



Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-20 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

# Examensarbete

*Grundnivå, 15 högskolepoäng*

*Förskolläraryrket*

## ”En bra barnbok läser man på tio minuter”

– om litteraturarbete i förskolan

**Författare**

Veronica Önerfjord

**Handledare**

Annette Ewald

**Examinator**

Charlotte Tullgren



# ”En bra bok läser man på tio minuter”

– om litteraturarbete i förskolan

## **Abstract**

Studiens syfte är att övergripande belysa litteraturarbetet i förskolan. Undersökningen placerar sig inom det forskningsfält som intresserar sig för barns literacy som social praktik och kulturellt meningsskapande och utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande och språkutveckling. Studien har en kvalitativ forskningsansats, där intervjuer med förskolepedagoger och observationer av förskolors textmiljöer har använts för att samla in det empiriska materialet. Det är i första hand pedagogernas verbaliserande tankar och föreställningar om användandet av barnlitteratur i förskoleverksamheten som studien visar samt hur textmiljöerna är utformade. Analysen av intervjuerna kompletteras av observationer av förskolornas textmiljöer. Studiens resultat visar att pedagogerna uppfattar litteratur som en viktig del av förskolans verksamhet, dels som ett kulturarv att förvalta men också som ett pedagogiskt redskap. Det framkommer att förskolornas textmiljöer ser olika ut och att flera pedagoger tycker att det är svårt att utveckla inspirerande miljöer som lockar till läsning, berättande och samtal. Studien visar även att förskolornas bokbestånd är ålderdomligt och av varierande kvalitet samt att högläsning förekommer på alla förskolor men olika mycket och i olika situationer.

Nyckelord: textmiljö, redskap, språk, litteraturläsning, förskola, literacy, multimodalitet, digitala verktyg, det vidgade textbegreppet

# Innehåll

1. Inledning.....	6
1:1 Syfte och forskningsfrågor .....	7
1:2 Centrala begrepp .....	8
1:3 Disposition av arbetet.....	9
2. Teoretisk plattform och analysverktyg.....	10
2:1 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande och språkutveckling.....	10
2:2 Literacy – ett sammansatt begrepp.....	11
2:3 Skriftspråkliga händelser och praktiker.....	13
2:4 Multimodalitet – ett vidgat textbegrepp .....	14
3. Tidigare forskning .....	16
3:1 Forskning om förskolans litteracitetspraktiker.....	16
3:2 Forskning om förskolans språk- och textmiljöer .....	17
3:3 Forskning om litteraturläsning i förskolan .....	19
4. Metod, urval och etiska överväganden.....	21
4:1 En kvalitativ forskningsansats.....	21
4:2 Intervjuer .....	22
4:3 Observationer .....	23
4:4 Urval.....	23
4:5 Etiska överväganden .....	25
4:6 Genomförande.....	25
4:7 Material, bearbetning och analysmetod .....	26
5. Analys- och resultatredovisning.....	28
5:1 Litteraturläsning i förskolornas literacypraktiker.....	28
Analys.....	29
5:2 Litteratur som pedagogiskt verktyg.....	29
Analys.....	31

5:3 Förskolornas textmiljöer .....	31
Analys.....	32
5:4 Förskolornas tillgängliga texter.....	33
Analys.....	35
5:5 Litteraturarbete i förskolorna – en resultatsammanfattning .....	36
6. Diskussion .....	38
6:1 Metoddiskussion .....	38
6:2 Resultatdiskussion.....	39
6:2:1 Läsning i förskolorna .....	39
6:2:2 Litteraturen i den pedagogiska verksamheten.....	40
6:2:3 Textmiljöer.....	42
6:2:4 Litteraturen.....	43
6:2:5 Tillgänglighet.....	45
6:2:6 Multimodalitet – det vidgade textbegreppet .....	45
6:3 Avslutande reflektioner.....	46
7. Sammanfattning .....	48
Referenser.....	50
Bilagor .....	55
Intervjufrågor .....	55
Observationsschema.....	56
Observationsanteckningar av förskolornas textmiljöer.....	57

# Förord

Jag vill börja med att tacka de pedagoger som har gjort den här studien möjlig och som har tagit sig tid till att delta i studien och tack för att jag fick möjlighet att observera era textmiljöer. Jag vill även rikta ett stort tack till min handledare och mentor Annette Ewald för ditt stöd och dina råd och den hjälp jag har fått i form av konstruktiv kritik under mitt skrivande.

Tack Johanna och Marina för att ni har läst igenom mitt arbete och gett mig feedback. Utan er hade jag inte kommit loss när jag körde fast. Tack för er uppmuntran.

Slutligen vill jag tacka min familj, min man och mina barn som har stått ut med mig under våren 2015 när mitt arbete har formats, från intervjufrågor till ett färdigt arbete. Många kvällar och helger har vi att ta igen då jag har fått ägna viss tid åt skrivandet. Jag älskar er!

Kristianstad maj 2015

Veronica Önnerfjord

# 1. Inledning

I de senaste PISA undersökningarna från 2012 visade det sig att svenska 15-åringars kunskaper i matematik, läsning och naturvetenskap har försämrats (Skolverket 2013). Med det i åtanke är det idag ytterst viktigt att ta tillvara på alla möjligheter att främja barns kunskaper i språk redan från tidig ålder, det vill säga redan från förskolan då tidigare forskning har visat att vi människor genom språket, genom vårt sätt att kommunicera på olika sätt och genom våra handlingar skapar kunskap (Dahlberg et al. 2013).

I den reviderade *Läroplanen för förskolan 98* (Skolverket 2010) menar Skolverket att språk, lärande och identitetsutveckling är sammanlänkade med varandra då de tillsammans stimulerar och bygger på varandra. I förskolans uppdrag ingår att på olika sätt i barnens vardag stimulera och uppmuntra barns litteracitet och att fånga upp deras nyfikenhet på olika sätt. Genom att uppmuntra barn att använda olika estetiska uttrycksformer som bild, berättande, sång, musik, drama, i samtal och i skrift, skapar förskolan förutsättningar för utveckling och lärande hos barnen (a.a. s. 7 och 10).

När Skolverket lämnade sitt förslag till revidering av läroplanen till regeringen betonades vikten av att använda uttrycksformer som samtal, berättande, böcker, läsning och att bygga upp en kreativ språkmiljö som tillsammans främjar barnens lek och språkutveckling (Skolverket 2009, s. 12-16). Genom en sökning av den reviderade läroplanen för förskolan fann jag dock att uttrycksformer som berättande, böcker, läsning, högläsning, språkmiljö eller litteratur över huvud taget inte nämns i förskolans läroplan (Skolverket 2010). Ord som samtala nämns däremot i någon form sex gånger och språk hela tretton gånger i olika former<sup>1</sup>.

Tidigare forskning har visat att litteraturläsning stimulerar barns literacy, deras språkutveckling och väg in i skriftspråket om de ges möjlighet att möta olika sorters texter i en stimulerande språk- och textmiljö (Simonsson 2004a, Svensson 2011, Fast 2007). Ett av de svåraste uppdragen som förskollärare har är att utmana barn att utveckla sitt språk (Damber 2015). Forskningen har visat att läsning får störst inverkan på barns språkutveckling då läsningen sker i ett sammanhang, exempelvis i ett tematiskt arbete (a.a.). Det är viktigt att ta tillvara på de erfarenheter av olika språk- och textmiljöer som barn har med sig när de kommer till förskolan och att där låta barn få möta ytterligare olika texter (Fast 2007).

---

<sup>1</sup> Språk, språklig, skriftspråk, talspråk, språkutveckling, språket och språk- och kommunikationsutveckling.

Under förskoledagen möter barnlitteratur av olika slag under forskning har visat att det oftast sker vid schemalagda tillfällen (Damber et al. 2013). De spontana tillfällena finns men har inte lika hög frekvens som de planerade lästillfällena. Pedagoger använder ofta högläsning av olika slags litteratur till de barnen som har ”vaken vila” efter maten eller för att sänka ljudvolymen på avdelningen när det upplevs som högljutt (Damber et al. 2013). Tidigare forskning har visat att barnen använder böckerna i sin lek eller för att ”läsa” enskilt eller i grupp med eller utan pedagog och att litteraturen finns på de flesta förskolorna men är inget som lyfts fram och används aktivt i det pedagogiska arbetet i verksamheten (Damber et al. 2013, Simonsson 2004a).

Ett av förskolans uppdrag är att bevara barns läsintresse genom att låta barnen möta litteratur av olika slag (Svensson 2009, 2011). Forskningen har visat att när barn möter litteratur på olika sätt, genom samtal, drama, musik och framför allt genom lek berikar det deras fantasi och kreativitet (Damber et al. 2013). Liknande tankar lyfts fram av Simonsson (2004a), Pramling och Pramling Samuelsson (2010) och Lindö (2009).

I sin forskning kring barns relationer till språket, läsning och skrift lyfter Dahlberg et al. (2013) vikten av att skapa tilltalande miljöer med hjälp av olika verktyg för att stimulera barns litteracitet och på så sätt skapa en lust att utforska språket, läsandet och skrivandet. Liknande tankar kring miljön finner man hos Simonsson (2004b) och Svensson (2009, 2011). Det är viktigt att skapa en positiv textmiljö kring litteraturen, en miljö som är inbjudande för att på så sätt stimulera barns litteracitet (Chambers 2014). Flera forskare visar med sin forskning att miljön kring litteraturen inte alltid är stimulerande och lockar till läsning vilket i sin tur skapar olika förutsättningar för barnen beroende på vilken miljö de befinner sig i och hur engagerade pedagogerna är (Damber et.al 2013, Simonsson 2004a).

## **1:1 Syfte och forskningsfrågor**

Med utgångspunkt i den inledning jag nu tecknat är syftet med föreliggande studie att övergripande belysa litteraturarbetet i ett urval förskoleverksamheter. Undersökningens empiriska material har samlats in genom bandupptagna intervjuer med fyra förskollärare i tre olika förskolor samt kompletterats med dokumenterade observationer av dessa förskolors textmiljöer. Utifrån syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

- I vilken utsträckning och för vilka syften uppger pedagogerna att litteraturläsning förekommer i förskolornas pedagogiska verksamhet?



- På vilka sätt används litteraturen i verksamheterna enligt pedagogerna?
- Hur uppfattar pedagogerna att förskolornas textmiljöer är utformade?
- Vilka olika typer av litteratur finns där och hur tillgänglig är den för barnen?

## 1:2 Centrala begrepp

*Pedagog* - I studien har jag valt att använda mig av begreppet pedagog då både barnskötare och förskollärare har medverkat till att studien har kunnat ta form.

*Textmiljö* - Med begreppet textmiljö avses förskolans olika utbud av texter i detta avseende litteratur i bokform och andra medier. Begreppet avser även de miljöer i den pedagogiska verksamheten där texten lyfts fram och görs tillgänglig för barn och vuxna, dvs. de platser där man kan sätta sig tillsammans för att läsa, berätta och samtala kring en text i bokform så väl som i digital form (Läs- och skrivkommittén 1997 s. 267-268).

*Barnlitteratur* - Nikolajeva (1998) menar att man inte kan definiera barnlitteratur utifrån vad det är barn läser då barn möter många olika texter. Jag ansluter mig till den definition hon gör, nämligen att barnlitteratur är litteratur ”skrivna, publicerad, marknadsförd och behandlad av experter med barn som dess huvudsakliga publik” (a.a. s. 12) och här utgår hon från FN:s definition av barn, som säger att ett barn är en ung människa upp till arton års ålder.

*Litteratur* - Litteratur används i uppsatsen som ett samlingsnamn för den barnlitteratur som barnen möter i förskolan men även för den facklitteratur som vänder sig till vuxna som barnen har att tillgå. Till litteratur inkluderar jag pek-, bilder-, kapitel-, fakta- och sångböcker liksom barnlitteratur i digital form exempelvis ljud, bild, film på digitala medier som dator och iPad. Jag inkluderar även annat material som stimulerar barns berättande utifrån litteraturen. Med andra ord använder jag mig av ett vidgat textbegrepp.

*Populärkultur* - Enligt Persson (2000) definition av populärkultur, vilket Fast (2007) utgår från, är populärkultur lättillgänglig kultur som är producerad för många människor.

## **1:3 Disposition av arbetet**

Uppsatsen är indelad i åtta avsnitt. I det första avsnittet presenteras studiens bakgrund, syfte och frågeställningar samt de begrepp som används i arbetet. I avsnitt två redogörs för arbetets teoretiska utgångspunkter, och i avsnitt tre presenteras tidigare forskning kring litteraturarbete i förskolan på nationell och internationell nivå. I avsnitt fyra beskrivs de metoder som använts för att samla in undersökningens empiriska material. Därefter följer ett avsnitt som redogör för hur studien genomförts, vilket material som samlats in samt hur detta bearbetats. Studiens resultat redovisas i avsnitt sex. Här redogörs också för vad som har kommit fram genom analys av det insamlade materialet. I avsnitt sju diskuteras studiens val av metoder och vad resultatet har visat i jämförelse med tidigare forskning. Avslutande reflektioner kring arbetet och förslag till fortsatt forskning presenteras slutligen i avsnitt åtta.

## 2. Teoretisk plattform och analysverktyg

Studien placerar sig inom det forskningsfält som intresserar sig för literacy som en menings- och identitetsskapande social aktivitet. Det expanderande literacyfältet har sin grund i sociokulturell teoribildning, vilken också ligger till grund för och genomsyrar förskolans och skolans styrdokument och även har en framträdande plats inom aktuell pedagogisk forskning och forskning om barns lärande och språkutveckling.

### 2:1 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande och språkutveckling

Sociokulturella tankemodeller utgår främst från den ryska psykologen Lev Vygotskijs tankar och idéer kring utveckling och lärande i samspel med andra människor. Vygotskij menar att det är när vi människor interagerar med varandra som vi som individer skapar nya erfarenheter, ny kunskap (Vygotskij 1995).

Jag har i min framställning i huvudsak utgått från Roger Säljös (2000) och Gunilla Lindqvists (1999) uttolkningar av Vygotskij och den sociokulturella teoribildningen som utgår från tankemodellen att människans utveckling och lärande sker i ett socialt och kulturellt samspel genom kommunikation med andra (Säljö 2000). I samspelet med andra och med hjälp av olika kulturella redskap; fysiska, psykiska och kommunikativa, skapas, menar Säljö (2000), nya erfarenheter och kunskaper. Med redskap avses de intellektuella och språkliga men även de fysiska artefakter som människan skapat för att underlätta vardagen och för att förmedla kunskap.

Språket är ett sådant kraftfullt och levande redskap med vars hjälp vi kommunicerar med omgivningen och på så sätt blir en del av samhällsgemenskapen och får tillgång till den kunskap som finns inom en given kultur. Genom att behärska språkliga redskap kan vi kommunicera med omvärlden och på så sätt skapa sociala relationer med varandra (Säljö 2000).

Med ett sociokulturellt sätt att tänka utvecklar barn sitt språk genom sociala relationer. Med kulturella och fysiska redskap utvecklar de parallellt sin fantasi och kreativitet och blir genom interaktion med andra människor en del av samhällsgemenskapen (Säljö 2000, Lindqvist 1999).

Förskolans och skolans lärandemiljöer tillsammans med materialet, redskapen, skapar platser för interaktion och socialt samspel mellan barnen och pedagogerna, barnen och barnen men samtidigt handlar det om en dialog och interaktion mellan barnen, miljön och materialet, redskapen (Lindqvist 1999). Barnen skapar ett förhållande till sin omgivning tillsammans med andra, vuxna som barn, i ett socialt samspel. Vygotskij (1995) talar om en uppfostringsprocess mellan barnen, pedagogerna och miljön, en process som är trefaldig och under ständig förändring utifrån barnens intressen. Enligt Vygotskij kan miljön påverka barns utveckling och lärande positivt eller negativt beroende på hur den är utformad och det är viktigt att pedagogen är aktiv och har en god kunskap kring hur miljön påverkar barns lärande (a.a.). En stimulerande miljö kan utstråla social interaktion i form av samtal, berättande, drama, lek eller läsning för att nämna några exempel mellan de närvarande deltagarna. En aktiv och föränderlig miljö skapar tillsammans med materialet och redskapen platser för interaktion, lärande och socialt samspel (Lindqvist 1999).

Min teoretiska utgångspunkt är att litteratur i förskolan kan fungera som ett fysiskt och kommunikativt redskap, ett pedagogiskt verktyg, för att utveckla barns språk och ordförståelse i samspel med andra. Förskolans textmiljöer utgör en zon där barn kan samspela med andra barn och vuxna i olika estetiska och sociala former. Det är utifrån dessa teoretiska antaganden föreliggande studie genomförts.

## **2:2 Literacy – ett sammansatt begrepp**

Undersökningen hör hemma inom det expanderade forskningsfältet som studerar barns tidiga läs- och skrivutveckling som en del av vidare social kontext, nämligen Early Childhood Literacy (Barton 2007, Björklund 2008). Att översätta det engelska ordet literacy till svenska är inte lätt och många forskare har försökt hitta en bra översättning för att täcka in begreppet. En del forskare exempelvis Säljö (2000) översätter literacy till ”läs- och skrivkunnighet” och fokuserar då på färdigheten att läsa och skriva. Andra använder det försvenskade ordet ”litteracitet” med motsvarande definition (Björklund 2008). Andra åter talar om literacy som ”skriftspråklighet/er” och syftar med detta på ett vidare bruk av texter snarare än bara tekniska läs- och skrivkompetenser (Barton 2007, Schmidt 2013, Kress 1997).

De senaste trettio åren har det successivt skett en förändring inom literacyforskningen. Från att ha varit fokuserat kring färdigheter i form av generella skriv och läskompetenser studeras literacy idag mer i termer av sociala aktiviteter som involverar de många olika typer av text

som vi möter i vår vardag samt hur de påverkar oss (Barton 2007, Schmidt 2013, Schmidt & Gustavsson 2011).

Barton (2007) hör till den grupp forskare som ser på literacy som en social aktivitet som vi är engagerade i enskilt och/eller tillsammans med andra människor och där vi använder ett system av symboler, tecken, för att kommunicera med varandra och för att utveckla ny kunskap och på så sätt skapa oss en förståelse för oss själva och omvärlden. Människor är engagerade i en mängd olika språkaktiviteter och språkhändelser i vardagen. Dessa formar och styr våra handlingar som är en del av vår kultur och vårt arv (a.a.). Texter har en central roll i dessa olika aktiviteter och kan vara representerade i olika literacyformer, skrivna eller visuella. Barton (2007) framhåller att literacy har vuxit till ett vittomfattande område och har många betydelser och att vi idag inte vet var definitionerna kring literacy kommer att sluta. Literacy som metafor används idag inom många olika forskningsområden där texter är involverad tillsammans med ett andra kunskapsområden. Det behövs dessutom idag en vidare definition av begreppet literacy på grund av det förändrade och expanderande textlandskap som erbjuds med hjälp av den digital teknik (Buckingham 2006, Kress 2012, Barton 2007). Man talar om ett vidgat textbegrepp.

I avhandlingen, *Sju barn lär sig läsa och skriva* definierar Fast (2007) literacy som en social aktivitet påverkad av arv och kultur, vilket i sin tur påverkar den individuella utvecklingen hos varje barn. Hon menar även att det krävs kunskap att tyda och lära sig tolka olika texter - de skrivna, visuella men även de digitala texter som finns runt omkring oss och som idag tidigt är en del av barns textvärldar (a.a.).

Säljö (2000) definierar liksom Fast (2007) literacy som språkliga aktiviteter bestående av läsning och skrivning i sociala och kulturella sammanhang. Han lägger stor vikt vid texters innehåll och tolkning oavsett om den är representerad i pappersburen eller digital form. Schmidt (2013) använder sig i sin avhandling *Att bli en sån´ som läser* av både begreppet literacy och begreppet textorienterade aktiviteter och avser med detta de sociala aktiviteter där texter är involverade och spelar en avgörande roll i ett menings- och identitetskapande.

Den danske språkforskaren Kjertmann (2009) försöker översätta literacy till danska och pekar på att literacy är ett brett och komplext ord som täcker många olika betydelser. Han översätter literacy med textspråkskultur och menar att det signalerar användningen av alfabetet skriftligt i en social och kulturell kontext.

Björklund (2008) använder sig i sin avhandling av det försvenskade ordet litteracitet, och menar utifrån tidigare forskning att litteracitet är när barn använder sig av texter på olika sätt i

aktiviteter som främjar språket och på så sätt skapar en väg in i läs- och skriftspråket. Hon menar även att det inte bara sker en språklig aktivitet mellan människor utan även mellan människan och materialet, vilket kan bestå av ett verktyg i form av till exempel en bok, en handdocka eller miljön.

Kress (2012) påtalar att forskare ibland använder begreppet literacy väl lättvindigt och som en snabb referensram för färdigheter eller kompetent förståelse av något, oavsett om det handlar om att tolka bilder eller text. Metaforen literacy bör, menar han, bara användas när man hänsyftar till att ”skapa mening med hjälp av bokstäver” enskilt och tillsammans med andra i sociala relationer (Kress 2012). Begreppen läsning och skrivning kan med detta få en renässans menar Kress. Han menar att begreppen läsning och skrivning är mer användbara och tydligare beskriver vad det är som sker i relationen mellan text och människan än vad begreppet literacy gör.

I föreliggande studie avses literacy hänsyfta på de sociala aktiviteter i förskolan där barn använder olika typer av texter enskilt och tillsammans med andra barn och pedagoger.

## **2:3 Skriftspråkliga händelser och praktiker**

Inom literacyforskningen används två centrala begrepp, *literacy event* och *literacy practice*, vilka Björklund (2008), Schmidt (2013) och andra svenska forskare benämner som *litteracitetshändelser* respektive *litteracitetpraktiker*.

Litteracitetshändelser avser de vardagssituationer där texter spelar och har en central roll i en människas liv, kultur och verksamhet (Björklund 2008, Schmidt & Gustavsson 2011, Schmidt 2013). Litteracitetshändelser är observerbara och formade av de litteracitetspraktiker de ingår i (Barton 2007). Barton (2000) menar att en litteracitetspraktik ändras beroende hur mycket kunskap vi tar till oss och att praktikerna formas av vår sociala och kulturella situation. Schmidt (2013) beskriver litteracitetspraktiker utifrån sin förståelse baserad på bland annat Bartons tankar och skriver:

... literacy practices innefattar hur människor talar om skrift, förhåller sig till texter och på olika sätt skapar meningen genom och utifrån dessa i relation till de sociala strukturer de är omgivna av (Schmidt 2013, s. 48).

Björklund (2008) i sin tur skriver att litteracitetspraktiker är ”när människan använder sina kunskaper om läsandet och skrivandet i en speciell situation” (s. 50).

I denna studie läggs fokus på hur pedagoger beskriver litteracitetshändelser där litteratur har en central roll i praktikerna samt hur de uppfattar litteraturens roll i förskolornas litteracitetspraktiker.

## 2:4 Multimodalitet – ett vidgat textbegrepp

Barn använder sig inte bara av läsning och skrift i sociala händelser utan använder sig också av ett *multimodalt* tänkande, vilket innebär att de använder sig av ett *vidgat textbegrepp*, dvs. de använder sig inte bara av skrift utan att de läser även bilder, symboler, tecken, ikoner och musik för att skapa mening i sin tillvaro (Kress 1997). Med den digitala utvecklingen har bilder och ljud blivit alltmer huvudbärare av information och Kress menar att skriften har fått dra sig tillbaka för den visuella kommunikationen och flödet av information i bild och ljud och används idag mer till att förtydliga budskapet (Kress 2012). Dahlberg et al.(2013) visar med sin forskning att barn idag lever i en digital värld och är väl insatta i den teknologin som erbjuds och likt Kress menar de på att barn använder sig av det vidgade textbegreppet. Buckingham (2006) refererar till den digitala barndomen. Texter av olika slag är verktyg i människans händer som vi använder oss av i olika praktiker och beroende på i vilken situation vi befinner oss i använder vi och läser texter på olika sätt (Bagga-Gupta 2006).

Liknande tankar lyfter Würtz (2010) när hon skriver att ”barn färdas i ett multimodalt textlandskap”. Hon menar att den tryckta texten inte är dominerande i dagens samhälle utan dagens texter består visserligen av text men även bilder, tal och video (a.a.). Forskningen har visat att barn är läsare av andra uttrycksformer än text redan innan de börjar skolan (Würtz 2010). Würtz visar att barn kan läsa och tolka multimodala texter för att på så sätt skapa en förståelse och ny kunskap. Hon hänvisar till Buckingham<sup>2</sup> och hans undersökning kring barns förståelse av medietexter. Undersökningen visade att barn i åldrarna fyra till fem år förstår att läsa av de multimodala texternas olika bildperspektiv, karaktärsdrag, komposition till vad en huvud- och bihandling är. Würtz (2012) anser att arbetet med multimodala texter innebär nya utmaningar och arbetssätt av lärarna. Hon menar att läraren behöver se de IT-kunniga eleverna som en resurs redan i första klass och att se potentialen att arbeta med multimodala texter för att stimulera barns läs- och skrivkunnighet och på så sätt fånga upp de barnen som har läs- och skrivsvårigheter och inkludera dem i klassen (a.a.).

---

<sup>2</sup> Buckingham, David (2003). Media Edition. Literacy, Learning and Contemporary Culture. Politi Press.

I denna studie lyfts med utgångspunkt i ovan pedagogernas tankar fram kring användandet av litteraturen i digital form och i sammansatta texter där bokstäver, bilder och ljud samspelar. Det innebär att jag i intervjuer och i analys av de transkriberade intervjuerna utgår från det vidgade textbegreppet och ett multimodalt tänkande.



## 3. Tidigare forskning

I det här kapitlet behandlas litteratur och tidigare forskning som knyter an till litteraturarbete i den pedagogiska verksamheten dit förskolan tillhör.

### 3:1 Forskning om förskolans litteracitetspraktiker

Böcker och högläsning ur böcker har genom åren varit naturliga inslag i förskolans litteracitetspraktiker och har använts som ett pedagogiskt verktyg för att stimulera barns språkutveckling, men även för att förmedla kunskap i olika ämnen och frågeställningar. Fler forskare har uppmärksammat detta (Simonsson 2004a, Damber et al. 2013). Men det är inte bara att läsa högt för barn för att utveckla deras språk utan som pedagog måste man även skapa meningsfulla samtal och aktiviteter kring läsningen för att på så sätt skapa ett meningsfullt lärande menar exempelvis Damber (2014). Både Svensson (2009) och Simonsson (2004a) berör pedagogens roll kring läsningen och val av litteratur i sin forskning och menar att det är den vuxna som bestämmer när man läser, vad man läser, vilka som inkluderas i läsningen och vilken litteratur som presenteras i förskolans verksamhet för barnen.

Berättandet av sagor är och har alltid varit till för både för barn och vuxna. Lindö (2009) menar att just berättandet stärker gruppen, är språkutvecklande, underhållande, skapar empati för andra och kan bidra till ett intresse för litteratur som väcker barnens fantasi. Det är viktigt att läsa, sjunga, berätta och samtala med barnen för att öka deras litteracitet, deras språkutveckling, när det gäller både det talade och det skrivna språket (Fast 2007). Detta är något som även Pramling och Pramling Samuelsson (2010) poängterar utifrån den forskningen som pågick under tre år kring barns användande av estetiska lärprocesser med fokus på poesi, musik och dans. Studien visar att barns diktskapande är språkutvecklande och skapar tillfällen till kommunikation mellan barn och pedagoger på ett lekfullt och kreativt sätt.

I artikeln *Hur kan förskolan bidra till barns språkutveckling?* (2011) tar Skolverket upp det faktum att barn redan har stora språkliga erfarenheter kring läsning och skrift i och med det multimodala utbudet som barnen möter redan som små genom populärkulturen. De menar även att förskolan behöver vidga sina referensramar för att fånga upp barnen där de är. Fast (2007) instämmer med detta då även hon har sett i sina studier att populärkulturen sätts åt sidan för skönlitteratur av olika slag. Det är viktigt att ta tillvara på de texter barnen har erfarenhet av när

de kommer till förskolan, men Fasts avhandling visar att pedagogerna inte lyfter fram barnens texter ur populärkulturen av rädsla och okunskap och i stället erbjuder traditionella texter som pedagogerna själva är bekanta med. Detta stämmer överens med Simonssons (2004a) studie där resultatet visar att det på de flesta förskolor finns en kanon av böcker som bestod av litteratur som pedagogerna ansåg att det var viktigt för barnen att möta. Det är viktigt att lägga en god litteraturgrund från början hos barn och låta barnen möta olika sorters litteratur för att på så sätt skapa goda förutsättningar och en positiv inställning för ett fortsatt läsande (Kåreland 2007). Pedagoger behöver därför också ta tillvara den populärkultur som barnen möter dagligen och använda den i verksamheterna (Buckingham 2006).

Svensson (2009) lyfter begreppet *community of readers* vilket beskriver ett tillvägagångssätt för att försöka få barn att utvecklas som och se sig själva som läsare och skrivare genom att använda olika sätt att bearbeta texter på olika sätt, med olika språk. Genom läsning, skrivning, samtal, dramatiserande, lek och bildskapande bearbetar barnen texten i litteraturen, skapar en förståelse och utvecklar samtidigt sin språkutveckling. Även Simonsson (2004a) menar att litteratur i bokform med både sin text och sina bilder skapar fantasi, lek och samtal. Hennes forskning visar att barns sätt att använda bilderböcker är mångfasetterat och skapar samspel mellan andra barn och vuxna. Det är viktigt att barn får fördjupa sig i litteraturen på olika sätt, genom samtal om litteraturen, dramatisering men även igenom leken (Damber et al. 2013). Forskningen visar att när barn fördjupar sig i litteraturen utvecklas deras språk och de skapar en djupare förståelse för textens innehåll och bildens betydelse (Damber et al. 2013, Chambers 2014).

Barn idag föds in i en värld som inte bara består av litteratur i bokform utan de föds in i en multimodal värld som erbjuder texter i olika former. I sin forskning lyfter Dahlberg, Olsson och Theorell (2013) just det faktum att barn föds in i den digitala världen och att det är viktigt att den pedagogiska verksamheten erbjuder digitala verktyg i språkligt syfte och inte bara litteratur i bokform.

### **3:2 Forskning om förskolans språk- och textmiljöer**

I sin avhandling *Bilderboken i förskolan* nämner Simonsson (2004a) att barn inte alltid har tillgång till litteratur då den är placerad utom räckhåll för barnen och barnen inte själva kan ta ner litteraturen för att läsa. Hon menar på att detta beror på vilket pedagogiskt förhållningssätt pedagogerna har och vilken syn de har på barnen. Ser man barnet som novis, ett barn som inte

vet hur man hanterar böckerna eller som ett kompetent barn som klarar av att hantera böckerna och har nytta av dem? Liknande resultat pekar Damber et al (2013) på i sin studie av litteraturläsning i förskolan. Det framkom att likaväl som det fanns förskolor som hade rikligt med böcker och där barnen lätt kunde förse sig med en bok för att själv sätta sig att läsa fanns det förskolor med begränsat utbud litteratur och det som fanns var placerat utom räckhåll för barnen.

Att det är viktigt att skapa en miljö med material som stimulerar till språkliga aktiviteter och litteracitet utveckling är något som flera forskare är överens om sig (Simonsson 2004a, Svensson 2009, 2011, Chambers 2014, Dahlberg et al. 2013). För att locka barn till att använda böcker är det viktigt att skapa en boklig miljö med både bilder och litteratur då det i sin tur skapar en lust till läsning, samtal och lek i samspel med andra menar Simonsson (2004a). Även Chambers (2014) betonar betydelsen av en tilltalande litterär miljö och att presentera litteraturen på ett sätt som skapar en positiv stämning kring böcker, läsning och samtal. Tidigare forskning har visat att när barn börjar i förskolan har de med sig ”ryggsäckar” som är fyllda med rika erfarenheter av olika språk- och textmiljöer som är influerad från deras närmiljö, hemmet och genom populärkulturen och medier av olika slag (Fast 2007). Fast menar att det är viktigt att fånga upp barnens erfarenheter i den kulturen de befinner sig i och att som pedagog våga se potentialen i att arbeta vidare utifrån det (a.a.).

Svensson (2011, 2013) utgår från ett litteraturprojekt i Mölndal där förskolorna arbetade aktivt för att profilera sig som litteraturförskolor och där det byggdes upp ett samarbete med biblioteken. Arbetet gick ut på att öka barns intresse för litteratur i bokform och muntligt berättande i olika former. Svensson (2009, 2011, 2013) menar att det finns flera olika språk- och textmiljöer som påverkas till det positiva när man arbetar aktivt med läsning och litteratur. Dels påverkas den fysiska miljön i och med att pedagogerna arbetar aktivt med att göra den litterära miljön attraktiv med hjälp av de olika verktyg som finns att tillgå, samtidigt som den sociala språkmiljön stimuleras genom att kommunikationen mellan barn och pedagog och barn och barn ökar genom samtal, läsning och i leken.

I Dahlberg et al. (2013) forskning kring barns relationer till språk, läsning och skrivande arrangerades miljöer som forskarna beskriver som ”oemotståndliga för läsande och skrivande” för att på så sätt locka barnen till aktiviteter som läsning, berättande och skrivande. De menar utifrån sitt resultat att det är viktigt att den pedagogiska verksamheten erbjuder barn textmiljöer där barnen kan använda språket, läsandet och skrivandet. Men det är inte bara förskolans textmiljö som är viktig att lyfta fram i den pedagogiska verksamheten. Biblioteket bör ses som

en central och viktig tillgång menar Lindö (2009) i arbetet med att stimulera barns språkutveckling och läsning. Biblioteket erbjuder barnen dels litteratur men även aktiviteter som teater, högläsning, berättande och sång och är något som man bör ta tillvara på.

### **3:3 Forskning om litteraturläsning i förskolan**

Högläsning har varit en del av förskolans kultur sedan många år. Läsningen har och är en sätt att införskaffa sig ny kunskap. Svensson (2009) undersökte med hjälp av studenter under verksamhetsföreläsningsperiod hur förskollärarna läser för barn och hur ofta och vilka variationer det finns av läsning. Resultatet visar att det är stora skillnader i hur man läser och hur många gånger läsning förekommer i olika förskolor. Liknande resultat uppvisar Fasts (2007) forskning där hon utifrån intervjuer med pedagoger och observationer i verksamheterna kunde visa att det finns skillnader i hur många gånger högläsning verkligen förekommer. Pedagogerna trodde att de läste fler gånger än vad de egentligen gjorde.

I Svenssons (2011) utvärdering av arbetet med att litteraturprofilera förskolorna i Mölndal ansåg de flesta pedagoger vid projektets slut att deras syn på läsning och hur viktigt det är med högläsning för barns språkliga utveckling hade förändrats. I och med samarbetet med biblioteket togs ny litteratur in, pedagogerna lärde sig läsa på ett mer nyanserat sätt och framförallt att samtala med barnen utifrån bilderna och texten. Liknande projekt har gjorts i Danmark för att främja läsandet och levandegöra boken i hemmen och på förskolorna (Eskebæk et al. 2008). Resultaten visade även där att pedagogerna blev säkrare på hur de skulle läsa med inlevelse för att fånga barnen och hur man förde ett litterärt boksamtal för att på så sätt utveckla barns förståelse för litteraturen (Eskebæk 2008, Sehestad & Basse 2008). Detta medförde att barnen utvecklade sitt ordförråd och språk samt gav tillfälle till ett socialt samspel med andra barn och vuxna.

Eskebæk Larsen (2008) identifierar tre olika sorters läsning. Den rekreativa läsningen som förknippas med lugn och ro och avslappning. Här kan dras paralleller till det som Damber et al. (2013) benämner som läsning efter måltid eller vila där syftet är att skapa ett lugn och en avslappnande atmosfär. Som nummer två nämner Eskebæk Larsen. (2008) den performativa läsningen som är en intensiv upplevelse utan avbrott av det som läses eller berättas och som nummer tre; den metodiska uppläsningens formen. Den metodiska läsningen innebär att man bearbetar det som lästs genom samtal och estetik t.ex. genom dramatisering eller bildskapande. Damber et al. (2013) och Svensson (2011, 2013) går inte in så på djupet men menar även de att

det finns olika typer av läsning, olika sätt att läsa som medför att man med olika medel fångar åhöraren. Den tidigare forskningen visar att högläsning är en viktig del i barns språkutveckling, är en väg in i läs- och skriftspråket, skapar tillfällen till samtal, utvecklar barns fantasi och är en social aktivitet (Damber 2014, Lindö 2009, Damber et al. 2013, Chambers 2014, Simonsson 2004b, Fast 2007).

## **4. Metod, urval och etiska överväganden**

I det här kapitlet behandlas de metoder som använts för insamling av studiens empiriska material, liksom hur materialet bearbetats och analyserats. Här presenteras även urvalet deltagande förskolor och informanter, de etiska övervägandena som har gjorts och en ingående redogörelse för hur undersökningen genomförts, hur det empiriska materialet samlats in, liksom hur det bearbetats och analyserats.

### **4:1 En kvalitativ forskningsansats**

Utifrån studiens syfte och forskningsfrågor har jag valt att använda en kvalitativ forskningsansats och två olika insamlingsmetoder som komplement till varandra, intervjuer och observationer. Att jag valde att använda mig av en kombination av dessa två metoder beror på att jag ville försöka få en mer komplett bild av hur litteratur användes i det pedagogiska arbetet på de undersökta förskolorna och hur man i den pedagogiska miljön lyfter fram litteraturen. Denscombe (2009) menar att vid användandet av två olika metoder ges det möjlighet att ge en mer mångfacetterad bild av det man undersöker än vad man hade fått vid användandet av en enskild metod. Man ser saker ur fler perspektiv och kan på så sätt få bättre förståelse för hur de undersökta förskolorna arbetar med litteratur i det pedagogiska arbetet i den pågående verksamheten.

Att jag valde att använda mig av en kvalitativ forskningsansats beror på att jag var mer intresserad av att utifrån undersökningens syfte och det insamlade materialet skapa ett visst mått av förståelse för det studerade fenomenet vilket är huvuduppgiften i en kvalitativ studie enligt Stukát (2005). Syftet var alltså inte att förklara eller ge generaliserbar övergripande kunskap om litteraturläsning i svensk förskola, utan snarare att ge en fördjupad bild av hur ett urval förskolepedagoger resonerar kring fenomenet.

En kvalitativ studie har både fördelar och nackdelar. Fördelarna är att det som synliggörs är praktisknära. Materialet och resultatet i den här studien visar hur pedagoger menar att användningen av skönlitteratur konkret ser ut i verksamheten på just de utvalda förskolorna. Till nackdelarna hör att empirin är småskalig vilket ger en delvis begränsad bild av de variationer som kan förekomma. En kvalitativ analys är dessutom tidskrävande att genomföra

och kan riskera att ha en alltför nära koppling till forskarens identitet och personliga preferenser (Denscombe 2009).

## 4:2 Intervjuer

Att använda intervju som metod för att samla in forskningsmaterial är lämpligt när man, som i denna studie, vill ta reda på och få förståelse för vad de intervjuade förskollärarna har för erfarenheter, åsikter och uppfattningar kring användningen av litteratur i det pedagogiska arbetet (Denscombe 2009, Kvale & Brinkmann 2014). Kvale och Brinkmann (2014) menar att intervjun är ett tillfälle där två personer byter erfarenheter och konstruerar ny kunskap och där vi använder språket för att förmedla våra tankar och åsikter. Enligt Denscombe (2009) finns det tre olika typer av forskningsintervjuer; strukturerade, semistrukturerade och ostrukturerade. Det som skiljer de olika formerna av intervjuer är upplägget kring intervjun och vilken roll den intervjuade och intervjuaren intar.

Utifrån undersökningens syfte att belysa litteraturarbetet i ett urval förskoleverksamheter utifrån pedagogernas utsagor har en semistrukturerad intervjuform eller som Kvale och Brinkmann (2014) benämner det, halvstrukturerade forskningsintervjuer, genomförts. Detta innebär att respondenterna har kunnat fritt delge sina svar utifrån sina tankar och erfarenheter med frågorna som utgångspunkt. Intervjufrågorna<sup>3</sup> har skapat en viss struktur på intervjuerna men det har varit möjligt att ställa uppföljningsfrågor under intervjuens gång för att på så sätt knyta ihop lösa trådar eller för att få mer fördjupade svar. Stukát (2005) lyfter fram vikten av att hålla intervju på en plats där respondenten känner sig bekväm och lugn och som är ostörd. Med detta i åtanke har de pedagoger som medverkat i intervjuerna erbjudits att själva välja plats där intervjun skulle ta plats.

Under intervjuerna har teknisk utrustning använts för att spela in en ljudupptagning av varje samtal, parallellt med att kortare fältanteckningar gjordes. Denscombe (2009) menar att ljudupptagningar är ett enkelt sätt att dokumentera intervjun när man är intresserad av vad som sägs. Stukát (2005) lyfter vikten av att vara förberedd och säker på hur utrustningen används och fungerar för att på så sätt riskera minimera risken till att ljudupptagningarna stör respondenten. Utifrån detta bekantade jag mig med utrustningen i förväg och kände mig därför säker på den inför intervjuerna. Ett alternativ hade varit att använda en videokamera men då det

---

<sup>3</sup> Se bilaga 1.

kan upplevas som mer påträngande och undersökningen inte är intresserad av icke-verbal kommunikation så utesluts detta alternativ (Denscombe 2009).

### **4:3 Observationer**

Valet att också använda observationer var att synliggöra det som kommit fram under intervjuerna och bygga en större förståelse för pedagogerna gett uttryck för under intervjuerna. För att få en tydligare inblick i vilken litteratur som är representerad i förskolornas textmiljöer och för att i någon mån få en bild av hur förskolornas reella språk- och textmiljöer ser ut gjordes observationer efter det att intervjuerna ägt rum. Som stöd under observationerna har ett observationsschema<sup>4</sup> använts. Miljöerna dokumenterades också med digital kamera. Bilderna har använts som komplement under analysarbetet tillsammans med observationsschemat. Att använda ett observationsschema kan bidra till att minska riskerna för att av forskarens perception vid de olika observationstillfällena påverkar observationen (Denscombe 2009). Observationsschemat fungerar som ett hjälpmedel som gör att det är lättare att fokusera på samma saker vid varje observationstillfälle.

Observationerna ska ses som komplement till det som kommit fram under intervjuerna som rör den litterära miljön på förskolorna. Observationernas fokus har riktats mot de textmiljöer som finns på förskolorna, särskilt den litteratur som är representerad och hur textmiljön är utformad. Studiens fokus berör alltså inte själva användandet av litteraturen vilket medför att barnen inte medverkar i observationerna. Observationerna har gjorts i direktanslutning till intervjuerna för att på så sätt se den pedagogiska och litterära miljön ur mitt perspektiv och inte bara pedagogens.

### **4:4 Urval**

Studios urval består av fyra pedagoger verksamma på tre förskolor med olika pedagogiska inriktningar. Jag hade sedan tidigare kännedom om två av förskolorna, de kommunala, och den tredje som är i privat regi hade jag hört talas om och fick rekommendationer att kontakta dem. Jag kontaktade pedagogerna, personligen eller genom telefonkontakt, och förklarade mitt

---

<sup>4</sup> Se bilaga 2.



ärende och vad studien handlade om och frågade om de var intresserade att delta i studien. Därefter bokade vi tid för samtal och genomförde intervjuerna med efterföljande observationer.

Utifrån Vetenskapsrådets (2010) etiska ställningstaganden och rekommendationer har valt jag att i det fortsatta arbetet aidentifiera pedagogerna och kalla dem Lotta, Anna, Lisa och Karin. Förskolorna har getts de fingerade namnen Kotten, Tallen och Björken.

På förskolan Kotten lyfter man fram barns lärande genom leken och poängterar att det ska vara kul att lära. Man arbetar med lärmiljön som den tredje pedagogen och miljön är föränderlig efter barnens behov och intressen. Man använder pedagogisk dokumentation för att få syn på barnens lärprocesser. Här arbetar Lotta med barn i åldrarna 1-6 år.

På förskolan Tallen ser man till barns nyfikenhet och poängterar att det är viktigt att barn ska få leka, utforska och på så sätt skapa lärdomar för livet. Man arbetar i projektform och med en föränderlig lärmiljö och man använder sig av pedagogisk dokumentation för att synliggöra barns lärprocesser och utveckla verksamheten. Anna arbetar med barn i åldrarna 1-4 år men framförallt med barn i åldern 3-4 år. Lisa arbetar med de större barnen i åldrarna 4-6 år.

På förskolan Björken arbetar man i projektform där man tar tillvara på barnens tankar, idéer och intressen och med medforskande pedagoger som utmanar barnen att ta nästa steg i sitt lärande. Förskolan använder pedagogisk dokumentation för att utveckla verksamheten och synliggöra barnens lärprocesser. Lärmiljöerna är föränderliga och utformas efter barnens behov och intressen. Här arbetar Karin med barn i åldrarna 1-3 år.

Förskolorna är belägna i två mindre orter i en skånsk kommun. Enligt SKL: s<sup>5</sup> kommungruppsindelning tillhör kommunen kommungrupp 5 och är med det en pendlingskommun vilket innebär att minst 40 % av befolkningen pendlar till en annan kommun för att arbeta. Kommunens utbildningsnivå enligt 2013 års uppgifter från SCB<sup>6</sup> har 52 % av befolkningen gymnasial utbildning och 35 % eftergymnasial utbildning. Övriga 13 % har grundskolekompetens eller så saknas uppgift. Jämför man med Sveriges totala siffra gällande utbildningsnivån så ligger kommunen 5 % över när det gäller gymnasial utbildning och 4 % under när man tittar på den eftergymnasiala utbildningsnivån.

---

<sup>5</sup> Sveriges Kommuner och Landsting, [http://skl.se/download/18\\_5e95253d14642b207ee86e1f/1402935660165/SKL-rapport-kommungruppsindelning+2011\\_101020.pdf](http://skl.se/download/18_5e95253d14642b207ee86e1f/1402935660165/SKL-rapport-kommungruppsindelning+2011_101020.pdf)

<sup>6</sup> Statistiska Centralbyrån

## 4:5 Etiska överväganden

Vid humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning är det viktigt att tänka på de etiska ställningstaganden som Vetenskapsrådet (2010) formulerat. Det finns fyra huvudkrav; informationskravet, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekravet.

Deltagarna i förevarande studie har i enlighet med informationskravet fått information både muntligt och skriftligt om arbetets syfte och hur undersökningen är uppbyggd och kommer genomföras. De har även blivit informerade om att deltagandet är frivilligt och när som helst kan avbrytas. I enlighet med samtyckeskravet har godkännande för deltagandet i intervjuer och observationer av textmiljöerna inhämtas muntligt från pedagogerna.

Deltagarna har informerats om att det forskningsmaterial som är insamlat från hen inte offentliggörs. Deltagarna har även blivit informerade om att allt insamlat material, namn på deltagarna och förskolan aidentifieras och inte offentliggörs i enlighet med konfidentialitetskrav. I enlighet med det fjärde huvudkravet; nyttjandekravet och de rekommendationer som ges har deltagarna informerats om att det råmaterial som insamlats inte kommer att offentliggöras och att den slutgiltiga texten bara kommer att användas inom utbildningen och i första hand kommer att läsas av min handledare, mina opponenter och den lärare vid Högskolan Kristianstad som examinerar arbetet.

Inga barn förekommer som informanter i studien och observationerna har gjorts utan att barnen varit involverade. Därför har föräldrar inte informerats om studien eller behövt ge sitt medgivande om deltagande.

## 4:6 Genomförande

Före studiens gång kontaktades en förskola som har en estetisk profil och som arbetar aktivt med sagan. På grund av omständigheter i verksamheten gick det inte att genomföra studien på förskolan. Detta medförde att jag under studiens gång fick kontakta fem andra förskolor som jag hade personlig kännedom om. Jag förklarade mitt ärende och berättade kortfattat syftet med studien, hur empirin skulle samlas in och att deltagandet var frivilligt. Förskolorna och pedagogerna tillfrågades om de var intresserade att delta och tid bokades för intervjuer och observationer. Innan intervjuerna genomfördes informerades deltagarna mer utförligt kring de etiska förutsättningarna utifrån Vetenskapsrådets (2010) rekommendationer liksom att

intervjuerna skulle dokumenteras med hjälp av ljudinspelningar och informella minnesanteckningar.

Studiens råmaterial består alltså av fyra bandupptagna intervjuer med förskollärare på tre olika förskolor kompletterade med observationer av förskolornas textmiljöer. Intervjuerna är gjorda under olika tidpunkter under arbetsdagen beroende på vad som passerat respondenterna bäst och är tjugo till trettio minuter långa per intervjuer. Respondenterna har fått möjlighet att välja tid och plats på förskolan för intervjun. Efter analys av materialet har jag återkopplat till ett par av pedagogerna för förtydligande av en tanke eller åsikt.

Observationerna genomfördes efter intervjuerna och fokus under dessa var hur avdelningarnas textmiljöer är uppbyggda och vilka möjligheter till läsning som erbjuds. För dokumentation användes en digital kamera och anteckningar har gjorts utifrån observationsschemat. Observationerna gjordes i anslutning till, men efter, intervjuerna men jag har återkommit till ett par av miljöerna för att göra fördjupade observationer av litteraturen och i de fall det insamlade materialet kändes otillräckligt. På så sätt har jag kunnat notera en del förändringarna i textmiljöerna. På förskolan Kotten genomfördes observationerna av avdelningarnas textmiljö tillsammans med respondenten som visade runt. Under tiden fördes ett informellt samtal kring avdelningarna, hur de arbetade och hur textmiljöerna var uppbyggda. Korta fältanteckningar gjordes vilka har ingått i det samlade material som rör förskolan Kotten.

## **4:7 Material, bearbetning och analysmetod**

I anslutning till att intervjuer och observationer har ägt rum har materialet bearbetats och därefter analyserats. Ljudinspelningarna från intervjuerna har lyssnats igenom flera gånger och har därefter transkriberats i sin helhet och omfattar tolv A4-sidor datorskriven text. Med transkriptionen har det talade ordet har förvandlats till en skriven text. Denscombe (2009) menar att vid utskrift av intervjuer kan man välja att anpassa det talade till skriftspråkets normer varvid man förlorar en del av autenticiteten i materialet. Jag har därför valt att då och då gå tillbaka till ljudupptagningarna för att hålla materialet levande.

Av det bearbetade råmaterialet gjordes därefter en *narrativ analys* vilket innebär att varje intervju formades till en berättelse där forskningsfrågorna fick fungera som den röda tråden. När de fyra informanternas berättelser var klara bytte jag perspektiv och tittade på de samlade berättelserna utifrån forskningsfrågorna och sammanställde dessa till den text som presenteras i kapitlet sex under rubriken Resultatredovisning.

Dokumentationen från observationerna analyserades även de utifrån forskningsfrågorna och utvecklades till korta berättelser kring varje avdelning. Därefter sammanfattades huvudpunkterna i en mindmap.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Bilaga 3.

## 5. Analys- och resultatredovisning

I kommande kapitel presenteras undersökningens resultat med utgångspunkt i de analyser av materialet som gjorts. Kapitlet är uppdelat i fyra avsnitt. Först behandlas litteraturläsningens plats i förskolorna. Därefter presenteras pedagogernas syn på litteraturen som pedagogiskt verktyg. Detta följs av ett avsnitt om förskolornas textmiljöer. I efterföljande avsnitt behandlas förskolornas tillgängliga texter. Kapitlet avslutas med en kortare sammanfattning av undersökningens viktigaste resultat.

### 5:1 Litteraturläsning i förskolornas literacypraktiker

Högläsning är något som förekommer på alla förskolorna men i olika hög grad. Ett fåtal av pedagogerna berättar att man har som rutin att läsa högt för de barn som är vakna efter maten, så kallad ”vakenvila”. Den gemensamma nämnaren är att pedagogerna ser högläsning som en social aktivitet där många barn kan delta samtidigt för att lyssna, samtala om texterna och bilderna där det sker ett lärande i samspel. Ett tillfälle där barnen utvecklar sitt språk tillsammans och det kulturella redskapet boken är i fokus. Andra tillfällen där litteraturläsning sker är vid önskemål från barnen, när barnen behöver lite lugn och ro och i olika projektarbeten men barnen läser även enskilt utan en vuxen närvarande.

Vi läser högt varje dag för barnen som är vakna efter middagen, dels för att få en avkopplande stund för barnen och för att vi ska kunna ha möjlighet att ge dessa barn en lite större utmaning i att lyssna och återberätta Karin/Förskolan Björken.

Barnen tar initiativ till högläsning. Vi har alltid en stund efter maten som vi läser för de barnen som är vakna. Efter maten är boken i fokus men den finns alltid med hela tiden. Det är en naturlig del. Lotta/förskolan Tallen.

De stora barnen tittar i böckerna själv. De tar ofta böcker och sätter sig i soffan och tittar i böckerna. Ja de gör de små med men framförallt de stora. Sara/Förskolan Kotten

En av pedagogerna säger att man har blivit sämre på att läsa högt för barnen eftersom högläsningen inte längre är organiserad. Även tidsbrist och ett pressat schema nämns i två av intervjuerna som en orsak till att man inte hinner att läsa högt för barnen även om man gärna gör det om tiden räcker till:

Vi är dåliga på högläsning. Innan var det mer inlagt på schemat och man läste efter maten. Nu blir det lite mer när man har tid eller när barnen behöver lugna ner sig. På

något sätt har schemat blivit tidspressat och viktiga saker försvinner och möjligheterna att göra med barnen. Man kan ju tänka om och göra det på andra tider. Ibland men inte var dag. Det blir mer att man läser för några barn som önskar det. Lisa/Förskolan Tallen.

Pedagogerna ser läsning som en social aktivitet, en litteracitetshändelser, där fler barn och vuxna kan delta för att lyssna och samtala om texten. Meningsfulla samtal fördjupar upplevelsen av läsningen och av texten vilket skapar ny meningsfull kunskap och utvecklar språket.

Det är viktigt att stanna upp och samtala kring texten och bilden även för de mindre barnen samtidigt ser man om de har följt med i läsningen eller om det är något de inte förstår. Karin/Förskolan Björken.

Vi pratar mycket om orden som inte är helt självklara för barnen... Ibland är det ett barn som kan återberätta vad ordet betyder och sen lär de sina kompisar... Barnen kan sätta ord på saker så att det blir lätt förståeligt för sina kompisar på ett annat sätt än vad jag hade gjort. Här ser man vikten av att barnen får vara delaktiga i själva definitionen av litteraturen. Anna/Förskolan Tallen.

## **Analys**

Pedagogerna beskriver litteraturläsning som en litteracitetshändelser där litteraturen har en central roll i praktikerna. En aktivitet där barnen utvecklas och lär sig i ett socialt kulturellt samspel genom kommunikation med varandra och med pedagoger men även ett tillfälle att samla tankarna och varva ner (Säljö 2000). Pedagogerna skildrar hur de tillsammans med barnen i socialt samspel bearbetar och tolkar texten och bilderna i litteraturen tillsammans och att barnen utvecklar på så sätt ny kunskap i samspel med andra (Säljö 2000, Chambers 2014, Fast 2007). Pedagogerna beskriver att barnen blir mer delaktiga, utvecklar sitt språk och sin ordförståelse när de tillsammans med andra bearbetar och reflekterar kring olika texter (Säljö 2000, Barton 2007). Resultatet av analysen visar att barnen möter olika literacyformer i sin vardag, visuellt och det skrivna ordet och lär sig dagligen att använda sig av ett multimodalt tänkande och det vidgade textbegreppet (Kress 1997, Barton 2007).

## **5:2 Litteratur som pedagogiskt verktyg**

Alla fyra pedagoger menar i intervjuerna att litteraturen är en viktig del av förskolornas literacypraktiker och analysen av materialet visar hur man ger uttryck för att man på olika sätt lyfter fram och använder litteraturen dagligen i verksamheten. Pedagogerna nämner att litteraturen är en bra resurs för att utveckla barns språkutveckling och ordförståelse i vardagen

och för att bearbeta olika händelser eller känslor. En av pedagogerna beskriver barnlitteraturen som en del av ”vårt kulturella arv”. Hon hänvisar till språket och hävdar att litteraturen har existerat som ett kulturellt språkredskap under en lång tid i vår historia.

Det handlar om att utveckla deras språk och förståelse. Ordförståelse. Anna/Förskolan Tallen.

Litteraturen är ett sätt att kunna bearbeta saker som händer runt omkring en. Även ett sätt att ta reda på hur barn tänker om olika saker. Kan även hjälpa barnen att bearbeta olika känslor. Karin/Förskolan Björken.

Jag tycker det är en viktig del som borde finnas i förskolan. Böcker har funnits med så länge, det är arvet. Språket. Lotta/Förskolan Kotten.

Pedagogerna ger alltså uttryck för att man på olika sätt använder sig av barnlitteratur eller andra texter i verksamheten, i projekt-/temaarbeten för att söka fakta men också som ren avkoppling.

Pedagogen Lisa berättar att de i hennes förskola arbetar med ”Vattentornet” som projekt och att det inte finns så mycket skönlitteratur kring det ämnet för barn men att det har lånat faktaböcker för vuxna på biblioteket som barnen och pedagogerna tillsammans läser och tittar i. De har även använt sig av tekniken och sökt fakta på internet där barnen har fått följa en animerad groda som går in i vattenverket och förklarar på ett enkelt sett hur ett vattenverk fungerar.

Pedagogen Anna har arbetat i projektform hösten 2015 utifrån en saga, Bockarna Bruse, och i den utmanat barnen utifrån läroplanens mål baserat på barnens intresse. Hon beskriver hur litteraturen genomsyrar hela verksamheten då barnen leker, dramatiserar, sjunger, berättar och skapar utifrån sagan och då inte bara under projekttiden utan under hela dagen och att det även synliggörs i hemmen enligt föräldrars utsagor.

Vi hade en mamma som berättade att hennes dotter lekte med kattens nyfödda ungar och att hon lekte att kattungarna var bockar och mamman fick agera trollet. I den övriga verksamheten att plusplus blir bockar... barnen skapar bockar av pinnar och löv... Det är spännande att se hur barnen utvecklas i projektet och hur det avspeglas inte bara i projektet utan att det spinner vidare under en hel dag på förskolan och att det även fortsätter hemma. Anna/Förskolan Tallen

Pedagogerna lyfter även vikten av att utmana barnen i den pedagogiska verksamheten utifrån förskolans läroplan med litteraturen som grund. De menar att man tillsammans med barnen kan läsa och samtala kring en bok med läroplanens mål som grund. Flera av pedagogerna nämner vikten av att samtala kring boken, bilderna och texten och tillsammans med barnen och då kunna bearbeta exempelvis matematiska begrepp i texten, ords betydelse, diskutera värdegrunden utifrån litteraturen och dess berättelse vilket medför att man arbetar aktivt och mer djupgående med en bok eller text. Sammanfattningsvis menar pedagogerna att en bra

barnbok ska kunna användas i den pedagogiska verksamheten och man ska kunna arbeta med boken utifrån förskolans läroplan.

Man ska kunna få in och se många pedagogiska delar som vi kan använda oss av ifrån läroplanen. Vi ska kunna använda den i både inomhus- och utomhusmiljö... Vi har pratat mycket om de här orden som inte är helt självklara för barnen. Vad menas med det här och den här meningen? Anna/Förskolan Tallen

Vi har arbetat mycket med empati och just i det arbetet har vi tagit in väldigt mycket böcker kring ämnet. Lotta/Förskolan Kotten

## Analys

Analysen visar att pedagogerna ser litteraturen och andra texter som en viktig del av förskolornas literacypraktiker. Man beskriver hur man använder litteraturen i verksamheten som en social aktivitet för att genom läsning, samtal och reflektion stimulera barns språkutveckling, ordförståelse, för att söka kunskap men även för att ta det lugnt, enskilt och i grupp (Kress 2012, Björklund 2008, Barton 2007 ).

## 5:3 Förskolornas textmiljöer

Studiens observationer ger på flera sätt en bild av ”rika” textmiljöer utifrån det vidgade textbegreppet som jag tidigare diskuterat. På förskolorna finns litteratur i både bokform och som digital media, ordbilder, dokumentation, barnens alster och fotografier. Man använder sig även av olika verktyg i miljön för att stimulera barns berättande och språk och med det främja barns literacy. Här kan nämnas hand- och fingerdockor liksom flanosagor, men även digitala medier i form av iPad, tv, projektorn och datorer där barnen möter animerade berättelser och inlästa böcker.

Observationerna visar att förskolornas fysiska textmiljöer är utformade på olika sätt vilket även framgår av pedagogernas beskrivningar av miljöerna.

Miljön hos de äldre barnen har vi en soffa och en bokhylla på väggen och en lampa. Lite mysigare miljö skulle jag vilja säga. En klassisk förskolebokmiljö. Nere hos de yngre barnen utvecklar vi en läshörna. Lotta/Förskolan Kotten

Vi har en liten soffa och två meter framför har vi en hylla med böcker. Lisa/Förskolan Tallen

Vi har använt oss av en bokhylla som man kan se rätt igenom, där vi har inrett facken till att se ut som en del av sagans värld... Anna/Förskolan Tallen



Samtidigt visar en av pedagogernas svar på frågan om hur textmiljön är utformad att man är missnöjd med textmiljön, då pedagogen uttrycker att miljön är *"fruktansvärd"*. Här kommer även fram att man på förskolan har prövat olika lösningar men inte hittat någon som fungerar, varken för barnen eller för pedagogerna. Jag uppfattar det som att pedagogen tycker det är svårt att "få till" en bra utformad textmiljö för barnen som är inspirerande och skapar lust till social interaktion i form av läsning, berättande och samtal. En plats där man utbyter kunskaper och tankar i socialt samspel. Flera av pedagogerna uttrycker att de kontinuerligt arbetar med att utveckla och förändra miljön kring litteraturen. De använder uttryck som "förändring" och "utveckling".

De genomförda observationerna bekräftar att textmiljöerna i de tre förskolorna ser olika ut beroende på hur man valt att utforma miljön och vilka redskap pedagogerna valt att tillföra. Analysen visar att sex av nio avdelningar har en soffa placerad i närheten av litteraturen. En avdelning har en sittgrupp där man kan sätta sig för att läsa enskilt eller i grupp och övriga avdelningar sitter barnen och pedagogerna på golvet eller på kuddar och läser.

Flera av pedagogerna menar att barnen i verksamheten möter olika litteracitetspraktiker där olika texter är representerade. Observationerna visar att på avdelningarna möts barnen av dokumentation av de pågående projekten på avdelningarna i form av text och bild, ordbilder, bilder, bokstäver, siffror, texter och bilder på stolar och på lådor för att förklara vad som finns i dem. Men de möter även text utifrån det vidgade textbegreppet och multimodalt tänkande i form av ljud, bild och text med hjälp av den digitala tekniken.

## **Analys**

Analysen av intervjuer och observationerna av förskolornas textmiljöer visar att pedagogerna ser textmiljöerna som en plats där det sker sociala möten mellan barn och vuxna och med litteraturen i fokus (Lindqvist 1999, Barton 2007). Barnen möter olika fysiska redskap i textmiljöerna som stimulerar deras fantasi, kreativitet och utvecklar deras språk (Säljö 2000). Tillfällen skapas i textmiljöerna mellan barnen, pedagogerna, miljön och materialet där ny kunskap formas med texten i fokus (Björklund 2008). Arbetet kring textmiljöns utformning visar att även om pedagogerna beskriver att de tycker det är svårt att utforma en miljö som stimulerar och inspirerar barns språk, textbegrepp, kommunikation och fantasi så försöker man med olika resultat utforma en miljö som lockar till interaktion, lärande och framförallt socialt samspel (Säljö 2000, Lindqvist 1999). En miljö som är oemotståndlig för barnen, som lockar barnen in i en kulturell värld fylld med text som leder till språkutveckling i form av

ordförståelse, kommunikation och ny kunskap (Dahlberg et al. 2013, Säljö 2000, Barton 2007). Pedagogerna beskriver hur barnen möter litteraturen i olika former utifrån multimodalitet och det vidgade textbegreppet och hur de kan arbeta vidare för att utveckla den multimodala kompetensen (Kress 1997, 2012). Analysen av pedagogernas utsagor visar att de digitala verktygen finns att tillgå i praktikerna och kan användas för att lyfta fram litteraturen utifrån ett vidgat textbegrepp för att där fånga barnens intresse för texter och på så sätt skapa tillfällen som är meningsskapande (Dahlberg et al. 2013, Swartz 2010).

## 5:4 Förskolornas tillgängliga texter

Den litteratur som finns i förskolornas läshörnor består av pek-, bilder-, fakta- och sångböcker. Barnen möter olika texter i förskolan. Observationerna visar att förskolorna i stor utsträckning använder sig av äldre litteratur, böcker från olika bokklubbar, exempelvis ”Alla Barnens Bokklubb” och ”Kalle Ankas Bokklubb” och utrensade böcker från kommunbiblioteken, men här finns även böcker som är utgivna de senaste tio åren. Utifrån pedagogerna beskrivningar av de böcker som är representerade på deras förskolor och avdelningar framkommer att alla förskolor har litteratur som de har fått till skänks av antingen kollegor, av andra personer eller litteratur som pedagogerna själva tar med sig hemifrån:

Mycket litteratur har pedagogerna tagit med sig hemifrån. Lotta/Förskolan Kotten

Vi har ett fruktansvärt dåligt utbud på böcker på förskolan. Mycket gamla böcker som är gamla och avlagda som vi har fått av kollegors barn och det är kanske inte de bästa böckerna. Lisa/Förskolan Tallen

Vi har några böcker som barnen valt, några som vi har fått och en del som vi har lånat... Karin/Förskolan Björken

Litteraturen förekommer inte bara i bokform på förskolorna utan även i andra former utifrån det vidgade textbegreppet. Barnen möter muntligt berättande i form av flanosagor, stillbilder på tv:n, inlästa böcker på iPad: n och animerade berättelser på tv:n eller projektorn. Pedagogerna berättar att barnen har möjlighet att använda digitala verktyg som iPad för att ta del av nya litteratur på olika sätt. Dels i program där böckerna är inlästa och barnen får dem berättade för sig och dels igenom apar där barnen kan interagera med berättelsen på olika sätt för att föra den vidare.

När vi jobbade med Bockarna Bruse så fick barnen själva göra sagan på spaden där barnen själva fick vara bockar och fick spela in ljud och dialogerna och det tittar barnen fortfarande på. Vi använde oss av Pulpet Pal. Anna/Förskolan Tallen

Vi har böcker på spaden – inte så många än så länge men utbudet finns. Vi använder kanonen, inte till böcker men till små berättelser, animerade berättelser. Inte så att vi läser till en stilla bild utan då lyssnar vi mer på en saga. Man ska ju inte underskatta den nya tekniken men den är ju inte lika tillgänglig för barnen även om man skulle vilja ha den tillgänglig för dem alltid. Lisa/Förskolan Tallen

När vi arbetade med Barnens Rätt i samhället tog vi hem Barnens rätt boken till spaden och visade barnen. Det blev lite mer levande och de kunde trycka. Lotta/Förskolan Björken

Observationer av textmiljön visar att antalet böcker skiljer sig från avdelning till avdelning. I genomsnitt har varje observerad avdelning mellan femton och trettio barnböcker av olika kategorier tillgängliga. En avdelning hade färre än femton böcker medan en annan hade mellan fyrtio och femtio böcker framme vid observationstillfället. Enligt en av pedagogernas utsagor hade förskolan haft ett stort utbud av böcker tidigare men på grund av att litteraturen förstördes och gick sönder så kan man idag inte erbjuda barnen den litteratur man önskar på förskolan. Pedagogerna uttrycker en önskan om att inneha ett mindre bibliotek på förskolan dit barnen och pedagogerna hade kunnat gå, titta och läsa i böckerna, enskilt och tillsammans.

Alla tre förskolorna uttrycker att de har möjlighet att använda kommunbibliotekets service att låna böcker. Av de intervjuade pedagogerna var det tre som nämnde att man lånade böcker. Av de observerade nio avdelningarna, fanns det biblioteksböcker framme på fem. Ett par av förskolorna låter barnen vara med och välja litteratur vid biblioteksbesöket. Resultatet visar att det är en del skillnader hur man väljer att låta barnen tillhandahålla litteraturen från biblioteket. På förskolan Kotten fanns litteraturen från biblioteket nere på barnens nivå på avdelningen för de äldre barnen. Litteraturen var placerad på hyllor där barnen själva kunde ta böckerna. På småbarnsavdelningen var bibliotekets litteratur placerad högre upp på flera hyllor och här fick barnen hjälp av en pedagog för att ta ner böckerna. På de undersökta avdelningarna på förskolan Björken var det två avdelningar som lånade litteratur från biblioteket. Här exponerades litteraturen för barnen på ett överskådligt sätt och även här kunde barnen ta litteraturen själv eller be en pedagog ta ner litteraturen när de vill läsa. På förskolan Tallen var det en avdelning som utnyttjat servicen på biblioteket och hade lånat facklitteratur som var kopplad till ett pågående. Litteraturen var här placerad på vuxen nivå och även här fick barnen vid intresse be en pedagog ta ner litteraturen för att kunna läsa. Övriga avdelningar hade inte använt sig av bibliotekets service kring boklån.

En av pedagogerna betonar att den förskolan hon idag arbetar på har för lite fokus på barnlitteratur och att hon önskade att förskolan kunde arbetat mer aktivt med böcker än vad man gör idag. Hon menade på att böckerna på förskolan är trasiga och slitna, vilket styrks av observationerna, och att det inte är något som tilltalar och lockar till läsning.

En bok ska vara fin att öppna och titta i. Det ska inte vara trasiga sidor, sidor som saknas. Gammal utsida på boken, skrapad. Det ska vara fint. Något som tilltalar.  
Anna/Förskolan Tallen

Pedagogerna beskriver vad en bra barnbok ska innehålla och ha för kvalifikationer för att den ska vara bra i den pedagogiska verksamheten. Den ska inte ha ett för komplicerat språk och inte vara ”för avancerad”. Texten ska ”flyta på”, den ska fånga barnen och ha ett underliggande syfte, en sensmoral, som man kan lyfta fram och samtala med barnen om. Den ska även vara spännande, ha en bra, innehållsrik text och ”fina bilder”, som gärna talar med varandra och – den ska kunna läsas på relativt kort tid;

En bra barnbok ska inte ha för komplicerat språk. Det måste kunna flyta även för läsaren så att man gör en rättvis bild. Den får gärna ha ett litet underliggande syfte som man kan lyfta fram och prata mer om. Varför gjorde man så här? Vad hände?  
Lotta/Förskolan Tallen

En bra barnbok. Man ska kunna läsa den på relativt kort tid, 10 minuter... om den ska vara bra för förskolan. Ja en kvart också. Lisa/Förskolan Tallen

Pedagogernas uppfattningar är att barnen har tillgång till litteraturen. Undantaget är en del biblioteksböcker som de måste be om lov att få läsa/titta i beroende på ålder eller oaksamhet om böckerna.

Barnen har fri tillgång till viss litteratur. Deras ålder gör dock så att böckerna har en förmåga att gå sönder. De böcker som är ”hårda” får barnen fri tillgång till, de andra står högre upp så att man får be om hjälp för att nå dem. Karin/Förskolan Björken

## **Analys**

Observationerna av litteraturen i förskolan samt utifrån pedagogernas beskrivningar visar att barnen möter olika fysiska och kommunikativa redskap, bland annat litteratur i bokform och digitalt, i sin vardag på förskolan vilket enligt Säljö (2000) och Lindqvist (1999) är en förutsättning för att skapa litteracitetshändelser där barnen utvecklar sin fantasi och kreativitet i socialt samspel med andra. Men samtidigt visar studien att verksamheten inte har lagt några större finansiella medel på den litteraturen som finns och som ska fungera som ett fysiskt och kommunikativt redskap i arbetet med att utveckla barns literacy, då man i verksamheten har valt att använda litteratur som man har fått av äldre årgång och många böcker är slitna och trasiga. Resultatet utifrån pedagogernas skildringar och observationerna visar att barnen har fri tillgång till litteraturen som finns på förskolan men att en del böcker får handhas efter förfrågan vilket även gäller digitala verktyg som iPad där litteratur finns representerad.

Enligt pedagogernas beskrivningar och de observationer som har gjorts möter barnen olika typer av text i förskolornas literacypraktiker vilket i sig formar multimodala tänkare som kan läsa en text i skrift men även kan läsa av det visuella ordet i form av symboler och bilder och det digitala i form av ljud och bild (Kress 1997, Swartz 2010, Bygga-Gupta 2006). Pedagogerna uttrycker att den digitala världen inte är så tillgänglig för barnen men att möjligheterna finns att använda litteratur i digital form på olika sätt för att främja barns språk och stimulera deras läsning.

## **5:5 Litteraturarbete i förskolorna – en resultatsammanfattning**

Studiens förskollärare uppger att litteraturläsning förekommer i olika konstellationer, mellan barn och barn, barn och pedagog, enskilt och i grupp, i de studerade förskolorna. Barnen läser och tittar i böcker både enskilt och i grupp i den litteratur som erbjuds på förskolorna, i bokform och digitalt. Barnen använder sig av olika texter för att kommunicera med andra barn och vuxna och högläsningen är utifrån materialet både initierat av barnen som av pedagogerna.

Pedagogerna beskriver vad en bra barnbok ska innehålla och ha för kvalifikationer för att den ska vara bra i den pedagogiska verksamheten och har såsom åsikt att en bra barnbok ska man kunna arbeta och bearbeta med förskolans läroplan som grund. Litteraturen förekommer även andra former utifrån det vidgade textbegreppet och inte bara i bokform. I verksamheten möter barnen sagan och berättelsen i det multimodala textlandskapet med hjälp av digitala verktyg som iPad, tv och projektorn för att nämna några redskap.

Högläsning sker på alla förskolorna och att läsa högt för barnen ser pedagogerna som en social aktivitet, en aktivitet där fler än ett barn kan delta, lyssna och samtala om texten och bilderna. En av pedagogerna beskriver högläsning som en aktivitet som gör att man som pedagog kan samla många barn och att barnen hör samma sak. Det blir då ett kollektivt lärande. Men studien visar även att det som skiljer förskolorna åt är den planerade högläsningen. Ett fåtal av pedagogerna berättar att man har som rutin att läsa högt för de barn som är vakna efter maten, så kallad ”vapenvila”. Andra tillfällen där litteraturläsning sker är vid önskemål från barnen, när barnen behöver lite lugn och ro och i olika projektarbeten. Organisation, tidsbrist och ett pressat schema nämns som ett par av orsakerna till att pedagogerna inte hinner läsa högt för barnen även om man hade velat det. Vid högläsning lyfter pedagogerna fram vikten av att

samtala kring text och bilder och menar att det då sker ett kollektivt lärande, ett lärande i socialt samspel där man genom kommunikation delar med sig av sina tankar till andra.

Samtliga pedagoger anser att litteratur är något som ska lyftas fram i den pedagogiska verksamheten i både miljön och i det pedagogiska arbetet. Undersökningen visar att pedagogerna upplever det svårt att forma en textmiljö som stimulerar till berättande, läsning och samtal men att man med olika medel försöker forma en inspirerande miljö. Böckerna i textmiljöerna visar på ett utbud som baseras på i huvudsak skänkt eller medhavd litteratur. Det framkom i studien att barnen har fri tillgång till den litteratur som finns att tillgå men att det finns vissa restriktioner på grund av ålder, handhavande fel och brist på respekt för böckerna. Pedagogerna ser litteraturen som ett pedagogiskt verktyg som kan användas för att arbeta med Läroplanen för förskolan 98 (Skolverket 2010). Resultatet visar att de återkommande literacy events som nämns är högläsning, projekt/teman och berättande med hjälp av flanosagor eller bilder. Litteraturläsning ses som en social aktivitet där man kan samla flera barn för att läsa, lyssna och samtala med varandra och på så sätt skapa en social relation.

## 6. Diskussion

I det här kapitlet diskuteras studiens resultat i relation till den tidigare forskning som presenterats i uppsatsens inledning. Avsnittet inleds med en metoddiskussion som behandlar för- och nackdelar av de undersökningsmetoder jag använt i relation till den genomförda undersökningens syfte. Huvudsyftet med studien var att belysa hur man använde litteraturen i ett urval av förskoleverksamheter, vilka olika typer av litteratur som finns representerad och hur textmiljöerna är utformade vilket behandlas under rubriken resultatdiskussion. Frågeställningar som skulle besvaras berörde hur litteratur används i verksamheterna, i vilken form och utsträckning litteraturläsning förekommer, hur miljön är utformad för att stimulera de litteracitetserfarenheter som barn har och efterhand får och vilka olika typer av litteratur finns det representerat i textmiljön och hur tillgänglig är den.

### 6:1 Metoddiskussion

Studien har en kvalitativ ansats och det empiriska materialet har samlats in genom intervjuer med fyra pedagoger och observationer av tre förskolors textmiljöer. Att valet föll på intervjuer och observationer grundar sig på att studiens syfte är att synliggöra förskollära tankar och åsikter kring användandet av litteratur i den pedagogiska verksamheten samt hur man lyfte fram litteraturen i den pedagogiska miljön. De valda metoderna känns adekvata för syftet i studien och jag anser att jag har fått svar på de frågeställningar som utformades. Det är pedagogernas verbaliserande tankar kring användandet av litteratur i förskolan vi får ta del av – inte deras praktik. Studien beskriver alltså inte hur verksamheten arbetar med litteraturen i ”verkligheten”. Min ambition är inte heller att presentera generaliserade resultat och säga att ”så här arbetar man i den svenska förskolan”, utan snarare att redovisa en förståelse för hur ett antal pedagoger tänker och resonerar om litteraturarbetet i just deras förskolor 2015.

Pedagogerna blev informerade om Vetenskapsrådets etiska ställningstaganden vid intervjuens början och som jag upplevde det var stämningen under intervjuerna avspänd och jag kände att jag fick utförliga svar på intervjufrågorna och kunde återkomma till pedagogerna när jag behövde ett förtydligande

Fördelarna med att också ha gjort observationer i verksamheterna, är som jag kan se det att jag fått en djupare bild av hur textmiljöerna är utformade på de tre förskolorna. Jag har i de fall

jag behövt det också fått möjlighet att komma tillbaka för att göra ytterligare observationer och då kunnat se hur miljöerna kontinuerligt förändras och utvecklas. Nackdelen är att det har tagit avsevärd tid att bearbeta och analysera materialet då det består av material från två olika insamlingsmetoder.

Studiens tillförlitlighet kan dryftas utifrån begreppen reliabilitet och validitet. Studiens reliabilitet, som avser ifall forskningsresultatet är neutralt och om det är upprepningsbart, anser jag vara låg på grund av att det utifrån forskningsfrågorna och observationsprotokollet är svårt att få upprepa resultatet. Detta då svaren på intervjufrågorna är individuella och det skulle vara omöjligt att få samma svar igen och för att textmiljöerna är föränderliga. Däremot underlättar observationsprotokollet om man vill göra om observationerna av textmiljöerna vid ett senare tillfälle för att jämföra resultaten med varandra. Däremot anser jag att reliabiliteten är god i förhållande till den empirin som kommit fram men för att skapa en större och högre trovärdighet hade man behövt samla in mer material i form av intervjuer och observationer under en längre tid.

Studiens validitet som avser studiens trovärdighet och noggrannhet, om materialet som insamlats är relevant och har besvarat studiens syfte och frågeställningar, anser jag vara hög på grund av att jag under arbetets gång gick tillbaka till syftet och frågeställningarna för att inte tappa fokus samt gick tillbaka till råmaterialet om det uppstod frågetecken kring materialet.

## **6:2 Resultatdiskussion**

### **6:2:1 Läsning i förskolorna**

Resultatet visar att läsning förekommer på alla tre förskolorna men att det skiljer sig åt i vilken utsträckning högläsning sker mellan pedagog och barngrupp, något som även Svenssons (2009) studie kring läsning i förskolan visar. Högläsning sker initierat av både barn och vuxna och valet av litteraturen beror på om tillfället är planerat eller spontant men studiens resultat visar att det inte är garanterat att högläsning förekommer i verksamheten varje dag. Damber et al. (2013) bekräftar det resultat studien visar att pedagogerna ofta använder högläsning av litteratur av olika slag till de barn som är vakna efter maten så kallad ”vapenvila” eller när man vill sänka ljudvolymen på avdelningen. Pedagogerna menar att det blir en avkopplande stund där boken är i fokus och som inbjuder till samtal kring text och bild. Eskbæks et al. (2008) studie visar att om pedagogen läser med inlevelse och lyckas fånga barnen i boksamtalet kan detta medföra att



barnen utvecklar sitt språk och ordförråd samtidigt som det inbjuder till ett socialt samspel mellan barn och pedagog och barn och barn.

Det är tydligt att pedagogerna ser på högläsning som en social språklig aktivitet där man läser och samtalar kring en text (Barton 2007). En aktivitet där man som ensam pedagog kan samla fler än ett barn för att läsa, lyssna och samtala kring texten vilket i sin tur medför ett kollektivt lärande och meningsskapande. Ett par av pedagogerna använder högläsningen och litteraturen i tema- och projektarbeten för att fånga barnen och stimulera deras fantasi samtidigt som man samtalar kring texten och utbyter tankar för att fördjupa barnens lärande (Chambers 2014, Lindö 2009, Simonsson 2004a). Damber (2014) betonar betydelsen av att pedagoger samtalar kring texten tillsammans med barnen för att på så sätt skapa ett meningsfullt lärande.

Som jag tidigare visat är det inte säkert att det förekommer högläsning på förskolan varje dag. Resultatet visar snarare att på den förskolan där högläsningen inte längre var planerad förekom inte läsning mellan pedagog och barn i någon högre grad. Annat än när barnen själva tog initiativ till detta eller när ljudvolymen på barngruppen ansågs för hög. Här nämndes faktorer som tidsbrist och ett pressat schema som orsak till att man inte hann läsa för barnen.

Enligt pedagogernas utsagor läser och tittar barnen i litteraturen både enskilt och tillsammans i sociala relationer vilket leder till utbyte av tankar och ett socialt samspel (Kress 2012, Schmidt 2013). Studiens resultat visar att barnen har olika former av litteratur att tillgå och enligt pedagogernas utsagor använder barnen texter i både bokform och digital form när de läser och då oftast i grupp.

### **6:2:2 Litteraturen i den pedagogiska verksamheten**

Av studien framkommer det att samtliga pedagogerna talar om litteraturen som ett pedagogiskt verktyg som har en viktig roll i barns lärande och utveckling vilket stämmer överens med Säljö's (2000) teorier kring barns meningsskapande kring språkliga och fysiska verktyg. Litteraturen ses som en del av vårt kulturella arv som förmedlar vårt språk och vår kultur till barnen och som gör att vi kan kommunicera med vår omgivning, i hemmet, på förskolan, i skolan, på arbetet och på vår fritid (Fast 2007). Men samtidigt visar observationerna av litteraturen i textmiljöerna att litteratur på andra språk inte fanns representerade. Detta medför att de barnen med annan kultur och ett annat språk inte ges möjlighet att kunna kommunicera med sin omgivning genom litteraturen.

Pedagogerna menar att med hjälp av pedagogiska verktyg, i det här fallet barnlitteratur, utvecklas barns språkutveckling och ordförståelse. Mitt resultat knyter i detta avseende an till

både Simonssons (2004a) och Damber et al. (2013) studier där böcker ses som verktyg för språkutveckling och ordförståelse. För att utveckla ett språk för att kunna kommunicera med andra krävs att efterhand utveckla sociala relationer med andra, barn som vuxna (Säljö 2000). Enligt pedagogernas utsagor använder barnen olika texter både enskilt men ofta tillsammans med andra barn och med pedagogerna. När barnen använder texter på olika sätt, genom att läsa, titta på bilderna, genom att lyssna eller samtala kring texten bearbetar de händelser, känslor och fakta, vilket påverkar deras individuella utveckling (Fast 2007).

I studien framkommer det att pedagogerna använder litteraturen på olika sätt i den pedagogiska verksamheten; i projekt- och temaarbeten, för att söka fakta och som avkoppling. Att litteratur används i projektarbeten står i motsättning till det som Damber et al. (2013) forskning visar, att skönlitteraturen inte används aktivt i det pedagogiska arbetet. I projektarbetet "Bockarna Bruse" ger exempelvis pedagogerna barnen möjlighet att bli en "community of readers" genom att bearbeta och använda texten i olika språkliga och estetiska aktiviteter. Genom lek, samtal, sång, läsning, drama och bild ökar barnens språkutveckling både när det gäller det talade och skrivna språket och skapar tillfällen till kommunikation mellan barn och pedagog på ett lekfullt, underhållande och kreativt sätt (Svensson 2009, Fast 2007, Pramling & Pramling Samuelsson 2010) När projektet och litteraturen genomsyrar hela verksamheten fördjupar sig barnen i litteraturen och texten vilket utvecklar deras språk, förståelse för texten och deras individuella utveckling. (Damber et al. 2013, Fast 2007).

Det är tydligt att den här studiens pedagoger retoriskt ser litteraturen som ett användbart redskap i arbetet tillsammans med barnen. De menar att de kan arbeta med läroplanen som grund utifrån flertalet områden, exempelvis matematik och skapande. Genom att erbjuda barnen olika literacy events som läsning och samtal kring böcker utmanas barnen att öva på sina sociala och kommunicerande förmågor tillsammans med andra. Samtidigt lär sig barnen nya begrepp och ökar på så sätt sin ordförståelse vilket gynnar deras språkutveckling och vilket i sin tur gynnar deras läs- och skrivförmåga (Barton 2007, Säljö 2000, Kress 2012). På de litteraturprofilerade förskolorna i Mölndals kommun, som Svensson (2013) utvärderade, arbetar man med sagan som utgångspunkt i de pågående temaarbetena (Svensson 2013). Förskolorna utgår från en gemensam saga och utifrån den sagan uppstår små projekt utifrån barnens intressen vilka täcker flera målområden i läroplanen. Sagan är den röda tråden igenom hela temat vilket genererar i en kreativ, social och språkstimulerande miljö där pedagoger och personal kommunicerar, samtalar, sjunger och utforskar kring sagan. På liknande sätt arbetade förskolan Tallen med sina tre- fyraåringar med Bockarna Bruse enligt pedagogens berättelse.

De utgick från sagan om Bockarna Bruse och lät barnens intresse styra samtidigt som de arbetade utifrån läroplanen. Barnen blir involverade i sociala aktiviteter där texten spelar en central roll samtidigt som den är avgörande för ett menings- och identitetsskapande (Schmidt 2013).

### **6:2:3 Textmiljöer**

De slutsatser undersökningen visar är att barnlitteratur ses som en viktig del som ska vara representerad i förskolans verksamhet, men att pedagogerna upplever att det är svårt att skapa en lustfylld och fantasirik textmiljö som inspirerar barnen till läsning och berättande. Resultatet överensstämmer i hög grad med den utvärdering kring projektet *Att läsa och berätta – gör förskolan rolig och lärorik* där Svensson (2011) konstaterar att pedagogerna upplever svårigheter med att hitta en bra läsmiljö och en bra plats att skapa en inspirerande textmiljöer och göra den attraktiv med hjälp av olika verktyg och material i verksamheten. Men varför är det så att pedagogerna upplever att det är svårt att skapa en miljö som stimulerar barns fantasi och lust att läsa? Kan det vara så att det är en lärmiljö de känner sig osäkra i och upplever att de inte har tillräcklig kunskap om i motsats till andra lärmiljöer? Eller är det så att textmiljön får ge vika för andra lärmiljöer även om pedagogerna anser att litteraturen är viktig och ska lyftas fram i förskolans verksamhet?

Flera av pedagogerna i min undersökning ger uttryck för att textmiljöerna i deras förskolor är under utveckling och att man hela tiden förändrade den för att skapa en mer inspirerande och stimulerande miljö som lockar till social interaktion i form av läsning, berättande och samtal. Att det är viktigt med en inspirerande och stimulerande textmiljö med bilder och litteratur styrks även av Simonsson (2004a) och Chambers (2014) som menar att man med hjälp av olika verktyg som bilder, mjukisdjur, lampor och tyg skapas en positiv och lustfylld miljö som fångar barnen och lockar och bjuder in dem till läsning av litteraturen. Dahlberg et al.(2013) i sin tur talar om zoner som är oemotståndliga för barnen och lockar dem in i litteracitetens värld av texter och med det in i skriftspråket. Verktyg som flanosagor, hand- och fingerdockor ska utifrån Barton (2000) ses som material som stimulerar till samtal och berättande och till en situation där text behandlas. Studiens resultat visar att bara en avdelning av nio hade denna typ av material tillgängligt i läshörnan. Detta får mig att fundera över varför det materialet inte är tillgängligt för barnen och varför det inte finns framme? Är det något som inte finns eller som man inte använder? Noterbart är att sex av de nio textmiljöerna i studien inte kan klassificeras som stimulerande och inbjudande. Varför inte? Vilka karaktärsdrag har en bokhörna som inte

inbjuder till läsning? Svensson (2011) menar att en bokhörna som inte lockar till läsning består av en soffa mot en vägg, kala väggar och avsaknad av mjukt material i form av kuddar, mjukdjur och tyger. Det som skilde tre textmiljöer från övriga sex i min undersökning var materialet. Här fanns kuddar, mjuka tyger, mattor och inspiration i form av bilder och mönster vilket ledde till att de upplevdes som mer inbjudande.

Flera pedagoger uppger att de erbjuder barnen läsning även utomhus, speciellt på sommaren, och menar att de då skapar litteracitetshändelser med hjälp av enkla medel som en filt och litteratur av olika slag. Andra har skapat text- och språkmiljöer i skogen eller ute på förskolans gård genom att dramatisera sagan för barnen för att på så sätt stimulera barnens fantasi. Liknande tankar hittar man hos Svensson (2011, 2013) där förskolorna i Mölndal aktivt har använt sig av miljön runt förskolan för att introducera olika ämnen utifrån läroplanen för förskolan med hjälp av olika sagofigurer.

## **6:2:4 Litteraturen**

Resultatet av studien visar att bokbeståndet i textmiljöerna på förskolorna består av varierande former av litteratur. Litteratur med både text och bild men även bara bild är representerade. En bokform som inte fanns representerad i någon av textmiljöerna var kapitelboken, det vill säga en längre berättelse bestående av flera korta kapitel. Kan detta bero på barnens ålder eller är det något som pedagogerna inte räknar som barnbok? Eller ses en kapitelbok som alltför avancerad? Utifrån pedagogernas utsagor var det ett av kriterierna för vad en bra barnbok för förskolan inte skulle vara för avancerad. Det andra var inte för komplicerad, inte för lång, den skulle ha ett flyt i texten, fånga läsaren, ha innehållsrik text och fina bilder och ha ett underliggande syfte och skulle kunna läsas på relativ kort tid.

Antalet böcker på varje avdelning skiftade beroende på vilken ålder det var på barnen. Majoriteten av avdelningarna hade mellan 20-30 böcker per avdelning framme men det fanns avdelningar med färre böcker framme och bara en avdelning med fler än 30 böcker. Materialet visar inte hur många böcker som varje förskola hade gemensamt eller om det fanns litteratur undanlagd. Tidigare forskning har förevisat att barn ska ges möjlighet att möta rikligt med litteratur under sin dag för på så sätt stimulera barnens läslust och ge dem tillfälle att skapa ett förhållande till litteraturen och lära sig samtala kring text och bild.

I resultatet framkommer att litteraturen på förskolorna består i huvudsak av litteratur som pedagogerna har tagit med sig hemifrån och som förskolan har fått som gåva. Här finns även litteratur som biblioteket rensat ut. Pedagog Anna beskriver böckerna på förskolan Tallen som

slitna och trasiga och menade på att de inte lockade till läsning. Observationerna visar att litteraturen i förskolornas bokhörnor är i huvudsak representerad av böcker från olika bokklubbar och utgallrade böcker från biblioteket. Många av böckerna har engelska som originalspråk och är översatta på undermålig svenska. Böcker som är utgivna inom de senaste fem åren är få och det finns inte många spår av den populärkulturen som barnen har erfarenhet av när de kommer till förskolan (Fast 2007). Varför är det så? Är det så att man anser att litteratur är viktig för barns språkutveckling men att man bedömer att det räcker med den litteraturen som man själv har mött? Varför väljer man att inte köpa in nya böcker till förskolan, litteratur som är aktuell och som bearbetar aktuella ämnen exempelvis genusperspektivet? Kåreland (2007) menar att det är viktigt att redan i förskolan lägga en god litteraturgrund hos barnen och låta dem möta olika sorters texter för att på så sätt lägga en grund för fortsatt läsning, men även för att utveckla deras språk och ordförståelse och genom det skapa goda förutsättningar för framtiden. Utifrån de svar jag har fått och de observationerna jag har gjort av förskolornas textmiljö är min uppfattning att pedagogerna är medvetna om litteraturens status och skick men att man ekonomiskt anser att det inte finns finansiella medel till att köpa in ny litteratur.

Ett sätt att få tillgång till nyare litteratur utan större kostnad är att använda sig av den servicen som biblioteket erbjuder. Men resultatet visar att det är bara en förskola, förskolan Kotten, som lånar böcker aktivt tillsammans med barnen varje vecka och en avdelning på förskolan Björken som lånar litteratur en längre tid, innan man byter böcker. Övriga avdelningar eller förskolor lånade inte alls eller bara sporadiskt. Varför använder inte förskolan sig av den servicen och den kompetens som biblioteket erbjuder kring litteratur? Förklaringen till varför i två av förskolornas fall var att kostnaden för att lämna tillbaka trasiga böcker var för hög och på grund av detta valde man att istället avstå från boklån i större utsträckning. Min uppfattning av detta åtagande är att barnen går miste om den rikedom av text som biblioteket erbjuder och jag menar att risken är att barnen inte skapar sig ett naturligt förhållande till litteraturen och texten.

Min uppfattning utifrån studiens resultat är att pedagogerna behöver uppmuntran från verksamhetens ledning till att arbeta aktivare med litteraturen och att man behöver förse sig med kunskap kring miljön och dess påverkan på barns läsande för att därefter kunna utforma textmiljöer och språkliga zoner som lockar till läsning, berättande och samtal. Jag är av den uppfattningen att litteraturens status kan enkelt höjas genom att använda biblioteket som en pedagogisk resurs eller genom att avsätta en del av budgeten till litteratur.

### **6:2:5 Tillgänglighet**

Resultatet av studien visar att barnen har fri tillgång till litteraturen och när som helst kan ta en bok och sätta sig för att läsa. Men det framkommer också av observationerna och genom pedagogernas egna utsagor att en del litteratur finns det restriktioner kring; den litteraturen som är lånad på kommunbiblioteket. Av de fyra avdelningar som hade lånade böcker från biblioteket när observationerna gjordes, var det bara en fyra till sex årsavdelning som hade bibliotekets litteratur på barnens nivå. Vid övriga tre avdelningar, två småbarnsavdelningar och en avdelning barn i åldern fyra till fem år synliggjordes litteraturen för barnen på vägg- och fönsterhyllor. Barnen hade tillgång till även de här böckerna men fick be en pedagog ta ner dem för att kunna läsa. Pedagogerna hänvisar här till bristande respekt för böckerna, att litteraturen tillhörde biblioteket och barnens ålder bidrog till ett bristfälligt handhavande. Pedagog Lisa berättade att biblioteket hade höjt sina avgifter kring återlämnandet av trasig litteratur och därför lånade man inte så mycket böcker längre och den litteraturen man lånade, i detta fall facklitteratur som man hade som stöd i sitt projekt, var placerad utom räckhåll för barnen. Jag tolkar att detta kan vara en anledning till att småbarnsavdelningarna valt att ha den lånade litteraturen från biblioteket ”högre upp” men ändå synlig för barnen samt att det kan vara en bidragande orsak till att förskolorna inte lånade litteratur i högre grad från biblioteket.

### **6:2:6 Multimodalitet – det vidgade textbegreppet**

Barn föds idag in i en digital värld och har redan olika erfarenheter av digital teknik när de kommer till förskolan. Pedagogerna beskriver hur de använder tekniken som ett litterärt verktyg tillsammans med barnen. För att berätta en saga, läsa en bok, lyssna, titta på en animerad berättelse, söka information och för att som i ett fall låta barnen dramatisera sagan själva för att sen titta på. De stora skillnaderna mellan förskolorna ligger i hur man använder sig av digitala verktyg och hur frekvent man använder dessa som pedagogiska verktyg i verksamheten för att stimulera barns literacy utifrån det vidgade textbegreppet. Dahlgren et al. (2013) poängterar vikten av att använda digitala verktyg tillsammans med barnen då det är en del av deras erfarenhetsvärld. Det är viktigt att barnen får möta olika texter bestående av både text och bild den digitala världen med hjälp av tekniken och låter dem få möta det multimodala textlandskapet bestående av både text och bild (Swartz 2010). Studien visar att multimodala verktyg som stimulerar till ett socialt samspel mellan barn och pedagog men även mellan materialet och barnen används i verksamheten men att man hade kunnat använda det i större

utsträckning för att stimulera barns lust att läsa och med det skapa tillfällen där texten är i fokus (Kress 2003, Björklund 2008, Barton 2007).

## 6:3 Avslutande reflektioner

Den här kvalitativa studien visar att pedagoger i de studerade förskolorna retoriskt menar att barnlitteratur har en naturlig plats i förskolans verksamheter och i det pedagogiska arbetet där. Det har även framkommit att man arbetar aktivt för att utveckla förskolornas textmiljöer, samtidigt som flera av pedagogerna tycker att det är svårt att forma en textmiljö som stimulerar och inspirerar till läsning, berättande och samtal.

Studiens titel ”En bra barnbok läser man på tio minuter” – om litteraturarbete i förskolan belyser den litteratursyn som finns representerad i materialet kring vad för kvalifikationer en barnbok ska inneha för att vara bra för den pedagogiska verksamheten. Bland annat skulle man kunna läsa en saga, en berättelse på relativt kort tid, tio minuter och max en kvart.

Jag har genom denna studie fått en större förståelse för hur jag själv vill arbeta i mitt yrkesverksamma liv som pedagog i förskolan med litteratur och hur viktigt det är att presentera litteraturen på ett inspirerande sätt för barnen för att på så sätt locka dem till läsning. Jag har även skapat mig en uppfattning om hur jag vill arbeta tillsammans med barnen med sagan och läroplanen som grund i tematiska arbeten för att på så sätt skapa möjligheter för barnen att få uttrycka sig med flera språk och då inte bara det verbala.

Flera saker har överraskat mig under arbetets gång och kring studiens resultat. Det första är hur lite litteraturen används i teman och projektarbeten men även i den vardagliga verksamheten. Detta trots att pedagogerna förefaller medvetna om hur viktigt det är för barns språkutveckling att de får möjlighet att möta olika texter för att lägga en grund för den fortsatta läs- och skrivutvecklingen och förståelsen för olika tecken, symboler och bilder. Det andra som jag uppmärksammat och som jag upplever som oroväckande är statusen på den litteratur som finns tillgänglig för förskolebarnen. På många avdelningar möttes jag av böcker som var slitna, trasiga och av äldre årgång och många översatta från engelska till dålig svenska vilket jag tycker är anmärkningsvärt med tanke på att forskningen men även pedagogernas verbaliserade bedömningar visar att litteratur av professionen uppfattas som ett viktigt redskap för barns kommunikativa utveckling.

Efter att ha genomfört studien och analyserat materialet ser jag ett antal olika alternativ till fortsatt forskning inom området litteratur i förskolan. Ett intressant forskningsområde hade varit

att komplettera med en observationsstudie med ett barnperspektiv i syfte att undersöka hur barn integrerar med den litterära textmiljö de möter i förskolan och hur pedagogerna aktivt arbetar för att göra bokhörnan inspirerande för att locka barnen till läsning. Ett annat alternativ hade varit att i en mer aktionsorienterad studie pröva ett samarbete mellan förskola och kommunbibliotek för att dra nytta av förskollärares och bibliotekariernas skilda kompetenser när det gäller barnlitteraturens roll i förskolans teman och projekt.



## 7. Sammanfattning

Studiens syfte har övergripande varit att belysa litteraturarbetet i ett urval förskoleverksamheter. Utifrån syftet har fyra forskningsfrågor bearbetats: I vilken utsträckning och för vilka syften uppger pedagogerna att litteraturläsning förekommer i förskolornas pedagogiska verksamhet? På vilka sätt används litteraturen i verksamheterna enligt pedagogerna? Hur uppfattar pedagogerna att förskolornas textmiljöer är utformade? Vilka olika typer av litteratur finns där och hur tillgänglig är den för barnen?

Undersökningen har gjorts utifrån en kvalitativ forskningsansats där det empiriska materialet har samlats in i med observationer av förskolornas textmiljö och intervjuer med pedagoger. Studiens teoretiska ansats befinner sig i det forskningsfält som intresserar sig för barns literacy som social praktik och kulturellt meningsskapande och utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande och språkutveckling.

Studiens resultat visar de deltagande pedagogerna ansåg att litteratur har en viktig plats i den pedagogiska verksamheten och där det tydligt kom fram att litteraturen ansågs vara ett viktigt verktyg i den pedagogiska verksamheten för att arbeta med barns språkutveckling och ordförståelse. Pedagogerna lyfte fram läsning som en social aktivitet där barn och pedagoger skapar relationer till varandra genom att kommunicera kring text och bild för att på så sätt skapa ett meningsfullt lärande. Trots att man var medveten om hur viktig läsning var för barns språkutveckling och att det skapade ett lugn stund på avdelningen visade studien att det inte var alltid som högläsning förekom på förskolorna. Som skäl till detta angavs skäl som tidsbrist och att man inte hade det planerat på schemat. Initiativ till spontan läsning togs ofta av barnen men även av pedagogerna.

Litteraturen lyfts även fram som ett pedagogiskt verktyg i tema- och projektarbeten där man använder böckerna för att söka efter fakta eller för att införliva boken i projektet som en röd tråd och på så sätt fördjupa barnens kunskap och tankar kring texten genom att arbeta med olika områden i förskolans läroplan. Men samtidigt som litteraturen anses vara viktig för barns språkutveckling samt som pedagogiskt verktyg består den litteraturen som barnen har tillgång till av mycket äldre litteratur. På väldigt få avdelningar fanns ny utgiven litteratur representerad och det var inte alla avdelningarna på de tre representerade förskolorna som använde sig av den möjligheten som biblioteket erbjuder, att låna ny och aktuell litteratur gratis. Detta på grund av att kostnaden var helt enkelt för kostsam för att lämna tillbaka en trasig bok.

Studiens resultat visar även vilka texter som är tillgängliga för barnen på de förskolor som deltagit i studien och hur man beskriver att man använder och arbetar med multimodalitet, det vidgade textbegreppet och digitala verktyg i förskolornas literacypraktiker.

# Referenser

Bagga-Gupta, Sangeeta (2006). Från läs- och skrivkompetenser till literacy: ett sociokulturellt och kommunikativt perspektiv på språkanvändning. I: Madeleine Ellvin, (red.) *Ord och bild ger mening: om literacy i förskola och skola* [Svenskläraryrskriften 2006] (ss. 7-19). Stockholm: Svenskläraryrskriften.

Barton, David (2007), *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishing.

Barton, David & Hamilton Mary (2000). Literacy practices. I: Barton, David, Hamilton, Mary & Ivanič, Roz (red.) *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.

Björklund, Elisabeth (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs univ.

Buckingham, David (2006). *Media Education in the age of digital technology*. Paper for the 10<sup>th</sup> Anniversary MED Congress "La sapienza di comunicare", Rome, 3-4 March 2006.

Chambers, Aidan (2014). *Böcker inom och omkring oss*. Stockholm: Gilla böcker.

Dahlberg, Gunilla, Olsson, Liselott Mariett & Theorell, Ebba (2013). Det Magiska Språket – om små barns relationer till språket, läsande och skrivande i en globaliserande värld. I Aasen, Petter & Björck, Eva (red). *Resultatdialog 2013*. Vetenskapsrådets rapportserie 4:2013. (s 59-71). Stockholm: Vetenskapsrådet. [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/2013\\_04.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2013_04.pdf) (2015-04-24).

Damber, Ulla (2015). Read-alouds in preschool – A matter of discipline?. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), ss. 256-280. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-84497> (2015-05-28).

Damber, Ulla & Nilsson, Jan & Ohlsson, Camilla (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Eskebæk Larsen, Marianne (2008). Undersøgelse af Den levende bog. I Eskebæk Larsen, Marianne, Basse, Lena & Sehested, Caroline (red.) (2008). *Den levende bog: rapportering og evaluerende undersøgelse*. København: Center for Børnelitteratur.

Eskebæk Larsen, Marianne, Basse, Lena & Sehested, Caroline (red.) (2008). *Den levende bog: rapportering og evaluerende undersøgelse*. København: Center for Børnelitteratur.

Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala: Uppsala Univ.

Kjertmann, Kjeld (2009). Literacy på dansk. En diskussion med forslag til danske termer på området. *Sprogforum* 09 (46) ss. 55-57. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag A/S.

Kress, Gunther (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.

Kress, Gunther (2012). Materialiseret meningsskabelse: Tanker om literacy, læsning og skrivning i konteksten af multimodal kommunikation. *Tidskriftet Viden om læsning*, 12 (12), ss. 4-15.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitative forskningsinterview*. Lund: Studentlitteratur.

Kåreland, Lena (2007). Pappa Björn kokar gröt. *Pedagogiska Magasinet* 04/07, s. 46–50.

Lindqvist, Gunilla (red.) (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

Lindö, Rigmor (2009). *Det tidiga språkbudet*. Studentlitteratur. Lund.

Nationalencyklopedin (2014). *Definition av barnlitteratur*.

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/barnlitteratur> (2014-12-08 14:41).

Nikolajeva, Maria (1998). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, Magnus (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling, Niklas & Pramling Samuelsson, Ingrid (2010). *Glittrig diamant dansar. Små barn och språkdidaktik*. Stockholm: Nordstedts.

Sehested, Caroline & Basse Lena (2008). Introduktion till projekt Den levende bog. I Eskebæk Larsen, Marianne, Basse, Lena & Sehested, Caroline (red.) (2008). *Den levende bog: rapportering og evaluerende undersøgelse*. København: Center for Børnelitteratur.

Schmidt, Catarina & Gustavsson, Bernt (2011). Läsande och skrivande som tolkning och förståelse. Skriftspråk som meningsskapande literacypraxis. *Pedagogisk forskning i Sverige* 16 (1), ss.26-51.

Schmidt, Catarina (2013). *Att bli en sån' som läser. Barns menings – och identitetsskapande genom texter*. Diss. Örebro: Örebro Univ.

Simonsson, Maria (2004a). *Bilderboken i förskolan: en utgångspunkt för samspel*. Diss. Linköping: Linköpings Univ.

Simonsson, Maria (2004b). Bokbruk som vila, omsorg och umgänge. Hur barn använder bilderböcker i förskolan. *Locus* 2004:4 ss.16-26.

Skolverket (2009). *Förslag till förtydligande i läroplanen för förskolan*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2010). *Läroplanen för förskolan 98: reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Hur kan förskolan bidra till barns språkutveckling?* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013). *PISA 2012 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Rapport 398.* Stockholm: Skolverket.

Statistiska Centralbyrån (2014). *Ängelholm kommunfakta 2014.*  
[https://www.h5.scb.se/kommunfakta/k\\_frame.htm](https://www.h5.scb.se/kommunfakta/k_frame.htm) (150308 23:39)

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.

Svensson, Ann-Katrin (2009). *Högläsning i förskola och förskoleklass – hur vanligt är det?.* Borås: Högskolan i Borås. <http://hdl.handle.net/2320/6024> (2015-02-12)

Svensson, Ann-Katrin (2011). *Språkstimulerande miljöer i förskolan: en utvärdering av Att läsa och berätta - gör förskolan rolig och lärorik.* Borås: Högskolan i Borås. <http://hdl.handle.net/2320/7923> (2015-02-12)

Svensson, Ann-Katrin (2013). *Litteraturprofil i förskoleverksamheten – vad ger det barnen? En utvärdering av ett samarbete mellan bibliotek, förskola och familjedaghem.* Borås: Högskolan i Borås. <http://hdl.handle.net/2320/14058> (2015-03-10)

Sveriges Kommuner och Landsting (2010). *Kommungruppsindelning 2011. Revidering av Sveriges kommuner och landstings kommungruppsindelning.* Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Norstedts.

Läs- och skrivkommittén (1997). *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter: slutbetänkande.* SOU 1997:108. Stockholm: Fritze.

Vetenskapsrådet (2010). *Forskarens etik*. <http://www.codex.vr.se/forskarensetik.shtml> (150128 18:30)

Vygotskij, Lev. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Würtz, Marianne (2010). Børns multimodale tekstverden som potentiale i undervisningen. *Tidskriftet Viden om læzning*. 10(7) ss.11-16.

# Bilagor

## Bilaga 1

### Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat som förskollärare och här på förskolan?
2. Vilken ålder är det på barnen på avdelningen?
3. Vad tycker du utmärker en bra barnbok?
4. Vad anser du om litteratur är en viktig del i det pedagogiska arbetet i förskolans verksamhet? Varför?
5. Vad har ni för böcker representerad på förskolan? Har ni litteratur i annan form än i bokform?
6. Hur har ni valt litteraturen? Har barnen varit med, utifrån deras intresse eller ur ett pedagogiskt syfte?
7. Har barnen fri tillgång till litteraturen? Regler?
8. Läser barnen själva i böckerna? Enskilt? Grupp?
9. Använder ni er av högläsning och i så fall varför? När? Enskilt? Grupp? Innefattar det alla barn?
10. Hur ser miljön ut där böckerna är presenterade? Varför har ni valt att ha böckerna presenterade så?
11. Hur arbetar ni kring boken/texten/bilderna med barnen?
12. Hur använder ni er av litteraturen som ett naturligt inslag i teman/projekt som pågår på avdelningen?
13. När använder sig barnen fritt av litteraturen?
14. Hur använder ni litteraturen utomhus? Tar ni med er litteratur av olika slag ut?
15. Samarbetar ni med bibliotek i närheten? Hur ser det samarbetet ut i så fall?



## Observationsschema

Språk och textmiljö - litteratur		
Var finns böckerna?	Hur presenteras böckerna?	Inredning/Plats/Inbjudande?
Vilken sorts litteratur finns att tillgå för barnen? Och vilken finns inte?	Digitala medier – multimodala textvärldar	Övriga språk och textmiljöer

## Observationsanteckningar av förskolornas textmiljöer

