



BARNDOM-UTBILDNING-
SAMHÄLLE

Examensarbete i fördjupningsämnet Barndom och lärande

15 högskolepoäng, grundnivå

”Kan vi fortsätta läsa boken nu?”

En kvalitativ studie om barns deltagande under högläsning och utformningen
av deliberativa samtal

”Can we continue reading the book now?”

*A qualitative study on children's participation during reading aloud and the formation of
deliberative conversations*

**Christina Caceres
Jennie Telander**

Förskolläraryxamen 210hp
Datum för slutseminarium 2023-10-30

Examinator: Kevin Walther
Handledare: Åsa Delblanc

Förord

Vi vill börja med att säga ett stort tack till de förskolor som varit med i vår studie. Det har varit ett lärorikt arbete och många kaffekoppar har druckits för att få ihop vår studie. Vi vill säga ett stort tack till varandra då vårt samarbete med denna text har varit fylld med känslor av glädje, frustation, uppgivenhet och motiverande samtal. Vi har tillsammans diskuterat och skrivit alla delar, ingen del har skrivits individuellt. Detta har resulterat i att vi båda tar med oss vår fördjupade kunskap i detta ämne ut i kommande arbetsliv. Vi vill också säga ett tack till våra familjer och vänner som funnits där vid alla våra sammanbrott och lyft oss igen. Avslutningsvis tackar vi också vår handledare för stöttningen vi haft genom arbetet.

Abstrakt

Läsförståelsen hos barn i skolan har minskat och det diskuteras vilka insatser som behövs för att vända denna trend redan i förskolan. Vi har därför valt att skriva om högläsningen i förskolan och vilka faktorer som påverkar dess möjligheter/utformning. Detta då forskning visar på att den tidiga högläsningen har betydelse för barns framtida språkinläring. Syftet med denna studie är att undersöka hur barn görs delaktiga under högläsning, samt hur de bjuds in till att delta i deliberativa samtal.

Vi har använt oss av en kvalitativ metod i studien då vi genomfört fem observationer på fem olika förskolor i Sverige. Vi valde denna metod för att se hur barn görs delaktiga under högläsningen och eftersom vi satt med gjorde det att vi såg och hörde exakt vad som hände. Materialet vi fick från våra observationer har vi analyserat med våra teoretiska begrepp och delat in i olika faktorer. Faktorer som vi såg påverkar högläsningen är miljön, barns aktörskap och förskollärarens roll.

Slutsatsen vi har kommit fram till i denna studie är vikten i de olika faktorerna och vilka möjligheter de kan bidra med beroende på hur de tillämpas till högläsningen. Miljöns utformning samt artefakter är betydelsefulla, men även hur förskolläraren bjuder in barnen till samtal för deliberativa samtal om boken. Vi ser även en koppling mellan de olika faktorerna, hur de är beroende av förskollärarens kännedom om dem för att på så vis skapa goda förutsättningar i högläsningssituationer. Denna studie ger ett perspektiv på hur förskollärare kan arbeta med högläsning så den blir gynnsam för barn.

Nyckelord: Högläsning, förskola, förskollärare, kommunikation, deliberativa samtal

Innehållsförteckning

1 Inledning	6
2 Teori	9
2.1 Kommunikation	9
2.2 Deliberativa samtal och demokrati	9
2.3 Barns aktörskap	10
2.4 Sociomateriellt perspektiv som komplement till kommunikativt perspektiv	11
3 Tidigare forskning	12
3.1 Högläsning för att främja barns språkutveckling	12
3.2 Aktiv och närvarande pedagoger	13
3.3 Kommunikationens betydelse	13
3.4 Miljöns påverkan på högläsning	14
3.5 Sammanfattning av tidigare forskning	15
4 Metod	16
4.1 Urval	16
4.2 Deltagare	16
4.3 Observation	17
4.4 Genomförande	18
4.5 Analysmetod	18
4.6 Etiska överväganden	19
4.7 Studiens tillförlitlighet	20
4.8 Metoddiskussion	21
5 Resultat och Analys	22
5.1 Förskollärarna bjuder in till samtal	22
5.2 Barns aktiva deltagande	24
5.3 Miljöns betydelse	26
6 Diskussion	29
6.1 Resultatdiskussion	29
6.1.1 Förskollärarna bjuder in till samtal	29
6.1.2 Barns aktiva deltagande	30
6.1.3 Miljöns betydelse	31
6.2 Avslutande diskussion	32
6.3 Fortsatt forskning	34

Referenslista	35
Bilagor.....	38
<i>Bilaga 1, Information- och samtyckesblankett</i>	<i>38</i>

1 Inledning

Läsförståelsen i Sverige sjunker och barn och unga läser allt mindre (Hilton, Irenius, Malm, Pettersson, Wiman och Ölmedal 2023). Detta i sin tur kan leda till att möjligheter och val begränsas i vuxen ålder för de barn som inte utvecklar sin läsförståelse. Senaste resultatet i Progress in International Reading Literacy Study, som är en internationell studie som var femte år mäter läsförståelse och attityder till läsning hos elever i årskurs fyra, visar att skillnaden i läsförståelsen har ökat (Skolverket 2023). Hur ska denna trend brytas? Vad är förskolans roll i detta? Hilton et al. (2023) argumenterar för vilken satsning som behövs kring läsning och litteratur i förskola och skola.

I vårt arbete utgår vi från förskola och kommer därför endast nämna förskolan framöver. Hilton et al. (2023) skriver att läsning är en viktig del i barns liv, och att de behöver få ta del av läsning i olika former för att kunna få en lärorik utbildning. Vidare lyfter Hilton et al. (2023) att andelen av de barn som inte klarar av läsförståelse blivit högre och därför är det viktigt med läsning. Detta anser vi vara relevant kopplat till vårt arbete då vi vill se hur barn kan bli delaktiga under högläsning på förskolan.

Pihlgren (2023) skriver att högläsning är när barnen får sitta tillsammans med en vuxen, ensam eller med flera barn och lyssna på när den vuxne läser boken högt; genom högläsning kan de sedan föra samtal kring vad som händer i boken under läsningens gång, men även samtala om boken efteråt. Pihlgren (2023) menar även att när barnen får möjligheten att delta i samtal om böcker med hjälp av frågeställningar från förskolläraren, bidrar det till att barnen tillägnar sig ny kunskap och att de kan ta ställning till olika böcker med hjälp av egna erfarenheter. Vidare förklarar Pihlgren (2023) dialogisk högläsning som ett sätt att läsa en bok för barnen samtidigt som de bjuds in till tolkning via frågor som är kopplade till bokens innehåll. Då högläsning kan ha olika betydelser, har vi valt att se det utifrån *dialogisk högläsning* där barnen görs delaktiga genom deliberativa samtal. Fortsättningsvis kommer vi använda oss av begreppet högläsning men syfta till de former som vi nämnt ovan. Får barnen möjlighet till ett socialt samspel under högläsning? Eller är det endast förskolläraren som kommunicerar till barnen och inte med barnen?

I *Läroplan för förskola: Lpfö 18* (Skolverket 2018) står det beskrivet att förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande. Vidare står det skrivet att förskolan har ett ansvar att erbjuda barnen stimulerande miljöer där barn får möjlighet att utveckla sitt språk och intresse för högläsning och samtal om litteratur och andra texter (Lpfö 18). På så sätt ska utbildningen som förskolan ger barnen skapa förutsättningar för att utveckla en läsförståelse och finnas som stöd för barnen i deras utveckling. Förskolans ansvar går därför tydligt att se i det nationella styrdokumentet Lpfö 18. Det är därför inte en fråga *om* förskolan har ett ansvar för att skapa ett intresse för barnen när det kommer till läsning, utan mer *hur* de ska göra det. Läroplanen (Lpfö 18) har strävansmål för barnen, vad man vill erbjuda varje barn. Målen och riktlinjerna för förskollärarna och arbetslagen anger endast inriktning på utbildningen och innehåll i form av ämnen och värderingar. Det lämnar stort tolkningsutrymme och frihet för förskollärarna att arbeta utifrån barnens intresse och på så vis göra barnen delaktiga i, som i detta fall, högläsningen. Edwards (2019) lyfter vikten av högläsning för barns språkutveckling och vilka metoder som kan användas vid arbete med olika böcker. Edwards (2019) menar att både bilderböcker och faktaböcker hjälper barn att utveckla litteracitet, sitt språk, ger kunskaper och utvecklar nya intressen samtidigt som de öppnar upp för samtal. Detta styrks av studier som visar att barns språk utvecklas av högläsning, förutsatt att lärarna aktivt arbetar med litteracitet och har kunskap om hur man arbetar med det (Brodin & Renblad 2020; Samuelsson, Price & Jewitt 2021). Därför vill vi med detta arbete belysa och analysera hur kommunikativ handling och deliberativt samtal formas genom högläsning. Vi vill se vilka faktorer som påverkar högläsningssituationer och barnens möjlighet till deltagande.

Almegård (2020) skriver om högläsningens betydelse och får stöd av flertalet forskare, bl.a. Malmqvist och Westlund. I artikeln lyfter Malmqvist att miljöns uppbyggnad har betydelse och att lättillgängliga böcker för barnen skapar naturliga samtal om litteratur. Även här lyfts vikten av hur man arbetar med litteratur. Där trycker Westlund på den dialogiska läsningen i förskolan. Westlund menar att genom att göra barnen aktiva och skapa dialoger mellan vuxen-barn och barn-barn gör det barnen engagerade och stärker deras nyfikenhet till läsning (Almegård 2020).

Att dagens fokus på digitalisering kan ha blivit ett hot mot den analoga högläsningen är ännu ett argument som stödjer varför vi vill studera högläsning (Almegård 2020). Ljudböcker har fått större

plats i förskolan och Almegård (2020) menar att forskare är tveksamma till den typen av högläsning. Han menar att med ljudböcker får barnen inte samma möjlighet att delta och ställa frågor när de inte förstår. Detta är något som Samuelsson et al. (2021) studerat och även de ställt sig kritiska till. Dock lyfter de att det går att dra nytta av den digitala högläsningen om man har rätt kunskaper och arbetar med det på rätt sätt. Vi vill därför studera hur förskollärare väcker, bibehåller barnens intresse och hur de ges möjlighet att delta under högläsningen. Mot bakgrund av ovanstående har syftet med studien formulerats.

1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka de olika faktorer som möjliggör barns deltagande och delaktighet i högläsningssituationer samt hur detta formar deliberativa samtal. Syftet leder till följande två frågeställningar:

- Hur möjliggörs barns deltagande och delaktighet i högläsningssituationer?
- Vilka faktorer formar det deliberativa samtalet under högläsning?

2 Teori

De teoretiska begrepp vi huvudsakligen kommer utgå från i denna studie är *kommunikativ handling* vilket är hämtat från Jürgen Habermas (1996) teori. Vi kommer beskriva det och hur det kan användas i anslutning till att tolka vårt resultat. I denna studie ser vi barn som aktivt medskapande aktörer och vill lyfta hur detta möjliggörs i högläsningssituationer. Därför har vi tagit med begreppet *barns aktörskap* ur barndomssociologin. Vi har även tagit med det teoretiska begreppet *sociomateriellt perspektiv* för att beskriva och lyfta miljöns påverkan till våra frågeställningar och resultat.

2.1 Kommunikation

Habermas (1984) har med sin teori om kommunikativ handling öppnat upp för ett synsätt där alla barns röster kommer till tal och respekteras lika mycket. En kommunikativ handling menar Habermas (1984) är alla handlingar där syftet är att kommunicera något till någon. *Kommunikationen* kan ske via det verbala språket men även genom kroppsspråket där det kan användas bland annat nickningar, ryck på axlar eller blickar. Kommunikationen är det vi huvudsakligen kommer titta på när vi gör observationer på olika förskolor och även det analysen kommer kretsas runt. Vilka faktorer som påverkar hur kommunikationen ser ut och vad som möjliggör att kommunikationen uppstår. Habermas (1984) teori bygger på att genom kommunikation får alla sin röst hörd och man kan tillsammans komma fram till ett samförstånd. Inte genom att försöka övertala andra och få över dem till sin ståndpunkt, utan att tillsammans med andra samtala sig fram till ett samförstånd alla är nöjda med.

2.2 Deliberativa samtal och demokrati

Deliberativa samtal är ett begrepp inom kommunikativt handlande. Det är en metod, en typ av samtal som sammanfattar kärnan i teorin om kommunikativt handlande (Englund 2007). Det innebär att man respekterar varandra, man är både talare och lyssnare. Om man går in i ett samtal med motivet att det ska gynna sig själv, hamnar man utanför det kommunikativa handlandet. Englund (2007) beskriver deliberativa samtal och belyser grundtankarna med begreppet. En av huvudpoängerna med deliberativa samtal är att argumentera fram en gemensam grund utifrån de

skilda synsätt som medverkande har. Det är av vikt att kunna se varandras skillnader, uppfattningar och synsätt kring vad som argumenteras och där det sedan ska leda till överenskommelser eller att medverkande accepterar varandras olikheter (Englund 2007). Inom deliberativa samtal har *demokrati* en stor roll vilket för oss vidare till nästa begrepp. Där skriver Englund (2007) att demokratin i detta sammanhang handlar om att se till att alla medverkande blir lika behandlande och att alla argument som tas upp värderas som lika viktiga. Englund (2007) skriver dock att de argument som anses kretsa mer kring ämnet och därför vara mer relevanta, ska lyftas fram med en mer positiv värdering. Detta leder till att de argumenten blir avgörande då de är resursstarka. Förskolläraren har en viktig roll i de deliberativa samtalen, vilket är att hålla samtalet till ämnet och lyssna in så alla barnen får delta efter egen förmåga genom att få sin röst hörd (Englund 2007). Här är det av vikt att förskolläraren förhåller sig till den formella auktoriteten och inte missbrukar den, det vill säga att förskolläraren har en balans i sitt maktutövande i barngruppen (Jonsson 2016). Förskolläraren ska skapa grunden för de deliberativa samtalen där rätt verktyg och argument ges för att den deliberativa kommunikationen ska fungera på ett demokratiskt sätt (Englund 2007). Då en av frågeställningarna i studien är hur deliberativa samtal formas och deliberativa samtal är en form av kommunikation, kommer även dessa begrepp synliggöras i analysen i relation till barns aktörskap och miljöns påverkan.

2.3 Barns aktörskap

Barns aktörskap är ett teoretiskt begrepp från barndomssociologin. James, Jenks och Prout (1998) skriver att det framträdde i samband med ett paradigmskifte där barn erkändes som en egen person, inte endast som någon ofärdig version som var på väg att bli en person. Detta tankesätt kom ur barns rättigheter, vilket styrker synen på barns egna aktörskap (James et al. 1998). Vidare lyfter de att barn påverkas av sin omgivning men de är även med och påverkar den själva. Bergnehr (2019) lyfter och reflekterar över begreppet *barns aktörskap*, vad det kan betyda i olika forskningstexter och hur det kan förstås. Hon menar att man kan dela upp barnets aktörskap i två begrepp, *barns påverkan* och *barns inflytande*. Barn påverkar genom att bara finnas, deras närvaro påverkar omgivningen att agera på vissa sätt. Men barn kan influera sin omgivning med sina egna handlingar också, både verbalt och med sitt kroppsspråk (Bergnehr 2019). Vår definition av barns aktörskap är barn som aktiva medskapande aktörer. Vi ser att barn både påverkar och influerar sin omgivning och den synen kommer vi använda framöver i studien.

Maktaspekten i förhållandet barn-vuxen får inte glömmas och är väldigt frammanträdande i förskolan. Bergnehr (2019) belyser att barns påverkan kan begränsas av de med makt, att barn endast har så mycket att säga till om som de vuxna i sin omgivning tillåter. Därför anser vi att det är viktigt att lyfta begreppet barns aktörskap eftersom förskolan är till för barnen (Lpfö18) och i enlighet med den kommunikativa handlingen (Habermas 1996) har även barn en röst som förtjänar att höras och bli respekterad.

2.4 Sociomateriellt perspektiv som komplement till kommunikativt perspektiv

Då vi inte tycker Habermas (1996) tankar behandlar miljöns påverkan på barns handlingar, har vi valt att lägga till ett begrepp om material och miljö kring högläsningen. Då vi anser att det behövs i vår studie har vi valt att använda oss av *sociomateriellt perspektiv*. Säljö (2021) beskriver interaktionen med den sociomateriella miljön och artefakter som en bas för utveckling av kunskaper. Han menar att fysiska objekt bär med sig en viss mening och innebörd som påverkar hur vi agerar i möte med dessa. Holmberg och Stensson (2020) har även de lyft begreppet *sociomateriellt perspektiv* i anslutning till förskolan. De menar att miljön och materialet i förskolan spelar roll för hur barnen handlar och agerar. Genom ett sociomateriellt perspektiv vill vi se hur barns handlingar formas och utspelas i relation till material och omgivning. Då vi vill få syn på hur olika faktorer, såsom miljöns utformning, påverkar eller är en bidragande faktor till att det uppstår deliberativa samtal under högläsning.

3 Tidigare forskning

Vi har gjort ett urval av studier som har en koppling till högläsning i förskolan. I tidigare forskning fokuserar vi på hur förskolläraren använder högläsningen i förskolan för att göra barnen delaktiga i en öppen dialog och ett socialt samspel. I vår sökning av tidigare forskning har vi sett det utifrån ett bredare perspektiv då vi anser att högläsning inte enbart innebär att läsa högt för en grupp barn. Miljön där högläsningen utspelar sig är en faktor som vi valt att ta med i vårt arbete och hur barn görs delaktiga under högläsningen genom deliberativa samtal. Med dessa studier vill vi framhäva högläsningens betydelse och lyfta flera aspekter som belyser och möjliggör barns deltagande under högläsning.

I arbetet för att hitta tidigare forskning använde vi oss av sökord för att hitta olika typer av studier som forskat om vårt valda ämne. Sökorden vi använde var *förskola, högläsning, kommunikation, deliberativa samtal och förskollärare*. Dessa sökord använde vi oss sedan av i databaserna Swepub, Eric och Libsearch som är Malmö universitetsbiblioteks egna sökverktyg. För att finna vår internationella studie använde vi oss av databasen Eric och där översatte vi våra sökord från svenska till engelska. Då vi vill använda oss av studier som är aktiva och relevanta idag är vår äldsta studie från 2016 och vår nyaste är från 2021.

3.1 Högläsning för att främja barns språkutveckling

Brodin och Renblad (2020) är två forskare som studerat högläsningen i förskolan. Deras utgångspunkt var att studera om högläsning kunde användas för att stötta barn i deras språkutveckling. Genom att skicka ut webbenkäter till 23 avdelningar på 11 förskolor i Sverige, fick de in material från förskolorna och deras arbete kring högläsning innan studien och efter ett år. Resultatet efter ett år visade att arbetet med högläsningen gav positiva effekter för barnens kommunicerande, berättande och fantasi. Något som lyftes i samband med dessa resultat var att barnen var mycket mer delaktiga i högläsningen efter det första året. Vidare väcktes frågan om hur man optimalt arbetar med högläsningen. De kom fram till att högläsning spelar stor roll, men att arbeta med barnen om det som läses genom diskussioner, reflektioner och bildsamtal är det optimala sättet att jobba på (för att det ska främja språkutvecklingen). Brodin och Renblad (2020) lyfter i sin studie vikten av att arbeta med högläsning redan i förskolan då forskning visar att ett

tidigt stöd hjälper barnen med deras språkutveckling och lärande i skolan. Vi lyfter därför studier som visar högläsningens betydelse från olika infallsvinklar.

3.2 Aktiv och närvarande pedagoger

Vikten av att vara aktiv och deltagande tillsammans med barnen i högläsningen är något som även Samuelsson et al. (2021) menar. De studerade den kommunikativa miljön mellan barnen, förskollärarna och surfplattor och böcker i lässammanhang. Studien genomfördes i en flerspråkig förskola i Sverige genom att analysera interaktionen med flera metoder, så som video, bilder men även fältanteckningar (Samuelsson et al. 2021). De skriver att det är av vikt att förskolläraren är en närvarande social samtalspartner under högläsningen. Samuelsson et al. (2021) skriver om både fysiska och digitala böcker men vi kommer förhålla oss till de fysiska böckerna då vi vill få fram hur barnen görs delaktiga i det deliberativa samtalet under högläsningen i förskolan. Samuelsson et al. (2021) menar, precis som Brodin och Renblad (2020), att den verbala kommunikationen hos barnen främjas av att förskolläraren är närvarande under högläsningen och driver samtalet med barnen. Samuelsson et al. (2021) skriver att det är av vikt att förskolläraren bjuder in barnen till högläsningen och boken. Detta är något vi kommer fokusera på när vi gör vår studie, hur barnen görs delaktiga i högläsning. Vidare belyser Samuelsson et al. (2021) användningen av öppna frågor som ett sätt för barnen att delta i deliberativa samtal där barnen kan kommunicera kring bokens handling. Barnens språkutveckling och deltagande i sociala sammanhang, som i detta fall högläsning kan bli bristande om inte förskolläraren bjuder in barnen till aktivt deltagande.

3.3 Kommunikationens betydelse

Även ur ett kommunikativt perspektiv kopplat till högläsning i förskolan är det av vikt att förskolläraren skapar situationer där det möjliggörs för barnen att kunna delta i högläsningen mer än att lyssna (Brodin & Renblad 2020; Samuelsson et al. 2021). Hur ska förskolläraren arbeta för att bjuda in barnen att samtala kring bokens innehåll både under läsningen och efteråt? Kommunikationen mellan barn och förskollärare under högläsningen på förskolan är en grundläggande faktor för att det deliberativa samtalet ska fungera (Brodin & Renblad 2020; Samuelsson et al. 2021).

Jonsson (2016) lyfter liknande resultat i sin observationsstudie gjord i fyra svenska förskolor där hon observerade förskollärares kommunikation med ett-tre åriga barn. I artikeln betonar Jonsson (2016) förskollärares ansvar för att bjuda in barnen till att delta i sociala sammanhang, såsom högläsning, där kommunikationen blir central. Jonsson (2016) skriver att det finns olika sätt att arbeta med att få barnen delaktiga i högläsningen. Hon kopplar det till hur aktiv förskolläraren väljer att vara. Är förskolläraren för aktiv och tar en stor roll i kommunikationen, ger det inte mycket utrymme för barnen att delta. Väljer förskolläraren att vara det motsatta, det vill säga att ta ett steg tillbaka och låta barnen ta en ledande roll, kan det bli att barnen blir osäkra kring hur de ska hantera kommunikationen. Jonsson (2016) menar därför att förskolläraren behöver vara aktiv med barnen i kommunikationen och bjuda in barnen till att delta, men samtidigt ge utrymme för barnen att kunna delta i det deliberativa samtalet.

3.4 Miljöns påverkan på högläsning

Vi väljer att lyfta fram miljön och dess betydelse då flera forskare är eniga om dess påverkan och vikt som en bidragande faktor för att forma samspelet och språket mellan vuxna och barn i högläsningssituationer (Chou, Cheng J & Cheng Y 2016; Samuelsson et al. 2021). Genom att skapa upp en miljö som knyter an till boken ger det barnen mer än ett sätt att kunna ha ett socialt samspel under högläsningen.

Chou et al. (2016) skriver i sin artikel hur förskollärare kan få en förståelse och arbeta för att få barnen mer intresserade av läsning genom att skapa en inbjudande miljö i rummet där läsningen sker. I sin studie har de använt kvalitativa metoder som observation och intervju för att samla in material i en förskoleklass i USA. I artikeln börjar de beskriva hur läsningen gick från en miljö som inte bjöd in till högläsning för att sedan skapa en inbjudande miljö och på så vis väckte det barnens intresse och lust att vilja ta del av böcker och läsning. Chou et al. (2016) menar att miljön är en bidragande faktor till barns språkutveckling och att det är någonting som personalen behöver ta i beaktande när de arbetar med språk, böcker och högläsning. Använder sig inte förskolläraren av miljön runtom högläsningen och vid böckerna, kan det leda till en negativ syn på läsning för barn då det inte är något som lockar och bjuder in dem. Genom att anpassa miljön för högläsning och göra det i koppling till den lästa boken, blir det ett tydligt sätt för barnen att koppla samman boken med verkligheten (Chou et al. 2016).

Genom att låta barnen ta del av diskussioner efter högläsningen, ger det dem utrymme att berätta och diskutera med andra om hur de upplevt bokens handling och att de tillsammans diskuterar nyckelorden i bokens handling (Chou et al. 2016). Det går i denna studie att se liknande slutsatser som i de andra studierna vi redan lyft. Chou et al. (2016) menar att förskolläraren även kan vara uppmärksam kring vilka typer av böcker det är barnen visar intresse för och fortsätta välja böcker inom samma kategori för att bibehålla barnens intresse. Detta betonar de vuxnas ansvarsroll som både Jonsson (2016) och Samuelsson et al. (2021) skriver om. I resultatdelen skrivs det att barnen får en bredare syn på olika sorters böcker genom att få ta del av läsning och diskussioner kring andra böcker än bara de som intresserar ett specifikt barn (Chou et al. 2016). Det ger då en möjlighet för barnen att delta och socialt interagera tillsammans med andra barn om bokens innehåll.

3.5 Sammanfattning av tidigare forskning

Samtliga studier behandlar faktorer som undersöks i denna studie, med den tidigare forskningen har vi lyft högläsningens betydelse för barns språkutveckling och vikten de olika faktorerna har. Det har framkommit att arbete med högläsning är en avgörande faktor för att högläsningen ska bli effektiv. I relation till det har vikten av pedagogers aktiva och deltagande roll lyfts som avgörande för möjligheten till deliberativa samtal. Samtliga forskare anser att kommunikationen ses som en grundläggande faktor. På så vis är det av vikt att förskolläraren bjuder in barnen till att delta i samtal och låter dem uttrycka sina åsikter under högläsningen tillsammans med andra barn. Utöver arbetet med högläsningen har faktorer så som miljöns påverkan beskrivits ha en betydelse för barns intresse och engagemang i högläsning. Miljön kan alltså fungera som ett hjälpmedel eller ett hinder. Vi kommer använda resultaten som vi lyft ovan till att diskutera relevansen av dessa faktorer i våra observationer till vårt syfte: att undersöka de olika faktorer som möjliggör barns deltagande och delaktighet i högläsningssituationer samt hur detta formar deliberativa samtal.

4 Metod

I detta kapitel beskrivs vår valda metod, observation, som använts för att samla in kvalitativt material. Samt hur urvalet gjordes av vilka förskolor vi var och observerade på och hur genomförandet såg ut. Vi lyfter även kort om analysmetoden som använts för att analysera det insamlade materialet. Till slut beskrivs Vetenskapsrådets (2002) fyra etiska principer som vi har förhållit oss till under denna studie.

4.1 Urval

Vi ville observera naturliga högläsningssituationer på flera förskolor och bokade därför in oss på totalt fem olika förskolor fördelat i två olika kommuner i Sverige. Dessa förskolor valdes genom ett bekvämlighetsurval då vi använde oss av vårt eget kontaktnät av förskollärare (Patel & Davidson 2019). Vi mejlade till de förskollärare vi redan var bekanta med och frågade om de ville delta i vår studie. Då vi ville komma upp i cirka tio observationer så bad vi de förskollärare vi fick kontakt med att fråga sina kollegor om någon var intresserad av att delta i vår studie. Detta kan kopplas till Alvehus (2023) beskrivning av snöbollsurval. Vi fick återkoppling från alla i vårt kontaktnät och en del skickade med kontaktuppgifter till några kollegor. Totalt bokade in vi in sju observationer, men på grund av sjukdom och personalbrist fick vi två bortfall. De fem förskolorna vi besökte har en bred variation när det kommer till att representera olika socioekonomiska områden. Denna studie är dock inte så omfattande att det går att generalisera resultatet på samhällsnivå.

4.2 Deltagare

Vi har observerat förskollärare och barn ute på förskolor. Totalt har vi haft 31 medverkande varav fem har varit förskollärare.

Fördelningen av våra deltagare såg ut såhär:

- Förskola A: en förskollärare och tre barn, äldre barns avdelning
- Förskola B: en förskollärare och sju barn, äldre barns avdelning
- Förskola C: en förskollärare och fem barn, äldre barns avdelning
- Förskola D: en förskollärare och sex barn, äldre barns avdelning
- Förskola E: en förskollärare och fem barn, yngre barns avdelning

Under observationerna har det varit en förskollärare vid varje observation och barnantalet har varierat mellan tre och sju. Då vi inte fokuserade på någon specifik ålder, var barngrupperna vi observerade i varierande ålder mellan två–fem år.

4.3 Observation

Då vi ville få syn på hur barn görs delaktiga i högläsning samt vilka faktorer som bidrar till deliberativa samtal valde vi undersökningsmetoden observation. Patel och Davidson (2019) menar att metoden observation gör det möjligt för observatören att få syn på beteenden som sker under naturliga former. I denna studie möjliggjorde det även för oss att kunna observera de barn som inte har det verbala språket, då vi genom observationen även kunde se kroppsspråk och ansiktsmimik (Patel & Davidson 2019). Fangen (2005) lyfter att det som i första hand samlas in med observationer är vad människor gör, inte vad de säger. Dock understryker hon även att det verbala är en stor del i samspelet mellan människor (Fangen 2005). Detta är något vi utgått ifrån när vi observerat och därför har vi antecknat både vad de gör och säger. Vi valde observationsformen *icke deltagande observation* då vi ville se högläsning i naturliga former och inte påverka resultatet genom att själva delta (Fangen 2005).

Fangen (2005) lyfter Habermas tankar om att icke deltagande observation inte är i samspel med den kommunikativa teorin. Detta eftersom man enligt Habermas endast kan förstå andra och en situation genom att själv befinna sig i den och kommunicera med de andra aktörerna (Fangen 2005). Trots detta lyfter Fangen (2005) att det går att få ut en hel del av att observera genom att man är i situationen ändå. Vi valde, trots detta, att använda oss av icke deltagande observationer då vi ansåg att det passar till vårt syfte och frågeställningar. Vi satt i samma rum, fortfarande nära de andra deltagande och på så sätt upplevde vi att vi fick tillräcklig bra insyn i situationen och de olika kommunikationsprocesser som skedde.

Hade vi exempelvis valt intervju som insamlingsmetod hade vi säkerligen fått reda på bakomliggande tankar och argument för genomförda kommunikationsprocesser (Alvehus 2023). Risken är dock att materialet vi fått in då hade varit vad deltagaren önskar att aktionen ska leda till när utfallet egentligen blir ett helt annat. Genom att observera blev det insamlade materialet det som verkligen skedde, även saker som deltagare kommunicerat omedvetet genom exempelvis kroppsspråk eller ansiktsmimik. Vi är även medvetna om observatörseffekten, det vill säga att vår

närvaro kan ha påverkat de medverkande och gjort observationen mindre representativ (Alvehus 2023). Wragg (1994) beskriver den kvalitativa metoden observation i skolkontext, vilket vi kan se en koppling till förskolekontext. Han menar att observatöreffektens grad är beroende av barngruppens vana av okända personer i klassrummet och att det påverkar alla aktörer, det vill säga både barn och lärare (Wragg 1994). Ju större vana de har av okända människor, desto mindre observatörseffekt (Wragg 1994). Detta är något vi tog i beaktande under tiden som vi observerade på förskolan och i vårt resultatets diskussion.

4.4 Genomförande

Patel och Davidson (2019) förklarar betydelsen av en känd observatör där observatören behöver informera samtliga som medverkar och få deras godkännande på att bli observerade. De menar att vara en känd observatör kan ses som problematiskt då det kan störa gruppens beteende och i detta fall barngruppen. Vidare skriver Patel och Davidson (2019) om valet att vara ickedeltagande observatör, där observatören är närvarande i rummet men inte delaktig i det som sker. Vi tog rollen som känd, ickedeltagande observatör (Patel & Davidson 2019). Med det menar vi att både barn och vuxna informerades om vilka vi var och vad vi skulle göra när vi kom till förskolan. När vi kom till förskolan presenterade vi oss för både barn och personal där vi berättade vilka vi var och vad vi skulle göra där. Vi frågade även barnen innan observationerna om det var okej att vi satt med och skrev ner vad de gjorde. Då vi var ickedeltagande observatörer så satte vi oss i bakgrunden för att observera och deltog inte i högläsningen (Patel & Davidson 2019). För att hålla hög anonymitet och inte ta med några personliga uppgifter skrev vi våra fältanteckningar med penna på papper. Patel och Davidson (2019) förklarar att vara anonym innebär att det inte samlas in några uppgifter som kan knytas till de medverkande. När vi lämnat förskolan satte vi oss direkt efter varje observation och transkriberade observationen på datorn i ett gemensamt dokument. Detta gjorde vi direkt då det är då minnet är som starkast över alla detaljer. Man riskerar inte att glömma bort något genom att vänta med transkriberingen (Fangen 2005).

4.5 Analysmetod

När vi samlat in och transkriberat allt vårt empiriska material läste vi igenom det flera gånger för att sätta oss in i det. Vi använde oss av Rennstam och Wästerfors (2015) beskrivning av att sortera

och reducera ett kvalitativt material. De menar att man ska titta på innehållet och leta i materialet efter *vad* som sker, vilka situationer kan ses som ett huvudinnehåll och förekommer i flera observationer. Därefter ska fokus ligga på *hur* dessa situationer formades (Rennstam & Wästerfors 2015). Efterhand som vi sorterade vårt material efter deras metod satte vi kommentarer i utkanten av dokumentet för att se var våra teoretiska begrepp kunde synliggöras. Därefter tematiserade vi empirin efter färger, och reducerade materialet efter vad som var relevant att lyfta och använda i vår analys. Tematiseringen och reduceringen resulterade i våra rubriker för analysdelen.

4.6 Etiska överväganden

Anledningen till att vi valde att vara kända observatörer var för att följa de fyra forskningsetiska huvudkraven som Vetenskapsrådet (2002) och Patel och Davidson (2019) beskriver. I *informationskravet* beskrivs det att de som deltar i forskningen ska bli informerade om forskningens syfte och det är ett ansvar som forskaren har att informera (Patel & Davidson 2019; Vetenskapsrådet 2002). *Samtyckeskravet* handlar om att vi måste ha samtycke av de deltagande (Patel & Davidson 2019; Vetenskapsrådet 2002). Samtliga deltagare har även rätt till att när som helst under arbetet välja att avsluta sin medverkan utan att det ger negativa konsekvenser. Samt om de deltagande inte är okej med hur medverkan ska ske, så har de rätt att uttrycka det och därefter bli lyssnad på (Patel & Davidson 2019; Vetenskapsrådet 2002). Dessa två krav uppfyllde vi genom att skicka ut informations- och samtyckesblanketter (se Bilaga 1) till berörda deltagare och vid observationstillfället muntligt frågade om samtycke igen. *Konfidentialitetskravet* kan kopplas till sekretess och menas att alla personuppgifter ska förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem (Patel & Davidson 2019; Vetenskapsrådet 2002). Här var det av vikt att vi som gjorde studien förvarade allt material för att säkerställa att deltagande förblir anonyma om det är det vi utlovat. *Nyttjandekravet* är att det material som samlas in får endast användas till det forskningsändamål som arbetas med där och då (Patel & Davidson 2019; Vetenskapsrådet 2002). Detta är något som ska garanteras till medverkande när de deltar i studien (Patel & Davidson 2019). Både de vuxna och barnen på förskolan fick information om varför vi var där och fick valen att samtycka till att vara med eller inte. Genom att endast observera och skriva ner våra observationer med penna på papper, utan några uppgifter som kan avslöja en identitet, samlade vi inte in några personliga uppgifter. Då vi har gått ut med att vi ska hålla alla förskolor och deltagare anonyma har vi i studien

gett förskolorna namnen A, B, C, D, och E. De gånger vi skriver namn på barnen har de fått ett pseudonym. På så sätt håller vi allt material helt anonymiserat.

4.7 Studiens tillförlitlighet

Alvehus (2023) menar att olika vetenskapliga fält har olika syn på vad ”god forskning” är, det vill säga vad som avgör kvalitén på studien. Han menar att begreppen reliabilitet och validitet är två vanligt förekommande begrepp för att avgöra kvalitet. Hög reliabilitet är när forskningen är upprepningsbar och ger samma resultat varje gång. Det ska inte spela någon roll vem som gör forskningen, så länge de använder samma metod ska de komma fram till samma svar. Detta begrepp ställer Alvehus (2023) sig kritisk till när det kommer till kvalitativa studier där materialet tolkas och analyseras med hjälp av teorier och tolkningen blir då påverkad av forskaren personligen. Vidare förklarar han att validitet brukar användas för att kontrollera att man har forskat och studerat rätt sak. Det vill säga att studien har en röd tråd och det som har undersökts i material och analys är relevant för frågeställningen och syftet (Alvehus 2023).

Reliabiliteten i vårt arbete anser vi som låg. Trots användande av samma metod lär empirin ge olika resultat då vi inte kan förutspå hur människor agerar. Analysens tolkningar är påverkade av oss som individer och den erfarenhet och tidigare kunskap vi bär med oss. Därför kan resultatet och slutsatserna se väldigt olika ut beroende på vem som studerar.

Patel och Davidson (2019) är eniga med Alvehus (2023) om att dessa begrepp inte är helt optimala för kvalitativa studier. De menar att i en kvalitativ studie går dessa begrepps innebörd ihop och i stället för reliabilitet används begreppet tillförlitlighet (Patel & Davison 2019). Studiens kvalitet, det vill säga tillförlitlighet och validitet, baseras på att forskaren/författaren är öppen och beskriver hela processen på ett sådant sätt att läsaren kan förstå alla delar (Patel & Davidson 2019). Därför har vi strukturerat vårt arbete med tydliga rubriker och beskrivningar av teorier och begrepp som sedan används i analys och tolkning. Med vår metod och genom våra valda teoretiska begrepp anser vi att vi har kunnat studera det som var tänkt. Våra slutsatser i diskussion svarar på vårt syfte och frågeställningar och genom att vi har varit transparenta i alla delar av vårt arbete. Vi anser oss ha följt en röd tråd och uppnått hög validitet.

4.8 Metoddiskussion

Vi har använt oss av den kvalitativa metoden observation. Det för att vi ansåg att den var lämplig för få syn på hur barn agerade under högläsningen och vad som sades i situationen. Trots att Fangen (2015) belyser Habermas invändning mot den ickedeltagande observationen, ansåg vi att den var bäst lämpad för att ge svar på vårt syfte och frågeställningar. Detta då vi kunde se de olika kommunikativa handlingar som innefattar både det verbala och kroppsspråket (Patel & Davidson). Samt hur aktörerna samspelade och blev påverkade av miljön och omgivningen. Vi fick färre uppbokningar än vad vi hade räknat med men var ändå nöjda med sju observationer. Tyvärr blev det två bortfall på grund av personalbrist och sjukdom på förskolorna, vilket gjorde att vi till slut fick in material från endast fem observationer. Vi försökte boka om och boka in fler, men förskolorna hade inte möjlighet att ställa upp fler gånger inom studiens tidsram.

Vi kunde vid flera tillfällen under våra observationer se att vår närvaro påverkade barnen, dock olika mycket beroende på vilken förskola vi var på. Detta synliggjordes genom att barnens blickar blev riktade mot oss vid några tillfällen och inte på förskolläraren som läste. De barngrupper som visste vem vi var sedan tidigare blev inte påverkade i lika hög grad som de som inte visste. Denna iakttagelse stämmer väl överens med Wraggs (1994) syn på observatörseffekten. Om studien hade sträckt sig över en längre tidsperiod hade vi kunnat besöka förskolorna vid flera tillfällen innan en observation. Då hade vi kunnat göra barnen bekanta med oss och på så sätt minska observatörseffekten. Efter genomförda observationer upplevde vi att intervjuer efter observationerna hade gett oss ännu en dimension i vårt material. Vi hade kunnat fråga förskollärarna om de upplevde att barnen blev påverkade av vår närvaro, samt om och hur de själva kände att de blev påverkade av observatörseffekten. Våra tolkningar i analysen hade kunnat utvecklas ytterligare om vi fått deras synpunkter på händelserna.

5 Resultat och Analys

I kommande del kommer vi presentera vårt resultat och analysera resultaten utifrån våra valda teoretiska begrepp *kommunikation, deliberativa samtal, barns aktörskap, och sociomateriellt perspektiv*. Vi har sorterat vårt material från de fem observationstillfällena i tre olika teman vi tycker är genomgående. De tre teman är *förskollärarna bjuder in till samtal, barns aktiva deltagande och miljöns betydelse*. Vi har sedan kopplat våra teoretiska begrepp för att analysera det empiriska materialet. Under varje rubrik presenteras empiri och vår analys.

För att hålla förskolorna anonymiserade benämns de som förskola A, B, C, D och E. Barnen som blir omnämnda med namn i citaten har fått pseudonymer.

5.1 Förskollärarna bjuder in till samtal

Något vi kunde se i alla observationer var att alla förskollärare använde sig av både verbal kommunikation och kommunicerade med kroppsspråket och gester under högläsningen. Alla förskollärare bjöd in till samtal och diskussioner vid något tillfälle under högläsningen med olika nivåer av framgång. Vid observation tre riktade förskolläraren en fråga direkt till ett barn:

Förskolläraren vänder sig till ett barn som suttit tyst större delen av tiden och säger: ”Tycker du om att spela fotboll Carl?” Förskolläraren ler. Carl tittar på förskolläraren samtidigt som han nickar och ler. (Observation 3, förskola C, 230927)

Vår tolkning är att förskolläraren bjöd in barnet till att samtala om bokens innehåll genom att ställa en personlig fråga, där barnet valde att svara via sitt kroppsspråk och ansiktsmimik. Ett annat exempel på när kommunikationen delvis skedde genom kroppsspråk kan vi se på observation fyra:

Förskolläraren är noga med att först läsa och sen vända boken och visa bilderna för barnen. Hen är också uppmärksam på om barnen tittar på bilderna och säger: ”Ser du bilden?” Barnen sitter tysta och tittar på förskolläraren och nickar ... Förskolläraren frågar: ”Har ni monstertungor?” Hen öppnar munnen och sträcker ut sin tunga, precis som karaktärerna i boken. Barnen tittar på förskolläraren och på boken innan de också gapar och sträcker ut sina tungor. (observation 4, förskola D, 230927)

Där upplevde vi att barnen kommunicerade genom sitt kroppsspråk när förskolläraren försökte bjuda in till samtal genom att ställa frågor. De visade sitt deltagande i högläsningen genom ögonkontakt och nickningar. Detta tolkar vi som att förskollärarens försök att starta upp

deliberativa samtal i barngruppen inte blev så lyckat eftersom deliberativa samtal innebär en mer diskussionsliknande kommunikation (Englund 2007).

I kontrast till detta synliggjordes det under observation två hur förskollärarens inbjudningar till samtal resulterade i deliberativa samtal.

Utifrån handlingen i boken om en fågel någon försökte fånga, får barnen frågan om de tycker det är okej att göra så mot fågeln. Barnen säger att det inte är snällt. Ett barn säger: "Hade det varit en mindre fågel hade det varit okej". Ett annat barn frågar då barnet varför hen tycker att det är okej. Barnet fortsätter sedan med att det inte är snällt och att alla djur har också känslor. Förskolläraren inflikar att vi ska vara snälla och rädda om alla djur (observation 2, förskola B, 230926)

I fältanteckningen ovan tolkar vi att det deliberativa samtalet uppstod då förskolläraren ställde en fråga till barnen utifrån boken som engagerade flera barn. Dessa barn ville få fram sina åsikter och likt Englunds (2007) beskrivning av deliberativa samtal blev alla barnens åsikter lyssnade på och respekterade. Förskolläraren startade samtalet med sin fråga, höll sig lyssnande i bakgrunden och lät barnen föra diskussionen. Hen avslutade diskussionen med att lyfta det samförstånd barnen tillsammans kommit fram till.

I observation ett uppmärksammade vi att det inte bara är i den vuxeninitierade högläsningen som förskolläraren har möjlighet att starta och bjuda in till samtal. I observationen fick barnens aktörskap större utrymme och de valde vilken bok som skulle läsas och förde själva flera samtal.

Barnen frågar: "Vad hände här? Var ska dom gå?" De kommer med hypoteser kring bokens innehåll och förskolläraren är aktiv i barnens samtal. Innan förskolläraren byter sida i boken frågar hen barnen: "Vad tror ni kommer hända nu?" (observation 1, förskola A, 230922)

Ovan är exempel från våra fältanteckningar som vi tycker visar på att både barn och förskollärare ställde frågor utifrån bokens handling som ett sätt att diskutera genom deliberativa samtal. Vi tolkar utifrån Jonsson (2016), som ger olika nivåer på hur aktiv förskolläraren kan vara, att förskolläraren höll en jämn balans, vilket gjorde att barnen kände att de själva kunde ta en ledande roll. Denna typ av öppna frågor och samtal är vad den tidigare forskningen säger främjar barns språkutveckling (Brodin & Renblad 2020; Jonsson 2016; Samuelsson et al. 2021). Nedan visar vi ett annat tillfälle där vi fick syn på att förskolläraren bjöd in ett barn till samtal:

Förskolläraren frågar: "Vet du vad ond betyder?" Barnet svarar: "Att man äter." Förskollärare förklarar: "Ond betyder att man kan vara elak mot någon och inte säga snälla saker." (observation 1, förskola A, 230922)

I observation två läste förskolläraren från en kapitelbok för barnen. Detta var inte någon ny bok för dem, utan innan observationen hade de redan läst några kapitel.

Förskolläraren frågar barnen vad som har hänt tidigare i boken innan hen fortsätter läsa. Barnen turas om att berätta bokens handling tillsammans med förskolläraren som stöttar upp där det behövs. (observation 2, förskola B, 230926)

Detta tolkar vi som att förskolläraren öppnade upp för ett inledande boksamtal med barnen genom att ställa en öppen fråga om vad som tidigare hänt i boken. På så vis bjöd hen in till samtal och barnen blev engagerade från början i högläsningen. Då denna typ av inbjudningar till samtal skedde flera gånger under denna högläsning och i de andra observationerna är vår tolkning att det är en vanlig metod att arbeta efter för att engagera barnen i boksamtal.

5.2 Barns aktiva deltagande

Under våra observationer på förskolorna kunde vi se barn som aktiva medskapande aktörer vid flera olika tillfällen och på flera olika sätt. Varje tillfälle var olik den andra och barnen kommunicerade på olika sätt.

I vår andra observation synliggjordes barns aktörskap:

Barnen pratar med varandra om vilken bok de vill att förskolläraren ska läsa. När förskolläraren kommer säger barnen att de vill fortsätta läsa om Bruno som ska upp i rymden, vilket hen då gör. (observation 2, förskola B, 230926)

Här gör vi en tolkning att barnen tillsammans tog ett demokratiskt beslut genom att de hade ett öppet samtal och diskussion om val av bok, vilket vi tolkar som ett deliberativt samtal (Englund 2007). Förskollärarens val av att lyssna på barnens önskan stärker barnens aktiva aktörskap (Bergnehr 2019). I tre av våra observationer hade förskolläraren förbestämt vilken bok som skulle läsas, vilket gjorde att barnen inte kunde vara med och ta ett demokratiskt beslut om hur högläsningen skulle utspelas. Detta ser vi i relation till att barns aktörskap inte har tagit lika mycket plats då de inte varit delaktiga i valet av bok.

Ett annat tillfälle där barnen var aktivt medskapande aktörer är under observation fem:

Förskolläraren går igenom förhållningsregler för högläsning i biblioteket, bland annat frågar hen barnen: "Vad gör man när man vill säga något?" Några barn visar genom att räkka upp sin hand. "Ja, vad bra. Vill man säga något så får man räkka upp handen". Barnen nickar och räcker upp händerna (observation 5, förskola E, 230928).

Här ser vi hur barnen var med och skapade förhållningsregler tillsammans med förskolläraren. De kom med egna förslag om hur de skulle agera för att alla skulle få en rättvis chans att komma till tals, och de kom alla överens. Denna interaktion tolkar vi därför som ett deliberativt samtal (Englund 2007). Det som utmärks här är att kommunikationen skedde både verbalt och med kroppsspråket. En del barn kommunicerade sitt medgivande genom att räkka upp handen eller med endast nickningar.

Ett annat tillfälle där vi kunde se att barnens aktörskap synliggjordes var när barnen satte sina egna villkor för sitt deltagande. Detta kunde vi se under två olika observationer.

Ett av barnen sätter sig inte hos de andra och tittar på förskolläraren. Förskolläraren tittar på barnet och säger: "Det går bra, gå du dit". Barnet går en liten bit bort och tittar i andra böcker. (Observation 1, förskola A, 230922)

Ovan är ett exempel där förskolläraren använde sig av verbal kommunikation, och i kommande exempel använde förskolläraren sig av kroppsspråket för att kommunicera till barnet.

Ett av barnen tittar på förskolläraren och reser sig. Sen går hen iväg och börjar leka, vilket pedagogen noterar och visar att det är okej genom att nicka till barnet och fortsätta läsa för de andra barnen. (Observation 4, förskola D, 230927)

Vi tolkar dessa situationer som att det fanns en ömsesidig respekt mellan förskollärare och barn där de tog hänsyn till varandra och allas röster blev hörda och respekterade. Det ena barnet kom tillbaka efter en stund och deltog i boksamtalet, vilket vi ser som ett resultat av en ömsesidig relation som byggde på en god kommunikation.

Det synliggjordes att flera förskollärare lämnade utrymme för barns deltagande under högläsningen genom att låta barnen flika in med frågor och kommentarer gällande böckernas handling.

Barnen pekar på bilderna i boken och säger: "Där är jag". Förskolläraren svarar barnen: "Där är jag med" ... Barnen kommenterar bilderna: "Där är jag när jag var bebis" Förskolläraren lyssnar på barnens berättelser och frågar sedan barnen: "Ska vi läsa klart sagan?" (Observation 1, förskola A, 230922)

Ett annat tillfälle var när förskolläraren läste ett namn i boken och ett barn avbröt för att ställa en fråga.

"Får jag lov att säga något?" Förskolläraren pausar läsningen och säger att barnet får det. Barnet säger då: "Min mormor heter det". Förskolläraren frågar barnet om hen tror att det är mormor som det skrivs om i boken. Barnet rynkar på näsan och skakar på huvudet, samtidigt som hen skrattar. (Observation 2, förskola B, 230926)

Vår tolkning av denna händelse är att det gavs utrymme till barnens deltagande kommentarer och det diskuterades i relation till boken. Förskolläraren lät barnen vara med och influera högläsningen då de knöt an boken till sina personliga erfarenheter.

5.3 Miljöns betydelse

I de fem observationerna vi gjort har miljön sett väldigt olika ut. En del av högläsningarna skedde i läsningsanpassade rum, såsom bibliotek eller ”myshörnor”, det vill säga med kuddar, filtar och madrasser som gjorde det bekvämt för barnen. Medan andra utspelade sig inne på avdelningen.

I observation ett visade barnen intresse för böckerna direkt när de kom in i läsrummet. Böckerna var lättillgängliga i barnens nivå och de sprang direkt fram och började titta på olika böcker. Barnens uttryckta intresse fick stort inflytande då förskolläraren bad dem välja en bok att läsa.

Ett barn säger: ”Den här boken kan vi läsa”. De sätter sig sedan tillsammans under en filt och ett barn uttrycker: ”Detta blev ju mysigt”. Förskolläraren öppnar sedan boken och börjar läsa. (observation 1, förskola A, 230922)

Här ser vi miljöns bidragande faktor för barnens intresse i högläsning ur ett sociomateriellt perspektiv (Holmberg & Stensson 2020; Säljö 2021). Vi tolkar att miljöns uppbyggnad med lättillgängliga böcker tog fram läslusten och nyfikenheten hos barnen (Holmberg & Stensson 2020). Madrasserna och filtarna på golvet bjöd in till att sitta en längre stund vilket vi tror bibehöll barnen i ”högläsningssubblan”. När filten åkte av ett av barnen uppstod det en diskussion mellan två barn då de blev osams om hur de skulle sitta för att få plats under filten.

Förskolläraren föreslår att barnen kan sitta närmre varandra för då räcker filten till båda. Ett tredje barn säger: ”Jag vill också ha filt”. Förskolläraren svarar barnet: ”Du kan sitta i mitt knä så kan vi läsa en bok tillsammans”. (observation 1, förskola A, 230922)

Här tolkar vi filtens betydelse som viktig för barnen för att de skulle kunna fokusera på boken. Filten kan här ses ha en innebörd av gemenskap och hög mysfaktor för barnen då de tidigare uttryckt att det är mysigt under filten.

I de observationer där högläsningen utspelade sig på avdelningen, det vill säga inte bok- och läsningsfokuserade miljöer, visade barnen inte lika mycket engagemang. Detta kan vi se utifrån att förskolläraren fick ställa fler frågor till barnen för att få dem till att bli delaktiga, samt att barnen

var kortfattade i sina svar och att de inte alltid svarade på frågan som ställdes. Vår tolkning på detta utifrån ett sociomateriellt perspektiv är att barnen inte befann sig i en miljö som bjöd in till boksamtal och att de på så vis kan ha blivit distraherade och att detta har lett till att de förlorade intresset (Holmberg & Stensson 2020). Ett exempel på när vi tolkar att miljön påverkade barnens brist på intresse för boken och förskollärarens frågor var när boken var slut och förskolläraren frågade vad de tyckte om boken.

”Vad tyckte ni om boken?” frågar förskolläraren. Ett barn svarar: ”Bläää”. Förskolläraren frågar sedan nästa barn: ”Var där något som var spännande i boken?” Två barn svarar tillsammans: ”Bläää” och väljer sedan att gå därifrån. (observation 4, förskola D, 230927)

Miljön dessa barn befann sig i var på en samlingsmatta sidan om två lekhörnor inne på avdelningen.

Under observation fem befann sig barnen i ett bibliotek med anpassad läshörna. I biblioteket fanns det en stor matta där förskolläraren satt ut varsin sittkudde till varje barn och det fanns böcker runt omkring dem i hyllor och lådor. Förskolläraren hade skapat en miljö utifrån bokens handling:

Förskolläraren har satt upp skor som liknar de i boken. När barnen kommer in i rummet frågar förskolläraren: ”Har ni sett så många skor?” Barnen tittar direkt på rekvisitan förskolläraren pekar på. (observation 5, förskola E, 230928)

Förskollärarens introduktion till miljön med sin fråga gjorde att barnen direkt fick syn på rekvisitan som fanns uppdukad vid boken. När förskolläraren läste boken för barnen användes rekvisitan i samband med frågorna som ställdes till barnen.

”Vad är detta för skor?” frågar förskolläraren och håller upp ett par barnskor. ”Är det pappas?” Hen provar skorna. ”För små!” ropar barnen skrattandes. ”Var är pappas skor då?” Barnen pekar på olika skor som står framför dem. (observation 5, förskola E, 230928)

Här tolkar vi förskollärarens användande av rekvisitan med det sociomateriella perspektivet så som Säljö (2021) och Holmgren och Stensson (2020) beskrivit: att materialet har med sig en innebörd och att detta påverkar barnens handlingar. Förskolläraren knöt samman sin rekvisita med bokens innehåll och på så vis fångades barnens nyfikenhet. Vi tolkar barnens skratt åt att en vuxen person tog på sig barnskor som att barnen såg materialet inte bara som ett par skor, utan som ett par skor som har en innebörd (Säljö 2021). Barnens tidigare erfarenheter och kunskaper om små skor är att de är till för barn och därför reagerade de som de gjorde, skrattandes. Förskolläraren öppnade även upp för deltagande i deliberativa samtal tillsammans med barnen, vilket vi kan se

genom att barnen bjöds in till interaktion genom rekvisitan för att delta i diskussionerna kring boken.

6 Diskussion

I vår diskussion kommer analys och resultat att diskuteras och knyts samman med den tidigare forskningen samt teoretiska begrepp. Vi kommer använda oss av samma rubriker som i analysen för att diskutera generella resultat i vårt arbete, för att sedan lyfta resultatens relevans för yrket i den avslutande diskussionen. Rubrikerna är utformade från vårt insamlade empiriska material och representerar faktorer som vi har kommit fram till formar och har en påverkan på högläsning i förskolan. I diskussionen görs även kopplingar till vårt syfte för att se om vi fått svar på det vi ville undersöka med denna studie där följande två frågeställningar användes:

- Hur möjliggörs barns deltagande och delaktighet i högläsningssituationer?
- Vilka faktorer formar det deliberativa samtalet under högläsning?

Avslutningsvis följs resultatet av förslag på fortsatt forskning om hur denna studie hade kunnat vidareutvecklas.

6.1 Resultatdiskussion

Nedan kommer vi diskutera våra resultat utifrån våra tolkningar i analysen. Vi har använt oss av samma rubriker som i analysen för att sedan sammanfatta i den avslutande diskussionen.

6.1.1 Förskollärarna bjuder in till samtal

Vi har i vår analys sett hur förskollärare har använt sig av verbal kommunikation för att försöka fånga barnens intresse i högläsningen. Detta genom att ställa frågor om bokens innehåll eller frågor som barnen kan relatera till eller kommentera med personliga erfarenheter. Detta kan vi se att Jonsson (2016) lyfter i sin artikel. Hon menar att det är förskollärarens ansvar att bjuda in och få barnen delaktiga i sociala sammanhang. Förskollärarnas deltagande under högläsningen varierade mellan de olika observationerna, vilket gjorde att barnens delaktighet varierade. Jonsson (2016) skriver om balansen av att vara en aktiv samtalspartner med barnen. Det är en fin linje mellan att förskolläraren kan bli för aktiv och därför inte ge utrymme till barnen eller tvärt om. Detta var något som vi uppmärksammade under observationerna på förskolorna A, B och C då förskollärarna ställde inbjudande frågor som engagerade barnen och på så vis gjordes barnen

delaktiga i boksamtalen. Under observationen på förskola D ställdes det inte lika många frågor, vilket resulterade i att barnen inte gjordes lika delaktiga och därför visade ett förlorat intresse. Detta är något som Samuelsson et al. (2021) även belyser, att det är av vikt att vara en närvarande och aktiv samtalspartner med barnen under högläsningen. De menar att förskolläraren som är närvarande i samtalen under högläsningen, driver samtalen framåt.

Orsakerna till att förskollärarna i vissa observationer endast fick ögonkontakt eller nickningar till svar på sina frågor kan vi endast försöka spekulera kring. Kanske var det så att barns aktörskap inte hade kommit fram tillräckligt så bokens innehåll inte var intressant för dem, eller så kan miljön ha varit för distraherande. Vår närvaro som observatörer kan även den ha gjort att barnen känt sig osäkra eller otrygga i miljön och då hållit tillbaka dem (Wraggs 1994).

I fältanteckningen från observationen på förskola B startades ett deliberativt samtal när förskolläraren frågade barnen om hur en fågel behandlades i boken. Detta engagerade flera barn i samtalen och förskolläraren såg till att alla röster blev hörda. Liknande såg vi under observationen på förskola A, där barnen blev väldigt engagerade i att diskutera bokens bilder. Gemensamt för båda situationerna var bland annat att barnen varit drivande i bokvalet. Detta ser vi sammanflätat med Chou et al. (2016) forskningsresultat som visar på att förskollärare som är uppmärksamma på barnens intresse och väljer böcker de är intresserade av bibehåller deras intresse vid boksamtal och diskussioner.

6.1.2 Barns aktiva deltagande

Vi har i analysen utgått från vår tolkning av Bergnehrs (2019) förklaring till barns aktiva medskapande aktörskap som är beskrivet i teoridelen. För att se hur barns aktörskap synliggörs i förskolan har vi använt oss av den tidigare forskningen av Samuelsson et al. (2021) och Brodin och Renblad (2020). Där beskrivs det i båda artiklarna att det är förskollärarens roll att se till att barnen görs delaktiga i sociala sammanhang så som samtal och diskussioner. Det vi såg på observationerna var att barnen var med i beslutsfattande till viss del. Barnen både tog och gavs utrymme att själva styra högläsningen. Ett exempel på detta är fältanteckningen vi skrev ut i analysen från observationen på förskola E, där barnen var med och skapade förhållningsregler tillsammans med förskolläraren. De kommunicerade både verbalt och med kroppsspråk vilket enligt Habermas (1984) är kommunikativa handlingar. Att ge utrymme för kommunikation genom

kroppsspråk inkluderar fler barn än bara de som kan uttrycka sig verbalt. På så sätt inkluderar man fler samtal och möjliggör deliberativa samtal för en större grupp.

Ett skeende som vi uppmärksammade under alla observationer var hur valet av bok togs. I observationerna på förskola A och B fick vi en tydlig bild på att barnen diskuterade verbalt tillsammans om vilken bok de skulle välja och förskolläraren lyssnade på dem och läste den valda boken. Under de tre andra observationerna hade förskolläraren, utifrån vad vi såg, redan förutbestämt en bok vilket vi till en början antog att barns aktörskap inte fick lika stort utrymme. Det vi inte vet är om barnen varit med innan vi kom till förskolan och bestämt valet av bok eller om förskolläraren baserat valet av bok utifrån barnens intressen eller personliga åsikter.

Forskning visar på att om barnen bjuds in till att delta i samtal och diskussioner med andra, stärker det deras språkutveckling (Brodin & Renblad 2020). Vår tolkning av detta är: när barnen är aktiva aktörer i samtalen bidrar det till deras språkutveckling och gemenskap. Det i sin tur leder till att deras aktörskap blir starkare då de lättare kan uttrycka sin vilja. När barnen fick möjlighet att svara på förskollärarens frågor och ge hypoteser kring vad de trodde skulle hända under observationen på förskola A, förhöll de sig till bokens handling och förskolläraren deltog i samtalet. Detta är något som vi knyter till Englund's (2007) beskrivning av deliberativa samtal. Där menar han att förskolläraren förstärker och framhäver de åsikter som är relevanta för ämnet och ger det en positiv bemärkelse. Det var något som vi tyckte synliggjordes i exemplet ovan men även i flera av observationerna som genomfördes.

6.1.3 Miljöns betydelse

Som tidigare nämnt i analysen fanns det en variation kring hur miljöns utformning såg ut i samband med högläsningen. Det var både val av plats samt användning av rekvisita som varierade. Chou et al. (2016) beskriver miljön som en bidragande faktor för barnens intresse. Vi ser samband med miljöns utformning i våra observationer och barnens engagemang kring bokens innehåll. Vår upplevelse är att barnen var mer deltagande när miljön var anpassad för högläsning och boksamtal. Barnen upplevdes inte bara mer intresserade utan även mer drivna och deras aktörskap tog mer utrymme. Detta stärker Chou et al. (2016) resultat.

Ett tydligt exempel som vi ser nära relaterat till deras studie och de punkter de lyfter som viktiga i miljön, är i observationen på förskola E. Där använde förskolläraren sig av rekvisita kopplat till bokens innehåll och miljön var uppbyggd för att skapa en lockande stämning för högläsning. Vi kunde se barnens intresse och nyfikenhet för rekvisitan när det kom in i rummet och sett ur det sociomateriella perspektivet drar vi slutsatsen att materialet påverkade barnen, utan att någon ens nämnde det (Holmberg & Stensson 2020). När förskolläraren använde sig av rekvisitan och bjöd in barnen till en diskussion genom att lyfta en sko och fråga om det är pappas sko, såg vi att varje sko hade en viss innebörd för varje barn. Detta genom att de diskuterade vems sko det egentligen var och relaterade med sina egna erfarenheter.

I observationen på förskola D befann sig inte barnen och förskolläraren i en miljö som inspirerade till högläsning utan de var inne på avdelningen, sittandes på en matta och hade lekhörnor runt omkring sig. Där såg vi att barnen inte visade på ett intresse kopplat till boken och när förskolläraren ställde frågor om bokens handling eller frågade efter barnens åsikter, gav barnen inte direkt några svar. Detta ser vi en koppling till Chou et al. (2016) artikel där de understryker vikten av miljöns utformning. De menar att om inte miljön används på ett inbjudande sätt i relation till högläsning, så kan det leda till att barn får en negativ syn på läsningen då där inte är något som bjuder in dem till att delta i boksamtalen.

6.2 Avslutande diskussion

När vi presenterade vårt problemområde i inledningen togs frågan om förskolans roll upp i relation till den minskande läsförståelsen för barn i grundskolan. Detta besvarades redan i den tidigare forskningen av Brodin och Renblad (2020) där de skriver att om barn får ett tidigt stöd i språkutveckling (som vi ser i relation till högläsning) hjälper det dem med deras språkutveckling och lärande i skolan. Då läroplanen (Lpfö18) endast nämner att man ska jobba med högläsning men inte hur, vill vi därför bidra med vårt resultat. Vi ger ett alternativ till hur man kan arbeta med högläsning i förskolan och vilka faktorer som kan bidra till en utvecklande högläsning.

Den tidigare forskningen vi lyft, delade vi upp i olika rubriker som vi tycker förklarade studiens huvudaspekt till gynnsam högläsning. De olika studierna lyfte faktorer som påverkar och formar barns delaktighet och möjlighet till deliberativa samtal i högläsningssituationer på förskolan. Vi

kan dock se hur resultaten i alla studierna berör varandra kring vikten av god kommunikation och deltagandes roller inom högläsning. Detta bekräftades när vi analyserade vårt material då varje situation formades av flera faktorer i samspel. Ett exempel på hur faktorerna påverkade och samspelade med varandra är från förskola A: där möjliggjorde miljön för barnens aktivt medskapande aktörskap, vilket förstärktes av förskollärarens formella auktoritet när hen anpassade sig efter barnen (Bergnehr 2019; Chou et al. 2016; Jonsson 2016). Vi har sett flera situationer som bekräftar mycket av studiernas resultat men även en del som motbevisar den tidigare forskningen. Kanske är motbevisa fel ord, men vi har sett att vissa egenskaper och handlingar av förskollärarna överkommer de hindren som forskningen säger kan sätta stopp för barnens intresse. Till exempel: i tre av observationerna var inte miljön uppbyggd efter bokens handling. Men utifrån det vi såg upplevde vi att deliberativa samtal ändå uppstod utifrån förskollärarens frågor. Barnen blev ändå involverade i bokens handling och förskollärarnas uppmaningar till diskussion möttes med engagemang och driv hos barnen att delta och starta egna samtal.

Vi drar därför slutsatsen att förskolans miljö är en bidragande faktor som kan möjliggöra barns deltagande och forma deliberativa samtal, vilket stärker det som står i Lpfö 18: att barn ska erbjudas en stimulerande miljö för bland annat högläsning. Men den avgör inte ensam om deliberativa samtal där barn görs delaktiga uppstår, utan det är också av vikt hur förskolläraren bjuder in barnen till ett deltagande av boksamtal. Något som vi uppmärksammat under studiens gång är att barns aktörskap och hur förskolläraren bjuder in tillsammans har en koppling till varandra. Detta ser vi utifrån att det är en fin linje mellan hur förskolläraren bjuder in barnen och är kvar i sitt formella ledarskap, samtidigt som barnen ska ges utrymme att vara med och forma högläsningen (Jonsson 2016).

Vår tidigare forskning visar en del av den kunskap som finns inom detta problemområde kring att förskollärare bör ha kunskap om faktorernas påverkan på högläsningssituationer (Brodin & Renblad 2020; Chou et al. 2016; Jonsson 2016; Samuelsson et al. 2021). I observationerna kan vi koppla en del handlingar som bidragit till deliberativa samtal och engagemang hos barnen till den forskning som lyfts, men om det har varit medvetna val kring olika faktorer är inget vi kan veta utifrån de observationer som gjorts. Därför visar vårt resultat på vikten av att förskollärare får kunskap om de faktorer som bidrar till barns språkutveckling och intresse för högläsning.

Använder sig förskollärarna av de faktorer som nämnts i studien kan det bidra till att barn får ett intresse för läsning som de sedan tar med sig i skolan. Genom att förskollärare får denna kunskap kan vi vända den nedåtgående trenden till att barn läser mer och läsförståelsen ökar. Detta har skapat en medvetenhet hos oss för vår framtida yrkesroll och vi tar med oss ett nytt perspektiv i arbetslivet.

6.3 Fortsatt forskning

Vi har i vårt arbete studerat hur barns deltagande möjliggörs under högläsningen och hur deliberativa samtal formas i fem olika förskolor. Ett förslag till en fortsatt forskning är att följa en specifik förskola eller avdelning för att se hur en förändring av faktorer sker under en längre tid och vilka konsekvenser det får. Där kan man följa de tre olika områdena vi använt i analysen för att se hur de alla utspelar sig tillsammans. Där kan det vara intressant att fokusera på en av delarna åt gången för att se den delens specifika påverkan. Ett exempel kan vara om förskolan/avdelningen inte har någon anpassad miljö i relation till högläsning, hur kan högläsningen förändras om det skapas en miljö som är anpassad efter det syftet?

Då vårt material kommer från barngrupper i olika åldersgrupper kan det vara av intresse att studera skillnader mellan avdelningar i samma åldersgrupper, eller förskolor som har liknande villkor. Det kan ge mer rättvist material och på så sätt även ett mer rättvist resultat.

Referenslista

Almegård, M. (2020). Forskning: Därför är högläsning så viktigt. *vilärare.se*
<https://www.vilarare.se/forskolan/forskning/las-med-barnen-och-se-dem-vaxa/> [2023-09-20]

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

Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. I *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4. s. 49–61.

<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/1373/3245#info>

DOI: 10.23865/ntpk.v4.1373. [2023-09-28]

Brodin, J. & Renblad, K. (2020). Improvement of preschool children's speech and language skills, *Early Child Development and Care*, 190(14), s. 2205-2213.

DOI: [10.1080/03004430.2018.1564917](https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917) [2023-10-06]

Chou M-J., Cheng J-C. och Cheng, Y-W. (2016). Operating Classroom Aesthetic Reading Environment to Raise Children's Reading Motivation. I *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), s. 81-97

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1086186> [2023-10-06].

Edwards, A. (2019). *Bilderbokens mångfald och möjligheter*. Stockholm: Natur & kultur.

Englund, T. (2007). Skola för deliberativ kommunikation. I Englund, T (red.) *Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos s. 153–168

Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. 1. uppl. Malmö: Liber ekonomi

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk

resurs]. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet
https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action Vol. 1 Reason and the rationalization of society*. Cambridge: Polity Press

Habermas, J. (1996). *Kommunikativt handlande: texter om språk, rationalitet och samhälle*. 2. uppl. Göteborg: Daidalos

Hilton, J., Irenius, L., Malm, V., Pettersson, K., Wiman, B. & Ölmedal, I. (2023) Det behövs omfattande satsning på läsning. *Svenska Dagbladet*, 18 september.
<https://esvd.svd.se/p/svenska-dagbladet/2023-09-18/a/det-behovs-omfattande-satsning-pa-lasning/1001/1073114/42906034> [2023-11-02]

Holmberg, Y. & Stensson, C. (2020) Rytmatik – ”musikmatematik-undervisning” i förskola. I Vallberg Roth, A-C., Holmberg, Y., Löf, C. & Stensson, C. (red.) *Didaktik – flerstämmig undervisning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur. s. 227–297.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press

Jonsson, A. (2016) Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. I *Nordisk barnhageforskning*, 12.
DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.1232> [2023-10-06]

Läroplanen för förskolan: Lpfö 18 (2018). Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2018/laroplan-for-forskolan-lpfo-18?id=4001>

Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Femte upplagan Lund: Studentlitteratur

Pihlgren, A.S. (2023) *Samtala om högläsning och berättande i förskolan: filosoferande samtal med förskolebarn*. Första upplagan. Stockholm: Gothia kompetens

Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Samuelsson, R., Price, S., & Jewitt, C. (2021). How pedagogical relations in early years settings are reconfigured by interactive touchscreens. *British Journal of Educational Technology*, 53, s. 58–76. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1111/bjet.13152> [2023-10-06]

Skolverket (2023). *Stora skillnader i läsförståelsen bland fjärdeklassare* [pressmeddelande], 16 maj. <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2023-05-16-stora-skillnader-i-lasforstaelsen-bland-fjardeklassare> [2023-10-15]

Säljö, R. (2021) ”Från materialitet till sociomaterialitet: Lärande i en designad värld”, *Techne serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 28(4), s. 193–208. DOI: 10.7577/TechneA.4736 [2023-10-14]

Wragg, E. C. (1994). *An introduction to classroom observation*. London: Routledge

Bilagor

Bilaga 1, Information- och samtyckesblankett



Information- och samtyckesblankett

Hej!

Vi heter Christina Caceres och Jennie Telander och är två förskollärostudenterna som går sista terminen på vår förskolläroutbildning och tar examen i januari 2024. Just nu arbetar vi med vårt examensarbete. Vi skriver om barns delaktighet under högläsningen på förskolan. I vårt arbete har vi valt att göra observationer ute på olika förskolor för att ta del av hur barnen görs delaktiga under högläsningen.

Studien utgår ifrån Vetenskapsrådets etiska principer vilket innebär att observationerna kommer vara anonyma då vi inte samlar in några personuppgifter på varken förskolan eller barnen. Vi kommer dokumentera observationen med papper och penna, vilket gör att vi inte kommer använda ljud- eller videoupptagning. På detta sätt så blir det inte några personliga uppgifter som dokumenteras.

De som kommer ha tillgång till insamlade materialet utöver oss (Christina och Jennie) är vår handledare Åsa Delblanc och universitetets examinator. Det insamlade materialet kommer endast användas till vårt examensarbete och materialet kommer att förvaras via Malmö universitet tills arbetet blivit godkänt och därefter kommer materialet raderas. Deltagandet är frivilligt och finns det vuxna eller barn som inte vill bli observerade tar vi detta i beaktning. De som deltar i observationen har möjlighet att avbryta sin medverkan när som helst, även efter att observationen är gjord utan några negativa konsekvenser.

Med vänliga hälsningar

Jennie Telander

Christina Caceres

Åsa Delblanc