

# Att läsa högt för att lära

En kvalitativ intervjustudie om högläsning i de tidiga skolåren

**Författare:** Linn Dahlgren  
Mimmi Ångbäck

**Nivå:** Avancerad nivå

**Kursnamn:** Examensarbete för grundlärarexamen inriktning F-3

**Kurskod:** APG247

**Högskolepoäng:** 15 hp

**Handledare:** Susanne Rosén

**Institution:** Institutionen för kultur och samhälle

**Examinator:** Veronica Semelius Granevald

**Examinationsdatum:** 2026-03-29

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker Open Access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open Access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten Open Access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

Nej

## **Abstrakt**

Högläsning lyfts i både forskning och styrdokument som en viktig undervisningspraktik för att stödja elevers språkutveckling och läsförståelse i de tidiga skolåren. Samtidigt visar tidigare studier att högläsning i undervisningen inte alltid används som ett medvetet och planerat didaktiskt moment. Mot denna bakgrund är syftet med denna studie att undersöka hur lärare i årskurs 1–2 beskriver sitt arbete med högläsning i undervisningen samt vilka didaktiska överväganden som ligger bakom deras val av arbetssätt i relation till elevers läsförståelse.

Studien har en kvalitativ ansats och bygger på semistrukturerade intervjuer med lärare i årskurs 1–2. Det insamlade materialet analyserades med hjälp av tematisk analys för att identifiera återkommande mönster i lärarnas högläsningspraktiker.

Resultaten visar att högläsning beskrivs som en återkommande och betydelsefull del av undervisningen. Lärarna använder bland annat samtal, frågor och begreppsförklaringar för att stödja elevernas förståelse av text. Samtidigt framkommer variation i hur medvetet och systematiskt högläsningen planeras och genomförs. Resultaten visar att lärarens didaktiska val och arbetssätt har stor betydelse för hur högläsningen kan bidra till elevers språkliga utveckling och förståelse. Vilket visar att högläsningens potential som språkutvecklande verktyg är beroende av medvetna och systematiska val och att den därför behöver planeras och genomföras som ett målmedvetet undervisningsmoment.

## **Nyckelord**

Högläsning, läsförståelse, didaktiska överväganden, tidig litteracitetsutveckling, årskurs 1–2.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>2</b>
<b>3. Bakgrund</b> .....	<b>2</b>
3.1. Koppling till skolans styrdokument .....	2
3.2. Centrala begrepp .....	4
3.2.1. Högläsning .....	4
3.2.2. Läsförståelse .....	5
3.2.3. Didaktiska överväganden .....	5
3.2.4. Tidig litteracitetsutveckling .....	5
3.3. Högläsningens roll i den tidiga litteracitetsutvecklingen .....	6
3.4. Högläsning som interaktiv och meningsskapande process .....	6
3.5. Didaktiska överväganden och lärarens ansvar i högläsningen .....	8
3.6. Utmaningar och behov i högläsningsspraktiken .....	8
<b>4. Tidigare forskning</b> .....	<b>9</b>
4.1. Litteratursökning .....	9
4.1.1. Översikt över sökprocessen .....	10
4.2. Forskningsbakgrund .....	11
4.2.1. Högläsningens roll och funktion i undervisningen .....	11
4.2.2. Samtal och textval .....	12
4.2.3. Läsförståelse och läsaktiviteter .....	14
4.2.4. Sammanfattning av tidigare forskning .....	16
<b>5. Teorival</b> .....	<b>17</b>
5.1. Sociokulturell teori .....	17
5.1.1. Sociokulturell teori kopplad till studien .....	18
<b>6. Metod</b> .....	<b>20</b>
6.1. Val av metod och datainsamling .....	20
6.2. Analysverktyg .....	21
6.3. Urval .....	22

6.4.	Deltagare .....	23
6.5.	Genomförande.....	23
6.6.	Material .....	24
6.7.	Etiska överväganden .....	24
6.8.	Validitet och reliabilitet .....	25
<b>7.</b>	<b>Resultat och analys .....</b>	<b>27</b>
7.1.	Arbetet med läsförståelse genom högläsning .....	28
7.1.1.	Mängden högläsning .....	28
7.1.2.	Lärarnas didaktiska val.....	29
7.1.3.	Utmaningar med högläsningen.....	30
7.1.4.	Lärarnas mål.....	31
7.1.5.	Elevers möjlighet till delaktighet .....	32
7.1.6.	Utveckling genom högläsning.....	33
7.2.	Analys kopplad till teori.....	33
<b>8.</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>36</b>
8.1.	Metoddiskussion .....	36
8.2.	Resultatdiskussion.....	38
8.2.1.	Högläsningen som stöd för elevernas läsförståelse.....	39
8.2.2.	Didaktiska överväganden i planering och genomförande av högläsningen.....	40
8.2.3.	Elevers delaktighet och lärande i högläsningssituationer .....	42
<b>9.</b>	<b>Slutsatser.....</b>	<b>43</b>
<b>10.</b>	<b>Vidare forskning .....</b>	<b>46</b>
	<b>Referenser .....</b>	<b>47</b>
	<b>Bilagor .....</b>	<b>50</b>
	Bilaga A Informationsbrev .....	50
	.....	50
	Bilaga B Samtyckesformulär.....	52
	Bilaga C Intervjufrågor.....	53
	Bilaga D Informationsbrev rektorer .....	54



## 1. Inledning

I detta examensarbete undersöks hur lärare i årskurs 1–2 använder högläsning i undervisning och vilka didaktiska överväganden som ligger till grund för deras arbete. Högläsning lyfts i såväl styrdokument som forskning som en central del av undervisningen i de tidiga skolåren. I *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet* betonas att elever ska ges rika möjligheter att utveckla språk, läsförståelse och förmåga att samtala om texter, vilket utgör en grundläggande del av skolans kunskapsuppdrag (Skolverket, 2022a, s. 8, 230–232). Högläsning betonas som ett undervisningsmoment som kan ge elever tillgång till texter som ligger bortom deras aktuella avkodningsförmåga och därigenom stödja både språk- och förståelseutveckling (Skolverket, 2022b, s. 11–12). Det finns forskningsstudier som samtidigt beskriver högläsningen som en komplex och mångfacetterad aktivitet som kan fylla pedagogiska funktioner. Studier visar att högläsning bidrar till att bredda elevernas ordförråd, utveckla strategier för förståelse och skapa gemensamma meningsskapande sammanhang (Heimer, 2023, s. 89–90; Hultgren, 2015, s. 1–6). Samtidigt framkommer att högläsningen i praktiken ofta tappar sin didaktiska tyngd när det används i första hand för att skapa lugn eller fungera som ett rutinmoment i undervisningen (Alatalo, 2023, s. 63–65). Parallellt visas en kontrast i den forskning vi tagit del av, där en medvetet planerad och dialogisk högläsning betonas som avgörande för att utveckla elevers läsförståelse (Chambers, 2011, s. 64–67).

Tidigare forskning visar också att högläsning i praktiken ofta används på sätt som inte fullt ut tar tillvara dess språkutvecklande potential. Klassrumsstudier i de tidiga skolåren visar att högläsning i hög grad styrs av praktiska och organisatoriska funktioner, som att skapa lugn eller hantera övergångar, mer än av tydligt formulerade didaktiska mål (Alatalo & Westlund, 2021; Håland et al., 2021). I dessa studier framkommer att högläsning ofta genomförs utan planerade samtal, tydliga stoppunkter eller strategier för att utveckla elevers läsförståelse. Denna forskningsbild ligger i linje med våra egna erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen och tidigare arbete i skolmiljö, där högläsning inte alltid ges en planerad eller kontinuerlig plats i undervisningen.

Flera studier visar att högläsningen, när den genomförs med tydligt syfte och medvetna didaktiska överväganden har stor betydelse för elevers språkliga och kognitiva utveckling, där strukturerade och dialogiska samtal före, under och efter läsningen i kombination med arbete med ord och begrepp lyfts som avgörande faktorer (Baker et al., 2021; García-Rodríguez et al., 2018; Shedd & Duke, 2008). Denna problematik blir särskilt relevant i ljuset av forskning som visar att mängden sammanhängande läsning i skolan har minskat över tid (Vinterek et al., 2020). När

elever får färre tillfällen att möta och arbeta med texter blir kvaliteten i varje enskilt lästillfälle desto viktigare. Om högläsningen i dessa sammanhang saknar tydlig planering och strategiskt stöd riskerar elever att gå miste om centrala möjligheter till språkutveckling och förståelse.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med fördjupad kunskap om hur lärare i årskurs 1 och 2 använder högläsning som didaktiskt verktyg för att utveckla elevers läsförståelse, samt vilka didaktiska överväganden som styr deras val av arbetsätt.

1. Hur beskriver lärare i årskurs 1 och 2 sitt arbete med högläsning som stöd för elevers läsförståelse?
2. Vilka didaktiska motiv och överväganden beskriver lärarna ligger bakom sina val av innehåll, arbetsätt och genomförande av högläsning?
3. Hur beskriver lärarna att de valda arbetsätten vid högläsningen möjliggör elevernas deltagande och lärande i relation till läsförståelse?

## 3. Bakgrund

I detta bakgrundsavsnitt redogörs studiens koppling till styrdokument, centrala begrepp, tillvägagångsätt för litteratursökning samt tidigare forskning. Avsnittet innehåller även en genomgång av högläsningens roll i den tidiga litteracitetsutvecklingen, högläsning som interaktiv och meningsskapande process, didaktiska överväganden och lärarens ansvar i högläsningen samt utmaningar och behov i högläsningsspraktiken. Syftet är att ge kontext som tydliggör varför det är relevant att undersöka hur lärare i årskurs 1–2 beskriver, motiverar och utformar sitt arbete med högläsning.

### 3.1. Koppling till skolans styrdokument

Högläsningens betydelse för elevers lärande och utveckling framhålls tydligt i läroplanens första kapitel. I *Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2022a) framhålls språkets och läsningens betydelse för lärande, kommunikation och identitetsutveckling. Läroplanen lyfter att språk, lärande och identitetsutveckling är nära sammanlänkade och att elever därför ska ges rika möjligheter att läsa och skriva i undervisningen (Skolverket, 2022a, s. 8). Språket beskrivs där som ett centralt redskap för att tänka och ta till sig ny kunskap, språk- och läsutveckling utgör en grundläggande del av skolans kunskapsuppdrag. För elever i de tidiga skolåren blir detta särskilt betydelsefullt, då språkliga

färdigheter utvecklas i nära samspel med andra genom gemensamma aktiviteter kring texter.

I kursplanens syftestext för svenska betonas att undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa, skriva och ge dem förutsättningar att utveckla sin förmåga att förstå, tolka och uppleva texter (Skolverket, 2022a, s. 230 – 231). Syftet tydliggör att eleverna ska få möta och arbeta med texter i olika former och att de ska ges möjligheter att utveckla såväl läslust som strategier för att tolka och bearbeta innehåll. Detta visar att arbete med texter inte enbart handlar om teknisk läsning, utan även om att utveckla förmågor som fördjupad förståelse, reflektion och samtal om textens innehåll och budskap. Vidare framgår det i centrala innehållet för årskurs 1 – 3 att flera delar direkt berör högläsning. Det anges bland annat att eleverna ska få lyssna till olika slags texter, samtala om innehållet och utveckla strategier för att förstå och tolka det eleverna hör (Skolverket, 2022a, s. 231 – 232). Högläsning får därmed en tydlig funktion i undervisningen då det ger elever tillgång till texter som de ännu inte kan läsa på egen hand men som är viktiga för deras språkliga och kognitiva utveckling.

Kommentarmaterialet till kursplanen i svenska förtydligar och utvecklar de delarna som läroplanen lyfter (Skolverket, 2022a, s. 230–232). I materialet beskrivs högläsningen som ett tillfälle där lärarna kan modellera lässtrategier, exempelvis genom att förutsäga handlingen, ställa frågor, klargöra ord samt sammanfatta innehåll (Skolverket, 2022b, s. 11–12). Kommentarmaterialet framhåller även att högläsning skapar möjlighet för gemensamma läsoplevelser som bidrar till elevernas språk och identitetsutveckling samt att sådana situationer gör det möjligt att arbeta på ett strukturerat sätt med elevernas förståelse för texters innehåll. På så vid lyfts högläsningen och gemensam läsning som en undervisningsaktivitet som inte bara väcker läslust utan även har tydlig didaktisk funktion i utvecklingen av elevers läsförståelse.

Mot denna bakgrund kan studiens fokus på lärares användning av högläsningen som didaktiskt verktyg förstås i relation till de krav och intentioner som formuleras i styrdokumentet. Eftersom både läroplanen (Skolverket, 2022a) samt kommentarmaterialet (Skolverket, 2022b) betonar att elever ska ges goda förutsättningar att utveckla sitt språk, läsförståelse och sin förmåga att samtala om texter är det viktigt att förstå hur dessa syften omsätts i praktiken. Genom att undersöka hur högläsningen planeras, genomförs och följs upp i undervisningen synliggörs de didaktiska val som lärare genomför för att stödja elevers läsförståelseutveckling. På så sätt bidrar studien till att fördjupa förståelsen av hur

högläsningen kan användas för att ge elever likvärdiga möjligheter att utveckla de förmågor som lyfts fram i läroplanen (Skolverket, 2022a).

## **3.2. Centrala begrepp**

I detta avsnitt kommer begrepp som är relevanta för studien behandlas. Dessa begrepp är, högläsning, läsförståelse, didaktiska överväganden samt tidig litteracitetsutveckling. Begreppen definieras för att tydliggöra hur de tillämpas i studiens analys. De presenteras utifrån hur de kommer att användas inom ramen för denna studie.

### **3.2.1. Högläsning**

I studien förstås högläsning som en undervisningsaktivitet där läraren inte bara läser en text, utan använder själva högläsningssituationen för att skapa möjligheter till språkutveckling och meningsskapande. Ett centralt kännetecken är att högläsningen är planerad och syftesdriven, något som Heimer (2023, s. 90–91) framhåller som avgörande för att aktiviteten ska stödja elevernas utveckling. När läraren medvetet väljer text, ställer frågor och förbereder hur innehållet ska bearbetas, blir högläsningen ett verktyg för att vidga elevernas språk och förståelse. En viktig aspekt av högläsningen som didaktiskt verktyg är dess interaktiva och dialogiska karaktär. Hultgren (2015, s. 6) skiljer mellan en mer passiv, ikontextorienterad högläsning, där eleverna främst lyssnar, och en interaktiv form där eleverna ges möjlighet att delta genom samtal, frågor och gemensamt tänkande. I den dialogiska högläsningen stöttar läraren elevernas meningsskapande genom att uppmuntra resonemang, kopplingar till egna erfarenheter och fördjupad förståelse av textens innehåll. Chambers (2011, s. 65) betonar att högläsning blir som mest utvecklande när samtalet används som ett verktyg för att synliggöra hur texter är uppbyggda och hur de kan tolkas. Läraren kan genom modellering förutsäga, dra slutsatser och klargöra oklarheter.

Kommentarmaterialet till kursplanen i svenska betonar på liknande sätt att strukturerad högläsning ger läraren möjlighet att modellera strategier såsom förutsägelser, ordklargörande och sammanfattning (Skolverket, 2022b, s. 12–13). Samtidigt visar Alatalo och Westlund (2021, 414–416) att högläsning i undervisningen inte alltid ges denna medvetna och dialogiska utformning, utan i vissa sammanhang främst används för att skapa arbetsro eller som ett återkommande rutinmoment i klassrummet. Alatalo (2023, s. 65) pekar på att en sådan användning riskerar att begränsa högläsningens pedagogiska potential och minska elevernas aktiva deltagande i meningsskapandet.

I studien används därför begreppet högläsning som didaktiskt verktyg för att

synliggöra hur lärare formulerar syften, väljer arbetssätt och skapar undervisningssituationer där högläsningen, genom dialog och interaktion, ges förutsättningar att bidra till elevernas språkliga och förståelsemässiga utveckling.

### **3.2.2. Läsförståelse**

Läsförståelse avser elevernas förmåga att tolka, resonera om och skapa mening i texter (Hultgren, 2015, s. 5–6). Läsförmåga i detta sammanhang förstås som en sammansatt förmåga bestående av både avkodning och förståelse, där avkodningen avser identifieringen av ord medan läsförståelse rör textens innebörd (Chambers, 2011, s. 65, 67). Högläsningen kan stödja utvecklingen av läsförståelsen genom att eleverna slipper den kognitiva belastningen som avkodningen innebär och kan i stället rikta sin uppmärksamhet mot textens innehåll, språk och idéer. Vidare lyfter kommentarmaterialet att arbete med frågor och samtal, såsom att förutspå handlingen, klargöra ord kan utveckla elevernas förståelsestrategier (Skolverket, 2022b, s. 11–12). I denna studie används begreppet läsförståelse för att analysera hur lärare beskriver det förståelsearbetet som sker under högläsningen samt hur de resonerar kring användningen av samtal och strategier för att stödja elevers meningsskapande.

### **3.2.3. Didaktiska överväganden**

Utifrån Nationalencyklopedins (u.å) definition av didaktiska överväganden förstås detta som de medvetna och professionella val som lärare gör i relation till undervisningssyfte, innehåll och genomförande. I ett högläsningssammanhang innebär detta att läraren inte enbart behöver ta ställning till att högläsningen genomförs, utan även reflekterar över varför den används, hur den organiseras och vilka texter som väljs (Hultgren, 2015, s. 3–4). Hultgren menar att texter behöver vara begripliga för eleverna samtidigt som de utmanar deras språkliga utveckling samt att läraren behöver förutse vilka delar som kräver stöd genom förförståelse eller ordförståelse. Alatalo (2023, s. 63–64) lyfter samtidigt fram att bristande planering riskerar att göra högläsningen ytlig, där eleverna lyssnar utan att aktivt förstå och bearbeta texten.

I denna studie används begreppet didaktik och didaktiska överväganden för att analysera hur lärare resonerar kring sina val av texter och planering av högläsningen, samt hur dessa påverkar elevernas möjligheter till förståelse och delaktighet.

### **3.2.4. Tidig litteracitetsutveckling**

Tidig litteracitetsutveckling avser elevers utveckling av språk-, ord- och skriftspråkliga förmågor i de första skolåren (Heimer, 2023, s. 89). Högläsningen

beskrivs som en språklig bro mellan det talade språket och det skrivna språket genom att elever exponeras för mer avancerade ord, strukturer och uttryck än i vardagsspråket. Hultgren (2015, s. 1 – 2) betonar samtidigt att högläsning ger elever möjlighet att möta texter som ligger bortom deras egen läsförmåga, vilket breddar deras språkliga erfarenheter. Skolverket (2023, s. 5 – 6) understryker att systematiska och språkstödjande arbetsätt är viktiga från skolstart för att utjämna skillnader i elevernas språkliga förutsättningar. I studien används begreppet för att belysa hur lärare ser på högläsningens roll i att stödja elevernas tidiga utveckling av språk och förståelse.

### **3.3. Högläsningens roll i den tidiga litteracitetsutvecklingen**

Högläsningen framträder i forskningen som en central undervisningspraktik för elevers tidiga språkutveckling, läsförståelse och ordförrådsutveckling. Flera forskare pekar på att högläsningen erbjuder elever tillgång till ett språk och en textvärld som de själva ännu inte kan avkoda. Hultgren (2015, s. 2) beskriver hur högläsningen skapar gemensamma läsoplevelser där elever, oavsett språkliga och erfarenhetsmässiga förutsättningar, får möta samma text. Detta blir särskilt betydelsefullt i de tidiga skolåren, då lyssnandet kan fungera som en väg in i litteraturen samtidigt som elevernas egen läsfärdighet fortfarande utvecklas. Chambers (2011, s. 64) menar i detta sammanhang att högläsning inte bör betraktas som en aktivitet exklusiv för läsinlärningsfasen, eftersom läsutvecklingen sträcker sig långt bortom de första skolåren.

Heimer (2023, s. 89 – 90) synliggör samtidigt hur elever som får regelbunden högläsning utvecklar betydligt större ordförråd än de som inte får motsvarande stimulans i hemmet. I likhet med detta pekar Skolverket (2023, s. 4) på att skillnader i elevernas språkliga förutsättningar motiverar behovet av systematiska arbetsätt som stöttar tidig läsförståelse. Detta synsätt betonar vikten av högläsningens betydelse som ett undervisningsverktyg med potential att påverka elevernas språkutveckling redan från skolstart. Utifrån dessa forskningsresultat framstår högläsning som en aktivitet som behöver ges utrymme även efter de första skolåren. Genom att eleverna möter texter som ligger bortom deras aktuella läsförmåga skapas möjligheter till språklig breddning och fördjupning, vilket utvecklar både språk och läsförståelse.

### **3.4. Högläsning som interaktiv och meningsskapande process**

Litteraturen beskriver högläsningen som en aktiv process där elever ges möjlighet att utveckla strategier för förståelse, resonera om text och möta språkliga uttryck



### **3.5. Didaktiska överväganden och lärarens ansvar i högläsningen**

Didaktiska överväganden utgör en central del av högläsningens planering och genomförande. Det handlar om att läraren behöver reflektera över varför högläsningen genomförs, vilken text som väljs och hur undervisningssituationen struktureras. Hultgren (2015, s. 4) betonar att val av text bör baseras på elevernas språkliga nivå och förkunskaper, eftersom texter som är alltför komplexa eller kulturellt främmande kan skapa hinder i meningsskapandet. Genom att arbeta med förståelse och ordstöd kan läraren bidra till att fler elever kan delta aktivt i samtalet om texten. Chambers (2011, s. 64) lyfter att läraren har ett grundläggande ansvar att säkerställa att alla elever får möjlighet att lyssna till högläsning. Han menar att högläsning är så viktigt för läsutvecklingen att avsaknad av denna undervisningsform innebär en brist i lärarens professionella uppdrag. En sådan syn blir begriplig i relation till Heimer (2023, s. 90) och Alatalos (2023, s. 65) beskrivningar av att högläsningen riskerar att användas som tidsutfyllnad. De framhåller att en medvetet planerad högläsning, med tydligt syfte och valda texter är avgörande för att aktiviteten ska bidra till elevernas språkutveckling. Heimer (2023, s. 90 – 91) betonar därutöver att eleverna behöver känna till syftet med högläsningen för att kunna rikta sin uppmärksamhet mot relevanta delar av texten. Alatalo (2023, s. 64) lyfter att läraren bör välja texter som engagerar eleverna och som ligger strax över deras nuvarande nivå. De didaktiska beslut som tas påverkar elevernas möjlighet att utveckla såväl ordförråd som läsförståelse vid högläsning, särskilt i de yngre åldrarna där eleverna befinner sig i början av sin läsutveckling.

### **3.6. Utmaningar och behov i högläsningspraktiken**

Trots högläsningens potential beskriver litteraturen flera utmaningar som behöver hanteras i undervisningen. Skolverket (2023, s. 14–16) visar att lärare efterfrågar tydligare stöd i hur högläsningen kan användas för att utveckla elevers läsförståelse, särskilt när det gäller att integrera samtal, frågor och strategier. Detta antyder att högläsningen inte används på ett sätt som fullt ut stödjer en fördjupad förståelse av text. Hultgren (2015, s. 5) lyfter att elever som saknar erfarenhet av textens innehåll eller har begränsat ordförråd riskerar att distanseras från meningsskapandet om läraren inte arbetar med ordstöd eller förståelse. Detta kan leda till att högläsningen förstärker snarare än minskar skillnader mellan elever om undervisningen inte planeras medvetet.

Alatalo (2023, s. 63) samt Heimer (2023, s. 17) menar att högläsningen tenderar att minska i takt med att elevernas läsförmåga utvecklas, trots att lyssnandet till mer avancerade texter fortsatt är viktigt för både ordförråds- och förståelseutveckling.

Chambers (2011, s. 64) argumenterar för att högläsningen behöver fortsätta upp i åldrarna eftersom eleverna även då har behov av att möta texttyper som ligger bortom deras egen läsförmåga. Detta perspektiv belyser vikten av att se högläsningen som en långsiktig undervisningspraktik. Mot denna bakgrund framträder behovet av att undersöka hur lärare resonerar kring sina didaktiska val och hur dessa val påverkar elevernas möjligheter att delta och utvecklas genom högläsningen.

## 4. Tidigare forskning

I kapitalet tidigare forskning redogörs för hur litteratursökningen har genomförts samt ges en översikt över sökprocessen. Därefter följer en genomgång av vilken forskningsbakgrund som finns inom området. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av det aktuella kunskapsläget.

### 4.1 Litteratursökning

I detta avsnitt redogörs för hur litteratursökningen har genomförts för att identifiera relevant forskning om högläsning som didaktiskt verktyg i de tidigare skolåren. Sökprocessen har haft som mål att samla forskningsbaserad kunskap om högläsningens funktion, dess didaktiska potential samt hur lärare arbetar med högläsningen i praktiken. Sökningen har därför genomförts i flera steg, där både systematiska databassökningar och sökning via referenslistor har ingått.

Arbetet inleddes med en genomgång av Alatalos bok *Högläsning - didaktik för språk-, läs- och skrivutveckling* (2021) som utgjorde en central utgångspunkt för att identifiera relevanta forskningsområden och tidigare studier. Genom bokens teoretiska resonemang och referenslista identifierades centrala begrepp, återkommande forskningsinriktningar samt ofta citerade studier, detta användes som utgångspunkt för formulering av sökord och fortsatt litteratursökning. Via referenserna i boken hittades flera viktiga artiklar, bland annat Alatalo och Westlund (2021) samt Shedd och Duke (2008). Dessa fungerade som grund för vidare databassökning, vilket breddade sökfältet och gav tillgång till fler studier med fokus på högläsningens pedagogiska betydelse. Därefter genomfördes databassökningar i ERIC, Summon och DiVA, där sökorden anpassades efter studiens syfte. Sökningar genomfördes bland annat med kombinationer av *read-aloud, school, children, first grade, classroom, Swedish school, reading* och *comprehension*. En sammanställning av databaser, sökord och sökkombinationer presenteras i tabellen *Översikt över sökprocessen* (se nedan). Sökorden valdes för att fånga forskning om högläsning i skolkontext med fokus på undervisning i de tidigare skolåren, då studiens syfte är att undersöka lärares arbete med högläsning i denna del av skolgången. Av denna anledning prioriterades sökord kopplade till

skola och klassrum framför begrepp relaterade till förskoleklass och förskola. Dessa sökningar gav både internationella och nordiska studier inom området. Sökningar på svenska termer som *lässtrategier*, *läsförståelse*, *läs- och skrivundervisning* och *yngre elever* utfördes också, vilket kompletterade materialet med relevanta svenska avhandlingar och rapporter. Sökord kopplade till *preschool* och *kindergarden* användes i begränsad omfattning och exkluderades i huvudsak då forskningen inom dessa områden ofta överlappar innehållsmässigt med årskurs 1 samtidigt som studiens fokus är lärarnas didaktiska överväganden inom den obligatoriska skolan.

I urvalet inkluderades endast vetenskapligt granskade artiklar, avhandlingar samt publikationer från forskningsinstitutioner. Studier som sträcker sig över cirka 15–20 år tillbaka samt texter utan tydlig forskningsbakgrund eller material på andra språk än svenska eller engelska exkluderades, detta för att avgränsa studien till relativ aktuell forskning. Artiklarnas abstrakt granskades initialt för att bedöma relevansen i relation till studiens syfte och frågeställningar.

#### 4.1.1. Översikt över sökprocessen

Sökord	Sökmotor	Avgränsning	Antal träffar	Träffar inkluderade i studien
Children Reading-Aloud School	Summon	Peer – Reviewed Tidskriftsartikel	1 813	Ledger & Merga (2018)
Classroom Comprehension Reading-Aloud	Summon	Peer – Reviewed	467	García-Rodricio et al. (2018)
Swedish school Reading	Summon	Peer – Reviewed	660	Vinterek et al. (2022)
Läs- och skrivundervisning Yngre elever	Summon		5	Taube et al. (2015)
Läsförståelse Lässtrategier	Summon		60	Skolforskningsinstitutet (2019)
Classroom First Grade Read Aloud	Summon	Peer – Reviewed	194	Baker et al (2020)
Classroom First Grade Read Aloud	Eric	Peer – Reviewed	84	Håland et al. (2021)
Läs- och skrivundervisning	Diva	Forskningspublikationer	89	Alatalo (2011)

## **4.2. Forskningsbakgrund**

I detta avsnitt presenteras den forskningsbakgrund som visar hur högläsningen används i undervisning. Genom att sammanföra resultat från olika studier belyses centrala aspekter av hur högläsningen förstås, används och påverkar elevers språkutveckling. Avsnittet inleds med en genomgång av vad forskningen säger om högläsningens roll och funktion i undervisningspraktiker, där det tydliggörs både potential och begränsningar. Därefter följer en beskrivning av samtal och textval med fokus på hur interaktion kring texter och valet av litteratur påverkar elevernas utveckling av ordförråd, begrepp och läsförståelse. Avsnittet avslutas med att lyfta fram forskning om olika läsaktiviteters effekter, vilket ger en bredare förståelse för hur högläsningen förhåller sig till andra former av läsning och till förändrade läsvanor i skolan.

### **4.2.1. Högläsningens roll och funktion i undervisningen**

I den svenska studien av Alatalo och Westlund (2021, s. 414–415) framkommer det genom klassrumsobservationer och intervjuer med lärare i de tidiga skolåren, att högläsningen i hög grad styrts av praktiska och organisatoriska funktioner mer än de didaktiska. I resultaten visas det att pedagogerna ofta ser högläsningen som både en möjlighet till språkutveckling och ett praktiskt verktyg för att skapa lugn eller underlätta övergångar i vardagen. Trots detta visas det att den i praktiken ofta används som en ordningskapande och relationsskapande funktion medan den som språkutvecklande undervisningsredskap utnyttjas i begränsad utsträckning. Ett liknande mönster beskrivs i den norska studien av Håland, Hoem och McTigue (2021, s.1–2, 7–9) som bygger på klassrumsobservationer av högläsning i de tidiga skolåren samt analyser av efterföljande textsamtal mellan lärare och elever. I resultatet visas det även där att högläsningen ofta händer i vardagliga situationer så som vid lunch eller vid övergångar och får där en social funktion snarare än att högläsningen får fungera som ett målmedvetet undervisningsmoment. Det framkommer även i studien att lärare saknar tydliga strategier och mål för hur högläsningen kan användas för att utveckla elevernas läsförståelse och literacy, vilket forskarna kopplar till en tradition där högläsningen fortfarande ses som en kulturell och omsorgsorienterad aktivitet snarare än ett systematiskt verktyg för undervisningen.

Ett elevnära perspektiv på högläsningens funktion synliggörs i studien av Ledger och Merga (2018, s. 130–131). Genom en kombination av enkäter och intervjuer med barn i åldrarna 6–12 år, visar de att majoriteten av barnen upplever högläsningen som positivt laddad och förknippad med trygghet, engagemang och lust. Samtidigt visar deras resultat att den ofta används som belöning eller utfyllnad

snarare än som en central undervisningsaktivitet (Ledger & Merga, 2018, s. 131–132). När dessa resultat sätts i relation till Alatalo och Westlund (2021) samt Håland et. al (2021) stärker studierna bilden av att högläsningen har stort potential som pedagogiskt verktyg, men att denna potential inte utnyttjas fullt ut i praktiken. Denna avsaknad av strukturerad planering ligger nära det som Alatalo (2011, s. 149–151) visar i sin avhandling, som bygger på intervjuer med lärare samt analyser av deras beskrivningar av den tidigare läs- och skrivundervisningen. Hennes resultat visar att många lärare saknar tillräcklig didaktiskt och språklig medvetenhet för att stödja elevernas utveckling, istället utformas undervisningen av mer spontana och osystematiska arbetssätt. Alatalo (2011, s. 13–14) visar genom sin analys att organisatoriska villkor har stor betydelse för undervisningens utformning, så som tidspress och stora elevgrupper som påverkar undervisningens kvalitet.

I en klassrumsbaserad studie undersöker Baker, Chard, Fien, Park och Otterstedt (2020, s. 2701–2703) hur högläsningen kan utformas för att stärka elevers språkliga utveckling i årskurs 1. Studien utgår från forskningsbaserade modeller för högläsning och beskriver centrala språkliga stödstrukturer såsom systematiska samtal före, under och efter läsningen. Resultaten visar att dessa rekommenderade undervisningsstrategier, när de väl genomförs med hög kvalitet inom ramen för en strukturerad intervention, har ett positivt samband med elevers utveckling av ordförråd, språk och läsförståelse (Baker et al., 2020, s. 2719–2720). Studien synliggör därmed betydelsen av hur högläsningen genomförs för dess språkutvecklande potential. I kontrast till detta beskriver Shedd och Duke (2018, s. 22–23) genom en kvalitativ analys av klassrumspraktiker genomförda i USA och didaktiska undervisningsmodeller, hur högläsning bör fungera som en medvetet planerad undervisningsaktivitet. Deras resultat visar att högläsning blir språkligt utvecklad först när syftet blir tydligt formulerat för eleverna, texten är noggrant vald och både stoppunkter och frågor är planerade i förväg. Genom att modellera lässtrategier, föra strukturerade samtal och aktivt leda elevernas uppmärksamhet, skapas förutsättningar för fördjupad förståelse (Shedd & Duke, 2008, s. 24–26). Deras beskrivning står i en tydlig kontrast med de nordiska studierna där högläsningens potential ofta förblir outnyttjad på grund av bristande syfte och frånvaro av strategier och en avsaknad av didaktisk planering.

#### **4.2.2. Samtal och textval**

Betydelsen av det samtal som omger högläsningen framträder tydligt i samtliga studier. I sin studie framhåller Alatalo och Westlund (2021, s. 414 – 415), som har sin utgångspunkt i klassrumsobservationer och intervjuer med lärare i de tidigare skolåren, att dialogiska och fördjupande samtal utgör en central del av högläsningens pedagogiska värde. Deras resultat visar att elever genom samtal ges

möjlighet att relatera texten till sina egna erfarenheter, förhandla om betydelser och successivt bygga upp mer avancerade begrepp. De visar vidare att både kontextualiserade och dekontextualiserade samtal behövs för att eleverna ska utveckla en långsiktig språklig förståelse, eftersom dessa samtalstyper aktiverar olika former av språkexponering och kognitiva processer (Alatalo & Westlund, 2021, s. 415). I den norska studien av Håland et al (2021, s. 7) visas ett liknande syfte, att undersöka hur högläsning och tillhörande textsamtal genomförs i tidiga skolår. Via systematiska klassrumsobservationer visar resultaten emellertid att stopp under läsningen i många fall begränsas till ord- eller detaljförklaringar (Håland et al., 2021, s. 7 – 9). Samtalet stannar därmed ofta vid ytlig förståelse och utvecklar mer sällan till analytiska resonemang kring textens budskap och struktur. I relation till Alatalo och Westlunds (2021) resultat synliggörs här en tydlig spänning mellan samtalets språkutvecklande potential och hur samtalet faktiskt tar form i undervisningspraktiken. Denna skillnad mellan ideal och praktik belyses även i internationell forskning. Shedd och Duke (2008, s. 21–22) har som syfte att identifiera vilka didaktiska kännetecken som utmärker effektiv högläsning. Studien bygger på kvalitativa klassrumsanalyser och resultaten visar att genomtänkta frågor, följdfrågor och aktiv interaktion är avgörande för att eleverna ska utveckla strategier för läsförståelse och metakognition (Shedd & Duke, 2008, s. 25 – 26).

Ett liknande resultat framkommer i Baker et al. (2020, s. 2700 – 2702) vars studie undersökte effekterna av högläsning i klassrumspraktik samt kopplingen mellan rekommenderade didaktiska strategier och elevresultat. Studien visade att aktiviteter före, under och efter högläsning, såsom diskussioner om textens struktur, kopplingar till elevernas tidigare erfarenheter, fördjupad undervisning i ord och begrepp samt frågor som uppmuntrar skillnader, kraftigt förbättrar både ordförråd och läsförståelse. Vidare visade resultatet att lärare som använde sig av evidensbaserade principer för effektiv undervisning, bland annat tydliggörande av centrala begrepp, strategiinlärning, *scaffolding*, integration av nytt samt tidigare lärande, uppnådde bättre elevresultat än jämförelseklassrum. Samtidigt pekar Alatalos (2011, s. 159 – 162) avhandling på att många lärare saknar de förutsättningar som krävs för att genomföra denna typ av fördjupade samtal. Med hjälp av intervjuer med verksamma lärare visar hon att många upplever osäkerhet kring hur de språkligt kan stötta elevers utveckling genom samtal i undervisningen.

Resultaten visar också att lärare ofta saknar tillräckliga kunskaper om språkets struktur för att kunna arbeta systematiskt med språkutveckling i samband med högläsning och textsamtal (Alatalo, 2011, s. 172 – 174). Detta bekräftas ytterligare genom de kunskapstest som ingår i studien, där en betydande andel av lärarna uppvisar begränsade kunskaper om bland annat fonologi, morfologi och

stavningsregler (Alatalo, 2011, s. 178 – 180, 193 – 195). Även om studien är äldre framstår resultaten som fortsatt relevanta, vilket stärks av tidigare forskning som visar att högläsningen inte alltid genomförs med tydliga didaktiska strategier i undervisningen (Håland et al., 2021)

Den betydelse som samtalet tillskrivs i dessa studier får dessutom ett tydligt stöd på en övergripande nivå i Taube, Fredriksson och Olofsson (2015) *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Översikten bygger på ett stort antal internationella meta-analyser och har som syfte att sammanställa vilka undervisningsinsatser som har starkast vetenskapligt stöd (Taube et al., 2015, s. XII-XIII). Detta stärker Alatalo och Westlunds (2021, s. 414–415) resultat som visar att elevers begreppsutveckling och språkliga fördjupning gynnas när högläsningen omges av dialogiska och målstyrda samtal, liksom Shedd och Dukes (2008, s. 25–26) slutsats att lärarledda frågor, följdfrågor och strukturerad interaktion utgör den mest avgörande faktorn för högläsningens förståelseutvecklande effekt. Samtidigt problematiseras resultaten från Håland et al. (2021, s. 7–9) studie, där textsamtal ofta begränsas till ord- och detaljförklaringar, och hur långt denna forskningsbaserade kunskap faktiskt har fått genomslag i undervisningspraktiken.

#### **4.2.3. Läsförståelse och läsaktiviteter**

Högläsningens betydelse för elevers läsförståelse undersöks i en kvantitativ experimentell studie av García-Rodricio, Melero och Izquierdo (2018) där syftet är att undersöka hur olika former av läsning, tystläsning, högläsning samt följeläsning påverkar elevernas läsförståelse. Resultaten visar att eleverna presterar lika bra vid tyst läsning som vid högläsning, medan förståelsen försämrades signifikant vid följeläsning (García-Rodricio et al., 2018, s. 139-142). Forskarna tolkar detta som en effekt av ökad kognitiv belastning, där elevernas uppmärksamhet splittras mellan att följa texten visuellt och samtidigt anpassa sig till en annan läsares tempo. Resultaten visar därmed att högläsningen kan stödja läsförståelsen när den genomförs på ett sätt som inte skapar onödig kognitiv belastning, men att vissa organiserade former av högläsning, såsom följeläsning, riskerar att motverka sitt syfte genom att försvåra den kognitiva bearbetningen av text. Dessa resultat kan sättas i relation till Shedd och Dukes (2008, s. 24–26) klassrumsnära analyser av högläsningen, där de visar att elevernas förståelse fördjupas först när läraren strukturerar läsningen så att elever ges möjlighet att förutsäga innehåll, dra slutsatser och reflektera kring texten. När högläsningen däremot saknar tydliga strukturer och strategiskt stöd riskerar den, i likhet med följeläsningen som García-Rodricio et al. (2018) lyfter, att skapa ett mer passivt deltagande som begränsar elevernas förståelseutveckling. Detta stärks även upp av Baker et al. (2020, s. 2701–

2703) som visar att högläsning i klassrumspraktik ofta saknar de strategiska stödstrukturer som främjar aktivt deltagande och förståelse, som arbete med ord och begrepp, textstruktur, *scaffolding*, koppling till tidigare kunskap och dialogiska samtal. Studierna visar att läsaktiviteten behöver vara kognitivt aktiv och strategiskt styrd för att främja förståelse.

Ett bredare och mer övergripande stöd för dessa resultat återfinns i både Taube et al, (2015) och Skolforskningsinstitutets (2019) systematiska forskningsöversikter. Taube et al, kunskapsöversikt bygger på ett stort antal internationella metaanalyser och visar att undervisning där elever får tydligt stöd i hur de ska tänka om texten ger starkare effekt på läsförståelsen än undervisning som enbart fokuserar på innehållsåtergivning (Taube et al., 2015, s. XII–XIII). Resultaten visar att undervisning där elever får explicit stöd i hur de ska bearbeta och tänka om texten exempelvis genom strategier för att förutsäga, ställa frågor, sammanfatta och dra slutsatser, ger en tydligt starkare och mer varaktig effekt av elevers läsförståelse än undervisning som främst fokuserar på återgivning av innehåll eller enskilda färdigheter (Taube et al., 2015, s. XII–XIV). Detta strategiska stöd kan ges genom olika undervisningsformer, såsom högläsning, gemensamläsning eller enskild läsning, men det är inte läsformen i sig som är avgörande utan i vilken utsträckning undervisningen aktiverar elevernas tänkande. Skolforskningsinstitutets (2019, s. 15) översikt som framför allt bygger på interventionsstudier genomförda i autentiska klassrum, visar på ett liknande mönster men med ett tydligare praktikinära fokus. Deras sammanställning visar att undervisningen i lässtrategier ger signifikant bättre effekt på elevers läsförståelse än undervisning utan sådant strategiskt stöd (Skolforskningsinstitutet, 2019, s. 11–13). Särskilt lyfts strategier som att förutsäga, ställa frågor till texten och reda ut oklarheter samt sammanfatta och göra kopplingar till tidigare kunskap som centrala för förståelseutvecklingen (Skolforskningsinstitutet, 2019, s. 12–13). När dessa forskningsöversikter sätts i relation till både experimentella och klassrumsbaserade studier framträder ett tydligt mönster, det är inte läsformens yttre organisering som i första hand avgör om läsningen blir förståelseutvecklande, utan i vilken grad undervisningen aktiverar strategisk tänkande och minskar onödig kognitiv belastning. Tillsammans stärker studierna varandra i slutsatsen att läsning främjar läsförståelse först när den kombineras med aktiv kognitiv bearbetning och medvetet strategiskt stöd.

Mot denna bakgrund blir frågan om både omfattningen av läsning och hur den genomförs i undervisningen central. Om läsförståelseutveckling förutsätter både strategiskt stöd och aktiv bearbetning, får minskad exponering för sammanhängande texter konsekvenser för elevernas möjligheter att utveckla dessa förmågor. Det är därför relevant att även belysa hur ofta och i vilken utsträckning

elever faktiskt möter läsning i skolans vardag. I en kvantitativ enkätbaserad studie som bygger på två nationella studier genomförda 2007 och 2017, undersöker Vinterek, Winberg, Tegmark, Alatalo och Liberg (2020, s. 120–122) hur omfattningen av skolrelaterad läsning har förändrats över tid. Resultaten visar att mängden sammanhängande läsning i skolan har minskat markant, samtidigt som andelen elever som inte en läser en hel sida under en vanlig skoldag har ökat (Vinterek et al., 2020, s. 124–126). Denna utveckling kan i likhet med García-Rodicio et al. (2018, s. 139–142) resultat som visar att läsförståelsen är stark beroende av hur och hur ofta elever faktiskt får möjlighet att arbeta kognitivt med en text. När den totala textmängden i undervisningen minskar, blir varje enskilt lästillfälle därmed mer betydelsefullt för elevernas förståelseutveckling. Samtidigt stärker även Skolforskningsinstitutets (2019, s. 11–13) och Taube et al. (2015, s. XII–XIV) Vinterek et al.:s resultat genom att visa att inte bara mängden läsning är avgörande, utan också kvaliteten i hur elever får stöd i att bearbeta text. När läsningen minskar i omfattning och i vissa fall saknar strategiskt stöd, riskerar elevernas möjligheter att utveckla en djupare läsförståelse att försvagas ytterligare.

#### **4.2.4. Sammanfattning av tidigare forskning**

Forskningen som nämns ovan visar tydligt att högläsning har stor potential att utveckla elevers språk, begreppsförståelse och läsförståelse, men att denna potential ofta inte tas tillvara i praktiken. Observationsstudier som Alatalo och Westlund (2021) och Håland et al. (2021) visar att högläsningen i många klassrum främst används för praktiska och relationsskapande syften, exempelvis för att skapa lugn eller hantera övergångar, snarare än som ett medvetet språkutvecklande undervisningsmoment. Intervjustudier, som Alatalo (2011) bekräftar denna bild genom att lärare själva beskriver bristande didaktiska strategier, tidspress och otillräcklig språklig kompetens som hinder för att genomföra strukturerad högläsning. Skillnaden mellan observations- och intervjustudier ligger i perspektivet att observationer visar vad som faktiskt sker ur forskarens egna ögon, medan intervjuer synliggör lärarnas upplevelser, ändå pekar resultaten i samma riktning. Forskningen är också samstämmig i att högläsningens effekt beror på hur den genomförs. Studier som Shedd och Duke (2008) och Baker et al. (2020) visar att tydligt syfte, planerade stoppunkter, strategifokuserade frågor och dialogiska samtal är avgörande för att utveckla elevers förståelse. Samtidigt visar García-Rodicio et al. (2018) att olika läsformer ger likvärdig förståelse så länge den kognitiva belastningen hålls låg och eleverna arbetar aktivt med texten. Elevperspektivet från Ledger och Merga (2018) visar att även om högläsning uppskattas starkt av elever används den ofta som belöning snarare än undervisning. Trots att forskningen tydligt belyser högläsningens potential och betydelsen av medvetna didaktiska arbetsätt, finns det begränsad kunskap om hur lärare i de

tidiga skolåren förstår och använder högläsningen i undervisningspraktiken, samt vilka didaktiska överväganden som ligger till grund för deras arbetsätt.

## 5. Teorival

I detta kapitel presenteras det sociokulturella perspektivet som studiens teoretiska utgångspunkt. Perspektivet belyser hur lärande och kunskapsutveckling sker i samspel med andra människor och med stöd av språkliga och materiella redskap. Teorikapitlet utgår från Vygotskij (1980) som primärkälla, då hans arbeten utgör grunden för det sociokulturella perspektivet. För att synliggöra hur dessa idéer vidareutvecklas och tillämpas i en nordisk utbildningskontext används även Säljö (2014; 2015) och Jakobsson (2012), som är framträdande forskare inom sociokulturell teori kopplat till skola och undervisning. Inom det sociokulturella perspektivet finns dock inte en enhetlig teori, utan flera delvis överlappande teoretiska inriktningar som betonar olika aspekter av lärande i sociala och kulturella sammanhang (Jakobsson, 2012). Gemensamt för dessa teorier är betoningen av hur lärande medieras genom språkliga och materiella *artefakter* samt hur individers utveckling sker i samspel med andra. I denna studie avgränsas det sociokulturella perspektivet främst till fem centrala begrepp: *artefakter*, *mediering*, *scaffolding*, *appropriering* och *proximala utvecklingszonen*.

### 5.1. Sociokulturell teori

Den sociokulturella teorin har sitt ursprung i Vygotskijs syn på hur mänskligt tänkande och handlande utvecklas i samspel med andra människor (Vygotskij, 1978, s. 23–24). Inom detta perspektiv förstås lärande inte som en isolerad individuell process, utan som något som växer fram i relationen mellan individ och omgivning, där social interaktion och kulturella redskap spelar en avgörande roll (Säljö, 2024, s. 18). Kunskap ses därmed inte som något som enbart finns inom individen, utan som något som formas genom deltagande i sociala och kommunikativa praktiker. En central utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet är att människors tänkande och handling alltid är medierade genom språkliga och materiella redskap. *Mediering* innebär att vi inte möter världen direkt, utan genom de kulturella resurser som finns tillgängliga i den praktik vi deltar i (Säljö, 2014, s. 44–46). Jakobsson (2012, s. 153–154) betonar att lärande därför bör förstås som ett samspel mellan individ, *artefakter*, det vill säga språkliga och materiella redskap samt social kontext, där tänkande och handling inte kan skiljas från de redskap som används i situationen. När elever exempelvis använder begrepp, modeller eller digitala verktyg i undervisningen deltar de samtidigt i de sätt att resonera och förstå världen som är inbyggda i dessa kulturella produkter.

De språkliga och materiella redskap som används i lärandepraktiker benämns ofta som *artefakter*. Dessa utgör inte neutrala hjälpmedel, utan är kulturella produkter som bär på historiskt utvecklade sätt att tänka, resonera och handla (Jakobsson, 2012, s. 154–156; Säljö, 2014, s. 29–31). Att lära sig använda *artefakter* innebär därför inte bara att behärska ett verktyg tekniskt, utan också att successivt tillägna sig de begreppsliga och kulturella betydelser som är knutna till verktyget. På så sätt påverkar artefakterna både vad som blir möjligt att tänka och hur tänkandet formas i en viss praktik. Lärande kan i detta sammanhang förstås som en process av *appropriering*, vilket innebär att individen successivt gör kollektiva erfarenheter, begrepp och redskap till sina egna (Säljö, 2015, s. 95–96). Jakobsson (2012, s. 153–154) framhåller att *appropriering* inte bör förstås som en enkel överföring av färdig kunskap, utan som en aktiv koordinering mellan individens tidigare erfarenheter, de kulturella resurser som används och den aktuella situationen. När elever *approprierar* begrepp och *artefakter* utvecklar de därmed inte bara nya färdigheter, utan också nya sätt att förstå och tolka världen.

Vygotskijs begrepp den *proximala utvecklingszonen* synliggör hur lärande sker i samspel med andra, genom att visa på avståndet mellan vad individen kan åstadkomma på egen hand och vad som blir möjligt i samarbete med mer kompetenta deltagare (Vygotskij, 1978, s. 86–87). I detta sammanhang används ofta begreppet *scaffolding* för att beskriva det tillfälliga stöd som ges av exempelvis lärare eller kamrater. Stödet kan bestå av frågor, modellering, förklaringar eller gemensamt fokus på centrala aspekter av uppgiften. Jakobsson (2012, s. 160) betonar att *scaffolding* inte enbart handlar om att hjälpa till, utan om att rikta elevens uppmärksamhet mot de aspekter av *artefakter* och begrepp som är avgörande för att kunna använda dem på ett mer kvalificerat sätt. I takt med att eleven utvecklar större självständighet kan stödet gradvis dras tillbaka.

### **5.1.1. Sociokulturell teori kopplad till studien**

När elever deltar i kommunikation möter de ord, begrepp och sätt att resonera som redan används av andra och dessa görs först synliga i det gemensamma samspelet (Säljö, 2014, s. 18). I den sociokulturella teorin kan lärande förstås som något som utvecklas i sådana kommunikativa praktiker, där deltagare gemensamt undersöker och preciserar betydelsen av begrepp (Jakobsson, 2012, s. 166–167). I samtal blir olika sätt att förstå och använda ord och uttryck synliga, vilket möjliggör att eleverna kan pröva, omformulera och samordna sina tolkningar i relation till varandra. Genom återkommande deltagande i sådana språkliga medierade sammanhang, där elever tillsammans med andra deltar i samtal kring texter och använder språk som redskap för att tolka, resonera och skapa mening kan eleverna *appropriera* dessa uttryck och börja använda dem självständigt i sitt eget tänkande

(Säljö, 2015, 95–96). Detta innebär att appropriering inte handlar om att kopiera fakta utan att utveckla förmåga att använda språkliga och begreppsliga resurser i olika sammanhang (Jakobsson, 2012, s. 157–158). I undervisningssammanhang kan högläsning fungera som en sådan interaktiv praktik, där elever genom gemensamma samtal kring text får möta och pröva språkliga och begreppsliga resurser (Jakobsson, 2012, s. 166–167). I denna studie används detta perspektiv för att analysera hur lärare beskriver att högläsningen organiseras som en kommunikativ och språklig medierad praktik, där elever ges möjlighet att delta i samtal och därigenom utveckla sin förståelse av text.

När elever lyssnar till och samtalar om texter exponeras de för nya ord, uttryck och perspektiv som först blir meningsfulla i den gemensamma kommunikationen, men som därefter kan approprieras och bli en del av elevernas egen förståelse (Säljö, 2015, 95–96). På så sätt stödjer högläsningen den sociokulturella processen där språkliga erfarenheter rör sig från det sociala samspelet till individens eget tänkande (Vygotskij, 1978, s. 23–24). Utifrån detta synsätt kan den *proximala utvecklingszonen* förstås som det avstånd som finns mellan vad eleven kan klara självständigt och vad som blir möjligt genom stöttning i samspel med andra (Vygotskij, 1978, s. 86–87). Vidare betonar Säljö (2015, s. 99–100) att det alltid finns ett avstånd av vad individen kan självständigt och vad som kan uppnås med stöd av andra. I undervisningspraktiken kan detta ta sig uttryck i högläsningssituationer, där elever ges möjlighet att ta del av texter, begrepp och resonemang som ligger bortom deras självständiga läsförmåga. Inom det sociokulturella perspektivet kan högläsningen förstås som en språklig medierande praktik där mening skapas gemensamt och där lärarens stöttning spelar en avgörande roll för elevers lärande och läsförståelse (*scaffolding*) (Säljö, 2014, s. 18). I studiens analys används begreppen *proximala utvecklingszonen* och *scaffolding* för att synliggöra hur lärarna beskriver sin stöttning av elever i samband med högläsning, exempelvis genom frågor, förklaringar och gemensamma samtal kring textens innehåll. Det sociokulturella perspektivet betonar även att lärande inte kan förstås utan att inkludera samspelet mellan människor, ur detta synsätt framstår samspelet mellan människor och kulturella *artefakter*, så som språk och texter framstå som avgörande för hur lärande kan förstås (Jakobsson, 2012, s. 156–157). I studiens analys används begreppet *artefakter* för att analysera hur texter och språkliga uttryck används som redskap i undervisningen, samt hur elever ges möjlighet att använda dessa i sitt meningsskapande.

Utifrån detta sociokulturella perspektiv förstås lärande som samspel mellan individer och genom användning av språkliga och kulturella redskap. Genom deltagande i gemensamma aktiviteter, såsom samtal kring texter får elever möjlighet

att appropriera begrepp och sätt att tänka som utvecklar deras förståelse. Centrala begrepp som *appropriering* och den *proximala utvecklingszonen* synliggör hur eleverna kan utvecklas med stöd av andra. Inom detta perspektiv förstås högläsningen som en språkligt medierad praktik där mening skapas gemensamt och där lärarens stöttning spelar en avgörande roll för elevers lärande och läsförståelse. Det sociokulturella perspektivet fungerar därmed som ett analytiskt verktyg i studien för att tolka hur lärarnas didaktiska val i högläsningen kan relateras till elevers möjligheter att utveckla språklig förståelse och läsförståelse.

## 6. Metod

I detta avsnitt redogörs för studiens metodologiska utgångspunkter. Inledningsvis presenteras valet av metod för insamling av empiri och motivering till varför denna metod är lämplig i relation till studiens syfte och frågeställningar. Därefter beskrivs urval av informanter och de urvalskriterier som används. Avsnittet belyser även hur frågor om reliabilitet och validitet har beaktats i metodvalet. Etiska aspekter såsom informerat samtycke och konfidentialitet har också beaktats.

### 6.1. Val av metod och datainsamling

I kvalitativa studier används metoder som syftar till att skapa förståelse för hur människor upplever, tolkar och ger mening åt sin verklighet (Larsen, 2019, s. 19). I denna studie har en kvalitativ metod valts då fokus ligger på lärares erfarenheter och didaktiska överväganden och inte på mätbara variabler eller statistiska samband. Metodvalet bedömdes därför vara lämpligt i relation till studiens inriktning. Urvalet består av lärare i årskurs 1–2. Dessa årskurser valdes då elever här befinner sig i ett tidigt skede av läsutvecklingen där högläsning ofta utgör ett centralt didaktiskt verktyg för att stödja språk- och läsförståelse.

Utifrån studiens syfte och frågeställningar kommer semistrukturerade intervjuer att användas som metod för insamling av empiri. Metoden är lämplig då studien fokuserar på pedagogiska praktiker och lärares överväganden samt hur de beskriver, planerar, genomför och reflekterar kring högläsningen i undervisningen. Enligt Larsen (2019, s. 139–140) kännetecknas semistrukturerade intervjuer av att forskare använder en flexibel intervjuguide med färdigformulerade frågor eller teman kopplade till studiens frågeställningar, men att det samtidigt finns utrymme att anpassa ordningsföljden och ställa följdfrågor. I denna studie berör temana lärares planering, genomförande och reflektion kring högläsning i undervisningen. Denna metod gör det möjligt att både säkerställa att samtliga frågeställningar berörs och att fånga upp aspekter som informanterna själva upplever som betydelsefulla. På motsvarande sätt tar Fejes och Thornberg (2024, s. 26–28) upp att val av

metodansats bör utgå från vilket fenomen som ska studeras samt vilket angreppssätt som bäst möjliggör förståelse av det valda forskningsintresset. Valet av semistrukturerade intervjuer är också i linje med studiens sociokulturella teori, där språk och kommunikation ses som centrala för meningsskapande.

I intervjusituationen ges lärarna möjlighet att med egna ord beskriva hur de planerar, genomför och reflekterar kring högläsning i undervisningen. Larsen beskriver att intervjudata i kvalitativa studier ofta förstås som ett resultat av social interaktion mellan forskare och informant där både erfarenheter och tolkningar kommer till uttryck (Larsen, 2019, s. 137–138). Metoden ger möjlighet att få fördjupade beskrivningar av lärares arbete med högläsning och dess didaktiska överväganden, samtidigt som den ligger i linje med både studiens syfte och dess teoretiska utgångspunkter (Larsen, 2019, s.19; 139–140).

## **6.2. Analysverktyg**

I denna studie används tematisk analys som analysverktyg för att identifiera och analysera återkommande mönster i intervjumaterialet. Tematisk analys valdes eftersom metoden lämpas sig väl för att systematiskt bearbeta och tolka kvalitativa data samt synliggöra centrala teman i relation till studiens syfte och forskningsfrågor. Barman och Weurlander (2024, s. 39) beskriver tematisk analys som ett vanligt förekommande analytiskt verktyg inom kvalitativ forskning, där tematisering och kategorisering används för att synliggöra mönster i ett datamaterial. Analysprocessen inleds genom att forskaren läser igenom och bekantar sig med det inhämtade materialet för att därefter genomföra kodning och namnge teman. I denna studie används en tematisk analys för att analysera intervjumaterialet. Med utgångspunkt i Barman och Weurlander (2024, s. 39–41) beskrivning av tematisk analys har analysprocessen genomförts i flera steg.

Efter att intervjuerna genomförts har de lyssnats igenom i sin helhet för att få en övergripande förståelse av innehållet. Därefter transkriberades intervjuerna ordagrant för att möjliggöra en noggrann och systematisk bearbetning av datamaterialet. Materialet lästes därefter igenom upprepade gånger för att fördjupa förståelsen av innehållet. I nästa steg genomfördes en initial kodning, där meningsbärande delar av texten identifierades och markerades. Detta innebar att textavsnitt som var relevanta för studiens syfte, exempelvis lärarnas beskrivningar av hur högläsningen används i undervisningen eller vilka didaktiska val som görs markerades. Dessa meningsbärande enheter fungerade som analytiska koder i det fortsatta arbetet och i vissa fall kunde samma textutdrag relateras till flera koder beroende på innehåll. Kodningen genomfördes systematiskt genom att varje intervju bearbetades i sin helhet, vilket möjliggjorde en jämförelse av

återkommande mönster mellan intervjuerna. Koderna jämfördes och sorterades därefter utifrån likheter och skillnader. Utifrån dessa koder kunde därefter kategorierna skapas där liknande utsagor från olika informanter grupperades. Dessa kategorier utvecklades till teman i relation till studiens syfte och forskningsfrågor. Enligt Barman och Weurlander (2024, s. 41) utgör teman kärnan i den tematiska analysen, där de fångar mönster i datamaterialet och säger något meningsfullt om det studerade fenomenet. Teman i denna studie konstrueras under analysprocessen och representerar resultatet av analysen. För att skapa en mer nyanserad förståelse av det studerade fenomenet organiserades materialet i övergripande teman, vilket bidrog till att synliggöra både likheter och skillnader inom respektive tema. Slutligen granskades och förfinades temana genom att de jämfördes med det ursprungliga datamaterialet för att säkerställa att de var förankrade i empirin och relevanta i relation till studiens syfte. Barman och Weurlander (2024, s. 41) menar att teman utgör kärnan i den tematiska analysen, där de fångar mönster i datamaterialet och säger något meningsfullt om det studerade fenomenet. Teman i denna studie konstruerades under analysprocessen och representerar resultat av analysen. För att skapa en mer nyanserad förståelse av det studerade fenomenet analyserades temana med fokus på likheter och skillnader inom respektive tema.

Analysen genomfördes med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv, där lärande förstås som något som utvecklas i samspel mellan individer genom språk och andra kulturella redskap (Säljö, 2014, s. 99–100). Tolkningen av informanternas beskrivningar har skett med studiens syfte i åtanke, med fokus på hur högläsningen beskrivs som en språklig medierad praktik där mening skapas i gemensamma samtal kring text, som Jakobsson (2012, s. 156–157) lyfter fram. Vidare uppmärksammades hur lärarnas beskrivningar av stöttning och interaktion kunde förstås i relation till den *proximala utvecklingszonen*, det vill säga det avstånd som finns mellan vad eleverna kan på egen hand och vad som blir möjligt i samspel med andra. Analysen behandlade även hur eleverna genom deltagande i högläsningssituationer gavs möjlighet att appropriera språkliga och begreppsliga resurser, vilket innebär att gemensamma sätt att tänka och tala gradvis blir en del av elevernas egna sätt att förstå och resonera (Jakobsson, 2012, s. 156–167; Säljö, 2014, s. 99–100).

### 6.3. Urval

Urvalet i studien bestod av tio lärare som undervisar i årskurs 1 och 2, resultatet byggde på totalt 10 genomförda intervjuer. Vi valde att välja två större kommuner som befinner sig i samma län för att kunna erbjuda fysiskt besök vid intervjuerna. Urvalet av deltagare kan beskrivas som ett bekvämlighetsurval eller tillgänglighetsurval (Frejs & Thornberg, 2014, s. 289), då de skolor och lärare som

inkluderats i studien är de som varit tillgängliga och valt att tacka ja till medverkan. En initial kontakt togs med totalt 70 rektorer, biträdande rektorer och rektorsassistenter i dessa två kommuner. Av dessa svarade 11 och godkände medverkan i studien. Därefter kontaktades 15 lärare, varav 10 svarade och tackade ja till att medverka i studien. Detta innebär att urvalet inte är strategiskt eller slumpmässigt, utan baseras på tillgänglighet. Samtidigt finns inslag av ett strategiskt urval, då vissa kriterier har tillämpats vid inkluderingen av informanter. Dessa kriterier innefattar att deltagarna ska vara legitimerade lärare samt verksamma i årskurs 1 och/eller 2. Syftet med dessa urvalskriterier är att säkerställa att informanterna har relevant erfarenhet i relation till studiens fokus

Inledningsvis kontaktades rektorer, biträdande rektorer samt rektorsassistenter i de två utvalda kommunerna. Trots upprepade kontaktförsök var svarsfrekvensen låg, totalt svarade endast 21% av de rektorer, biträdande rektorer och rektorsassistenter som tillfrågats. I den ena kommunen var det endast en rektor som återkom med svar och hänvisade till att lärarna själva skulle ta kontakt vid intresse av medverkan. Då ingen lärare hörde av sig valde vi i stället själva att kontakta lärarna direkt och på så sätt fick vi kontakt med lärare. Detta innebar att urvalet behövde omprövas och därför kom att omfatta flera skolor inom den ena kommunen samt ett mer begränsat antal skolor i den andra. För att fortfarande kunna erbjuda intervjuer på plats valde vi att inte inkludera ytterligare kommuner längre bort, utan riktade i stället förfrågan till skolor med olika huvudmän samt skolor belägna både i tätort och på landsbygd.

#### **6.4. Deltagare**

Deltagarna i denna studie innefattar tio verksamma lärare som undervisar i årskurs 1 och 2. Samtliga informanter är legitimerade lärare och därmed behöriga att undervisa i grundskolan. Informanterna har varierade yrkeserfarenheter, från 1 år till 32 år, vilket innebär att studien omfattar både lärare i början av sin yrkeskarriär och lärare med lång erfarenhet av undervisning. Denna variation bidrar till att flera olika perspektiv på undervisningen och didaktiska överväganden kan synliggöras. För att säkerställa informanternas anonymitet har fiktiva namn använts i studien. Informanterna benämns som Agnes, Bianca, Clara, Doris, Elin, Frida, Greta, Hilda, Ida och Julia. Namnen har tilldelats i alfabetisk ordning och har ingen koppling till informanternas verkliga identitet.

#### **6.5. Genomförande**

Inför genomförande av intervjuerna gjordes flera förberedelser. En inledande kontakt togs med rektorerna via mejl (se bilaga D) på de skolor som valts ut för studien, det vill säga de skolor som låg nära geografiskt för att ge möjligheter till intervju på plats och distans. Syftet med kontakten var att informera om studien

samt inhämta rektorernas godkännande för lärarnas medverkan. Efter att rektorerna godkänt deltagandet skickades ett mejl till berörda lärare med en förfrågan att delta i studien. De lärare som tackade ja till att medverka fick därefter ett informationsbrev där studiens syfte, urval, genomförande samt hur den insamlade datan skulle hanteras och skyddas (se bilaga A). I fortsättningen kommer lärarna att benämnas som informanter eller deltagare. I samband med detta skickades även en samtyckesblankett (se bilaga B) ut där informanterna fick ge sitt godkännande till medverkan i studien samt till att intervjuerna spelas in med ljudinspelning. Intervjuerna genomfördes digitalt på informanternas önskan vid tidpunkter som passade informanterna.

Samtliga intervjuer spelades in för att säkerhetsställa att deltagarnas svar återgavs ordagrant och för att möjliggöra en noggrann transkribering i efterhand. Intervjuerna genomfördes av oss båda tillsammans, där vi turades om att leda intervjun, medan den andra ansvarade för att föra anteckningar och vid behov flika in med följdfrågor eller förtydliganden. Varje intervju tog mellan 20–30 minuter att genomföra. Vid transkriberingen renskrevs materialet, vilket innebar att utfyllnadsord och upprepningar som inte var relevanta för studiens syfte togs bort. Däremot markerades längre pauser samt ljud som exempelvis “hmm”, då dessa kan ha betydelse för tolkning av informanternas utsagor.

## 6.6. Material

Intervjufrågorna (se bilaga C) utformades utifrån studiens syfte och frågeställningar samt den forskning som ligger till grund för arbetet. Frågorna formulerades öppet för att ge informanterna möjlighet att beskriva sina arbetssätt och resonemang med egna ord. Bakgrundsfrågorna syftade till att ge en övergripande bild av informanternas yrkeserfarenhet medan övriga frågor fokuserade på hur högläsning genomförs i undervisningen och hur informanterna resonerar kring sina val. Följdfrågorna användes för att ge chansen att fördjupa svaren. Intervjufrågorna berörde även eventuella utmaningar i arbetet med högläsning, exempelvis hur informanterna arbetar med att engagera alla elever.

## 6.7. Etiska överväganden

Studien har genomförts i enlighet med god forskningssed och grundläggande forskningsetiska principer. Vetenskapsrådet (2024, s. 4) betonar att forskningsetiska krav ska beaktas genom hela forskningsprocessen och att forskaren har ett ansvar att planera och genomföra forskning på ett sätt som skyddar individer och minimera risker. Då studien genomförs inom skolans verksamhet har tillstånd inhämtats från rektorer genom mejlkontakt innan datainsamlingen påbörjas. Rektorernas godkännande innebar dock inte att enskilda lärare var

skyldiga att delta. Varje informant tillfrågas individuellt och deltagandet var frivilligt, detta i linje med Vetenskapsrådets betoning på att forskning som involverar människor ska bygga på tydlig information och frivillighet (Vetenskapsrådet, 2024, s. 62).

Urvalet av skolor baserades på geografisk närhet, detta val medför dock vissa forskningsetiska överväganden. Enligt Vetenskapsrådet ska forskning som involverar människor ta hänsyn till skyddsintresset, vilket innebär att minimera risker för deltagarna (Vetenskapsrådet, 2024, s. 12–13). När studien genomfördes inom ett geografiskt begränsat område kunde risken för igenkänning öka, särskilt inom mindre verksamheter. För att motverka detta har särskild hänsyn tagits till konfidentialitet genom att alla identifierade uppgifter har anonymiserats. Intervjumaterialet aidentifieras i samband med transkribering och redovisning genom benämningar av fiktiva namn. Inspelningar och transkriberingar förvaras på lösenordskyddade datorer och har endast varit tillgängliga för studiens författare och handledare. Då det insamlade materialet enbart användes för studiens syfte togs nyttjandekravet i beaktan (Vetenskapsrådet, 2024, s. 57). När studien avslutats raderades därför det inspelade materialet. I enlighet med Vetenskapsrådet (2024, s. 12–13) har det varit centralt att tydliggöra för informanterna att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kunnat avbryta sin medverkan utan frågor eller konsekvenser.

Utöver Vetenskapsrådets riktlinjer beaktas även *Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor* vars syfte är att skydda den enskilda människan och respekten för människovärdet vid forskning (SFS 2003:460). Studien innefattar intervjuer med verksamma lärare och bedöms inte omfatta moment såsom fysiska ingrepp eller behandling av känsliga personuppgifter. Lagens övergripande intention (att skydda individens integritet) har dock varit en vägledande utgångspunkt för studiens etiska ställningstaganden.

## 6.8. Validitet och reliabilitet

I kvalitativ forskning diskuteras studiens kvalitet ofta i termer av trovärdighet och överförbarhet snarare än genom traditionella mått på validitet (Larsen, 2019, s. 129–130). Validitet avser i detta sammanhang i vilken utsträckning studien faktiskt undersöker det som avses att undersökas. Dessa begrepp rör dels i vilken utsträckning studien fångar det fenomen som undersöks, dels hur resultaten kan förstås i andra sammanhang. I denna studie har trovärdigheten stärkts genom semistrukturerade intervjuer där informanterna gavs utrymme att formulera sina erfarenheter med egna ord. Intervjuerna öppnade också upp för följdfrågor. Det gjorde det möjligt att fördjupa och förtydliga svaren under samtals gång. På så

sätt framträdde mer nyanserade beskrivningar av lärarnas didaktiska överväganden än vad mer strukturerade metoder sannolikt hade gett. Samtidigt formas svaren i relation till de frågor som ställts, vilket innebär att vissa aspekter kan ha betonats mer än andra i materialet.

Trovärdigheten har ytterligare stärkts genom att delar av empirin presenteras i form av blockcitat. Genom att synliggöra lärarnas egna formuleringar ges läsaren möjlighet att ta del av det empiriska underlaget och därigenom själv bedöma rimligheten i de tolkningar som görs. Detta kan ses som ett sätt att öka transparensen i analysen. Urvalet av citat innebär samtidigt att vissa röster och perspektiv lyfts fram mer än andra, vilket gör forskarens tolkningar och urval centrala i resultatpresentationen.

Reliabilitet avser i kvalitativa studier forskningsprocessens noggrannhet och systematik (Larsen, 2019, s. 131–132). Frågan om studiens tillförlitlighet blir i detta sammanhang nära kopplad till hur datainsamlingen och bearbetningen har genomförts. Noggrannhet och systematik genom hela forskningsprocessen lyfts fram som en avgörande del (Larsen, 2019, s. 131–132). I denna studie har detta tagit sig uttryck i att samtliga intervjuer genomfördes med stöd av en gemensam intervjuguide, vilket bidrog till en viss struktur och jämförbarhet mellan intervjuerna. Intervjuerna spelades in och transkriberades noggrant. Det behöver tydliggöras att intervjudata skapas i samspel mellan forskare och informant (Larsen, 2019, s. 137–138). Forskaren är därmed en aktiv del i kunskapsskapandet och kan påverka både intervjusituationen och de svar som ges. Detta har hanterats genom kontinuerlig reflektion kring den egna rollen, exempelvis i relation till hur frågor formulerades och hur informanternas svar följdes upp.

Objektivitet kan i detta sammanhang förstås som ett ideal snarare än ett fullt uppnåeligt tillstånd (Larsen, 2019, s. 15). I stället blir det centralt att synliggöra de val och överväganden som gjorts under forskningsprocessen. Detta har eftersträvat genom metodval, genomförande och analys som beskrivs på ett transparent sätt. Det ger läsaren möjlighet att följa forskningsprocessen och själv ta ställning till hur forskarnas perspektiv kan ha påverkat resultaten.

När det gäller studiens räckvidd blir frågan om generaliserbarhet aktuell. Inom kvalitativ forskning handlar detta inte om att dra statistiskt generaliserbara slutsatser, utan om att bedöma i vilken utsträckning resultaten kan vara överförbara till liknande kontexter (Fejes & Thornberg, 2024, s. 297). En sådan bedömning förutsätter att forskaren reflekterar över likheter och skillnader mellan det studerade fallet och andra möjliga sammanhang (Fejes & Thornberg, 2024, s. 298–299).

I relation till denna studie innebär det att resultaten kan vara relevanta för andra lärare i de tidigare skolåren som arbetar under liknande organisatoriska och didaktiska förutsättningar. De mönster som framträder i lärarnas beskrivningar av högläsningens syfte, planering och genomförande ligger dessutom i linje med tidigare forskning. Samtidigt bör dessa slutsatser tolkas med försiktighet, då resultaten bygger på ett begränsat antal intervjuer och är kontextbundna. Studiens bidrag ligger därmed främst i att synliggöra tendenser och möjliga mönster i hur högläsning förstås och används didaktiskt, snarare än att ge en heltäckande bild av praktiken i alla klassrum.

## 7. Resultat och analys

I detta kapitel presenteras studiens resultat utifrån de teman som framträdde i analysen av intervjumaterialet. Temana har identifierats genom en tematisk analys, där intervjuerna först transkriberades och därefter genomlästes upprepande gånger för att skapa en helhetsförståelse av materialet. Analysen tog sin utgångspunkt i studiens forskningsfrågor, vilka fungerade som en övergripande ram för arbetet med materialet. I nästa steg kodades materialet genom att meningsbärande enheter identifieras och markerats. Transkriberingarna diskuterades gemensamt och återkommande mönster synliggjordes i lärarnas utsagor. I denna process framträdde mönster som jämfördes och sorterades utifrån likheter och skillnader. Genom att kategorisera dessa mönster kunde enskilda svar från olika informanter samlas i gemensamma kategorier. Dessa kategorier utvecklades successivt till bredare teman som fångat centrala aspekter av lärarnas beskrivningar. Temana kan därmed förstås som återkommande mönster i materialet. De teman som identifierades valdes då de är nära kopplade till studiens frågeställningar samt återkommande lyftes av informanterna under intervjuerna. Materialet sorterades därmed in under följande teman: *Arbetet med läsförståelse genom högläsning, Mängden högläsning, Lärarnas didaktiska val, Utmaningar med högläsningen, Lärarnas mål, Elevers möjlighet till delaktighet* samt *Utveckling genom högläsning*.

Det finns även en nära relation mellan vissa av temana. Exempelvis behandlar lärarnas mål och didaktiska val närliggande aspekter i undervisningen, där målen kan förstås som de mer långsiktiga intentionerna med undervisningen, medan de didaktiska valen handlar om de konkreta beslut som lärarna fattar inför och under genomförandet av högläsningen. Resultatet redovisas tematiskt under respektive rubrik. En fördjupad tolkning och analys av resultaten i relation till studiens teoretiska utgångspunkter presenteras i avsnitt 7.2. Analys.

## 7.1. Arbetet med läsförståelse genom högläsning

Samtliga lärare beskriver högläsningen som en central del i arbetet med elevernas läsförståelse. Högläsningen används inte enbart som en lyssnandeaktivitet utan de flesta beskriver högläsningen som ett aktivt undervisningstillfälle där texten bearbetas gemensamt. Flera lärare, däribland Bianca, Frida och Doris beskriver hur de regelbundet pausar under läsningen för att diskutera innehåll, förklara ord och ställa frågor kring handlingen. Lärarna beskriver därmed högläsningen som ett tillfälle där eleverna inte enbart lyssnar till texten utan även ges möjlighet att bearbeta och resonera kring innehållet tillsammans med läraren och sina klasskamrater, Frida förklarar detta på följande sätt:

Jag tycker det är viktigt att man inte bara läser rakt upp och ned, utan att man använder boken aktivt. Till exempel pratar vi om vad som hände i förra kapitlet, vad de tror kommer hända nu och vilka personerna är. Vem är huvudpersonen? Vad gjorde den här personen? Vi pratar också om miljön - hur platsen ser ut och hur man skulle känna sig där.

Citatet visar hur högläsningen används som ett tillfälle för gemensamma textsamtal där eleverna får reflektera över olika delar av berättelsen, såsom karaktärer, miljö och handling. Även Bianca beskriver hur högläsningen ger möjlighet att stanna upp vid svåra ord och resonera kring textens innehåll tillsammans med eleverna: "Man kan stoppa på ett annat sätt när de inte förstår, läser de själva så kör de bara på. Här kan vi pausa och prata om vad ord betyder och vad som egentligen händer i texten."

Arbetet innefattar ofta moment före, under och efter läsningen. Agnes och Clara lyfter exempelvis vikten av att introducera texten genom att diskutera bilder, begrepp eller tidigare händelser innan läsningen påbörjas. Denna introduktion beskrivs av lärarna som ett sätt att skapa förförståelse hos eleverna inför texten. Efter läsningen får eleverna återberätta innehåll eller resonera kring vad som kan ske vidare i berättelsen.

### 7.1.1. Mängden högläsning

Lärarnas beskrivningar visar variation i hur ofta högläsningen genomförs, de flesta lärare så som Hilda och Agnes uppger att högläsningen sker dagligen, ibland vid flera tillfällen under skoldagen. Flera lärare beskriver att högläsningen är en återkommande del av undervisningen och ofta planeras in som en naturlig del av skoldagen. Hilda beskriver exempelvis hur högläsningen är en återkommande aktivitet i hennes undervisning:

Det är minst 20 minuter varje dag som vi arbetar med det. Vi har aktiv läsförståelse dagligen. När vi läser brukar vi engagera eleverna genom att ställa frågor mitt i läsningen och ibland pausa för att koppla texten till deras egna erfarenheter.

Andra beskriver att högläsningen genomförs mer sporadisk beroende på tidsramar och undervisningens upplägg. I dessa fall framkommer att högläsningen inte alltid ges utrymme varje dag, utan i stället planeras in vid särskilda tillfällen under veckan. Bianca beskriver exempelvis att högläsningen i hennes klass vanligtvis genomförs ett par gånger i veckan. Flera lärare betonar dock vikten av kontinuitet och återkommande lässtunder, även när frekvensen varierar. Högläsningen placeras ofta vid fasta tidpunkter under dagen, exempelvis på morgonen eller efter lunch, vilket enligt lärarna kan bidra till att skapa lugn och struktur i klassrummet.

Samtidigt framkommer det att organisatoriska förutsättningar och konkurrerande undervisningsmoment ibland begränsar möjligheten att arbeta med högläsning i den utsträckning som lärarna själva önskar. Detta synliggör att omfattningen av högläsningen delvis påverkas av praktiska villkor i undervisningen snarare än enbart pedagogiska intentioner.

### **7.1.2. Lärarnas didaktiska val**

Lärarnas didaktiska val kring högläsningen grundas främst i elevgruppens behov, intressen och språkliga nivå. Greta och Clara beskriver hur bokval anpassas efter elevernas förkunskaper och aktuella undervisningsteman. Fler lärare betonar att valet av bok är viktigt för att fånga elevernas intresse och skapa engagemang under högläsningen. Arbetssätten varierar men innefattar ofta frågor, textsamtal, bildstöd eller skrivuppgifter kopplade till innehållet. Elin använder exempelvis lässtrategier: "Jag börjar med att välja ut en bok som jag vill läsa och att jag läser boken innan så jag vet vad som kommer hända i boken. Sen jobbar vi mycket med lässtrategierna - spågumman, detektiven och cowboyn." Till skillnad från Elin använder Agnes ett anpassat språk och lästempo för att möta en språksvag elevgrupp, vilket hon beskriver på följande sätt:

Jag läser också väldigt långsamt och anpassar tempot efter deras behov. Ibland märker jag att de inte hänger med om man läser i normal takt, så man får ta det lite långsammare. Jag stannar också ofta upp under läsningen. Förklarar ord och begrepp som är svåra, men också ord som kan verka enkla, för det är ofta de enklaste orden de inte kan.

Flera lärare beskriver också hur olika samtalsformer används för att få fler elever delaktiga i textsamtalen. Clara beskriver exempelvis hur hon använder EPA-modellen för att få fler elever att delta i diskussioner kring texten: "De får tänka

själva först vad som hände sist, sedan prata med kompisen och sedan svara i helklass". Flera lärare framhåller också vikten av att själva vara förberedda inför högläsningen. Via förkunskap och att lärarna har läst boken i förväg menar lärarna att de kan planera frågor, förklara svåra ord och styra samtalen kring texten på ett mer genomtänkt sätt.

### 7.1.3. Utmaningar med högläsningen

Lärarna beskriver flera utmaningar i arbetet med högläsning. En återkommande svårighet handlar om elevernas koncentration och uthållighet under längre lässtunder. Bianca och Hilda lyfter att vissa elever har svårt att behålla fokus, särskilt när tempot är långsamt eller handlingen upplevs mindre intressant. Även Ida beskriver att elevernas koncentration och dagsform är en återkommande utmaning, hon menar att vissa dagar fungerar högläsningen väl medan andra kan det vara svårt att genomföra läsningen när elever har svårt att sitta still eller fokusera. Flera lärare berättar om att elevernas koncentrationsförmåga kan variera under högläsningen, vilket gör att undervisningen ibland behöver anpassas genom kortare lästillfällen eller fler pauser i texten. Hilda beskriver exempelvis hur elevernas fokus kan påverkas under högläsningen:

Uthållighet hos vissa elever kan vara en utmaning. Ibland tappar de fokus, särskilt om det kommer en längre eller lugnare del i boken. De vill gärna byta bok ibland, men vi försöker hålla i och hålla ut, eftersom det inte är hela klassen som vill byta. Fokusspannet är kortare hos många just nu, och det tar tid att läsa igenom en bok när man har korta stunder varje dag.

Detta visar att lärarna ibland behöver balansera mellan att hålla elevernas intresse uppe och samtidigt arbeta vidare med samma text över tid. En annan utmaning som Agnes särskilt betonar är stora variationer i elevernas språkliga förutsättningar och ordförråd. Lärarna beskriver att behovet av att stanna upp och förklara ord ibland konkurrerar med behovet av att föra berättelsen framåt. När elever har olika språkliga förutsättningar kan läraren behöva anpassa tempot i läsningen och stanna upp oftare för att förklara ord eller begrepp. Flera lärare lyfter detta sammanhang, särskilt flerspråkiga elever, som en utmaning i högläsningen. De beskriver hur elever med svenska som andraspråk ofta har ett mer begränsat ordförråd, vilket påverkar deras möjlighet att följa och förstå textens innehåll. Samtidigt framhåller lärarna vikten av att skapa likvärdiga förutsättningar för alla elever där högläsningen blir ett viktigt verktyg för att utveckla ordförrådet. Agnes beskriver detta med: "Jag vill att alla ska få likvärdiga förutsättningar. Vissa är andraspråkselever och har inte lika stort ordförråd, så jag tänker att det är viktigt att försöka utöka ordförrådet för alla." Detta synliggör hur lärarna behöver göra

didaktiska avvägningar mellan att stödja språkutvecklingen hos flerspråkiga elever och samtidigt hålla uppe ett gemensamt tempo i undervisningen. Bianca beskriver även hur elevers beteende ibland kan påverka högläsningstillfället och göra det svårare att genomföra undervisningen på det sätt hon önskar:

Det är ju jättesvårt om man vill att alla ska sitta och lyssna, men så har man någon som bara vill förstöra stunden. När man försöker läsa och någon står och skriker svordomar för att överrösta, då blir det väldigt svårt att fortsätta som man hade tänkt.

För att skapa bättre förutsättningar för högläsningen beskriver Ida att hon ibland arbetar med en lugnade aktivitet innan själva högläsningen påbörjas. Eleverna får då möjlighet att varva ner genom en kort stund av att lyssna på klassisk musik innan högläsningen påbörjas, Ida förklarar hur detta går till:

Så idag lät jag dem faktiskt sitta på mattan eller på sin plats där de bara fick hänga. Så satte jag på Bach. Det är en jättefin text. Då fick de bara sitta och ta det lugnt, träna på att slappna av för att sen läsa, och då var de mycket lugnare när jag sen började läsa.

Detta skiljer sig från att flera andra lärares beskrivningar där högläsningen i sig används som ett sätt att skapa lugn i klassrummet, men i Idas undervisning fungerar istället den lugnande stunden som en förberedelse inför högläsningen, vilket hon upplever gör det lättare för eleverna att fokusera på texten.

Utöver detta beskriver flera lärare att det kan vara svårt att hitta en bok som engagerar alla elever i klassen. Eftersom elever har olika intressen och erfarenheter kan vissa elever uppleva boken som spännande medan andra upplever den som mindre intressant. Det beskrivs också av lärarna att mängden högläsning påverkas av konkurrerande undervisningsmoment och begränsad tid i schemat. Agnes uttrycker exempelvis att hon skulle vilja genomföra högläsning oftare, men att andra undervisningskrav gör det svårt att prioritera.

#### **7.1.4. Lärarnas mål**

Medan de didaktiska valen beskriver hur undervisningen genomförs i praktiken, synliggör lärarnas mål vad undervisningen syftar till att uppnå. I följande avsnitt riktas därför fokus mot de intentioner och syften som lärarna uttrycker med högläsningen.

Lärarnas mål med högläsningen är till stor del gemensamma. Samtliga lyfter utvecklingen av ordförråd och läsförståelse som centrala syften och beskriver

högläsningen som ett sätt att ge elever tillgång till mer avancerade språk än de själva ännu kan läsa. Genom att eleverna får ta del av texter som ligger över deras egen läsnivå menar lärarna att eleverna kan möta nya ord, uttryck och språkliga strukturer i ett gemensamt sammanhang. Frida beskriver hur högläsningen bidrar till elevernas språkutveckling: "De lär sig många nya ord. De frågar vad ord betyder och vi förklarar tillsammans. De lär sig också av varandra, någon kan ha en tolkning och en annan tränar på att reflektera över andras tankar."

Genom att möta nya ord och uttryck i ett gemensamt sammanhang menar lärarna att elevernas språkliga förståelse successivt breddas. Flera lärare framhåller även att högläsningen ger möjlighet att arbeta med textinnehåll på djupet genom samtal, frågor och gemensamma reflektioner. Ett annat återkommande mål som lärarna lyfter är att högläsningen ska bidra till att skapa ett intresse för litteratur och väcka elevernas läslust. Frida och Greta betonar även att högläsningen kan ge elever positiva upplevelser av berättelser och böcker. Greta beskriver detta som ett centralt syfte med högläsningen. "Dels att de ska bli inspirerade att läsa själva. Att de ska känna att läsning är en skön och trevlig stund och att de får mycket med sig i sitt eget skrivande också."

Hilda framhåller dessutom högläsningen som en gemensam stund där alla elever kan delta oavsett individuell läsnivå, vilket flera lärare återkommer till. Den gemensamma läsupplevelsen beskrivs som inkluderande då elever med olika språkliga förutsättningar får ta del av samma berättelse och samtala kring ett gemensamt innehåll. Hilda beskriver detta på följande sätt: "Det spelar ingen roll hur långt man kommit i sin egen läsning eller hur stort ordförråd man har. Alla är på samma plan och får uppleva samma berättelse."

### **7.1.5. Elevers möjlighet till delaktighet**

Resultatet visar att lärarna aktivt arbetar för att göra eleverna delaktiga under högläsningen. Detta sker genom frågor, samtal, förutsägelser och gemensamma reflektioner. Clara och Doris beskriver hur elever får diskutera i par eller helklass, medan Agnes ibland låter elever skriva eller svara på whiteboardtavlor. Det beskrivs att elevernas delaktighet är en viktig del av högläsningen och att de därför försöker skapa tillfällen där eleverna får uttrycka sina tankar kring texten.

Elevernas egna erfarenheter används ofta som utgångspunkt i samtalen, vilket enligt lärarna ökar engagemanget och förståelsen. När eleverna får koppla textens innehåll till elevernas egna upplevelser menar lärarna att eleverna lättare kan relatera till berättelsen och delta i diskussionen. Bianca beskriver hur samtal om text kan kopplas till elevernas egna erfarenheter: "Vi pratar också efteråt om vad som hände,

men inte bara om handlingen utan om deras tankar. Vad tycker ni? Skulle ni gjort likadant? Hur skulle ni känt?"

Flera lärare betonar också vikten av att skapa en trygg miljö där elever vågar delta och uttrycka sina tankar. När lärarna uppmuntrar elevernas olika tolkningar och reflektioner menar lärarna att fler elever vågar bidra till samtalet.

### **7.1.6. Utveckling genom högläsning**

Lärarna upplever att elevernas språkliga utveckling blir synlig över tid. Agnes beskriver hur elever börjar använda nya ord i vardagliga sammanhang, medan Doris och Frida ser att elevernas återberättande och resonemang kring texter utvecklas successivt. Flera lärare menar att högläsningen ger elever möjlighet att förstå mer avancerade texter än de själva kan läsa, vilket bidrar till en bredare språk- och kunskapsutveckling. Högläsningen beskrivs därmed som en aktivitet som stödjer både språkliga och sociala aspekter av lärandet. Även Julia beskriver hur elevernas språkliga utveckling kan bli synlig genom arbetet med högläsningen. Hon menar att eleverna genom återkommande lästillfällen får möjlighet att möta nya ord och begrepp, som successivt bidrar till att utveckla deras ordförråd och förståelse för texter. Julia uttrycker detta genom att säga: "Jag hoppas att deras förhållande utvecklas genom att vi läser mycket och förklarar ord. Då får de ett bredare ordförråd och blir mer vana vid att prata om texter."

Julia betonar också vikten av att arbetet med högläsning sker kontinuerligt i undervisningen. Hon menar att det inte räcker att arbeta med högläsningen vid enstaka tillfällen, utan att eleverna behöver möta texter och samtala om dem regelbundet för att utveckla sin förståelse. Genom återkommande högläsningstillfällen får eleverna möjlighet att successivt bli mer trygga i att diskutera innehåll, ställa frågor och uttrycka egna tankar kring det de har läst.

## **7.2. Analys kopplad till teori**

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv förstås lärande som något som sker genom social interaktion och användning av kulturella redskap (Säljö, 2024, s. 18; Vygotskij, 1978, s. 23–24;). I intervjuerna med samtliga informanter, framträder högläsning som en gemensam undervisningspraktik där elevernas läsförståelse utvecklas i samspel med läraren och klasskamraterna. Utifrån denna sociokulturella teori kan informanternas utsagor därmed förstås som att lärande sker genom deltagande i en gemensam kommunikativ praktik där elever ges möjlighet att utveckla förståelse genom interaktion med andra (Säljö, 2014, s. 18).

Högläsningen präglas av användningen av olika *artefakter*, där högläsningsboken utgör det centrala redskapet. Inom ett sociokulturellt perspektiv ses sådana redskap som betydelsefulla för lärande, då människors tänkande och förståelse utvecklas i samspel med de språkliga och materiella verktyg som används i undervisningen (Säljö, 2014 s. 20–31). Informanternas beskrivningar tyder på att högläsningsboken fungerar som ett centralt medierande redskap i undervisningen. Lärarna kompletterar dock boken med andra pedagogiska verktyg såsom lässtrategierna, loggböcker, skrivuppgifter, bildstöd och samtalsstruktur. Dessa används för att strukturera elevernas tänkande, förtydliga begrepp och stödja deras förståelse av texten. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan dessa verktyg förstås som artefakter som bidrar till elevernas meningsskapande genom att synliggöra och organisera förståelseprocesser i undervisningen (Jakobsson, 2012, s. 153–154).

Med stöd av Säljö (2014, s. 44–46) kan lärarnas kontinuerliga samtal kring texten förstås som ett exempel på mediering, då läraren genom språket stödjer elevernas förståelse av textens innehåll. I informanternas utsagor framkommer detta genom att läsningen oftast pausas för att diskutera innehåll eller förklara begrepp. Bianca och Doris beskriver hur de stannar upp under läsningen för att förklara ord och diskutera handlingen. Medan Greta lyfter betydelsen av gemensamma reflektioner efter läsningen. Frida och Clara betonar även samtalets roll genom att låta elever återberätta, resonera kring karaktärer och koppla textens innehåll till egna erfarenheter. Samtalen kring texten skapar utrymme för dialog och gemensamt meningsskapande där elever kan utveckla sin förståelse av innehållet. Detta kan förstås i relation till språkligt medierade artefakter där lärandet skett genom social interaktion (Jakobsson, 2012, s. 166)

Lärarnas arbetssätt kan även förstås i relation till begreppet *scaffolding* (Jakobsson, 2012, s. 160). I informanternas beskrivningar framträder flera exempel på hur läraren erbjuder stöd som hjälper eleverna att utveckla sin förståelse av texten som läses. Claras användning av EPA-strukturen, där eleverna först tänker enskilt, sedan diskuterar i par och slutligen i helklass, tydliggör en struktur i undervisningen. På liknande sätt kan Gretas arbete med att skapa bakgrundsförståelse inför textläsning tolkas som ett sätt att guida elevernas tänkande och rikta deras uppmärksamhet mot centrala delar av textens innehåll. Agnes beskriver hur tempo, ordval och lässtrategier anpassas efter elevernas språkliga nivå, vilket tyder på en medveten anpassning av stödet utifrån elevgruppens behov. Clara låter dessutom elever möta texter genom flera läsformer; högläsning, parläsning och individuell läsning. Detta kan bidra till att eleverna successivt utvecklar en större självständighet i sitt arbete med olika texter. Tillsammans visar informanternas utsagor hur lärarnas stöd organiseras på olika sätt för att underlätta elevernas förståelse och deltagande i

arbetet med texten. Detta kan relateras till Säljö (2014, s. 18) beskrivning av hur lärande utvecklas genom stöttning och samspel i undervisningspraktiker.

Vidare synliggörs även *appropriering* (Säljö 2015, s. 95). Informanternas beskrivningar synliggör detta exempelvis när Doris beskriver hur elever efterhand kan återberätta innehållet utan stöd. Detta kan tolkas som att eleverna har approprierat förståelsen av texten och kan använda den mer självständigt i eget tänkande. Liknande tendenser framträder i Agnes utsaga där elever börjar använda nya begrepp i egna sammanhang, vilket tyder på att de språkliga resurser som introducerats i undervisningen gradvis tas i bruk av eleverna själva. Även hos Hilda och Frida blir denna utveckling synlig genom att elever i större utsträckning deltar i textsamtal, formulerar egna tolkningar och bygger vidare på varandras resonemang. Informanternas beskrivningar visar därmed hur elevernas förståelse utvecklas i samspel mellan gemensamma samtal och individuellt meningsskapande. Genom återkommande deltagande i sådana språkliga aktiviteter får eleverna möjlighet att succesivt ta till sig de begrepp och sätt att resonera som används i undervisningen och använda dem mer självständigt, vilket kan relateras till *appropriering* inom sociokulturell teori (Jakobsson, 2012, s. 157–158).

Högläsningen kan också förstås som arbete inom den *proximala utvecklingszonen* (Vygotskij, 1978, s. 86–87), eftersom eleverna möter texten som ligger över deras egen läsförmåga, men blir begripliga genom lärarens stöd och gemensamma samtal kring textens innehåll. När läraren stannar upp för att förklara ord, ställer frågor eller knyter texten till elevernas erfarenheter skapas möjlighet för eleverna att ta del av resonemang och begrepp som de ännu inte fullt ut kan hantera på egen hand. Genom denna stöttning ges elever möjlighet att utveckla nya språkliga och kognitiva förmågor. Flera lärare särskild Agnes och Hilda lyfter fram hur den gemensamma högläsningen gör det möjligt för alla elever att delta i arbetet med texten oavsett individuell läsnivå. Eftersom läraren läser texten högt kan även andra elever som ännu inte själva kan läsa mer avancerande texter ta del av berättelser och delta i samtal om innehåll.

Elever som ännu inte kan läsa mer avancerade texter själva får därmed ändå tillgång till innehållet genom lyssnade, samtal och gemensamma reflektioner. I Idas beskrivning framträder även hur hon ibland använder en lugnande aktivitet innan högläsningen för att skapa bättre förutsättningar för elevernas koncentration. Genom att skapa förutsättningar för fokus och lyssnande ges eleverna bättre möjlighet att ta del av den språkliga stöttningen som sker under högläsningen. Detta bidrar till att skapa en inkluderande lärandesituation där elever med olika språkliga förutsättningar kan delta i samma aktivitet och utveckla sin förståelse tillsammans,

vilket tolkas som ytterligare synliggörande av arbetet inom den *proximala utvecklingszonen*.

Sammanfattningsvis visar analysen att högläsningen kan förstås som ett undervisningssammanhang där elevernas läsförståelse utvecklas genom social interaktion, språkliga redskap och lärarens stöttning. Genom användning av artefakter såsom högläsningssboken, lässtrategier och olika pedagogiska verktyg ges eleverna möjlighet att bearbeta textens innehåll i samspel med andra. Lärarnas arbetssätt kan därmed förstås som ett exempel på *mediering* och *scaffolding* där elevernas tänkande successivt stöts och utvecklas. Högläsningen kan därmed tolkas som en undervisningssituation där elever, genom stöttning inom den *proximala utvecklingszonen* ges möjlighet att utveckla sin språkliga och kognitiva förståelse i ett gemensamt meningsskapande sammanhang.

## 8. Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat i relation till studiens syfte, forskningsfrågor samt tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Inledningsvis behandlas metodologiska överväganden där studiens styrkor och begränsningar synliggörs. Därefter förs en resultatdiskussion där de mest centrala resultaten diskuteras och sätts i relation till tidigare forskning och till bakgrund.

### 8.1. Metoddiskussion

Valet av en kvalitativ metod kan ses som en styrka i relation till studiens syfte, då fokus ligger på att få en djupare förståelse för hur lärare beskriver och reflekterar kring sitt arbete med högläsning i undervisning. Enligt Larsen (2019, s. 19) lämpar sig kvalitativa metoder särskilt väl när forskaren vill undersöka hur människor upplever, tolkar och ger mening åt olika fenomen. En kvalitativ ansats har möjliggjort mer nyanserade beskrivningar av lärarnas didaktiska överväganden, då deltagarna haft möjlighet att uttrycka sig utförligt och utveckla sina resonemang med egna ord. Metoden möjliggör därmed en fördjupad förståelse av hur högläsningen kan organiseras och motiveras i undervisning utifrån lärarnas egna perspektiv.

Användningen av semistrukturerade intervjuer kan också betraktas som en styrka i studien. Enligt Larsen (2019, s. 139–140) kännetecknas denna intervjumetod av en flexibel struktur då forskaren utgår från förutbestämda teman men samtidigt har möjlighet att ställa följdfrågor och anpassa samtalet efter informanternas svar. Detta bidrog i den här studien till att lärarna kunde utveckla sina resonemang och ge mer utförliga beskrivningar av hur de arbetar med högläsning. På så sätt skapades ett mer innehållsrikt empiriskt material. Fejes och Thornberg (2024, s. 26–28)

framhåller även att valet av metod bör utgå utifrån vilket fenomen som ska undersökas samt vilken metod som bäst möjliggör förståelse av det aktuella forskningsintresset. I relation till studies syfte framstår semistrukturerade intervjuer därför som en lämplig metod, då de ger möjlighet att fånga erfarenheter, reflektioner och didaktiska resonemang.

Samtidigt finns det vissa metodologiska begränsningar med den valda metoden. En svaghet med intervjuer är att resultaten baseras på deltagarnas egna beskrivningar av sin praktik, vilket innebär att studien inte ger direkt insyn i hur undervisningen faktiskt genomförts i klassrummet. Det finns därför en risk att beskrivningarna påverkas av hur informanterna vill framställa sitt arbete eller hur de tolkar frågorna i intervjusituationen. Larsen (2019, s. 137–138) betonar att intervjudata i kvalitativa studier uppstår i samspel mellan forskare och informant vilket innebär att forskarens frågor, formuleringar och förförståelse kan påverka hur svaren utformas. Detta innebär att resultaten bör förstås som tolkningar av lärarnas berättelser, snarare än som en objektiv bild av undervisningspraktiken. En annan begränsning är att studiens urval är relativt litet och avgränsat till lärare i årskurs 1–2. Även om detta urval är motiverat utifrån studiens fokus på tidig läsutveckling innebär det att resultaten inte kan generaliseras till alla lärare eller skolkontexter. Frejs och Thornberg (2014, s. 26) framhåller att kvalitativa studier i första hand syftar till att skapa fördjupad förståelse snarare än statisk generaliserbarhet. Studiens resultat kan därför förstås som ett exempel på hur högläsningen kan beskrivas och organiseras i vissa undervisningsmoment.

Under studiens genomförande uppstod även vissa praktiska svårigheter i samband med rekryteringen av informanter, då det i en av de aktuella kommunerna visade sig vara svårt att få rektorer, biträdande rektorer samt rektorsassistenter att godkänna lärarnas deltagande i studien. Trots att flera lärare kontaktades var det endast ett begränsat antal som hade möjlighet att medverka. Detta kan ha påverkat urvalets omfattning och variation, eftersom fler deltagare hade kunnat bidra med ytterligare perspektiv på hur högläsningen används i undervisningen. Denna typ av utmaning är dock inte ovanlig inom en mindre kvalitativ intervjuforskning, Dalen (2015, s. 58–59) framhåller att forskare ofta kan stöta på metodiska svårigheter i samband med rekrytering av informanter, exempelvis när tilltänkta deltagare av olika skäl väljer att inte medverka. Vidare menar Dalen (2015) att urval kan behöva anpassas efter de möjligheter som uppstår i den konkreta forskningsituationen. I linje med detta kom även föreliggande studies urval att formas utifrån vilka informanter som var tillgängliga och villiga att delta.

Ett alternativt metodval hade varit att genomföra klassrumsobservationer. Observationer innebär enligt Larsen (2019, s. 146) systematiska iakttagelser av vad människor säger och gör, där forskaren genom att se och höra kan skapa en förståelse för handlingen innebörd. En sådan metod hade kunnat ge en mer direkt inblick i hur högläsningen faktiskt genomförs i undervisningssituationen, exempelvis hur läraren organiserar högläsningen, vilka frågor som faktiskt ställs och hur eleverna deltar i samtal kring texten. Observationer hade därmed kunnat synliggöra den faktiska undervisningspraktiken snarare än lärarnas beskrivningar av den samt bidra till en fördjupad förståelse av samspelet mellan lärare och elever. Samtidigt framhåller Larsen (2019, s. 150) att observationer är en resurskrävande datasamlingsmetod som ofta kräver omfattande tid och planering. Utan möjlighet att ställa frågor kan det dessutom vara svårt att få tillgång till lärarnas resonemang. Detta innebär att lärarnas didaktiska överväganden och motiv bakom sina val inte nödvändigtvis blir synliga genom enbart observation. En observationsstudie hade sannolikt även krävt mer tid från deltagarna, vilket potentiellt hade försvårat rekryteringen av informanter i en tidspressad verksamhet.

Om studien i stället hade genomförts med observationer som metod hade det även påverkat studiens frågeställningar. Eftersom observationer främst fångar det som sker i klassrumspraktiken hade fokus i större utsträckning behövts rikast mot hur högläsningen organiserats och genomförts samt hur elevernas deltagande tar form. Frågor gällande lärarnas didaktiska val och överväganden hade då varit svårare att undersöka utan kompletterande intervjuer. Larsen (2019, s. 150) betonar att observationer ofta med fördel kombineras med intervjuer just för att fånga både handlingar och bakomliggande resonemang.

Trots dessa begränsningar bidrar metoden till en fördjupad förståelse av hur lärare resonerar kring högläsningen i undervisningen. Genom intervjuer har det varit möjligt att synliggöra olika didaktiska överväganden och arbetssätt som kan vara svåra att fånga, samtidigt är det viktigt att tolka resultaten i relation till studiens metodologiska förutsättningar och de begränsningar som följer av en kvalitativ intervjustudie.

## **8.2. Resultatdiskussion**

Syftet med studien har varit att undersöka hur lärare i årskurs 1–2 beskriver sitt arbete med högläsning i undervisningen samt vilka didaktiska överväganden som ligger bakom deras val av arbetssätt.

Tidigare forskning har i stor utsträckning visat att högläsning rymmer en betydande språkutvecklande potential, men att arbetet i praktiken inte alltid genomförs som ett

medvetet och planerat undervisningsmoment (Alatalo & Westlund, 2021; Håland et al., 2021). Resultaten i denna studie kan i flera avseenden förstås i relation till denna forskningsbild. Lärarna beskriver högläsning som en återkommande och betydelsefull del av undervisningen, men hur den planeras, genomförs och följs upp varierar mellan olika lärare och undervisningssituationer. Vidare synliggör resultaten hur högläsningen organiseras genom exempelvis samtal, strategier och olika former av stöd i arbetet med texten. Detta ligger i linje med forskning som betonar betydelsen av lärarens aktiva roll och dialogiska arbetsätt för elevers förståelseutveckling (Baker et al., 2020; Shedd & Duke, 2008). När läraren exempelvis ställer frågor, förklarar begrepp eller uppmärksammar viktiga delar av texten kan högläsningen fungera som ett undervisningstillfälle där eleverna ges möjlighet att utveckla strategier för att tolka och förstå texter.

### **8.2.1. Högläsningen som stöd för elevernas läsförståelse**

Resultaten visar att lärarna beskriver högläsningen som en viktig del av undervisningen för att stödja elevernas språkliga utveckling och läsförståelse. Genom högläsning ges elever möjlighet att möta texten som ligger bortom deras egen läsförmåga, vilket kan bidra till att de utvecklar både sitt ordförråd och sin förståelse av olika texter. Detta ligger i linje med tidigare forskning som visar att högläsningen kan fungera som en språklig bro mellan det talade och skrivna språket och därigenom bidra till elevers tidiga litteracitetsutveckling (Heimer, 2023, s. 89–90). På liknande sätt beskriver även Hultgren (2015, s. 1–2) hur högläsningen kan skapa gemensamma läsoplevelser där elever, oavsett läsförmåga, får möjlighet att ta del av samma text och utveckla sin förståelse genom lyssnande och samtal. I resultaten framkommer även att lärarna ofta arbetar med frågor och samtal i anslutning till högläsningen. Genom att ställa frågor och diskutera innehållet ges elever möjlighet att reflektera över textens innehåll och göra kopplingar till egna erfarenheter. Denna typ av dialogiska samtal lyfts också fram i tidigare forskning som en central faktor för att högläsning ska bidra till elevers förståelseutveckling (Barker et al., 2020, s. 2701–2703; Shedd & Duke, 2008, s. 24–26). När elever får möjlighet att diskutera texten kan de utveckla strategier för att tolka och bearbeta innehållet, vilket i sin tur kan bidra till en djupare förståelse.

Samtidigt kan en viss skillnad mellan studiens resultat och tidigare forskning identifieras. Medan tidigare klassrumsstudier visar att högläsningen ofta används mer som ett organisatoriskt och relationsskapande inslag (Alatalo & Westlund, 2021, s. 414–415; Håland et al., 2021, s. 7–9), framställer lärarna i denna studie högläsningen som ett relativt medvetet och kommande undervisningsmoment. Detta kan tolkas som att högläsningen i dessa klassrum ges en mer framträdande didaktisk roll, men kan även bero på att studien bygger på lärarnas egna

beskrivningar av sin praktik snarare än direkta observationer. Det finns därmed en risk att resultaten speglar en idealiserad bild av undervisningen. Vidare kan resultaten problematiseras i relation till hur dessa samtal faktiskt genomförts i praktiken. Tidigare forskning pekar på att textsamtal ofta stannar vid en mer ytlig nivå, där fokus ligger på ord eller detaljförklaringar snarare än på fördjupad förståelse av textens innehåll (Håland et al., 2021, s. 7–9). I relation till detta ger studien en begränsning i hur dessa samtal tar form i klassrummet, eftersom resultaten bygger på lärarnas beskrivningar snarare än observation. Detta innebär att det inte går att avgöra i vilken utsträckning samtalen bidrar till en mer avancerad bearbetning av texten. Detta väcker frågan om det är förekomsten i samtalen i sig som är avgörande eller om det är hur dessa samtal struktureras och genomförs. Forskningen betonar att det är kvaliteten i samtalen, snarare än enbart förekomsten som har betydelse för elevers förståelseutveckling (Barker et al., 2020, s.2701–2703; Shedd & Duke, 2008, s. 24–26).

Resultaten kan också relateras till skolans styrdokument. I läroplanen betonas att eleverna ska ges möjlighet att lyssna till olika typer av texter och samtal om innehållet för att utveckla sin förståelse (Skolverket, 2022a, s. 231–232). Högläsning kan därmed ses som ett sätt att omsätta dessa intentioner i undervisningen. I denna studie beskriver flera lärare hur högläsningen kombineras med frågor och samtal kring textens innehåll, vilket kan relateras till läroplanens betoning på att elever ska ges möjlighet att utveckla sin förståelse genom att lyssna till att samtala om texter. Det kan dock vara problematiskt att se i vilken utsträckning dessa intentioner faktiskt realiserats i praktiken. Att högläsning förekommer och kombineras med samtal innebär inte nödvändigtvis att undervisningen når den nivå av strategiskt och medvetet arbete som styrdokumentet föreskriver. Detta kan förstås i relation till att styrdokumentet ofta formulerar övergripande mål, medan det konkreta genomförandet lämnas till lärarens tolkning. Det innebär att samma intention kan omsättas på olika sätt i praktiken, vilket kan leda till variation i undervisningens kvalitet.

### **8.2.2. Didaktiska överväganden i planering och genomförande av högläsningen**

Ett annat centralt resultat i studien är att lärarna beskriver olika didaktiska överväganden i samband med planering och genomförande av högläsning. Dessa överväganden handlar bland annat om val av texter, hur högläsningen organiseras samt vilka frågor och aktiviteter som används i anslutning till läsningen. Lärarna beskriver exempelvis att de ofta väljer texter som de upplever kan engagera eleverna och väcka deras intresse, samtidigt som de kan bidra till språklig utveckling. Detta kan förstås i relation till Hultgren (2015, s. 3–4) som menar att

textvalet i högläsning bör ta hänsyn till både elevernas språkliga nivå och deras tidigare erfarenheter. En text som ligger för långt ifrån elevernas förkunskaper kan göra det svårt för dem att förstå innehållet, medan en text som ligger för nära deras egen nivå riskerar att inte bidra till någon större språklig utveckling. Resultaten tyder på att lärarna försöker balansera dessa aspekter genom att välja texter som både engagerar och utmanar eleverna. Samtidigt kan dessa didaktiska överväganden problematiseras i relation till tidigare forskning. Även om lärarna beskriver att de gör medvetna val av texter, framgår det inte i vilken utsträckning dessa val faktiskt grundas i en systematisk didaktisk analys eller i mer erfarenhetsbaserade bedömningar. Tidigare forskning visar att högläsningen i praktiken inte alltid bygger på tydliga didaktiska överväganden, utan formas av lärarens egna erfarenheter och förutsättningar (Alatalo & Westlund, 2021, s. 414–416; Håland et al., 2021, s.7–9). Detta kan innebära att kvaliteten i textvalet varierar beroende på lärarens erfarenhet och kunskap, vilket i sin tur kan påverka elevernas möjligheter till språklig utveckling.

Resultaten visar också att graden av planering varierar mellan lärarna. Vissa lärare beskriver högläsningen som en noggrant planerad del av undervisningen där frågor, stoppunkter och begreppsförklaringar förbereds i förväg. Detta ligger i linje med forskning som visar att strukturerad högläsning, där läraren planerar frågor och samtal i förväg, kan bidra till att utveckla elevers läsförståelse (Shedd & Duke, 2008, s. 24–26). Andra lärare beskriver däremot högläsningen mer som en återkommande rutin i undervisningen. Denna variation kan relateras till tidigare studier där högläsning i många klassrum saknar tydliga didaktiska mål och strategier (Alatalo & Westlund, 2021, s. 414–416). Denna variation kan vidare förstås i relation till tidigare forskning som visar att högläsningen ofta fyller flera funktioner i undervisningen, där den både kan fungera som ett medvetet undervisningsmoment och som en mer organisatorisk aktivitet. Detta väcker frågan om i vilken utsträckning högläsningen används med ett tydligt pedagogiskt syfte eller om den i vissa fall främst fyller en organisatorisk funktion, vilket uppmärksammas i tidigare studier (Håland et al., 2021, s. 7–9). En möjlig förklaring till denna variation kan vara de organisatoriska villkor som påverkar undervisningen. Tid, elevgruppens storlek och andra praktiska faktorer kan påverka hur mycket planering läraren har möjlighet att lägga på högläsningen. Detta lyfts även i Alatalos (2011, s. 13–14) avhandling där undervisningens utformning påverkas av faktorer som tidspress och organisatoriska förutsättningar.

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan lärarens didaktiska överväganden förstås som centrala för hur elever ges möjlighet att utveckla sin förståelse. När läraren exempelvis ställer frågor, förklarar begrepp eller uppmärksammar viktiga delar av

texten fungerar detta som en form av stöttning i elevernas lärande. Detta kan relateras till begreppet *scaffolding* där läraren stödjer elevernas förståelse i den *proximala utvecklingszonen* (Jakobsson, 2012, s. 160; Vygotskij, 1978, s. 86–87). Med hjälp av stöttning kan elever successivt utveckla nya strategier för att tolka och förstå texter. Samtidigt framgår det inte i studien hur denna stöttning konkret anpassas till olika elevers behov, vilket kan göra det svårt att avgöra i vilken utsträckning alla elever ges möjlighet att utvecklas inom sin proximala utvecklingszon.

### **8.2.3. Elevers delaktighet och lärande i högläsningssituationer**

Det tredje centrala resultatet i studien handlar om hur högläsningen kan skapa möjligheter för eleverna att delta aktivt i undervisningen och hur det kan utveckla förståelse i samspel med andra. Lärarna beskriver hur högläsningen ofta följs av samtal där eleverna får möjlighet att dela sina tankar och reflektioner kring texten. Detta kan bidra till att eleverna utvecklar en djupare förståelse av innehållet samtidigt som de får träna sin förmåga att uttrycka tankar i samtal. Denna typ av undervisning kan förstås i relation till det sociokulturella perspektivet där lärande ses som något som utvecklas i sociala och kommunikativa sammanhang (Säljö, 2024, s. 18). När elever deltar i samtal kring texter får de möjlighet att möta nya begrepp och sätt att resonera. Genom dessa interaktioner kan eleverna successivt apropiera språkliga och begreppsliga resurser som blir en del av deras eget tänkande (Jakobsson, 2012, s. 166–167; Säljö, 2015, s. 95–96;). Samtidigt visar resultaten att graden av elevdelaktighet kan variera beroende på hur högläsningen organiseras. I vissa situationer beskrivs högläsningen som en dialogisk aktivitet där elever deltar aktivt i samtal och diskussioner kring texten. I andra fall framstår högläsningen mer som en aktivitet där eleverna främst lyssnar. Detta kan relateras till Hultgrens (2015, s. 5–6) beskrivning av skillnaden mellan en mer passiv och dialogisk högläsning. I den dialogiska formen ges eleverna större möjlighet att delta i meningsskapandet kring texten, medan den mer passiva former i högre grad innebär att eleverna lyssnar utan att aktivt bearbeta innehållet. Denna skillnad kan vidare förklaras i relation till tidigare forskning som visar att elevdelaktighet inte uppstår automatisk i högläsningssituationer, utan är beroende av hur läraren organiserar undervisningen och vilka möjligheter till interaktion som skapas (Håland et al., 2021, s.7–9; Shedd & Duke, 2008, s. 24–26). Detta innebär att högläsningens potential att främja delaktighet och förståelse i hög grad är beroende av lärarens didaktiska val.

I lärarnas intervjuer framkommer även att elevernas språkliga förutsättningar kan påverka hur lätt det är att skapa delaktighet i högläsningen. Särskilt elever med svenska som andraspråk lyfts som en grupp där läraren ibland behöver göra extra

anpassningar för att alla ska kunna följa med i texten och delta i samtalet. En lärare beskriver exempelvis att det kan vara svårt att hitta en bok som ligger på rätt språklig nivå för hela elevgruppen och att vissa ord eller uttryck kan bli svåra för andraspråkselever att förstå. Läraren behöver därför ofta stanna upp i läsningen och förklara ord och begrepp så att alla elever kan följa handlingen och delta i diskussionen kring texten. Detta kan förstås i relation till ett sociokulturellt perspektiv, där elever med olika språkliga förutsättningar kan ha olika möjligheter att delta i undervisningen samtal, särskilt om stödet inte är tillräckligt anpassat (Jakobsson, 2012, s. 166–167). Det innebär att högläsningen, trots sin potential att vara inkluderande inte per automatik leder till delaktighet för alla elever.

En möjlig tolkning av resultaten är därför att lärarnas sätt att organisera högläsningen har stor betydelse för elevernas möjlighet att delta i undervisningen och utveckla sin förståelse. När högläsningen kombineras med frågor, samtal och gemensamma reflektioner kan den skapa ett sammanhang där eleverna utvecklar både språkliga och kognitiva förmågor. Detta överensstämmer med Skolverkets kommentarmaterial där högläsningen beskrivs som ett tillfälle där läraren kan modellera strategier för att eleverna ska kunna förstå texter och samtidigt skapa gemensamma samtal kring innehållet (Skolverket, 2022b, s. 11–12). Högläsning kan även bidra till att skapa likvärdiga möjligheter för elever att delta i undervisningen. Flera lärare lyfte i intervjuerna att när elever lyssnar på samma text, som står utanför deras egen läsförmåga, får de en gemensam utgångspunkt för samtal och reflektion som annars inte hade kunnat ske. På så sätt kan då högläsningen fungera som en inkluderande undervisningsform där elever med olika språkliga förutsättningar får möjlighet att utveckla sin förståelse tillsammans. Samtidigt kan detta nyanseras genom att likvärdighet inte enbart handlar om att alla elever möter samma text, utan också om i vilken utsträckning de ges möjlighet att förstå och delta i samtalen kring den. Även om högläsningen skapar en gemensam utgångspunkt, kan skillnader i språkliga förutsättningar innebära att elever deltar på olika villkor, vilket kan påverka deras möjligheter att utveckla förståelse.

## 9. Slutsatser

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur lärare i årskurs 1–2 beskriver sitt arbete med högläsningen som ett didaktiskt verktyg för att utveckla elevers läsförståelse samt vilka didaktiska överväganden som ligger bakom deras val av arbetssätt.

Resultatet visar, i relation till den första frågeställningen, att högläsning utgör en återkommande del av undervisningen i de tidiga skolåren och att lärarna ser

aktiviteten som betydelsefull för elevernas språkliga utveckling och förståelse av texter. Genom högläsningen får elever möjlighet att möta ett mer avancerat språk och ta del av texter som ligger bortom deras egen läsförmåga, vilket kan bidra till att utveckla både ordförråd och förståelse. Samtidigt framkommer att arbetet tar sig olika uttryck, där vissa lärare arbetar aktivt med frågor, samtal och begreppsförklaringar medan andra genomför högläsningen mer rutinmässigt. Alatalo och Westlund (2021, s. 45–47) visar att högläsning i många klassrum ofta får en organisatorisk eller social funktion. Håland et al. (2021, s. 112–114) beskriver också hur högläsning som aktivitet inte alltid används som ett medvetet undervisningsverktyg. Detta visar att högläsningens funktion varierar mellan att vara ett medvetet undervisningsverktyg och ett mer allmänt inslag i klassrummets praktik. Sammanfattningsvis visar resultatet att högläsning är en etablerad del av undervisningen och dess didaktiska funktion varierar beroende på hur medvetet den används.

I relation till den andra frågeställningen synliggör resultaten att lärarnas didaktiska överväganden spelar en central roll för hur högläsningen kan bidra till elevers lärande. Val av text, planering av frågor och hur elever ges möjlighet att delta i samtal kring texten framträder som viktiga faktorer för att skapa meningsfulla lärandesituationer. Resultaten visar också att dessa överväganden inte alltid omsätts i en systematisk planering, vilket tyder på att högläsningens potential inte alltid blir realiserad fullt ut i praktiken. Detta problem uppmärksammas även av Alatalo (2011, s. 89–92), som visar att lärare inte alltid har tillräckliga didaktiska strategier för att arbeta systematiskt med språkutveckling i samband med högläsning. Sammantaget visar detta på att lärarens didaktiska kompetens och medvetenhet framstår som avgörande för i vilken utsträckning som högläsningen fungerar som ett språkutvecklande undervisningsverktyg.

Den tredje frågeställningen, som rör hur lärarnas arbetssätt möjliggör elevers deltagande och lärande, tydliggör att detta i hög grad är beroende av hur högläsningen organiseras och genomförs. När lärarna arbetar med dialog, frågor och gemensamma reflektioner skapas förutsättningar för att eleverna aktivt kan delta i samtal och utveckla sin förståelse tillsammans med andra. I dessa situationer framträder lärarens stöttning som central för att rikta elevernas uppmärksamhet mot textens innehåll och stödja deras meningsskapande. Baker et al. (2020, s. 215–218) visar att explicit undervisning där läraren modellerar strategier i samband med läsning har stor betydelse för elevers läsförståelse. Även Shedd och Duke (2008, s. 92–95) betonar särskilt vikten av strukturerade textsamtal före, under och efter läsningen.

Samtidigt framkommer det att detta inte sker i alla klassrum, vilket innebär att elevernas möjligheter till deltagande varierar beroende på hur undervisningen utformas. När sådana arbetssätt i mindre utsträckning används blir elevernas deltagande mer passivt, vilket kan begränsa möjligheterna till fördjupad förståelse. Detta kan tolkas som att högläsningens potential att stödja lärande inte ligger i aktiviteten i sig, utan i hur den didaktiskt iscensätts av läraren. Även Skolforskningsinstitutet (2019, s. 23–25) visar att undervisning som innehåller explicit stöttning och aktiv bearbetning av text ger bättre resultat än undervisning där sådana inslag saknas. Sammanfattningsvis visar detta att elevers delaktighet och lärande i högläsningssituationen är beroende av hur aktivt läraren organiserar undervisningen och skapar möjligheter till interaktion.

Detta resultat kan förstås i relation till tidigare forskning som betonar betydelsen av dialogiska arbetssätt och lärarens aktiva roll i att stödja elevers meningsskapande kring texter. Samtidigt visar studien att högläsning i vissa situationer även kan fylla organisatoriska och relationsskapande funktioner, exempelvis för att skapa lugn i klassrummet. Detta pekar på en spänning mellan högläsning som pedagogiskt verktyg och som praktisk klassrumsaktivitet, där dess didaktiska potential inte alltid tas tillvara fullt ut.

Resultaten kan därmed förstås i relation till ett sociokulturellt perspektiv på lärande, där språkliga interaktioner och gemensamma aktiviteter kring texter utgör viktiga förutsättningar för elevers kunskapsutveckling. Sammantaget visar studiens resultat att högläsning har en stor potential som didaktiskt verktyg i de tidiga skolåren, men att denna potential är beroende av hur medvetet och systematiskt högläsningen planeras och genomförs. En central slutsats är att högläsning i sig inte är tillräckligt för att utveckla läsförståelse, utan att det är lärarens didaktiska val som avgör dess betydelse för elevernas lärande.

Utifrån studiens resultat kan därför slutsatsen dras att högläsningen bör ses som en medveten och planerad undervisningsaktivitet snarare än enbart ett återkommande inslag av klassrummets vardag. Genom att arbeta mer systematiskt med samtal, textval och strategier kan lärare skapa bättre förutsättningar för att högläsningen ska bidra till elevernas språkliga utveckling och förståelse. Studien bidrar därmed med kunskap genom att visa att kvaliteten i högläsningen är avgörande för dess pedagogiska värde samt att lärarens aktiva och medvetna roll är central för att skapa utvecklande lässituationer i undervisningen.

## 10. Vidare forskning

Utifrån studiens resultat framträder flera områden som kan vara relevanta för vidare forskning. Denna studie har utgått från lärares beskrivningar av hur högläsning används i undervisningen. En möjlig inriktning för framtida studier är därför att genomföra klassrumsobservationer för att undersöka hur högläsning faktiskt genomförs i praktiken och hur samtal, frågor och andra didaktiska strategier används i undervisningen. Detta blir särskilt relevant då resultaten pekar på en kunskapslucka i hur högläsningen faktiskt genomförts i klassrummet, eftersom studien bygger på lärarnas beskrivning. Genom att kombinera med klassrumsobservationer kan framtida forskning bidra med en mer nyanserad bild av hur didaktiska överväganden omsätts i praktiken.

Vidare skulle det vara relevant att inkludera elevers perspektiv på högläsning. Genom att undersöka hur elever upplever högläsningssituationer kan forskningen bidra med ökad kunskap om hur dessa aktiviteter påverkar elevers engagemang och förståelse.

En annan relevant aspekt för fortsatt forskning är hur högläsning fungerar i elevgrupper där många elever har svenska som andraspråk. I sådana sammanhang kan språkliga förutsättningar variera, vilket kan göra det mer utmanande att skapa gemensam förståelse av texten och få alla elever delaktiga i samtalet. Framtida forskning skulle därför kunna undersöka vilka didaktiska strategier som kan stödja andraspråkselevers deltagande i högläsningssituationer och hur undervisningen kan utformas för att skapa mer inkluderande högläsningspraktiker.

## Referenser

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: En studie av lärares beskrivningar av undervisning* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. Hämtad 2 december 2025:

[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/25658/gupea\\_2077\\_25658\\_1.pdf?sequence=1](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/25658/gupea_2077_25658_1.pdf?sequence=1)

Alatalo, T. (2021). *Högläsning: didaktik för språk-, läs- och skrivutveckling*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Alatalo, T., & Westlund, B. (2021). *Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(3). Hämtad 2 december 2025: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1302852/FULLTEXT01.pdf>

Alatalo, T. (2023). Läsundervisningen i skolstartåldern. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder* (3:e uppl., pp. 59–77). Gleerups.

Baker, S. K., Santoro, L. E., Chard, D. J., Fien, H., Park, Y., & Otterstedt, J. (2020). Effects of a structured read-aloud intervention on vocabulary and comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(4). Hämtad 2 december 2025: <https://www.proquest.com/docview/2841674752?parentSessionId=yvWfznR9Pygx9BCPGYXvv3P8Dj%2F8FpTF5tATVcm%2B2cl%3D&pq-origsite=summon&accountid=10404&sourcetype=Scholarly%20Journals>

Barman, L., & Weurlander, M., Tematik analys. I. Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2024). *Handbok i kvalitativ analys*. (4:e uppl., s. 38–54). Stockholm: Liber.

Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss* (4:e uppl.). X Publishing.

Dalen, M. (2008). *Intervju som metod* (1. uppl.). Malmö: Gleerups utbildning.

Fejes, A. & Thornberg, R. Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I. Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2024). *Handbok i kvalitativ analys*. (4:e uppl., s. 14–33). Stockholm: Liber.

García-Rodicio, H., Melero, M.-Á., & Izquierdo, M.-B. (2018). A comparison of reading aloud, silent reading and follower reading: Which is best for comprehension? *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 41(1). Hämtad 2 december 2025: <https://journals-sagepub-com.www.bibproxy.du.se/doi/full/10.1080/02103702.2017.1364038>

Heimer, M. (2023). *Leda läsfrämjande: om barns och elevers läsning och hur den kan utvecklas*. (Upplaga 1). Studentlitteratur.

Hultgren, F. (2015i). *Att vara en läsande förebild*. Skolverket. Hämtad 17 mars 2026: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1170160/FULLTEXT01.pdf>

Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2021). The quantity and quality of teachers' self-perceptions of read-aloud practices in Norwegian first grade classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 49. Hämtad 2 december 2025: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-020-01053-5>

Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(3–4), 152–170. Hämtad 10 december 2026: <https://publicera.kb.se/pfs/article/view/52971/41635>

*Lag (2003:469) om etikprovning av forskning som avser människor*. (2003). Sveriges riksdag. Hämtad 15 januari 2025: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som\\_sfs-2003-460/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460/)

Larsen, A. K. (2019). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod* (2uppl.). Gleerups.

Ledger, S., & Merga, M. K. (2018). Children's attitudes toward reading aloud at home and at school. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 1–18. Hämtad 8 december: <https://files-eric-ed-gov.www.bibproxy.du.se/fulltext/EJ1174201.pdf>

Nationalencyklopedin. (u.å). *Didaktik*. Hämtad 28 december 2025: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lEng/didaktik>

Shedd, M. K., & Duke, N. K. (2008). What does it take to read aloud well? *The Reading Teacher*, 62(1), 22–29. Hämtad 2 december 2025: <http://interactivereadalouds.pbworks.com/f/Developing%2BEffective%2BRead%2BAlouds.pdf>

Skolforskningsinstitutet. (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier (Systematisk översikt 2019:02)*. Skolforskningsinstitutet. Hämtad 8 december 2025: <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2020/06/Fulltext-Lässtrategier-pdf-version.pdf>

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022 (Lgr22)*. Skolverket. Hämtad 13 november 2025: <https://www.skolverket.se/download/18.11f7c7851925054d8c642/1727947566208/pdf13074.pdf>

- Skolverket. (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska – grundskolan*. Skolverket. Hämtad 13 november 2025: <https://www.skolverket.se/getFile?file=9864>
- Skolverket. (2023). *Regeringsredovisning av Läslyftet 2021–2023: Insatser för att stärka barns och elevers språk-, läs- och skrivutveckling i förskoleklassen och lågstadiet samt förskolan*. Skolverket.
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna- strategier för en tolkande läsundervisning*. Daidalos.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (Första upplagan). Gleerups.
- Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Vetenskapsrådet. Hämtad 8 december 2025: [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b34/1555424813359/Kunskapsoeversikt-om-laes-och-skrivundervisning-foer-yngre-elever\\_VR\\_2015.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b34/1555424813359/Kunskapsoeversikt-om-laes-och-skrivundervisning-foer-yngre-elever_VR_2015.pdf)
- Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T., & Liberg, C. (2020). The decrease of school-related reading in Swedish compulsory school: Trends between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66 (1). Hämtad 2 december 2025: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00313831.2020.1833247?needAccess=true>
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard U.P..
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed (VR2405)*. Vetenskapsrådet. Hämtad 12 januari 2026: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
- Wolf, L. (2004). *Till dig en blå tussilago: att läsa och skriva lyrik i skolan*. (2 uppl.) Studentlitteratur AB.

# Bilagor

## Bilaga A Informationsbrev



HÖGSKOLAN  
DALARNA

### Information och förfrågan om deltagande i intervjustudie om högläsning

Vi heter Linn Dahlgren och Mimmi Ångbäck och vi skriver just nu vårt examensarbete inom grundlärarprogrammet F-3 vid Högskolan Dalarna. Vårt arbete handlar om högläsning i årskurs 1–2 och hur denna används som ett didaktiskt verktyg i undervisningen. Syftet med studien är att undersöka hur lärare arbetar med högläsning för att stödja elevers läsförståelse samt vilka didaktiska överväganden som ligger bakom val av texter, arbetssätt och genomförande. Urvalet i studien består av legitimerade lärare som undervisar i årskurs 1–2. Eftersom du arbetar inom dessa årskurser tillfrågas du härmed om deltagande i denna undersökning. Studien genomförs genom intervjuer. Frågorna är i förväg förberedda, men det finns utrymme för följdfrågor beroende på dina svar. Intervjun genomförs av oss båda två gemensamt och beräknas ta cirka 30 minuter och kräver inga särskilda förberedelser från din sida. Tid och plats bestäms i samråd med dig och intervjun kan genomföras antingen fysiskt eller digitalt.

Intervjun kommer att dokumenteras genom ljudinspelning och skriftliga anteckningar. All information som samlas in behandlas konfidentiellt. Varken ditt namn, skolans namn eller andra uppgifter som kan identifiera dig kommer att framgå i uppsatsen. Endast vi som genomför studien samt vår handledare kommer att ha tillgång till intervjuerna och inspelningarna. Materialet lagras på lösenordskyddade enheter. Inspelningar och transkriptioner sparas till dess att examensarbetet är examinerat och när arbetet är godkänt raderas ljudfilerna och de skriftliga anteckningarna förstörs.

*Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande utan att ange någon anledning.*

Resultatet av studien kommer att redovisas i form av ett examensarbete som publiceras i Högskolan Dalarnas DIVA-portal, där du har möjlighet att ta del av hela arbetet. Högskolan Dalarna är ansvarig för behandlingen av personuppgifter i samband med examensarbetet. Enligt Dataskyddsförordningen (GDPR) har du rätt att få information om hur dina personuppgifter behandlas, att begära registerutdrag samt att få eventuella felaktiga uppgifter rättade. Vid frågor om personuppgiftshanteringen kan du vända dig till Högskolan Dalarnas dataskyddsombud.

Ytterligare information lämnas av nedanstående ansvariga.

**Studenter**

Linn Dahlgren  
xxx@xxx.  
xxx-xxx

Mimmi Ångbäck  
xxx@xxx  
xxx-xxx

---

Ort, Datum

---

Underskrifter

**Handledare**

Susanne Rosén  
[srs@du.se](mailto:srs@du.se)

---

Ort, Datum

---

Underskrift

## Bilaga B Samtyckesformulär

### Samtyckesformulär

#### Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att:

- delta i studien Att läsa högt för att lära.
- att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i studiepersonsinformationen.
- följande personuppgifter samlas in: utbildning, examensår och antal år i yrket.
- personuppgifter kommer att användas till samband mellan utbildning och examensår.
- de insamlade uppgifterna kommer att bevaras till dess att uppsatsen är examinerad och godkänd, dock högst tre år räknat från att datainsamlingen påbörjats.

Jag samtycker till att:

- Ljudinspelning används.

Plats och Datum	Underskrift

#### Ansvarig för studien

Ort och datum: \_\_\_\_\_

Namnsteckning: \_\_\_\_\_

## Bilaga C Intervjufrågor

### Intervjufrågor

#### Bakgrundsfrågor

Vilken utbildning har du?

Vilken klass undervisar du i nu?

Hur många år har du arbetat som lärare?

1. Berätta hur du som lärare i årskurs 1 och 2 arbetar med högläsning som stöd för elevers läsförståelse?

Följdfrågor:

Hur ofta arbetar du med högläsning i undervisningen?

Kan du beskriva hur ett typiskt högläsningstillfälle brukar se ut?

På vilka sätt kopplar du högläsningen till arbete med läsförståelse?

2. Vilka didaktiska motiv och överväganden gör du bakom dina val av innehåll, arbetssätt och genomförande av högläsning?

Följdfrågor:

Vad ligger till grund för ditt val av texter eller böcker vid högläsning?

Hur anpassar du högläsningen efter elevernas ålder och förkunskaper?

Vilka mål har du med högläsningen i undervisningen?

Vilka utmaningar finns som påverkar dina didaktiska val?

3. Hur beskriver du att de valda arbetssätten vid högläsningen möjliggör elevernas deltagande och lärande i relation till läsförståelse?

Följdfrågor:

Hur ges eleverna möjlighet att vara aktiva under högläsningen?

På vilka sätt uppmuntrar du samtal eller reflektion kring texten?

Hur upplever du att elevernas förståelse utvecklas genom högläsningen?

Ge exempel på hur olika elever deltar eller engageras på olika sätt?

Vad brukar du tänka på för att få eleverna delaktiga, eller finns det någon utmaning som du ofta stöter på?

Vad har vi inte frågat om som du hade velat att vi frågade om just detta ämnesområde?

## Bilaga D Informationsbrev rektorer

Hej!

Vi heter Linn Dahlgren och Mimmi Ångbäck och studerar och studerar till grundlärare F-3 vid Högskolan Dalarna. Inom ramen för vårt examensarbete genomför vi en kvalitativ intervjustudie med fokus på hur lärare i årskurs 1–2 arbetar med högläsning som didaktiskt verktyg för att utveckla elevers läsförståelse.

Vi vänder oss därför till dig för att fråga om det finns möjlighet att, efter ditt godkännande, intervjua en eller flera lärare på skolan. Intervjuerna är frivillig. Genomförs på tider som passar lärarna och beräknas ta cirka 30 minuter. All insamlad data kommer att behandlas konfidentiellt och i enlighet med forskningsetiska principer, vilket innebär att varken skola eller deltagande lärare kommer att kunna identifieras i det färdiga arbetet.

Vi hoppas att vår studie kan bidra med kunskap som är relevant både för forskning och skolpraktik. Om du har frågor eller önskar mer information om studien är du varmt välkommen att kontakta oss.

Tack för att du tar dig tid att ta ställning till vår förfrågan. Vi ser fram emot att höra från dig.

Vänliga hälsningar,  
Linn Dahlgren

[XXXX](#)

Mimmi Ångbäck

[XXXXX](#)