



**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp,  
Förskollärovetenskap Utbildningsvetenskap  
HT 2018**

## **Barnboken som port** för barns tidiga läs- och skrivutveckling

**Ellen Olsson och Emelie Fält Bjärlestam**

**Författare**

Ellen Olsson och Emelie Fält Bjärlestam

**Titel**

Barnboken som port för barns tidiga läs- och skrivutveckling.

The children's book as a gateway for early reading and writing developments.

**Handledare**

Gunilla Vikbrant

**Examinator**

Christoffer Dahl

**Sammanfattning**

Syftet med vår studie har varit att undersöka hur pedagoger i förskolan kan arbeta med *Läslyftet*'s kompetensutveckling och vad det kan betyda för användandet av barnlitteratur som medel för barns tidiga läs- och skrivutveckling. Genom att finna olika metoder som kan användas för att upptäcka, undersöka och använda barnlitteratur i förskolan kunde vi använda oss av gruppintervjuer för att se efter om pedagoger som arbetat med *Läslyftet* använder sig av dessa metoder, och om de upplevt någon förändring av kompetensutvecklingen. I vår undersökning har vi använt utvecklingspedagogik, receptionsteori och barns tidiga literacyutveckling som teoretiska ansatser. Teorierna, tidigare forskning och studier har använts för att ge stöd för olika metoder för läs- och skrivutveckling som miljöns utformning, boksamtal, multimodalitet, multimedialitet och att utgå ifrån barns intresse. I vår studie deltog förskollärare från två olika avdelningar, även om andra pedagoger också var välkomna att delta. Studien visar att de deltagande förskollärarna använder sig av metoderna på olika sätt och upplever förändring i sitt arbetssätt kring barnlitteratur efter att ha deltagit i *Läslyftet*. Pedagoger berättade om olika förändringar såsom sitt förhållningssätt under högläsning, att planera lässtunden rätt, att eftersträva att boksamtal sker och olika sätt att placera böcker i olika miljöer för att väcka intresse för litteraturen. I studien uttryckte några förskollärare en viss oro över upplevelsen att föräldrar läser för lite för sina barn. Utifrån detta går vår studie närmare in på förskolans betydande roll för barns möte med barnlitteraturen.

**Ämnesord**

Förskola, Läslyftet, Barnlitteratur, Läsutveckling, Skrivutveckling

## **Förord**

Vi vill tacka alla våra läsande förebilder som vi har haft under vår uppväxt och alla barn vi själva fått äran att läsa för, och inte minst våra egna barn. Ni har alla inspirerat oss till att vilja göra en studie om barnlitteratur. Vi vill även tacka vår handledare Gunilla Vikbrant och våra opponenter som hjälpt oss att skriva vårt examensarbete. Ett speciellt tack till de pedagoger som trots den tidsbrist som vi vet finns på förskolor idag, kunde hjälpa oss att fullfölja studien, genom att ge sin tid och ge oss sina fascinerande diskussioner. Vi vill avsluta dessa förord med en dikt som finns uppsatt utanför vår handledare Gunillas dörr.

*”Böcker ska blänka som solar och skimra som tomtebloss.*

*Medan vi läser böckerna, läser böckerna oss.*

*Kan böckerna läsa människor?*

*Det kan de förstås!*

*Hur skulle de annars veta allting om oss?”*

- Lennart Hellsing

# Innehåll

1. Inledning .....	5
2. Syfte .....	6
3. Teoretisk utgångspunkt .....	6
3.1. Utvecklingspedagogik .....	7
3.2. Receptionsteori .....	7
3.3. Barns tidiga literacyutveckling .....	9
4. Forskningsbakgrund .....	10
4.1. När ska vi läsa för barn? .....	10
4.2. Det lustfyllda lärandet genom multimodala vägar .....	11
4.3. Boksamtal .....	12
4.4. Läs- och skrivmiljöer .....	12
5. Metod .....	13
5.1. Intervju .....	13
5.2. Urval .....	15
5.3. Etiska ställningstaganden .....	15
5.4. Metod för analys .....	16
5.5. Förskoleavdelningarna .....	17
6. Resultat .....	18
6.1. Pedagogernas syn på barns relation till barnlitteratur idag .....	18
6.2. Metoder för barnlitteraturens möjligheter .....	19
6.2.1. Lästillfällen .....	19
6.3.2. Boksamtal .....	20
6.2.3. Barns intresse .....	21
6.2.4. Miljö .....	21
6.2.5. Multimodalitet .....	22

6.2.6. Multimedialitet.....	23
6.3. Läslyftet.....	23
7. Analys .....	25
7.1. Det lustfyllda lärandet.....	25
7.2. Barns föreställningsvärldar.....	26
7.3. Barnlitteraturens möjligheter för barns utveckling.....	26
8. Diskussion .....	28
8.1. Metoddiskussion .....	29
8.2. Barns integritet vid lästillfället .....	29
8.3. Boksamtalets syfte .....	30
8.4. Barnlitteraturen genom multimodala vägar.....	31
8.5. Miljö och material.....	32
8.6. Förskolans roll kring barnlitteratur idag .....	33
9. Referenser.....	36
10. Bilaga 1 .....	40
11. Bilaga 2 .....	42
12. Bilaga 3 .....	44

# 1. Inledning

Vi valde att göra en studie om barnlitteratur i förskolan, som visar på hur barnlitteraturen kan användas för att stimulera barns tidiga läs- och skrivutveckling. Undersökningar visar att föräldrar läser mindre för sina barn i jämförelse med tidigare. *Junibacken* och *Läsrörelsen* har låtit göra en marknadsundersökning bland föräldrar med barn i åldrarna 0–9 år. Den visade att på nio år hade antalet procent av föräldrar som läser för sina barn varje dag minskats från 70 % till 35 % mellan åren 2003 - 2012, ytterligare 30 % av föräldrarna läste för sina barn, men inte varje dag (Reslegård, von Baumgarten-Lindberg, Ekström & Larsson 2012). Detta är en utveckling som samhället verkar vilja förändra, vilket blir tydligt när även barnavårdscentralen nu uppmuntrar föräldrar att läsa för sina barn tidigt och ofta (1177 Vårdguiden 2016). Om vi bortser från föräldrarnas roll och fokuserar på förskolans kompletterande roll innebär det att förskolan medvetet ska skapa tillfällen för kommunikativa samspel genom barnlitteratur (Skolverket 2016). Eftersom uppgiften för barns tidiga språk-, läs- och skrivutveckling tilldelas förskolan har olika kommuner erbjudit förskolor att delta i en kompetensutveckling, vid namn *Läslyftet*. *Läslyftet* i förskolan inriktar sig till förskollärare som vill lära sig mer om hur man kan stimulera och utmana barns språk-, läs- och skrivutveckling. Personalen som deltar väljer en av fem moduler som de anser kan utveckla deras arbetssätt kring barns språk- läs- och skrivutveckling. *Läslyftet* har krav på att det ska finnas minst en förskollärare i gruppen, men utbildningen sker kollegialt i grupper med stöd av en handledare. Materialet finns tillgängligt på *Skolverkets* lärportal (Skolverket 2018a). Modulerna som är tillgängliga för förskolan är *Flera språk i barngruppen*, *Läsa och berätta*, *Natur-, teknik- och språkutveckling*, *Skapa och kommunicera* och *Utforska Skriftspråket* (Skolverket 2018b). Vi som blivande förskollärare intresserar oss för användbara verktyg inom ämnet, och vill därför undersöka betydelsen av *Läslyftet* för pedagoger. Då vi ser att barnlitteraturen har en central roll i barns språk-, läs- och skrivutveckling har vi valt att fokusera på dess funktion i samband med *Läslyftet*. I förskolans läroplan (Skolverket 2016) står det att förskollärare ska sträva efter att utveckla barns talspråk, ordförråd och förmåga att kommunicera, såsom intresse för texter, skriftspråk och förståelse för symboler. Förskolan ska även fungera som ett komplement för hemmet genom att skapa de bästa förutsättningarna (Skolverket 2016), som i vår studie berörde barnlitteratur och barns tidiga läs- och skrivutveckling.

Författare Maria Heimer (2016) menar att lustfyllda läsoplevelser i förskoleåldern kan på lång sikt visa sig ovärderliga och underlätta kommande läs- och skrivinläring. Högläsning av

barnlitteratur ger olika möjligheter för utvecklingen av barns språk och ordförråd, fantasi och kreativitet, förståelsen för hur texter är uppbyggda och hur berättelser är strukturerade. Böckerna kan fungera som en port till världar som vi ännu inte mött eller världar som påminner om vår egen erfarenhetsvärld. De ger oss möjlighet att vidga våra perspektiv och öppna sinnet för nya idéer och tankar (Heimer 2016). En av författarna till *Läslyftets* modul *Läsa och berätta*, Ann S. Pihlgren (2017) förklarar att det som finns i den verkliga världen kan dyka upp i böckernas värld. Under högläsningen startar processen där barnen börjar skapa en identitet som läsare genom att förstå och relatera till innehållet i böckerna.

## 2. Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger i förskolan upplever sitt arbete med projektet *Läslyftet* och om de upplever förändring i sitt arbetssätt. Detta genomfördes genom att se efter hur pedagoger uttrycker sig om vad de använder för metoder för barns tidiga läs- och skrivutveckling och hur de använder dessa metoder. De metoder som vi fokuserar på i studien är lästillfällen, boksamtal, barns intresse, miljö, samt multimodal och multimedial ämnesintegration.

### Forskningsfrågor

- Hur uttrycker sig pedagoger som medverkat i *Läslyftet* om deras användning av barnlitteratur?
- Hur uttrycker sig pedagogerna kring metoder för barns tidiga läs- och skrivutveckling?
- Hur upplever pedagoger att de förändrat sitt arbetssätt efter att ha deltagit i *Läslyftets* kompetensutveckling?

När vi skriver pedagoger menar vi verksamma barnskötare, förskollärare, samt personer med annan pedagogisk utbildning som i denna undersökning även har deltagit i projektet *Läslyftet*.

## 3. Teoretisk utgångspunkt

I vår studie är utvecklingspedagogiken central eftersom den syftar till att grunderna i barns kunskapande ligger i det lustfyllda lärandet och i lekens roll. Utvecklingspedagogik har förespråkat vikten av att som pedagog se barns erfärande som en utgångspunkt för lärande

(Pramling Samuelsson & Mårdsjö Olsson 2007). Det finns flera forskare inom receptionsforskning som behandlar hur läsaren tar emot texten. En av de tidigare receptionsforskarna är Louise Rosenblatt (2002) som fokuserar på transaktionen mellan läsare och text. Hon skiljer på text och mening, där mening kan ha olika innebörd beroende på vem som läser texten. Inspirerad av Rosenblatts receptionsteorier är Judith A. Langer och det är henne vi kommer att ta stöd utifrån, då hon menar att barns erfarenheter har betydelse för hur barn tar till sig en text. Hon menar att bearbetning av texten kan ses i fem olika faser, vilka förklaras närmare under rubriken *Utvecklingspedagogik*. Vi kommer att belysa receptionsteorin genom att beskriva Langers fem olika faser.

Eftersom vi ville belysa barnlitteraturens roll inom språk-, läs- och skrivutveckling tar vi även upp den tidiga literacy-utvecklingen som visar vikten av barns tidiga möte med språk, läsning och skrivning. Det vida begreppet literacy användes i vår mening även i förståelsen av texter och kommunikation mellan människor.

### **3.1. Utvecklingspedagogik**

Lustfylldhet kan väckas genom att leka fram bokens innehåll, vilket ger barnen möjlighet att tänka om och uppleva karaktärerna. Det lustfyllda lärande grundas i lek och kreativitet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2008). Johansson och Pramling Samuelsson (2009) menar på att lärarens berättande i förskolan har en central roll som stödjer leken och lärandet. Högläsning eller berättande borde även fungera som en väg till lek och lärande, vilket kan ~~praktiskt~~ innebära att läraren samlar barnen och låter dem lära känna det som berättas för att sedan knyta an detta till ett tema eller lärandeobjekt. Lärarens roll blir att bygga på spänningen i berättelsen och försöka fånga barns intresse och fokus. Spänningen förs vidare i leken för att skapa sammanhang, nya föreställningar och nya reflektioner (Johansson & Pramling Samuelsson 2009). I vår studie ville vi undersöka om pedagoger använder metoder kring det lustfyllda lärandet med koppling till barnlitteraturen.

### **3.2. Receptionsteori**

Det finns flera olika tillvägagångssätt för att hjälpa barn att undersöka vidare och förstå vad som sker i en berättelse. Inom receptionsteorin är det läsaren som står i fokus, inte själva texten. Det är läsaren som ger liv åt texten med hjälp av sina egna erfarenheter och varje text kan uppfattas olika av varje individuell läsare (Rosenblatt 2002). Insikten gör att vikten av



boksamtal och ämnesintegration blir betydelsefull i vår studie. Vi tog stöd av Langers (2017) teori som även den utgår ifrån läsaren i mötet med texten. Langer (2017) beskriver olika faser som verktyg för att bygga vidare på barns föreställningsvärldar som är byggda av barns egna kulturella och personliga erfarenheter och föreställningar, vilka barn bär med sig när de möter texter. I texten finns information och situationer som barnet är bekant med, sådant som han eller hon kan likställa med gamla erfarenheter eller ny information som barnet möter och som bygger på dess föreställningsvärld.

Den *första* av faserna sker vid det första mötet med texten där vi går in i textens föreställningsvärld och en förförståelse över det som ska berättas byggs upp. I *andra* fasen fortsätter man att känna sig genom texten. Läsaren har nu byggt upp en föreställningsvärld som gör att händelsers samband och sammanhang blir tydliga. Ny information kan visa sig inte stämma överens med det läsaren tidigare trott. Då är läsaren tillbaka på fas ett igen. Läsaren kan ta sig fram och tillbaka mellan de olika faserna under läsningens gång. I den *tredje* fasen sker reflektion där läsaren går tillbaka för att tänka över vad han eller hon vet kring det som texten berättar. I *fjärde* fasen betraktas läsningen som skett mer objektivt av läsaren där erfarenheter tar plats i en föreställningsvärld och texten jämförs med andra texter. Den *femte* fasen förekommer enligt Langer (2017) mindre än de andra faserna där läsaren lämnar en föreställningsvärld och går bortom denna mot skapandet av något nytt utifrån den läsning som just erfärits. Läsoplevelsen får här en ny betydelse ur det nya som skapas (Langer 2017). Det nya skapandet kopplar vi till det multimodala lärandet som kan ske som svar på litteraturen eller texten i form av exempelvis dans, drama, bild, dikter, matematik eller att skapa en egen berättelse. Det multimodala lärandet kommer vi beskriva närmare senare i texten. Skolverkets artikel (Forsberg Ahlcrona 2017) som används i *Läslyftets* modul *Skapa och kommunicera*, belyser hur förskolan kan arbeta med estetik, kreativitet och fantasi som ett sätt för barn som ännu inte kan formulera sig i ord kan istället använda sig av estetiska uttrycksformer. Den benämner estetiken inte bara som en del av verksamhetens uppdrag utan även som kunskap och metod för lärande. Artikeln hänvisar till kreativt skapande och kreativ kommunikation där skapande tar form i hur barn uttrycker sig estetiskt och kommunikationen syftar på det som uttrycks gemensamt. Med utgångspunkt i Langers teori (2017) ville vi undersöka om boksamtalet betonas hos pedagoger som arbetat kring *Läslyftet* och om de upplever att barnen skapar utifrån barnlitteraturen.

### 3.3. Barns tidiga literacyutveckling

Språkutveckling sker utifrån en kontext som relaterar till det enskilda barnets intressen. Med detta i åtanke är det lärarens eller pedagogens ansvar att låta barn få ta del av ett utvidgat språk samt ge dem tillgång till läsmaterial som de intresserar sig för (Snow & Filmore 2003). Barnet startar sin tidiga literacyutveckling vid födseln och denna fortsätter till 8 års ålder. För att barn ska kunna utveckla sin förmåga att bli en skicklig läsare behöver de även ha ett rikt språk, kunskap kring begrepp, ha bred och omfattande vokabulär, samt kunna föra resonemang (Snow & Filmore 2003). Redaktörerna till *Boken om Läsnings*, Catharina Hansson och Viveka Ljungström (2006) stärker teorin om att ett rikt ordförråd har en betydande roll för barns tidiga läs- och skrivutveckling. De argumenterar för att barn som får prata, lyssna och diskutera blir skickliga läsare och skrivare. Även med stöd utifrån teorin vill vi belysa och undersöka hur pedagoger uttrycker sig kring boksamtal.

Vårt fokusområde i studien ligger på de äldre barnen i förskolan, de som är mellan tre till fem år gamla. Vi vill här redovisa var barn kan befinna sig i dessa åldrar i sin literacyutveckling. Innan treårsåldern vet ofta barnet att språket är ett sätt att kunna påverka det som är runtomkring dem. Vid tre års ålder växer ofta ordförrådet fort och även om uttalet inte är rent så har barnet ett behov av att förstås i sin verbala kommunikation och kan även berätta om sina tidigare erfarenheter (Hansson & Ljungström 2006). Treåringen börjar även förstå talspråkliga uppmaningar och kan börja upptäcka specifik text som exempelvis sitt namn (Snow, Burns & Griffin 1998). Fyraåringen förstår nu det mesta av vad andra berättar och använder mycket prepositioner som på, mellan eller under och pronomen som hans, min eller deras (Hansson & Ljungström 2006). Barns tidiga teckningar är en del av deras motoriska färdigheter som även behövs för att kunna börja skriva (Fast 2017). Tecknandet och även leken fungerar som en väg till skriftspråket (Vygotskij 1995). Enligt Snow, Burns och Griffin (1998) utvecklar barn tidigt ett lek-skrivande, så kallat klotter, som en del i barns tidiga skrivande. Hansson och Ljungström (2006) menar att senare mellan fem till sju års ålder börjar barnet förstå ljudsystem i bokstäver och behärska grammatik. Barnet kan i denna period förstå hur boken är upplagd och att det är bokstäverna som läses upp. Snow, Burns och Griffin (1998) menar att detta sker tidigare mellan tre till fyra års ålder. Hansson och Ljungström (2006) är däremot tydliga i sin text att utvecklingen hos barn kan se väldigt olika ut, vilket inte Snow, Burns och Griffin (1998) är lika tydliga med. Dessa forskare använder sig av strukturerade listor om vad som sker i varje stadie. Utifrån dessa olika tidiga kompetenser för literacy så finns det mycket som talar för att vägen

till skriftspråket börjar i de tidigaste stadierna i livet. Lev. S Vygotskij (1995) ansåg redan på 30-talet att skriftspråket ska introduceras så tidigt som i förskoleåldern. Med utgångspunkt i detta vill vi i vår studie undersöka hur valda förskolor arbetar praktiskt med barnen i dessa åldrar gällande läs- och skrivaktiviteter.

## **4. Forskningsbakgrund**

Enligt vår uppfattning är barnlitteratur och lästillfällen i de allra flesta fall en del av verksamheten i förskolan. Vi vill titta närmre på *hur* barnlitteraturen används och med vilket syfte, med koppling till de didaktiska frågorna "*vad, hur och varför*", som grundar sig i utvecklingspedagogiken. Med hjälp av tidigare forskning kring barnlitteratur, specifikt inriktad på läs- och skrivutveckling, lyfter vi dess olika tillvägagångssätt och möjligheter till kunskapande.

### **4.1. När ska vi läsa för barn?**

Gjems och Sheridan (2015) gjorde en studie kring hur förskollärostudenterna i Norge och Sverige upplever sin utbildning och hur deras inställning ser ut kring tidig literacy. Denna studie är relevant för oss då vårt fokusområde handlar om de frågor som täcker barnlitteraturens användning i förskolan. En stor majoritet av de svenska studenterna i Gjems och Sheridans (2015) studie ansåg att man endast bör läsa för barn när de själva ber om det. Vi funderar över vilka argument som studenterna hade för detta, men vare sig det gäller barns integritet eller demokratiska rättigheter att få bestämma själva finns teorin kvar om att läsning är starkt förankrad i barns språk-, läs- och skrivutveckling. Som stöd för teorin använder vi oss av australiensisk forskning (Niklas, Cahrssen & Tayler 2016), där en studie visade att de barn som blev lästa för så tidigt som vid sex månaders ålder presterade bättre i övningar med rimord och ordbildningar det sista året i förskolan. Resultatet visade även att ju tidigare föräldrarna började läsa för sina barn desto oftare läste de för barnen året innan skolan, vilket hade positiv inverkan på deras språk-, läs- och skrivutveckling. Vidare menar forskarna att läs- och skrivutveckling grundar sig i barns språk och vidgade ordförråd, vilket kan kopplas till den positiva inverkan från högläsningen enligt studiens resultat (Niklas, Cahrssen & Tayler 2016). Utifrån detta vill vi undersöka hur pedagoger som arbetar med *Läsljftet* uttrycker sig kring vilka lästillfällen som

barnen erbjuds. Ser de annorlunda eller likställt på lästillfällen från vad majoriteten av svenska förskollärostudenter gjorde i Gjems och Sheridans (2015) studie?

## 4.2. Det lustfyllda lärandet genom multimodala vägar

Det är viktigt att påpeka att barns integritet ska respekteras och att högläsning av böcker bör vara något lustfyllt för barn att uppleva. Forskning visar även andra vägar än högläsning för ett lustfyllt lärande kring bokens innehåll. Adomat (2010) framhäver dramatisering som en väg att nå meningsskapande kring litteratur. Hennes artikel visar hur vissa barn kan utveckla bättre litterär förståelse genom att framställa berättelser via multimodala vägar. Vi vill lyfta skillnaden på begreppen *multimodal* och *multimedial* för att förtydliga innebörden av vår användning av begreppen. Med *multimodal* syftar vi till en ämnesintegration, medan *multimedial* innebär digitaliseringens integrering. I Adomats studie (2010) följdes en elevs deltagande i dramatiseringen av olika böcker. Barnet kunde genom dramatiseringen få en djupare förståelse för berättelserna, dess karaktärer, händelser och känslor. Artikeln argumenterar för hur olika tolkningar öppnar upp för barns fantasivärldar och meningsskapande. Genom att barnen framställer egna läromedel kan pedagogerna därefter skapa miljöer för barngruppens olika kompetenser.

Shaw (2014) skriver också om hur litteraturen kan användas på olika sätt. Hon framhäver bildkonsten som ett medel för att skapa förståelse kring texter och menar att teckningar är ett sätt för barn att uttrycka sina tankar och kunskaper. Dessa multimodala verktyg är enligt Adomat (2010) något som ofta uppfattas av lärare som irrelevant för barns läs- och skrivförståelse. Forskning kring det multimodala lärandet visar på att tillvägagångssättet bjuder in mer barn att ta del av och skapa mening av bokens innehåll med ett lustfyllt lärande som dessutom går djupare in på litteraturen. Därigenom finns möjligheter till meningsskapande boksamtal.

Barnen lever i ett multimedialt samhälle där olika tekniker, såsom digitala verktyg, oftare används för att kommunicera och sprida information. De digitala erfarenheterna kan tas tillvara på i lärandesituationer och användas som verktyg i olika sammanhang. Den traditionella skriften och läsningen behöver inte vara den högst värderade, då barn och ungdomar idag skapar mening genom bilder, matematik, dans, musik eller teknik, vilka kan integreras med litteraturen (Shaw 2014).

Med stöd ur den nämnda forskningen i texten ovan vill vi undersöka om pedagoger inom *Läsllyftet* använder multimodala eller multimediala metoder för att barn ska kunna förstå litteratur och texter på ett fördjupat sätt.

### **4.3. Boksamtal**

Samtalet kring en bok är viktigt för att kunna få en djupare förståelse för bokens innehåll, skriver Maine (2014), som även menar att interaktionen med andra barn i samband med boksamtal ger barnen möjligheter till öppna diskussioner, där de får syn på andras perspektiv.

När vi granskade Gjems och Sheridans (2015) undersökning ytterligare skrev forskare att i deras undersökning fanns en majoritet av svenska förskollärarstudenter som ansåg att frågor kring litteraturen som man läser för barnen endast bör ställas som ett sätt att kontrollera deras uppmärksamhet och lyssnande. Det är en väg för att fånga barns uppmärksamhet, men kanske inte alltid väcker intresset eller den lustfylldhet som leder till ett utvidgat lärande. Maine (2014) skriver att samtalet kring en bok är viktigt för att kunna få en djupare förståelse för bokens innehåll. Han menar också att interaktionen med andra barn i samband med boksamtal ger barnen möjligheter till öppna diskussioner, där de får syn på andras perspektiv. Även studien av Adomat (2010) förstärker Maines (2014) teori. Adomat (2010) poängterar att barns delaktighet under högläsningen, i form av ljud och inflikningar eller spontan dramatisering, ger dem möjlighet till att ge uttryck för sin förståelse av litteraturen. Samtidigt menar hon att samtalet kan utveckla barns kreativitet och fantasi. Samtalet kring litteraturen är viktigt, skriver Adomat (2010), men hon påpekar att den inte bara ska ske före eller efter högläsning utan även under högläsningen, på grund av att barn lever i nuet. I vår studie vill vi vidare undersöka hur pedagoger som deltagit i *Läsllyftets* kompetensutveckling använder sig av barnlitteraturens möjligheter till samtal.

### **4.4. Läs- och skrivmiljöer**

I en studie undersökte forskare i USA (Pilonieta, Shue & Kissel 2016) hur spansktalande barn, som ännu inte behärskade det engelska språket, får möjlighet att demonstrera sitt skriftspråk när de får använda sitt eget modersmål. När barnen fick läsa och skriva på spanska kunde de på ett utvidgat sätt se deras förståelse för hur en text och en bok är strukturerad. Utifrån studien kunde forskarna hitta vägar att kombinera läs- och skrivinlärning i miljön. När barn läser eller lyssnar på berättelser eller andra texter, kan de även själva skapa berättelser och andra texter

genom egna multimodala vägar som tidigare nämnts ovan av andra forskare. Läraren stödjer detta genom att göra läsning och skrivning som en del av den dagliga strukturen. Piloneta, Shue och Kissel (2016) menar att på samma sätt som barn får välja en bok att läsa, ska de även ges möjlighet skapa en text som intresserar dem. Pedagoger bör skapa lärmiljöer där texter och berättelser kan skapas, precis som förskolor har speciellt utformade platser där böcker kan läsas. Miljöer som ger barn möjlighet att interagera med meningsfulla och intressanta läs- och skrivaktiviteter kommer enligt artikeln att utöka deras literacyutveckling (Piloneta, Shue & Kissel 2016). Med dessa tankar vill vi som en del av vår frågeställning undersöka vilka lärmiljöer pedagoger erbjuder barn med koppling till både barns läs- och skrivutveckling.

## **5. Metod**

Genom att göra en kvalitativ studie har vi undersökt mindre grupper av pedagogers förhållningssätt till barnlitteratur. Genom att använda kvalitativ forskningsmetod kunde vi få en djupare förståelse för pedagogers arbetssätt kring barns tidiga läs- och skrivutveckling i förskolan. Vårt intresse låg inte i att få en generell överblick av förskolors tillvägagångssätt, utan vår empiriska studie har inriktat sig på att få en fördjupad inblick i ett fåtal förskoleavdelningar samt att undersöka deras tillvägagångssätt, uppfattningar och tankar kring de frågeställningar vi har. Holme och Solvang (1991/1997) förklarar en kvalitativ studie som en forskningsmetod där information samlas in för att delvis få en djupare förståelse av det som ska studeras och delvis för att beskriva en helhet kring de sammanhang som problemställningen befinner sig i. Denscombe (2016) beskriver kvalitativ forskning som en metod som använder ord eller visuella bilder istället för att mäta statistik i siffror. Forskaren får genom metoden en mer inblandad roll i det han eller hon forskar om och kan få svårigheter med att hålla sig opartisk både under studiens gång och i analys av data.

### **5.1. Intervju**

Metoden som vi har använt oss av är gruppintervjuer. Anledningen till att vi har valt att intervjua i grupp beror på att personerna som deltagit är en del av ett arbetslag, som tillsammans planerar och diskuterar innehållet i barnens aktiviteter. Arbetslaget inkluderar både förskollärare, barnskötare eller andra pedagoger, det vill säga de som deltar i planeringen av barnens aktiviteter. Under en gruppintervju får personerna möjlighet att väcka varandras tankar och utveckla varandras framställningar, samt delge olika perspektiv. Gruppintervjun gav oss möjlighet att komma nära intervjudeltagarna för att få svar med autentiskt värde och reliabilitet

(Holme & Solvang 1991/1997). Vi kom fram till att personliga intervjuer kunde begränsa det vi ville nå i forskningsfrågor, då vi hade fått en persons åsikter eller synpunkter, genom gruppintervjun kunde vi täcka ett bredare spektrum av tankar (Denscombe 2016). Vårt förberedelsearbete omfattade undersökningar av tidigare forskning och teorier, samt skapande av intervjufrågor med krav på reliabilitet. Som intervjuare erfordrades vi att tänka på att vi går in i ett möte med fördomar och förförståelse som kan påverka vårt sätt att tänka kring situationer. Den kvalitativa metoden besitter en viss närhet till deltagarna. Vi har en förförståelse för hur deras vardag kan se ut, då vi har arbetat som vikarier i förskola och studerar till förskollärare, även om vi inte har varit med i de deltagande pedagogernas verkliga arbetsmiljö. Det kan vara en svaghet i studien eftersom vi förlitar oss på de intervjuades tankar och uppfattningar. Gruppintervjun innebar att flera synpunkter kunde föras fram och någon kunde antingen stödja eller ifrågasätta den andras synvinkel. Huvudaspekten i gruppbyteende är att synliggöra hur människor beter sig i grupp, att de blir delaktiga genom att uttrycka sina åsikter och reflektera över andras åsikter (ibid). Våra erfarenheter av att försöka nå deltagare till gruppintervjuerna visade tydligt att pedagoger i förskolan hade ont om tid att avvara, särskilt flertalet pedagoger ur samma avdelning. Vi som studenter hade samtidigt begränsad tid att utföra vårt intervjuarbete och var medvetna om att ett mindre antal intervjuer skulle kunna utföras. Våra förhoppningar var att minst tre gruppintervjuer skulle äga rum, vilket hade gett oss större möjlighet att få inblick i hur barnlitteraturen används ur en bredare aspekt. Genom att nå ut till flera förskoleavdelningar som stämde in på vårt urval, kunde vi till slut få kontakt med två förskoleavdelningar, där hela arbetslaget kunde delta i en gruppintervju.

Det är en god idé att inta en roll som förstående lyssnare under intervjun, och låta den eller de som intervjuas få chans att framföra sin uppfattning. En person som ska berätta något fritt och öppet vill inte bli bedömd för det hon eller han berättar. Samspelet mellan intervjuare och intervjudeltagare bygger på tillit och en god relation. Genom att ställa öppna frågor, lyssna och ställa följdfrågor kopplade till svaren, kunde vi lyckas få fram utförliga svar som bidrog till vårt resultat (Holme & Solvang, 1991/1997). Det gäller att vara flexibel inför vart ämnet leder, men samtidigt vara noggranna med att återkoppla till syftet. Under intervjutillfället kunde vi tillsammans delta, där en av oss tog rollen som frågeställare med intervjufrågor (Bilaga 3) och den andre förde anteckningar. Både verbala och icke - verbala uttryck, inkluderat pauser, kunde antecknas, på grund av att allt kan vara avgörande i tolkningen av ett svar. Metoden intervju medförde ett stort tolknings- och analysarbete i efterhand, vilket vi genomförde tillsammans för att kunna ge olika synvinklar och perspektiv. Även här förhöll vi oss kritiska mot det insamlade

materialet och mot vårt eget förhållningssätt till innehållet (Fejes & Thornberg 2015). Vår intervjumetod innefattade ljudupptagning. Den stora fördelen med ljudupptagning är att vi åtskilliga gånger kunde lyssna och fokusera på olika saker vid olika tillfällen vid analyseringen av materialet. Det kan finnas uttryck som vi har missat att anteckna under intervjun som sedan kan upptäckas genom att kontrollera ljudupptagningen. Nackdel med ljudinspelning är att man kan missa icke-verbala uttryck, men med hjälp av anteckningar hade vi förhoppningar om att kunna täcka hela intervjun. Eftersom vi trodde att fler deltagare är mer bekväma med ljudinspelning än med videoinspelning, valde vi att använda oss av ljudinspelning som intervjuverktyg (Denscombe 2016).

## 5.2. Urval

Systematiskt riktade vi oss mot verksamma pedagoger som arbetar med barn i åldrarna tre till fem år. Vi valde att kontakta förskoleavdelningar med barn i dessa åldrar då vi upplever att förskolorna arbetar mer aktivt med läs- och skrivutveckling, även om det är lika viktigt att läsa för barn i yngre ålder. Genom att smalna av och fokusera på de arbetsgrupper som jobbar med de äldre förskolebarnen, ville vi få ut mer av undersökningen. För att kunna uppnå en högre validitet ville vi finna väsentliga svar på vår forskningsfråga, därför valde vi ett subjektivt urval av deltagare med kunskap om ämnet vi ville forska om (Denscombe 2016). Vårt subjektiva urval var pedagoger som aktivt inriktat sig mot språk-, läs- och skrivutveckling genom *Läslyftet*. Vi var medvetna om att alla arbetslag kan se olika ut, och möjligen att inte alla pedagoger hade medverkat i *Läslyftet*, men att de ändå kunde ha en viss insikt utifrån kollegan som medverkat eller ha egen kompetens inom ämnet. Eftersom vi inriktade oss på ett specifikt urval av pedagoger i grupp fann vi svårigheter att hitta förskoleavdelningar som kunde ge oss tiden för intervju. Vi fick i slutändan ihop två gruppintervjuer istället för tre grupper som vi önskade i planeringen av vår studie.

## 5.3. Etiska ställningstaganden

Vi tog kontakt med olika förskolechefer som i sin tur talade med förskoleavdelningar som kunde stämma överens med det urval som vi sökte. För att fullfölja *informationskravet* informerades vi vederbörande om studiens innehåll, om vår metod som inkluderar gruppintervju och ljudupptagning, samt om deltagares rätt att avbryta sin medverkan om så önskas. Förutsättningarna för att vår studie skulle kunna ge ett etiskt resultat var att *samtyckeskravet* uppnåddes. För att frivilligt kunna delta behövde deltagarna först få all information i ett



missivbrev (Bilaga 1) innan de kunde ge sitt fulla samtycke. Missivbrevet försäkrade deltagarna om att informationen vi skulle få tillgång till endast skulle användas i vårt forskningssyfte, då fullföljde vi *nyttjandekravet*. Vi kunde följa *konfidentialitetskravet* genom att garantera deltagarna att granskningen av materialet kommer att utesluta känslig eller kränkande information samt garantera alla deltagarnas anonymitet. För att ljudupptagning skulle kunna användas behövde deltagarna signera sitt samtycke (Bilaga 2) och få ytterligare information om *konfidentialitetskravet* (Vetenskapsrådet 2002).

## 5.4. Metod för analys

Utifrån den informationen vi hade fått från grupp-intervjuerna kategoriserades materialet i följande kategorier: *Förskollärares syn på barnlitteratur idag*, *Metoder för barnlitteraturens möjligheter* med underkategorier *Lästillfällen*, *Boksamtal*, *Miljö*, *Barns intresse*, *Multimodalt*, *Multimedialt* samt *Läslyftet*. De olika kategorierna kunde väljas utifrån vad deltagarna under första intervjun valde att diskutera, i kombination med våra intervjufrågor, som vi hade förberett utifrån vårt syfte, frågeställningar, teorier och tidigare forskning. I den kvalitativa metoden kunde vi göra arbetets struktur och organisation efter att den hade insamlats (Holme & Solvang, 1991/1997). Kategoriseringen skedde genom att tolka vad deltagarna hade sagt under ljudinspelningen. Vi kunde lyssna på ljudinspelningen flera gånger och fick därmed större möjlighet att kunna fundera över vad deltagaren egentligen menade, samt kunde se på innehållet ur olika perspektiv. Då vi ville se efter vad för slags förändring som upplevts av *Läslyftet* var det viktigt under analysen att uppmärksamma vad deltagarna hade för erfarenheter av *Läslyftet*. En helhetsanalys har gjorts, vilket innebär att vi såg efter helheten i materialet som vi hade samlat in. I helhetsanalysens *första* fas valdes ett tema och problemområde som vi ville undersöka närmare. I vår studie var vårt valda tema barnlitteratur med koppling till barns tidiga läs- och skrivutveckling. Problemområdet vi hade valt är förskolans kompletterande roll för hemmet, eftersom en tidigare studie visar att barn läses för mindre idag än förr. Vi tog stöd av tidigare forskning och teorier kring vårt tema och problemområde. Utifrån helhetsanalysens *andra* fas formulerade vi vårt syfte med studien och de frågeställningar som vi ville undersöka. I den *tredje* fasen gick vi tillbaka till våra intervju svar och fann kategorier utifrån dessa (Holme & Solvang 1991/1997). För att förenkla processen skrev vi ut vad deltagarna har sagt på papper och delade in texterna i olika kategorier, för att sedan kunna likställa och jämföra de olika intervjuerna mot varandra. Likheter och olikheter har sedan ställts upp i spaltform för att kunna

få fram gemensamma faktorer, samt för att kunna se intervjuernas tyngdpunkter. Vad är det pedagoger talar mest om? Till sist förde vi samman resultatet som en helhet.

## 5.5 Förskoleavdelningarna

Tidigare har vi benämnt personalen som arbetar med barnen på förskolorna för samlingsbegreppet *pedagoger*, eftersom samtliga intervjudeltagare har yrkestiteln *förskollärare* vill vi övergå att benämna dem *förskollärare*. Vi börjar med att presentera de två avdelningarna och de förskollärare som deltog i vår studie. De två förskoleavdelningarna som deltog i studien har vi valt att fiktivt kalla avdelning *Solrosen* och avdelning *Ljuset*. På *Solrosen* arbetade tre förskollärare, vars fiktiva namn är *Anna*, *Beatrice* och *Carina*. Arbetslaget var nytt för höstterminen. *Anna* hade erfarenhet av *Läslyftet* från förra året när hon arbetade på småbarnsavdelningen (ett till tre år gamla barn) på samma förskola. *Beatrice* hade också arbetat med *Läslyftet* förra året, men på *Solrosen*. Den tredje förskolläraren, *Carina* var nyanställd på förskolan sedan sex veckor tillbaka, och hade ingen tidigare arbetserfarenhet från *Läslyftet*. På avdelningen *Ljuset* hade alla tre förskollärare erfarenhet av *Läslyftet*, vilket de började arbeta med sedan ett år tillbaka från den tidpunkt då studien utfördes. Förskollärarna på *Ljuset* har vi valt att fiktivt kalla *Doris* och *Elin*, även en tredje förskollärare arbetade på *Ljuset* som tyvärr inte kunde delta när intervjutillfället tog plats.

Grupp-intervjuerna utfördes i september strax efter höstterminens start, vilket innebar att förskollärarna hade avslutat förra terminens modul från *Läslyftet* och nyligen påbörjat en för dem ny modul. *Solrosens* modul läsåret tidigare var "*Utforska skriftspråket*", och deras nuvarande modul när intervjun tog plats var "*Natur, teknik och språkutveckling*". *Ljusets* avdelning arbetade tidigare med modulen "*Läsa och berätta*", och deras nuvarande modul när intervjun tog plats var "*Skapa och kommunicera*".

## 6. Resultat

I följande kapitel vill vi redovisa resultatet av vår studie utifrån vårt syfte, med de områden som syftet täcker, samt utifrån våra frågeställningar kring barnlitteraturens funktion i förskolan och *Läslyftet*s inflytande på pedagogernas arbetssätt. Resultatet i detta kapitel redovisar det förskollärarna talade mest om under våra intervjuer.

### 6.1. Pedagogernas syn på barns relation till barnlitteratur idag

Följande kategori har vi valt att diskutera då förskollärare på båda avdelningarna valde att gå in på ämnet barns förhållande till barnlitteratur och högläsning och problematisera detta. *Solrosens* förskollärare upplevdes av oss vara eniga i att dagens barn ofta får stimuli på andra sätt än just genom böcker. "Det är svårare att nå barnen genom böcker. De vill gärna att det ska röra sig, som i Youtube", uttryckte *Carina*. Barnen vill ha ljud, ljus och rörelse, som exempelvis pekplattan, menade *Anna*. Även *Ljusets* förskollärare började diskutera ett liknande spår där de berättade att deras förskolechef gjorde en webbundersökning under ett föräldramöte. Föräldrarna på mötet fick svara anonymt genom sina mobiltelefoner på hur ofta de läser en bok för sitt barn. Undersökningen visade att många av föräldrarna aldrig läser för sina barn. Det kändes oroväckande för *Doris* och *Elin*, som uttryckte att uppdraget att läsa för barnen i förskolan känns nu ännu viktigare. Vidare menade *Doris*; "Även om människor läste mer för sina barn förr vet man idag varför man läser för barnen". *Ljusets* förskollärare upplevde ett stort intresse för faktaböcker hos barnen, även texter som serietidningar och populärkultur som har att göra med den värld som barnen lever i. Faktaböcker är något som intresserar många barn mer än de traditionella sagoböckerna, upplevde förskollärarna på *Solrosen*, och i med att barnen har förändrats blir det svårare att hitta böcker som passar dem. Vidare i intervjun diskuterades svårigheterna i äldre barnlitteratur, såsom ord eller uttryck som inte används längre, till exempel i boken "*Dollans dagis*" av Barbro Lindgren, eller genusperspektivet som har förändrats med tiden. Förskollärarnas diskussioner kring svårigheterna i äldre barnlitteratur var inte vår mening att undersöka. Deras val att diskutera detta visar däremot en koppling till varför många av förskollärarna vill arbeta med *Läslyftet* och ger en stadigare grund till varför vi ville göra denna studie.

## 6.2. Metoder för barnlitteraturens möjligheter

Utifrån syftet med denna studie om att undersöka hur förskollärare uttrycker sig om *Läslyftet* och dess olika metoder, har följande stycke delats upp i underrubriker.

### 6.2.1. Lästillfällen

Något som båda avdelningarna valde att diskutera var bristen på tid. Önskan att kunna förbereda sig bättre inför lästillfällen eller inför andra metoder, genomsyrade samtalet med förskollärarna på *Ljusets* avdelning. De menade att om de hade haft mer tid hade de också haft möjlighet att förbereda sig på eventuella frågor från barnen, och de hade även haft möjlighet att öva in texten för att kunna använda olika röster och läsa med inlevelse. Med koppling till att barn idag vill ha mer av en upplevelse, såsom förskollärarna har uttryckt, behövs det något mer än att bara läsa en text rakt upp och ner.

Jag hade magiska pärlor. De hade också svårt för att lyssna. När man äter dem här så kommer öronen växa lite, lite, och man kommer lyssna jättebra. Så åt de upp dem. Och så var det en flicka som sa (med ledsen röst); det gör jätteont i mina öron när de växer!

(*Anna*, avdelning *Solrosen*)

Solrosens förskollärare diskuterar att de får arbeta hårt för att barnen ska behålla fokus; samtidigt berättar de om barn som skulle kunna sitta fokuserade i en timme och läsa böcker. Alla barn är olika, menade *Anna*.

Förskollärarna på *Ljuset* strävade efter att kunna sitta ner och läsa för barnen varje gång de ber om att få lyssna på en bok, men det finns inte alltid möjlighet till det. Trots detta sker läsningen ofta spontant på avdelningen efter barnens önskan. *Solrosens* förskollärare berättade att de önskar att de kunde läsa mer spontant för barnen. Vidare berättade *Anna* att de läser varje dag efter maten uppdelade i tre grupper, vilket är ett bra tillvägagångssätt eftersom de blir lagom stora grupper. Vid denna lässtund behöver inte alla barnen vara med, vi uppfattar det som att det är frivilligt. Även *Ljusets* avdelning hade läsning efter maten. Förskollärarna var tydliga med syftet att barnen inte skulle somna, utan istället vara aktiva och tänka kring bokens innehåll. Närmare kvällen när många av barnen hade gått hem gavs det ofta möjlighet till att läsa för en mindre grupp med barn. De lästillfällen då det var möjligt att läsa för en mindre grupp med barn fungerade allra bäst, enligt samtliga förskollärare. Barnen kunde ställa frågor,

kommentera, känna sig delaktiga och komma nära för att se bilderna i boken, samt få ta del av andras perspektiv. Blir barngruppen för stor fungerar det inte att samtliga ställer frågor, följden blir då att vi kommer långt ifrån det aktuella ämnet, menade *Elin*, och det tar alldeles för lång tid att besvara alla dessa frågor, som samtidigt gör att barnen tröttnar och tappar fokuset. Därav eftersträvades det att lästillfällen skulle hållas i mindre grupper, då barnen fick mycket mer ut av aktiviteten.

Sammanfattningsvis uttryckte förskollärarna att viljan fanns, men bristen på tid gjorde att arbetet med litteraturen inte fungerade som de ville att den skulle göra. Det vill säga att även om *Läslyftet* gav riktlinjer, fanns inte alltid möjligheten att följa dem. Lästillfällen med stora barngrupper tenderade att inte nå barnen på samma sätt som med de mindre barngrupperna. Förskollärarna strävade efter att få läsa för små grupper och utgå från barnens intressen vid val av litteratur.

### 6.3.2. Boksamtal

Förskollärarna på *Ljuset* uttryckte att de använde boksamtal som en del av arbetet med barnlitteraturen, vilket kan kopplas till *Läslyftets* moduler. Deras mål med läs-vila med de äldre barnen var inte att de skulle somna, utan barnen ska skulle vara aktiva i vad som sker i boken och få ställa frågor kring bokens innehåll. Förskollärarna kände sig medvetna om hur de läste för barnen. De önskade att det fanns mer tid att kunna studera boken för att känna sig mer förberedd inför samtalet. Rösten kunde användas med olika röstlägen och frågor som dök upp från barnen kan besvaras. Ibland visade det sig att boken var på rim när man började läsa den som en vanlig text, uttryckte *Doris*, istället hade man kunnat låta barnen hjälpa till i rimmandet. *Elin* förklarade att det även är viktigt att benämna de svåra orden i boken och inte undvika dem, utan istället förklara dess betydelse, exempelvis att *gårdsgård* är ett slags *staket*. *Solrosens* förskollärare använde också samtalet som en viktig del av högläsningen och uttryckte att boken är mer än att bara läsa. I berättandet rekommenderar förskollärarna förberedelse inför högläsningen. De menade att man bör prata om det man läser för barnen för att se om barnen förstår. Förskollärarna ansåg att barnen ska kunna uttrycka sig fritt kring händelser i boken. “Anna! Din kråka kommer från Skåne!” berättar *Anna* glatt att ett barn uttryckte när hon som inte är från Skåne gjorde om sin kråkan-röst under högläsningen av *Mamma Mu och Kråkan* av Jujja Wieslander.

Båda avdelningar uttryckte att boksamtal sker mest fördelaktigt i mindre grupper. *Elin* på *Ljuset*s avdelning, berättade att en mindre barngrupp gör det lättare att både ställa frågor och

släppa in frågor och samtal i barngruppen. I de stora barngrupperna som de hade när intervju tillfället tog plats, blev det ofta fler barn än vad de hade önskat under högläsningen.

### 6.2.3. Barns intresse

*Solrosen* upplevde deras barn som väldigt nyfikna och att de inspirerar varandra hela tiden, exempelvis i vardagen när de upptäcker bokstäver som de intresserar sig mycket för. *Beatrice* uttryckte att flera av barnen som började skolan denna termin kunde läsa och skriva när de slutade på förskolan. *Ljusets* förskollärare diskuterade vikten av ens egna förhållningssätt för att få fram barnens intresse för barnlitteratur. I en av *Läsluftets* moduler lyfts sättet att ta tillvara på barnens intressen och på ett lekfullt sätt arbeta med böckers innehåll (Pihlgren, 2017). *Elin* belyste vikten av pedagogers eget intresse för det de gör, att de själva ska tycka det är roligt, för då tycker barnen också det.

Man är ju en inspirerande förebild, alltså en läsande förebild för barnen.

Det är jätteviktigt, känner jag och då är det också viktigt att det är en bra miljö att läsa i, en spännande miljö att läsa i.

(*Doris*, avdelning *Ljuset*)

I *Ljusets* arbete kring boken ”*Molto vill dansa*” av Finn Zetterholm berättade förskollärarna att de hade väckt barnens intresse kring boken genom att låta dem måla av bilder från boken samt skriva av orden i den.

*Solrosens* förskollärare använde dramatisering av boken ”*Nasses taxi*” av Sven Nordqvist för att intressera barnen kring bokens innehåll. För att kunna väcka barns intresse vidare förespråkade båda avdelningar användandet av rekvisita. *Ljusets* förskollärare berättade om en skogspromenad där de planerade att lyssna på skogens ljud, som karaktären *Molto* gör i *Molto vill dansa*. Det skulle ske genom att spela in ljuden på plattan. Ett barn tyckte att de kunde fånga ljuden i burkar istället. Denna lekfulla tanke togs tillvara på och förskollärarna visade oss deras ”ljudburkar” som de hade, och lät även oss intervjuare lyssna på burken ”flygplan”.

### 6.2.4. Miljö

Avdelningarna beskrev miljöerna kring barnlitteraturen som platser som ska vara spännande och uppmuntra barnens intresse för barnlitteraturen. På avdelningen *Solrosen* kände förskollärarna att de just nu inte hade några specifika läs-miljöer, däremot på *Annas* tidigare

småbarnsavdelning arbetade de mycket kring läs-miljöer. Där skapade de ett "bok-bad" med böckerna som tog stor plats i miljön. Böckerna hängde i taket, resväskor var fulla av böcker och med hjälp av ljusslingor kunde spänningen kring böckerna i rummet höjas. Det svåra med en sådan miljö är att ha den kvar, berättar *Anna. Ljusets* förskollärare beskrev liknande svårigheter att ha kvar de saker man vill ha i miljön. De fick ta bort sagopåsar med rekvisita som var meningen att barnen skulle få leka fritt med, men som inte fungerade att ha kvar på grund av tidsbristen eftersom det tog lång tid att ha koll på rekvisitan. Sagopåsarna var aldrig kompletta och det blev svårt att använda dem tillsammans med sagan. På *Ljusets* avdelning fick vi möjlighet att se oss omkring i deras miljöer där vi specifikt fastnade för språk-rummet, vars innehåll direkt kunde kopplas till *Läslyftet*. I språkrummet möttes vi av en mängd bokstäver överallt i rummet. Det fanns en avskild plats för att läsa böcker och även plats för barn att kunna sätta sig och skriva på papper med inspiration av sitt namn på väggen. *Ljusets* förskollärare ansåg att läs-miljön är viktig och att det är viktigt att tänka på var de sitter och läser för barnen, så att de inte läser där de lätt blir distraherade av annat. *Solrosens* förskollärare uttryckte svårigheter i avdelningens rumsplacering. Läsningen blev ofta störd på grund av att barnen hela tiden gick in och ut ur rummet. Vidare berättade förskollärarna att de använder sig av bokstäver i miljön och att barnen intresserade sig mycket för dessa; exempelvis får barnen skriva med hjälp av små korkar med bokstäver på. Miljön är viktig för barns skrivande, menade *Solrosens* förskollärare, då ateljén inte inbjuder till skrivande på samma sätt som en miljö som är anpassad för skrivandet. Båda avdelningarna berättade även att de har böcker i rummet utifrån vad som finns i miljön, exempelvis kokboken där det finns ett lek-kök, mattebok där man arbetar med matematik eller dinosauriebok där leksaksdinosaurier finns placerade.

### **6.2.5. Multimodalitet**

I *Läslyftets* olika moduler förespråkar mångfald och variation som metoder att arbeta med barnlitteratur. I arbetet kring *Molto vill dansa* ville *Ljusets* pedagoger inte presentera boken genom att läsa den, utan de hade en *bild och text-promenad* med barnen, vilket innebar att de tillsammans med barnen undersökte boken genom att titta på bilderna. Därigenom kunde barnen lägga märke till texten i boken. Utifrån samtalen gjordes en *mind-map* som metod för att visa upp olika ämnen som tagits upp från boken.

*Solrosens* arbete kring *Nasses Taxi* användes som ämnesintegrering i olika ämnen. Förskollärarna tog tillvara på all teknik som fanns i boken, exempelvis den lutande planet-funktionen i form av en skottkärra som är lättare i en nedförsbacke och tyngre i en uppförsbacke.

De använde sig av dramatisering för att visa upp berättelsen. Barnen uppskattade verkligen komedin när *Anna* tippade *Beatrice* ur skottkärran. Vidare berättade de att barnen också dramatiserar fram bokens innehåll. *Ljusets* förskollärare talade om tips kring hur andra kan använda böcker ur en bredare aspekt. Exempelvis kan de arbeta språkligt genom att leta "A" i böckerna och använda matematiken genom att räkna hur många "A" som finns på den sidan, eller genom bildskapandet som uppstår när barnen får rita av det som finns i boken. I boken *Molto vill dansa* tog förskollärarna vara på musiken genom att skapa en musik-vägg utomhus som bestod av kastruller och annat som gör ljud. Detta var en liknelse till karaktären *Molto* som hör ljud och musik överallt.

### 6.2.6. Multimedialitet

Förskollärarna på *Solrosen* berättade att barnen brukar sitta vid datorn och skriva bokstäver, och att de omsatte denna erfarenhet i skapandet då de tillverkade egna bärbara datorer av ett vikt papper, som de sedan kunde lek-skriva på. I *Ljusets* språkrum kunde vi se en dator tillgänglig för barnen, och även QR-koder längs väggen som leder till digitala sagor på UR:s hemsida, vilka kan ses på en pekplatta eller en smartphone. De digitala verktygen kan användas som metod för läs- och skrivutveckling, menar *Läslyftets* skapare.

## 6.3. Läslyftet

I denna del kommer en genomgång av vad deltagande förskollärare har upplevt i arbetet med *Läslyftets* kompetensutveckling. Avdelning *Solrosens* förra modul, *Utforska skriftspråket*, upplevde *Anna* och *Beatrice* att innehållet var känt sedan tidigare. Något som var nytt för *Anna* var sättet att se på treåringarnas tidiga tecknande, att hon nu såg på teckningarna även som skrift. Även att material, såsom papper och pennor, kan anpassas utefter syfte, exempelvis att ett litet papper är mer inbjudande till skrivande än ett stort.

Genom att använda *Läsa och berätta*-modulen, upplevde *Ljusets* förskollärare att barnen blev inspirerade av den, och även inspirerade av varandra, då de fantiserade fram berättelser och berättade fritt. *Ljusets* förskollärare berättade att de valde *Skapa och kommunicera* utifrån att de kände ett behov av att utveckla sig i användandet av dramatisering, dans och musik.

*Solrosens* förskollärare berättade vidare att även om det inte var mycket nytt som de har lärt sig från modulerna, så har det varit positivt att få möjlighet att få ventilera med arbetskamrater och få ta del av deras input. De lärde sig mer om att anpassa miljöer och material för barns läs-



och skrivutveckling. *Ljusets* förskollärare uttryckte också att de hade börjat anpassa miljöer på ett annorlunda sätt än tidigare genom att ha böcker i varje rum där de passade rummets aktivitet. De talade om att deras egna förhållningssätt till barnlitteraturen hade förändrats efter *Läsluftets* kompetensutveckling. *Doris* diskuterade vidare sitt eget förhållningssätt till barnlitteratur efter att ha arbetat med *Läsa och berätta*-modulen;

Man har ju lärt sig också från den här modulen, man tänker på sig själv faktiskt.  
Var sitter jag och läser? Hur läser jag? Hur många barn har jag runt mig? Alltså,  
blir det en bra stund? Blir det något lärande av det här?

(*Doris*, avdelning *Ljuset*)

Efter mycket diskuterande kring *Läsluftets* påverkan på *Solrosens* avdelning, uttryckte en av förskollärarna svårigheter med att följa barnens intresse samtidigt som de ska följa *Läsluftets* modul. "Som Reggio-människa är det svårt" berättade *Anna*. Lyssnandet och att arbeta pedagogiskt utefter barns tankar, förkunskaper och teorier är en av huvudaspekterna i Reggio Emilia pedagogiken (Wallin 1999). *Anna* berättade att om hon hade fått välja fritt hade hon arbetat med biologi, då hon ser att barnen intresserar sig mycket för insekter och inte det lutande planet från *Nasses taxi*. *Carina* påpekade att de ändå kan använda barnens intresse för insekter, och leda in det på teknik, exempelvis myran och hur den kan bära på det som är mycket tyngre än den själv. *Ljusets* pedagoger upplevde att deras nuvarande arbete kring *Molto vill dansa* följde barnens intresse eftersom boken handlar om dans och musik. Även föräldrarna till barnen på avdelningen hade sett barnens intresse för dans och musik, och tyckte att det är väldigt trevligt att förskollärarna valde detta ämne.

## 7. Analys

I kommande avsnitt analyserar vi vårt forskningsresultat genom att jämföra och jämföra vad förskollärare uttryckt kring våra forskningsfrågor utifrån teorier *utvecklingspedagogik*, *receptionsteori* och *barns tidiga literacyutveckling*.

### 7.1. Det lustfyllda lärandet

I samtliga intervjuer, när barnlitteratur och barns tidiga läs- och skrivutveckling diskuterades, återgår ofta samtalen till barns intressen och att skapa lustfylldhet för barnlitteraturen. Avdelningarna arbetar eller vill arbeta mer med barns läsintresse och väcka barns nyfikenhet för barnlitteraturen genom olika metoder. Johansson och Pramling Samuelsson (2009) menade på att leken ska användas i berättandet för att uppnå ett lustfyllt lärande, vilket kan kopplas både till utvecklingspedagogikens betoning av lek och lustfylldhet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2008), och förskolans styrdokument som strävar efter detsamma (Skolverket 2016). I resultatet kan vi se att avdelningarna strävar mot det lustfyllda lärandet genom att använda rekvisita och olika röstlägen under deras berättande. Även genom boksamtal eller användandet av texter som valts utifrån barnens intressen, såsom faktaböcker eller serietidningar kan ett lustfyllt lärande nås. Strävan mot ett lustfyllt lärande kommer däremot inte helt utan svårigheter. Förskolläraren *Anna* uttryckte att hon skulle ha arbetat mer utifrån barnets intresse om det inte vore för att de ska arbeta utifrån *Läsluftets* modul. Arbetslaget diskuterade vidare olika vägar för att kunna följa både barns intressen och *Läsluftet*. *Carina* talade om att väcka nyfikenhet för ett ämne genom att använda barnens intresse och *Anna* talade om att välja ett ämne utifrån barnens intressen. Förskolan har en läroplan som uppmanar förskollärare att sträva efter att barn utvecklar olika kompetenser inom olika ämnen. Läroplanen uppmanar förskollärare att ge barn möjligheter att enskilt fördjupa sig i en fråga och finna svar och lösningar på denna (Skolverket 2016). Intresserar sig ett barn för något är det inte uteslutet att kunna följa upp dess intresse samtidigt som arbetslaget arbetar mot verksamhetens mål. Vi tolkar det som att det fanns en strävan hos förskolläraren *Anna* att utforma mål efter det som barnen intresserar sig för att undersöka.

## 7.2. Barns föreställningsvärldar

Receptionsteorin bygger på att varje läsning sker individuellt (Langer 2017). För att varje barn ska kunna uttrycka sin tolkning är boksamtalet eller kreativa uttryck genom skapande olika tillvägagångssätt. Langers teori (2017) om de fem faserna, som kan ske medan man läser, bygger på att barn får möjligheter att både lyssna på texter och reflektera kring dess innehåll. Om något händer eller berättas i texten som motsäger det som barnet tidigare trott, eller om barnet känner igen sin tidigare föreställningsvärld, är boksamtalet en väg för att nå barnets tankar och bygga på deras föreställningsvärldar genom Langers (2017) olika faser. Båda avdelningarna belyser vikten av att föra samtal med barnen under högläsningen. Förskollärarna ansåg att förberedelse av boken är viktig och *Ljuset* nämnde även att förberedelse är speciellt viktigt inför boksamtalet. Enligt Langer (2017) kan barns föreställningsvärldar byggas på i mötet med texten genom olika steg. Hut vi tar emot en text sker alltid individuellt i en viss kontext enligt receptionsteorin. Det kan därmed vara bra att vara medveten om som högläsare att man inte kan bli fullt förberedd på vilka frågor som kan dyka upp, då man aldrig kan veta hur receptionen mellan den som hör eller läser texten tar emot den och vad denne ställer för frågor. Det är i Langers (2017) tredje fas som läsaren kan reflektera över det man har tolkat i texten, och här är det viktigt att ställa frågor om hur barnet upplever berättelsen. I modulen *Läsa och berätta* har även Philgren (2017) beskrivit Langers olika faser och ger konkreta tips på frågor som kan ställas under reflektionsstadiet. Förskollärarna talade vidare om vikten av att reflektera över syftet med lässtunden och är tydliga med att de vill ha aktiva barn under lässtunden. Med aktiva barn menade förskollärarna inte att barnen ska vara i full rörelse, utan det innebar att barnen visade intresse för bokens innehåll genom att samtala, ställa frågor eller uttrycka sig på andra sätt. Syftet med högläsningen kan kopplas till receptionsteorin, då ett större fokus på berättelsen i texten och ett öppet klimat för boksamtal ger större möjligheter att kunna se hur barnet förstår texten.

## 7.3. Barnlitteraturens möjligheter för barns utveckling

Teorierna vi har tagit upp kring barns tidiga literacyutveckling (Snow & Filmore 2003; Hansson & Ljungström 2006) understryker betydelsen av ett rikt ordförråd för att kunna bli en skicklig läsare och skrivare. Barns ordförråd byggs på de samtal och begrepp som barnet möter i sin vardag. *Ljuset*s förskollärare var tydliga med att de inte undvek de svårare orden i de texter de läste för barnen, men ordets innebörd förklarades i samtalet. Syftet är att utveckla barns

ordförråd och utmana dem, vilket kan ses i *Läslyftet*. Vidare belyser teorierna lyssnandet, samtalet, argumentationen och diskussionen i tidig ålder som byggstenar för barns tidiga literacyutveckling (Snow & Filmore 2003; Hansson & Ljungström 2006). Barnlitteraturen tillsammans med boksamtalet går i denna mening hand i hand. Båda avdelningarna prioriterade samtalet väldigt högt och strävade efter att boksamtalet ska ske på ett visst sätt, i avskilda läsmiljöer och i mindre barngrupper, även detta kan kopplas till *Läslyftet*. Förskollärarna uttryckte att det inte alltid är möjligt, snarare var en avskild läsmiljö en svårighet att uppnå på *Solrosen*, och på *Ljuset* var barngruppen ofta större än önskat under högläsningen.

I Langers (2017) femte fas blir läsarens egen tolkning av berättandet ett nytt skapande, det vill säga om läsaren når denna fas. Genom att arbeta multimodalt med ämnesintegrering, som båda avdelningarna gjorde, kunde de nå fler barn och ge dem möjligheten att tolka berättelsen mångsidigt. Tolkningar kunde ske genom bild, skrift, musik eller med hjälp av andra medel. De multimodala vägarna används, uttryckte båda avdelningarna, och gav exempel på hur de arbetade ämnesintegrerat genom att låta barnen skapa eller använda litteraturen på olika sätt. Exempelvis *Ljuset*, där barnen fick rita eller skriva av bokens innehåll, eller *Solrosen* där barn dramatiserade bokens handling. Genom inspiration från barnlitteraturen kan barn även skapa egna texter och berättelser. Vygotskijs (1995) ansåg att skrivandet bör ske redan i förskoleåldern. Båda avdelningarna berättade om barnens tidiga skrivande, exempelvis hur barns tidiga tecknande kan ses som en form av lekskrivande, vilket även Snow (1998), Fast (2017) och Vygotskij (1995) är eniga om. Förskollärarna på *Solrosen* anpassade materialet så att ett skrivande blir möjligt, exempelvis genom valet av storlek på papper, olika sorters pennor eller korkar med bokstäver som kan sättas ihop och bilda ord. Detta var ny kunskap från *Läslyftet* för *Anna* på *Solrosen*, att se på barns tidiga ritande som ett tidigt skrivande och att anpassa materialet för skrivande. Vi kan se att förskollärare har upplevt förändring av *Läslyftet*. Även om kunskapen kring *Läslyftets* innehåll inte alltid varit nytt verkar perspektiven kring barnlitteratur ha vidgats. Faktaböckerna har fått större plats efter *Läslyftet* och förskollärarna upplever att barnen intresserar sig för dessa. I *Läslyftets* modul *Natur, teknik och naturkunskap*, skriver Anna Backman (2018) om skillnaderna mellan skönlitteratur och faktaböcker, att skönlitteratur erbjuder fantasi och estetisk kunskap och faktaböcker erbjuder fakta och saklig kunskap. Hon menar att båda dessa typer av texter är viktiga att erbjuda barn. Även om skönlitteraturen kan erbjuda kunskaper, är faktaböcker alltid baserade på ett faktainnehåll. Backman (2018) menar att faktaböcker inte läses i samma grad som skönlitteratur och behöver större plats i förskolan. En tidig introduktion av faktaböcker kan gynna barns förståelse för

dessa böcker när de senare introduceras i skolan. I samma modul finns även en film; *Boksamtal om naturvetenskap*, som diskuterar möjligheter för att se naturvetenskapen i böcker och nämner användning av tekniken i boken ”*Nasses Taxi*” (Skolverket 2018b). Detta kan ha bidragit till *Solrosens* beslut att ha ett projekt om boken ”*Nasses taxi*” med barnen, då de använde denna modul.

För förskollärarna är det inte bara att läsa en bok rakt av, utan de ville bearbeta bokens innehåll tillsammans med barnen. Det kan vara en givande stund att läsa en bok rakt upp och ned utan samtal, men nackdelen finns att gå miste om reflektioner kring bokens innehåll. Svårigheter kan uppstå då läsare och barn kan bli distraherade av det runtomkring. Deras intresse, funderingar och tankar blir avbrutna och därmed förloras mycket av det innehåll som barnlitteraturen har att erbjuda. *Ljusets* förra modul *Läsa och berätta* innehåller mycket material kring metoder för högläsning och om hur planeringen och syftet med högläsning är viktiga att överväga inför lästillfället (Skolverket 2018b). *Doris* talar om hur modulen har påverkat hennes sätt att tänka på sig själv under lästillfället och sikta mot att det blir en bra stund, och att ett lärande sker.

Förskollärare berättade att efter *Läsljuset* användes litteraturen i de olika miljöerna för att integreras med de aktiviteter som sker i rummet. Mycket av förändringarna som skett är förskollärarnas medvetenhet av metoderna kring barnlitteraturens möjligheter.

## 8. Diskussion

I följande diskussionsdel ska vi diskutera vår forskningsmetod, samt de svårigheter och den positiva inverkan som vår metod har haft för studiens syfte. Vi vill sedan återigen gå tillbaka till vårt resultat och jämföra olika delar av resultatet med den tidigare forskningen som vi delvis grundat vår studie på. Med stöd av förskolans nuvarande och kommande styrdokument vill vi diskutera förskolans roll gällande barnlitteraturen utifrån vårt forskningsresultat.

Tolkningar av intervjumaterialet är helt baserade på vad som sagts av deltagarna, samt att vi i efterhand kunde komma ihåg stämningen som vi upplevde under intervjutillfällena. När vi granskade materialet uppdagades att vi själva hade förutfattade meningar om bland annat hur förskollärarnas arbetssituation kunde se ut. De förutfattade meningarna och bortfallet av kroppsuttryck i anteckningarna kan ha påverkat studiens giltighet.

## 8.1. Metoddiskussion

Urvalet av intervjudeltagare var både snävt och specifikt. Vi förstod från början att ett fåtal deltagare skulle medverka i vår studie. Eftersom vi ville intervjua i grupp och deltagarna skulle vara från samma arbetslag, var det svårt att hitta pedagoger som kunde delta under sin barnfria tid. I två fall lyckades vi komma i kontakt med arbetsgrupper som planerar tillsammans alla tre, och fick chansen att föra en gruppintervju vid ett av dessa tillfällen. Gruppintervjuerna gav intressanta och bra diskussioner där deltagarna fick delge olika perspektiv och utveckla varandras tankar, därför är vi mycket nöjda med vårt urval trots att det blev få gruppintervjuer. Studien har inte haft som syfte att undersöka generaliteten, utan avsikten har varit att fördjupa sig i ämnet. Våra intervjufrågor var öppna och vi förhöll oss flexibla inför vart ämnet kunde ledas, samtidigt som vi behöll samtalet inom ramarna för arbetet med *Läslýftet*. Upplevelsen av att förskollärarna ville dela med sig av sina tankar gav oss ett intryck av att de kände att vi lyssnade på dem. Rollen som intervjuare var inte den enklaste uppgiften. Vid ett flertal tillfällen kom intervjudeltagarna in på frågorna innan vi hade ställt dem. Det var svårare att förhålla sig till svaren än vi hade trott, och hoppade därför över kommande frågor som redan hade tagits upp. I viss mån kan det ge ett intryck om att vi inte hade lyssnat till intervjudeltagarnas svar, vilket inte var avsett. Till viss del blev vi överösta med en stor mängd av information och fick därför svårt att hålla reda på vad som hade diskuterats eller inte diskuterats. Syftet med ljudinspelningen och anteckningarna, med vad deltagarna samtalade om, samt ansikts- och kroppsuttryck, var att täcka hela intervjun. Ljudinspelningen fungerade bra, och vi kunde upprepade gånger lyssna till de olika intervjuerna för att fånga citat och diskutera kring dess innehåll ur olika synvinklar. Anteckningarna blev dock inte som vi hade tänkt oss. Utan antalet personer som deltog gjorde det svårt för den som antecknade att hinna med i samtalet samtidigt som den skrev, och dessutom skulle observera olika kroppsuttryck. De kroppsliga uttrycken föll i skymundan av rösterna, vilket gjorde att gester, ansiktsuttryck, pauser och dylikt som kan framhäva en persons uttryck blev helt uteslutna i anteckningarna.

## 8.2. Barns integritet vid lästillfället

Tidsbristen skapade svårigheter för förskollärarna då de inte hann läsa för barnen. Båda avdelningar uttryckte att de önskade att de kunde läsa för barnen varje gång barnen ber om en lässtund. *Solrosens* förskollärare berättade att de inte läste spontant längre, medan *Ljusets*

förskollärare berättade att de läste när det fanns möjlighet. I Gjems och Sheridans (2015) studie uttryckte majoriteten av de svenska förskollärarstudenterna att pedagoger endast bör läsa för barnen när de själva ber om det. *Ljuset* och *Solrosen* hade båda rutiner med högläsning som skedde under vilan efter lunch. *Solrosens* förskollärare var tydliga i att alla barnen inte behövde vara med under läsningen, men att läsningen skedde varje dag. Då barnen inte behövde vara med under läsningen kan tolkas som att de inte skulle känna sig tvingade att delta, det vill säga att förskollärarna tog hänsyn till barnens integritet. Vi vet inte vad förskollärarstudenternas inställning i tidigare forskning var. Vi hade funderingar om att det kan gälla barns integritet utifrån påståendets utformning; "Preschool teachers should read to children only when the children ask" (Gjems och Sheridan 2015, s. 9). Studenterna fick uttrycka sig om hur mycket de höll med om påståendet, vilket visade på att majoriteten tyckte att barnet själv skulle få bestämma över när det skulle läsas för. Våra erfarenheter i förskolan har däremot visat oss att det är mycket svårt att låta alla barn få bestämma själva. Vi tror att de planerade aktiviteterna är betydelsefulla och därav viktigt att alla barn i största mån deltar. Förmodligen hade det varit mycket svårt att kvalitetssäkra barnens utveckling, då vissa barn kanske aldrig deltar vid lästillfällen, eftersom de själva får bestämma över sitt deltagande. Det krävs vidare undersökning om högläsningstillfällen är ett lärtillfälle som bör ha valbart deltagande eller inte. Högläsningen uppmuntras i *Läsllyftet* och vi tolkar det som en viktig del av språk-, läs- och skrivutvecklingen. Möjligen är förskollärarna på *Solrosens* syfte inte att skapa ett lärande under högläsningen, utan en form av avslappning eller lugn stund efter maten. Vi vill tillägga att vi inte besitter vetskapen om barnen fick välja att delta eller inte delta vid samtliga lästillfällen, eller endast vid enstaka fall.

### **8.3. Boksamtalets syfte**

Utifrån våra intervjuer kunde vi se att det finns ett didaktiskt förhållningssätt bland förskollärarna kring *vad* för barnlitteratur som ska användas i verksamheten, *hur* denna ska användas och *varför* den används. Det didaktiska förhållningssättet syns tydligt i arbetet kring vald barnlitteratur *Molto vill dansa* och *Nasses Taxi* och ger även uttryck när förskollärare berättar om boksamtalet. *Ljusets* förskollärare uttryckte syftet att få barnen aktiva och hade även metoder för att barnen skulle vara aktiva. Didaktiken sker genom att avdelningarna exempelvis väljer böcker som intresserar barnen, ställer frågor, svarar på frågor och diskuterar boken för att ett lärande ska ske. *Läsllyftet* tar upp boksamtalet som ett sätt att tala med barnen om bokens

innehåll och samtidigt koppla till deras erfarenheter (Pihlgren, 2017). Vidare diskuteras hur samtalen kring en bok kan se olika ut beroende på hur frågorna riktas. Undersökningen i Gjems och Sheridans studie (2015) berörde boksamtalet med påståendet; “When reading books, preschool teachers should ask questions only as a way to control/monitor listening in class” (Gjems och Sheridan 2015, s. 9). Påståendet kan upplevas som negativt laddat mot barns integritet, då frågor blir ett sätt att kontrollera barnet. Majoriteten av de svenska förskollärostudenterna kunde ändå instämma med påståendet som fokuserar på barnets koncentration som syfte för frågorna som ställs under högläsning. *Anna* på *Solrosen* pratade om samtalet och frågor som en metod att fånga sin egen koncentration gentemot vad barnet uttrycker sig kring boken under högläsningen. Hon benämner samtalet som ett sätt att se “om barnet förstår texten”. Det är en tolkningsfråga, vad som menas med *att förstå*. Som tidigare diskuterats genom receptionsteorin, kan en text förstås på olika sätt beroende på läsaren. Det är däremot betydelsefullt för vår undersökning att en förskollärare uttrycker vikten av sin egen koncentration vid boksamtalet, då blivande förskollärare från Gjems och Sheridans (2015) studie ansåg att barnens koncentration var det centrala syftet med frågeställningarna under högläsningen, vilket motsäger vår studie.

#### **8.4. Barnlitteraturen genom multimodala vägar**

Adomat (2010) beskriver boksamtalet närmare som ett sätt att utveckla barns fantasi och kreativitet. Högläsningen bör vara öppen för barn att kunna inflika med ljud eller dramatisering. Dramatisering och andra multimodala vägar är metoder för barn att visa sin förståelse av litteraturen, enligt Adomat (2010). Båda avdelningarnas nuvarande moduler vid intervjutillfället, *Natur, teknik och språkutveckling* på *Solrosen* och *Skapa och kommunicera* på *Ljuset* uppmanar till multimodalt lärande genom ämnesintegrering med barnlitteraturen. *Solrosen* använde tekniken i deras arbete kring *Nasses Taxi* och gjorde tekniken som sker i boken ännu tydligare genom dramatisering, som även barnen fick ta del av. *Ljuset* hade ett liknande arbetssätt där de undersökte musiken och dansen i boken *Molto vill dansa*, och gjorde liknande aktiviteter som karaktären *Molto* gör i boken, som exempelvis musik-väggen på utegården eller skogspromenader för att lyssna på ljuden i skogen. Förskollärarna visade i sina diskussioner en medvetenhet kring ämnesintegration med böcker och talade om hur de använder denna. Det skiljer sig från Adomats påstående att lärare ofta ser multimodala vägar som irrelevanta för barns läs- och skrivförståelse. Förhållningssätten kan skilja sig på grund av att



Adomat (2010) utför sin studie i grundskolan, i förskolan kan det finnas större plats för leken, skapandet och kreativiteten än i skolan. Det kan också skilja sig i att urvalet av förskollärare vi intervjuat har större kompetens i området kring hur barnlitteratur kan nyttjas i barns lärande. Vi ser framför oss att de kommer kunna fortsätta att integrera ämnen efter modulerna, men när intervjutillfällena tog plats hade båda avdelningarna precis börjat arbeta utifrån *Läsluftets* moduler. Förskollärarna uttryckte sig om svårigheter kring barns intresse för barnlitteratur idag. Utifrån vår tolkning kan både svårigheter och lösningar ses i vårt intervjumaterial. Svårigheter i form av att kunna hitta litteratur som passar barnen, medan lösningen kanske ligger i att se till en annan form av texter som intresserar barnen mer, exempelvis serietidningar. Då alla barn är olika kan barns intresse väckas genom olika vägar att undersöka litteraturen. Förskollärarna uttryckte sig om barns digitala vanor hemma och barns intresse för de digitala verktygen, såsom pekplattan. Även de digitala verktygen kan integreras med barnlitteraturen. *Ljusets* förskollärare använde barnlitteraturen digitalt via QR-koder till pekplattan, vilket också är en form av programmering då QR-koden är en programmerad kod mot länken till en hemsida.

## **8.5. Miljö och material**

I vårt intervjumaterial framkommer synpunkter om att miljön gör skillnad för hur barnen tar till sig och inspireras av olika saker runt omkring dem. *Läsluftet* hade enligt förskollärarna gett dem kunskap om att böckernas innehåll kan kopplas till olika aktiviteter, och därmed placeras i de miljöer där aktiviteten brukar äga rum. Således kan barnen inspireras av att titta i och läsa böckerna under aktivitetens gång. Det skulle kunna jämföras med ett skyltfönster som exponerar objekt för att väcka intresse hos kunden och på motsvarande sätt kan böcker exponeras i förskolans miljö för att skapa intresse hos barnen. Liknande upplevelse kan finnas i bibliotekens miljöer där böckerna som exponeras mest är de böcker som lockar en till att läsa dem. Vänder vi på synvinkeln kan böckerna utgå från de befintliga intressena hos barnen, och på så vis locka till läsning. Enligt styrdokumentet ska barns nyfikenhet och intressen uppmuntras och tas tillvara på (Skolverket 2016). Eftersom böckernas innehåll väljs och placeras utifrån barnens aktiviteter på förskolan är det ett sätt att ta tillvara på barnens intressen. Tillgången till böcker i olika miljöer är en inspirationskälla och kan skapa ett lustfyllt lärande. Pilonieta, Shue & Kissel (2016) menar att både läs- och skrivmiljöer borde finnas på förskolorna för att locka till läsande och skapande av texter och berättelser. Förskollärarna från båda avdelningarna anser att skrivandet ska göras möjligt i en egen skrivmiljö, där skrivandet uppmuntras mer än det gör exempelvis i en ateljé, som istället uppmuntrar till bildskapande.

*Solrosens* förskollärare berättade att de inte har några specifika läs- eller skrivmiljöer, de betonade samtidigt att materialvalet är avgörande för hur barnen använder det. Exempelvis om barnen får ett stort papper vill de gärna måla eller teckna, får de ett litet linjerat papper vill de hellre skriva. Materialet är på det sättet en inspiration, och besitter även ett syfte. *Anna* på *Solrosen* berättade om sin förra avdelning som hade ett *bok-bad* som kunde stimulera barns intresse för böcker genom att se dem överallt i miljön. *Ljusets* avdelning hade ett så kallat språkrum, där läshörna och skrivhörna hade inretts med passande material. Böckerna exponerades i fönsterna för att locka till läsning och sittplatsen hade en mjuk madrass i form av en dagbädd, samt kuddar och sänghimmel för en mysig stämning. Bilder och texter fyllde väggarna och böckerna trängdes i bokhyllan. I andra delen av rummet låg papper i mindre storlek och blyertspennor framme på ett litet skrivbord med två små stolar för att inspirera barnen på avdelningen att skriva. Miljöerna som beskrivs ovan kan kopplas med Pilonieta, Shue & Kissels (2016) mening om ett lustfyllt lärande i miljöer för textskapande. *Läslyftets* modul *Läsa och Berätta* lyfter hur man kan arbeta med läsmiljöer och skrivmiljöer (Hultgren och Johansson 2017) och detta kan vi koppla till hur förskollärarna valt att arbeta kring dessa miljöer för att rikta barns intresse för läsning och skrivning.

## **8.6. Förskolans roll kring barnlitteratur idag**

Webb-undersökningen på *Ljusets* föräldramöte kändes oroväckande för förskollärarna. Om *Doris* och *Elins* oro var befogad befinner sig förskollärarna i en betydande roll för barns kontakt med litteratur. Eftersom förskollärarnas förhållningssätt i sin tur avgör *hur* de använder barnlitteraturen i förskolan kan barns kontakt med litteraturen se olika ut från avdelning till avdelning. Enligt vår studie och tidigare studier läser föräldrar mindre för sina barn idag i jämförelse med tidigare (Reslegård et al. 2012). Parallellt med *Läslyftet* uppmuntrar Barnavårdscentralen föräldrar att läsa för sina barn tidigt och ofta (1177 Vårdguiden 2016). Ett av förskolans uppdrag är att vara ett komplement till hemmet (Skolverket 2016), och således kan barnens utveckling stärkas genom en satsning på kompetensutvecklingen. Eftersom förskollärarna tog med sig ett nytt fokus i från *Läslyftets* kurser och bidrog med eventuell ny kunskap till resterande personal i arbetslaget, spreds kompetensen till alla som arbetade med barnens utveckling. Med *eventuell ny kunskap* menar vi att en del förskollärare uttryckte att de inte hade fått till sig någon ny kunskap av *Läslyftet*, däremot hade de fått upp ögonen för olika sätt att se på barnens läs- och skrivutveckling. Förskollärarna på *Solrosen* uttryckte dock att det

inte fanns tid till att dela med sig av innehållet från kursen till de andra i arbetslaget. Med vår tolkning var det här det brast. Det behövdes mer tid i kombination med mindre barngrupper, förutsättningarna hade då varit bättre för *Läslyftet*.

Språk och lärande hänger ouplösligt samman, liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen.

(Skolverket 2016, s.7)

Den nuvarande läroplanen (Skolverket 2016) uppmanar pedagoger i förskolan att använda barns nyfikenhet och intresse för skriftspråket i verksamheten. Även om förskollärarna upplevde att flera barn inte hade intresset för barnlitteraturen, upplevdes ett intresse för skriftspråket, som för bokstäver. Förskolan får i juni år 2019 en ny läroplan och i denna kommande läroplan har förskolans uppdrag utökats med en ny koppling mot högläsning och samtal kring barnlitteratur och andra texter (Skolverket 2018c). "Barnen ska erbjudas en stimulerande miljö där de får förutsättningar att utveckla sitt språk genom att lyssna till högläsning och samtala om litteratur och andra texter" (Skolverket 2018c, s. 8). Förtydligandet visar på hur aktuellt det fortfarande är att använda barnlitteratur och boksamtal i förskolan. Den kommande läroplanen lägger även vikt kring barns digitala kompetenser. Den ena utesluter dock inte den andra utan digitala verktyg och barnlitteratur som verktyg kan komplettera varandra, som tidigare nämnt om multimediala metoder. Ett av förskolans mål är att ge förutsättningar för barns intresse för skriftspråket, det nämns även i den nuvarande läroplanen (Skolverket 2016) som ett mål att sträva efter. Skillnaden mellan läroplanerna gällande mål är att i nuvarande läroplan står det att förskolan ska *sträva* efter att barn utvecklar målen (ibid), och i kommande läroplan står det att barn ska *ges förutsättningar* att utveckla varje mål. Skillnaden kan upplevas som obetydlig, att sträva efter något innebär att man använder sig av rätt förutsättningar för att en strävan ska kunna ske. Därför upplevde vi att målen i den nya läroplanen har förtydligats genom att ersätta ordet *sträva* med *förutsättningar* (Skolverket 2018c). Vi kunde utifrån förskolans kommande läroplan se att språk, litteratur/texter och skriftspråk hade betydande roller för förskolans uppdrag, vilket innebar att barnlitteraturens roll förstärks.

Vår studie visar att de deltagande förskollärare upplever att *Läslyftet* har haft inverkan på hur de arbetar kring barnlitteratur, med koppling till barns läs- och skrivutveckling. Vi kan även se utifrån teorier, tidigare studier och läroplaner att förskolans användande av barnlitteraturen har en betydande roll för barns läs- och skrivutveckling, och kommer även att ges stor betydelse i framtiden genom förskolans nya läroplan (Skolverket 2018c).

## 9. Referenser

- Adomat, D.S. (2010). "Dramatic Interpretations: Performative Responses of Young Children to Picturebook Read-Alouds", *Children's Literature in Education*, vol. 41, no. 3, pp. 207-221. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.hkr.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=901f4138-6656-4a21-bb5d-016cadd0d8d%40sessionmgr4006> [2018-09-15].
- Backman, M (2018). Skolverket. *Natur, teknik och språkutveckling. Del 4: Naturvetenskap i boksamtal*. [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/031-natur-teknik-o-sprakutveckling/del\\_04/Material/Flik/Del\\_04\\_MomentA/Artiklar/M31\\_fsk\\_04A\\_01\\_naturvetenskap.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/031-natur-teknik-o-sprakutveckling/del_04/Material/Flik/Del_04_MomentA/Artiklar/M31_fsk_04A_01_naturvetenskap.docx) [2018-11-14].
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3., rev och uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Forsberg Ahlcrona, M. (2017). Skolverket. *Skapa och kommunicera. Del 4. Estetik och kreativ kommunikation*. [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/012\\_skapa-o-kommunicera/del\\_04/Material/Flik/Del\\_04\\_MomentA/Artiklar/M12\\_fsk\\_04A\\_01\\_estetik.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/012_skapa-o-kommunicera/del_04/Material/Flik/Del_04_MomentA/Artiklar/M12_fsk_04A_01_estetik.docx) [2018-09-28].
- Fast, C. (2017). Skolverket. *Skapa och kommunicera. Del 3. Barns tidiga skrivande*. [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/012\\_skapa-o-kommunicera/del\\_03/Material/Flik/Del\\_03\\_MomentA/Artiklar/M12\\_fsk\\_03A\\_01\\_skrivande.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/012_skapa-o-kommunicera/del_03/Material/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/M12_fsk_03A_01_skrivande.docx) [2018-09-28].
- Gjems, L. & Sheridan, S. (2015). "Early literacy in Norwegian and Swedish preschool teacher education" Department of Education, Communication and Learning, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Gothenburg University & Faculty of Education 2015, *Psychology in Russia*, vol. 8, no. 2, pp. 4-17. [http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2015\\_2/2015\\_2\\_4-17.pdf](http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2015_2/2015_2_4-17.pdf) [2018-09-12].

- Hansson, C. & Ljungström, V. (2006). *Boken om läsning*. 2. uppl. Stockholm: Alloffset.
- Heimer, M. (2016). *Högläsning i förskolan - vägledning till litteraturen*. 1. uppl. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Holme, Idar M. & Solvang, Bernt K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. 2., [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Hultgren, F & Johansson, M (2017). Skolverket *Läs och berätta. Del 4: Läsmiljö och läsande förebilder*
- [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/021-Lasa-o-beratta/del\\_04/Material/Flik/Del\\_04\\_MomentA/Artiklar/M21\\_fsk\\_04A\\_01\\_lasmiljo.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/021-Lasa-o-beratta/del_04/Material/Flik/Del_04_MomentA/Artiklar/M21_fsk_04A_01_lasmiljo.docx) [2018-11-19].
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2009). I Jensen, M. & Harvard, Å. (red) *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. Lund: ss.151-154.
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. 2 uppl., Göteborg: Daidalos AB.
- Maine, F. (2013). "How children talk together to make meaning from texts: a dialogic perspective on reading comprehension strategies", *Literacy*, vol. 47, no. 3, pp. 150-156. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.hkr.se/doi/full/10.1111/lit.12010> [2018-09-16].
- Niklas, F. & Cohrsen, C. & Tayler, C. (2016), "The Sooner, the Better: Early Reading to Children", *SAGE Open*, vol. 6, no. 4. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244016672715> [2018-09-25].
- Pilonieta, P, Shue, P & Kissel, B (2016). "Preschool: Reading Books, Writing Books: Reading and Writing Come Together in a Dual Language Classroom," *YC Young Children*, vol. 69, no. 3. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.hkr.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=c2b22ef7-9971-4ea5-8897-a52a21c02914%40sessionmgr4007> [2018-09-16].
- Pramling Samuelsson, I. & Mårdsjö Olsson, A. (2007). *Grundläggande färdigheter: och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M., Department of Education, Childhood Studies Unit, Göteborgs universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Gothenburg

University, Faculty of Education, Institutionen för pedagogik och didaktik, enheten för Barn- och ungdomsvetenskap, Humanistiska fakulteten, Faculty of Arts, Department of Comparative Literature & Litteraturvetenskapliga institutionen (2008), "The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, no.6, pp. 623-641.

<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.hkr.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=66539da0-4e83-4092-882f-a02ade567fac%40sessionmgr4006> [2018-09-18].

Pihlgren, A.S (2017). Skolverket. *Läsa och berätta. Del 1: Högläsning*.

<https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/alla> [2018-09-28].

Reslegård, E., von Baumgarten-Lindberg, M., Ekström, S. & Larsson, U. *Sagostunden som försvann*. Dagens nyheter. <https://www.dn.se/arkiv/kultur/sagostunden-som-forsvann/?variantType=large> [2018-09-28].

Rosenblatt, J. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. 1 uppl. Lund: Studentlitteratur

Shaw, L.J. (2014). "Breaking with Tradition: Multimodal Literacy Learning", *New England Reading Association Journal*", vol. 50, no. 1, pp. 19.

<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.hkr.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=cec09fce-af8e-4dd0-b56a-6987dc4367f2%40pdc-v-sessmgr06> [2018-09-17].

Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. 3. uppl. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018a). *Läslyftet i förskolan*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/kompetensutveckling/laslyftet-i-forskolan---kompetensutveckling-om-barns-sprak--las--och-skrivutveckling-for-forskollarare> [2018-09-28].

Skolverket (2018b). Lärportalen. *Moduler för språk- läs- och skrivutveckling (Läslyftet)*

<https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/alla> [2018-09-28].

Skolverket (2018c). *Reviderad läroplan för förskolan, Lpfö18*. Stockholm: Skolverket.

[https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a741815d2/1535537399180/Laropla\\_n\\_forskolan\\_SKOLFS\\_2018\\_50.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a741815d2/1535537399180/Laropla_n_forskolan_SKOLFS_2018_50.pdf) [2018-10-16].

Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416465.pdf?ref=driverlayer.com/web> [2018-09-14].

Snow, C. E. & Filmore, L. W (2003). *What teachers need to know about language.* ”

Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482994.pdf> [2018-09-20].

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.*

[https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)

[2018-05-28].

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

Wallin, K (1999[1996]). *Reggio Emilia och de hundra språken.* 1. uppl. Stockholm: Liber.

1177 Vårdguiden (2016). *Ge barnet språklust - läs tillsammans.*

<https://www.1177.se/Jonkopings-lan/Tema/Barn-och-foraldrar/Barn-ivarden/BVC-och-vaccinationer/Ge-barnet-spraklust---las-tillsammans/> [2018- 05-23].



# 10. Bilaga 1

## Missivbrev

2018-09-04

### Till pedagoger i förskola.

Detta är en förfrågan om deltagande till en **forskningsstudie inför vårt examensarbete**. Vi heter Ellen och Emelie och är två förskollärostudenterna vid Högskolan i Kristianstad.

Vi vill undersöka hur pedagoger i förskola som har arbetat med Läslyftet uttrycker sig om sitt arbete med barnlitteratur som redskap för barns läs- och skrivutveckling samt om de upplever en förändring i detta arbete av Läslyftet. Vi ser gärna att ni som deltar är förskollärare, barnskötare eller har annan pedagogisk utbildning.

Vi önskar att ha gruppintervjuer med er pedagoger som har hand om de äldre barnen (ca 3-5år). En av oss kommer att föra anteckningar under hela intervjun men vi önskar även ha ljudupptagning för att inte riskera att missa något viktigt. För att en gruppintervju ska kunna ske behöver vi träffas i en lugn miljö under er barnfria tid, ex. under veckans reflektion eller under ett APT-möte. Vi har fått till oss att det blir svårt att ta upp mycket av er tid och därför ska vi hålla oss till 30min men vi är tacksamma om vi kan få ihop 45min av diskussion och samtal.

### Viktigt att veta:

- Deltagande är helt frivilligt och du har rätt att avbryta ditt deltagande
- Alla deltagare i intervjun får möjlighet att svara på frågor men detta är inte obligatoriskt
- Studien kommer endast användas i vårt forskningssyfte.
- Personlig integritet kommer vara skyddad, dvs eventuell känslig eller kränkande information som kan upptas i ljud kommer uteslutas från studien.
- Alla deltagare behöver skriva på samtycke för ljudupptagning (se s.3). Om någon i arbetslaget vill delta men önskar att inte spelas in kan ni meddela detta och vi för endast anteckningar.

- Material kommer att redovisas och analyseras vid Högskolan Kristianstad samt mailas till er förskolechef när arbetet är färdigt.

Vi önskar träffa er i arbetslaget vid något barnfritt tillfälle under veckorna **38-41**. Ta gärna kontakt med oss **senast fredagen den 5:e oktober** då sista möjlighet är under v.41.

Vi tackar så mycket för er tid och hoppas på att ni finner lust och möjlighet att delta i denna spännande studie!

Med vänliga hälsningar

Ellen och Emelie

## 11. Bilaga 2

### Samtyckesblankett

Jag ger härmed mitt samtycke för ljudupptagning under den gruppintervju som studenter informerat om. Studenter garanterar att eventuell känslig eller kränkande information som kan upptas i ljud kommer tas bort och uteslutas från studien och att studien sker endast i forskningssyfte inför examensarbete.

Deltagarens namnteckning

---

Ort och datum

---

Deltagarens namnteckning

---

Ort och datum

---

Deltagarens namnteckning

---

Ort och datum

---

Students namnteckning

---

Ort och datum

---

Students namnteckning

---

Ort och datum

---

## 12. Bilaga 3

Intervjufrågor till pedagoger inom Läslyftet

Vi har läst på om Läslyftet och uppfattar det som att förskolor analyserar först vad dem känner att de behöver utveckla i sin verksamhet och därefter kan välja modul att gå efter.

Dessa är 1. Skapa och kommunicera 2. Läs och berätta 3. Natur, teknik och språkutveckling 4. Flera språk i barngruppen 5. Utforska skriftspråket.

Vilken av dessa har ni arbetat med eller vill ni arbeta med (om ni har bestämt er)?

Hur upplever ni att denna modul förhåller sig till barns tidiga läs- och skrivutveckling?

Upplever ni att er barngrupp som ni har eller har haft under Läslyftet, får framtida läs- och skrivutveckling stimulerad av barnböcker?

På vilket sätt?

Har Läslyftet förändrat eller utvecklat ert arbetssätt gällande barns tidiga läs- och skrivutveckling?

Hur då?

Arbetar ni på något vis praktiskt för att väcka barns nyfikenhet för böcker? Ex. i miljöns utformning, under läsning eller inkludera böcker i andra ämnen.

När läser ni för barnen? Exempelvis, spontant under dagen när de frågar, planerad läsaktivitet, vila mm

Använder ni några medvetna läs-metoder när ni läser för barnen? (Boksamtal, läsa med inlevelse med mera)

Hur uppfattar ni att barngruppen upplever lässtunden? T.ex. är barnen aktiva på något vis?

Verkar okoncentrerade/koncentrerade med mera

När ni arbetar med barnboken, har ni ämnesintegrerat den? Dvs i form av bild, drama, dans, matematik, naturkunskap med mera i aktiviteter med barnen.