

# Barn, böcker, delaktighet och inflytande

Rapport från ett bokstartprojekt  
i Gävleborgsregionen



**Bokstart**  
MED STÖD AV KULTURRÅDET

**Rapportförfattare**  
Lena O Magnusson

[regiongavleborg.se](http://regiongavleborg.se)

# Barn, böcker, delaktighet och inflytande

Rapport från ett bokstartprojekt i Gävleborgsregionen

Lena O Magnusson

Barn, böcker, delaktighet och inflytande.  
Rapport från ett bokstartprojekt i Gävleborgsregionen

© Lena O Magnusson, 2020

Formgivning: Confetti  
Omslagsfoto: Lena O Magnusson  
Tryck: Bok & Tryck AB

ISBN: 978-91-519-5915-3 (tryckt)

# Innehåll

<b>Förord</b>	<b>5</b>
<b>En ögonblicksbild</b>	<b>6</b>
<b>Introduktion</b>	<b>7</b>
Barnkonventionen och aktörskap	8
Med en barnbok som förebild – forskning med intresse för barns perspektiv	8
Rapportens innehåll	10
<b>Att bli läsande och skrivande med sin kropp och sina tankar</b>	<b>10</b>
Litteracitet	10
Språkliga aktiviteter	13
Språk och delaktighet	14
Reggio Emilia, bilder och kommunikation	14
Språk-lek-ighet och expansivt språkbruk	16
Fasta föreställningar och givna förväntningar	16
En blick på barnet som inte kan – två exempel	16
Att vara tvungen	17
Estetik och andra möjligheter	17
Lek, skrivande och projektioner	18
Mitt namn, mitt namn – ett exempel från tidigare forskning	20
Digital teknik, demokrati och estetiska uttrycksformer	20
<b>Barns inflytande och delaktighet – i ljuset av barns perspektiv och barnperspektiv</b>	<b>21</b>
Direkt och indirekt inflytande	22
Delaktighet och maktrelationer	22
Hur kan barn delta i beslutsprocesser?	24
Delaktighet och barns intresse	24
<b>Plats för lek och läsande – rumslighet och mellanrum</b>	<b>26</b>
Delaktighet och design av den inre miljön	26
Förändringsarbete	28
Mellanrum – in-i-mellan	29
Flyktlinjer och den gula traktorn – ett exempel från tidigare forskning	29
I soffan, bara i soffan – ett exempel från projektet	30
Barns skapar läsmiljöer – ett exempel från projektet	33
<b>Barnbiblioteket – en plats för barn</b>	<b>34</b>
Att välja böcker	34
Mötas på biblioteket	37
Läsmiljö – rum för läsande, lyssnade och berättande	37
Kapprumsbibliotek	28
Ett nästa steg	39
Att bli aktivt delaktig i val av böcker	39
<b>Avslutande resonemang och sammanfattning</b>	<b>40</b>
Delaktighet, inflytande och framtida möjligheter	40
<b>Referenser</b>	<b>42</b>

# Förord

I den här rapporten presenteras följeforskning med utgångspunkt i ett av de bokstartprojekt som genomförts i Gävleborgsregionen. I delprojektet som finansierats av Statens kulturråd ligger fokus på de yngsta barnen och att de ska erbjudas tillgång till böcker och inflytande över läsande och läsmiljöer i förskolan.

Tack alla ni som deltagit och bjudit på era erfarenheter, insikter och upptäckter. Vi lär oss genom att prova och det är kanske den viktigaste erfarenheten från det här projektet, man måste prova och prova igen – förändring behöver få ta tid. Tack också Christine Wennerholm och Elisabeth Björklund för att ni bjöd in mig som följeforskare, det har varit både intressant och lärorikt.

Jag önskar att den här rapporten ska fungera som inspiration i utvecklandet av nya läsmiljöer för, och tillsammans med, de yngsta barnen i förskolan. Jag hoppas också att de resultat som presenteras, när det kommer till frågan om barns inflytande, ska stimulera till fortsatt utvecklande av platser för läsande i förskolan.

**Gävle, juni 2020**

Lena O Magnusson

## En ögonblicksbild

En ettåring rör sig snabbt genom en korridor på en förskola. Hon är på väg att ramla flera gånger – att hålla balansen är både svårt och utmanande för den ettåriga kroppen som ganska nyligen erövat kroppslig kunskap om att förflytta sig på två ben. En förskollärare har nyss bett det springande barnet Esmé att hämta sin jacka och mössa för att de tillsammans med de andra barnen ska gå ut på förskolans gård. Men Esmé passerade sin hylla och gick istället åt andra hållet in i förskolans lokaler. Bort från hyllan, jackan och mössan. Hennes förskollärare tittar efter henne men han säger inget. Han avvaktar och väntar nyfiket på vad Esmé ska göra och vart hon är på väg. Efter en stund kommer Esmé tillbaka, nu går hon långsamt och dröjande. Med skratt i ögonen räcker hon över det hon hämtat. Det är en bok. Någon har tuggat uppe i dess vänstra hörn och en av bokens sidor är vikt. Boken handlar om ett barn som ska klä på sig för att gå ut och leka. Esmé sträcker fram boken till förskolläraren och sedan hämtar hon sin jacka. Mössan glömmet hon. Boken följer med ut på gården.

Ur anteckningar från tidigare forskning

## Introduktion

Sedan 2015 finns ett regionalt språknätverk i Gävleborgsregionen med fokus på, och särskilt intresse för, de yngre barnen i åldern 0–3 år och deras språkutveckling. Inom ramen för nätverket har man utvecklat en modell i arbetet med de yngsta barnen, den inkluderar: barnbibliotek, barnhälsovård, regional biblioteksverksamhet, hälsostrategi och logopedi.

Som en del av nätverkets arbete, och som del i en nationell satsning, drog ett bokstartprojekt igång i Gävleborg under 2018.<sup>1</sup> Just det här bokstartprojektet kommer att löpa över tre år.<sup>2</sup> Projektet innehåller flera delar och genomförs med ekonomiskt stöd från Statens kulturråd. Målet med projektet är bland annat att varje kommun i Gävleborg under 2020 ska ha ett eget språknätverk där olika professioner arbetar tillsammans mot ett gemensamt mål. Det målet uttrycks som ett arbete med ”de minsta barnens språk och litteracitetsutveckling” (ur ansökan om bidrag till projekt inom Bokstart år 1 av 3, 2017, s. 4).

Inom ramen för projektet är avsikten från initiativtagarnas sida:

- > att starta språknätverk i de kommuner i regionen som ännu inte har något
- > att öka samarbete och samverkan mellan olika aktörer som möter de yngsta barnen
- > att genomföra kompetensutvecklingsinsatser för de som möter de yngsta barnen i sin profession
- > att visa på metoder för att arbeta med barns delaktighet och deras inflytande över läsning och tillgång till böcker i regionen
- > att nå ut till de yngre barnens familjer och vårdnadshavare
- > att presentera ny forskning inom de delar av projektet som berör förskolan<sup>3</sup>

En central tanke inom ramen för Bokstart är att man, för att nå de yngre barnen, först behöver nå de vuxna som träffar barnen i vardagen. Detta medför att projektet inriktar sig på samverkan. Hela förskolor och enskilda avdelningar på förskolor har anmält intresse för att delta i förskoledelen av projektet.<sup>4</sup> Sammanlagt deltar 11 förskolor och 22 förskollärare och pedagoger med annan utbildning. Inledningsvis genomfördes en kartläggning av det arbete som pågår kring språk och kommunikation



FOTO: Lena O Magnusson

– Min bok. Titta hästen, säger en ettåring när hon sätter sig tillrätta i soffan på förskolan.

och detta arbete har sedan följts upp med samtal och intervjuer om hur arbetet förändrats i och med de satsningar som gjorts inom projektet. Fokus har legat på metodutveckling vad gäller de yngre barnens användande av böcker i förskolan och på barns delaktighet och inflytande när det handlar om aktiviteter som inbegriper böcker.

<sup>1</sup> Arbetet leds av regionens verksamhetsutvecklare bibliotek Christine Wennerholm samt av Elisabeth Björklund som forskat kring yngre barns litteracitetsutveckling i förskolan och som har arbetat på Högskolan i Gävle.

<sup>2</sup> Det här Bokstartprojektet är del av en nationell satsning på de yngsta barnens (0-3 år) språkutveckling. Bokstart bygger på samarbete mellan folkbibliotek, förskola och barnhälsovård. Inspirationen kommer bland annat från England och Danmark. Under åren 2014-2017 genomföres fem pilotprojekt med fokus på tidig läs- och språkstimulering i Sverige (Kulturrådet, 2018).

<sup>3</sup> De delar av projektet som berör förskolan följs av Lena O Magnusson, forskare och lärare på Högskolan i Gävle och resultat från de delarna presenteras i den här rapporten.

<sup>4</sup> Alla avdelningar som deltar i projektet får ett ekonomiskt bidrag på 3 000 kronor för att kunna göra miljöförändringar. Det kan användas till exempel för att köpa in kuddar, tyger eller nya hyllor. Alla deltagande avdelningar får också en bokkasse. Där finns litteratur riktad till vuxna som berör hur och på vilka sätt man kan arbeta med barns inflytande och deras delaktighet. Bokkassen innehåller också böcker riktade till barn i olika åldrar. I kassen finns också Bella, en liten röd figur med gula öron som man kan ha som läskompis.

## Barnkonventionen och aktörskap

Hela projektet har en nära koppling till att Barnkonventionen blivit lag i Sverige den 1 januari 2020. Det inledande arbetet har dessutom haft lokalt stöd i den Regionala kulturplanen för Gävleborg (2016–2018). I den berördes frågor om läsfrämjande och där presenterades målet att sprida forskning om läsning i regionen. I nästkommande kulturplan för åren 2019–2021 lyfts litteratur fram som en konstform. Dessutom lyfts biblioteken fram som aktörer som ska arbeta med utveckling när det kommer till läsande och här beskrivs också att biblioteken utgör en viktig part i det formella likväl som i det informella lärandet (s. 63–64) i regionen.

Inom Bokstart och i det resultat som presenteras i den här rapporten är en av de teoretiska utgångspunkterna att barndomen är något som utspelar sig just nu i varje barns liv. Barn lever inte i väntan på att bli vuxna – de är aktörer i sina egna liv, med kapacitet att medskapa i de relationer och kunskapsprocesser där de är delaktiga (Christensen & James, 2008; James & James, 2004; James & Prout, 1997; Mayhall, 2008). En kompletterande utgångspunkt är att både yngre och äldre barn är kompetenta att delta i beslutsprocesser och att de utifrån sina kompetenser blir betraktade som aktörer i sina liv och på de platser där de befinner sig. Barn blir genom att betraktas som delaktiga och som aktörer i *tillblivelse* (Deleuze, 1997; Lenz Taguchi, 2012) med världen. Inte i väntan på framtiden, utan i nuet tillsammans med alla de händelser de är del av – i ett flöde av möten och relationer.

I den här rapporten presenteras exempel från forskning som visar på tillblivelser mellan: böcker, förskollärare, andra pedagoger, skrivande, ting, teckenskapande, platser och de yngre barnen i förskolan. Undersökningens fokus är barns inflytande och delaktighet när det gäller läsande, berättandepraktiker och läsmiljöer i förskolan. I rapporten citeras inga inblandade personer med koppling till deras namn. Här görs inte heller några direkta beskrivningar av de förskolor som är delaktiga i projektet. Detta är ett medvetet ställningstagande för att lyfta fram mer generella aspekter i resultaten.

Målet med rapporten är, förutom att kartlägga det arbete som skett, att väcka nyfikenhet och intresse för ett aktivt arbete med yngre barns tillgång till språklig kommunikation, böcker och berättande i förskolan. Men också att diskutera och beskriva ett aktivt arbete med barns delaktighet och deras möjlighet till inflytande när de kommer till läsande och bokanvändande. I rapporten lyfts exempel från intervjuer som belyser arbete där yngre barn har varit engagerade och delaktiga. Dessa exempel kan utgöra inspiration i arbete med de yngsta barnen på andra förskolor.<sup>5</sup>

En aspekt av yngre barns kompetens, aktörskap och förmåga att fatta beslut blir belyst i ingressen till den här boken. Esmé, som vid händelsen som beskrivs ganska nyligen har fyllt ett och ett halvt, visar med skratt i ögonen att hon kan följa instruktioner från förskolläraren, hon bekräftar därmed förskollärarens uppmaning. Men Esmé

gör också ett tillägg till uppmaningen. Hon hämtar en bok som innehåller en berättelse om det hon förväntas göra. Hennes aktörskap bortom orden är kroppsligt, hon måste *gå och hämta boken* för att kunna kommunicera det hon vill. Hon har ännu inte utvecklat ett talspråk som förskolläraren kan förstå. Men genom att hämta boken visar Esmé att hon mycket tydligt förstår den kommunikation hon är del av när förskolläraren bitt henne klä på sig. Esmé visar också att hon tidigare lyssnat, läst och tagit till sig en berättelse om att klä på sig. Det Esmé ska göra hänger samman med andra händelser och erfarenheter hon har från förskolan och detta blir synligt genom att vi följer *barnets perspektiv* och *barnets kroppsliga uttryck* i händelsen.

## Med en barnbok som förebild – forskning med intresse för barns perspektiv

I barnboken, *Nasse hittar en stol*, av Sven Nordqvist (1988), hittar den djurlika figuren Nasse en stol på en väg. Han har ingen aning om vad en stol är. Nasse frågar en man med många hundar som passerar vad det är han hittat. Mannen skrattar och säger att det är en stol. Svaret hjälper inte Nasse, för han vet ju inte vad en stol är.

I boken blir det tydligt hur tokigt det kan bli när man inte vet, vad något är, eller hur det ska användas? Med hjälp av berättelsen om Nasse blir det möjligt att förstå hur kunskap kan utvecklas genom *prövandets metodik*, genom att fysiskt prova och undersöka med kroppen och genom att ställa frågor. Berättelsen om Nasse har flera nivåer där människor i olika åldrar kan känna igen sig och lekfullt närma sig hur det är *att inte veta* och samtidigt *att vilja veta*.

I berättelsen om hur Nasse blir bemött av de olika människor och figurer som kommer i hans väg är det också möjligt att tänka vidare kring beskrivningen och konsekvenserna av att följa *barns perspektiv* – alltså barns sätt att närma sig om-världen och konstruera relationer i världen. Om vi ser Nasse som ett barn som närmar sig hur världen och tingen i den fungerar – blir det uppenbart – att några av dem som Nasse möter underskattar hans utforskande och vill servera färdiga svar. Jag menar också att, om man är intresserad av barns perspektiv, har man allt att vinna på att ställa sig *nyfiket ovetande* till det som händer i barnens vardag.

Ett flertal av de som är delaktiga i bokstartprojektet använder sig av *prövandets metodik* genom att ställa sig, nyfiket ovetande, när de följer var barnen gör med böcker i förskolan och var de verkar vilja ha tillgång till böcker. Prövandet tar särskilt utgångspunkt i att de yngsta barnen sällan kan uttrycka med ord det de tänker och har för avsikt att göra. En av de som intervjuas i projektet berättar att

<sup>5</sup> I rapporten lyfts också några exempel från min egen tidigare forskning i förskolan. Jag använder dessa för att belysa aspekter av barns handlingar och aktörskap i förskolan.

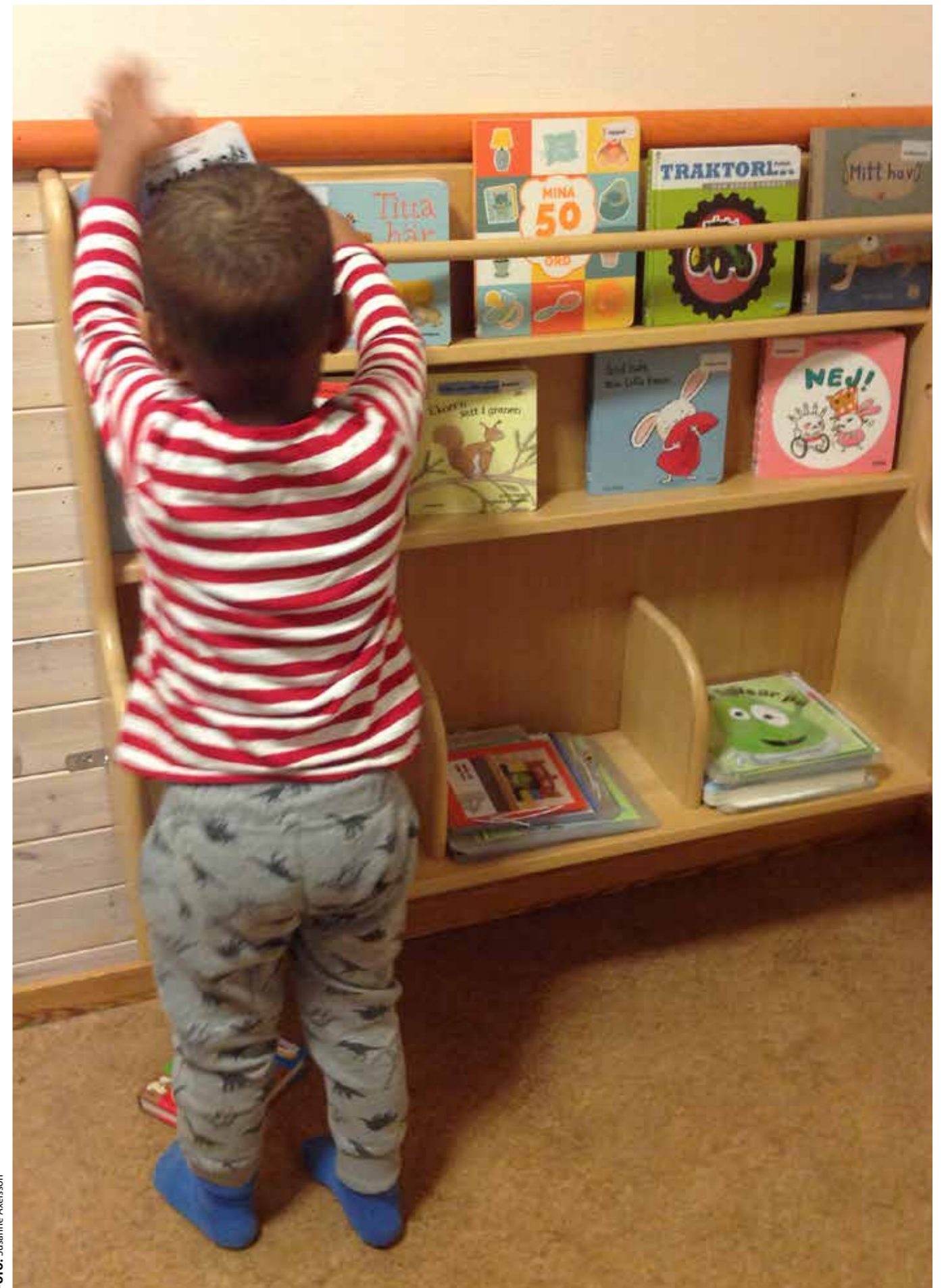


FOTO: Susanne Axelsson

Delaktighet och inflytande handlar båda om att få möjlighet att välja och att påverka. Det kan handla om så enkla saker som att se böcker för att kunna välja vilken man vill läsa och det kan handla om att nå böckerna själv.

hon, genom utvecklingsarbetet som pågått, har upptäckt hur ofta barnen i hennes förskola skulle kunna vara delaktiga i beslut som fattas. Hon exemplifierar genom att beskriva hur barnen skulle kunna vara med när man beslutar om inköp av nya material. Hennes deltagande i projektet har uppmuntrat henne att utveckla och pröva hur man kan arbeta med delaktighet och yngre barns inflytande över verksamheten och den utbildning som pågår där.

Nasses strategier kan också beskrivas som utgångspunkt för vad det innebär att forska. Den som forskar behöver formulera ett problem som ska undersökas och sedan formulera frågor som är möjliga att söka svar på. I den undersökning med fokus på böcker, läsande och berättande i förskolan som presenteras i den här rapporten blev en central fråga: *Hur används böcker av de vuxna i förskolan och hur introduceras de för barnen?* Men särskilt viktigt blev frågan: *Hur, var och till vad använder barn böcker och berättelser i förskolan och vilket inflytande har barnen över sin tillgång till böcker och sitt läsande?* Problemet som skulle undersökas tog alltså utgångspunkt i hur vuxna organiserat för barns läsande, språkutveckling och tillgång till böcker. Samtidigt låg det primära intresset i frågan om barns inflytande och delaktighet.

Det är sökandet efter svar på de ovan presenterade frågor som på olika sätt är startpunkt för den undersökning som presenteras i rapporten. Frågorna har växt fram med utgångspunkt i projektets ansökan och under arbetet med den forskning som bedrivits. Det material som utgör underlag i undersökningen består till största delen av intervjuer med förskollärare och pedagoger på förskolor i regionen och till viss del av ett mindre aktionsforskningsprojekt.<sup>6</sup> Intervjuer har genomförts i två steg, först som en start på projektet och då fungerat som startpunkt i ett förändringsarbete. De inledande intervjuerna och samtalen har genomförts av Christine Wennerholm och Elisabeth Björklund under år 2019.<sup>7</sup> Dessa inledande samtal har fungerat som en kartläggning av hur arbetet med läsande och böcker ser ut och samtalen har avslutats med en uppmuntran att inleda ett förändringsarbete med utgångspunkt i barns inflytande över miljöer för läsning och tillgång till böcker.

I ett senare skede har, Christine Wennerholm, Elisabeth Björklund och Lena O Magnusson samtalat med de deltagande för att diskutera och utvärdera vilka möjliga förändringar som kommit till stånd i förskolorna. De avslutande samtalen tog utgångspunkt i de arbete som inleddes efter de första kartläggande intervjuerna.

I några fall har intervjuerna skett på plats på de förskolor där de intervjuade arbetar, i andra fall via nätet eller på telefon. Alla intervjuer har spelats in. De personer som är delaktiga i projektet har själva anmält sitt intresse för att delta och de har undertecknat ett samtyckesavtal.<sup>8</sup> Urvalet är alltså på inget sätt slumpmässigt utan det är möjligt att anta att deltagarna representerar personer och förskolor som redan är intresserade av språkutveckling, läsande och böcker. Detta är något som också bekräftats under intervjuerna.

## Rapportens innehåll

I den här rapporten presenteras tre olika delfokus: 1) omständigheter och avsikter i projektet, 2) beskrivningar från intervjuer, samtal, dialoger och möten med barn och vuxna i forskning som pågått inom projektet och 3) beskrivning av tidigare forskning med fokus på de yngre barnens inflytande, delaktighet, litteracitet och bokläsande.

De tre olika delarna vävs samman i rapporten. Detta kan beskrivas som ett *bricolage*, en metod för att koppla samman olika delar av något för att på så sätt skapa dynamik och oförutsedda kopplingar (Denzin & Lincoln, 2011). Framställningen erbjuder med hjälp av bricolaget förbindelser med utgångspunkt i det material som utgör underlag för rapporten. Här presenteras forskning inom projektet parallellt med tidigare forskning, här presenteras mål i projektet tillsammans med resultat från intervjuer som gjorts inom ramen för projektet. I texten varvas vuxnas och barns röster och här presenteras de deltagandes beskrivningar av det utvecklingsarbete som skett under projektet.

Avsikten med att organisera texten på det här sättet, alltså att blanda samman forskningsresultat med utgångspunkter för projektet, eller som ovan, Esmés förehanden med teoretiska förutsättningar inom ramen för projektet, är att det ska bli intressant att läsa. Men också att projektets resultat ska erbjuda eventuellt nya eller förändrade sätt att tänka för den som läser. Rapporten avslutas med en sammanfattning där några av de viktigaste resultaten lyfts fram.

Genom de exempel som ges från forskning, inom och utom ramen på projektet, är avsikten att beskriva ett antal händelser i förskolan på ett sådant sätt att den som arbetar i förskolan ska kunna känna igen sig. Men också att andra som inte arbetar i förskolan, men som arbetar med yngre barn inom BVC eller på bibliotek, eller kanske deltar i utbildning<sup>9</sup> för att i framtiden arbeta med yngre barn, ska få syn på vad som har möjlighet att hända mellan: barn, böcker, delaktighet, läsande, språkliga händelser och vuxna. Rapporten fokuserar vad som kan hända när barns inflytande tas med i utformandet av läsmiljöer i förskolan och vad delaktighet kan innebära i arbetet med de yngsta barnen i utbildningssystemet.

<sup>6</sup> Aktionsforskningsprojektet beskrivs senare i rapporten.

<sup>7</sup> Som stöd vid intervjuerna har man använt ett frågeformulär.

<sup>8</sup> Se <http://www.codex.vr.se/index.shtm>

<sup>9</sup> Här tänker jag på blivande förskollärare och barnskötare, men kanske också blivande bibliotekarier som ska arbeta med de yngsta barnen.

# Att bli läsande och skrivande med sin kropp och sina tankar

Bokstart handlar om yngre barns möte med olika aspekter av böcker, läsande, språk, kommunikation och text, men också om berättande och bilder (Kulturrådet, 2018). När vuxna läser böcker för barn blir läsandet ofta roligare och mer lustfyllt, för både barnen och de vuxna, om leken finns närvarande under läsande. Både berättandet och själva läsandet av boken stimuleras när en varierad röst nyttjas och när mimik hos den vuxna tas i anspråk för att skapa spänning under läsandet och berättandet. En förändrad röst och en aktiv mimik ger då ytterligare dimensioner åt läsandet. Berättelserna i böckerna kan då tillsammans med illustrationerna få en mer intresseväckande och vital inramning.

I flera av de deltagande förskolorna berättar de intervjuade att man använder sagopåsar, flanotavlor och berättarlådor för att stimulera språket. I andra förskolor prenumererar man på digitala boktjänster och genom användande av dessa kan barnen höra berättelser och se bilder via digitala skärmar, både i ett litet format på en datorplatta och i ett större format på en vägg via en projektor. Det finns ännu begränsat med forskning om läsande av digitala böcker och om digitala boktjänster (se till exempel Bus, Neuman and Roskos, 2020; Kucirkova, 2019).

Några av de intervjuade menar att de inte kan stanna upp och samtala på samma sätt i användandet av de digitala boktjänsterna och att de missar den fysiska närheten till barnen. Andra lyfter fram att det är en tillgång att barnen kan höra berättelser på modersmålet när inte de anställda själva kan erbjuda barnen det.

Läsande handlar om både själva läsandeakten och om de samtal som uppstår under läsandet. Samtalen blir ibland lika viktiga och ibland kanske ännu viktigare än läsandet eftersom samtalet kan synliggöra barns tänkande, deras reflektioner och deras delaktighet. Flera av de intervjuade i projektet menar att – *allt i förskolan är språk*<sup>10</sup> – och att utvecklandet av språkliga kompetenser är en förutsättning för att nå de flesta av målen i förskolans läroplan (Skolverket, 2018). En av de deltagande ger explicit också uttryck för hur stolt hon känner sig när hon sitter *och läser och skriver med barnen* i vardagen. En annan lyfter värdet i att hon själv är delaktig i att öppna för barnens relation med språk och språkliga uttryck.

” När det visat sig i forskning hur viktigt det är att arbeta med språk och kommunikation då kan jag tänka – vi sitter här och läser, vi sitter här och skriver med barnen. Det är viktigt – det gör mig glad som förskollärare.

Utdrag från intervju med en av deltagarna i projektet

Yngre barn läser och berättar med ord, men också med rop, skratt, viftande händer samt med bilder och tecken. Läsning och tillgång till böcker och berättelser hänger samman med utvecklandet av fantasi och skapandet av inre bilder. Men ibland också yttre bilder. Ibland ritar barn bilder till berättelser de hör eller så kanske de ritar i efterhand när de tänker tillbaka på det de hört. Med utgångspunkt i läsning får vi tillgång till fakta och förståelse av vår omvärld – men också möjlighet att möta andras världar. Vi erbjuds att lyssna på tidigare okända berättelser och att provoceras eller vägledas av tankar vi inte mött tidigare.

På flera av de förskolor som är delaktiga i projektet arbetar man med berättande utifrån bilder. Det kan vara bilder som projicerats på en vägg, men också inplastade bilder som barnen får tillgång till. Barnen kan då berätta för varandra med stöd i bilderna och påminnas om böcker de läst eller figurer från böcker de läst. En av de intervjuade menar att användandet av bilder är en metod för att jobba med barns delaktighet. Barnen får då inte bara tillgång till böcker utan också till bilder som kan uppmuntra eller invitera till berättande och läsande.

## Litteracitet

Lusten att läsa hänger ofta samman med läsoplevelser (Fatheddine, 2018). I den bildningstradition som ett västerländskt tänkande bygger på har böcker, läsning och skrivande en central och avgörande plats i relation till undervisning och utbildning. För yngre barn är upplevelsen

<sup>10</sup> Ett flertal av de personer som blir intervjuade inom ramen för projektet uttrycker sig på liknande sätt.



FOTO: Lena O Magnusson.

En vuxen frågar ett barn som är ute och leker: – Vad skriver du? Barnet svarar: – Jag skriver hej. Hej, jag kan cykla.

av läsning ofta något mycket kroppslig. En ettåring kan bära på en bok, bädda ner den i en dockvagn eller tugga på den (Björklund, 2008). Det ettåringarna gör är inte läsning i en traditionell mening, men det är början på en relation med läsande och med det som inom forskning beskrivs som litteracitet (Björklund, 2008).

Litteracitet är ett begrepp och en beskrivning som är innehållsrikt. Det handlar om språk i vid bemärkelse, det handlar om språk som social konstruktion och något som utspelar sig inom en kontext (Barton & Hamilton, 2012; Björklund, 2008). Monica Axelsson (Skolverket, 2016) skriver, ”Litteracitet är ett övergripande begrepp som omfattar alla aktiviteter som i ett socialt sammanhang kan kopplas direkt eller indirekt till skriven text (s. 1).” Litteracitet handlar då om olika aspekter av läsande, skrivande och berättande, om förmågan att producera texter och berättelser men också att analysera dem (Liberg & Säljö, 2014). Men också om frågor som rör demokrati (Björklund, 2008). Litteracitet i förskolan blir och är multimodal, den inkluderar bilder, tecken, gester och ljud (Björklund, 2008; Jewitt & Kress, 2003).

” Det är en demokratisk rättighet att få lära sig läsa och skriva.

Elisabeth Björklund (2008, s. 18)

Att lära sig läsa och skriva börjar långt före själva formerandet av en bokstav eller ett ord i barns liv, därmed är framtida skriftspråkliga aktiviteter del av de yngre barnens vardag redan första gångerna de möter en berättelse eller en bok (Björklund, 2008; Fast, 2007, 2019; Gjems, 2018). Användandet av en bok eller en berättelse kan öppna för lek, för lyssnande och för ett aktivt tänkande. Det kan öppna för samvaro och samtal som berör både en inre och en yttre värld. Esmé som beskrivs i inledningen till den här rapporten visar genom att hämta den lite tuggade och vällästa boken att hon vet något om att klä på sig, men att hon också vet något om berättelser om påklädning. Esmé vet därmed något om berättelsers betydelser och aktiva del i det vardagliga livet. Genom att hämta boken visar Esmé också att den är viktig för henne som del i kommunikationen om påklädning som hon har med förskolläraren. Men hon bekräftar också på ett humoristiskt sätt förskollärarens uppmaning om att hon ska klä på sig.

” Bokläsning, att delta i bokläsning och vara boklyssnare är en färdighet som barn behöver få lära sig som en del av sin språkutveckling.

Mia Heikkilä (2019, s. 47)

## Språkliga aktiviteter

Barbro Bruce (2016, 2018) beskriver tre olika språkliga aktiviteter och sätt att uttrycka sig under läsande och bokpratande med yngre barn. Hon talar om *baby signs* – att den som läser och berättar använder kroppen för att förstärka det som sägs. I användandet av händer och mimik aktiverar kroppen berättelsen och visar samtidigt vad orden beskriver. Kroppen blir på så sätt ett språkligt verktyg. Bruce beskriver också *varmprat* – att som vuxen tillsammans med barn samtala och prata utan givet syfte eller med en given avsikt, då ”blir klangen, tilltalet och tonläget viktigare än vad som sägs” (Bruce, 2016, s. 146). Hon berör också något hon kallar det *tysta språket* – att barn kan svara med handlingar och aktivitet istället för med ord. När ett litet barn får frågan om det kan rulla en boll så behöver det språkliga tilltalet från den vuxna inte bekräftas med ord. Kanske svarar barnet istället med att rulla tillbaka bollen till den vuxna. Det går att beskriva som att det finns ett kroppsligt svar i själva rullandet.

Man skulle kunna säga att Esmé använder sig av ett tyst språk (Bruce, 2016, 2018) när hon hämtar boken om påklädning. Men är det verkligen ett tyst språk? Det är kanske snarare ett kroppsligt språk och ett kroppsligt språkligt uttryck är som jag ser det inte tyst, det är bara inte verbalspråkligt. En av de deltagande förskollärarna i projektet bekräftar mitt antagande om att kroppsspråket inte är ett tyst språk. Hon säger att kroppsliga uttryck är: – *Så viktiga att lägga märke till och att ta på allvar hos de yngre barnen.* Förskolläraren beskriver att hon och hennes kollegor aktivt följer barn i deras lekar och sätter ord på det som barnen upplever. Hon menar att barnen då ges möjlighet att få tillgång till ord, beskrivningar, begrepp och därmed redskap för att hantera liknande situationer i framtiden. Detta betyder dessutom att de språkliga redskapen på sikt kommer att bli barnens egna och att barnen själva kommer att kunna beskriva sina egna upplevelser för andra verbalt.

” Men språket behöver ju utmanas också i leken, det har vi sett! Jag kan inta en passiv eller aktiv roll, ibland behöver barnen hjälp i lekar för att sätta ord på vad de vill och vi har fokuserat på att underlätta för barnen i lek.”

Utdrag från intervju med en av deltagarna i projektet

## Språk och delaktighet

Under en föregående rubrik har jag berört litteracitet. Litteracitet och litteracitetshändelser hänger nära samman med ett språkligt utbyte, men de är inte beroende av ett bestämt språk. Ett barn måste inte prata svenska för att vi ska prata om ett språkligt utbyte mellan barnet och andra. Att kommunicera med: varmprat, baby signs eller ett tyst språk (Bruce, 2016, 2018) kräver inte att man talar samma språk i meningen enskilda språk som exempelvis arabiska, finska, portugisiska eller svenska.

Språk är mer än ett enskilt språk – språk är kommunikation, språk är en social aktivitet och ett språk består av överenskomna tecken (Jørgensen, 2008). Tecken och ord kan tyckas godtyckliga, för den som inte har erfarenhet eller en ingång till att förstå dem. Inom en bestämd språkram (exempelvis arabiska, finska, portugisiska eller svenska) finns överenskommelser om vad olika tecken (ord, ljud eller bokstäver) betyder. Dessa öppnar för kommunikation över tid och plats för dem som förstår dem (Jørgensen, 2008, s. 161). Språk kan genom dessa överenskommelser både stänga ute och innesluta.

Språk och språklig kommunikation är som tidigare berörts multimodal (Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2003, 2010) i betydelsen att den innehåller en mängd tecken som inte enbart har med talat eller skrivet språk att göra. Multimodala tecken kan vara viftande händer, lyfta ögonbryn, teckningar, streck eller ljud. Det kan vara en rullad boll, likt den Bruce (2016) beskriver som barnets svar på den verbalspråkliga riktade frågan: – *Kan du rulla bollen*. Min erfarenhet från min yrkesverksamma tid som förskollärare i förskolan och från min tid som forskare är att barn tidigt – *skriver och läser* (se till exempel Björklund, 2008; Kress, 1997). Detta sker långt innan de kan skriva på ett sådant sätt att det de skriver kan avkodas av vuxna.

### Reggio Emilia, bilder och kommunikation

I Reggio Emilia har man under lång tid använt beskrivningen *ett barn har hundra språk*. I de hundra språken ryms en mängd sätt att uttrycka sig: dans, rörelse, bilder, ljud, gester, ord, känslor, tankar, idéer och de utgör alla del av en kommunikation och ett kunskapsutbyte (Project Zero & Reggio Children, 2006; Vecchi, 2014; Vecchi & Giudici, 2004). Multimodala uttryck kan ta sig många former och här blir barns lekar centrala i utvecklandet och uttryckandet av språk. Yngre (och äldre) barn använder gärna sina kroppar i lek och för att kommunicera. Därför talar jag i den här rapporten om *språk-lek-lighet*. Jag menar med det att *språk, kommunikation och lek* hänger tätt samman och att relationen mellan dem är så oerhört viktig när det handlar om de yngsta barnen och deras delaktighet i språkliga aktiviteter. En av de intervjuade ger uttryck för detta när hon säger: – *I leken kan man arbeta med ord och språk. Språket ska lekas fram. Det ska vara roligt.*

” Vi läser dagligen, flera gånger om dagen. Vi läser så otroligt mycket. För oss är det svårt att förstå att andra inte läser som vi.

Utdrag från intervju med en av deltagarna i projektet

En annan av de intervjuade som deltar i Bokstart berättar att man på hennes förskola har en digital fotoskärm på väggen inne på en av avdelningarna. Där visas dagligen fotografier av alla barnen som går på avdelningen. Fotografierna återger vardagshändelser där barnen är delaktiga. Den intervjuade förskolläraren berättar att det ofta står barn vid skärmen och pekar och säger namnet på sina kompisar och ibland beskriver barnen kroppsligt eller med ord vilka aktiviteter kompisarna är delaktiga i. De vuxna som arbetar på avdelningen befinner sig dagligen tillsammans med barnen vid den digitala skärmen. De sätter ord på det som blir synligt i fotografierna och deras verbala beskrivningar utgör stöd för barnen i deras språkutveckling.<sup>11</sup> En av förskollärarna på samma förskola beskriver arbetet med språk och kommunikation som att: – *Sätta ord på allt man gör, alla handlingar, alla föremål och ge barnen begrepp*. Ett sådant uttalande har ett starkt stöd i läroplanens skrivningar om att varje barn ska ”utmanas och stimuleras i sin utveckling av språk och kommunikation” och att ”arbetslaget ska utmana barnens nyfikenhet och förståelse för språk och kommunikation [...]” (Skolverket, 2018, s. 15).

” I leken kan man arbeta med ord och språk. Språket ska lekas fram. Det ska vara roligt.

Utdrag från intervju med en av deltagarna i projektet

I samtalen vid en digital fotoskärm kan också nya lekar initieras. Fotografierna blir först *analyserade* av barnen när de står vid skärmen och tittar och för dialoger, sedan i ett nästa steg *aktiverar* de barnen. Bilderna blir del av en pågående multimodal kommunikation där språkande (Björk-Willén, 2019, s. 30) och *språk-lek-lighet* är inblandade och aktiva både som intryck och som drivkraft i de

<sup>11</sup> När det kommer till de yngsta barnens språkutveckling och kontakt med läsande och böcker har ju hemmet en oerhört viktig funktion. Därför har många bokstartprojekt handlat om hembesök där en bokstartare lämnat över en bok till det lilla barnet och barnets familj och talat om vikten av läsning. Samtalen under hembesöken har också handlat om möjligheten att besöka bibliotek eller bokbussar för att låna böcker (Kulturrådet, 2018).



En hög med böcker hopplöckad av en pojke som närmar sig sin tvåårsdag.



kroppsliga och verbala samtalen. Här blir alltså både barn och de vuxna delaktiga i en aktivitet som handlar om både *språkliga intryck* och *språkliga uttryck*.

Förskolebarn använder tecken, symboler och skriven text för att kommunicera med varandra och med de vuxna. Både läsande och skrivande är aktiviteter som barn tidigt förstår har status. I en av de förskolorna som är med i projektet har man vad man kallar en väggtidning. I den (be)skriver och ritar både barn och vuxna vad som har hänt under dagen. Väggtidningen utgör ett visuellt underlag för samtal med vårdnadshavare om vad som varit i fokus i förskolan under en dag. Här kan alltså barnen och de som arbetar i förskolan ha samma utgångspunkt för samtal om vad som pågått under en dag i förskolan. Här möts vuxnas och barns teckenskapande och barnens delaktighet är uppenbart närvarande i detta informations- och minneskapande. I en annan förskola använder man en projektor för att visa bilder och samtala om dem. Oberoende av hur man visar text och bilder så möjliggörs att man ser samma sak – och därmed har samma utgångspunkt för samtal.

### Språk-lek-lighet och expansivt språkbruk

Beskrivningen *språk-lek-lighet* har utvecklats under arbetet med att följa olika delar av Bokstart. Det är mitt forskarbidrag till hur det är möjligt att benämna händelser som inbegriper litteracitet och plats för läsande och berättande i bred bemärkelse. Begreppet har också blivit ett slags nav som projektet cirkulerar kring. Det berör frågor om litteracitet, plats och estetik, men också frågor om barns delaktighet och deras möjlighet till inflytande. Språk-lek-lighet innefattar också berättelsers kraft. Böcker som riktas till barn och unga ska inte i bara vara nyttiga och användas för att de passar in i ett tema i förskolan, en barnbok bör också fungera som en berättelse som berör läsaren, gör läsaren irriterad, glad, reflekterande, nyfiken, rädd eller förvånad.<sup>12</sup>

Flera av de deltagande inom ramen för projektet beskriver i intervjuerna hur viktigt det är att använda ett *expansivt språk* i samtalen med alla barn. Ett expansivt språk kan beskrivas som ordrikt och därmed som ett språk som erbjuder användande av många olika ord och av synonymer till redan kända ord. Språk framträder då som komplext och mångfasetterat – snarare än förenklat (se till exempel Doverborg, Pramling, & Pramling Samuelsson, 2013). Barnen ges genom användandet av ett expansivt språk möjlighet att lära sig begrepp och ord som kan fungera både i och utanför förskolan.

De vuxna väljer i användandet av ett expansivt språk att inte förminska språket. Man pratar exempelvis inte om vovve, utan man väljer att säga hund, eller kanske vilken hundras en viss hund tillhör. I många av förskolorna som deltar i projektet används också stödtecken (TAKK) tillsammans med bilder på olika saker. TAKK (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation) innebär att använda tecken som stöd i dialoger och samtal. Det är inte samma tecken som inom teckenspråket,

men kan användas för att stödja barn innan de har börjat tala och för barn med försenad talutveckling.

I flera av de deltagande förskolorna används TAKK också med barn som har annat modersmål än svenska. Ett exempel från en av förskolorna som är med i projektet är hur personalen på en avdelning satt upp bilder på ett glas mjölk bredvid en bild på hjälptecknet för mjölk vid matbordet. När sedan samtalet vid bordet handlar om mjölk finns här flera olika sätt att visa mjölk eller önskan om att få mjölk i glaset. En av de intervjuade menar att språket på det här sättet blir tillgängligt på flera sätt och därmed multimodalt i samtalen vid matbordet. Bilder, tecken och tal blandas och ger flera ingångar till de dialoger som pågår vid matbordet.

”Arbetet med språk och kommunikation handlar om att sätta ord på allt man gör, på alla handlingar och alla föremål samt om att ge barnen begrepp.

Utdrag från intervju med en av deltagarna i projektet

### Fasta föreställningar och givna förväntningar

Det finns alltid en risk att vuxna (förskollärare, andra pedagoger, bibliotekspersonal, vårdnadshavare, BVC- och logopedipersonal) i möten med enskilda barn eller grupper av barn har med sig en uppsättning fördomar eller förväntningar som gör att de inte ser vad barnet eller barnen faktiskt gör eller har kapacitet att göra. Dessa färdiga förväntningar kan utgå från utvecklingsteorier men också från lokala och centrala styrdokument. De kan också utgå från en förutbestämd idé om specifik kunskap och från en idé om ett predestinerat sätt att utveckla denna kunskap. Eftersom vi lever i en tid då styrande kunskapsmätningar nått till förskolan (OECD, 2018), är det lätt att själva bedömandet av vad någon kan – styr vad som är möjligt att göra – och det blir då, som jag ser det, viktigt att vara vaksam på vad som styr de vuxnas blickar och förväntningar på barn.

### En blick på barnet som inte kan – två exempel

Här följer ett exempel på en händelse som berör en styrd blick som i sig medförde fasta föreställningar i förståelsen

<sup>12</sup> Vi vuxna ställer inte krav på att litteratur ska vara nyttig, vi väljer böcker av många andra orsaker. Det måste också gälla för barnen. Den litteratur som barn får ta del av måste ha en bredd. Den kan vara del av dagsaktuella teman på förskolan, men den måste också få innehålla en mängd olika berättelser eftersom berättelser har ett egenvärde.

av ett barns kompetens.<sup>13</sup> Ett arbetslag jag mötte beskrev hur problematiskt det var att ett av barnen i gruppen, vi kan kalla henne Hedvig, enligt arbetslaget var helt ointresserad av böcker och av läsande. Personalen såg det som problematiskt att just det här barnet inte fick den ro och den möjlighet till närhet och språklig kommunikation som de menade att bokläsande skulle kunna medföra. Som den delaktiga forskaren frågade jag vad just det här barnet hade för intressen i förskolan. När personalen beskrev barnets intressen växte en insikt fram hos dem. Kanske fanns det helt enkelt inte några böcker som fokuserade på sådant som just det här barnet var intresserat av. Varken visuellt, i böckernas illustrationer, eller i de historier som berättades i böckerna.

Kanske skulle Hedvig behöva få gå med en liten grupp barn till biblioteket. Både för den särskilda uppmärksamhet som hon då kunde erbjudas i mötet med alla böckerna på biblioteket. Men också för att introduceras till själva idén med bibliotek och möjligheten att låna böcker som handlade om sådant som hon var intresserad av. På sikt kanske dessutom hennes vårdnadshavare då skulle kunna bli introducerade till biblioteket av Hedvig. Hon kunde visa en plats som hon lärt känna och där hon genom sin nya erfarenhet vet något om vad som är möjligt att göra.

”Det är mitt uppdrag att barnen ska finna böcker intressanta.

säger en av de intervjuade

I det samtal som pågick mellan de som arbetade på Hedvigs förskola och forskaren vändes här fokus från barnet som ointresserad av böcker och bokläsande, till ett barn som ännu inte fått sitt intresse för bokläsande väckt. Att väcka barnets fascination och engagemang kom nu i fokus. Hedvig rörde sig under samtalet från ett barn med brister till ett barn med kapacitet och möjligheter. Nu blev utgångspunkten i samtalet om Hedvig vad som intresserade och engagerade henne. De anställda enades om att detta var att ta läroplanens beskrivning om att ge barn ”reellt inflytande” (Skolverket, 2018, s. 16) på allvar. Ett reellt inflytande som tydligt också kan kopplas samman med skrivningar i Barnkonventionen som berör barns rätt till yttrandefrihet och att barns åsikter ska tillmätas betydelse (Artikel 12 & 13 i Barnkonventionen; se också Eriksson, Holmén, Wennerholm & Blomberg, 2019).

En av de intervjuade inom Bokstart hade liknande erfarenheter från arbetet med barn som uppfattades som ointresserade av böcker och läsande. Hon uttryckte dessutom att det ingår i hennes uppdrag som förskollärare att göra barnen intresserade av böcker. Hon refererade till en specifik händelse under intervjun då hon och hennes kollegor fick upp ögonen för ett barns intressen. I den specifika händelsen hade en av pedagogerna upptäckt att

barnet hade ett särskilt intresse för brandlarm. Barnet fick då låna en kamera och fotografera brandlarmen i förskolan. Tillsammans satte man sedan upp fotografierna av brandlarmen på en vägg och man gick med barnet till biblioteket och lånade böcker som fokuserade på brand och olika slags larm.

Det här barnet blev tydligt delaktigt i att bli *bokkunnig* genom att hans förskollärare och de andra pedagogerna uppmärksammade hans intressen och tog dem på allvar.

### Att vara tvungen

Jonna Bornemark (2018) beskriver hur en förskollärare hon samtalat med berättade att man fått i uppdrag från ledningen i kommunen att arbeta med organiserade lästunder på förskolorna. Dessa lästunder skulle dokumenteras skriftligt och man skulle rapportera att detta arbete genomförts. I en utvärdering av de organiserade lästunderna hade förskolläraren och hennes kollegor i förskolan upptäckt att man hade fokuserat mindre på språket i vardagen sedan man började föra protokoll över lästunderna. Rim och ramsor och spontana läshändelser hade nu stått tillbaka. För just det här arbetslaget, och de barn som de arbetade med, blev mätandet av läsandet ett hinder i arbetet. Detta är ett exempel på hur viktigt det att arbetslag diskuterar hur man lägger upp sitt arbete och mot vilka mål man strävar. Vissa former av mätande kan helt uppenbart förhindra ett arbetssätt som gynnar språkutveckling, bokintresse och läsande hos barn.

### Estetik och andra möjligheter

När kunskap och lärande ska mätas så uppmärksammas bara det mätbara, då utvecklas sällan en förståelse för vad ett barn kan. Fokus hamnar då istället lätt på brister utifrån ett förutbestämt schema (Dahlberg & Moss, 2005; Olsson, Dahlberg, & Theorell, 2016; Olsson, 2014). Detta blir synligt i den tidigare beskrivna händelsen med Hedvig och det hennes lärare beskrev som *ett ointresse* för böcker. När hennes intressen istället uppmärksammades så öppnade detta för nyfikenhet hos de vuxna omkring henne samt för ett engagemang och en annan förståelse av vad hon kunde eller inte kunde.

Olsson, Dahlberg och Theorell (2016) menar att de barn som inte har svenska som sitt förstaspråk ofta betraktas som barn med brister. Och brister är något som måste åtgärdas, här finns alltså en förväntan – inte på vad de här barnen kan, utan vad de *inte* kan. Olsson, et. al. (2016) föreslår utifrån detta antagande ett engagemang i ett sökande efter vad de här barnen *kan* istället för vad de *inte kan*. Utifrån arbetet med en större studie kring språk i förskolan föreslår de tre forskarna vidare ett större fokus inte på enskilda barns identitet och kunskap utan på

<sup>13</sup> Händelsen utspelar sig inom ramen för ett annat forskningsprojekt och då i ett samtal mellan ett arbetslag och mig som forskare.

estetik och på estetiska upplevelser som utgångspunkt för att följa språkutveckling och språkliga lärprocesser. Det är precis där de intervjuade i projektet börjar när fotografier på brandlarm fick ta plats på förskolans vägg. De där fotografierna blev ett visuellt och estetiskt framlyftande av ett barns intresse. Fotografierna blev ingången till samtal och undersökande som dessutom kom att engagera flera andra barn på avdelningen.

Genom att låta barn använda kameror och fotografier i verksamheten blir det också möjligt för barnen att visa sådant de uppmärksammar och händelser eller föremål som väcker deras fascination (Magnusson, 2014, 2017, 2018).

Att ta utgångspunkt i estetiska uttryck, estetiska upplevelser och estetik är inte nytt, de har beskrivits av många tidigare (se till exempel Dewey, 1934; Häikiö, 2007; Lind, 2010; Lindström, 2012; McArdle & Boldt, 2013; Vecchi, 2014; Vecchi & Giudici, 2004). Det kan innebära att prova hur iscensättningar av lärandesituationer kan se ut om man börjar i något som väcker begär och kreativitet, utifrån nya möjligheter (Olsson et al., 2016). Dessutom kan användande av estetiska uttrycksformer i form av pennor och papper eller färger och lera erbjuda barn att bli skrivande. Men skriva kan man förstås göra på många sätt, man kan exempelvis skriva genom att använda plankor ute på förskolans gård för att konstruera bokstäver.

Vägledande för att undersöka barns bokintresse och språkliga nyfikenhet kan vara frågor som följer barnen och öppnar upp hitintills okända vägar. Några förslag på sådana frågor kan vara:

- > Hur ser barns språkintresse ut?
- > Vad verkar intressera barnen i deras bokanvändande och lyssnande?
- > Var läser och berättar barn?
- > Vilka ord och ljud prövas och undersöks av barnen?
- > Vilka ord och berättelser återger barnen i teckningar och genom användande av bilder och fotografier?
- > Vilka ord, berättelser och begrepp ger barnen uttryck för genom kroppsliga rörelser och i lek?

## Lek, skrivande och projektioner

En utgångspunkt i Bokstart är som nämnts att lek utgör en stor del av förskolebarns vardag. Lek sker samtidigt som lärande och lek är del av lärande. Leken och lekens möjligheter är också centrala i relation till berättande, litteracitet, språk-lek-lighet och bokläsande. Beth Junker (2010) menar att barn inte leker för att lära utan för att "bli drabbade av glädjen, samvaron, upptagenheten, sorgen" (s. 261). I den här rapporten diskuteras lek i huvudsak som en aktivitet med egen värde, man kan lära sig när



FOTO: Lena O Magnusson

Barnet på bilden besöker ett bibliotek med sin pappa. Han sitter och ritat vid ett bord. Ibland tittar han upp och ser på alla böckerna i hyllorna. – Han gör sig på det här sättet bekant med biblioteket, säger hans pappa.

man leker, men lärande behöver inte utgöra fokus för och i lek. Fokus ligger då inte på aspekter av utvecklingsteorier, kulturhistoriska teorier eller frågor om ett målinriktat lärande (Aasebø & Melhuus, 2007; Åm, 1993; Bishop & Curtis, 2001). Istället ligger fokus i den här rapporten på leken som del i händelser som inbegriper litteracitet, berättelser och böcker ur *barnens perspektiv*. En förutsättning här är alltså att följa det barnen gör, inte hur vi vuxna planerat för vad de ska göra.

Lek är på många sätt en självklar del av de aktiviteter och den utbildning som sker i förskolan, samtidigt är leken något som behöver värnas för att inte organiseras så att den bara får utrymme vid vissa tillfällen eller på förbestämda sätt. Lek är inte något som förbehålls förskolebarn även vuxna leker, men den icke målinriktade leken, leken som innehåller överraskningsmoment som inte har tydliga avsikter utan kanske mer rör sig på bredden visar sig ofta hos förskolebarn (se till exempel Lillemyr, 2013; Löfdahl, 2002; Løkken & Lindelöf,



En projicerad bildberättelse på kubens vägg av tyg.

FOTO: Susanne Axelsson

2008). För att exemplifiera vill jag lyfta fram ett narrativ från tidigare forskning. Det här är ett exempel som berör lek, estetisk och skriftspråkligt uttryck.

### Mitt namn, mitt namn – ett exempel från tidigare forskning

Narrativet (exemplet) handlar om vad som händer när Mila, som är två år, befinner sig i en förskolas ateljé. Hon undersöker tillsammans med sina kompisar, på ett icke vuxenstyrt vis, hur digitala mikroskop fungerar. Ateljéris-tan på Milas förskola har dukat upp digitala mikroskop, papper, pennor och en mängd material på ett bord i förskolans ateljé. På bordet finns bland annat salladsblad, pärlor, pinnar och fjädrar. De digitala mikroskoperna är kopplade antingen till en dator där man kan titta på det mikroskopet riktas mot, eller så är det kopplat via ett nätverk till en datorplatta som i sin tur är kopplad till en projektor. Projektorn återger i förstoring på väggen det som händer i realtid under mikroskopet. När jag träffar Mila i ateljén använder hon ännu inte särskilt ofta ett verbalspråk som blir begripligt för oss vuxna som är tillsammans med henne. Mila kommunicerar och uppmärksammar istället på andra sätt det som händer och de upplevelser hon erfar när hon använder det digitala mikroskopet.

På bordet framför Mila finns ett papper och några pennor. Mila börjar skriva på pappret, hon tittar på det hon skrivit samtidigt som hon säger sitt namn högt. Hon upprepar verbalt sitt namn flera gånger. Förskolläraren som följt med Mila och de andra barnen in ateljén lyssnar på henne och bekräftar det hon säger genom att fråga om Mila skriver sitt namn. Milas ögon lyser upp, hon blinkar och hon nickar, samtidigt som hon för det digitala mikroskopet över sitt namn, igen och igen. Vi ser nu alla Milas namn på väggen, förstorat många gånger. Mila skrattar, ropar och pekar på väggen. Vi förstår alla som är i rummet att Mila kan skriva, men att vi andra behöver hennes hjälp – hennes perspektiv på skrivandet – för att förstå vad hon skriver.

När jag har analyserat den här situationen får den flera dimensioner. Mila framträder och blir ett kompetent barn, en aktör vars estetiska spår på pappret i form av skriftspråkliga uttryck uppmärksammas. Först av de vuxna och sedan av kompisarna. Mila blir också ett barn som kan skriva. Hon blir dessutom ett barn som mycket tydligt själv kan visa för alla att hon kan skriva. Hon förstärker sitt skrivande genom användandet av det digitala mikroskopet som genom att det är kopplat till en projektor via en datorplatta synliggör hennes skrivande på väggen i ateljén.

Milas förstorate namn på väggen blir ett estetiskt uttryck som ger röst inte bara åt Milas namn utan också för hennes person där i ateljén. Det estetiska uttrycket som Mila använder blir ett språkligt uttryck som inte kräver hennes egen verbala beskrivning (se också Aspán & Balldin, 2017).

### Digital teknik, demokrati och estetiska uttrycksformer

Resultatet av den forskning som jag beskrivit ovan visar bland annat hur digital teknik, här i form av ett digitalt mikroskop, i mötet med estetiska uttrycksformer i förskolans ateljé kan möjliggöra och synliggöra språk-lek-lighet och litteracitetsaktiviteter (Magnusson, 2018). På en av de förskolor som är delaktiga i Bokstart använder man digital teknik med koppling till böcker och läsande på ett annat sätt, alltså inte i ateljén. Här gör barnen böcker själva och använder då QR-koder. I arbetet kombineras ett utformande av egna böcker med användande av digitala hjälpmedel, detta gör barnen aktiva i produktion av egna böcker.

Digital teknik kan användas på många olika sätt när det kommer till berättande och bokläsande. På några av förskolorna som deltar i projektet har man valt att bygga en kub<sup>14</sup> med de medel som man får som deltagare i projektet. I en av förskolorna utgörs kubens väggar av vita tyger av tyll och bomull och på det vita lite tätare bomullstyget projicerar man stillbilder och filmsekvenser. Eftersom kuben står mitt i ett av rummen på avdelningen kan barnen se de projicerade bilderna när de befinner sig inne i kuben, men de kan också se dem utifrån, alltså när man uppehåller sig i andra delar av rummet. Detta möjliggör deltagande på olika sätt, men också att nyfikenhet väcks när det kommer till vad som faktiskt händer där inne i kuben.

På en av förskolorna som är med i projektet har barnen varit delaktiga i utformandet av en ny läsmiljö. Barnen fick se fotografier i en datorplatta på ett antal platser för läsning och bland bilderna fick barnen välja den läsmiljö som de tyckte man skulle ha i förskolan. Där fanns bland annat en kub där man skulle kunna använda digital teknik och projektioner (mediakub), men också ett mer traditionellt bibliotekslikt rum samt en koja där man hade böckerna och där man kunde läsa. Barnen fick sedan rösta i flera omgångar om vilken ny plats för läsning och böcker som skulle skapas på avdelningen och de fick sedan vara med och bygga upp rummet. De fick också välja gosedjur som skulle bli deras *läskompisar*.<sup>15</sup> Barnen blev på det här sättet delaktiga i designandet och byggandet, men också i val av material och innehåll i den färdiga mediakuben, som var det rum för läsande som de flesta barnen ville ha på avdelningen.

De förskollärare och andra pedagoger som var inblandade menar att det tog tid, men att hela processen erbjöd många tillfällen för samtal om demokrati, barns delaktighet och om deras inflytande i en förändringsprocess. Frågor om demokrati och delaktighet i beslutsprocesserna kom därmed i förgrunden för det gemensamma arbetet med förändringarna i förskolans läs- och bokmiljö.

<sup>14</sup> Kuben består av ett ramverk av trä som kläs i tyg. I varje hörn fäster man vinkelbeslag så kuben kan vändas och flyttas. Den kan vara av olika storlek beroende på behov. I en av förskolorna inom projektet använder man den tillsammans med digital teknik och beskriver den som en mediakub i en annan som en koja.

<sup>15</sup> En läskompis är någon man kan läsa för, det kan vara en livslevande kompis, men annars är det kanske ett gosedjur eller någon annan leksak som barnet kan sätta sig och läsa med.

# Barns inflytande och delaktighet – i ljuset av barns perspektiv och barnperspektiv

Barbro Johansson och Frances Hultgren (2015) beskriver hur *delaktighet* när det kommer till arbete med yngre barn bygger på att de vuxna engagerar sig i att förstå barn som ”annorlunda jämlingar” (s. 125). Men begreppet delaktighet kan ha flera och andra betydelser med olika innehåll. Inflytande kommer ofta att handla om val och valmöjligheter (Dolk, 2013; Folkman, 2017; Seland, 2009). Men det kan förstås på ett antal olika sätt. Allt ifrån att barn får välja vilken bok som ska bli läst under en bokstund i förskolan till att de är delaktiga från första början i ett undervisningsprojekt eller i ett designprojekt och att de då blir tillfrågande om hur de tänker eller vad de faktiskt tycker är viktigt hela vägen genom projektet.<sup>16</sup>

Med stöd i en undersökning om kulturverksamheter som löpt under tre år konstruerar Johansson och Hultgren (2015) en modell kring delaktighet. De menar att delaktighet kan ses på en *ontologisk nivå* – alltså hur vi förstår människors handlingar, tillblivelser och sätt att agera i världen, samt på en *ideologisk nivå* – med utgångspunkt i valda styrdokument och genom att se på barn som annorlunda – fast jämlika. En tredje nivån handlar om *genomförande*, alltså hur delaktighet tas i bruk eller aktiveras och vad den kan förväntas innebära. Genomförande kan jämföras med en konkret nivå (Peterson, 2020). Modellen är tänkvärd eftersom den visar att relationer i förskolan utspelar sig på flera nivåer samtidigt men att de också alltid hänger samman. Barnsyn är inte fristående från hur de vuxna agerar, barnsynen skapar ett visst agerande hos de vuxna, och om man vänder på det sättet att se eller om man vågar störa förväntningarna i det agerandet kan man komma vidare och förändra sitt sätt att förstå vad barn gör.

En av de förskollärare som intervjuas inom ramen för Bokstart beskriver några förutsättningar som hon menar är särskilt viktiga när det handlar om delaktighet. Hon lyfter då fram *kontinuitet* och att särskilt planerade kommunikations- och språkundervisningstillfällen kan få ske med få barn, alltså med *mindre grupper* av barn så att alla barn i den lilla gruppen har möjlighet att bli ”delaktiga och aktiva själva” som förskolläraren uttrycker det. Genom att utgå från kontinuitet och från att arbeta med små grupper av barn beskriver den här förskolläraren ett möte mellan de tre nivåerna i Johansson och Hultgrens modell (2015). På ytterligare andra förskolor har

projektet medfört att barnen fått tillgång till många fler böcker än tidigare och på en av förskolorna har läshörnan förstärkts med möjligheten att använda ljud och föremål som barnen kan associera till några av de böcker de läser.

Många av de som deltagit i projektet har kommit till insikt om hur de arbetar, eller inte arbetar, med inflytande och delaktighet. En av de intervjuade berättar att de anställda på hennes avdelning genom sin delaktighet i Bokstart insett att de ofta gör förändringar i miljön utan att ha en dialog med barnen och utan att invänta barnen eller låta barnen vara delaktiga. Hon menar att det i mycket större utsträckning skulle vara möjligt att låta barnen vara delaktiga i förändringsarbeten. – *Det kommer att ta tid*, säger hon, men kan också erbjuda barnen att få inflytande och därmed bli delaktiga i större utsträckning. Kanske är det möjligt att tänka att ett sådant arbete blir prövande, och ett arbetssätt som vågar ge sig hän åt prövandets metodik.

En av de intervjuade berättar att de anställda i förskolan där hon arbetar följt och dokumenterat var barnen väljer att använda och läsa böcker i inomhusmiljön. De upptäckte då att barnen konsekvent valde att läsa och berätta på golvet, inte i soffan som stod bredvid. I det fortsatta arbetet inom projektet utvecklade man därför läsmiljöerna på golvet genom att köpa in nya mattor, textilier och kuddar. Barnen visade vägen för förändringarna och de vuxna följde barnen. På samma förskola upptäckte man också att de yngsta barnen hade svårt att hitta bland alla böckerna i de boklådor man hade. Det blev tidigare ofta rörligt kring boklådorna. Under projektets gång valde man därför att sätta upp tavellister i alla rum. När böcker stod på tavellisterna kunde barnen lättare välja vilken bok de ville ha och barnens användande och läsande av böcker ökade, dessutom minskade konflikterna när barnen skulle välja böcker. Vid ett tillfälle under den avslutande intervjun säger en av pedagogerna: – *Vi läser dagligen, flera gånger om dagen. Vi läser så otroligt mycket. För oss är det svårt att förstå att andra inte läser som vi*. Hon och hennes kollega ser också att deras förskolebarn har ett väl utvecklat verbalspråk trots att de fortfarande är så

<sup>16</sup> Ett förändringsarbete som innehöll alla dessa delar har beskrivits under den tidigare rubriken, *Digital teknik, demokrati och estetiska uttrycksformer*.

små. Kanske beror det på att läsning och dramatisering av berättelser är så självklara i den dagliga verksamheten, resonerar de vidare under intervjun.

I två av de deltagande förskolorna har ett förändringsarbete förhindrats av personalbyten och av omsättning på barn samt av omflyttningar i den kommunala verksamheten. Samtidigt har projektet synliggjort frågan om vad delaktighet kan vara i relation till arbete med de yngsta barnen och i bästa fall ändå utgjort en början på ett förändringsarbete där barns inflytande beaktas.

## Direkt och indirekt inflytande

En av de intervjuade lyfter fram att delaktighet handlar om att barnen bestämmer var och när man ska läsa i förskolan, hon beskriver också att hon och hennes kollegor försöker hitta böcker som handlar om de barnen gör och om det som engagerar och entusiasmerar dem i förskolan. Hon menar vidare att de anställda i förskolan genom detta visar på barnens delaktighet och att delaktighet kan betraktas på två sätt, både *som direkt och som indirekt*. Både den direkta och den indirekta delaktigheten utgår från barnen och deras intressen och att de utgör förutsättningar för den planering och de val de vuxna gör. Här går det att föreställa sig att barns indirekta inflytande befinner sig på en ideologisk nivå och att det då blir viktigt att den får genomslag i den vardagliga verksamheten och att det genomslaget blir synligt samt att det följs upp av de som arbetar med barnen på en konkret nivå.

Under projektet har intervjuer och samtal skett både inledningsvis som en igångsättare och sedan när projektet har pågått ett tag. Hela projektet har alltså fokus på förändring med utgångspunkt i barns delaktighet när det kommer till läsmiljöer, inflytande och tillgång till böcker. Flera av deltagarna har på olika sätt satt igång ett förändringsarbete.

På en förskola har man engagerat barnen för att få veta hur och på vilka sätt de vill att de ska vara i en läshörna för att den ska fungera bra för läsning. Fokus i samtalen med barnen handlade bland annat om material i en läshörna. Barnen ville ha *gnistrande lampor* och de menade att det skulle finnas *mjuka och gosiga material*. De skulle vara mjuka och kunna kännas som om man: – *Klappade en hund*, sa ett av barnen. De som arbetar i förskolan funderade vidare på vilka material som skulle kunna fungera för läshörna och som svar på barnens önskningar köpte man in en matta som var lite lurvig. Det skulle kunna kännas som att klappa en hund när man förde händerna över mattan. Man byggde också upp ett rum i rummet och använde då tyngre tyger som skulle fungera ljudisolerande. Här kombinerades alltså barnens önskningar och sätt att tänka om en läshörna med vuxnas kunskap om hur ljud fortplantar sig och därmed kan behöva begränsas. Barnens delaktighet och möjlighet till inflytande var direkt och togs på allvar, barnen var inbjudna i processen och mötte där kompetens och erfarenhet hos de vuxna.

Barns delaktighet byggde här på att de närvarande barnen fått möjlighet att göra sina röster hörda, detta är

centralt i förskolans läroplan (Skolverket, 2018) och i skrivningar i Barnkonventionen, särskilt i artikel 12 där det uttrycks som: ”Barnets åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.”

Ett barns röst kan vara verbalspråklig, men den kan också vara ett utrop eller ett skratt och röster kan vara visuella (Luttrell, 2010; Magnusson, 2017, se också fototagning) och ta sig uttryck som fotografier, film och teckningar. Varje grupp av vuxna som är intresserad av barns delaktighet måste hitta metoder för att synliggöra och prova hur barns röster kan komma till tals.

## Delaktighet och maktrelationer

När frågor om delaktighet aktualiseras spelar maktrelationer och tillträde till beslutsprocesser stor roll. Makt handlar inte bara om vem som bestämmer utan makt handlar ofta också om ett samspel där olika roller är mer eller mindre givna. I relationer mellan vuxna och de yngre barnen så ligger en självklar makt hos de vuxna, det tror jag att de flesta, både barn och vuxna, är överens om. Vi är överens om att de anställda i förskolan har ansvar för barn. Ett ansvar som inbegriper att utöva makt som har med till exempel trygghet att göra, samtidigt finns det många tillfällen när barn kan bli inbjudna i beslut som ska tas. Då kan de vuxna dela med sig av makten genom att bjuda in barnen i förhandlingar, utan att de överger eller ger upp ansvaret för barnen och deras utbildning.

Delaktighet när det handlar om yngre barn kommer alltså utifrån ganska givna maktpositioner att intressera sig för kommunikation och samspel snarare än vem som till synes har mest makt (Clark, 2005, 2010; Clark & Moss, 2001). Delaktighet kan komma att handla om så enkla saker som hur möblering och placering av föremål i ett rum ser ut utifrån ett yngre barns fysiska längd. Ett sådant undersökande av den fysiska miljön kan ske med stöd i frågor som:

- > Vad ser man först när man kommer in i rummet?
- > Vad ser man sedan?
- > Ser man baksidan eller bara undersidan av möbler och föremål i rummen?

Amira Sofie Sandin (2011) visar i en studie om lässtimulerande insatser hur vuxna kan uppfatta att barn är delaktiga, men att de visar sig att de är delaktiga i något som redan är förutbestämt. Barn blir då inte aktörer i en process eller ett projekt, vilket leder till att både begreppet delaktighet och dess möjliga innehåll riskerar att bli urvattnade. Skillnaden i begreppen *barns perspektiv* och *barnperspektiv* (Halldén, 2003, 2009; Lindgren, 2011; Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2011), samt *barns kulturer* och barnkultur blir utifrån ovanstående diskussion om makt och delaktighet viktigt att lyfta fram



Rätten att själv göra sina val är grundläggande när vi talar om reellt inflytande i förskolan. Barnet på bilden väljer själv vad hon ska läsa för bok för läskompisen som hon har under armen.

som en slags skiljelinjer genom vilka man kan se olika projekt som inbegriper barn.

Barns perspektiv och barns kulturer har sin utgångspunkt i vad barn ger uttryck för i lekar och i sina liv (Davies, 1984; Halldén, 2003, 2007; Junker, 2010; Karlsson, 2006; Sparrman, 2002, 2006) samt ”hur de utvecklar teorier om och i sina liv” (Magnusson, 2017, s. 30). Emedan barnperspektiv och barnkultur utgår från hur vuxna organiserar platser, lärandesituationer eller aktiviteter för barn.

Junker (2010) beskriver att det blir problematiskt när ett kulturbegrepp förankrat i vuxnas synsätt på kultur tillämpas på barn. Hon menar också att om konsekvenserna då blir att leken försvinner så begränsas barns möjlighet att bli kulturskapare och kulturproducenter. Hon skriver att ”Barns kulturer har sitt ursprung i lek som en självständig livskategori” (s. 247) vilket belyser att barn inte leker eller blir kulturskapare för framtiden, utan i nuet, som en del av det pågående. I detta kulturskapande ingår estetiska uttryck, samtal, berättande och upplevelser i vardagen och alla dessa delar är i tillblivelse med barns vardagsliv inom den utbildning som bedrivs i förskolan.

Ett annat och delvis liknande sätt att diskutera barnkultur är utifrån en uppdelning med fokus på kultur, *för*, *med* eller *av* barn (Junker, 2010; Klerfelt, 2007). När barn blir inbjudna som kulturskapare tar de ofta både rum och platser i anspråk. Avsikten i att intressera sig för barns perspektiv och barns kulturer är inte att särskilja barn från vuxna, snarare att försöka få syn på något som man som vuxen inte tänkt på eller uppfattat i barns liv och i deras vardagslärande tidigare.

## Hur kan barn delta i beslutsprocesser?

Under ett inledande arbete med den inre miljön i det blivande litteraturhuset Trampolin i Sandvikens kulturcentrum prövade man att på olika sätt låta barn bli aktivt delaktiga i designprocessen (Forsgren Anderung & Folkesson, 2018). Utgångspunkten var att skapa en plats som skulle uppmuntra till berättande. För att få veta något om hur barnen tänkte och vad de önskade sig i miljön genomfördes workshops med barn i åldrarna 4–16 år. Där samtalade man med utgångspunkt i barnkonventionen och där användes fototagning och collageskapande.

*Fototagning* innebar att barnen fick ord på lappar som de sedan skulle placera på ställen där de tyckte de hörde hemma. Det kunde vara att placera ordet spännande på ett ställe som barnet uppfattade som spännande och med lappen visade barnet därmed var eller hur en spännande plats kunde se ut. Skapandet av *collage* handlade om att klippa ut bilder ur olika slags tidningar och att sedan konstruera egna bilder. Collagen fungerade sedan som utgångspunkt för samtal och dialog. Barnen uttryckte behov av spännande platser men också lugna platser. De efterfrågade teknik och platser för att se på film. När sedan ett första förslag på hur miljön på litteraturhuset skulle kunna utformas var färdigt, bjöds barn åter in för att ta ställning till förslaget som nu fanns gestaltat i en

modell (Forsgren Anderung & Folkesson, 2018; litteraturhusbloggen.se). Under designprocessen utgick man från användandet av de teoretiska begreppen *affordance* och *meningspotential*.

Meningspotential beskriver vad olika saker har för funktion och mening inom de kulturella och sociala överenskommelser vi har och *affordance* beskriver vad olika ting och föremål kan erbjuda utanför de överenskommelser vi har (Forsgren Anderung & Folkesson, 2018). En stol är ju till för att sitta på, men den kan ju också bli ett tak för en filt i en koja, eller en bil om den ligger ner. När barn leker blir det möjligt för många föremål att ändra form och funktion, det är ju en del av lekens kapacitet och villkor.

I arbetet på Kulturhuset i Sandviken utgick de olika metoderna för att närma sig barns perspektiv och deras delaktighet i beslutsprocesser i stor utsträckning från att barnen kunde läsa och prata på ett sådant sätt att vuxna kunde följa deras verbaliserade tankegångar. Det bokstartprojekt som berörs i den här rapporten riktar sig särskilt mot de yngsta barnen (0–3 år). När vi vuxna vill veta något om hur de yngsta barnen tänker och vad de vill måste vi lyssna på andra sätt än i det ovan beskrivna projektet från Sandviken. Där var de vuxna beroende av barnens tal och deras beskrivningar med ord. I arbete med ettåringar, tvååringar och ibland treåringar blir utgångspunkten en annan.

### Delaktighet och barns intresse

Delaktighet kan betyda att delta i en aktivitet, eller att vara med och bestämma. Det kan handla om delaktig i beslut som fattas genom till exempel omröstning, ett slags medbestämmande. Men det kan också handla om att komma med förslag själv, eller att driva förslag som är på kollisionkurs med majoritetens tankar.

Delaktighet står alltså alltid i relation till andra. Dessutom hänger delaktighet och inflytande, som nämnts tidigare, alltid ihop med maktrelationer mellan vuxna och barn. Klara Dolk (2013) beskriver i sin avhandling om förskolan hur en grupp barn bjöds in för att vara med och bestämma i förskolan. De skulle delta i samma mötesformer som de vuxna. Detta medförde att barnen under ett möte bestämde att mötet var träkigt och den viktigaste frågan var att mötet skulle avslutas. Barnen använde då dunkande i bordet som ett sätt att visa nu är det bestämt. Mötet är slut. Att en ordförande under ett möte slår en klubba i ett bord för att befästa att ett beslut tagits är en gammal tradition som barnen tog till sig och använde för att klubba igenom att mötet skulle ta slut.

Barnen visade att de helt och hållet hade förstått hur möten, och formen för beslutsfattande på möten, gick till. Men de visade också att den formen för att vara med och bestämma inte passade deras tänkande, logik och intressen. Barnen var visserligen inbjudna att vara med och bestämma, men själva mötesformen, eller upplägget på mötet var inte en bra arena för medbestämmande som inbegrep barn. Arenan för att fatta beslut utgick från

vuxnas mötestraditioner och vanor, inte från vad just de här barnen skulle behöva för att bli delaktiga i ett längre perspektiv. Samtidigt är det ju givetvis viktigt att prova hur och på vilka sätt barn kan bli delaktiga, och här hade de inblandade vuxna möjlighet att lära av barnen.

Delaktighet och inflytande hänger i stor utsträckning samman med etiska frågor. Vem som bestämmer påverkar frågor som handlar om etiska aspekter i vardagen. Detta kan i sin tur medföra att också etiska konsekvenser av olika slags deltagande och beslut blir synliga genom att undersöka deltagande och inflytande i vardagspraktiker (Hultgren, Johansson, & Bjur, 2015; Johansson, 1999; Magnusson, 2017; Thornberg & Johansson, 2014). – *Inflytande handlar om att barns intressen måste bli synliga*, säger en av de intervjuade.

Delaktighet och inflytande måste utifrån ovanstående diskuteras i varje projekt i förskolan där det är ett begrepp som kommer att spela roll. Här aktualiseras ett antal frågor om delaktighet:

- > Med vilket mål talar vi om delaktighet?
- > Hur kan barn bli delaktiga?
- > I vilka beslut kan barn vara delaktiga?
- > Delaktighet utifrån vems perspektiv eller avsikt?
- > Delaktighet för vem?
- > Delaktighet i vad?

Delaktighet får inte bara bli ett ord. Att släppa in barn i förändringsprocesser innebär att sätt sig in i vad barnen vill och kanske att vara beredd att förhandla om sådant som man som förskollärare och pedagog annars tar för givet. Detta i sin tur innebär liksom jag tidigare berört att ständigt fundera över den makt som kommer med att vara vuxen. För självklart har de som arbetar i förskolan, vårdnadshavare och personal som arbetar på BVC ansvar för barn, men vilket slags ansvar de har, och vad de gör med det ansvaret, det kan förhandlas.

På några av förskolorna har man under Bokstart fått nya insikter om barns läsande och en av de inblandade beskriver att hon och hennes kollegor uppmärksammat att barnen läser och lyssnar på olika sätt. Hon menar att inflytande därmed kan handla om hur man vill bli läsande. Några barn läser en och samma bok länge, någon annan vill läsa nya böcker hela tiden. Ytterligare något barn läser aldrig själv men lyssnar gärna när vuxna läser och berättar. Självklart, säger den intervjuade, måste man utmana barnen att göra det de inte gjort, men för att ta barns inflytande på allvar behöver man noga följa det barnen gör, inte tro att man självklart vet vad barn behöver eller kan.

Ytterligare en annan deltagare menar att det blir så viktigt med dokumentation av vad barnen gör i förskolan. Detta för att få syn på deras lärande, delaktighet och de-

ras intressen. Hon uppmärksammar i intervjun också hur de yngsta barnen använder ljud, mimik och andra kroppsliga uttryck och att de som arbetar med barn behöver följa barns handlingar och deltagande för att tolka det de gör, för att i ett nästa steg kunna erbjuda dem inflytande.

# Plats för lek och läsande – rumslighet och mellanrum

Till de tidigare beskrivna begreppen, barns perspektiv och barns kulturer, kan också bifogas barns platser och platser för barn (Rasmussen, 2004). Dessa kan enligt samma skiljelinje visa på hur något kan utgå från hur barn: tänker, agerar, använder och tycks uppfatta sin omvärld – till skillnad mot hur vuxna kan tänka kring vad som är bra för barn eller hur barn ska ha det omkring sig. I Bokstart spelar rum och miljöer stor roll utifrån frågor som:

- > Hur är rum och platser för läsande utformade?
- > Vem har varit med och utformat rummen?
- > Hur blir det utifrån utformningen möjligt att agera där?
- > Hur ser tillgången till böcker ut?
- > Hur och var är böcker placerade?
- > Vilken typ av läsande är möjligt?
- > Finns det möjlighet att läsa ensam och för andra?

De rum som barn vistas i erbjuder liksom de rum som vuxna vistas i både begränsningar och möjligheter. Några rum erbjuder plats för vissa typer av samtal och lärande, andra rum erbjuder reducerade handlings- och tankeutrymmen (Aasebø & Melhuus, 2007; Strandberg, 2009). Rummen, inredningen, höjden på stolarna, materialens tillgänglighet, böckers placering styr oss och leder oss att agera på olika sätt (Nordin-Hultman, 2004). En miljö för läsande och berättande måste vara genomtänkt och prövas ut och här kan teorier om barn och läsande vara till hjälp.

Men en didaktiskt genomtänkt läsmiljö behöver också vara föränderlig så att nya och andra berättelser kan uppstå mellan barn och barn, barn och material, mellan vuxna och material och mellan vuxna, material och barn. Dessutom kan det som anses didaktiskt riktigt för den vuxna som leder verksamheten stå i motsatsförhållande till hur barn vill ha tillgång till litteratur i läsmiljön. Kanske vill barnen läsa utan vuxna, kanske vill de läsa på andra platser än vad de ansvariga pedagogerna och förskollärarna planerat för.

I utformningen av befintliga och framtida platser och miljöer för läsande är det därför viktigt att nyfikenhet följer barn som producenter av dessa platser. Fototagning där bilder på föremål som kan bli del av sådana platser är ett sätt. Ett annat är att följa barnens kroppsliga förflyttningar med böcker. Och undersöka sådant som:

- > Var läser barnen?
- > Med vem läser barnen?
- > För vem läser barnen?
- > Var verkar barnen tycka att böckerna ska finnas om de får ta med dem överallt och dit de vill?

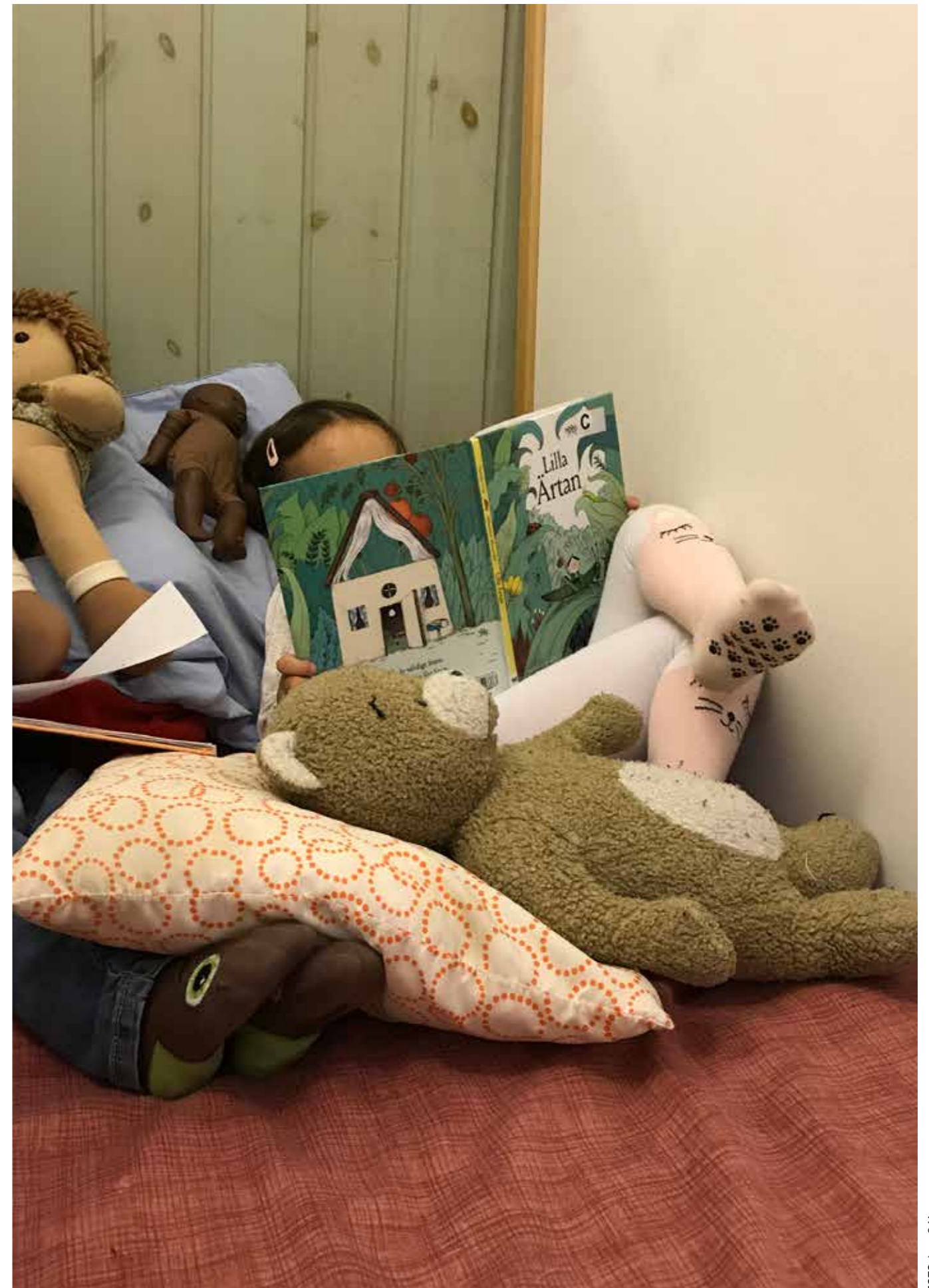
I en av förskolorna som är med i projektet beskriver en förskollärare att de anställda, med barnens hjälp, skapat en ny plats för läsande på hennes förskola. En plats som är mer avskild och där både barn och vuxna lättare kan hålla koncentrationen uppe och där samtal om det lästa har större möjlighet att ta plats. Sedan tidigare har man en läsplats i ett genomgångsrum och den vill alla de anställda ha kvar, bland annat för att många barn vinkar hej då till den som lämnar dem i förskolan där. Men också för de barn som gärna är boklyssnare bara en kort liten stund. De har då chansen att lyssna på en bok när de passerar förbi soffan.

På den nya läsplatsen finns en ro som saknas i genomgångsrummet och där ökar koncentrationen hos de barn som lätt blir störda av det som händer runt omkring. Dessutom blir bokläsande prioriterat på avdelningen genom att man har flera tydliga platser där läsande självklart kan ske flera gånger om dagen. Här har man alltså skapat en ny plats för läsande som kan erbjuda nya och andra ingångar till möten med böcker och berättande. En plats som dessutom öppnar för ett mer koncentrerat läsande.

## Delaktighet och design av den inre miljön

En av de intervjuade beskriver att barns delaktighet också handlar om vuxnas kunskap om barn. Hon säger också att när barnen själva får välja böcker är det upp till barnens pedagoger och förskollärare att läsa böckerna så att det passar barnen.

Förskollärare och andra verksamma pedagoger måste använda sin erfarenhet om barn och vad som entusiasmerar barn när de väljer hur en bok ska läsas. Om ett yngre barn i en utvidgad syskongrupp (1-5 års ålder) har valt en bok som är skriven för att läsas för äldre barn kan berättelser utifrån text och bilder fungera utmärkt. Man behöver inte läsa exakt vad som står, det går att skapa



En bra plats att läsa på kan vara en som barnen organiserat själva och där förskolekompisar, dockor, kuddar och gosedjur får plats.

berättelser utifrån det som står skrivet. Eller så kan man titta på bilder i böckerna och leta efter saker eller upptäcka innehåll i bilderna som man tidigare inte sett. Det viktiga blir att ta barnets val på allvar. Uppenbart valde barnet just den där boken – eller kanske provade barnet om det var möjligt att välja utan begränsningar?

” Inflytande handlar om att barnens intresse måste bli synligt.

säger en av de intervjuade

Inom ramen för Bokstart är en utgångspunkt att de vuxna som arbetar i förskolan har ett intresse för att bjuda in barn och ge dem möjligheten att både bli och vara delaktiga. Det innebär att utgå från en idé om att dela de meningsskapande processer som pågår inom utbildningssystemet och i förskolans praktiska verksamhet. De *meningsskapande processerna* kan då inte ta utgångspunkt i att de vuxna ska överföra kunskap eller idéer till barnen om vad som är rätt eller viktigt, utan här måste sökandet efter kunskap utgöra del av ett gemensamt meningsskapande (se till exempel Dolk, 2013).

På en av de förskolor som är med i projektet bestämde man att försöka låta även de yngsta barnen delta i beslut kring hur man skulle inreda och designa en ny läsmiljö. De som arbetade på avdelningen enades om att skriva ut fotografier på: kuddar, hyllor, tyger och lampor som skulle kunna vara möjliga att använda i den nya läsmiljön. Barnen fick sedan i uppdrag att välja vilka lampor, vilken typ av hylla och om man skulle ha stolar, en soffa eller kuddar i den nya läsmiljön. Barnen valde med stöd i bilderna. De uppmuntrades också att placera ut de valda motiven där de tyckte att de skulle placeras.

Fotografierna och tillämpandet av en typ av fototagging (Forsgren Anderung & Folkesson, 2018) blev här ett sätt att ge barnen inflytande över hur den nya läsmiljön skulle utformas. Men det gav också alla inblandade vuxna en möjlighet att se den inre förskolemiljön utifrån barnens kroppsliga och fysiska perspektiv. I arbetet med de yngsta barnen kan de underlätta att ha inplastade fotografier som barnen får använda, särskilt som i det här exemplet, eftersom man här ville att barnen skulle välja material och möbler och sedan också visa hur dessa skulle placeras i förskolemiljön.

#### Förändringsarbete

På en annan förskola berättar en av de anställda i den uppföljande intervjun att de hade haft en soffa i matrummet som de flyttat in i det rummet där böckerna var. Hon beskrev att barnen då helt plötsligt började sätta sig i soffan och läsa själva. Tidigare hade det varit de vuxna som hämtade böcker inför läsandet i soffan, men nu kom soffan och böckerna att ges plats på samma ställe.

Förändringen öppnade för barnens självbestämmande. Omflyttningen erbjöd barn att bli självständiga i läsande- och bokaktiviteter. På den här förskolan var barnen inte delaktiga i beslutet kring miljöförändringen, men barnen erbjöds i och med de förändringar som gjordes att bli mer delaktiga och de gavs utrymme för självständiga val i fråga om bokläsande.

Barnens förändrade möjlighet till inflytande över läsaktiviteterna blev här mer ett resultat av att de anställda gjorde förändringar och hur de sedan reflekterade över de konsekvenser detta fick för barnen. Samtidigt öppnade förflyttningen av soffan för en förändring. Genom att man uppmärksammade resultaten av miljöförändringen så kunde de yngsta barnens delaktighet och intressen bli synliga. Här skulle man också kunna prata om *indirekt inflytande* hos barnen genom att de som arbetade i förskolan följde upp vilka konsekvenser förändringen fick. Men ett indirekt inflytande kan bara fungera om vuxna är uppmärksamma på konsekvenserna av en förändring, och att de är beredda att pröva olika lösningar, eller att ompröva sina tidigare lösningar och förändringar i miljön.

” Vi hade en soffa i läsrummet som vi flyttade in dit där vi har bokhyllan, och det gjorde att barnen mycket mer satt i soffan och läste själva, de visste ju att den här platsen den brukar vi läsa på, och då var liksom soffan själva platsen.

Utdrag från intervju med en av deltagarna i projektet

Barns *indirekta inflytande* blir också synligt i en annan av de uppföljande intervjuerna. I den framkommer att ett stort förändringsarbete av barnens läsmiljöer genomförts på förskolan men att barnen inte varit delaktiga. De vuxna som arbetade i förskolan hade blivit så inspirerade av det inledande kartläggande samtalet i Bokstart och planerade utifrån detta förändringar av befintlig läsmiljö. Men att engagera barnen glömdes bort helt och hållet, i efterhand har de inblandade talat med andra inom projektet och fått syn på metoder för att lyssna in även de allra yngsta barnen åsikter och delaktighet. Några av de intervjuade tycker att det är svårt att engagera de yngsta barnen som inte kan prata – här ligger den största utmaningen hos många.

I det förändringsarbete som genomfördes utan barnens delaktighet byggdes en kub som kläddes med tyg. Den fungerar både som rum för läsande och som en plats där bilder från en projektor kan återges. De förändringar som genomfördes i den inre miljön medförde att de



FOTO: Susanne Axelsson

Kuben blir ett rum-i-rummet, vilket gör att läsande där inne kan pågå samtidigt som någon annan leker utanför.

anställda började fokusera på läsning på ett helt nytt sätt. De befinner sig nu nästan alltid en vuxen inne i kuben, barnen har alltså fått en ny och förändrad tillgång till böcker och läsande även om de initialt inte varit delaktiga i förändringsarbetet och designandet av läsmiljön.

I flera intervjuer framkommer att en mer avskärmad miljö för läsning, exempelvis läsning i en kub, eller i andra typer av rum-i-rummet, ger barn en större koncentration när de lyssnar. Någon av de intervjuade menar att barnen också kan lyssna på mer *komplexa innehåll* i böcker när platser för läsning är mer avskilda från resten av verksamheten. Läsning och berättande i mer avskilda miljöer kan också stimuleras av att platsen görs mer fantasirik, eller som en av de intervjuade säger, om ”platsen skapar magi”. Hon menar också att en avskild och magisk miljö också erbjuder de vuxna en stimulerande plats för läsning och berättande.

#### Mellanrum – in-i-mellan

Ett mellanrum kan vara en plats som inte är organiserad, det kan vara ett utrymme som inte är på förhand formulerat. Ett mellanrum kan förstås utifrån att det

inte är – *definierat, bestämt eller färdigt*. Min erfarenhet som forskare, med en tidigare lång yrkeserfarenhet som förskollärare bakom mig, är att många barn intresserar sig för mellanrum. De kan leka i trånga utrymmen och inne bland buskar istället för på den öppna ytan strax intill. De producerar gärna mellanrum genom att flytta alla saker från ett rum till ett annat. Mellanrummet bildas och uppstår då genom de oväntade mötena mellan materialen och de nya platserna.

Mellanrummen erbjuder också förändrade relationer till material och lekar, och mellanrum uppstår genom rörelse och förflyttning. Filosoferna Gilles Deleuze och Felix Guattari (2015) menar att om man ska studera rörelse ska man börja mitt i något eller i det som är mellan allt annat. Att följa rörelse och det som Deleuze och Guattari (2015) beskriver som *rhizom*<sup>17</sup> betyder att följa spridningar och linjer som rör sig utan en på förhand given sträckning. De talar också om ”flyktlinjer” (s. 25) vilket kan vara ett bra begrepp att tänka med när de gäller de yngsta barnen som inte deltar i intervjuer eller reder ut sina tankar verbalt i vardagen eller inom forskning.

Att följa flyktlinjer kan betyda att se vad barnen gör, att följa kroppars rörelser i rummen (Olsson, 2014) och därmed följa barns perspektiv i användandet av rum och miljöer.<sup>18</sup> Man skulle som Johansson och Hultgren (2015) kunna säga att mellanrummen och flyktlinjer hänger samman och att följa flyktlinjer kan då bli ett analytiskt redskap för att hitta möjlig förändringspotential med utgångspunkt i *barns inflytande*.

Olsson (2014) menar att barn skapar och konstruerar problem som de sedan följer. Problemen blir drivande i undersökande av material eller händelser. När det gäller böcker och läsande så kanske en nyfikenhet på flyktlinjer kan visa på barns perspektiv och på barns strategier i närmandet till att bli läsande och bokanvändare.

#### Flyktlinjer och den gula traktorn – ett exempel från tidigare forskning

I en tidigare undersökning mötte jag ett barn, vi kan kalla honom Leon. Han pratar ännu inte så att ett verbalspråk kan fungera för att uttrycka vad han vill, men han kommunicerar med hela kroppen och det är svårt att inte förstå vad han har för avsikter och önskingar. I exemplet nedan så vill han inte sitta still och lyssna under en bokläsningsstund. Han vill till synes allt annat än sitta still. I förskolan där han går jobbar Maria och i nedan beskrivna situation håller hon Leon i knät under läsandet.

<sup>17</sup> Rhizom är ett begrepp lånat från naturvetenskap. Det beskriver hur vissa växter sprider sig genom att nya rötter och rotknölar dyker upp på ett inte förutbestämt sätt. Ett rhizom kan koppla samman på oförutsedda sätt, ett rhizom följer inte en linje, ett ämne eller en tanke. ”Ett rhizom kopplar oupphörligt samman [...]” (Deleuze & Guattari, 2015, s. 23).

<sup>18</sup> Begreppet flyktlinjer har inom projektet också ibland kompletterats med begreppen släta och räfflade rum, vilka beskrivs under rubriken ”Flyktlinjer och den gula traktorn” – ett exempel från tidigare forskning.

Leon kastar sig fram och tillbaka i Marias knä. Han snurrar runt, brummar och ropar, Maria håller i honom. Hon håller inte hårt, men hon visar med hela sin kropp och med sin röst att det är stilla och tyst man ska vara under lässtunden. De andra barnen tappar sakta koncentrationen på boken som Maria läser. Boken handlar om en grävskopa som har gått sönder och vill bli lagad. Ju mer Leon rör sig och snurrar desto högre läser Maria och ju mer tappar de andra barnen intresset för boken. Till slut så släpper Maria taget om Leon och han går iväg. Maria fortsätter läsa och visar bilderna på grävskopan för de andra barnen. Efter en ganska kort stund kommer Leon tillbaka, han har nu en gul traktor i plast i handen. Han sätter sig bredvid sin kompis Bim och kör sakta fram och tillbaka med traktorn, ömsom på golvet ömsom på Bims ben. Bim lyssnar på boken och tittar ibland på Leon, ibland på traktorn och ibland på bilderna i boken.

Några dagar efter den här händelsen får jag, i min roll som forskare, och Maria möjlighet att prata med varandra. Jag frågar hur hon tänker kring den situationen som vi båda delade och som hon mycket väl kommer ihåg. "Det händer nästan varje dag", säger hon. Sen fortsätter hon "att Leon inte lyssnar och inte är uppmärksam under lässtunden." Inom ramen för den forskning som refereras här hade vi tidigare diskuterat barns inflytande och vad det faktiskt kan betyda i relation till läsande och berättande. Jag hade då bett de förskollärare och andra pedagoger jag träffade att fundera över vad de skulle betyda att följa det som Deleuze och Guattari (2015; se också Colebrook, 2010) beskriver som *flyktlinjer*, men också att de skulle tänka utifrån begreppen *släta* och *räfflade rum*. Jag hade som forskare introducerat dessa begrepp för att erbjuda de vuxna i förskolan redskap för ett förändrat sätt att tänka och tala omkring det som tar plats i läshändelser på deras förskolor.

De tre begreppen flyktlinjer, räfflade och släta rum kommer från Deleuze och Guattari filosofiska sätt att tänka och beskriva tillblivelser och relationer i världen. Forskningsmässigt och teoretiskt utgår de från en immanent<sup>19</sup> syn på hur relationer kopplas samman och kopplar samman varandra (Colebrook, 2010; Deleuze & Guattari, 2015; Olsson, 2014).

På ett plan är dessa begrepp och en filosofisk förståelse av dem något som kräver ett fördjupat och förändrat tänkande kring hur kunskap och relationer skapas i världen och här särskilt i relation till förskolans bok- och läshändelser. Men inom ramen för forskning i det här projektet och tidigare i andra projekt har jag valt att introducera dessa begrepp för några av de förskollärare och andra pedagoger jag mött. Detta har skett utan att jag har haft en förväntan på att vi tillsammans och fördjupat skulle ha tid att undersöka förutsättningarna för dessa begrepp filosofiskt. Begreppen fick istället bli redskap för att se om vi tillsammans med hjälp av användandet av dem och deras innehåll kunde försöka få syn på sådant vi ännu inte visste om läsande, berättande och bokhändelser. Dessutom önskade jag att vi med hjälp av dessa begrepp

skulle kunna se bortom det invanda. Ytterligare en avsikt hos mig var då att använda de här begreppen för att väcka funderingar över vilka regler som sattes upp i förskolan och vad dessa gjorde med barnen och med de vuxna (se till exempel Olsson, 2014).

Under samtalet med Maria påminner jag nu om begreppen som vi gick in i projektet med. Hon tänker en stund och vi pratar vidare om vad som hände. Jag beskriver vad jag såg, och hur jag menar att ett sätt att se på det Leon gör när han går iväg är att följa hans handlande som en flyktlinje. Hon tänker vidare. Sen säger hon att hon aldrig förut har funderat på vad som, "skulle kunna hända", om man ser på ett helt nytt sätt, om man som hon uttrycker det, "vänder på situationen". Om vi tänker på Leon som en kompetent människa som vet vad han vill och vad han behöver för att lyssna på en bok.

När vi pratar vidare ser vi tillsammans hur Leon skapar en flyktlinje som inbegriper en traktor och ett aktivt lyssnade. Han rör sig från ett slätt rum där han skulle disciplineras in i hur läsande går till och hur det inramas. Men det var inte ett rum som passade Leon, istället skapade han ett mer dynamiskt och levande räfflat rum där han kunde lyssna med traktorn i handen. Maria och jag enas om att det finns andra sätt att tänka och att kanske gör dessa andra sätt att barnen får inflytande i stunden.

Delaktighet blir då inte något man som barn tilldelas av de vuxna, delaktigheten skapas här genom att vi följer de flyktlinjer barnen visar oss. Jag föreslår också Maria att om vi följer flyktlinjen ännu längre så kan man se att Leon hämtade ett föremål vilket var mycket nära besläktat med det som var fokus i den bok Maria läste. Leon hämtade en gul traktor. Boken handlade om en gul grävskopa. Att följa flyktlinjer erbjuder i den beskrivna situationen möjligheten att se Leon som kompetent, kunnig och aktivt tänkande i lässtunden, istället för som inledningsvis icke disciplinerad och full av motstånd mot lässtunden.

### I soffan, bara i soffan – ett exempel från projektet

På en av förskoleavdelningarna som är med i projektet får barnen i första hand läsa och använda böcker bara i en soffa och på mattan framför den soffan. Argumentet för detta är att det annars blir så rörigt och att böckerna bara kastas omkring när de används på andra platser, till exempel i lekrummet. Jag besöker den här förskolan några gånger och samtalar med de som arbetar där. De har särskilt önskat att jag som forskare ska möta dem och följa avdelningens arbete för att utmana deras tänkande kring barns delaktighet när det gäller läsande och böcker. Mitt uppdrag blir att bidra med en blick utifrån. En kritisk och nyfiken blick som kan väcka frågor och nya

<sup>19</sup> Immanens betyder att alla relationer är utplattade, det finns inget utanför eller innanför, allt pågår med en samtidighet. Kunskap skapas då samtidigt som vi lever, vi kan inte stå vid sidan och titta på det som händer, vi är alltid del av de processer vi är med och utformar (se till exempel Barad, 2007; Colebrook, 2010; Lenz Taguchi, 2012; Olsson, 2014).



Läsa, peka och tala om böcker kan man göra överallt, på tåget, utomhus, inomhus, i bilen eller i väntan på bussen.

tankar. Pedagogerna har sedan ganska lång tid tillbaka ett stort intresse för läsande och användande av böcker och de samlar ofta barnen för läsning och boksamtal. På mornarna sker ofta avsked till den som lämnar barnen på förskolan i soffan och läsandet av en bok blir därmed ofta för många barn en start på dagen och en övergång till att vara i förskolan.

Första gången jag besöker förskolan lägger vi upp en strategi för arbetet och andra gången får jag en rundvisning i miljön, det är ett flertal saker som jag då funderar på och som jag under arbetet med den här gruppen personal tar upp på olika sätt. Tredje gången vi träffas så följer jag barn och pedagoger en förmiddag i den vardagliga verksamheten.<sup>20</sup>

En av de första sakerna som jag börjar tänka kring är hur jag uppfattar att barnen bara får läsa och använda

böcker på ett ställe inne på avdelningen. Jag undrar över om det då inte blir så att de vuxna styr läsandet i väldigt stor utsträckning. Det går i så fall stick i stäv med de anställdas intresse för barns inflytande över sitt eget läsande och deras tillgång till böcker. Kanske vill barnen höra böcker i en paus från lek i lekrummet, eller kanske sitta i en vuxens knä och hålla i en bok när de andra barnen leker – och på så vis vara delaktig lite från sidan. Vi diskuterade under vårt första samtal att det ibland uppstår konflikter kring biblioteksböcker när flera barn vill ha samma bok. Vi pratade om att en möjlighet skulle

<sup>20</sup> Av olika inledande praktiska orsaker och sedan händelser som förknippas med covid-19 ses vi inte mer under projektets gång, de observationer som beskrivs här får därför tyvärr ingen fördjupad uppföljning under projektets gång.





FOTO: Lena O Magnusson

Böcker som del i leken och som fokus i leken.

kunna vara att ha flera av samma bok, att låna flera exemplar av samma bok på biblioteket. Den strategin var egentligen självklar för de som arbetar på avdelningen eftersom de redan gör så med det egna biblioteket förskolan har. Där har man redan tänkt på att ha flera exemplar av samma bok, men utgångspunkten har då inte varit att en avdelning ska ha fler av samma bok, utan snarare att de olika avdelningar ska kunna få tillgång till samma böcker.<sup>21</sup> Här finns alltså goda förutsättningar att kunna ha flera av samma böcker på en avdelning i taget. När man organiserar böckerna så verkar barnen till synes mycket nöjda. Det bidrar också till att flera av de barnen som lyssnar vid bokläsningen kan titta i samma bok som deras lärare läser.

Vid mitt tredje besök i förskolan sker flera av de saker som de anställda beskrev vid vårt första möte, men här händer också något som bryter mot det regelverk kring böcker som beskrivits för mig. Det är särskilt två *bokhändelser* från detta tillfälle som jag vill lyfta fram. Barnen tar under förmiddagen, utan att fråga de vuxna med sig böcker in i lekrummet och när de gör det så tar böckerna plats på olika sätt. Ett av barnen lägger ut böcker inne i en båt som en grupp barn använder i lek. Hon ligger sedan där och tittar i böckerna i pausen mellan att andra barn kliver i och ur den pågående leken.

#### Barn skapar läsmiljöer – ett exempel från projektet

Den andra bokhändelsen som jag vill uppmärksamma möjliggjorde för ett spännande samtal oss vuxna emellan och den erbjöd förnyade sätt att tänka. Händelsen utgör en flyktlinje i materialet och visar på rörelser med barns perspektiv på läsmiljöer som icke-förutsägbara. Tre av barnen i gruppen har vid det här tillfället tagit med sig böcker in i en koja som utgör en del av lekrummet. I kojans finns också flera stora mjuka djur som barnen hämtat. Barnen sitter sedan inne i kojans och läser för djuren. Några djur sitter i barnens knä och andra sitter på kuddar bredvid. Barnen läser högt i böckerna, de pekar och håller fram böckerna så att de mjuka djuren ska se bilderna. Genom att barnen bryter mot det regelverket som medför att man bara ska läsa böcker i soffan – visar de att de kan läsa och återberätta händelser i böcker. De visar att de helt och hållet vet vad högläsning är och hur det går till. Framför allt visar de att den här kojans passar mycket bra för läsning av böcker. Här är man avskild, man ser vem som närmar sig, det är ombonat och det finns inga direkta störningsmoment runt omkring. Här blir barnen inte avbrutna av andra som kommer och går, vilket ofta händer i soffan när någon ber om hjälp med än det ena och än det andra.

Inne i kojans tar läsandet därmed sig uttryck som – *en läshändelse på en plats synliggjord av barn och för barn*. Här har barnen skapat utrymme för var de vill läsa och hur de förstår läsandets möjligheter på den här platsen.

Kanske går barns idéer om var de vill bli läsande och var de vill ägna sig åt språk-lek-lighet stick i stäv med hur de vuxna tänker, eller kanske så tillför barnens perspektiv

och deras delaktighet något som förändrar förståelsen av var bokläsning ska, kan eller bör ske i förskolan. Kanske är det verkligen bra att man läser i soffan! Där blir läsningen bland annat del av en trygg överlämning till förskolan, där sker läsningen utifrån överenskomna regler och vuxnas omsorg om barnen. Men tänk om barnen genom att ta in böckerna i lekrummet menar att de ska vara där, också. Och att böckerna där ska användas på andra sätt än i soffan. De ska vara med i lekar och de ska vara tillgängliga i leken.

Barnen som sitter inne i kojans och läser och barnet som har tagit med sig böckerna in i leken visar vägen för några av *barns platser för läsande*. Här kanske vissa speciella materiella villkor för läsandet spelar roll (Dolatkhah, 2010). I det ena exemplet är de materiella villkoren, mjuka kuddar, gosdjuren som en lyssnande publik och avskildheten kanske centrala förutsättningar och i det andra exemplet kanske det är själva den inramande leken som utgör ett viktigt materiellt villkor för bläddrande i böcker och för läsande.

För att få veta något om vilka platser som kan fungera bra för barns läsning blir det viktigt att ställa generella frågor, det kan vara frågor som:

- > Var och till vad använder barnen böckerna?
- > När använder barnen böckerna?
- > Var vill barn läsa och bli läsande?
- > Var vill de befinna sig när en vuxen läser?

På en av de deltagande förskolorna redogör en förskollärare för hur de har börjat ha böcker på många ställen i miljön. Böckerna förvaras då i mindre boklådor som barnen kan bära omkring på. Barnen kan själva ta med boklådorna dit de vill. Genom att ta med en boklåda visar barnen var böckerna ska vara och genom detta visar de också på inflytande över var de vill ha böcker – just då.

<sup>21</sup> Förskolans bibliotek är under uppbyggnad och en av dem som arbetar på avdelningen där vi är har ansvar för detta.

# Barnbiblioteket – en plats för barn

På ett barnbibliotek kan barn vistas och de kan få ta del av läsande, berättande och av att låna böcker. De ska i bästa fall kunna ställa frågor, leka, undersöka och vistas bland böcker. Här kan en utgångspunkt vara att barn har rätt att bli bokkonsumenter och bokuptyckare.

Barnbiblioteken utgör del av folkbiblioteken och ett av målen i bibliotekslagen handlar om att stimulera barn och ungas läsande och att ”främja deras språkutveckling” (Svensk biblioteksforening, 2015, s. 22). Detta ska ske med utgångspunkt i det demokratiuppdrag som finns inskrivet i bibliotekslagens övergripande syfte och det är särskilt i relation till frågor om demokrati som barns inflytande när det kommer till läsande och bokrelationer, både blir, och är så viktigt. Demokratiuppdraget ligger också till grund för förskolans arbete, och för ett flertal skrivningar i förskolans läroplan (Skolverket, 2018). Barn har rätt att bli bemötta med respekt för ”sin person och sitt sätt att tänka och förstå sin omvärld” (s. 7) och tillgång till böcker och berättande kan bidra till en bred förståelse av både egna och andras upplevelser, förutom att de kan stimulera fantasin, lekar och utveckla av kunskap. När vi läser kan vi både känna igen oss och få syn på något vi inte visste om andra och oss själva.

Idag kan barnbibliotekarier arbeta uppsökande och liksom i Bokstart få kontakt med vårdnadshavare via BVC och andra platser där barn och deras vårdnadshavare vistas (Rydsjö, Hultgren, & Limberg, 2010; Söderblom, 2002). Barnbiblioteken har som uppdrag ”att aktivera, stimulera, stödja och främja läsningen (Dolatkhah, 2010, s. 103)”, men läsning kan som vi vet ske på många olika sätt och på många olika platser.

I en studie om 4–6 åringars uppfattning om bibliotek låter Helena Danielsson och Agneta Sommanson (2017) en grupp barn ta två till tre fotografier av ”något de gillar i biblioteksmiljön” (s. 18). Här följer man barns visuella röster (Magnusson, 2017) som del i ett projekt där man intresserar sig för barns perspektiv på bibliotek utifrån frågor som: Vad väcker nyfikenhet? Vad intresserar barnen i miljön?

I resultaten visar det sig att det blir skillnad på fotografier tagna av barn när de besöker bibliotek för första gången – då har barnen bråttom att undersöka miljön – medan barn som är mer bekanta kan dröja mer när de gör sina val av vad de vill fotografera. Metoden att låta barnen fotografera på det här sättet kan liknas vid fototagning, men tar utgångspunkt i delvis ett annat metodologiskt förhållningssätt. Det är samtidigt uppenbart att kame-

ran ger barnen röst att visa något som kanske skulle vara svårt att sätta ord på. Genom att använda sig av kameror och fotografier blir det också möjligt att efter att bilderna är tagna diskutera dem och deras innehåll. De utgör då underlag för samtal (Rose, 2012; Thomson, 2008). Danielsson och Sommanson (2017) pekar på att det kan vara så att vi är många som är överens om vikten att läsa, men kanske inte hur vi ska motivera den som inte vill läsa. Kanske har olika slags läsning olika status, kanske behövs andra former av läsande och möjligheter till läsning på biblioteket?

En central fråga handlar om samordning och om utbildning av de som arbetar med barnen på bibliotek. Det finns exempelvis ingen särskild utbildning riktad till den som ska bli barnbibliotekarie. Kanske behövs här också ett tydligare samtal om vad förskolan önskar sig från biblioteket. Den frågan dök upp i ett flertal av intervjuerna inom Bokstart och några av de delaktiga sa att den hade mycket bra kontakt med närmaste bibliotek och barnbibliotekarie. Några andra beskrev att det var svårt att veta vad man skulle låna. Ytterligare några beskriver hur svårt det är när man har långt till biblioteket och att de skulle vilja ha mer kontakt med biblioteken och bibliotekarierna på telefon eller via andra kanaler.

## Att välja böcker

Att besöka biblioteket, bokbussen eller att beställa en bokkasse kan handla om en önskan att låna något som är kopplat till ett kunskapsområde eller ett särskilt projekt eller tema i förskolan. Det kan innebära att söka upp böcker som kan svara på frågor som barnen och förskolans lärare och pedagoger har. Det kanske kan handla om hur många ben en myra har eller hur lång en orm kan bli. Det kan handla om att leka och att bli arg på sin bästa kompis och det kan handla om att bli rädd eller att vara modig. Här kommer boken att utgöra en kunskapskälla, en plats att söka kunskap, vilket samspelar med bibliotekens roll i frågor som rör både ett formellt och ett informellt lärande (Kulturplan för Gävleborg, 2019 – 2021, s. 63-64).

Det är av vikt att vara medveten om att vi har ett visst antal tillgängliga böcker och att någon har gjort urvalet. Vuxna gör ett urval när de lånar böcker till barnen och barnen gör ett urval när de själva lånar och läser böcker. Kanske känner barnen igen böcker från reklam eller från barnprogram de sett, våra val sker inte utan begränsningar



FOTO: Lena O Magnusson

På den mjuka mattan inne på bibliotekets barnavdelning kan man träffa andra som också vill läsa böcker.

och påverkan från den kulturella och sociala kontext där vi befinner oss. Detta behöver vi påminna oss om.

En fråga som aktualiserats hos förskollärare och andra pedagoger i intervjuerna och under besök på förskolor handlar om: *Hur man väljer böcker till förskolan?* En av de intervjuade menar att det är svårt att titta i en katalog och sedan avgöra om just den där boken passar i min barngrupp. Den intervjuade refererar här till Statens kulturråds katalog som innehåller information om vilka böcker som kunde beställas inom ramen för regeringens satsning på läsfrämjande.<sup>22</sup> Den intervjuade förskolläraren lyfter också fram att man ju kan få hjälp på biblioteket med att välja böcker. Men möjligheten att besöka bibliotek med eller utan barn ser ju givetvis mycket olika ut. Geografiska förutsättningar och hur kollektivtrafik fungerar i närheten är ju avgörande för den fysiska tillgången till biblioteken.

Genom de samtal av olika slag som förs inom projektet så visar det sig som ett resultat i undersökningen att för vissa förskollärare och andra pedagoger är besöken på biblioteken självklara, de går en gång i veckan. Någon förskola låter alla barn gå till biblioteket, någon annan låter bara några få barn gå dit. En av de intervjuade säger att besök på biblioteket utgör en självklar del i deras återkommande planering. De går till det närmaste biblioteket flera gånger om året och alla barn får gå dit oavsett ålder. Några av de förskolor som är med i Bokstart börjar under projektet att besöka närmaste bibliotek i större utsträckning och några andra kontaktar biblioteket för att få tillgång till böcker med innehåll som är anpassat till de tema eller projekt de just då arbetar särskilt intensivt med.

Det är uppenbart att det finns en stor vilja att använda böcker hos de som deltar. Det blir också tydligt i flera av intervjuerna att de som deltar anser att språket är grunden för allt lärande i förskolan. Tillgången till ett språk, och möjligheten att kommunicera sina tankar och önskningar, utgör en självklar förutsättning för att kunna delta i undervisning och inom den utbildning som sker i förskolan och här spelar böcker och läsande en central roll.

En av de intervjuade berättar att hon själv lånar böcker till förskolan när barnen inte är med. Hon menar att när barnen är med då vill hon vara fokuserad på dem och följa deras intressen och deras närmande till biblioteket som plats. Då kan hon inte också koncentrera sig på att själv låna böcker för då skulle inte barnen och deras upplevelser vara i fokus för henne. Hon vill släppa fram barnen

<sup>22</sup> Kulturdepartementet gav under 2018 i uppdrag till Statens kulturråd att genomföra satsningar som främjade förskolebarns läsande (diarienummer: KU2018/01213/KO). En del av uppdraget inriktade sig på att med sakkunnigas hjälp välja ut böcker som förskolor kunde beställa med hjälp av ett ekonomiskt bidrag i form av ett inköpsstöd för att förskolorna skulle kunna lägga grunden till egna förskolebibliotek. Några av de intervjuade har inte själva fått välja böcker till förskolan. Urvalet har då gjorts av någon på chefsnivå vilket lett till att böckerna inte passat barnens ålder.

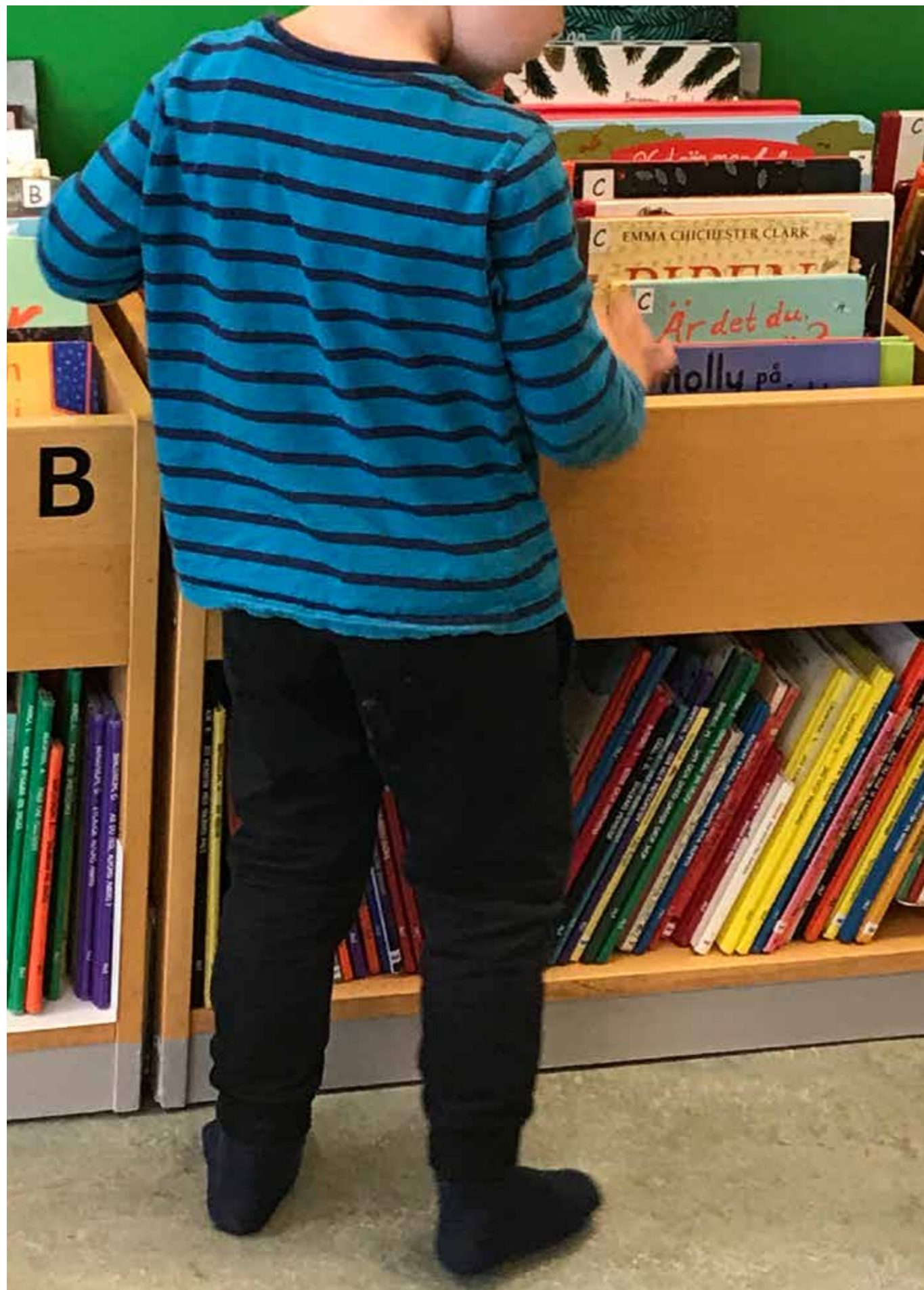


FOTO: Lena O Magnusson

Det finns många böcker att välja på. Några som känns igen och andra som är helt nya. – Hur många får vi låna med till förskolan, frågar en fyraåring sin förskollärare.

och deras intressen samt möjlighet till inflytande. När hon går dit själv för att låna till förskolan är istället böckerna i fokus, men här finns ingen motsättning. Det verkar snarare som att den här förskolläraren har barnen i fokus hela tiden. Det är därför hon delar upp sitt eget fokus. När hon väljer böcker kan hon tänka på vilka böcker som behövs och vilka som kan entusiasmera barnen eller passa inom ett visst projekt, när hon är på biblioteket med barnen blir deras intressen, nyfikenhet och möjlighet till inflytande istället i fokus.

#### Mötas på biblioteket

En av de deltagande förskolorna bjöd in till ett föräldramöte på biblioteket. Det visade sig då att flera av vårdnadshavarna inte hade vågat besöka biblioteket därför att de var rädda att deras barn skulle störa. Under mötet kunde personalen på biblioteket berätta att man inte måste vara tyst på biblioteket – snarare förväntar man sig att barnen ska närma sig böcker och läsande på många olika sätt, också med ljud. Samverkan mellan biblioteket och förskolan öppnade för kunskap om biblioteket för vårdnadshavare som efter mötet började besöka biblioteket med sina barn. Nyfikenhet och intresse för biblioteket väcktes alltså tack vare detta initiativ – ett initiativ som i sin tur byggde på att förskolans pedagoger och förskollärare kände sig välkomnade på biblioteket.

” Jag kanske lånar 30 böcker varje gång och så fotar jag deras framsidor och så sätter jag in dem i en pärm som barnen kan bläddra i. Då kommer de ihåg böcker som de läst och så kan de be att vi ska låna dem igen. Med den där pärmen kan vi också prata med föräldrar, vårdnadshavare och morföräldrar om vilka böcker barnet tycker är intressanta och så blir de uppmärksamma på vad vi och barnen gör.

Utdrag från intervju med en av deltagarna i projektet

#### Läsmiljö – rum för läsande, lyssnade och berättande

I en läsmiljö behöver den fysiska och sociala miljön samspela för att läsning ska stimuleras (Hultgren et al., 2015). Det behöver vara synligt att läsningen är viktig och att den kan ske på olika sätt. I studier som gjorts tidigare av elevers uppfattning om skolbibliotek framkommer bland

annat att biblioteken i första hand tycks uppfattas som ytterligare ett skolrum, alltså inte en plats för berättande, fantasi och kreativa språng. En orsak till att eleverna uppfattar det på det här sättet beror bland annat på lärarnas tal om biblioteket som en plats för att söka fakta (Alexandersson & Limberg, 2007). En sådan föreställning begränsar tyvärr de möjligheter biblioteken skulle kunna ha för många elever.

Jag vill nu återknyta till några inledande tankar och frågor som berör de yngre barnens relation med språk-lek-lighet och böcker. Vilka processer underlättar respektive försvårar läsande och närmande till böcker? Ulla Lind (2010) skiljer på begreppen *målrationella* och *målrelationella* processer och även om alla som arbetar i förskolan måste utgå från läroplanen (Skolverket, 2018) så finns det inte ett sätt att närma sig barns liv i förskolan.

Vi vuxna vet inte alltid när lärande sker och när barns intressen kan leda oss i på helt nya vägar. I en målrelationell process ställer vi oss öppna för det som händer. Ett exempel på en sådan öppenhet visar sig när jag som forskare befinner mig tillsammans med barn och pedagoger i verksamheten på en av förskolorna och barnen tar över läsandet i en koja inne i stora lekrummet vilket beskrivits tidigare. Ett annat exempel på en målrelationell process är hur Esmé som beskrivs i rapportens ingress hämtar en bok om att klä på sig istället för att klä på sig. Hon leker och visar på ett humoristiskt sätt att hon mycket väl förstår vad som är hennes uppdrag – att hon ska klä på sig – men också hur hon genom att hämta boken gör uppror mot uppdraget. Bokens berättelse och dess innehåll, det Esmé inte kan uttrycka i ord, blir en beskrivning av vad Esmé gör eller förväntas göra. I båda dessa exempel så följer de anställda barnen och deras förhåvanden med nyfikenhet och vid båda tillfällena får de syn på barnens kompetens och möjlighet till inflytande.

Ett annat barn som jag träffat tidigare på en förskola har inte alls samma förutsättningar som Esmé. Han har inte tillgång till böcker som del av vardagen. I den läshörna som finns på den avdelning där han går är alla böcker placerade högt upp. Där finns en hylla, en rund matta att sitta på, bilder på väggen från barnböcker – det är alltså en plats som de vuxna designat för läsande och för samling kring läsande. Den har typen av organiserad plats för läsning känns igen från flera förskolor som jag har besökt. Varje gång ställer jag mig frågan: *Varför är böckerna placerade så högt upp?* Varken ettåringarna eller tvååringarna på avdelningen når böckerna. Hur vet vi ens att det här är en plats för läsande och eventuellt berättande.

Det finns inget som signalerar läsning förutom att det står: läshörna, på en lapp på väggen. Genom att beskriva den här miljön och platsen vill jag påvisa något som jag menar är viktigt att tänka kring som vuxen och anställd i förskolan. Något som inte i första hand handlar om just den förskolan som jag beskrivit här. Jag vill istället låta beskrivningen representera ett antal *läsplatser* och *platser för läsande* som jag mött under mina besök i förskolor.

På den beskriva förskolan har de som jobbar kanske inte satt sig in i vad det medför att tänka utifrån barns

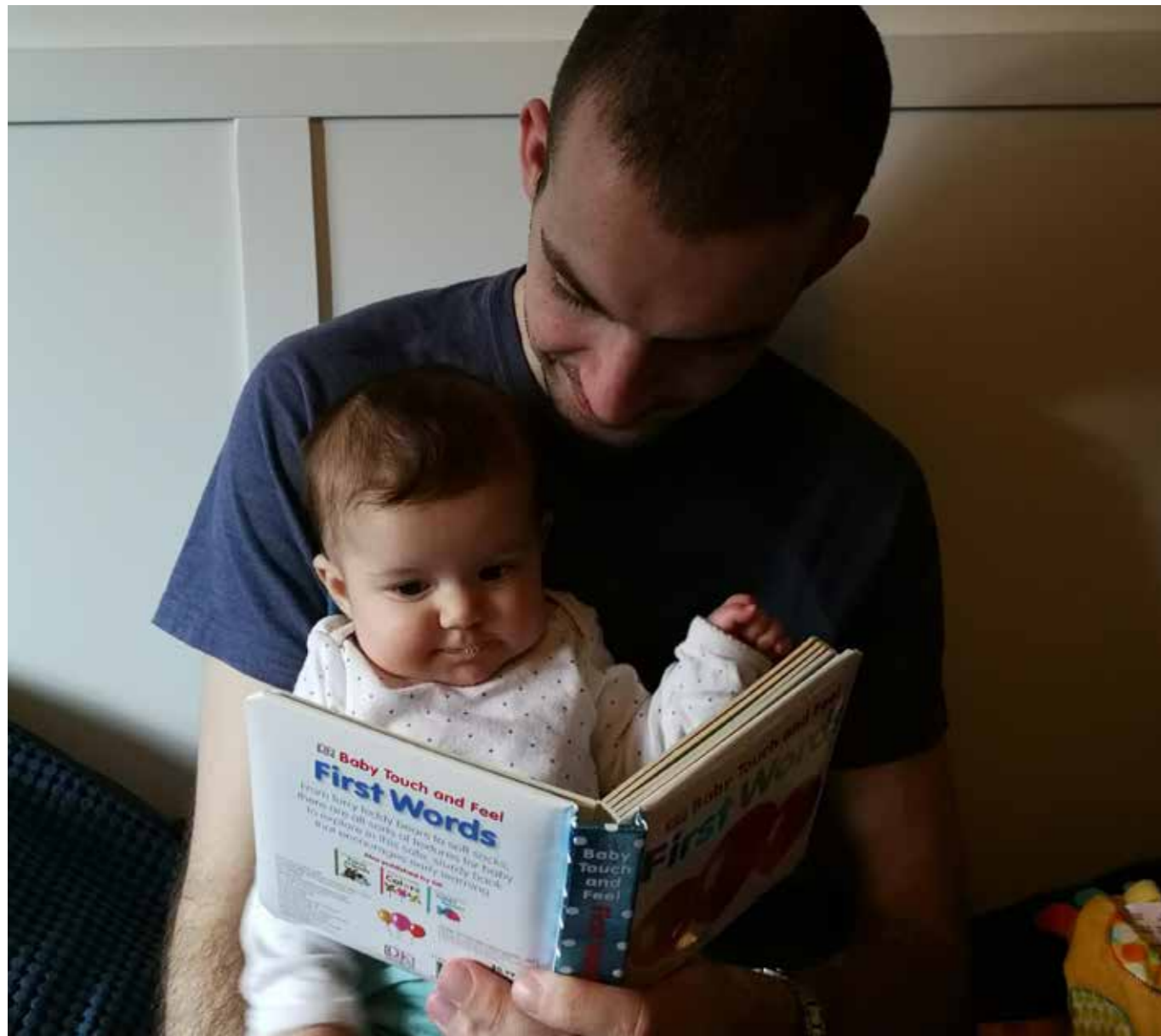


FOTO: Frida Wennerholm

Koncentrerat och engagerat lyssnande.

delaktighet, kanske har de inte heller funderat över vilka konsekvenser det får att barnen själva inte når böckerna. Böcker och läsande blir därmed något vuxna styr över, helt och hållet. Böckerna och tillgången till böcker kan här bara bli del av en målrationell process som leds av de vuxna. Här uppmanas inga självständiga och aktiva barn, här förväntas till synes barnen vara passiva lyssnare som svarar på initiativ från vuxna. Jag vill genom ovanstående beskrivning av skillnaden på det målrelationella och målrationella uppmärksamma barns inflytande, och möjlighet till inflytande.

Delaktighet och inflytande börjar alltid i att barn har tillgång till de ting eller material som de skulle kunna ha, eller få, inflytande över.

## Kapprumsbibliotek

En del av Bokstart handlar om upprättandet och införandet av flera kapprumsbibliotek i regionens förskolor. Ett kapprumsbibliotek är precis som det låter – en biblioteks-

funktion bland kappor – och finns idag i flera regioner i Sverige (Johansson, 2017; Sandvikens Kommun, 2017). Ett kapprumsbibliotek kan vara hyllor som exponerar böcker för hemlån, men det kan också vara bokpåsar som redan är fyllda med ett antal böcker.<sup>23</sup> Kapprumsbiblioteket är ett sätt att introducera böcker och läsning för förskolebarnens familjer. Kapprummet, entrén eller hallen på en förskola är för många den plats där barn lämnas och senare på dagen hämtas. Det är alltså för många den plats där förskolans pedagoger och förskollärare dagligen möter vårdnadshavare eller andra som hämtar och lämnar barnen.

Ett kapprumsbibliotek kan fungera på olika sätt men målet är att öka läsandet och tillgången till böcker hos barn och deras familjer. Det finns bokpåsar som innehåller en handledning kring högläsning för vårdnadshavare och det finns bokpåsar som innehåller böcker riktade mot vissa åldrar. I en av förskolorna som deltar i projektet har man valt att låta böcker vara synliga på hyllor i hallen.

<sup>23</sup> Bokpåsarna benämns i några kommuner också som läspåsar.

Här plockar barn och vårdnadshavare själva ner vilka böcker de vill låna med hem. För att frakta böcker mellan förskolan och hemmet har särskilda påsar i tyg sytts upp och de känns igen som kapprumsbibliotekspåsar.

Alida Johansson (2017) menar i en utvärdering av kapprumsbibliotek och bokpåsar att det verkar vara så att kapprumsbiblioteken ofta inte är organiserade som del i ett större samverkansprojekt. Hon menar vidare att det skulle vara en vinst om de var det. I Danielssons och Sommansons (2017) studie beskrivs en omvänd bokpåse. Barn på en av de deltagande förskolorna får med sig en tom påse hem, sen tar de med en bok till förskolan. Det blir som ”bokstart – fast tvärt om” (s. 33). Med den här metoden kan barn och deras vårdnadshavare engagera förskolans barn och personal i vilka böcker som är viktiga i hemmet.<sup>24</sup> Oberoende av om man använder en omvänd bokpåse eller funktionen i ett kapprumsbibliotek så blir resultatet att böcker och läsande kommer i fokus.

### Ett nästa steg

Flera av de som blir intervjuade inom projektet är nyfikna på idén med kapprumsbibliotek, någon menar att man kan se det som nästa steg när det gäller att hitta nya sätt att samtala med vårdnadshavare om läsning och böcker. Kanske blir vårdnadshavare och andra som hämtar och lämnar barnen i förskolan mer nyfikna när de ser böckerna i hallen, och kanske så får barnen möjlighet att plocka fram böcker som de vill visa sina föräldrar?

Under projektets gång bekräftas att inrättandet av kapprumsbibliotek stimulerar till nya samtal om böcker och läsande. I en av intervjuerna framgår det att man nu kommer i samtal om böcker och läsande även med de vårdnadshavare som annars aldrig går längre in i förskolemiljön än just till hallen.

» Kapprumsbibliotek, wow, säger jag!

Särskilt de yngsta barnen som ännu inte har ett verbalt språk kan ha nytta av att böckerna är synliga i hallen och att det går att peka på den bok man vill låna. I en av de förskolor som är med i projektet planerar personalen att sätta upp tavellister i en del av hallen för att där ställa upp böcker för hemlån. I en annan förskola har man flyttat en hylla som finns i hallen och istället hängt upp bokpåsar för hemlån på hyllans plats.

De förskolor som redan använder sig av kapprumsbibliotek menar att det blivit så självklart att diskutera språk och kommunikation med vårdnadshavarna nu när de har ett kapprumsbibliotek. På det här sättet ökar användandet av kapprumsbibliotek också samverkan mellan hemmet och förskolan. Tillgången till böcker gör det naturligt och en av de intervjuade säger: ”Kapprumsbibliotek, wow, säger jag!”. En annan av de intervjuade

menar att genom att prata om läsning för de yngsta så har vårdnadshavarna fått syn på att läsning kan ske även med de allra yngsta barnen. Hon menar att det är förskolan som genom användandet av kapprumsbiblioteket öppnat för en dialog kring detta.

På en av förskolorna där man upprättat ett kapprumsbibliotek upptäckte man att flera familjer hade trott att det bara fanns ett och samma innehåll i de fem bokpåsarna. En så enkel missuppfattning ledde till att vårdnadshavare inte hade fått syn på att det fanns fem påsar med fem olika innehåll att låna hem. Upptäckten ledde till förnyade samtal i hallen om böcker och läsning och missuppfattningen erbjöd på detta sätt ytterligare fokus på böcker.

### Att bli aktivt delaktig i val av böcker

En av de intervjuade berättar att hon fotograferar omslaget på alla böcker som lånas från biblioteket. Hon skriver ut och plaster in fotografierna och sätter in dem i en pärm. Barnen på hennes avdelning har tillgång till pärmerna och de kan med stöd i användandet av bilderna i pärmerna visa vilka böcker de vill att man ska låna igen till förskolan. Barnen kan också använda pärmerna själva när de har lust i dialoger med varandra. Även de yngsta barnen, som inte kan beskriva eller berätta med ord, ges här möjlighet till delaktighet och inflytande genom att de kan peka på bilder och på det sättet ge uttryck för minnet av en bok, eller en önskan om att läsa den igen.

Pärmerna har flera funktioner. Den kan också användas för att de som arbetar med barnen ska kunna samtala med vårdnadshavare och beskriva enskilda barns intresse för särskilda böcker. Pärmerna ger möjlighet till ett reellt inflytande över valet av böcker och fungerar också som ett redskap för att minnas vad man har läst under det senaste året. Ett flertal av de som intervjuas i slutet på projektet beskriver vikten av att de yngsta barnen ser böcker i den vardagliga miljön – alltså att böckerna finns tillgängliga hela tiden och på många ställen.

<sup>24</sup> Att be förskolans barn att ta med en bok till förskolan bygger på att man som pedagog och förskollärare vet att alla barn har böcker hemma.

# Avslutande resonemang och sammanfattning

I de bokstartprojekt som beskrivs i den här rapporten har fokus legat på förskolan. I andra tidigare projekt inom ramen för Bokstart har fokus ofta riktats mot den första bok-kontakten eller kontakten mellan bibliotek och barn (Statens kulturråd, 2018; Rydsjö, Hultgren & Limberg, 2010). Projektet har haft ett dubbelt syfte, dels att undersöka de yngsta barnens inflytande över platser för läsning och dels att följa personalens utforskande av metoder för att utveckla platser för läsning för de yngsta barnen. Detta har medfört att de som deltar i projektet i första hand fokuserat på den inre miljön och på de yngsta barnens delaktighet.

I några fall har de deltagande beskrivit hur de arbetat med vårdnadshavare och barnens familjer och i andra fall inte. En aktivitet som riktat sig direkt till barnens vårdnadshavare är uppbyggandet av så kallade kapprumsbibliotek, något som i slutet på projektet hade kommit igång på flera av förskolorna.

Förskollärare och andra pedagoger i förskolan blir inom ramen för projektet mycket viktiga, för utan dem och deras kunskap om språkutveckling och kommunikationens möjligheter i relation till läsande och språk-lek-ighet kommer barnen inte att få en bred möjlighet att utveckla de kompetenser de behöver. Bruce, et. al (2016) beskriver vikten av lärares kompetenser i relation till språkutveckling och vikten av att lärare tar utgångspunkt i barnens egna uttrycksmöjligheter. De menar att det är av vikt att lärare inte har ett ensidigt individfokus utan att frågor om språk lyfts ”till pedagogiska frågor i både lärandemiljö och didaktik” (s. 23). De som arbetar i förskolan är språkliga förebilder, som förutom kunskap om språk också behöver våga leka med språket och prova ord och ordlekar tillsammans med barnen.

En majoritet av de som medverkat i projektet lyfter i de avslutande samtalen och intervjuerna fram att de genom sin medverkan fokuserat på läsande och böcker på nya sätt i den vardagliga verksamheten. Några av de som deltagit menar också att de upptäckt hur barns delaktighet och deras inflytande över tillgång till böcker och läsande förändrat den egna förståelsen av barns intressen och de yngsta barnens möjlighet till inflytande.

De framkommer tydligt i en av intervjuerna att vuxna har ansvar för att bjuda in till samtal under bokläsning och att anpassa samtalet till de barn som är delaktiga i lästunden. Ett sådant samtal kan handla om att följa barnens kunskap och sedan lägga sig på nästa nivå i relation till språket, det Vygotskij (2001) talar om som den proximala utvecklingszonen. Alltså lite mer, lite svårare än vad barnen redan kan. Därför är det också viktigt att ge barn riktiga begrepp, att

inte förbarnsliga språket. För om barn får tillgång till ord och begrepp kan de tala med varandra och med vuxna om det de vet, det de intresserar sig för och det de lär sig.

Flera av de förskollärare och andra pedagoger som deltar i projektet beskriver i intervjuerna hur viktigt det är att använda *riktiga ord*. De lyfter exempelvis fram användandet av benämningen hund istället för vovve. De talar om vikten av att använda korrekta termer för saker och flera av dem lyfter fram det stora ansvaret som det innebär att ge barn stöd i språkutvecklingen. Jag har ett exempel från min egen tidigare forskning som jag vill lyfta fram när det gäller begrepps- och ordanvändning. Barnen på en av förskolorna som deltog i en tidigare undersökning använde ordet *opacitet*. De vuxna hade lärt dem betydelsen av ordet och barnen hade nytta av den kunskapen eftersom det var ett begrepp de använde när de undersökte och provade bildmanipulering i förskolans datorplattor (Magnusson, 2018, s. 134). Begreppet opacitet skulle kanske kunna anses som för svårt i ett förskolevokabulär och därmed för barn i förskoleåldern. Men det tyckte inte de som arbetade med barnen och inte barnen heller. Barnen använde begreppet med självklarhet.

En av de intervjuade i Bokstart beskriver hur de förskolebarn hon arbetat med ofta mötte nya ord när de var ute i naturen, hon gav som exempel, ordet *porlande*. Ett ord som barnen mött när de var ute och gick i skogen en vårdag och som de sedan kom att använda i sitt vardagsspråkande. Ett annat liknande exempel kommer från en av de intervjuade förskollärarna, hon beskrev hur en vårdnadshavare på den 1–3 års avdelningen där hon arbetade uttryckte både förvåning och glädje när hennes barn hemma hade talat om *pollinering* hos växter. Vårdnadshavaren hade sagt att det inte var ett begrepp som de hade använt hemma och förskolläraren berättade då att ordet användes i ett pågående naturvetenskapligt projekt kring växter i närmiljön. Kanske uppfattar några vårdnadshavare att pollinering, liksom opacitet, är svåra ord. Kanske för svåra för de yngre barnen. Men så tänkte inte de som arbetade med barnen i förskolan, de tänkte snarare att det är väl självklart att barn har rätt att veta vad något heter.

## Delaktighet, inflytande och framtida möjligheter

Projektet har visat på både utvecklingspotential och dilemma. Några av de intervjuade har haft svårt att se hur det skulle kunna vara möjligt att arbeta med de yngsta barnens

delaktighet och deras inflytande över miljöförändringar och design av läsmiljöer. Andra deltagare har utvecklat metoder för att få syn på de yngsta barnens möjlighet till delaktighet och deras självklara rätt till reellt inflytande (Skolverket, 2018).

Flera av de som deltagit har också under projektets gång blivit medvetna om värdet av att arbeta med de yngsta barnens inflytande. Några har fått syn på möjligheten att låta barnen vara delaktiga i större utsträckning i vardagsbeslut och andra har bjudit in barnen när det kommer till frågor om inköp av material. Kopplingarna mellan delaktighet, inflytande och demokrati är tydliga i de samtal som först inom projektet.

Flera av de som deltagit har beskrivit hur de under projektets gång blivit mer uppmärksamma på vilka villkor för läsande och bokanvändande som varit dominerande i deras förskolor. Och många har också blivit uppmärksamma på hur till synes små förändringar i miljön har gjort stor skillnad. Men också att man kan läsa överallt och att det nästan inte finns några begränsningar. En av de intervjuade säger att böcker går sönder: – *Det händer*, säger hon, annars ges barnen inte möjlighet att bli läsande, det är något man får riskera.

En viktig aspekt av det förändringsarbete som pågått har varit att låta barn ha böcker på många ställen i förskolans miljö, men också att skapa avskilda platser för läsning. På de mer avgränsade och avskilda platserna kan mer komplexa innehåll behandlas och barnen kan finna koncentration att lyssna, och att bli lyssnande, på nya sätt.

Några av deltagarna har lyft vikten av samverkan mellan bibliotek och förskolor men också mellan olika förskolor. Projektet har hos nästan alla inblandade satt igång en förändringsprocess som också spillt över på andra delar av den utbildning och undervisning som sker i förskolan. En av de inblandade menar att hon i och med projektet har fått en förhöjd medvetenhet när det kommer till att lyssna på barnens röster och att lära sig av barnen.

Några exempel på strategier och metoder för att arbeta med de yngre barnens delaktighet och *direkta inflytande* som framkommit inom projektet är:

- Att låta barn designa en ny läsmiljö genom att de får möjlighet att välja bland bilder på olika typer av lampor, stolar, kuddar, tyger, mjukisdjur eller soffor
- Att låta barnen rösta om utformning av en ny läsmiljö genom att välja bland fotografier på olika typer av rumsdesign – till exempel genom att visa bilder på en datorplatta
- Att låta barnen ge uttryck för vad de skulle önska sig i en läsmiljö – ett exempel är att önska sig ett tyg som känns som ”att klappa en hund”
- Att låta barnen välja böcker och att erbjuda barnen möjlighet att minnas alla böcker man haft i förskolan – till exempel genom att fotografera omslagen på böcker
- Att våga undersöka vad barnen faktiskt har möjlighet att berätta utan ord – som i exemplet med den gula traktorn

- Att följa barnen och var de läser och verkar vilja ha tillgång till böcker i lokalerna – här handlar det om att följa barnens användande av böcker
- Att ha böcker på alla platser där barn är och att böckerna är synliga
- Att ge barnen tillgång till många böcker med olika innehåll och skilda fokus
- Att låta barnen läsa på olika sätt – en bok under lång tid, många böcker på samma gång och att inte värdera barnens strategier för läsning
- Att väcka barns intresse – annars kan inte deras inflytande bli synligt

Några exempel på strategier och metoder för att arbeta med de yngre barnens delaktighet och *indirekta inflytande* som framkommit inom projektet är:

- Att de vuxna följt och dokumenterat barnens användande av böcker i förskolan – barnen har kanske ofta tagit med sig böcker till en viss plats i lekrummet eller in i vissa lekar? Dessa platser har då blivit ställen där böcker och boklådor placeras
- Att möblera om på avdelningen och genom detta flytta på både böcker och platser för läsning och följa barnens användande av de nya platserna
- Att utveckla nya läsmiljöer – genom att avskärma delar av ett rum, eller att bygga rum i rummen där barn kan läsa själva eller tillsammans med varandra och vuxna
- Att ha böcker på alla platser där barn är – att böckerna är synliga
- Att flytta på möbler för läsning – som i exemplet med den flyttade soffan

Inflytande och delaktighet liksom bokläsande bygger på vuxnas närvaro och barns tillgång till böcker. I flera av de exempel som nämns i rapporten har de yngre barnen fått välja med stöd i användandet av bilder och fotografier. Bilder i form av visuella utsagor eller påståenden är centrala i möten med yngre barn som ännu inte har möjlighet att uttrycka sig verbalt. Genom att peka på bilder, eller själva producera bilder, kan barn visa på sina tankar och sina val i frågor om vad som ska göras eller vad barnen tycker om eller intresserar sig för.

Jag vill avslutningsvis citera Sam, ett av de barn jag mött i projektet. Han satt för sig själv med en bok i ena handen och en plastdinosaurie i den andra. En av hans pedagoger frågade vad han gjorde. Han tittade på henne, på boken och på dinosaurien. Sen sa han: – *Jag läser*, och så höll han fram dinosaurien. Sam är ett barn som visar att han utvecklar läskunnighet och blir bokkunnig med en liten dinosaurie i plast – det visar på *språk-lek-ighet* och *reellt inflytande* på en och samma gång.

# Referenser

Aasebø, T. S. & Melhuus, E. C. (2007). *Rum för barn - rum för kunskap: kropp, kön, vänskap och medier som pedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber.

Alexandersson, M. & Limberg, L. (2007). *Textflytt och sökplump: informationssökning via skolbibliotek*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Aspán, M., & Balldin, J. (2017). FörUndran: Barns rätt och estetiska uttryck i utbildning. I M. Aspán, J. Balldin, C. Engel, & A. Hellberg Röing (Red.) *Estetiska uttryck och barns rättigheter i utbildning* (s. 17–40). Malmö: Gleerups.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, N.C.; London: Duke University Press.

Barton, D. & Hamilton, M. (2012). *Local literacies: reading and writing in one community*. London; Routledge.

Bishop, J. C. & Curtis, M. (2001). *Play today in the primary school playground: life, learning, and creativity*. Buckingham; Open University.

Björk-Willén, P. (2019). Flerspråkliga förskolebarns språkande i teori och praktik. I M. Magnusson & M. Norling (Red.) *Att möta barns sociala språkmiljö i förskolan : flerdimensionella perspektiv* (s. 29–40). Stockholm: Liber.

Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. (Diss.) Göteborgs Universitet.

Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.

Bruce, B. (2016). Omsorgsfullt samspråkande. I B. Bruce och B. Riddersporre *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund* (s. 143–160). Stockholm: Natur och kultur.

Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A.-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bruce, B (2018) Bokstarts hemsida 2019.03.15 <https://www.Bokstart.se/>

Bus, A. G., Neuman, S. B. & Roskos, K. (2020). 'Screens, Apps, and Digital Books for Young Children: The Promise of Multimedia', *AERA Open*. SAGE Publications Inc, 6(1), doi: 10.1177/2332858420901494.

Christensen, P. & James, A. (2008). *Research with children: perspectives and practices*. London: Routledge.

Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505.

Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: children's and adults' participation in designing learning environments*. New York: Routledge.

Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children: the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

Colebrook, C. (2010). *Gilles Deleuze: en introduktion*. Göteborg: Korpen.

Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education. Contesting early childhood*. London: RoutledgeFalmer.

Danielsson, H. & Sommansson, A. (2017). *Behöver biblioteken barnen - eller är det barnen som behöver bibliotek?* Stockholm Kungliga biblioteket. Nationell biblioteksstrategi. <https://www.kb.se/samverkan-och-utveckling/biblioteksutveckling/nationell-biblioteksstrategi.html>

Davies, B. (1984). Children Through Their Own Eyes. *Oxford Review of Education*, 10(3), 275–292. <https://doi.org/10.1080/0305498840100305>

Deleuze, G. (1997). *Essays critical and clinical*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2015). *Tusen platåer: kapitalism och schizofreni*. Stockholm: Tankekraft Förlag.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.

Dewey, J. (1934/2005). *Art as experience*. New York: Penguin books.

Dolatkhah, M. (2010). Barnbibliotekens och läsandets fyra "M." I K. Rydsjö, F. Hultgren och L. Limberg (Red.) *Barnet, platsen, tiden. Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. (s. 103–130). Stockholm: Regionbibliotek

Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Ordfront: Stockholm.

Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.

Eriksson, A.C., Holmén, A., Wennerholm, C. & Blomberg, S. (2019). *Löpa linan ut: bibliotekschefens strategiska modell för implementering av FN:s konvention om barnets rättigheter*. Eskilstuna: Biblioteksutveckling Sörmland.

Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Diss.) Acta Universitatis Upsaliensis: Uppsala. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-7490>

Fast, C. (2019). *Literacy: i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Fatheddine, D. (2018). *Den kroppsliga läsningen: bildningsperspektiv på litteraturundervisning*. (Diss.) Institutionen för språk, litteratur och interkultur. Karlstads universitet.

Folkman, S. (2017). *Distans, diciplin och dogmer - om ett villkorat lyssnande i förskolan. En studie av lyssnandet i en Reggio Emilia inspirerad pedagogik*. (Lic.) Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen. Stockholms Universitet.

Forsgren Anderung, K. & Folkesson, E. (2018). *Trampolinmodellen: ett lekfullt sätt att stärka barns och ungas läs- och språkutveckling*. Sandviken: Sandvikens kommun med stöd av Region Gävleborg.

Gjems, L. (2018). *Förskolans arbete med tidig litteracitet : på barns villkor*. Lund: Studentlitteratur.

Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser: atelierista i förskola och skola*. (Diss.) Acta Universitatis Gothoburgensis: Göteborg.

Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp : tema: barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, (1), 12.

Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson.

Halldén, G. (2009). Barnperspektiv: ett ideologiskt laddat begrepp och oprecist som analytiskt verktyg. *LOCUS. Tidskrift För Barn- Och Ungdomsvetenskap*, (3-4/09), 4–20.

Heikkilä, M. (2019). Språkutveckling för flickor och pojkar i förskolan – finns det skillnader i hur språkutvecklande samtal görs? I M. Magnusson & M. Norling (Red.) *Att möta barns sociala språkmiljö i förskolan: flerdimensionella perspektiv* (s. 41–53). Stockholm: Liber.

Hultgren, F., Johansson, M. & Bjur, L. (2015). *Läsmiljö – att skapa rum för läsande*. Stockholm: Skolverket. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1173299/FULLTEXT01.pdf>

James, A. & James, A. L. (2004). *Constructing childhood: theory, policy, and social practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood [Elektronisk resurs]* (Vol. 2.). London: Falmer.

Jewitt, C. & Kress, G. R. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Lang.

Johansson, A. (2017). *Bokpåsar och kapprumsbibliotek på förskolor i Jämtland Härjedalen 2016-2017*. <https://biblioteksverksamhet.se/wp-content/uploads/2017/11/Bokp%C3%A5sar-och-kapprumsbibliotek-TRYCK.pdf>

Johansson, B. & Hultgren, F. (2015). *Rum för de yngsta. Barns och föräldrars elaktighet i kulturverksamheter*. Rapport. Högskolan i Borås.

Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld: om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. (Diss.) Acta Universitatis Gothoburgensis: Göteborg.

Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161–176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>

Junker, B. (2010). Barns bibliotek – nya villkor, nya utmaningar, nya teorier, nya begrepp. I K. Rydsjö, F. Hultgren & L. Limberg (Red.) *Barnet, platsen, tiden. Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld* (s. 241–270). Regionbibliotek Stockholm.

Karinsdotter, E (2019) Barnboksdebatten: "Förväxla inte barnböcker med grönsaker." *Dagens Nyheter*, 11 oktober 2019.

Karlsson, L. (2006). Barnkunskap och barnens kunskap: barnperspektiv och barnens perspektiv. *Börn & Kultur - i Teori Og Metode*. Schæffergården, Gentofte, <http://bin-norden.org/bin-online-publikasjoner/1-konferanse/>.

Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande: en länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. (Diss.) Acta Universitatis Gothoburgensis: Göteborg.

Kress, G. R. (1997). *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.

Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

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

Kucirkova, N. (2019) 'Children's Reading With Digital Books: Past Moving Quickly to the Future', *Child Development Perspectives*. John Wiley & Sons, Ltd, 13(4), pp. 208–214. doi: 10.1111/cdep.12339.

Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.

Liberg, C. & Säljö, R. (2014). Grundläggande färdigheter - att bli medborgare. I U. Lundgren, C. Liberg, & R. Säljö (Red.) *Lärande skola bildning* (s. 357–377). Stockholm: Natur och kultur.

Lillemyr, O. F. (2013). *Lek på allvar: en spännande utmaning*. Stockholm: Liber.

Lind, U. (2010). *Blickens ordning: bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. (Diss.) Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete. Stockholms universitet.

Lindgren, A.-L. (2011). Utbildningsmedier, kulturperspektiv och ett kritiskt barnperspektiv. *LOCUS. Tidskrift För Barn- Och Ungdomsvetenskap*, (3–4), 8–24.

Lindström, L. (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. *International Journal of Art & Design Education*, 31(2), 166–179. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01737.x>

Litteraturhusbloggen. <http://litteraturhusbloggen.se/2012/09/26/vad-tycker-barnen/> Hämtad 2019-04-13

Luttrell, W. (2010). "A camera is a big responsibility": a lens for analysing children's visual voices. *Visual Studies*, 25(3), 224–237. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2010.523274>

Löfdahl, A. (2002). *Förskolebarns lek: en arena för kulturellt och socialt meningskapande*. (Diss.) Institutionen för utbildningsvetenskap. Karlstad Universitet.

Lökken, G. & Lindelöf, I. (2008). *Toddlarkultur: om ett- och tvååringars sociala umgänge i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Magnusson, L. O (2014). Digitalkameran som agent i förskolans verksamhet. I M. Bendroth Karlsson & T. Karlsson Häikiö (Red.) *Bild, konst och medier för yngre barn: kulturella redskap och pedagogiska perspektiv* (s. 119–133) Lund: Studentlitteratur.

Magnusson, L. O (2017). *Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser*. (Diss.) Höskolan för design och konsthantverk. Göteborgs universitet.

Magnusson, L. O (2018). Skapande verksamhet och estetisk transformation – i rörelse mellan det analoga och det digitala. I M. Bendroth Karlsson, T. Karlsson Häikiö, & L. O Magnusson *Skapande verksamhet i förskolan – kreativt arbete med analoga och digitala redskap* (s. 99–146). Lund: Studentlitteratur.

Mayhall, B. (2008). Conversation with Children: Working with General Issues. In P. Christensen & A. James (Eds.) *Research with children: perspectives and practices* (pp. 109-124). London: Routledge.

McArdle, F. & Boldt, G. (2013). Young children, pedagogy and the arts. In F. McArdle & G. Boldt (Eds.), *Young children, pedagogy and the arts: ways of seeing* (pp. 3–18). New York: Routledge.

Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Liber, Stockholm.

Nordqvist, S. (1988). *Nasse hittar en stol*. Bromma: Opal.

OECD (2018). *International Early Learning and child well-being study*. Hämtad 2019-04-20 <http://www.oecd.org/education/school/international-early-learning-and-child-well-being-study.htm>

Olsson, L. M. (2014). *Rörelse och experimenterande i små barns lärande: Deleuze och Guattari i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Olsson, L. M., Dahlberg, G. & Theorell, E. (2016). Displacing identity – placing aesthetics: early childhood literacy in a globalized world. *Discourse*, 37(5), 717–738. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1075711>

Peterson, C. (2020). *Val - omröstning – styrning. En etnografisk studie om intentioner med, villkor för och iscensättande av barns inflytande i förskolan*. (Diss.) Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Göteborgs Universitet.

Project Zero & Reggio Children (2006). *Att göra lärande synligt: barns lärande - individuellt och i grupp*. Stockholm: HLS förlag.

Rasmussen, K. (2004). Places for Children – Children's Places. *Childhood*, 11(2), 155–173. <https://doi.org/10.1177/0907568204043053>

Regional kulturplan för Gävleborg (2019-2021) <http://www.regiongavleborg.se/globalassets/kultur/kulturplan-gavleborg/regional-kulturplan-gavleborg-2019-2021.pdf>

Rose, G. (2012). *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials*. London: Sage.

Rydsjö, K., Hultgren, F. & Limberg, L. (2010). *Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm. <http://bada.hb.se/handle/2320/6654>

Sandin, A. S. (2011). *Barnbibliotek och lässtimulans: delaktighet, förhållningssätt, samarbete*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm. <http://hdl.handle.net/2320/9740>

Sandvikens Kommun. (2017). *Kapprumsbibliotek i förskolan, Projektrapport 2017*. Sandviken.

Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. (Diss.) Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse Norsk senter for barneforskning. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Trondheim.

Skolverket. (2018). Läroplan för förskolan Lpfö 18. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016) Litteracitetsutveckling i olika åldrar och ämnen. Modul: Från vardagsspråk till ämnesspråk Del 4: Litteracitetsutveckling. <https://larportalen.skolverket.se/11>

Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.

Sparrman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv: bilder, medier och praktiker*. (Diss.) Tema Barn. Linköpings universitet.

Sparrman, A. (2006). *Barns visuella kulturer: skolplanscher och idollbilder*. Lund: Studentlitteratur.

Strandberg, L. (2009). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedt.

Statens kulturråd. (2018). *Fem pilotprojekt utforskar bembesök och möjligheter till samverkan*. <http://www.kulturradet.se>

Sundhall, J. (2012). *Kan barn tala?: en genusvetenskaplig undersökning av ålder i familjerättsliga utredningstexter*. (Diss.) Institutionen för kulturvetenskaper. Göteborgs universitet.

Svensk biblioteksförening. (2015). *För det demokratiska samhällets utveckling: bibliotekslagen enligt lagstiftaren*. Stockholm: Svensk biblioteksförening.

Söderblom, H. (2002). Ska vi gå till bibblan?: Stockholms stadsbiblioteks barnavdelning under 50 år. Stockholm: Stockholms kulturförvaltning.

Thomson, P. (2008). *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.

Thornberg, R., & Johansson, E. (2014). *Värdepedagogik: etik och demokrati i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Vecchi, V. (2014). *Blå cikoriablommor: ateljén i Reggio Emiliias pedagogiska verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.

Vecchi, V. & Giudici, C. (2004). *Children, art, artists: the expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Åm, E. (1993). *Leken - ur barnets perspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.





