



**Linnéuniversitetet**

Kalmar Växjö

Självständigt arbete

# Användningen av barnlitteratur i förskolan



*Författare:* Karolina Petersson

*Handledare:* Maria Olsson

*Examinator:* Kyriaki Doumas

*Termin:* HT 14

*Ämne:* Didaktik

*Nivå:* Grundläggande

*Kurskod:* 2FL01E

*Program:* Förskolläroprogrammet

*Institution:* Institutionen för  
utbildningsvetenskap

# Abstrakt

**Titel:** The usage of children's literature in preschool.

**Författare:** Karolina Petersson

**Handledare:** Maria Olsson

Syftet med denna studie är att skapa en bild av hur några förskollärare uppfattar barnlitteratur som socialsemiotisk resurs, det vill säga meningsskapande resurs, i förskolans verksamhet. Studiens centrala aspekter fokuserar på barnbokens inflytande på barns språkutveckling samt hur några förskollärare uppfattar att barnboken kan användas i barns språkutveckling. Frågeställningarna är:

- Hur uppfattar några förskollärarna barnboken som socialsemiotisk resurs i barns språkutveckling?
- Hur uppfattar några förskollärarna den gemensamma och individuella läsningen av barnboken som utvecklande för barns språk?

Studien är kvalitativ och utgår från en induktiv samt kontextuell analys och ansats. Studiens teoretiska ramverk och analys utgår från den socialsemiotiska teorin, där fokus läggs på meningsskapande genom utvalda resurser i social interaktion. Intervjuer har gjorts med sex förskollärare. Studiens resultat visar på att barnboken används på flera olika sätt tillsammans med barnen i förskolan. Bland annat används barnboken som underhållning, lugnande medel före och efter lunch samt som en resurs för att utmana barn i deras språkutveckling. Utmaningen kan bestå i att föra diskussioner kring samt dramatisera innehållet i en bok. Barnboken används även till fritt återberättande och olika temaarbeten samt i samlingen. Genom läsning kan barn utöka sitt ord- och begreppsförråd samt få en förståelse för sambandet mellan bild och text. Hur barnlitteraturen används och vilken litteratur som används kan påverka vilken utmaning och utveckling barnen får. Det är av relevans att förskollärare i sitt arbetslag diskuterar syftet med användningen av barnlitteratur på deras avdelning. I vilken utsträckning barn får tillgång till och får möta barnlitteratur påverkar också deras intresse för litteratur samt deras språkutveckling.

## Nyckelord

Barnlitteratur, förskolan, förskollärare, språkutveckling, socialsemiotik, meningsskapande.

# Innehåll

<b>1 Inledning</b>	<b>1</b>
<b>2 Bakgrund</b>	<b>3</b>
2.1 Det multimodala samhället	3
2.1.1 Kommunikation som grund för lärande	3
2.1.2 Multimodala medier som användning för kommunikation	4
2.2 Barnlitteraturens historia	5
2.3 Förskolans historia	5
2.4 Barnlitteraturen i dagens samhälle	6
2.5 Barnboken som läroverktyg	8
2.6 Barns språkinläring	9
2.7 Meningsskapande	11
<b>3 Syfte och frågeställningar</b>	<b>13</b>
3.1 Frågeställningar	13
<b>4 Tidigare forskning</b>	<b>14</b>
4.1 Litteraturprofil i förskoleverksamhet	14
4.2 Multimodalitet i läsning och undervisning	14
4.3 Barns litteracitet	15
4.4 Barnböcker i undervisningen	16
<b>5 Teorianknytning</b>	<b>17</b>
5.1 Socialsemiotik	17
5.2 Tecken, teckensystem och socialsemiotiska resurser	18
5.3 Kommunikation och multimodalitet	19
5.4 Meningsskapande	20
<b>6 Metod</b>	<b>21</b>
6.1 Urval	21
6.2 Metod för insamling av data	22
6.3 Metod för analys och bearbetning av data	22
6.3.1 Kontextuell analys	23
6.4 Forskningsetiska överväganden	23
6.4.1 Informationskravet	23
6.4.2 Nyttjandekravet	23
6.4.3 Samtyckeskravet	24
6.4.4 Konfidentialitetskravet	24
6.5 Genomförande	24
6.5.1 Intervjuerna	24
6.5.2 Transkribering av data	24
6.5.3 Kategorisering och bearbetning av data	24
6.6 Metodkritik	25
6.6.1 Fördelar med intervju som metod	25
6.6.2 Nackdelar med intervju som metod	25

6.6.3 Reliabilitet	25
<b>7 Resultat</b>	<b>26</b>
7.1 Barnlitteratur i verksamheten	26
7.1.1 För att skapa lugn och ro och samla barnen	26
7.1.2 Introducera nya aktiviteter och i barnens lek	27
7.1.3 Arbetet kring teman	27
7.1.4 Biblioteket som utgångspunkt och förskolans bokpåsar	28
7.2 Barns språkutveckling	28
7.2.1 Ökat ord- och begreppsörråd	28
7.2.2 Konkret material för att förtydliga innehållet i barnlitteratur	29
7.2.3 Lära sig läsa och skriva	30
7.3 Barnen samtalar, berättar och skapar själva	30
7.3.1 Kulturellt arv och miljö	31
7.3.2 Vikten av upprepning	31
7.4 Sammanfattning	32
<b>8 Analys</b>	<b>33</b>
8.1 Användandet av barnboken för att skapa intresse, kunskap och mening	33
8.2 Barnboken som socialsemiotisk resurs för kommunikation och interaktion	34
8.3 Barnboken som socialsemiotisk resurs för barns språkutveckling	35
8.4 Den multimodala användningen av barnboken	36
<b>9 Diskussion</b>	<b>37</b>
9.1 Resultatdiskussion	37
9.1.1 Användning av barnlitteratur för barns språkutveckling	37
9.1.2 Läsnings för barns språkutveckling	38
9.1.3 Tillgång till barnlitteratur	39
9.2 Metoddiskussion	39
9.2.1 Tillförlitlighet och validitet	39
9.2.2 Metodkritik	40
9.3 Slutdiskussion	40
9.4 Vidare forskning	41
<b>Referenser</b>	<b>42</b>
<b>Bilagor</b>	<b>46</b>
Bilaga A Frågeformulär	46
Bilaga B Tabell över resultatet	47

# 1 Inledning

Forskningsintresset i denna studie handlar om hur barnlitteraturen används på förskolan samt i vilket syfte den används. Forskningsintresset gäller även barnboken som språkutvecklande medel och det arbete som kan bedrivas för att utmana och utveckla barns språk genom barnbokens olika uttryckssätt. Studiens forskningsintresse ämnar även belysa hur barnlitteraturen kan användas som en socialsemiotisk resurs i det informationsteknologiska samhälle som vi lever i idag. Socialsemiotiska resurser är olika medel som används för att skapa mening i en social kontext exempelvis bild, text, tal och färg (van Leeuwen, 2005). Begreppet socialsemiotisk resurs kommer förklaras närmare i kapitlet *Teorianknytning*. Forskningsintresse för studien ligger i att få förskollärarnas perspektiv.

Trageton (2005) anser att informations- och kommunikationsteknik (IKT) är en kompetens som krävs i dagens samhälle. Vilket kan betyda att iPaden, som är en form av surfplatta, har blivit allt mer betydelsefull i förskolans verksamhet. Trageton (2005) belyser flera forskares debatt om huruvida IKT är bra att använda inom skolan. En debatt som även råder i samhället via bland annat olika föräldrabloggar och föräldraforum som familjeliv.se och alltförforaldrar.se. På föräldrabloggarna och i föräldraforumen förs debatten om huruvida iPads, datorer och ljudböcker samt andra multimodala medier är bra verktyg att använda sig av i förskolan. Det bör dock poängteras att det i föräldraforumen och på föräldrabloggarna även finns de som ifrågasätter högläsning av tryckta böcker. Läsning kan anses vara en nödvändig baskunskap som gör en person delaktig i eller lämnad utanför det övriga samhället (Höglund, 2012). För att slippa utanförskap vid problem med läsning är det därför relevant att tidigt få barn intresserade av läsning (Höglund, 2012). Moody, Justice och Cabell (2010) argumenterar i likhet med Höglund (a.a.) för att högläsning är av betydelse för barns tidiga läs- och skrivinläring. Vidare beskriver de hur flera forskare anser att e-sagoböcker inte bör ersätta de tryckta sagoböckerna utan användas som ett komplement till läsinläringen. De menar att e-sagoboken eller läsplattan kan användas för att låta barn möta en annan typ av text och få upp ett intresse för text.

Steiner (2012) skriver att det finns två diskurser: teknorädsla, där rädslan för att boken ska försvinna till fördel för den moderna tekniken och rädslan för att ses som en bakåtsträvare är tydlig. Svårigheten att hitta en balans är utmärkande mellan rädslan för ny teknik och att ses som bakåtsträvande. Den andra diskursen gäller besvikelsen över förlångsam utveckling, vilket innebär att till exempel författare och konsumenter menar att inte ens modern teknik kan göra allt de vill. Faktorer som vad som är lönsamt för förlag och författare samt vad konsumenterna är beredda att betala för en produkt spelar också in i denna diskurs (Steiner, 2012). Barnboken kan vara en resurs för att skapa mening. Vi lever i ett teknologiskt samhälle och då kan det vara intressant att se hur barnboken används i barns språkutveckling samt hur barnboken bidrar till barns språkutveckling i det massmediala samhället. Enligt förskolans läroplan måste förskolan ta hänsyn till de olika livsmiljöer barnen växer upp i och anpassa verksamheten så att barnen får möjlighet att utvecklas och utmanas. Dessutom anses att barns erfarenheter ligger till grund för deras fortsatta meningsskapande (Lpfö 98 rev. 2010). I förskolans uppdrag står utskrivet att:

Förmåga att kunna kommunicera, söka ny kunskap och kunna samarbeta är nödvändigt i ett samhälle präglad av ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Förskolan ska lägga grunden till att barnen på sikt kan tillägna sig

de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. (Lpfö 98 rev. 2010:4)

IKT kommer inte användas som begrepp i denna studie, men barnboken kommer ses ur ett multimodalt perspektiv. Det kommer inte heller ske någon jämförelse mellan IKT och barnlitteratur. Men då vi lever i ett högteknologiskt samhälle är det relevant att lyfta begreppet IKT samt att belysa debatten som finns kring IKT. Denna studie kommer att fokusera på barnbokens kommunikativa aspekter och hur barnboken kan användas som en multimodal- och socialemiotisk resurs utifrån ett förskollärarperspektiv. Multimodalitet innebär kombinationen av flera olika resurser till exempel bild och text i ett medie för att genom kommunikation skapa mening (van Leeuwen, 2005). Begreppet multimodalt/multimodalitet förklaras närmare i kapitlet *Teorianknytning*.

Enligt Elm Fristorp och Lindstrand (2012) är förskolan starkt traditionsbunden. Den institutionella inramningen innebär att det finns vissa givna sätt att kommunicera på, olika traditioner och kunskapspraktiker som anses höra hemma inom förskolans verksamhet. Detta kan betyda att barnboken inte ses som ett multimodalt verktyg eller medie, vilket kan leda till att den görs till ett sekundärt verktyg för att hjälpa barn förstå olika sätt att kommunicera på. Detta kan i sin tur leda till att barnen får en smal syn på vad begreppet kommunikation innebär. I förskolans läroplan poängteras betydelsen av att låta barn använda sig av olika uttrycksformer som till exempel, dans, musik, rörelse, rytmik samt tal- och skriftspråk för att skapa och kommunicera. Det framgår även att olika material och tekniker, bland annat multimedia och informationsteknik, ska användas i skapande processer och som ett tillämpnings medel (Lpfö 98 rev. 2010). Dessutom lyfts det fram att ”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar intresse för bilder, texter och olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa.” (Lpfö 98 rev. 2010:10). Mål som dessa är sådan förskollärarna måste sträva efter att uppfylla då vi idag lever i ett högteknologiskt samhälle och det därför kan vara relevant att använda sig av alla de uttrycksmedel som finns tillgängliga. Detta för att barn ska få möjlighet att ta till sig exempelvis barnlitteratur på ett sätt som blir meningsfullt för dem anser jag.

Det finns en risk med den starka traditionsbundenhet som Elm Fristorp och Lindstrand (2012) talar om. Exempelvis kan det handla om att barnen i förskolan inte får möjlighet att upptäcka och utveckla en förståelse för de nya sätt att använda teknik samt kommunicera på som uppkommit i dagens multimodala samhälle. En annan risk kan vara att barnen inte får möjlighet att upptäcka de olika uttryckssätt som finns i den tryckta barnboken. Därför ligger det i studiens forskningsintresse att undersöka vad förskollärarna berättar om användningen av barnlitteratur, med särskild inriktning på barns språkutveckling.

## 2 Bakgrund

Studiens forskningsintresse ämnar belysa hur barnlitteraturen används i förskolan samt hur användningen kan påverka barns språkutveckling, vilket ska studeras utifrån ett förskollärarperspektiv. Inledningsvis beskrivs det multimodala samhället. Därefter följer en redogörelse för barnlitteraturens och förskolans historiska utveckling. Sedan ges en beskrivning av hur barnboken används generellt i samhället samt som läroverktyg. Därefter redogörs för barns språkinläring och till sist ges en beskrivning av begreppet meningsskapande i förhållande till barn och förskolan.

### 2.1 Det multimodala samhället

Multimodalitet är ett begrepp som används för att beskriva en kombination mellan olika medier till exempel bild, text och ljud i ett medie för att få fram ett budskap (Kress & van Leeuwen, 2001). Enligt Kress (2010) är multimodalitet det normala sättet för kommunikation. Det är alltså helt naturligt för oss att kommunicera på ett multimodalt sätt, även om vi inte tänker på det. Multimodalitet innebär också att man med hjälp av olika resurser försöker tolka och skapa mening av det som sinnena tar in (Selander & Kress, 2010).

Vi lever i ett globaliserat samhälle där det inte längre bara är text eller tal som har betydelse för människors kommunikation (Selander & Kress, 2010). Van Leeuwen (2005) menar att även musik, gester och ansiktsuttryck, vårt val av kläder och frisyr, lukter, telefoner, radio och inspelningar kan användas för att kommunicera, detta kallar han för resurser eller artefakter. Elm Fristorp och Lindstrand (2012) styrker Selander och Kress samt van Leeuwens argument och benämner dessa begrepp för att kommunicera med för teckensystem. Kommunikationen har alltså även blivit multimodal och interaktiv då vi både är konsumenter och producenter av den. Barnboken kan anses vara en multimodal resurs att använda som grund för kommunikation även i det högteknologiska samhälle som barnen är delaktiga och växer upp i. Frågor uppkommer dock kring hur barnboken kan användas som resurs för bland annat kommunikation i dagens högteknologiska samhälle. Därför ämnar min studie att undersöka hur några förskollärare uppfattar att detta kan göras.

#### 2.1.1 Kommunikation som grund för lärande

Elm Fristorp och Lindstrand (2012) beskriver kommunikation och lärande, som en process där "[...] vi hela tiden bearbetar och uttrycker vår förståelse kring saker och ting genom att skapa egna kombinationer av tecken – med hjälp av olika medier – i en omskapande (eller *transformativ*) process." (Elm Fristorp & Lindstrand 2012:38, författarnas kursivering). Lärande kan också sägas vara en teckenskapande process som försöker bidra till ett meningsskapande. Lärande genomförs inte bara genom överföring av kunskap från person till person utan är konstant omskapande.

Lärande försöker hitta nya vägar att skapa mening (Leijon & Lindstrand, 2012). Något som även Säljö (2014) belyser då han anser att kommunikation är ett sätt att utbyta kunskaper med varandra. Exempelvis kan det handla om att skriva en text och sätta en bild bredvid texten för att även illustrera det som texten beskriver.

Van Leeuwen (2005) poängterar att det finns olika regler för hur vi kommunicerar med varandra, oavsett om det är genom tal eller skrift. Att bryta mot dessa regler är inte acceptabelt och det är regler som "alltid har funnits". Dessa regler är något som lärs in genom barnens uppväxt. Kommunikation sker alltså i en socialt reglerad kontext (van

Leeuwen, 2005; Kress & van Leeuwen, 2001; Säljö, 2014). De högläsningstunder som förekommer på förskolan kan också sägas innehålla regler för vilken kommunikation och interaktion som är accepterad. Barnen får tidigt lära sig vad som är ett okej beteende och inte.

Elm Fristorp och Lindstrand (2012) samt Säljö (2014) ger uttryck för att det är i och med kommunikationen mellan människor som de sociala sammanhangen, som till exempel institutioner, sociala relationer och ideologier skapas. Klerfelt (2007) menar att det för kommunikationen är viktigt att använda sig av gester, symboler eller tecken för att skapa förståelse i det som kommuniceras. Detta för att möjligheten för att göra sig förstådd ska bli större. Genom att kommunicera med flera olika tecken och resurser så finns det en möjlighet att ta in kunskapen på flera olika plan. Därför kan barnboken vara en relevant resurs för att skapa mening och förståelse i förhållande till den högteknologiska samhällskommunikation som barnen tar del av med sina sinnen. Detta då den innehåller flera olika uttrycksformer som går att skapa mening kring. Vilken interaktion som sker mellan barn-barn och barn-vuxen med barnboken som resurs ska försöka undersökas genom denna studie. Detta är relevant att undersöka då det ger möjlighet att se på vilka sätt det går att använda barnboken som resurs för kommunikation och lärande vilket ska eftersträvas enligt förskolans läroplan (Lpfö 98 rev. 2010). Begreppen tecken och resurs förklaras närmare i kapitlet *Teorianknytning*.

### **2.1.2 Multimodala medier som användning för kommunikation**

Bildskärmen har förändrat sättet att kommunicera via text (Selander & Kress, 2010). Det går att klippa och klistra in texter och bilder, flytta texten fram och tillbaka, växla mellan olika sidor och program samt söka information på nätet samtidigt som du läser en text. Genom digitala medier går det alltså vara medproducent i texterna på ett annat vis än genom tryckt text. Då texten inte produceras för hand blir textens läslighet inte heller något bekymmer då handstilen inte längre har någon inverkan. I en läsplatta går det dessutom bära med sig ett helt bibliotek. Däremot får du inte samma taktila läsupplevelse genom en läsplatta som genom en tryckt bok (Selander & Kress, 2010). Elm Fristorp och Lindstrand (2012) beskriver också denna förändring. De belyser dock att det skrivna och talade ordet fortfarande äger stor respekt inom till exempel argumentationer och bedömning i skolan. Därför kan det enligt min tolkning vara betydelsefullt att även hitta andra uttrycksformer för bearbetningen av barnlitteratur, för att utmana barnen och ge dem möjlighet att lära sig fler tekniker och uttryckssätt. Något som även förskolans läroplan (Lpfö 98 rev. 2010) belyser.

Selander och Kress (2010) beskriver att multimodala medier och -uttryckssätt funnits med i människans sätt att kommunicera under lång tid. I antikens retorik användes gester för att poängtera det som sades, i den medeltida kyrkan var väggar och altare dekorerade med bilder ur bibeln. I och med radion kombinerades tal och skriftspråk och när film och tv kom lades dessutom bilder samt musik till utöver detta. Barnboken brukar inte räknas som ett teknologiskt multimodalt medie då den inte har något med teknologi att göra så länge den är i bokform. Med detta menas exempelvis att bilderna inte är rörliga som i animationer. Boken går dock ändå att räkna som ett multimodalt medie då den använder sig av både text, bild och taktila material som uttrycksmedel för att skapa mening (Selander & Kress, 2010).

I dagens samhälle är det av vikt att kunna använda sig av flera olika medier för kommunikation. Det är också väsentligt att lära sig att urskilja, kategorisera och värdera vilken information som är viktig och som kan omvandlas och bilda kunskap (Säljö,



2014). Att kommunicera innebär inte längre att enbart använda sig av tal eller skrift och att få en berättelse berättad för sig innebär inte alltid att barn och vuxna läser en bok rakt upp och ner (Klerfelt, 2007). Som nämnts i inledningen finns det ett krav på förskollärarna att låta barnen möta olika typer av medier och teknik för att de ska få en chans att utveckla ett intresse för språk och text (Lpfö 98 rev. 2010).

## 2.2 Barnlitteraturens historia

Med anledning av att studiens forskningsintresse handlar om hur barnlitteratur används på förskolan är det relevant att förstå hur barnboken har använts för att skapa mening historiskt sett.

Med barnlitteratur/barnböcker avses ”böcker, dock ej läroböcker, utgivna speciellt för barn och unga, såväl original som bearbetad vuxenlitteratur” (NE.se, 140914). Exempel på barnlitteratur är: sagoböcker, bilderböcker, ramsböcker, poesiböcker (för barn), ABC-böcker m.fl. (Saracho & Spodek, 2009). Barnlitteraturens utveckling och användning har speglats av samhällets rådande syn på barn och uppfostran genom olika tidsepoker. Utformandet av och innehållet i böckerna baseras även på det förmodade användningsområdet för böckerna. Det vill säga vilket behov och kunskap som behövdes från läsarens sida (Kåreland, 2013). Barnlitteraturens utveckling har även präglats av utformandet av skolan, ju fler barn som fick möjlighet att gå i skolan desto större behov av böcker för barn fanns (Kåreland, 2013).

Barnboken har skiftat från att utgå från hemmets trygga vrå till att allt oftare handla om en offentlig och institutionell verksamhet. Barnboken har även gått från att vara ett fostrandemedel till att vara underhållning. Kåreland (2013) beskriver detta som ett skifte från kravpedagogik, som innebär att barnen ska underställa sig den vuxnes krav och auktoritet, både i boken och i verkligheten. Som sedan gått över till behovspedagogik vilket innebär att barnens behov är i fokus och att barnen kan ansvara för sin egen uppfostran. Vidare beskriver Kåreland (2013) debatten om barnbokens utformning och huruvida den ska användas, vilken har pågått under lång tid. Kåreland (a.a.) förklarar ”Den har svängt mellan uppfattningen att barnen ska skyddas från våld, ondska och sådant som kan vara skrämmande och den motsatta hållningen att barnen ska få kunskap om världen och samhället.” (Kåreland, 2013:38). Dessutom har en förändrad syn på vad en barnbok är framkommit. Böcker som till exempel Robinson Crusoe och Gullivers resor var ursprungligen inte skrivna för barn men anses idag i sina omarbetade versioner vara klassiska exempel på barnböcker. Genom olika tidsepoker har det även rått en debatt om vad barn får ut av att läsa böcker. Boken som en resurs för att hjälpa barnen i sin kunskapsutveckling har varit omdebatterad (Kåreland, 2013).

## 2.3 Förskolans historia

Forskningsintresset för studien ligger i hur barnlitteraturen används som språkutvecklande medel i förskolan, sett utifrån ett förskollärarperspektiv. Det kan därför vara relevant att se hur förskolan och dess styrdokument utvecklats rent historiskt.

Från och med 80-talet börjar Vygotskijs sociokulturella teorier efterföljas. I denna inriktning utgår arbetet från barns intresse men ett större fokus läggs på att förskollärarna i förväg ska ha planerat ett arbete utifrån det specifika intresset. Inom teorin råder en förväntan på att förskollärarna ska planera teman utifrån kunskaper de

anser är viktiga för barn att lära sig. I det sociokulturella perspektivet anses kulturen och det sociala samspelet påverka barns utveckling. Lärandet anses ske genom social interaktion. Språket bedöms vara en avgörande faktor för kommunikation. Teorin utgår även ifrån att den som har mer kunskap kan guida och vägleda den med mindre kunskap till utveckling. Utifrån denna teori finns dock en risk för att det är barnen som utsätts för påtryckningar att förändras snarare än verksamheten (Elm Fristorp & Lindstrand, 2012).

Under 90-talet kom det interaktionistiska perspektivet att utmärka den pedagogiska verksamheten. Perspektivets utgångspunkt är interaktionen och kommunikationen mellan barn och förskollärare. Fokus läggs på att analysera de olika fenomen som uppstår när barn utför en aktivitet. Här läggs ett tydligt förskollärarperspektiv och forskare oroar sig för att barnens perspektiv glöms bort. Forskarna menar istället att förskollärarna bör ta in barnets tankar och åsikter och att de ska utgå ifrån barnet (Elm Fristorp & Lindstrand, 2012). *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen, 1987) var det dokument som kom att styra verksamheten under 90-talet innan förskolans första läroplan kom ut 1998, *Lpfö 98*. Inom *Pedagogiskt program* läggs fortfarande stort fokus vid att förskollärarna ska planera verksamheten utifrån barnen. Men det finns också ett krav på att förskollärarna ska införa sådant som de tror är av vikt för barnen att lära sig. Framtagningen av en läroplan för förskolan berodde på att förskolan blev en del av det svenska utbildningssystemet vilket den inte varit tidigare. I och med *Lpfö 98* får förskolan ett tydligt utbildningsuppdrag och fokus läggs vid olika innehållsområden för bildningen. Betoning läggs på begreppet ”det livslånga lärandet” och det anses att barn lär i sociala och pedagogiskt stimulerande sammanhang. *Lpfö 98* bygger på tolkning av och anpassning till den lokala verksamheten. Det som skiljer förskolans läroplan från skolans är att det inom förskolan endast finns strävansmål. Det finns alltså inga krav på att barnet ska uppnå en viss kunskapsnivå, eller kunna vissa saker när han/hon lämnar förskolan (Elm Fristorp & Lindstrand, 2012).

2010 kom en revidering av *Lpfö 98* för att förtydliga förskollärarnas uppdrag inom verksamheten. Revideringen föregicks av två utvärderingar av läroplanen, en 2004 (*Förskola i brytningstid*) och en 2008 (*Tio år efter förskolereformen*). I och med revideringen gjordes ett förtydligande inom olika innehållsområden och ett större fokus lades på språkutveckling, matematik, naturkunskap och teknik. Betoning lades också på att förskollärarna skulle utforma verksamheten så att barnet får en chans att utveckla ett intresse för och utveckla kunskaper om olika innehållsområden. (Elm Fristorp & Lindstrand, 2012).

Säljö (2014) förklarar hur skolan, som förskolan är en del av, börjar gå ifrån den kunskapsöverföringstradition som länge rått. Ett allt större fokus läggs istället på att hitta nya kommunikativa former för lärande och utveckling. Elm Fristorp och Lindstrand (2012) uppmärksammar att det möjligen även börjar ske en förskjutning i förskolans utformande av verksamheten. De menar att förskolan i allt högre grad börjar bli skolförberedande.

## 2.4 Barnlitteraturen i dagens samhälle

Studiens forskningsintresse ligger i att undersöka hur barnlitteraturen används i förskolan samt om den har någon påverkan på barns språkutveckling, vilket ska studeras utifrån ett förskollärarperspektiv. Det kan därför vara intressant att ställa detta i relation till hur synen på barnlitteratur, läsning och skrivning generellt ser ut i samhället idag.

Carlsson (2012) och Larsson (2012) menar på att tryckta böcker under en lång tid ansetts vara högkultur och även genom teknikutvecklingen har boken behållit sin kulturella status. Men med ett allt mer teknologiskt samhälle är det många inom litteraturfältet som har varit oroliga för att tekniken en dag ska ta över istället för boken. Denna farhåga sträcker sig ända tillbaka till 40-talet då radion introducerades på marknaden. Under efterföljande årtionden när tv, film, populär musik, dator, internet och liknande medier har gjort intåg har det funnits en ständig rädsla för att bokens status ska sjunka och att användandet av böcker ska upphöra (Carlsson, 2012). Kåreland (2013) belyser debatten om populärkulturens påverkan på barnens "sinnen", det rådde en åsikt om att populärkulturen var "skadlig" för barn och ungdomar och den var således icke önskvärd. Hon skriver "Det råder en konflikt mellan skriftkultur och mediekultur, mellan högt och lågt i kulturen." (Kåreland 2013:130). Säljö (2014) menar dock på att det inte behöver finnas någon rädsla för att boken ska sluta användas. Han anser att detta är att grovt överskatta de digitala mediernas betydelse för kunskapsbildandet (Säljö, 2014).

Statistiska centralbyrån (SCB) kom 2009 ut med en rapport med insamlat material från 2006-2007 om vad barn gjorde på sin fritid. Från rapporten framgick att minst en dag i veckan så läste 78 % av flickorna och 71 % av pojkarna i åldern 10-12 år en bok. Föräldrarnas socioekonomiska status, etnicitet, klasstillhörighet, var familjen bodde någonstans och om föräldrarna var samboende eller ensamstående påverkade barnets läsvanor (SCB, 2009). Statensmedieråd kom 2013 med en rapport som heter *Småungar & Medier 2012/13 – Fakta om små barns användning och upplevelser av medier* där ett antal föräldrar fått svara på frågor kring sitt/sina barns vanor. I rapporten redovisas det för att 20 % av 2-4 åringarna aldrig läser på sin fritid under en dag och 55 % läser mindre än en timme om dagen. Bland 5-8 åringarna är det 12 % som aldrig läser och 66 % som läser mindre än en timme om dagen. 56 % av föräldrarna till 5-8 åringarna anser dock att deras barn läser lagom mycket. I båda kategorierna redogörs det för att samtal kring böcker som barnen läst eller fått läsa för sig är vanligt. Runt 50 % av föräldrarna samtalar om böcker tillsammans med sina barn. I rapporten framgår dock inte om föräldrarnas socioekonomiska status, etnicitet, klasstillhörighet eller var familjen bor någonstans hade någon påverkan på resultatet. I likhet med SCB (2009) så menar Kåreland (2013) att klass, kön, och ålder avgör vad en person läser och hur mycket eller ofta en person läser. Hon beskriver också hur det i flera omgångar under 2000-talet bedrivits läsfrämjande kampanjer för att få både barn och vuxna att läsa mer, då olika rapporter visat på en ökning av personer med läs- och skrivsvårigheter. Även skriv- och berättarfestivaler har anordnats för att uppmärksamma vikten av språk (Kåreland, 2013).

Boken har ännu inte ersatts av den moderna teknologin, men faktumet att mediebilderna har förändrats och kommer att fortsätta att förändras står klar. Boken är idag inte det enda sättet att förmedla en berättelse utan detta kan även göras via till exempel datorspel där berättelsen spelas och den spelande "aktivt" får delta i berättelsen, eller via film och bandinspelningar (Selander & Kress, 2010; Kåreland, 2013). Carlsson (2012) vidhåller dock att förändringen i sig anses mer normal än kontinuiteten. Dessutom skriver hon att det samhälle vi lever i och den uppväxt vi får påverkar våra medievanor. Carlsson (2012) belyser också vikten av att vara medie- och källkritiskt med tanke på all den information som vi matas med varje dag. Boken och olika multimodala medier kommer troligen existera sida vid sida ett tag till enligt Carlsson (2012). Steiner (2012) håller med om denna åsikt:

Däremot förefaller det rimligt att föreställa sig att tryckt och digital kultur kommer att existera parallellt under lång tid framöver. E-böcker, läsplattor, smartphones, surfplattor, elektroniskt bläck, internet och print-on-demand är några exempel på medier, teknologier och format som förändrat var, hur och när människor läser litteratur (Steiner, 2012:32).

Snickars (2012) menar att e-boken dock tillslut kommer att fasa ut den tryckta boken.

I och med utvecklingen i samhället är det också viktigt att skolan hänger med. Selander och Kress (2010) poängterar vikten av att skolan utvecklas tillsammans med samhället och framförallt på grund av samhällets utveckling. Det går inte alltid lösa nya problem med gamla lösningar. Därför är det betydelsefullt att se de användningsområden som finns för barnboken. Både de teknologiskt multimodala samt de icke-teknologiskt multimodala.

## 2.5 Barnboken som läroverktyg

Studiens forskningsintresse ämnar belysa hur barnlitteraturen används i förskolan samt hur användningen kan påverka barns språkutveckling, vilket ska studeras utifrån ett förskollärarperspektiv. Därför kan det vara relevant att framställa vad olika forskare och författare anser om detta, men även belysa vilka krav som finns på förskolan utifrån dess styrdokument.

Det kan anses finnas flera fördelar med att läsa böcker. Barn kan upptäcka nya ord och lära sig förstå bokstäver. Böcker kan utveckla barns fantasi och barnen får testa att förstå ett budskap och innehåll. Genom samtal kring böcker kan de lära sig att framföra argument och diskutera samt lära sig att inse att alla inte tycker likadant. Genom samtal kan barn även få ökat självförtroende då de kan uppleva att någon lyssnar på dem och är intresserad av vad de har att säga. Detta är fördelar som Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson och Klerfelt (1993) ser med (hög)läsningen. Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson och Klerfelt (1993) ger även en bild av vad barn anser att det går att lära av en saga genom de intervjustavorna som de redovisar i sin bok. Barnen ansåg att genom att läsa sagor kan de själva lära sig att läsa, förstå vad en saga är, lära sig innehållet i sagan (utantill), lära sig vissa detaljer ur sagan och vilket budskap sagan hade (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson & Klerfelt, a.a.). Kåreland (2013) skriver att skönlitteraturen ger barn möjlighet att upptäcka och behandla olika känslouttryck samt få en inblick i olika politiska-, kulturella- och religiösa perspektiv. Barn får även en chans att väga och värdera dessa perspektiv mot sina egna tankar och värderingar och en chans att omvärdera sina egna tankar och värderingar. Dessutom kan skönlitteraturen ge barn en möjlighet att få kunskap om olika levnadsförhållanden inom olika kulturer, religioner och i olika länder och tider (Kåreland, 2013; Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson & Klerfelt, 1993). Enligt förskolans läroplan ska förskollärare se till att barnen ”stimuleras och utmanas i sin språk- och kommunikationsutveckling.” (Lpfö 98 rev. 2010). Därutöver, vilket nämnts ovan, ska barnen lockas till att skapa ett intresse kring bild, text och andra medier för att även kunna resonera och skaffa sig en egen uppfattning kring de olika medierna samt lära sig att använda dem (Lpfö 98 rev. 2010).

Renman Claesson (2012) beskriver hur det går att anordna sociala och interaktiva lässtunder tillsammans med barn och att det idag finns ett bredare utbud av böcker och material än tidigare framförallt via internet. Selander och Kress (2010) poängterar att

det viktiga med läromedel är att de stämmer överens med de läroplaner och styrdokument som ska följas.

Det råder en viss tveksamhet över hur och varför litteratur ska användas inom skolundervisningen men även vilken litteratur som ska användas. Under tidigt 1900-tal lades fokus på litteratur som värnar om att ungdomen har som ideal ”kärlek till fosterlandet, rättrådighet och handlingskraft” (Kåreland, 2013:110). Så kallade klassiker fick stort utrymme i (svensk)undervisningen. Under 60- och framförallt 70-talet ändrades tankegångarna och även populär- och ungdomslitteratur började användas. Det finns alltså även inom skolan normer för vilken litteratur som ska användas i undervisningen (Kåreland, 2013). Tack vare stort fokus på internationella mätningar av barns kunskaper inom läsning och skrivning har det lagts ett större fokus vid undervisning som främjar mätbar kunskap. Styrdokument har utformats som ska underlätta för en sådan undervisning, vilket kan leda till att läsning av skönlitteratur för lärandets och läsningens skull blir en sekundär undervisnings metod (Kåreland, 2013). Kåreland (2013) menar att undervisningen idag ”[...] handlar mer om att lära sig *om* litteratur än *genom* litteraturen.” (Kåreland, 2013:126 författarens kursivering). När det gäller förskolan står det inte direkt utskrivet hur förskollärarna ska förhålla sig till användandet av litteratur skriver Kåreland (2013). Däremot beskriver hon hur många förskolor ändå i stor utsträckning använder sig av böcker och hur förskollärarna beskriver de fängslande upplevelser som barnen får genom läsningen. Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson och Klerfelt (1993) ger dock en annan beskrivning av förskollärarnas syn på användningen av barnboken. De beskriver att boken framförallt används som ett samlande, lugnande och socialt medie, där barnen egentligen inte får ut något av lässtunden utan enbart blir passiva lyssnare. Det är möjligt att skillnaden i när böckerna skrevs har en betydelse för hur förskollärarna svarat. 1993 fanns det inte någon faktisk läroplan för förskolan utan istället utgick förskollärarna från så kallade pedagogiska mål. I och med införandet av en läroplan 1998 och sedan revideringen av denna läroplan 2010 kan förskollärarna ha fått en annan syn och inställning till (hög)läsningen och böcker. Frågan om hur barnlitteraturen ska användas i förskolans verksamhet och vad den kan ha för påverkan på barns utveckling är något som avses undersökas med denna studie och som ligger i forskningsintresset.

## 2.6 Barns språkinläring

Van Leeuwen (2005) beskriver att språket är uppbyggt av olika byggklossar. Språkljuden fonem är de minsta beståndsdelarna och helt meningslösa i sig själva. Däremot genom att kombinera fonem så kan ord bildas som sedan kan kombineras för att bilda meningar (van Leeuwen, 2005). Van Leeuwen (2005) refererar till Halliday (1985) som beskriver barns språkutveckling i sju steg:

1. “The *instrumental* function of language, the fact that you can use language to express what you want.
2. The *regulative* function of language, the fact that you can use it to get people to do things for you.
3. The *interactive* function of language, the fact that you can use it to interact, for example, to greet or express your pleasure at seeing someone.
4. The *personal* function of language, the fact that you can use it to express your feelings for example, your pleasure or disgust at something.
5. The *heuristic* function of language, the fact that you can use it to find out about things.
6. The *imaginative* use of language, the fact that you can use it to pretend, and

7. The *informative* use of language, the fact that you can use it to impart information.” (van Leeuwen, 2005:76-77).

Utifrån ett designteoretiskt, multimodalt perspektiv på lärande så sker lärande hela tiden i olika situationer. Lärandet är konstant vilket innebär att människan försöker skapa förståelse i sådant hon ser och upplever samt att hon värderar och analyserar de nya kunskaper hon får men också att hon omvärderar och analyserar de gamla kunskaperna på nytt. Genom att göra detta utökar människan sitt lärande (Selander & Kress, 2010; Elm Fristorp & Lindstrand, 2012). Trageton (2005) anser att barn lär i en social kontext och att skriv- och språkutvecklingen är parallell. Så att varva skrivning, läsning och samtalande främjar barns språkutveckling mest. Han belyser även vikten av att låta barn vistas i en språkstimulerande miljö för att främja barns läs- och skrivinläring. Han gör även en åtskillnad mellan begreppen läs- och skrivundervisning och läs- och skrivinläring. Det första begreppet innebär att det är läraren som lär barn läsa och skriva medan det andra innebär att barnet kan lära sig själv med stöd av sin omgivning (Trageton, 2005). Trageton (2005) refererar till Frith (1985) som menar att barn i 3-7 års ålder utvecklar sin skriv- och läsinläring genom att få böcker lästa för sig och genom att lekskriva, vilket i slutändan leder till att de genom skrift lär sig läsa. Moody, Justice och Cabell (2010) pekar på betydelsen av att låta barn vara delaktiga i läsningen då detta har en positiv effekt på deras språkinläring och litteracitet. Av vikt är också att låta barn få skapa sina egna berättelser då detta dels främjar språkutvecklingen men även barns identitets- och kulturella utveckling (Klerfelt, 2007). Även Fast (2007) beskriver hur deltagande i vuxnas läs- och skrivaktiviteter kan främja barns egen inläring. Hon poängterar att alla barn dessutom har en ”ryggsäck” med sig hemifrån och från deras vardagsmiljö med erfarenheter av läsning och skrivning som de tar med sig till förskolan och senare till skolan.

Fast (2007) skriver om hur det i läs- och skrivinläringen finns två olika diskurser eller metoder att utgå ifrån. Den syntetiska metoden som innebär att barn lär sig ett bokstavsljud och en symbol i taget och sedan genom ljudning lär sig att läsa. Detta brukar även kallas för bottom-up eller phonics metoden. Den analytiska metoden går ut på att barn istället tar en hel text och bryter ner i mindre och mindre delar. Det vill säga först börjar barnet med en text, delar upp i meningar, som delas upp i ord som delas upp i bokstäver. Denna metod kallas även för top-down eller whole language metoden (Fast, 2007). Begreppen literacy eller litteracitet är också vanligt förekommande inom språkinläringssdiskursen. Literacy är ett ord vars betydelse är svår att ringa in och någon bra översättning till svenska är svår att få. Generellt brukar sägas att literacy innebär läs- och skrivförmåga, läs- och skrivkunighet och innefattar både tecken, bilder, symboler, tal och skrift (Björklund, 2008). Fast (2007) betonar även att detta sker i samspel med andra. Elm Fristorp och Lindstrand (2012) skriver om literacy utifrån ett semiotiskt perspektiv där de menar att alla literacyhändelser utgår ifrån att barnet försöker skapa mening. De menar att det för barn inte finns någon gräns för vad olika tecken kan användas till eller betyda. Elm Fristorp och Lindstrand (a.a.) refererar till Gillen och Hall (2003) som menar att *early childhood literacy* ”[...] är ett begrepp som tillåter den tidiga barndomen att ses som ett tillstånd där människor använder literacy på sätt som är passande, meningsfullt och användbart för dem.” (Elm Fristorp & Lindstrand 2012:102).

I förskolans läroplan står utskrivet vilka förväntningar som finns på förskollärarna. ”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.” (Lpfö 98 rev. 2010:7). Däremot står det inte utskrivet hur detta ska göras.

## 2.7 Meningsskapande

Nationalencyklopedin (NE) beskriver ordet kommunikation som:

(latin *communica'tio* 'ömsesidigt utbyte', av *commu'nico* 'göra gemensamt', 'låta få del i', 'få del av', 'meddela', av *commu'nis* 'gemensam', 'allmän', 'offentlig'), överföring av information mellan människor, djur, växter eller apparater (för det senare se datakommunikation). Kommunikation kräver dels ett språk eller en kod vari informationen uttrycks, dels ett fysiskt medium varigenom informationen överförs (NE.se, 140924).

Säljö (2014) menar att människan kommunicerar med olika uttrycksmedel för att skapa mening. Selander och Kress (2010) beskriver hur barnet genom att använda sig av multimodala uttryckssätt försöker skapa mening med det han/hon lärt sig. Elm Fristorp och Lindstrand (2012) använder sig av begreppet ”tecken” och ”teckenskapande” för att beskriva de metoder som människan använder sig av för att skapa mening och förståelse i det som upplevs. Vidare skriver de att ”tecknen utgår från vårt intresse i sammanhanget kombinerat med de tillgängliga resurser som bäst svarar mot det vi har för avsikt att uttrycka och uppnå.” (Elm Fristorp & Lindstrand 2012:51). Enligt det socialemiotiska perspektivet så sker meningsskapandet i socialt och kulturellt präglade kontexter hela tiden. Och det är genom gemensamma sociala, semiotiska och kommunikativa principer i social interaktion som ”sambädden skapas” (Kress, 2010). Tecken är olika medel genom vilka teckenskaparen försöker generera ett budskap för att skapa mening. Olika exempel på tecken kan vara tal, bild, text och musik (Kress, 2010). Begreppet tecken förklaras närmare i kapitlet *Teorianknytning*. De sociala interaktionerna börjar redan när barnen är små och slutar inte förrän vid döden och det är genom dem som människan lär sig vilket Hodge och Kress (1988) belyser:

”From the moment children are born, perhaps from a time before then, they are subject to the effects of semiosis and culture. The new-born enter at once into a semiotic relationship with other humans around them and, in a process which ceases only at death, they construct a world of meaning, and are constructed by an already semiotized world. That process is constantly interactive and dynamic; children are not simply *tabulae rasae* to be inscribed by culture. Children are active participants in their own cultural formation, neither simply inscribed by culture, nor simply assimilating cultural forms, values and processes.” (Hodge & Kress 1988:240, författarens kursivering).

Genom barnets teckningar kan läraren få en inblick i vad som har varit av extra intresse för barnet, vad barnet lärt sig. Till en början så måste barnet kanske förklara vad teckningen föreställer men med tiden kan barnet själv börja kombinera text och bild för att beskriva vad som finns med på teckningen. Här blir alltså teckningen barnets tecken för att skapa mening. Gee (2003, i Fast 2007) menar att till exempel populärkulturen är något som många barn visar intresse och engagemang för och som för dem därför blir meningsfullt. Fast (2007) hänvisar även till Giroux (2000) som anser att ”[...] tecknade filmer och populärkultur är ett nytt kulturellt register som påverkar barns läs- och skrivinläring.” (Fast 2007:87). Enligt Elm Fristorp och Lindstrand (2012) så sker en ständigt meningsskapande process i förskolan då barn i gruppen utifrån sina och andras intressen försöker skapa mening. Barn i förskolan får möjlighet att skapa egna meningsfulla processer samt dela andra barns och vuxnas syn på vad något meningsfullt är. På så sätt kan ett individuellt och gemensamt meningsskapande ske, vilket kan hjälpa till i skapandet av den egna och kollektiva identiteten. Elm Fristorp och Lindstrand (a.a.) belyser vikten av att se barnet som kompetent att skapa meningsfulla aktiviteter

oavsett vilka tecken eller resurser som används för att uttrycka detta. De menar också att det är viktigt att skilja på barnperspektiv och barns perspektiv. Där det förra syftar på vad de vuxna anser är korrekt och viktigt för barnen och det senare syftar till vad barn själva anser är korrekt och viktigt att uppmärksamma. Däremot så beskriver Elm Fristorp och Lindstrand (a.a.) att det ändå finns vissa kulturellt, socialt och historiskt traditionella normer om vad som anses vara meningsfulla och meningsskapande aktiviteter, miljöer, leksaker och andra artefakter i förskolan. De beskriver även att det finns normer kring vad som anses vara ett acceptabelt respektive oacceptabelt beteende (Elm Fristorp & Lindstrand, 2012). Fast (2007) ger exempel på att detta bland annat kan röra sig om läs- och skrivinläringen, där det anses att denna ska läras in genom böcker och inte med hjälp av olika teknologiska hjälpmedel. Hon belyser även hur barns kultur anses vara något mindre värt och att förskollärarna och andra vuxna hellre ser att barn tar till sig och utövar deras kultur och utför aktiviteter utifrån deras synsätt. En artefakt eller en miljö kan dock användas på ett annat sätt än det tilltänkta och på så sätt skapa mening för användaren/utövaren ändå, detta benämner Elm Fristorp och Lindstrand (2012) affordance.

Problematiken i studien ligger i på vilket sätt barnlitteraturen används i förskolan idag. Förskolläraarnas syn på hur barnboken kan och bör användas ligger till grund för på vilket sätt barn utmanas i sin utveckling inom bland annat språk och kommunikation men även inom flera andra områden. Genom att använda sig av flera olika uttryckssätt och resurser kan fler barn utmanas och få ett intresse för och möjlighet att skapa mening kring barnlitteratur och dess innehåll. I förskolans uppdrag beskrivs det att barn ska utmanas så att de kan nå så långt som möjligt i sin utveckling. Utmaningen ska ske på ett lekfullt sätt så att nyfikenhet och ett livslångt intresse för att lära skapas (Lpfö 98 rev. 2010). I studien ämnar jag undersöka hur barnlitteraturen används för att främja och utmana barn i deras språkutveckling. Dessutom vill jag undersöka om barnboken kan ses som både ett multimodalt medie och en resurs i barns språkutveckling. Studien kommer utgå från ett förskolläraperspektiv.



## 3 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att skapa en bild av hur några förskollärare uppfattar barnlitteratur som socialsemiotisk resurs i förskolans verksamhet. Studiens centrala aspekter fokuserar på hur några förskollärare uppfattar att barnboken kan användas som en socialsemiotisk resurs för att utmana barnen i deras språkutveckling. En annan central aspekt är att undersöka några förskollärares uppfattning kring vilken betydelse den gemensamma samt individuella läsningen har för barns språkutveckling.

### 3.1 Frågeställningar

Hur uppfattar några förskollärare barnboken som socialsemiotisk resurs i barns språkutveckling?

Hur uppfattar några förskollärare den gemensamma och individuella läsningen av barnboken som utvecklande för barns språk?

## 4 Tidigare forskning

Syftet med denna studie är att skapa en bild av hur några förskollärare uppfattar barnlitteratur som socialsemiotisk resurs i förskolans verksamhet. Studiens centrala aspekter fokuserar på hur några förskollärare uppfattar att barnboken kan användas som en socialsemiotisk resurs för att utmana barnen i deras språkutveckling. En annan central aspekt är att undersöka några förskollärares uppfattning kring vilken betydelse den gemensamma samt individuella läsningen har för barns språkutveckling

I detta kapitel kommer forskning att redovisas som i första hand faller inom ramarna för denna studies teoretiska ansats. Även angränsande forskning kommer att presenteras.

### 4.1 Litteraturprofil i förskoleverksamhet

Ann-Katrin Svensson (2013) ville med sin avhandling undersöka vilken betydelse en litteraturprofilsverksamhet kunde ha för en förskolas arbete med barnlitteratur både i bokform och med hjälp av multimodala verktyg. Hon strävade också efter att se i vilken utsträckning barnen fick större tillgång till böcker och vad de och förskollärarna i fortsättningen tyckte om böcker och om att läsa. Vidare ville hon undersöka om arbetet med litteraturprofil kunde påverka barnens läsutveckling och vilka följder samarbetet mellan de olika verksamheterna fick.

Att arbeta utifrån litteraturprofil innebär att förskolan medvetet måste arbeta med böcker både i teman och göra medvetna val kring vilka böcker som läses för barnen samt vilket sätt läsningen sker på. Läsningen av böcker ska stimulera till lust att lära. Därutöver måste det finnas tillgång till ett rikt utbud av böcker för barnen, vilket ständigt ska förnyas. Barnen ska även få möjlighet att besöka ett bibliotek eller en bokbuss minst två gånger per år. Förskolans personal ska kontinuerligt genomgå fortbildning kring barnlitteratur, språkutveckling och läsning. Litteraturprofilsförskolor ska vara förebilder för andra förskolor i kommunen och uppmuntra andra att arbeta på ett medvetet läsfrämjande sätt med böcker.

För att nå ett resultat har Svensson (2013) intervjuat personal på förskola, bibliotek och familjedaghem för att studera verksamheten. Hon har följt upp barnen genom att se till deras testresultat på nationella proven i årskurs 3 och tio barn intervjuades då även om sina läsvanor. Av resultatet kunde utläsas att ett närmare samarbete påbörjats mellan verksamheterna tack vare litteraturprofilen. Lärarna hade även ändrat sitt arbetssätt och gav i större utsträckning än tidigare barnen tillgång till ny litteratur. De använde sig även i högre grad av ett multimodalt arbetssätt än tidigare på grund av litteraturprofilen. Även bibliotekarierna fick genom litteraturprofilen en större kunskap om barnlitteratur och om förskolornas arbetssätt med den. Genom att arbeta utifrån litteraturprofil och på så sätt få tillgång till fler böcker visade det sig att barnen i årskurs 3 gjorde bättre ifrån sig på de nationella proven inom delarna läsinlärning och läsförmåga.

### 4.2 Multimodalitet i läsning och undervisning

Amelia Moody, Laura Justice och Sonia Cabell (2010) har i sin studie undersökt huruvida det är någon skillnad om barnen får en e-sagobok läst för sig, av en vuxen eller ett annat barn, gentemot om den vuxna läser en traditionell sagobok. De kom fram till att barnen betedde sig olika, engagerade sig och kommunicerade olika mycket i läsningen beroende på om det var en e-sagobok eller traditionell sagobok som lästes. Barnen klarade att lyssna längre om en vuxen läste en e-sagobok än om han/hon läste en traditionell sagobok. Däremot så förekom det mer kommunikation när den vuxne läste

en traditionell sagobok. Men förståelsen för själva berättelsen var likvärdig oberoende av medie. Vem det var som läste e-sagoboken hade viss betydelse för beteende, engagemang och kommunikationen. Barnen kommunicerade mer när de vuxna läste än om ett annat barn läste. Men i övrigt var det små skillnader mellan när vuxna läste för barn och när barn läste för barn angående förståelsen för berättelsen och engagemanget. För att nå detta resultat har Moody, Justice och Cabell (2010) under tre observationstillfällen studerat 25 barn i förskoleåldern när de blir lästa för.

Dawnene Hassett och Jen Scott Curwood (2009) har skrivit en artikel där de vill beskriva och visa på olika teorier och praktiker inom multimodal undervisning. Genom att ge förslag på olika teorier och praktiker vill de göra undervisningen möjlig även inom standardiserad undervisning. Hassett och Scott Curwood (a.a.) deltar i ett pågående forskningsprojekt med grundskollärare (förskola/förskoleklass, klass 1-2, 2-3) där lärarna har hjälpt till att utforma och lära ut en literacy curricula som använder sig av barnböcker med höga visuella och interaktiva textelement. Med exempel från två lärares klassrum vill de visa på hur den multimodala aspekten av text lägger fram nya roller för skrivaren samt läsaren och hur de sociokognitiva aspekterna av multimodal undervisning lägger fram nya roller för läraren. Det förs även en diskussion om den dynamiska undervisningens nödvändighet för multimodal undervisning via multilitteracitetspedagogik. Huvudmeningar i deras artikel är att multimodalitet är ett naturligt uttryckssätt och att undervisning bör anpassas efter barns olika förutsättningar. De poängterar även att lärande och meningsskapande sker i sociala och kulturella kontexter samt att de sociala och kulturella resurserna för att skapa mening har betydelse för hur mening faktiskt skapas. Läraren måste vara ett stöd och en hjälp i barnens skapande av mening och begynnande förståelse av och för multimodalitet samt multimodala verktyg och texter. Kommunikations och literacy världen står inte still och därför måste den pedagogiska praktiken anpassas till förändringarna.

### 4.3 Barns litteracitet

Carina Fast (2007) har utfört en etnografisk studie på sju svenska barn med olika social- och kulturell bakgrund, vilken sträckt sig över tre år. I sin avhandling vill Fast (a.a.) undersöka när de sju barn som hon valt att studera får en möjlighet att, genom sociala och kulturella sammanhang, komma i kontakt med olika literacy events tillsammans med sin familj. Vidare ville hon upptäcka vilka literacy events barnen fick tillgång till och själva utförde i sin vardag. Dessutom ville hon studera i vilken utsträckning barnen fick använda och visa sina tidigare kunskaper om litteracitet vid övergångarna mellan olika skolformer, till exempel förskola, förskoleklass och hemmet. Fasts (2007) resultat visade att barnen socialiseras in i läs- och skrivinläringen (literacy, literacy events) både i hemmet och i förskolan bland annat genom kultur, språk och religion. De olika barnen hade även kommit i kontakt med och skapat en förståelse för bild, text, ikoner och ord. Detta hade dock inte någon påverkan i vilken mängd barnen fick delta i literacy events.

Barnen hade redan innan de började skolan kommit i kontakt med olika typer av texter och i vissa fall lärt sig både läsa och skriva. Däremot skiljde det sig hur mycket barnen fick visa sina tidigare kunskaper inom litteracitet i skolan. Skillnaderna kunde visa sig beroende på var förskolan låg någonstans, den geografiska miljön, vilken socioekonomisk status föräldrarna hade, förskolans personal, föräldrarnas förväntningar m.m. Deras tidigare erfarenheter av populärkultur och media hade dessutom ett lågt värde i institutionsvärlden.

Fast (2007) refererar till Barton (1994) som beskriver begreppet literacy och literacy events genom åtta punkter:

- ”1. Literacy är en social aktivitet.
2. Människor har olika typer av literacy-aktiviteter associerade till olika domäner i sina liv.
3. Människors literacy-praktiker är insatta i bredare sociala relationer. Därför är det nödvändigt att beskriva de sociala sammanhang där literacysituationer äger rum.
4. Literacy baserar sig på ett system av symboler. Det är ett symboliskt system som är avsett för kommunikation.
5. Literacy är ett symboliskt system som används för att representera världen. Det är en del av vårt sätt att tänka.
6. Vi har attityder, känslor och värderingar förknippade med literacy och dessa attityder styr våra handlingar.
7. Literacy har en historia. Våra individuella liv består av många literacyhändelser alltifrån tidig barndom.
8. En literacy-händelse har också en social historia. En aktuell praktik har rötter i det förflutna.” (Fast, 2007:35-36).

#### 4.4 Barnböcker i undervisningen

Jill Pentimonti, Tricia Zucker och Laura Justice (2011) ville i sin studie undersöka vilka böcker som lärarna använde vid högläsning för barnen och om det fanns något samband mellan genre och lärarens utmärkande egenskaper och vilket undervisningssyfte som fanns. Studien pågick under ett akademiskt år och följde 13 kvinnliga förskollärare som arbetade på skolor för barn som levde i utsatta förhållanden exempelvis fattigdom. Under studiens gång skulle lärarna föra en läsloggbok där titlarna på böckerna som höglästes skrevs ner. Innan studien började deltog lärarna på en endags utbildning där information om hur studien skulle gå till gavs. Lärarna fick en bok per vecka tilldelad till sig och valde i övrigt egna böcker efter sina egna preferenser. Studiens resultat visade att det höglästes mest berättelser och att barnen sällan fick möta ABC-böcker, barnkammarrim eller böcker med ett matematiskt och multikulturellt innehåll. Resultatet visade också att det sällan gick att koppla samman lärarens utmärkande egenskaper med hur mycket böcker som lästes eller vilken kunskap hon hade om barnlitteratur. Däremot så spelade det roll hur länge läraren hade arbetat inom förskolan för deras kunskap om barnlitteratur. De som arbetat längre hade mer kunskap. De menar emellertid att detta kan bero på att de har haft mer kontakt med kollegor, personlig professionsutveckling, stött på ett större utbud av litteratur. Alternativt menar de även att de lärare som arbetat längre utbildades under en tid då läsbaseade instruktioner betonades. Pentimonti, Zucker och Justice (2011) argumenterar för att det är viktigt att läsa ett brett urval av böcker från olika genrer för barnen för att öka deras kunskap inom olika områden.

## 5 Teorianknytning

Syftet med denna studie är att skapa en bild av hur några förskollärare uppfattar barnlitteratur som socialsemiotisk resurs i förskolans verksamhet. Studiens centrala aspekter fokuserar på hur några förskollärare uppfattar att barnboken kan användas som en socialsemiotisk resurs för att utmana barnen i deras språkutveckling. En annan central aspekt är att undersöka några förskollärares uppfattning kring vilken betydelse den gemensamma samt individuella läsningen har för barns språkutveckling.

Den teori som valts för att skapa ett teoretiskt ramverk för denna studie är socialsemiotiken. Nedan följer en beskrivning av den socialsemiotiska teorin och andra begrepp som är centrala för studien.

### 5.1 Socialsemiotik

Michael Halliday anses vara upphovsmannen till den socialsemiotiska teorin. Vilken härstammar från den amerikanska filosofens Charles S. Peirce och den schweiziske lingvisten Ferdinand de Saussures tankar och teorier om semiotik som grundar sig i det sociokulturella perspektivet (Kress, 2010). Socialsemiotiken skiljer sig dock från semiotiken då den anser att tecken skapas och inte enbart används av teckenskaparen. (Kress, 2010). Vidare innebär den socialsemiotiska teorin att en människa i olika sociala kontexter skapar så kallade resurser som finns tillgängliga för att kunna kommunicera på olika sätt och därigenom försöka skapa mening. Några exempel på resurser kan vara papper och penna, ansiktsuttryck, färg, tal och gester (van Leeuwen, 2005). Kress (2010) lägger fokus på tecken och teckensystem (eng. modes) snarare än resurser men är enig om att tecken skapas i sociala och kulturella kontexter för att kunna skapa mening i det som sker. Kress förklarar att:

In a social-semiotic account of meaning, individuals, with their social histories, socially shaped, located in social environments, using socially made, culturally available resources, are agentive and generative in sign-making and communication (Kress, 2010:54).

Meningsskapande i en social och kulturell kontext är centralt inom den socialsemiotiska teorin vilket Leijon och Lindstrand (2012) beskriver:

Människan ses här som en handlande meningsskapande och social individ som står i ständigt samspel med andra människor. Som meningsskapande individer bearbetar och uttrycker vi vår förståelse kring saker och ting genom att skapa egna kombinationer av tecken – med hjälp av olika medier – i en omskapande, eller *transformativ*, process (Leijon & Lindstrand, 2012:172).

Genom att studera något ur ett socialsemiotiskt perspektiv försöker forskaren förstå meningen med att en resurs skapades just där och då och på just det sättet, men även hur det kunde ha blivit eller genom utveckling blev. Det är därför betydelsefullt att studera resurserna utifrån den sociala kontext där de skapades (van Leeuwen, 2005). Även Hodge och Kress (1988) poängterar vikten av historien för det som sker nu. De uttrycker att genom tiden har olika saker varit inne eller moderna. Det är den ledande gruppen som bestämmer vad som är populärt och opopulärt. Men en ny grupp kan bli ledande genom skiftningar eller transformationer av modet. Detta mode är då en mix av det som var förr till det som de nya ville ha innan det helt går över till det nya för att senare själv bli utbytt. Detta är ett resultat av den sociala historien. Vidare beskriver

Hodge och Kress (1988) hur genus, klass, sociala-, historiska-, och etniska kontexter påverkar skapandet av mening.

Leijon och Lindstrand (2012) menar att den socialsemiotiska teorin kan användas vid analys av olika sociala situationer för att uttyda de olika semiotiska resurser som används för kommunikation och meningsskapande och på så sätt skapar den sociala värld vi lever i. De sociala situationerna förändrar och skapar nya sätt att kommunicera samt nya kulturella och semiotiska resurser (Kress, 2010).

De centrala aspekterna inom teorin är de sociala processerna som konstant förändras, vilket förändrar de resurser som används för att skapa mening. Socialsemiotik som begrepp har därför getts en närmare förklaring här för att läsaren ska förstå vad som menas med teorin och begreppet. Den socialsemiotiska teorin har valts som grund för analys och tolkning av data då den fokuserar på meningsskapandet och lärandet i social interaktion. Med hjälp av teorin ska jag försöka förstå varför och hur förskollärarna använder sig av barnlitteratur i sin verksamhet för att utveckla barns språkutveckling. Dessutom önskar jag få en inblick i hur förskollärarna uppfattar att barnen tolkar de socialsemiotiska resurser och tecken som finns invävda i barnboken.

## 5.2 Tecken, teckensystem och socialsemiotiska resurser

Tecken skapas i sociala kontexter genom kommunikation och representation. De semiotiska resurserna skapas genom socialt och kulturellt präglade situationer och är en följd av att människor försöker kommunicera, skapa mening och samspela med varandra. Flera tecken kan inordnas i olika teckensystem (eng. modes) som i sin tur bygger på de resurser som finns till hands och används för att skapa mening i kommunikationen (Leijon & Lindstrand, 2012; Kress, 2010). Semiotiska resurser kan skapas både genom fysisk och psykisk aktion och används, vilket redan nämnts, för att kommunicera och skapa mening (van Leeuwen, 2005). De semiotiska resurserna görs om efter det behov eller begär som finns och de används på olika sätt inom olika kulturer och grupper (Kress, 2010). Inom socialsemiotiken anses tecken vara den minsta beståndsdel i skapandet av mening vilket Leijon och Lindstrand (2012) beskriver:

Detta tecken är, även inom socialsemiotiken, den minsta meningsbärande enheten i en representation av något slag och kan beskrivas som en förening eller sammanlänkning av det som signifierar (en form) och det som signifieras (mening/betydelse) (Leijon och Lindstrand 2012:177).

Skapandet av teckensystem sker under en längre historisk period och alltid i sociala och kulturella kontexter. Genom skapandet av tecken försöker vi också skapa ett lärande (Leijon & Lindstrand, 2012). Kress (2010) beskriver: ”Modes are the result of a social and historical shaping of materials chosen by a society for representation.” (Kress, 2010:11, författarens kursivering). Kress (2010) skriver att varje teckensystem har sin specifika betydelse och att dessa kombineras i semiotiska resurser för att kunna skapa just det specifika meddelande, till den specifika gruppen som teckenskaparen vill. Han ger exemplet att skrift används för att uttrycka det som är för invecklat att förklara med hjälp av bild, bild visar det som tar för lång tid att läsa medan färg används för att accentuera vissa specifika detaljer. Kress (2010) väljer att sätta ett likamedstecken mellan teckensystem och semiotisk resurs och menar på att det är samma sak.

I studien kommer dessa begrepp användas för att visa på de olika medel förskollärare och barn använder sig av i förskolan för att göra innehållet meningsfullt. Exempelvis kan boken användas som resurs för att skapa mening om ett ämne som intresserar barnen. Texten och bilderna är då tecken i boken för att skapa den meningen. Sedan kan tal och gester i ett samtal om boken skapa ytterligare mening och kunskap om innehållet i boken. Det som gör lärandet möjligt är att tecknen och resurserna används i social interaktion mellan människor (Leijon och Lindstrand, 2012; Kress, 2010). Begreppen har valts ut då de är centrala inom den socialsemiotiska teorin.

### 5.3 Kommunikation och multimodalitet

I kommunikationen mellan människor finns en sändare, ett meddelande och en mottagare vilket Kress (2010) lyfter fram med hänvisning till Shannon och Weaver (1948). Sändaren skickar med hjälp av olika resurser ett meddelande/budskap som tas emot och tolkas av mottagaren. Mottagaren skickar sedan tillbaka ett budskap/meddelande av det som tolkats (Hodge & Kress, 1988; Leijon & Lindstrand, 2012; Kress, 2010). Människan har ett behov av att kommunicera med varandra vilket Kress (2010) lyfter fram: ”*Communication* focuses on my wish or need to make that *representation* available to others, in my interaction with them.” (Kress 2010:49 författarens kursivering). Kommunikation byggs upp av flera olika teckensystem samtidigt och är en respons på data som uppfattats av en människa. Genom kommunikation skapas mening samt kulturer och samhällen, som i sin tur sedan påverkar sättet att kommunicera (Kress, 2010).

Traditionellt sett är skriften den vanliga resursen vid offentligkommunikation, idag har dock bilden fått ett allt större inflytande inom denna domän. Tack vare globaliseringen som sker i världen har sättet att kommunicera på förändrats och det fortsätter att förändras. Detta beror dock inte på den teknologiska och digitala utvecklingen utan den startade långt innan dess. Istället beror förändringen bland annat på olika sociala, ekonomiska och kulturella förändringar menar Kress (2010). Däremot så har till exempel internet fått betydelse för vad som anses vara ett acceptabelt sätt att kommunicera på och hur kommunikationen går till, restriktionerna har lättat. Dessutom är kommunikation alltid multimodal enligt Kress (a.a.).

Multimodalitet är kombinationen av flera olika tecken som till exempel bild, språk, ljud och gester som används för att kommunicera och skapa mening i en situation (Leijon & Lindstrand, 2012; van Leeuwen, 2005). Olika teckensystem väljs ut som representanter för deras lämplighet att förmedla den avsedda kommunikationen och detta menar Kress (2010) är en del i multimodaliteten. I relation till det Kress (a.a.) säger så menar Selander och Kress (2010) att multimodalitet är ett sätt att försöka tolka det som människan upptäcker med sina sinnen genom att välja olika resurser för att skapa mening.

Dessa begrepp används i studien då lärandet anses ske i ett samspel mellan människor. Detta samspel kan bland annat gå ut på att människor kommunicerar med varandra genom tal eller på annat sätt och att de lär sig genom kommunikation. Kommunikation är dock inget ensidigt medium utan består ofta av många komponenter exempelvis tal och gester. Därför belyses även begreppet multimodalitet, då kommunikation, lärande och skapandet av tecken för att skapa mening kan anses vara en multimodalprocess. Kress (2010) menar att:

To insist that 'the social has priority' is to say, above all, that the forms, the processes and the contents of communication are social in origin, they are socially shaped; that communication is embedded in social environments, arrangements and practices; that communication is itself a form of social action, of social work; and that communication is always a *response* by one participant to a *prompt* by other participants in social events (Kress, 2010:35 författarens kursivering).

## 5.4 Meningsskapande

Enligt den socialsemiotiska teorin så skapas mening i och genom sociala och kulturella kontexter i kommunikation med andra. För att meningsskapande ska vara möjligt så måste man rama in (eng. frame) tecknen genom att använda sig av en för kulturen accepterad social resurs. Dessa kan variera från kultur till kultur. Det finns ingen mening utan inramning anser Kress (2010). Han sammanfattar detta med:

In a social-semiotic account of meaning, individuals, with their social histories, socially shaped, located in social environments, using socially made, culturally available resources, are agentive and generative in sign-making and communication (Kress 2010:54, författarens kursivering).

Meningsskapandet i ett samhälle och en kultur sker genom att människorna väljer ut de resurser de anser lämpliga eller nödvändiga för kulturen för att kunna skapa mening (Kress, 2010). Meningsskapande är en tolkningsprocess där människan försöker tolka ett budskap eller meddelande hon tagit del av. Av tolkningen försöker hon skapa en mening bakom budskapet (Leijon & Lindstrand, 2012).

Meningsskapande är ett begrepp som hela den socialsemiotiska teorin kretsar kring samt utgår ifrån och är således ett viktigt begrepp att ha med i studien samt i analysen enligt min tolkning. Begreppet har också valts då studien har för avsikt att undersöka vilka resurser förskollärarna uppfattar att de själva och barnen använder för att skapa mening kring barnboken.



## 6 Metod

Syftet med denna studie är att skapa en bild av hur några förskollärare uppfattar barnlitteratur som socialsemiotisk resurs i förskolans verksamhet. Studiens centrala aspekter fokuserar på hur några förskollärare uppfattar att barnboken kan användas som en socialsemiotisk resurs för att utmana barnen i deras språkutveckling. En annan central aspekt är att undersöka några förskollärares uppfattning kring vilken betydelse den gemensamma samt individuella läsningen har för barns språkutveckling.

Mitt forskningsintresse har legat i att få förskollärarnas uppfattningar kring frågeställningarna som ligger till grund för studien. Då studien hade en tidsbegränsning valde jag att använda mig av en lägre urvalsbas och istället försöka gå in mer på djupet i ett ämne. Jag har också valt att göra tolkningar av insamlad data samt resultatet för att få fram en konklusion. Denscombe (2009) menar att en studie som utgår från ett kvalitativt perspektiv fokuserar på kvalitet snarare än kvantitet både vad gäller intervjuens utformning och analysen av insamlad data. När insamlad data består av det respondenterna sagt så kan studien anses utgå från en kvalitativ ansats enligt Tesch (1990 i Alwood & Erikson, 2010). Kvalitativ ansats innebär också att data tolkas för att nå en slutsats (Denzin & Lincoln, 1998 i Alwood & Erikson, 2010). Då jag ansett det relevant att hålla urvalsbasen liten och genom att gå ner på djupet inom ämnet för mitt forskningsintresse samt då jag satsat på kvalitet framför kvantitet anser jag att en kvalitativ studie var att föredra framför en kvantitativ. Studien utgår även från en induktiv ansats, vilket jag tolkar utifrån Jansson (2013). Jansson (2013) förklarar att induktiv ansats innebär att en studie inte utgår från en förutbestämd tes som ska testas utan bygger på analys av de resultat som kommer fram. Något som jag ämnar göra i denna studie.

I detta kapitel presenteras den metod som har använts för att samla in, analysera samt bearbeta data. En presentation av studiens urval görs också. Därutöver presenteras hur insamling och analys av data gått till samt vilka forskningsetiska övervägande som har gjorts innan studien startat. Till sist presenteras även den kritik som kan tänkas finnas mot den metod som valts.

### 6.1 Urval

Med stöd i Denscombe (2009) anser jag att valet av respondenter har skett utifrån ett stratifierat urval, vilket innebär att utifrån vissa bestämda ramar har ett urval slumpmässigt valts ut. De ramar för urvalet som jag valt till denna studier var att respondenten ska vara en utbildad förskollärare och arbeta i 3-5 års verksamhet samt att respondenter ska väljas från förskolor från olika delar av staden. Dessutom valde jag endast sex respondenter, då det fanns en tidsbegränsning för studien. Kontakt togs via telefon med förskolechefer för att hitta villiga respondenter, det vill säga förskollärare. Därefter togs kontakt via telefon med respektive respondent för att bestämma datum och tid för genomförande av intervju. Utifrån Kihlström (2007) ansåg jag att respondenterna helst inte skulle arbeta på en förskola där jag haft VFU eller vara en förskollärare jag kände sedan innan då detta kan påverka svaren och intervjuens utförande. De två sista målen om att respondentens arbetsplats inte fick vara på en tidigare VFU-placering och att inte känna respondenten sedan innan kunde inte helt följas då två respondenter byttes ut. Detta gjordes då två respondenter inte längre kunde delta i studien. Alla namn i studien är fingerade och personliga uppgifter har hanterats på ett konfidentiellt sätt enligt de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002).

De som deltagit i studien är Tilde som arbetar på en 3-6 års avdelning. Svea som arbetar på en 5 års avdelning. Hillevi som arbetar på en 2½-4 års avdelning. Svea och Hillevi arbetar på samma förskola men på olika avdelningar. Mona som arbetar på en 3 års avdelning. Görel som arbetar på en 2½-5 års avdelning. Mona och Görel arbetar på samma förskola men på olika avdelningar. Ylva som arbetar på en 3-5 års avdelning. Alla förskolor ligger i en stad i södra Sverige.

## 6.2 Metod för insamling av data

Den metod som valts för insamling av data är intervjuer. Utifrån Denscombe (2009) har jag valt semistrukturerade och personliga intervjuer, vilket innebär att det är respondenten och dennes tankar, åsikter och idéer som ligger i fokus för svaren. De semistrukturerade intervjuerna bygger på att det finns vissa givna frågor och ämnen som ska tas upp, ordningen på dessa är dock flexibel utifrån respondentens svar (Denscombe, 2009). Intervjun kommer utifrån Kihlström (2007) även vara av kvalitativ karaktär, vilket innebär att intervjun ska vara öppen och inte innehålla några ledande frågor samt att intervjuaren ska försöka styra så lite som möjligt. Respondenten är någon som tros ha kunskaper inom ämnesområdet för intervjun. Intervjuer gjordes med 6 förskollärare från en stad i södra Sverige.

Att använda intervju som metod gör insamlingen av data enklare då forskaren och respondenten endast behöver finna tid för att genomföra intervjun och sedan återstår bara för forskaren att analysera och tolka insamlad data (Denscombe, 2009). Denscombe (a.a.) anser att det är viktigt att tänka igenom klädval inför en intervju samt att vara artig, punktlig och öppen inför respondenten och de svar som denne ger då detta kan ha en påverkan på respondenten och vilka svar han/hon ger. Ålder, kön och etnicitet hos både intervjuaren och respondenten kan också vara avgörande, dessa påverkansfaktorer kallas för intervjuareffekten (Denscombe, 2009).

Jag har valt att genomföra intervjuer då det är en enkel metod för insamling av data då den ger en hög svarsfrekvens och informationens djup kan väljas. Intervjuer ger även stort utrymme för att vara flexibel och ändra frågor och andra förutsättningar under själva intervjuprocessen. Dessutom kräver intervjuer inte mycket utrustning men de ger ändå hög validitet då svaren kommer direkt från en intervjuperson och kan kontrolleras på en gång. Jag grundar dessa kriterier på de fördelar Denscombe (2009) lyfter fram kring intervju som metod i sin bok *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*.

## 6.3 Metod för analys och bearbetning av data

Forskarintresset för studien är att skapa en bild av förskollärarnas åsikter om hur och varför de använder sig av barnlitteratur, snarare än att få fram siffror över att si och så många förskolor läser så här många böcker i veckan tillsammans med barnen. Eller si och så många förskolor använder sig av boksamtal när de arbetar med böcker tillsammans med barnen. I fråga om boksamtal är det i så fall mer intressant att få veta varför de använder sig av detta, vad de tror att det har för påverkan på barns språkutveckling.

Utifrån vad Denscombe (2009) skriver om bearbetning och analys av data transkriberade jag insamlad data, intervjuerna, vilka jag därefter sammanställde kvantitativt. Detta för att det lättare ska gå att få en överblick över resultatet. Data kommer bearbetas och sammanställas genom inmatning, kodning och kategorisering av

data för att hitta nyckelbegrepp. Efter sammanställningen kommer data att analyseras och tolkas utifrån ett socialsemiotiskt perspektiv, vilket har beskrivits närmare under kapitlet teoriansknytning samt utifrån en kontextuell analys.

### **6.3.1 Kontextuell analys**

Den kontextuella analysen utgår från helheten av data för att sedan identifiera mindre delar och enheter som svar på forskningsfrågan för att därefter undersöka kopplingarna mellan dessa. En central aspekt inom den kontextuella analysen är att den inte har förutbestämda begreppsinnehåll som bas för analysen. Data analyseras istället utifrån om den anses passa in eller avviker från det problem som undersöks. Det gör även att data gallras ut som betydelsefull för fortsatt analys och undersökning. Inom den kontextuella analysen kopplas relevant data ihop med den kontext där den upptäcktes vilket också hör ihop med att data inte delas in i särskilda kategorier i förväg. Själva problemet ligger i centrum för analysen och delarna särskiljs inte från varandra utan alla delar ses som en del i den större helheten (Svensson, 2004; Svensson & Dumas, 2013; Dumas, 2013).

I denna studie kommer den kontextuella analysen användas som analysmetod. Intervjuszvaren i sin helhet kommer att försöka delas upp i mindre delar utefter de problemområden och frågeställningar jag önskar besvara genom denna studie. Innan själva analysen kommer det dock inte finnas några förutbestämda kategorier som intervjuszvaren ska försöka passas in i. Istället skapades kategorier under själva analysarbetet.

## **6.4 Forskningsetiska överväganden**

Det är viktigt att vara noggrann med att informera om vad forskningen ska gå ut på, i vilket syfte den görs och vad resultatet ska användas till när man gör en studie som involverar respondenter. Det är även väsentligt att skaffa sig ett medgivande från respondenterna om att de vill delta och att meddela dem att de när som helst kan välja att avbryta sin medverkan i studien. Av stor betydelse är också att behålla eventuella personliga uppgifter anonyma, att hålla på konfidentialitetskravet. Allt detta grundar jag i de åsikter som Christensen och James (2008) uttrycker i sin bok *Research with children: perspectives and practices*. Även Björkdahl Ordell (2007), Hermerén (2011) och Denscombe (2009) poängterar vikten av att ta hänsyn till de forskningsetiska principerna när man ska utföra forskning där det krävs intervjuer.

### **6.4.1 Informationskravet**

Det är viktigt att ge de tilltänkta respondenterna information om vad studien ska handla om och vilket syfte som finns med studien (Vetenskapsrådet, 2002). Detta har gjorts genom att dels ge förskolecheferna en kort beskrivning av syftet med min studie när dessa ringdes upp för att hitta respondenter. Till intervjuerna hade en text skrivits som respondenterna fick läsa innan intervjun påbörjades (se Bilaga A). I texten gavs en förklaring av mitt syfte dessutom förklarades och förtydligades vad jag menade med vissa begrepp som användes i intervjufrågorna.

### **6.4.2 Nyttjandekravet**

De uppgifter som lämnats in får inte utlämnas till någon utomstående eller användas på ett sådant sätt att det påverkar de som valt att delta i studien (Vetenskapsrådet, 2002). Muntligt har respondenterna fått information om att insamlade uppgifter endast kommer att användas till min studie samt att deras namn och enskilda intervjusvar inte kommer

utlämnas till någon utomstående. Information har också getts om att namn som nämns kommer att fingeras.

### **6.4.3 Samtyckeskravet**

Respondenterna måste ge sitt samtycke till att delta i studien för att insamlad data ska få användas. Dessutom har de rätt att avbryta deltagande när de vill (Vetenskapsrådet, 2002). Samtycke har inhämtats muntligt av de respondenter som valt att delta i studien. Jag har även förklarat att de när som helst kan välja att avbryta sitt deltagande och att deras uppgifter och svar då kommer kasseras. Detta skrevs också ut i informationstexten som respondenterna fick ta del av innan intervjun startade (se Bilaga A). Detta sas även under telefonsamtalen då tid för intervju bestämdes med respondenterna.

### **6.4.4 Konfidentialitetskravet**

Det är väsentligt att de uppgifter som samlas in behandlas på ett konfidentiellt sätt. Det vill säga att inga utomstående ska kunna få reda på vilka som deltagit i studien och att insamlade uppgifter förvaras så att de inte är åtkomliga för utomstående (Vetenskapsrådet, 2002). Alla namn som förekommit i studien och i intervjuerna är fingerade så att det inte ska gå att lista ut vem som deltagit i studien eller var studien har ägt rum någonstans. De uppgifter som samlats in har hanterats på ett konfidentiellt sätt då ingen utomstående har fått ta del av dessa uppgifter.

## **6.5 Genomförande**

### **6.5.1 Intervjuerna**

Intervjuer genomfördes med sex olika förskollärare i en lokal de valt på sin förskola. Intervjuerna spelades in med hjälp av headset-hörlurar och en dator. Respondenterna fick först möjlighet att läsa igenom syftet med och villkoren för studien samt intervjufrågorna. Efter att ha gjort en testinspelning för försäkring om att tekniken fungerade så startade själva intervjun. Varje intervju pågick i 15-30 minuter. Intervjuns upplägg var att intervjuaren ställde frågor som respondenten sedan fick möjlighet att besvara. Varje respondent gavs även betänketid i slutet av varje intervju för att få möjlighet att tänka igenom vad som sagts och om det fanns något han/hon ville tillägga. Respondentens svar på frågorna, hans/hennes åsikter, tankar och idéer låg i fokus och syftet var att han/hon inte skulle påverkas av intervjuaren.

### **6.5.2 Transkribering av data**

Efter att intervjuerna genomförts, alltså spelats in, så lyssnades inspelningen igenom för att transkribering av intervjun skulle kunna göras. Jag spolade fram och tillbaka i inspelningen flera gånger för att säkerställa att jag hade hört rätt och transkriberat korrekt. Pauser, i viss mån upprepningar och stakningar av ord, skrevs inte in i transkriberingen för att texten skulle bli lättare att läsa. Vid de tillfällen det inte gick att höra vad som sas, även efter att ha spolat tillbaka flera gånger och lyssnat igen, skrevs detta ut i transkriberingen. Transkriberingen skrevs i ett word-dokument och alla namn som kom upp under intervjun fingerades för att hålla på de forskningsetiska principerna.

### **6.5.3 Kategorisering och bearbetning av data**

Efter insamling och transkribering av data började processen med att bearbeta och kategorisera data. Data, intervjusvaren, lästes igenom och sammanställdes i en tabell utifrån de olika intervjufrågorna (se Bilaga B). Därefter lästes intervjusvaren från tabellen flera gånger för att försöka hitta gemensamma nämnare, kategorier och teman.

Dessa teman fick sedan bilda underrubriker i resultatet. I analysen har studiens forskningsfrågor legat till grund för underrubrikerna.

## 6.6 Metodkritik

### 6.6.1 Fördelar med intervju som metod

Min uppfattning är att intervju som metod är användbar då det inte krävs mycket utrustning och det är enkelt att genomföra då jag och respondenten bara behöver hitta ett datum och en tid som passar oss båda. Under själva intervjuerna är det också lätt att lägga till följdfrågor som ger en djupare förståelse för vad respondenten vill uttrycka. Var det något som var otydligt eller som jag inte förstod kunde jag bara följa upp min fråga med en följdfråga. Detta menar Denscombe (2009) gör intervju till en flexibel och valid metod. Denscombe (2009) lyfter även fram att det genom intervjuer går att få fram djupgående information som bidrar till insikt för intervjuaren.

### 6.6.2 Nackdelar med intervju som metod

Antalet gjorda intervjuer är begränsad vilket kan ha påverkan på resultatet men framförallt på tillförlitligheten till studien. Urvalets slumpmässighet kan också ifrågasättas då alla respondenter tillhör en viss grupp av människor, de alla är förskollärare i den stad där undersökningen ägde rum. Denscombe (2009) påpekar att forskarens kön, etnicitet och ålder gentemot respondentens ålder, etnicitet och kön respektive intervjufrågornas art och hur de ställs kan påverka vilka svar respondenten ger och hur sanningsenliga de är. Själva intervjun i sig var inte särskilt tidskrävande då de tog mellan 15-30 minuter att genomföra. Däremot så var själva transkriberings-, bearbetnings- och analysprocessen mycket tidskrävande. En intervju på ca 30 minuter tog flera timmar att transkribera. Detta hade jag erfarenhet sedan innan och detta påverkade även urvalsbasen. Jag ville inte göra för många intervjuer då jag inte ville att transkriberings- bearbetnings- och analysarbetet skulle ta för lång tid så att jag inte skulle hinna bli färdig. Trots att intervjuerna genomfördes med en respondent i taget så kunde det ibland ändå vara svårt att höra på inspelningen vad som sas. Detta kan i sin tur påverkat resultatet och det jag fick fram.

### 6.6.3 Reliabilitet

En studie bör vara trovärdig, tillförlitlig och den ska gå att bekräfta. Om andra forskare skulle göra samma studie ska resultatet också kunna bli detsamma. De uppräknade kriterierna gör att en studie kan räknas som valid om kriterierna uppfylls enligt Alwood & Erikson (2010). Kihlström (2007) menar att om en studie ska bli trovärdig är det även viktigt att som forskare vara objektiv när tidigare forskning och relevant bakgrundsmaterial presenteras. Det är även viktigt att vara öppen för de resultat som kan framkomma genom intervjuerna poängterar Malmqvist (2007). Jag har försökt att förhålla mig objektiv och öppen inför respondenternas svar genom att hålla en låg profil under intervjuerna och inte styra för mycket. Däremot har jag försökt att vara öppen genom att visa intresse för de svar jag får från respondenterna. I de fall då något extra intressant sagts eller om det är något jag inte förstår vad respondenter menar så har jag ställt följdfrågor som ligger utanför de ordinarie intervjufrågorna (se Bilaga A) för att få en djupare förståelse. Vid transkribering har jag försökt att vara noggrann och ordgrant skriva ut vad som sagts och vid de tillfällen då det inte varit möjligt att höra vad som sas har detta skrivits ut. Allt för att inte förvanska respondenternas utsagor och göra studien trovärdig och tillförlitlig.

## 7 Resultat

Syftet med denna studie är att skapa en bild av hur några förskollärare uppfattar barnlitteratur som socialsemiotisk resurs i förskolans verksamhet. Studiens centrala aspekter fokuserar på hur några förskollärare uppfattar att barnboken kan användas som en socialsemiotisk resurs för att utmana barnen i deras språkutveckling. En annan central aspekt är att undersöka några förskollärares uppfattning kring vilken betydelse den gemensamma samt individuella läsningen har för barns språkutveckling.

Insamling av empiri har skett genom intervjuer med sex förskollärare. Empirin har analyserats genom kontextuell analys och därefter kategoriserats in i olika teman som ligger till grund för rubrikerna och underrubrikerna. Alla namn är fingerade i enlighet med de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002). Vissa intervjuvar kan ha skrivits om så att de ska bli lättläsligare men innehållet i svaret har inte förvanskats.

I kapitlet redogörs för studiens resultat. Först ges en beskrivning av hur förskollärarna uppfattar att barnlitteraturen används i verksamheten. Därefter följer en redogörelse över hur förskollärarna uppfattar att barnlitteraturen påverkar barns språkutveckling. Sedan följer en beskrivning över hur förskollärarna uppfattar att barnen genom samtal, berättande och eget skapande uppfattar barnlitteratur. Till sist ges en sammanfattning över resultatet.

### 7.1 Barnlitteratur i verksamheten

Förskollärarna har beskrivit flera olika sätt som barnlitteraturen används på i deras verksamhet. Några övervägande teman utifrån intervjuvaren har fått bilda rubriker under detta kapitel.

Förskollärarna beskriver att böcker alltid finns framme tillgängligt för barnen och på Görels avdelning har de både boklådor, bokrum och böcker vid matbordet, allt för att göra böckerna tillgängliga för barnen. Barnen kan både be att få en bok läst för sig och bli tillfrågade om de vill läsa tillsammans med en lärare uppger tre respektive två förskollärare. Mona förklarar:

Vi använder oss av böcker som finns framme för barnen hela tiden. [...] och de läser vi när barnen själva tar en bok och vill att vi ska läsa den för dem.

Två av förskollärarna säger att de ibland kan uppleva att man inte tänker på varför de arbetar på ett visst sätt, utan som Ylva uttrycker det "[...] man bara tänker att det är viktigt. Man har ju alltid hört det liksom [...]"

#### 7.1.1 För att skapa lugn och ro och samla barnen

Fyra förskollärare beskriver hur barnboken ibland används för att skapa lugn och ro i barngruppen medan en även relaterar det till avkoppling. Samtliga förskollärare beskriver att de läser för barnen på vilan efter maten. Görel beskriver att de även läser med barnen innan maten, då får barnen antingen sitta själva eller tillsammans och läsa och ibland sätter de på en ljudbok under vilan.

Barnboken används även i samlingar och för att samla barnen. Ylva förklarar "Det är ju ett sätt att samla barnen. Det är ju mycket stimuli hela dagarna.". Även Görel beskriver hur det är mycket stimuli under dagarna och hur hon upplever att barnen ibland inte har

ro att sitta ner och lyssna på en bok särskilt inte mitt på dagen. Utan hon menar att läsning sker främst vid öppning och stängning när det är få barn på förskolan och vid vilan efter lunch. ”[...] det kanske blir tidigt på morgonen när jag öppnar eller om jag ska stänga eller så och om det är få barn kvar, då blir det läsning.” Mona beskriver hur de ibland använder sig av flanosagor särskilt om de har en större grupp barn och det är svårt att sitta och trängas runt en bok. Ett mer fritt berättande kring en saga eller bok kan ske i samlingen med hjälp av bygg-upp-sagor eller sagolådor. Hillevi förklarar vad en bygg-upp-saga är:

Eller har man föremål till exempel om man ska berätta Sagan om den lilla, lilla gumman så har man en liten gumma och ett litet bord och en liten stol och en liten pall och en liten katt och så bygger man upp. Och då är det också väldigt lätt att få med barnen att berätta [...].

Mona förklarar att en sagolåda är en låda med konkreta material från en saga eller bok som kan göra det tydligt vad sagan handlar om.

### **7.1.2 Introducera nya aktiviteter och i barnens lek**

I samlingen kan även litterära figurer från sagor och böcker användas för att visa på nya aktiviteter som ska genomföras berättar Mona. Hon förklarar att:

Istället för att barnen ska vara osäkra vid aktiviteter så har kanske Nallen visat på samlingen att idag ska vi ha kalas och det är Nallen som fyller år så barnen får vara med på ett kalas innan de själva ska behöva, eller behöva, men sitter på födelsedagsstolen till exempel.

Några förskollärare beskriver även hur böckerna används även i barnens lek, de går runt med böckerna och låtsas läsa för varandra. Svea berättar hur hon kan se att barnen uppfattat något ur en bok genom leken, barn använder sig av uttryck från böcker när de leker. Även Hillevi lyfter fram att barnen använder sig av ord, begrepp, meningar och ljud från en bok i leken, vilket hon ser som ett återberättande. Mona berättar att de har en lekhörna på sin avdelning där de har material från en bok eller saga som barnen kan leka med, vilket även kan leda till ett återberättande av sagan:

[...] sen hade vi en liten hörna, lekhörna där Nallen också fick vara med, där vi hade Nallen framme, vi hade en säng, vi hade ett täcke, vi hade mugg och en tallrik där barnen kunde leka sagan också.

### **7.1.3 Arbetet kring teman**

Barnboken kan även användas inom olika teman, för att skapa intresse och kunskap om ett visst ämne eller för att belysa någon del i temat. Svea berättar att de använder sig av faktaböcker inom sina teman för att ge barnen djupare kunskap ”[...] vi pratade lite om vikingar förra terminen och då blev en faktabok om vikingar hyperintressant, en bok som aldrig någon hade tittat i innan, så man kan ju väcka intresse på så vis.” Tre förskollärare berättar att de brukar gå till bibliotek och låna böcker. Då får barnen ofta välja böcker som är av intresse för dem och förskolläraren kan välja böcker som knyter an till något aktuellt temaarbete. Att få med föräldrarna i temaarbetet är en utmaning ibland. På Monas avdelning har de haft högläsning av en bok som ingått i ett tema på barnens hemspråk tillsammans med föräldrarna för att ge både dem och barnen en förståelse av bokens innehåll, men de skulle gärna vilja skicka med boken hem så föräldrarna kunde läsa den många gånger. På Görels avdelning har de haft planer på att göra något liknande men ännu inte genomfört något.

Genom temaarbete kan barnen få tillgång till väldigt många nya ord och begrepp menar Svea. Något som även Tilde tar upp "[...]" när man lånar hem sådana här böcker man är intresserad av så utvecklar man ju språket inom det ämnet [...].

#### **7.1.4 Biblioteket som utgångspunkt och förskolans bokpåsar**

Görel förklarar att de har ett samarbete med ett närliggande skolbibliotek.

Bibliotekarierna har bjudit in de äldsta barnen och berättar, med hjälp av cleverboard och konkret material, en saga för barnen. Görel anser att:

[...] då jobbar man ju utifrån lite olika infallsvinklar både platt kan jag tycka i boken och tredimensionellt att man kan ta och känna och se och titta bakom och det är ju också väldigt utvecklande för våra barn.

På förskolorna finns inget bibliotek istället används ofta så kallade bokpåsar. Tre förskollärare beskriver att de har bokpåsar som barnen kan låna hem och läsa med sina föräldrar. Mona förklarar vilken deras tanke är med bokpåsen "där ligger tre eller fyra böcker i varje påse, då lånar man hem den så läser man den för barnen [...]" På Hillevis avdelning finns något liknande skillnaden är dock att barnen gör ett bokprat när de lämnar tillbaka böckerna. Hillevi förklarar "Så får man låna två böcker [...] Så får man ta hem de två böckerna och läsa och så kommer man tillbaka och så gör man ett litet bokprat."

Hillevi och Görel poängterar vikten av att försöka få barnen intresserade av böcker redan i förskolan. Två av förskollärarna belyser också vikten av att använda sig av böcker från olika genrer och med olika bildstilar. En del förskollärare uttrycker dock en oro över att utbudet av böcker på förskolan är för smalt och att de borde utmana sig själva att välja nya och annorlunda böcker.

## **7.2 Barns språkutveckling**

Förskollärarna anser att läsning påverkar barns språkutveckling på många olika sätt. Några av dessa områden bildar underrubriker till denna rubrik.

### **7.2.1 Ökat ord- och begreppsförråd**

Alla förskollärare ansåg att barns ordförråd och inläring av nya begrepp ökade genom läsning. Tilde bedömde även att barnens språk blev fattigare och mindre beskrivande om de inte blev lästa för så mycket, de barnen hade färre synonymer ansåg hon. Hon jämförde de olika grupperna genom att förklara om barnen var vana vid att lyssna på böcker så hade de ett mer nyanserat språk än de som inte lika ofta fick lyssna på böcker. Några exempel på hur ord- och begreppsförrådet kunde öka och stimuleras var genom rim och ramsor, genom samtal kring innehållet i böcker samt genom att barnen fick berätta vad de såg på bilderna i böcker.

Tilde och Mona poängterar vikten av att benämna saker med rätt namn och berätta vad det är man gör och vad som händer för att utmana barnen språkligt. Tilde förklarar att "[...] vi accepterar inte när barnen säger 'sånt' och 'det där' utan vi benämner vad allting heter." Mona förklarar att "[...] vi tror ju annars att vi hjälper dem när vi tar det enkelt, men det enkla det innehåller ju inga ord."

Genom att läsa böcker uttryckte några av förskollärarna att barnen får en chans att se hur språket kan användas och att böckerna kunde hjälpa barnen att utveckla sin fantasi.



Tilde menade att barnen fick idéer genom läsningen. Vissa förskollärare beskrev att barn lär sig att skapa bilder i huvudet genom att lyssna på böcker. Barnlitteratur kan också användas för att visa på hur man kan använda sig av text och för att ge barnen ett större ordförråd menar Ylva. Hon menar också att barnen kan lära sig hur det går att uttrycka sig genom att kolla på bilder och lyssna på text ur en bok.

### 7.2.2 Konkret material för att förtydliga innehållet i barnlitteratur

Mona menade att det var viktigt att upprepa och berätta vad det var man gjorde samt berätta vad som hände i boken för att göra innehållet förståeligt för barnen. Vidare så ansåg hon att det dessutom var bra att använda konkret material kopplat till boken för att också göra innehållet mer lättfattligt. Mona beskriver:

[...] det är viktigt att man hela tiden talar om vad man gör. Och det kan ju vara till böckerna med att vi är tydliga vad som finns på bilderna och att man (*berättar*) vad som händer i boken. Och det tror jag att man gör genom att ha en sagolåda där det är konkreta saker för de här barnen. Där de mer ser, ah det var en dammsugare eller en bil är ju enkelt men jag tror att det blir mer förståeligt för dem vad det är som händer i sagan.

Görel ansåg att barn hade svårt att förstå kopplingen mellan bild och text i en bok. Hon berättar hur de på hennes avdelning läser böcker som riktar sig till en tvååring när de läser för en fyraåring för att barnen annars inte förstår, det ska dock tilläggas att det på Görels förskola går många barn med annat modersmål än svenska. Görel ansåg däremot att bilderna och konkret material kunde användas för att förtydliga bokens innehåll, en till förskollärare gav detta svar. Ylva uttrycker också att barnen har svårt att se kopplingen mellan bild och text, men menar samtidigt att barnen lyssnar mer på texten och på det som förskolläraren berättar eller säger när det inte finns några bilder. Å andra sidan beskriver hon även hur bilderna är i fokus hos barnen vilket hon menar märks då deras frågor cirkulerar kring det man kan se i bilderna:

Barn är ju mycket mer exakt det man säger och att de inte alltid förstår hur bild och text hänger ihop [...] Ja men jag tror att barn i första hand alltså kollar på bilder och liksom tolkar dem och kanske inte så mycket vad man säger eller texten. Och sen om man inte har bilder eller så då lyssnar de ju mer. [...] Men också att de frågar liksom med bilder och när man läser någonting det är ju jätteofta de frågar att vad betyder det? [...] Och varför sa den så? Och varför ser det ut så? Eller varför gör den det? Att de får fundera liksom.

Hillevi lyfte fram att hon ibland läsberättade böcker utifrån bilderna för att barnen lättare skulle förstå bokens innehåll.

Svea ansåg att hon ofta var tvungen att ändra och förklara ord och uttryck för barnen för att de annars inte förstod vad boken handlade om, det enda undantaget var när hon läste Astrid Lindgrens böcker menade hon. Svea förklarar:

Jag tycker att man väldigt ofta får ändra ord i böckerna därför att det kan bli väldigt svårbegripligt. Den som jag kan läsa rakt av utan att ändra någonting är ju Astrid Lindgren, det är bara att läsa. Annars får man ofta ändra lite grand tycker jag för att få ett flyt i det hela så att man har barnen med sig, för det är det viktigaste, hela tiden ha dem med sig så ingen börjar leka i utkanten liksom.

Görel anser däremot att Astrid Lindgren kan vara särskilt svår för barnen att förstå vilket hon upplevde när de lyssnade på ljudböcker av henne ” Sen har vi ju även en liten cd som snurrar ibland och då kan vi sätta på Emil och Madicken och Pippi och de här. Och det är ju ett jättesvårt språk verkligen för dem.”.

### 7.2.3 Lära sig läsa och skriva

Ylva och Hillevi ansåg att barnen även kunde lära sig att läsa genom att lyssna på böcker. Tilde ansåg däremot att barnen kanske kunde ljuda ihop ord men hon menade att de inte hade själva läsförståelsen. Hillevi menar att barn genom att läsa i förskolan kan få hjälp även när de börjar i skolan och hon talar även om att väcka nyfikenhet för språk hos barnen. Hon beskriver:

Jamen att läsandet är en viktig, att man dels får ett flyt på läsandet och intresse för orden och ett intresse för att läsa. Har du den redan som barn och nyfikenhet så tror jag det gagnar den personliga språkutvecklingen och när du så småningom kommer till skolan att du har den här självklarheten för litteratur.

Ylva lyfter fram att bokens bild och text kan hjälpa barnen att lära sig se och tolka uttryck som händelser och känslor ”[...] man kan ju beskriva liksom känslor och händelser och saker på ett annat sätt både genom bilder och berättandet”.

Svea är den enda som talar om barns eget skrivande. På Sveas avdelning låter de barnen skriva alla anslag själva: ”Vi låter ju alltid barnen skriva själva hela tiden [...]De förstår tidigt vikten av det skrivna språket.”.

## 7.3 Barnen samtalar, berättar och skapar själva

Flera förskollärare betraktade det som betydelsefullt att samtala om böcker för att utveckla språket. Några förskollärare lade även till att det var väsentligt att låta barnen ställa frågor om boken för att utveckla språket. Flertalet av förskollärarna ansåg att barns språk utvecklades genom att de fick beskriva det de såg i bilderna. En del förskollärare ansåg också att det var viktigt att man samtalande om bilderna och att barn utgick från bilderna för att skapa mening. Vissa förskollärare menade på att barnen kunde lära sig att prata genom att lyssna till böcker och två förskollärare ansåg att barnen i samtal kring boken lärde sig att prata inför varandra. Hillevi bedömde att det var viktigt att barnen fick tänka och reflektera utifrån böcker. Ylva kopplar ihop återberättandet med reflektion då hon anser att genom att ge barnen möjlighet att reflektera över vad berättelsen handlade om kan de även visa på att det går att uppfattat berättelsen olika.

Tre förskollärare uppgav att barnen själva kunde återberätta böcker och sagor de hört dock ibland med vissa vidareutvecklingar av berättelsen. På Monas avdelning brukade de låta barnen agera sagan för att på så sätt öka förståelsen. Mona menade att genom att agera fick barnen en djupare och annorlunda förståelse av en berättelse än när den bara lästes för dem. Hillevi beskrev hur barnen fick göra egna sagor, men även återberättade redan befintliga sagor som ibland kunde bli en helt ny saga om barnet fick berätta:

[...] Och nu leker barnen den sagan själva ganska ofta. Och då är det ju inget troll som ligger kvar under bron och säger ” då tar jag nästa” utan då är det ju inte någon liten utan det är oftast en stor bock som stångar ner trollet och trollet slänger sig på golvet och ska flyta bort i vattnet [...] självklart påverkar det ju språkutvecklingen hos barnen när de själva får orden och berätta och hur sagan broderas ut ibland och det händer olika saker.

De flesta förskollärarna skildrar hur barnboken kan vara grunden för ett drama eller en teater som genomförs, ibland för och ibland med barnen. Detta blir då ett slags återberättande och det kan vara en saga eller en bok som återberättas. Fritt berättande av både barn och vuxna utifrån en saga eller bok är också vanligt. Att våga återberätta inför andra och visa att man har förstått berättelsen är ett led i språkutvecklingen anser tre av förskollärarna. Ylva beskriver ”Just som jag sa för att få reflektera över vad det var man hörde och såg. Och våga och kunna återberätta för någon annan.”. Hillevi beskrev att de utöver dramatisering även använder sig av bygg-upp-sagor. Dessutom berättar hon att när barnen sitter och ritar kan de även berätta en berättelse till det de ritar.

Hillevi och Svea lyfter fram att barnen själva får skapa egna sagor och berättelser. Hillevi beskriver ”Så skriver ju barnen [...] vi hitta på sagor själva så skriver vi ner dem.”. På Sveas avdelning ska de också låta barnen göra böcker som de sedan får rita egna bilder till. Efter att böckerna blivit färdiga ska de ha en bokcirkel där varje barn får berätta vad han/hon gjort.

På Hillevis avdelning får barnen låna hem små bokpåsar med två böcker i som de sedan får göra ett litet bokprat om. Två andra förskollärare skildrar hur samtal om böckerna förs även efter böcker som lästs på förskolan.

### **7.3.1 Kulturellt arv och miljö**

Tilde betraktade arv och miljö som en betydande faktor för barns språkutveckling. Föräldrarnas vana vid läsning och berättande avgjorde vilken språkutveckling barnen skulle få menade hon:

[...] det påverkar jättemycket vad du har för arv och miljö, även inom litteraturen. Och det kan man inte liksom förneka, det är väldigt tydligt. Läser man inte för sina barn så får de ett mycket torftigare språk, ja fattigt språk ska man säga. Jag menar de kan ju prata jättebra men de har ju ett fattigt språk de kan inte måla upp. För jag menar det svenska språket har ju väldigt många synonymer det är verkligen färgat det har ju väldigt mycket ord till bara ett ord. Så att på det sättet märker man skillnad.

### **7.3.2 Vikten av upprepning**

Hillevi poängterar att förståelsen kring text, bild och berättande är individuell för varje barn ”Alltså jag tror att det är väldigt individuellt hur barnen förstår bild och text och berättandet.”. Tre förskollärare menade även att det var viktigt att läsa samma bok flera gånger och upprepa för att barnen skulle kunna ta till sig bokens innehåll och utveckla sitt språk. Görel menar att det är viktigt med upprepning och att läsa samma bok flera gånger, men även att man bör göra återkopplingar till boken i andra situationer under dagen. Görel uttrycker ”[...] det är ju väldigt viktigt att upprepa för våra tvåspråkiga barn.”. Mona förklarar ”[...] det sa ju han den här språkforskaren som var här, att de behöver höra det många gånger, väldigt många gånger för att förstå innebörden i det.”. Hillevi beskriver ”Det där upprepadet vill ju barnen ha och då tänker jag att de tar till sig litteraturen mer och mer.”. Görel tipsar också om att det går att göra en resumé av den bok man ska läsa för barnen innan man börjar läsa så att barnen får en förförståelse av vad boken ska handla om.

## 7.4 Sammanfattning

Studiens resultat visar att barnlitteraturen används på flera olika sätt i förskolan. Den används till exempel som grund för dramatiseringar och teaterpjäser samt som utgångspunkt för fritt berättande. Vid det fria berättandet används ibland även konkret material som exempelvis bilder och saker för att illustrera berättelsen, detta för att göra berättelsens innehåll tydligare för barnen. Barnboken kunde också användas som underhållning, för att skapa lugn och ro samt för att samla barngruppen. Barnlitteraturen kunde dessutom inkluderas i olika teman och då ge kunskap om olika ämnen. Vid samlingar kunde olika litterära figurer tas in för att introducera barnen för nya aktiviteter och lekar. Boken användes även av barnen i deras lek genom att de bar runt på och tittade i böcker och låtsas läste för varandra.

Genom läsning, samtal och genom att ställa frågor om böcker fick barn större ord- och begreppsförråd ansåg förskollärarna som intervjuades. Genom läsning kunde barnen dessutom lära sig att uppfatta och tolka bilder samt text. Därutöver kunde barns intresse för läsning och bokstäver öka vilket förskollärarna ansåg skulle gynna barnen när de började skolan. En förskollärare lyfte fram att barnens arv och miljö påverkade deras intresse för litteratur. Hon menade att det spelade roll för deras intresse och deras språkutveckling om barnen var vana eller inte vid läsning både hemma och på förskolan. Tre förskollärare menade även att det var viktigt att upprepa och läsa en bok flera gånger för att barnen skulle kunna ta till sig innehållet och för att det skulle gynna deras språkutveckling. En förskollärare nämnde också att det var betydelsefullt att återkoppla händelserna i boken till det som barnen är med om till vardags.

Barnen fick tillgång till barnlitteratur genom de böcker som fanns på förskolan som till viss del lånades på bibliotek och genom de bokpåsar som barnen kunde låna hem. En del förskollärare beskrev även hur böcker är en inkörsport för barn att börja lära sig läsa och skriva. Huruvida de arbetade aktivt med detta på förskollärarnas avdelningar skiljde sig dock åt.

Utifrån resultatet tolkar jag att barnböcker används som en socialsemiotisk resurs i de förskoleverksamheter där de intervjuade förskollärarna arbetar. Förskollärarna försöker skapa mening och förståelse kring innehållet i barnböcker genom samtal, det vill säga kommunikation och social interaktion. De olika socialsemiotiska resurserna som återfinns i barnlitteratur exempelvis text, bild och tal blir i kombination ett multimodalt sätt att försöka skapa mening och intresse kring olika ämnen som böckerna belyser. Dessa ämnen kan väljas av förskollärarna själva eller utifrån det intresse som förskollärarna uppfattar finns i barngruppen. Jag tolkar det som att samtalen kring barnböckernas innehåll, det fria återberättandet samt dramatiseringar av innehållet är ett sätt för förskollärarna att försöka skapa mening genom kommunikation och social interaktion. Tal, bilder, sagolådor/bygg-upp-sagor och annat dramamaterial blir olika multimodala samt socialsemiotiska resurser för att skapa mening kring innehållet i barnlitteraturen enligt min tolkning. De olika socialsemiotiska resurserna är även olika sätt att försöka utmana och utveckla barns språk.

## 8 Analys

Syftet med denna studie är att skapa en bild av hur några förskollärare uppfattar barnlitteratur som socialsemiotisk resurs i förskolans verksamhet. Studiens centrala aspekter fokuserar på hur några förskollärare uppfattar att barnboken kan användas som en socialsemiotisk resurs för att utmana barnen i deras språkutveckling. En annan central aspekt är att undersöka några förskollärares uppfattning kring vilken betydelse den gemensamma samt individuella läsningen har för barns språkutveckling.

Studien som gjorts är en kvalitativ studie som utgår från en induktiv och kontextuell analys och ansats, vilket har förklarats närmare i kapitel 6 *Metod*. I det nämnda kapitlet har det även getts en närmare beskrivning av hur kategorisering av data gått till. De begrepp som använts för analys av resultatet är meningsskapande, socialsemiotisk resurs, kommunikation samt multimodalitet. Dessa begrepp i samspel med intervju svar har fått ligga till grund för val av underrubriker.

### 8.1 Användandet av barnboken för att skapa intresse, kunskap och mening

Forskningsintresset för studien låg i att få förskollärarnas uppfattning av hur de använder barnlitteratur i sin verksamhet. Betydelsefulla aspekter är varför barnlitteraturen används och vad användningen kan bidra med, särskilt inom barns språkutveckling.

Av resultatet framkom att det är vanligt att barnboken används för att skapa intresse, kunskap och mening i förskolan. De intervjuade förskollärarna ger uttryck för att barnlitteraturen kan användas för att skapa kunskap och intresse för ett specifikt ämne. Exempel på ämnen som nämnts i intervjuerna är jämställdhet, genus, homosexualitet, hur man ska vara mot varandra som kompisar, fördomar, döden och invandring. Dessa ämnen är alla sådana som kan lyftas genom att läsa eller i samtal efter läsning menar flera förskollärare. Genom att lärare och barn tillsammans sätter sig ner och försöker få fram kunskap och förstå den litteratur de tar del av kan mening skapas enligt min tolkning. Detta då meningsskapande är en tolkningsprocess där ett budskap försöker tolkas och förstås (Leijon & Lindstrand, 2012). Meningsskapande sker i social interaktion genom kommunikation och är grunden i den socialsemiotiska teorin (Kress, 2010).

Förskollärarna som intervjuats poängterar att det är viktigt att barns intresse väcks. Görel betonar att man även måste se det ur ett långt perspektiv genom att se att ett barn kanske inte var intresserad av böcker när det började på förskolan, men kan ha fått det intresset när han eller hon slutar. Dessutom menar Görel att det är viktigt att ta tillvara på de tillfällen som ges och vara med när barnen faktiskt visar intresse. Därutöver att man som förskollärare bör sträva efter att skapa en nyfikenhet för litteratur hos barnen. Görel förklarar: ”För det handlar mycket om att skapa en nyfikenhet och lägga grunden för att umgås med böcker.”. Tilde och flera andra anser att det även är viktigt att utgå från barnens intresse och att det ska spegla den litteratur som finns på avdelningen. Tilde beskriver att:

Och sen så de får gå till biblioteket och låna böcker som de är intresserade av [...] så gör ju vi på min avdelning att när vi går till biblioteket, de barnen som följer med mig de får välja ut ett x-antal böcker som de tycker är spännande.

Vidare beskriver Tilde hur barnens intresse kan visas genom att boken även tas med i leken.

Att se till barns intresse och de tidigare erfarenheter de har med sig är av vikt för att kunna forma verksamheten i förskolan. Det är av vikt för att kunna forma hur arbetet med barnlitteraturen ska gå till för att barnen ska få ut så mycket som möjligt av boken både rent språkligt men även på andra punkter (Leijon & Lindstrand, 2012). Min tolkning är att Görel och de andra förskollärarna som tar upp barns intresse försöker få arbetet kring barnlitteratur meningsfullt för barnen. Enligt min tolkning så hänger intresse och meningsskapande ihop. Men precis som Görel så tolkar jag att intresse kan ta olika lång tid att visa sig. Min tolkning är dock att barnboken försöker användas som en socialemiotisk resurs för att skapa intresse, mening och kunskap. Dessutom att barnboken är en socialemiotisk resurs för att utmana barn i deras språkutveckling.

## 8.2 Barnboken som socialemiotisk resurs för kommunikation och interaktion

Den socialemiotiska teorin bygger på tanken att det inom sociala kontexter skapas olika former av resurser för kommunikation (van Leeuwen, 2005). Barnboken kan ses som en resurs för kommunikation och interaktion då förskollärarna har uppgett att den används i samtal, i barnens lek och som underlag i olika samlingar till exempel genom återberättande av sagor. Tilde uppger att barnen använder boken i sin lek bland annat genom att de låtsas läsa för varandra. Några förskollärare uppger även att uttryck och begrepp från en bok kan komma igen i barnens lek. Barnboken kan bli en grund för kommunikation och interaktion mellan flera barn och mellan barn – vuxna, då de kan läsa och samtala kring boken tillsammans. Människan strävar efter att kommunicera med varandra och genom kommunikationen skapar hon mening (Kress, 2010). Genom samtal det vill säga kommunikation och interaktion med andra kan meningsskapande och lärande ske. Barnboken kan alltså användas som resurs för att hjälpa barn och vuxna i denna process. Flera förskollärare nämner att det är viktigt att samtala om böcker man läst, både om text, bild och innehållet. Vissa beskriver att detta bör göras för att barnen ska få en förståelse om bokens innehåll. Genom samtalen kan barns språk utvecklas och barnen kan få kunskap om olika ämnen.

Återberättandet av sagor och böcker som sker i olika former på de förskolor där de intervjuade förskollärarna arbetar ger också en möjlighet för barn och förskollärare att interagera med varandra enligt min tolkning. Återberättandet kan bli ett sätt för förskollärarna att skapa mening i berättelserna, ge kunskap om hur en berättelse kan gestaltas samt ge kunskap om innehållet i en berättelse. Mona anser att barnen kan förstå de känslouttryck som förekommer i en saga eller bok bättre när de själva får vara med och agera i till exempel dramatiseringar av en saga. Min tolkning är att återberättandet även kan ge återkoppling till en bok som lästs eller leda till samtal om det innehåll som bearbetats. Ylva beskriver:

Men jag tror att det är väldigt bra att de får reflektera över vad det var man hörde och såg och att ibland kanske det inte alls är som de har tänkt eller att man uppfattar olika också.

Förskollärarna ger uttryck för att återberättande med hjälp av olika material som till exempel bilder eller saker från berättelsen gör det tydligare för barnen vad en bok eller saga handlade om. Mona poängterar att ”Det är lättare när man har sagolådan då kanske och bilder att de kan gå och berätta vad det var Alfons gjorde [...]”. Tilde beskriver att:

”[...] när man ser på bilderna så får de redan konkret visa detta, vad det är.”. Hillevi förklarar hur deras bygg-upp-sagor ser ut:

[...] man har föremål till exempel om man ska berätta Sagan om den lilla, lilla gumman så har man en liten gumma och ett litet bord och en liten stol och en liten pall och en liten katt och så bygger man upp.

Ylva lyfter fram att:

Ja men jag tror att barn i första hand alltså kollar på bilder och liksom tolkar dem och kanske inte så mycket vad man säger eller texten. Och sen om man inte har bilder eller så då lyssnar de ju mer. Men att de just gärna utgår från bilderna hur de ser ut och vad de säger.

Min tolkning är att återberättandet blir en form av representation av en bok eller saga där förskolläraren interagerar med barnet/barnen för att hjälpa det/dem att skapa mening kring något förskolläraren ansåg vara intressant eller betydelsefullt i berättelsen (Kress, 2010; Leijon & Lindstrand, 2012).

### 8.3 Barnboken som socialsemiotisk resurs för barns språkutveckling

Barnboken kan vara en resurs för att visa på hur språket kan användas enligt min tolkning. Flera förskollärare menar att en bok genom både bild och text kan beskriva och lära barn uppfatta känslor och händelser samt att det är ett medie för att visa på och lära barn talspråk, uttryck, begrepp och ord. Svea anser att man kan se att barnen tagit till sig uttryck och förstått en bok då uttrycken kommer igen i leken. Medan Mona som arbetar på en förskola med många flerspråkiga barn belyser vikten av att läsa på barnens hemspråk för att ge dem en möjlighet att skapa förståelse för bokens innehåll. Detta nämner Tilde också även om hon lägger in aspekten att föräldrar med ett annat modersmål än svenska kan lära sina barn fel om de försöker arbeta med svenskan i hemmet. På hennes avdelning anser de att: ”Så därför är det jätteviktigt när man har föräldrar med invandrabakgrund att man säger till dem att håll er till er modersmål så sköter man svenskaspråket i skola och förskola.”. Genus, etnicitet, klass, ekonomi, socialitet samt historia kan påverka de kontexter som resurser skapas i. Dessa kategorier kan alltså även påverka vilka resurser som skapas och används för att skapa mening (Hodge & Kress, 1988). Dessa kategorier kan i förlängningen påverka på vilket sätt förskollärare väljer att arbeta med barnboken enligt min tolkning. Kategorierna kan även leda till skiftningar av användandet utifrån förskolans personal, barngrupp och geografiska läge tolkar jag det som med stöd i vad Hodge och Kress (1988) lyfter fram kring olika kontexter för resurs- och meningsskapande.

En del förskollärare uttrycker att rim och ramsor dessutom används för att utmana barn i deras språkutveckling. Inom den socialsemiotiska teorin anses kommunikation bygga på olika resurser som skapas och utformas efter det behov som finns och uppstår samt genom social och kulturell konstruktion (Kress, 2010). Det tar tid för ett barn att lära sig på vilka sätt kommunikation och i förlängningen språket kan användas (Halliday, 1985 i van Leeuwen, 2005).

På Sveas avdelning låter de barnen skriva alla texter som sätts upp på väggarna själva för att utmana dem i deras språkutveckling. Svea förklarar det så här ”Alltså vi tror på barns förmågor, vi tror att de kan och lyfter dem och då kan de. Så är det. Ju mer man tror på dem ju bättre går det.”. Dessutom anser hon att ”De förstår tidigt vikten av det

skrivna språket.”. Några förskollärare uppger även att genom att barn får lyssna på böcker så lär de sig själva att läsa. Enligt min tolkning kan både läs- och skrivinläringen ses som led i den allmänna språkutvecklingen. Jag tolkar det som att barnboken kan ses som en socialemiotisk resurs som förskollärarna använder för att hjälpa barnen i deras språkutveckling. Dessutom kan barnboken enligt min tolkning ses som en socialemiotisk resurs för att ge barnen stöd i deras försök att kommunicera, att förstå och skapa budskap samt mening. Då det tar tid för barn att lära sig använda språket kan dessa resurser anses utvecklas över en längre tid och de skapas utifrån kulturella och sociala kontexter, kulturen blir både den svenska- och förskolekulturen (Kress, 2010; Leijon & Lindstrand, 2012). Lärandet som sker genom de olika resurser som används för att skapa mening kan inte ses som enkla överförings kunskaper utan lärandet sker i ständiga förnyelseprocesser kring meningsskapandet (Kress, 2003 i Leijon & Lindstrand, 2012).

#### 8.4 Den multimodala användningen av barnboken

Förskollärarna beskriver flera användningsområden för barnboken som jag tolkar som multimodala. Exempelvis sagolåda/bygg-opp-sagor, flanosagor samt lekhörna med material från en bok. Dessa användningsområden tolkar jag som multimodala då de använder sig av flera resurser samtidigt. Till exempel vid användning av sagopåsar så berättas sagan muntligt samtidigt som saker eller bilder tas upp och visas för barnen, läraren har dessutom en text som han eller hon utgår ifrån i sitt berättande. Multimodalitet innebär att flera medier eller resurser används för att kommunicera och skapa mening (van Leeuwen, 2005).

I intervjuvaren är det däremot få förskollärare som lyfter fram en teknologisk multimodal användning av barnboken. Endast en förskollärare lyfter fram att de i samarbete med ett skolbibliotek har använt sig av cleverboard för att berätta en saga eller en bok för barnen. Det gör de dock inte längre då skolbibliotekarierna har fått för mycket att göra och därför inte längre har tid att bjuda in förskolan till dessa högläsningstunder. Min tolkning är att det är centralt att ha ett multimodalt arbetssätt kring litteraturen då det finns så många olika sätt att uttrycka sig på. Endast talad och skriftlig skildring av en text duger inte längre utan det finns i dagens högteknologiska samhälle flera uttrycks- och bearbetningsformer och resurser att använda sig av i arbetet med barnlitteratur (Leijon & Lindstrand, 2012; Kress, 2010).



## 9 Diskussion

Syftet med denna studie är att skapa en bild av hur några förskollärare uppfattar barnlitteratur som socialsemiotisk resurs i förskolans verksamhet. Studiens centrala aspekter fokuserar på hur några förskollärare uppfattar att barnboken kan användas som en socialsemiotisk resurs för att utmana barnen i deras språkutveckling. En annan central aspekt är att undersöka några förskollärares uppfattning kring vilken betydelse den gemensamma samt individuella läsningen har för barns språkutveckling.

I detta kapitel kommer en diskussion föras över det resultat som framkommit genom studien utifrån den litteratur som tagits upp. En diskussion kring studiens kunskapsbidrag till professionen kommer att föras och detta kommer att diskuteras under rubriken resultatdiskussion. Den utvalda metoden för studien och på vilket sätt studien genomförts kommer diskuteras under rubriken metoddiskussion. I slutdiskussionen kommer intressanta idéer som dykt upp hos mig under studiens gång tas upp. Till sist lyfts potentiella framtida forskningsområden fram under rubriken vidare forskning.

### 9.1 Resultatdiskussion

#### 9.1.1 Användning av barnlitteratur för barns språkutveckling

Förskollärarna beskriver flera olika sätt på vilket de använder sig av barnlitteratur i sin verksamhet. Ett varierat arbetssätt kring språkutveckling där läsning, skrivning och samtalande blandas för att främja språkinläringen är att föredra (Trageton, 2005). Något som jag utifrån resultatet i studien kan se att förskollärarna jobbar utefter. På de flesta förskolor läggs dock störst fokus på att läsa och samtala om böcker. Skrivning är något som eventuellt tas upp med de äldsta barnen, femåringarna. Att även låta barnen skriva är dock centralt då det inte bara hjälper dem i deras språkutveckling utan även i deras identitets- och kulturutveckling (Klerfelt, 2007). Förskolans läroplan lyfter fram att språk- och identitetsutvecklingen hänger samman och i förskolan uppdrag poängteras att de som arbetar inom 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.” (Lpfö 98 rev. 2010).

Det är viktigt att utgå från barngruppen, deras intressen och de ”ryggsäckar” som barnen har med sig hemifrån och från tidigare erfarenheter kring litteratur och läsning (Fast, 2007). Det är väsentligt att ge barnen en rik erfarenhet kring böcker både genom att läsa och samtala om dem samt genom att få producera egna texter. Barnen måste få möta flera olika uttryckssätt och få möjlighet att tillsammans med andra försöka skapa mening och kunskap genom barnlitteratur anser jag. I detta anseende tar jag stöd från förskolans läroplan (Lpfö 98 rev. 2010) samt det Säljö (2014) anser om att kommunikation bidrar till och är grunden för att kunskap ska bildas. Detta menade även många av de förskollärare som intervjuades. Centralt är också att låta barnen bli delaktiga i besluten om hur barnboken ska användas att se till barns perspektiv och inte enbart till förskollärarnas barnperspektiv, alltså det pedagogerna tror att barnen vill (Lpfö 98 rev. 2010). Barnens delaktighet i besluten kring hur barnlitteraturen användes på förskolan var något som förskollärarna inte nämnde i intervjuerna men som jag tolkar som väldigt viktigt att tänka på och sträva efter.

Enligt min mening har förskollärare ett pedagogiskt ansvar och ett ansvar att vara pedagogiskt skickliga vilket jag anser betyder att de utmanar samt visar på sådant som

barnen kanske inte möter hemma. Om det blir ovanligare och ovanligare att läsa böcker i hemmen anser jag det som relevant att öka läsningen på förskolan då denna ska fungera som ett komplement till hemmet (Lpfö 98 rev. 2010). I det högteknologiska samhället som vi lever i idag och som omger de barn som vistas i förskolan blir dock andra medier än just boken också aktuella. Därför är det betydelsefullt att även försöka använda sig av till exempel iPads, datorer och cleverboards när barnlitteratur ska bearbetas. Exempelvis kan böcker och berättelser göras i appar på iPaden, där bilder, ljud och animationer kan läggas till i berättelsen eller så kan barnen få skriva sina berättelser på datorn. Böcker kan även scannas in och högläsas framför cleverboarden med bilderna uppförstorande på skärmen så att alla barn ser tydligt, vilket en av de intervjuade förskollärarna också berättade om. Detta är olika multimodala användningssätt för barnlitteraturen som delvis redan används ute på förskolorna. Men det får inte glömmas bort att den tryckta boken också är ett multimodalt medie. Exempelvis genom kombinationen av bild, text och tal dock så är boken inte teknologisk multimodal (Selander & Kress, 2010).

Jag anser att det är väsentligt att förskollärare i förhållande till läroplanen (Lpfö 98 rev. 2010) sätter sig ner och funderar över samt diskuterar kring hur barnlitteratur används på förskolan. Av relevans är också att diskutera vilka resurser som används för att skapa mening och kunskap kring barnlitteraturen ur ett språkutvecklingsperspektiv enligt min mening. Av betydelse är också att se över vilka medier som används vid bearbetning av barnlitteratur och för språkutveckling. Jag anser detta vara relevant för att barns språkutveckling i så stor grad som möjligt ska kunna främjas. Att arbeta inom förskolan innebär att ständigt utvärdera och utveckla sitt arbetssätt, vilket även förskolans läroplan (Lpfö 98 rev. 2010) föreskriver och lägger stor betoning på. Att inte reflektera över sitt arbetssätt kring vilket material som används och hur det används tyder på bristande professionalitet enligt min mening. Det är därför viktigt att även utvärdera och utveckla sitt arbetssätt kring användningen av barnlitteratur anser jag.

### **9.1.2 Läsning för barns språkutveckling**

Förskollärarna ger uttryck för att läsning av barnlitteratur på många olika sätt kan främja barns språkutveckling. Bland annat så kan barn genom läsning få ökat ord- och begreppsförråd, förståelse för hur det går att se saker ur olika perspektiv och kunskap om olika ämnen. Detta är fördelar som även Kåreland (2013) samt Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson och Klerfelt (1993) ser med (hög)läsning av böcker. Däremot är det färre av de intervjuade förskollärarna som använder barnboken som ett medel för att direkt lära barn läsa och skriva. Vissa av förskollärarna menade att detta eventuellt kan bli en biprodukt av högläsningen medan andra menade att det har med barns ålder att göra om de är intresserade av bokstäver och att lära sig läsa och skriva. Ytterligare andra påpekade att de inte för tidigt ville låta barnen gå in i skolans värld. Trageton (2005) anser dock att högläsning och läs- och skrivinlärning häger ihop och därför bör kombineras. Enligt min mening är det viktigast att utgå från barns intresse, vilket även är en del av de intervjuade förskollärarnas åsikt. Det centrala är också att arbetet i förskolan blir meningsfullt för barnen, vilket det endast kan bli om barnen får vara med och ge sina åsikter om vad de vill göra anser jag.

Det har de senaste fem åren kommit flera studier från Statistiska centralbyrån (SCB) och Statensmedieråd om vad barn gör på fritiden och hur mycket barn och unga läser. I samhället uppfattar jag att det råder en diskussion om barn och ungas läsförmåga, att den har försämrats och det refereras ofta till PISA-undersökningar som genomförts, något som även Kåreland (2013) tar upp. Vissa anser att iPads och datorer har blivit en

allt för stor del i barns liv idag och att det bör värnas mer om traditioner. Med stöd av Carlsson (2012) anser jag dock att förskolan och den verksamhet som bedrivs där påverkas och får anpassas till den mediebild och det samhälle som barnen växer upp i. Som förskollärare är det viktigt att ha förståelse för att barnen påverkas av den medievana och den mediebild som råder under deras uppväxt (Carlsson, 2012). Förskollärare bör också ha i åtanke att det är genom sina erfarenheter barn försöker skapa mening. Barns intressen måste tas till vara och barnen ska utmanas efter sin egen förmåga. Förskolan måste anpassa sig till de medievana som råder och samtidigt utmana barnen i verksamheten att möta andra typer av medier än de som de är vana vid (Lpfö 98 rev. 2010). Det är därför enligt min mening viktigt att diskutera i sitt arbetslag hur arbetet ska ske och varför det ena eller andra arbetssättet ska väljas. Jag anser att det är viktigt att skapa en balans mellan nytt och gammalt för att hjälpa barn att utveckla sitt språk. Det ena får och bör inte utesluta det andra utan i en mix främjas lärandet mest enligt min tolkning utifrån resultatet och den litteratur som gått igenom i denna studie.

### **9.1.3 Tillgång till barnlitteratur**

Enligt *FN:s konvention om barnets rättigheter* (Barnkonventionen, 2009) så ska de länder som skrivit under konventionen främja att det tas fram barnlitteratur och att den sprids ut till befolkningen. Något som jag anser att förskollärarna till viss del kan hjälpa till med då de går till bibliotek och lånar böcker samt köper in böcker till förskolan. Min tolkning är också att det är genom tillgång till böcker bland annat på förskolan som barn kan utmanas och skapa ett intresse kring böcker och läsning. Enligt min mening så bör det även i arbetslaget föras en diskussion kring vilken barnlitteratur som ska finnas tillgänglig i förskolan. Alla har vi våra favoriter. Genom att diskutera med sina kollegor så kan ögon öppnas upp för ny litteratur som man själv inte visste fanns eller sett till innan. Det är även viktigt med ett öppet klimat i arbetslaget så att sådana diskussioner kan föras. Min uppfattning är att tillsammans kan kollegor hjälpa varandra att testa något nytt och på så sätt kan barn utmanas ännu mer och verksamheten kan utvecklas likväl som barnen.

## **9.2 Metoddiskussion**

### **9.2.1 Tillförlitlighet och validitet**

Studien har utgått från en kvalitativ induktiv ansats och metoden för att få fram empiri har varit intervju. Jag valde att göra semistrukturerade, personliga intervjuer då dessa till sin utformning ger respondenten större möjlighet att ge svar utifrån sina egna tankar, idéer och åsikter även om det finns specifika frågor att utgå ifrån (Denscombe, 2009). En personlig intervju var också att föredra då jag bara behövde boka tid med en förskollärare åt gången på ett datum och vid en tid som passade. Intervjuerna har genomförts med förskollärarna på den förskola där de arbetar för att underlätta för dem. Tillförlitligheten i transkriberingen blir också större då jag endast har behövt hålla reda på en respondents svar åt gången och det blir därför också lätt för mig som forskare att se vem det är som har sagt vad. Validiteten i en intervju kan kontrolleras genom att direkt fråga den intervjuade om svaret som getts är korrekt eller uppfattat på rätt sätt. Om inte får den intervjuade möjlighet att korrigera svaret på en gång (Denscombe, 2009). Då tiden för vår studie var begränsad ansåg jag att det var relevant att genomföra en kvalitativ studie. Detta gjordes även för att kunna gå ner lite mer på djupet kring en fråga, då jag hade ett färre antal respondenter var detta möjligt. Då jag även skulle utgå från den socialsemiotiska teorin som fokuserar på att mening och kunskap skapas i sociala kontexter ansåg jag att en kvalitativ ansats var att föredra (Denscombe, 2009).

### 9.2.2 Metodkritik

Intervju som metod är tidskrävande både vad gäller insamlandet av empiri och sedan transkribering samt analys av den samma. Tillförlitligheten kan ifrågasättas då jag som forskare ha fått gå på det som förskollärarna svarat. Förskollärarnas svar kan i sin tur ha påverkats av olika omständigheter kring intervjun (Denscombe, 2009). Om en annan metod valts är det högst troligt att ett annat resultat kommit fram. Genom att intervjua andra förskollärare på samma eller på andra förskolor kunde också ett annat resultat uppstått. Att även låta barnskötare delta i intervjun hade troligen också bidragit till andra svar och resultatet hade kunnat bli ett annat. Om jag hade valt att intervjua barnskötare eller förskollärare som arbetar i lägre åldrar exempelvis 1-3 års ålder kunde jag också fått ett annorlunda resultat anser jag. I de lägre åldrarna väljer de kanske att arbeta på ett annorlunda sätt med barnlitteratur.

Kontakt togs tidigt med förskollärare som visat intresse för att delta i min studie. Men på grund av att jag inte var färdig med mina intervjufrågor samt att vi hade en VFU-period mitt i uppsatsskrivandet så kunde jag inte gå ut på intervjuer så tidigt som jag hade planerat. Detta ledde till att några respondenter fick bytas ut då de inte längre hade möjlighet att delta i min studie. Något som kan ha påverkat resultatet. Tidpunkt och plats för intervju skedde ibland inte på de mest optimala platser enligt min mening. Om intervjun skett vid en annan tid eller i ett mer avskilt rum så hade intervjun säkert blivit annorlunda anser jag. Vid någon intervju upplevde jag även att den intervjuade kände sig "tagen på sängen" och inte var riktigt förberedd på de intervjufrågor jag ställde och därför blev osäker. Någon respondent önskade även efter avslutad intervju att intervjufrågorna skickats ut i förväg så att hon hade hunnit tänka igenom och förbereda sig på dem innan. Jag hade dock medvetet valt att inte skicka ut frågorna i förväg då jag inte ville ha några färdiga svar där förskolläraren utgick från vad han eller hon trodde att jag ville få för svar. Jag ville inte heller att det skulle bli ett svar från hela arbetslaget och inte endast från den förskollärare jag intervjuade. I min studie var jag ute efter att få de svar som den förskollärare jag intervjuade just där och då hade att ge mig.

### 9.3 Slutdiskussion

Genom att själva läsa men också lyssna till böcker kan barn få möjlighet att utveckla sin förmåga att förstå bokstäver, ord, meningar och symboler samt hur de kan kombinera dessa. De kan dessutom få hjälp i att utveckla sin förmåga att fantisera samt få en chans att testa sin förmåga att lyssna till och tolka ett innehåll. Vid en diskussion om en bok kan barn även utveckla sin sociala förmåga då de får lyssna på andras åsikter och lära sig att acceptera att alla inte tycker likadant. Genom diskussionen kan de också få tillfälle att skapa ett ökat självförtroende då de får argumentera för sin åsikt. Barn får även möjlighet att känna av sitt eget och andra barns värde, bland annat genom att alla barn får delge sina åsikter och får göra sig hörda samt blir medvetna om att det finns någon där som vill lyssna och är intresserad av deras åsikter, tankar, känslor och idéer. Detta är sådan jag har kommit fram till genom mitt resultat. Men är även sådant som jag anser att förskollärare ska sträva efter att utmana barnen inom sett till de strävansmål som finns i läroplan för förskolan (Lpfö 98 rev. 2010).

Ett problem som jag och Kåreland (2013) uppmärksammat med användningen av barnlitteratur är att det inte finns några riktlinjer för detta i förskolans läroplan. Läroplan för förskolan understryker endast att barn ska utmanas och tillåtas upptäcka och utforska skrift- och talspråk samt symboler. Dessutom att barn ska utveckla en förmåga att kommunicera och argumentera samt att detta ska ske i flera olika uttrycksformer (Lpfö 98 rev. 2010). Jag anser att det hade varit relevant att skriva in riktlinjer i förskolans

läroplan för hur arbetet kring barns språkutveckling ska ske. Eller att det i alla fall skulle läggas större betoning på just läsning och barnlitteratur.

Innan jag började arbeta med denna studie hade jag vissa fördomar om hur jag uppfattade och trodde att barnlitteraturen användes. Enligt min uppfattning användes barnlitteraturen allt mindre och oftast som ett lugnande medel före eller efter maten, men sällan som ren underhållning eller som underlag för språkutvecklingsarbete. En annan fördom jag hade var att jag trodde att det på dagens förskolor oftast förekom filmvila istället för läsning efter maten och att iPaden och andra teknologiska medier höll på att utkonkurrera den tryckta boken. Inför studien försökte jag dock lägga dessa fördomar åt sidan för att de inte skulle påverka intervjufrågor, val av tidigare forskning eller formulering av forskningsintresse, syfte och forskningsfrågor. Efter att ha fått fram ett resultat och analyserat och tolkat det resultatet kan jag konstatera att vissa av mina fördomar har stämt. Barnboken används ofta som ett lugnande medel före och efter lunch. Men resultatet och litteratur som använts i studien har även visat på sådant som har gått emot mina fördomar vilket därför har fått mig att ändra åsikt i vissa frågor. Barnboken används på många fler sätt än som lugnande medel samt på flera sätt för att utmana barn i deras språkutveckling än jag tidigare trott.

Min förhoppning är att denna studie ska kunna bidra till att läsaren får möjlighet att upptäcka vilken påverkan barnlitteratur kan ha för barns språkutveckling. En annan förhoppning är att studien ska kunna ge uppslag till hur barnlitteraturen kan användas för att främja barns språkutveckling men även utvecklingen genom andra områden.

#### 9.4 Vidare forskning

Enligt min mening vore det intressant om det kunde forskas mer kring hur barnen förstår och tar till sig barnboken. Vilket budskap barn får ut från boken och hur de kommer fram till detta? Är frågor som kan ligga till grund för sådan forskning. Ett annat forskningsområde som vore intressant att forska kring är hur barnlitteraturen används i kombination med högteknologiska medier som exempelvis iPads, cleverboards eller datorer i förskolan.

Som jag nämnt ovan hade det troligen gett ett annat resultat att intervjua förskollärare som arbetare med 1-3 åringar. Det vore därför intressant om det genomfördes en studie med förskollärare för att se vilka svar som kommer fram då. Skulle arbetssätten vara liknande eller skiljer de sig åt? Om de liknar varandra hur kommer det sig?

## Referenser

Allwood, Carl Martin & Erikson, Martin G. (2010). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

*Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. (2009). Stockholm: UNICEF Sverige

Tillgänglig på Internet: <http://unicef-porthos-production.s3.amazonaws.com/barnkonventionen-i-sin-helhet.pdf> Hämtad: 2014-12-08

*Nationalencyklopedin* (2014). Barnlitteratur. <http://www.ne.se.proxy.lnu.se/barnlitteratur>. Hämtad 2014-09-14.

*Barns fritid [Elektronisk resurs] = [Children's leisure time]*. (2009). Stockholm; Örebro: Statistiska centralbyrån (SCB).

Tillgänglig på internet: [http://www.scb.se/sv/\\_/Hitta-statistik/Publiceringskalender/Visa-detaljrad-information/?publobjid=10664](http://www.scb.se/sv/_/Hitta-statistik/Publiceringskalender/Visa-detaljrad-information/?publobjid=10664) Hämtad 2014-09-15.

Björkdahl Ordell, Susanne (2007). Etik. I: Björkdahl Ordell, Susanne & Dimenäs, Jörgen (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Björklund, Elisabeth (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2009

Tillgänglig på Internet:

[http://gupea.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/18674/1/gupea\\_2077\\_18674\\_1.pdf](http://gupea.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/18674/1/gupea_2077_18674_1.pdf)

Hämtad 2014-09-25

Carlsson, Ulla (2012) Några inledande ord i spåren av tidigare utredningar – om förändrade medielandskap, läsning och kulturpolitik I: Carlsson, Ulla & Johannisson, Jenny (red.)

(2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen*. Göteborg: Nordicom

Tillgänglig på internet: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/187846>

Hämtad 2014-05-28

Christensen, Pia & James, Allison (red.) (2008). *Research with children: perspectives and practices*. 2. ed. London: Routledge

Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Doumas, K. (2013). *Students' experiences and perceptions of good teaching practice* (2011). (Doctoral dissertation, Lund University, ISBN 978-91-628-8360-7).

Elm Fristorp, Annika & Lindstrand, Fredrik (2012). *Design för lärande i förskolan*. Stockholm: Norstedts

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

Tillgänglig på internet: <http://swepub.kb.se.proxy.lnu.se/bib/swepub:oai:DiVA.org:uu-7490>  
Hämtad 2014-05-20

*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* (2002).  
Stockholm: Vetenskapsrådet  
Tillgänglig på Internet: [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/etikreglerhs.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf)  
Hämtad: 2014-08-19

Hassett, Dawnene D. & Curwood, Jen Scott (2009). Theories and practices of multimodal education: the instructional dynamics of picture books and primary classrooms. *The reading teacher* 63(4).  
Tillgänglig på internet:  
<http://web.b.ebscohost.com.proxy.lnu.se/ehost/detail/detail?vid=10&sid=b9aad9ec-cadc-46b6-b36d-c9289ed841e7%40sessionmgr115&hid=124&bdata=JnNpdGU9ZWhy> Hämtad:  
2014-09-15

Hermerén, Göran (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet  
Tillgänglig på Internet: [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/2011\\_01.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf)

Hodge, Robert & Kress, Gunther (1988). *Social semiotics*. Cambridge: Polity

Höglund, Lars (2012). Bokläsning i skiftet mellan traditionella och digitala medier I: Carlsson, Ulla & Johannisson, Jenny (red.) (2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen*. Göteborg: Nordicom  
Tillgänglig på internet: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/187846>  
Hämtad 2014-05-28

Jansson, Staffan (2013). Vad är skillnaden mellan induktiv och deduktiv metod? *Bibblan svarar*. Tillgänglig på internet: <http://www.bibblansvarar.se/sv/svar/vad-ar-skillnaden-mellan-en> Hämtad: 2014-12-30

Kihlström, Sonja (2007). Att genomföra en intervju I: Björkdahl Ordell, Susanne & Dimenäs, Jörgen (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Kihlström, Soja (2007). Utgångspunkter inför att planera en undersökning I: Björkdahl Ordell, Susanne & Dimenäs, Jörgen (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Klerfelt, Anna (2007). *Barns multimediala berättande: en länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Göteborgs universitet, 2007

*Nationalencyklopedin* (2014). Kommunikation.  
<http://www.ne.se.proxy.lnu.se/lang/kommunikation>. Hämtad 2014-09-24.

Kress, Gunther R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge

Kress, Gunther R. & Van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold

Kåreland, Lena (2013). *Barnboken i samhället*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Leijon, Marie & Fredrik Lindstrand (2012). Socialsemiotik och design för lärande: Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande I: *Pedagogisk forskning i Sverige* vol.17(nr.3-4).

Tillgänglig på internet: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/9412/8174>

Hämtad: 2014-11-13

Larsson, Lisbeth (2012). Om värdet av att läsa skönlitteratur I: Carlsson, Ulla & Johannisson, Jenny (red.) (2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen*. Göteborg: Nordicom

Tillgänglig på internet: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/187846>

Hämtad 2014-05-28

*Läroplan för förskolan Lpfö 98*. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>

Malmqvist, Johan (2007). Analys utifrån redskapen I: Björkdahl Ordell, Susanne & Dimenäs, Jörgen (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Moody, Amelia K; Justice, Laura M; & Cabell, Sonia Q. (2010). Electronic versus traditional storybooks: relative influence on preschool children's engagement and communication. *Journal of early childhood literacy* 10(3).

Tillgänglig på internet:

<http://eds.a.ebscohost.com.proxy.lnu.se/ehost/detail/detail?vid=5&sid=49d8a3db-4afb-44b1-a8d6>

[5c3be854a29b%40sessionmgr4004&hid=4103&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#db=eric&AN=EJ902580](http://eds.a.ebscohost.com.proxy.lnu.se/ehost/detail/detail?vid=5&sid=49d8a3db-4afb-44b1-a8d6-5c3be854a29b%40sessionmgr4004&hid=4103&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#db=eric&AN=EJ902580) Hämtad: 2014-05-20

Pentimonti, Jill M., Zucker, Tricia A. & Justice, Laura M. (2011). What are preschool teachers reading in their classrooms?. *Reading psychology* 32(3).

Tillgänglig på internet:

<http://eds.a.ebscohost.com.proxy.lnu.se/ehost/detail/detail?vid=59&sid=49d8a3db-4afb-44b1-a8d6->

[5c3be854a29b%40sessionmgr4004&hid=4103&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#db=eric&AN=EJ925049](http://eds.a.ebscohost.com.proxy.lnu.se/ehost/detail/detail?vid=59&sid=49d8a3db-4afb-44b1-a8d6-5c3be854a29b%40sessionmgr4004&hid=4103&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#db=eric&AN=EJ925049) Hämtad: 2014-05-21

Pramling Samuelsson, Ingrid, Klerfelt, Anna & Asplund Carlsson, Maj (1993). *Lära av sagan*. Lund: Studentlitteratur

Renman Claesson, Katarina (2012). Boken, författaren och läsaren – en upphovsrättslig reflektion I: Carlsson, Ulla & Johannisson, Jenny (red.) (2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen*. Göteborg: Nordicom

Tillgänglig på internet: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/187846> Hämtad 2014-05-28

Saracho, Olivia N; & Spodek, Bernard (2009). Families' selection of children's literature books. *Early childhood education journal* 37:401-409.



Tillgänglig på internet:

<http://eds.a.ebscohost.com.proxy.lnu.se/ehost/detail/detail?vid=40&sid=49d8a3db-4afb-44b1-a8d6-5c3be854a29b%40sessionmgr4004&hid=4103&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#db=eric&AN=EJ876285> Hämtad 2014-05-21

Selander, Staffan & Kress, Gunther R. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt

Snickars, Pelle (2012). Boken som medium I: Carlsson, Ulla & Johannisson, Jenny (red.) (2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen*. Göteborg: Nordicom

Tillgänglig på internet: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/187846>

Hämtad 2014-05-28

*Småungar & medier [Elektronisk resurs]: fakta om små barns användning och upplevelser av medier*. (2013). Stockholm: Medierådet

Tillgänglig på Internet:

<http://www.statensmedierad.se/Publikationer/Produkter/Smaungarmedier/>

Hämtad 2014-09-30

Steiner, Ann (2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare – reflektioner över litteraturens materiella villkor I*: Carlsson, Ulla & Johannisson, Jenny (red.) (2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen*. Göteborg: Nordicom

Tillgänglig på internet: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/187846>

Hämtad 2014-05-28

Svensson, Ann-Kristin (2013). *Litteraturprofil i förskoleverksamhet – vad ger det barnen? En utvärdering av ett samarbete mellan bibliotek, förskola och familjedaghem*. [Elektronisk resurs]

Tillgänglig på internet:

<http://swepub.kb.se.proxy.lnu.se/bib/swepub:oai:bada.hb.se:2320/14058>

Hämtad: 2014-05-20

Svensson, L. (2004). *Forskningsmetoders analytiska och kontextuella kvaliteter*. I: C. M. Allwood (red.) *Perspektiv på kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, L. & Dumas, K. (2013). Contextual and Analytic Qualities of Research Methods Exemplified in Research on Teaching. *Qualitative inquiry* (in press).

Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur

Trageton, Arne (2005). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Van Leeuwen, Theo (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge

# Bilagor

## Bilaga A Frågeformulär

### Presentation av studien

Syftet med denna studie är att skapa en bild av hur förskollärare beskriver/uppfattar barnlitteratur som semiotisk resurs i förskolans verksamhet. Studiens centrala aspekter fokuserar på barnbokens inflytande på barns språkutveckling. Ovanstående handlar mer specifikt om förstå förskollärares syn på barns förutsättningar att tolka och använda sig av semiotiska tecken i aktiviteter där barnboken ingår som resurs.

Du som medverkande kan när som helst under studiens gång drar dig ur medverkan. Om du väljer att inte längre medverka kommer alla insamlade uppgifter och dina svar att kasseras. Allt insamlat material kommer att hanteras på ett konfidentiellt sätt. Vilket innebär att alla typer av namn kommer att fingeras, det ska med andra ord inte gå att lista ut var studien har ägt rum eller vem som har deltagit i den.

Vissa begrepp kan behöva förtydligas och förklaras vad som menas med dem. Så nedan följer en förklaring på dessa begrepp. Skulle det vara något annat som du inte förstår är du välkommen att kontakta mig på [kp222cp@student.lnu.se](mailto:kp222cp@student.lnu.se).

**Barnlitteratur** = ”böcker, dock ej läroböcker, utgivna speciellt för barn och unga, såväl original som bearbetad vuxenlitteratur” (NE.se, 140903). Exempel på barnlitteratur är: sagoböcker, bilderböcker, ramsböcker, poesiböcker (för barn), ABC-böcker m.fl. (Saracho & Spodek, 2009).

**Språkutveckling** = innebär exempelvis: läs- och skrivinlärning, utveckling av ordförråd, utveckling av förståelse för symboler och deras betydelse.

### Intervjufrågor

#### Bakgrundsfrågor

1. Hur gammal är du?
2. Hur länge har du arbetat som förskollärare? Och hur länge har du arbetat på den förskola där du arbetar nu och inom vilken åldersgrupp arbetar du?

#### Intervjufrågor

3. Hur använder ni er av barnlitteratur i er verksamhet?
4. Hur påverkar detta barns språkutveckling?
5. Hur förstår barnen bild, text och berättandet, de olika uttrycken i barnboken och hur utvecklar det språket?
6. Arbetar ni med återberättande av barnlitteratur? Om ja, hur påverkar det språkutvecklingen?

## Bilaga B Tabell över resultatet

	Ylva	Svea	Hillevi
Hur gammal är du	29 år	60 år	56 år
Hur länge har du arbetat som förskollärare	Sedan 2009 (5 år)	Sedan 1983 (31 år)	Sedan 1981 (33 år)
Hur länge har du arbetat på den förskola där du arbetar nu	Sedan 2011 (3 år)	Sedan 1989 (25 år)	Sedan 2000 eller 2001.
Vilken åldersgrupp arbetar du i	3-5 års avdelning	5 åringar	2½ -4 år.
Hur använder ni er av barnlitteratur i er verksamhet	Läser efter maten. Böcker tillgängliga alltid. Teman. Spelar upp, läser och berättar sagor. Prata tillsammans med barnen utifrån böcker. För att visa på hur det går att använda text. För att visa på hur man talar och uttrycker sig på olika sätt. För att berika barns ordförråd. För att skapa lugn och ro och samla barnen. Tänker inte alltid på varför man bara gör för man har alltid hört att det är bra.	Går till biblioteket på skolan. Läser och/eller berättar på vilan: böcker, sagor, kapitelböcker. Dramatisera böcker. Temaarbete med faktaböcker. Barnen kan ta en bok gå och sätta sig och koppla av. Ger lugn och avkoppling. För att fånga och skapa intressen om vissa ämnen.	Vi läser när barnen ber om det. Berättar och dramatiserar sagor (både barn och vuxna), ibland spontant med gosedjur som finns tillhands. Vi har byggupp-sagor, föremål som finns i sagan. Läser på vilan. För att skapa lugn och ro. Vi använder rim och ramsor. Man kan ta in litterära personer i ett tema, och läsa någon bok kopplat till temat. Borde välja flera olika böcker, ibland är urvalet smalt. Man kan visa på genus, invandring, fördomar. Barnen får låna hem två böcker i små kassar och gör sedan ett litet bokprat där de berättar vad som hände i boken. Förskolan lånar böcker från biblioteket.

<p>Hur påverkar detta barns språk-utveckling</p>	<p><i>De förstår att det går att göra något med text. Att man kan kommunicera och få fram budskap. Genom samtal om böckerna utvecklas språket. De får höra språket, olika dialekter, hur rösten går upp och ner. De lär sig läsa och prata inför andra. De får lära sig nya ord, böcker är mer beskrivande än vardagsspråket.</i></p>	<p><i>Stimulerar fantasin. De får göra sig egna bilder i huvudet. De får höra många nya ord. De får höra språket. Det vardagliga samtalet viktigt. Barnen förstår tidigt vikten av det skrivna språket.</i></p>	<p><i>Lockar dem att delta i sagor och säga ord och ljud som är svåra för dem. Barnen berättar själva och då kan det bli andra sagor med en grundstomme från en välkänd saga. Barnen får skriva egna sagor/böcker. De får ord och begrepp när man läser. Barnen får intresse för böcker och lär sig läsa. Tänka och reflektera utifrån boken.</i></p>
<p>Hur förstår barnen de olika uttrycken så som bild, text och berättandet i barnboken och hur utvecklar det språket</p>	<p>Det går beskriva känslor och händelser genom bilder och text. Barn mer exakt det man säger, de förstår inte alltid hur text och bild hänger ihop. Genom bilder kan barn utveckla språket genom att beskriva det de ser. Barnen utgår från bilderna och inte så mycket texten, vilket märks då de frågar de ställer utgår från bilderna. Att ställa frågor utvecklar språket. Få kunskap om att det går att uttrycka sig på olika sätt genom bild och text.</p>	<p>Får ofta ändra ord för att det annars är svårbegripligt, förutom i Astrid Lindgren böcker. Förklara uttryck så att barnen hänger med. Man hör att de förstår då uttrycken kommer igen i leken och i andra sammanhang. Uttrycken berikar leken. Är det svåra ord eller konstiga meningar tappar man barnen, då är det bättre att ändra så barnen förstår.</p>	<p>Det är individuellt. Viktigt att samtala om bilderna. Läsa samma saga flera gånger, upprepa för då tar de till sig litteraturen mer och mer. Vissa böcker lättillgängliga och igenkännande. Mycket olika begrepp och ord genom samtal. Samtal och frågor om boken och bilderna. Barnens mognad spelar roll. Ibland får man läsberätta istället. Kapitelböcker-spännande att återkomma till en berättelse. Skapa egna bilder i huvudet från texten.</p>

Arbetar ni med återberättande av barnlitteratur och om ja hur påverkar det språk-utvecklingen	Inte jättemycket. Bra att barnen får reflektera över vad de hörde och såg. Att inse att man kan uppfatta saker olika. Våga återberätta inför andra.	Ja, jag berättar mycket sagor. Dramatiserar/ göra teater-föreställning av en bok. Barnen får skriva egna böcker och rita bilder. Vi ska ha bokcirkel och alla ska få berätta vad de gjort. Lärare kan visa på bokstäver om barnen inte kan dem, men ofta kan de dem. Barnen snappar upp från det de är små.	Ja, både planerat och spontant. Man både läser och berättar fritt. Både bygg-upp-saga och dramatisera. Barnen leker Bockarna Bruse vilket blir ett återberättande. De får själva berätta och får orden och ibland broderas sagan ut. Barnen får fler ord och använder sig av orden och meningar från sagan. Begrepp och ljud går att koppla till en saga eller ett rim eller en ramsa. De ritar och berättar samtidigt som de ritar.
---	---	---	--

	<i>Görel</i>	<i>Mona</i>	<i>Tilde</i>
<i>Hur gammal är du</i>	48 år	37 år	49 år
<i>Hur länge har du arbetat som förskollärare</i>	Sedan 1989 (25 år)	Sedan 1989 (25 år)	25 år
<i>Hur länge har du arbetat på den förskola där du arbetar nu</i>	Sedan 1997 (17 år)	Sedan 1989 (25 år)	19 år
<i>Vilken åldersgrupp arbetar du i</i>	2½-5 år	3 åringar	3-6 år
<i>Hur använder ni er av barnlitteratur i er verksamhet</i>	Boklådor, bokrum och böcker vid matbordet. Olika platser där man kan läsa. Lärare kan fråga barn om de vill läsa en bok eller så kan barnen komma och be att få en bok läst för sig. Vid samlingen. För att skapa lugn och ro ibland, innan maten. Berättande utifrån bilderna och inte alltid	Böcker finns framme hela tiden som barnen kan få lästa för sig. Läser på vilan. En anställd läser på arabiska och kurdiska för barnen som har det hemspråket. Det finns bokpåsar, med böcker på olika språk, som barnen får låna hem och läsa tillsammans med sina föräldrar. Jobbar med en bok eller en litterär figur	Läsvila. Rim och ramsor. Läser för barnen när de ber om det. Används dagligen. Barnen använder böckerna i sin lek, tittar i dem, öppnar dem, bär runt dem. Inte alltid man tänker på hur man jobbar, man använder sig av materialet. Går till biblioteket och lånar böcker. Böcker väljs

	<p>texten. Inom teman. Rim och ramsor. Bokpåsar. Läser på vilan. Lyssnar på ljudbok. Har haft samarbete med skolbiblioteket, böcker har berättats på cleaverboard och med olika material till. Lägga grunden för att umgås med böcker. Jobbat med genus utifrån barnboken.</p>	<p>under en termin eller ett år. Sagolådor med material från böcker. Bjöd in föräldrarna till förskolan och högläste boken från temat på deras hemspråk. Lekhörna med material från boken. Använder litterära figurer i vardagen för att t.ex. lära barnen nya lekar och visa på nya aktiviteter. Flanosagor. Spelar upp/dramatiserar sagor.</p>	<p>som barnen är intresserade av och utifrån teman som barnen visar intresse för. Lånar mycket böcker för att det inte ska bli tjatigt och för att ha något att prata om. Berättar sagor muntligt, utan bok. Går att använda litteratur för att visa hur man ska vara mot varandra. Jämställdhets-, genusböcker och böcker om homosexualitet för att visa att det inte är något konstigt och böcker om döden. Böcker från flera genrer. Barnen är väldigt intresserade av böcker. Använda litteratur, rim och ramsor för att stärka barn/familjer med invandrar bakgrund. Går att göra hur mycket som helst med barnlitteratur, svensk barnlitteratur är så rik.</p>
<p><b><i>Hur påverkar detta barns språkutveckling</i></b></p>	<p>Får välja böcker för en tvååring till en fyraåring för att böckerna ska vara lättfattliga. Ökar det svenska språket (ordförråd). Barn kan föra ett samtal, så att det går att förstå. Man får se det i ett långt perspektiv att någon som från början är ointresserad kan bli intresserad. Viktigt att som lärare ta tillfällen i akt när barnen är sugna. Skapa en nyfikenhet.</p>	<p>Smågrupper gör att barnen kan peka och titta på bilder och får tillbaka ord. Barnen kan känna igen saker från sin omvärld och få ord och begrepp på det. Viktigt med upprepning och tala om vad det är man gör och vad som händer på bilderna/i boken. Genom att använda konkret material/saker som representation så att de både får se och höra så blir det lättare för dem att förstå. Utmana dem språkligt genom att berätta vad man gör/vad</p>	<p>Nya rim och ramsor används för att utveckla språkutvecklingen. Påverkar särskilt de barn som inte har svenska som första språk. Genom att läsa och förklara får barnen ett rikare (svenskt) språk. De får höra nya ord. Viktigt att benämna saker med deras verkliga namn. Barnen får idéer. Genom böcker om specifika ämnen/teman så utvecklar man språket inom det ämnet/temat. Språket</p>

		<p>som händer. Att låta föräldrarna läsa boken ger barnen en förförståelse av innehållet.</p>	<p>används med hjälp av litteraturen. Vi lär inte barnen att läsa men är de intresserade av bokstäver så gör vi det tillgängligt för dem. Vissa barn behöver tecken som stöd i språket, men de kan prata mycket ändå, med tecken. Arv och miljö påverkar mycket. Läser man lite får barnen torftigare/fattigare språk, de kan prata, men kan inte måla upp/beskriva på samma sätt. Viktigt att barn med annat modersmål får det hemma så att de kan översätta till svenska sen. Familjer med invandrar bakgrund: man får inte se det som ett problem, se det som en utmaning istället.</p>
<p><b><i>Hur förstår barnen de olika uttrycken så som bild, text och berättandet i barnboken och hur utvecklar det språket</i></b></p>	<p>Ibland svårt att tolka bilderna. Ibland svårt att läsa för tvåspråkiga barn, de har svårt att tolka bilder och text. Får använda böcker för lägre åldrar då texten annars är för svår. Knäcka koden genom att samtala och diskutera om bilderna med en vuxen. Måste upprepa så att de lär sig ord. Som lärare får man ställa följdfrågor, upprepa och förklara på flera sätt. Bra med riktiga saker (från boken) som barnen kan ta på och undersöka och ställa frågor kring, ger en bredare kunskap om boken. Ibland är man</p>	<p>Barnen måste få peka och titta på bilderna och få tillbaka orden. Bra med konkreta saker som barnen kan peka på och små grupper så barnen kan sitta när och kolla och peka på bilderna. Sagolåda med konkret material kan göra det lättare att förstå vad sagan handlade om. Det blir mer förståeligt för barnen med ett konkret material till berättandet. Genom att själv vara med och agera en saga skapas en annan förståelse för vad som berättas. Att bara läsa kan vara svårt för barnen att förstå innehållet. Man får spela med/för barnen för att</p>	<p>Barn i förskoleåldern tycker om bilder och bokstäver. Bilder visar konkret vad något är. Pekböcker är bra då lär sig barnen nya ord, de kan genom bilderna konkret se vad saker och ting är, lär färger. Böckerna har olika mycket text till bilderna. Barnen kan få berätta vad de ser utifrån bilderna. När det är mer text än bild så ser man vilka som är vana vid att lyssna mycket på böcker, de kan se framför sig, tänka, fantasi. Barn är olika, vissa behöver mer konkreta bilder för att fångas än andra.</p>

	<p>som vuxen för snabbt att byta ut och gå vidare, man tror att barnen har förstått men utgår kanske egentligen från sig själv. Viktigt med böcker från olika genrer, och olika bildstilar.</p>	<p>skapa en förståelse. Berättandet/agerandet gör att barnen kan förstå nyanserna i språket och bilderna till texten och att allt hänger ihop. Viktigt att tänka på vilka böcker man väljer, enkla fraser gör att barnen förstår mer. Viktigt med upprepning. För varje gång kan de höra/upptäcka något nytt. Låta barnen berätta t.ex. boken. Bilder kan göra det lättare att återberätta då har de något att kolla på, de berättar utifrån bilderna. Väljer ofta samma bok för den har man förstått.</p>	<p>Barnen som är mer vana vid böcker och som kanske lyssnar mer hemma har ett rikare, mer nyanserat/färgat språk. De har mer synonymer. Barn som inte blir lästa så ofta för hemma har ett torftigare språk. Bra böcker kommer barnen ihåg och de märker om man byter ut ord eller hoppar över meningar. Bra med detaljrika bilder för barn med annat modersmål än svenska. Barnen låtsas läsa böcker för varandra så som vi (lärare) har gjort. Vissa barn kan ljuda/läsa men de har ju inte läsförståelse.</p>
<p><b>Arbetar ni med återberättande av barnlitteratur och om ja hur påverkar det språkutvecklingen</b></p>	<p>Ja vid matsituationer och ute genom att återkoppla till något de läst ut en bok och sedan försöka få barnen att fortsätta berätta. Men inte som något tema. Viktigt med upprepning och att återknyta till upplevelser och läsning. Man kan göra en resumé av en bok innan man läser den så att barnen vet vad den ska handla om.</p>	<p>Ja vi har gjort teater med Bockarna Bruse. Handlar mycket om att agera och inte så mycket om att prata. Våga visa att man förstår vad som händer. Att våga prata är nästa steg. Återberättandet sker också i leken.</p>	<p>Barnen kan själva återberätta sagor man läst för dem. Men annars nej, inte om en röd tråd i verksamheten just nu. Men ibland hittar man en bra saga och då kan man spela upp den för barnen.</p>