats i samtal. Resultatet av skapa rum för samtal som detta kan tolkas som en strategi för att möjliggöra ett gemensamt meningsskapande.

Sammanfattningsvis dras slutsatsen att lärare arbetar med högläsning på flera olika sätt genom didaktiska val, där elever inkluderas spontant med frågor och förklaringar, vilket i sin tur möjliggör elevernas delaktighet och förståelse. Genom observationer och lärarnas resonemang dras slutsatsen att innehållet i böckerna bör bearbetas för att säkerställa en djupare förståelse hos eleverna. Resultatet visar att eleverna gör egna kopplingar till sina erfarenheter och händelser i skolan, vilket visar att medvetna didaktiska val möjliggör högläsningens meningsskapande effekter. Slutligen dras slutsatsen att bilder bidrar till elevernas engagemang, skapar ett lustfyllt läsande, främjar samtal och underlättar förståelsen. Även det bidrar till en meningsskapande process på elevernas nivå.

## 8.2 Diskussion

Under följande avsnitt jämförs resultatet från den utförda studien med den forskning som togs upp i kapitlet *Tidigare forskning*. Genom att föra fram resonemang kring konsekvenserna av studiens resultat kan det bidra till ökad kunskap och förståelse för vår kommande yrkesroll. Därefter diskuteras metoden och genomförandet i studien ur ett kritiskt perspektiv.

### 8.2.1 Studiens resultat kopplat till tidigare forskning

Resultatet för vår studie belyser skolans kompensatoriska uppdrag; att försöka jämställa elevernas förutsättningar att uppleva och möta litteratur genom högläsning. Lärarna i vår studie instämmer med Schmidt & Hvit Lindstrand (2022) när de framskriver kopplingar mellan hur ofta barn möter böcker i hemmet och de socioekonomiska förhållanden som eleverna kommer från. Lärarna är därmed överens om att högläsningen i skolan är av stor betydelse och behöver vara en central del av undervisningen.

Resultatet av vår studie visar att högläsningen kan ta form på olika sätt, men samtliga lärare lyfter samtal och interaktion som en avgörande del av högläsningen för att främja

elevernas delaktighet och meningsskapande. Detta går i linje med den tidigare forskning som lyfter centrala delar i en meningsskapande process.

Tjärus (2023) studie visar att trots de olika sätt och stilar som lärare har i sin högläsning så finns det tre grundläggande verktyg som man bör använda sig av, vilka är interaktion, bilder och hur man läser. Utifrån genomförd studie synliggörs samtliga tre verktyg. Majoriteten av lärarna som deltog uppger att de använder sig av interaktion som verktyg med till exempel *förklaring av ord* och *återberättande*.

Att läsa *med* eleverna snarare än *för* dem, syftar till att högläsningen kan nå sin fulla potential som meningsskapande process när flera stämmor får höras, vilket Delblanc & Vallberg Roth (2025) framskriver och som går i linje med resultatet av vår studie. Under observationen blir det tydligt hur flera stämmor får höras i klassrummet när eleverna öppnar upp sig om sina erfarenheter som kopplas till boken och kommer med andra tankar samt åsikter. Detta går i linje med Lindström m.fl. (2025) som lyfter vikten av att eleverna kan göra kopplingar till egna erfarenheter.

Ceyhan & Yildiz (2021), Schmidt & Hvit Lindstrand (2022) och Hoppe (2022) menar precis som Delblanc m.fl. (2025) att delaktighet ska uppmuntras, öppna frågor och dialog bör vara en del av läsningen, både före, under och efter. Fyra av fem deltagande lärare uppger att eleverna får komma till tals i samband med högläsningen. Eleverna bjuds in och ges möjlighet att aktivt delta genom att lärarna ställer öppna frågor samt visar bilder som väcker elevernas nyfikenhet och tankar. Lindström m.fl. (2025) påpekar i sin artikel på hur bilder kan användas just i syfte att väcka tankar och låta fantasin flöda. Att använda bilder som verktyg i högläsningen är gemensamt för de deltagande lärarna, i linje med Tjärus (2023) syn på vad som bör användas. Bilderna används då som stöttning för samtal, förklaringar och för att göra kopplingar mellan text och bild. Lärarna menar i enlighet med Lindström m.fl. (2025) att elever idag behöver bilder för att förstå och *hänga med*. Lindström m.fl. framför däremot att elever behöver träna på att skapa egna bilder i huvudet med hjälp av fantasin, något som lärarna i studien inte nämner.

Mest förekommande verkar samtal före läsningen vara, då sammanfattningar från tidigare läsning ofta sker gemensamt. Samtalen efter är i flera fall mer spontana, utifrån tankar som väckts hos eleverna, men resultatet visar även exempel då läraren uppmuntrar till samtal genom att avsluta med en *cliffhanger* som i det observerade tillfället fick eleverna att bli nyfikna och spåna tillsammans i vad som ska hända. Under läsningens gång tolkar vi det som mindre vanligt att föra dialoger, flera av lärarna uppger att de stannar upp för att förklara enskilda ord och sammanhang men vi tolkar inte det som att eleverna ges utrymme för

dialoger. Å andra sidan får vi genom observationen av L4 även ta del av något som är allt annat än traditionell högläsning där eleverna är passiva lyssnare, denna högläsning upplevs i stället som en enda stor dialog. Detta går i linje med Axelsson & Lundqvist (2025) som menar att flytande förklaringar och inkluderad dialog i högläsningen är av stor betydelse för att fånga elevernas intresse.

Det tredje verktyget som Tjäru nämner som väsentligt handlar om hur man läser. Endast två av deltagarna uppger detta som något viktigt och som de aktivt arbetar med. L3 talar i sin intervju om att använda rösten på olika sätt och anpassa den efter olika karaktärer. Hon belyser även vikten av att läsa i en takt som möjliggör att alla elever kan hänga med. Under intervjun med L4 framgår det att hon, precis som Tjäru (2023), tycker att det är viktigt *hur* man högläser. L4 pratar om att inte tappa bort sig, vara förberedd, veta hur man ska läsa, styra tonläget och använda olika röster för att gestalta olika karaktärer. Under observationen synliggörs det hur hennes röst och hur hon läser används som ett verktyg för att fånga eleverna. Att vara engagerad som lärare och läsa med uttryck på ett fångslande sätt går i linje med det Axelsson & Lundqvist (2025) belyser i sin artikel.

Lindström m.fl. (2025) redogör i sin studie att böcker ska ses som en resurs för fantasi, lärande och utforskande av innehåll. Resultatet i vår studie pekar på en gemensam förståelse för de olika aspekter och nyttor som högläsningen kan bidra med när det ses som en resurs. I högläsningen ryms många lärdomar och möjligheterna är många om man överväger sin undervisning noggrant, vilket samtliga artiklar i den tidigare forskningen vidhåller.

Ceyhan & Yildiz (2021) menar att interaktiv högläsning ska vara planerad. Flera av lärarna i vår studie, som för samtal med eleverna under högläsningen, låter det ske spontant. Det tolkar vi som, genom intervjuer, att vissa tillfällen för högläsning skapar spontana samtal vilket gör eleverna delaktiga genom resonemang och funderingar. På så vis blir det ibland mer tid till samtal och vid andra tillfällen inget samtal alls. Detta går i linje med den studie som utförts av Håland m.fl. (2020) men däremot skiljer sig synsättet på högläsning och inställningen till den åt, då lärarna i Hålands studie såg på högläsning som endast underhållning.

I vår studie lyfter visserligen lärare att högläsningen ska vara en mysig stund för avkoppling, trots det är alla överens om att den även bör ha en meningsskapande effekt och främja språkutvecklingen. I linje med Ceyhan & Yildiz (2021) ser vi också exempel på planerad interaktiv högläsning genom L4 som förbereder sig genom att läsa boken i förväg. Genom att känna boken och sina elever vet hon hur de tillsammans ska utforska innehållet för att boken ska bli en resurs, i enlighet med Lindström m.fl. (2025).

Hoppe (2022) lyfter vikten av planerade aktiviteter kopplade till högläsningen för att lärarna tillsammans med eleverna ska få tillfälle att gemensamt tolka och diskutera innehållet i böckerna. Lärarna i studien diskuterar och tolkar innehållet tillsammans med eleverna genom bilder, som ofta syns på storskärm, för att kunna samtala om dem. Vi tolkar detta som en planerad aktivitet eftersom lärarna framhäver vikten av och är förberedda med bilder som de kan samtala kring. L4 uppger även att hon letar upp kompletterande bilder till boken om de bedöms vara för få eller bristfälliga i syfte att samtala kring, vilket är ett tecken på att det är en noggrann planerad aktivitet, i linje med Hoppe (2022). L4 har även planerat att skapa listor tillsammans med eleverna över karaktärerna i boken och har idéer på att göra olika kategorier. Detta blir en planerad aktivitet som öppnar upp för gemensamt tolkande av innehållet.

Bortsett från L4 och de andra lärarnas samtal kring bilderna så synliggörs inga planerade aktiviteter kopplade till högläsningens texter. I Schmidt & Hvit Lindstrand (2022) studie planerar och utför lärare ett tematiskt arbete kring den lästa boken där eleverna får uppleva innehållet med alla sinnen. Ett sådant arbetssätt nämndes eller visades inte under vår studie, något som vi anser saknas för att ytterligare fördjupa högläsningens mening och värde.

### **8.3 Vidare forskning och kommande yrkesprofession**

Utifrån tidigare forskning och denna studie anser vi som författare av detta arbete att elevernas åsikter och perspektiv saknas. I styrdokument såväl som forskning talas det om vikten av att fånga elevers intresse och utgå ifrån deras perspektiv. Man kan med den vetskapen anse att elevernas egna röster borde vara representerade i en större skala.

Vår genomförda studie har bidragit med ny kunskap om lärares reflektioner och resonemang kring dialogisk högläsning. Därtill ges en inblick i undervisningen och de strategier och avväganden som kan användas i praktiken. Genom att prioritera och planera sin högläsning skapas möjligheter för ett lärande som sträcker sig bortom det lästa. Som en god och förberedd läsare, med rätt bokval och öppna frågor främjas samtal och diskussioner i klassrummet. Med lärarens stöttning kan högläsning verka språkutvecklande, meningsskapande samt öka förståelse för sig och sin omvärld.

Arbetet har varit lärorikt och givande för vårt kommande läraryrke då det skapat ökad förståelse för högläsningen ur ett större perspektiv.

# Referenser

Alatalo, T. 2021. *Högläsning: didaktik för språk-, läs- och skrivutveckling*. Lund: Studentlitteratur AB.

Alatalo, T. (2024). Läsundervisning i skolstartsåldern. I Alatalo (red). *Läsundervisningens grunder*. (Upplaga 3) Malmö: Gleerups

Alvehus, J. (2023). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (Upplaga 3). Stockholm: Liber.

Axelsson, A & Lundqvist, J (2025). Early language development and reading aloud with children: A scoping review and content analysis. *International Journal of Educational Research Open Volume 9*, December 2025, 100508  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100508>

Barton, D (2005). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell

Braun, V & Clarke, V (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology vol 3*, Juli 2006 – No. 2, s. 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Ceyhan, S., & Yildiz, M. (2021) The effect of interactive reading aloud on student reading comprehension, reading motivation and reading fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 421-231.  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Chambers, A. (2014). *Böcker inom oss: Om läsning, högläsning och samtal*. Stockholm: Gilla böcker.

Christoffersen, L & Johannessen, A (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur

Delblanc, Å & Vallberg Roth, A-C (2025). Flerstämmig högläsningsdidaktik i förskolan. *Nordisk barnhageforskning*. Vol. 22, No. 3, 2025, s. 56–78 | ISSN: 1890-9167  
DOI: [10.23865/nbf.v22.792](https://doi.org/10.23865/nbf.v22.792)

Heimer, M (2020). *Den betydelsefulla högläsningen - med barn i förskolan*. Studentlitteratur.

Hoppe, K. (2022). Teacher read-alouds: more than just story time. *Kansas English*, Vol. 103, No. 1. DOI:[10.62704/1g54e810](https://doi.org/10.62704/1g54e810)

Håland, Hoem och McTigue (2020). The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms  
DOI: [10.1007/s10643-020-01053-5](https://doi.org/10.1007/s10643-020-01053-5)

Lindström, Simonsson & Pramling (2025). Förskollärares resonemang om böckers funktioner i högläsning.  
DOI: [10.61998/forskul.v13i1.25855](https://doi.org/10.61998/forskul.v13i1.25855)

Molloy, G (2007). *Skolämnet svenska: en kritisk ämnesdidaktik*. Studentlitteratur AB.

Rosenblatt, L. (1988). *Writing and Reading: The Transactional Theory*. Technical Report No. 13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED292062.pdf>

Sandell Ring, A. (2023). *Interaktiv läsning av olika typer av texter*. Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/download/18.2f324c2517825909a162852/1624518236736/Artikel-7-Interaktiv-lasning-ABD-2.pdf>

Schmidt, C. (2023). *Kommunikativa klassrumspraktiker: tidig läs- och skrivundervisning*. Studentlitteratur.

Schmidt, C & Hvit Lindstrand, S. (2022). Dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs 1: ”Jag tycker att molnbullen smakar delikat”. Vol 10 Nr 1: Tema: Litteraturdidaktiskt perspektiv på barn- och ungdomslitteratur. DOI:<https://doi.org/10.61998/forskul.v10i1.19054>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2021) Studiepaket språkstörning moment 1. Språkutveckling och språkstörning.

[https://www.spsm.se/globalassets/studiepaket-stodmaterial-delwebbar/studiepaket-sprakstornning/pdf/spsm\\_moment1\\_v7.pdf](https://www.spsm.se/globalassets/studiepaket-stodmaterial-delwebbar/studiepaket-sprakstornning/pdf/spsm_moment1_v7.pdf)

Skolverket. (2016). Pisa 2015. Rapport 450. Skolverket. <https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/rapporter/2016/pisa-2015.-15-aringars-kunskaper-i-naturvetenskap-lasforstaelse-och-matematik>

Skolverket. (2019). Pisa 2018. Rapport 487. Skolverket. <https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/rapporter/2019/pisa-2018.-15-aringars-kunskaper-i-lasforstaelse-matematik-och-naturvetenskap>

Skolverket (2022) Läroplan för grundskolan samt för förskoleklass och fritidshemmet. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet#/curriculums/LGR22?schoolType=GR&tosHeading=Kursplaner>

Skolverket. (2023). *PISA 2022 - Resultat i matematik, naturvetenskap och läsförståelse*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/rapporter/2023/pisa-2022>

Säljö, R. (2011). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R. (2020). Den lärande människan. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning*. (5 uppl.). Natur & Kultur.

Tjärö, S (2023). Bolstering and bridging – Pre-Primary Teachers’ Purposes and Views of Reading Aloud. *Nordic Journal of Literacy Research* Vol. 9 | Nr. 2 | 2023 | pp. 1–19. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/5107/9017>

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. Malmö: Inläst för Myndigheten för tillgängliga medier.

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass. Harvard U.P.

# Bilaga 1 Manus och frågor för intervjuer

Vi går sista terminen på grundlärarprogrammet F-3 och skriver nu vårt examensarbete. Det ämne vi valt att skriva om och undersöka är högläsning, både ur lärarens och elevernas perspektiv. Det sker genom lärarintervjuer på två olika skolor och observationer på en skola.

Frågeställning:

Studiens perspektiv gällande lärarintervjuer:

- *Hur arbetar läraren didaktiskt med högläsning i undervisningen?*

Studiens perspektiv gentemot observation samt intervju:

- *Hur kan dialogisk högläsning påverka elevers utveckling i läsförståelse?*

När vår insamlade data presenteras i vårt examensarbete ges deltagare fiktiva namn, de förblir därför anonyma.

Manus för inspelning:

“Nu startar jag inspelningen och jag skulle vilja att du börjar med att säga ditt namn”.

\*Svar\*

“Jag vill också säkerställa att du upplever att du fått begriplig och fullständig gällande den intervju och undersökning du nu deltar i?”

\*Svar\*

“Du har även full rätt att avböja eller avbryta deltagande. Godkänner du att vi spelar in och använder dina svar skriftligt i vårt examensarbete?”

\*Svar\*

Intervjufrågor till lärare

- Hur tänker du kring högläsning? / Hur ser du på högläsning?
- Hur ofta läser du högt?
- Kan du berätta fritt om högläsningen i din klass?
- Hur arbetar ni med innehållet i boken (om ni gör det)?
- Samtalar ni kring boken? Varför, varför inte? Hur, när?
- Hur sker urvalet av böcker?
- Hur upplever du elevernas engagemang kring lässtunden?

Eventuella följdfrågor om det krävs för att utveckla svaren.

## Bilaga 2 Observationsprotokoll

Uppstart	Stödstrukturer	Högläsningens karaktär	Elevernas delaktighet	Avslut

## Bilaga 3 Veckobrev till vårdnadshavare

Följande text är skriven av den observerade läraren L4 och utskickad via mejl till vårdnadshavarna i klassen:

Under veckan kommer två lärarstudenter, Daniella och Clara, att besöka oss. De ska titta på mig (Åsa) när jag läser högt för barnen. Deras observation kommer att användas till ett skolarbete på Malmö universitet. Namn på vår skola och våra barn kommer inte att användas i arbetet.

### **Detta lär vi oss om:**

Ma: Repetition

Sv: Läsförståelse och skriva berättelse

Eng: Clothes

No: Näringskedjor-Vem äter vad i naturen

So: Världen och kartor

Bild: Skapa med olika material och tekniker

Teknik: "Typiskt teknik" om teknik i vår vardag

### **Läxa:**

På tisdag ska man kunna läsa kapitel 18 med fint flyt. Läxboken ska också lämnas in om man inte redan gjort det. Tänk på att hjälpas åt med läxan. Det ska inte saknas stor bokstav och punkt i meningarna nu. Ny läxa som kommer hem är kapitel 19.