

LÄSA MED DE YNGSTA

Följeforskning av Läsrörelsens projekt

BERÄTTA, LEKA, LÄSA

Barbro Johansson och Sandra Hillén



Centrum för konsumtionsvetenskap, Göteborgs Universitet

2016

Foto: Moa Johansson

Innehåll

1. Inledning.....	5
<i>BERÄTTA, LEKA LÄSA</i> initieras	6
Projektets genomförande.....	7
Forskningsprojektet <i>Läsa med de yngsta</i>	11
Metod, material och teori	13
Ett performativt perspektiv.....	15
Literacy och litteracitet.....	16
Ett projekt för de yngsta	18
Deltagarnas syften	19
Rapportens uppläggning.....	21
2. <i>BERÄTTA, LEKA, LÄSA</i> – ett läsfrämjande samarbetsprojekt	23
Läsfrämjande i en nationell kontext	23
Läsfrämjande i en institutionell kontext.....	24
Förskolan som institution	25
Läroplanens återklang i <i>BERÄTTA, LEKA, LÄSA</i>	27
Biblioteket som institution	28
Bibliotekets läsfrämjande uppdrag.....	30
Samarbete mellan förskola och bibliotek i <i>BERÄTTA, LEKA, LÄSA</i>	31
Föräldrarnas roll i det läsfrämjande arbetet.....	34
Förskolornas läsfrämjande samarbete med föräldrarna.....	36
Bibliotekens läsfrämjande samarbete med föräldrarna	38
Läsrörelsen och läsningen	40
Diskursen om den goda boken	41
Folkbildning, fostran och läsfrämjande.....	43
3. Bilderboken och närläsningen	46
Mötet mellan barnet och bilderboken.....	46
Bilderboken som fysiskt objekt.....	47
Bild och text	48

Bilderboken som gemensam aktivitet	50
Bilderboken som ensamaktivitet	51
Små barn läser	52
Närläsning	53
Att avstå från närläsning	54
Tre böcker – många arbetsmetoder	55
Bilderbokens språkrum	57
Sångens och musikens språkrum.....	59
Språkrum som kreativt skapande	60
Naturvetenskapligt och matematiskt språkrum	61
Språkliga språkrum	63
Kroppsliga och sinnliga språkrum.....	65
Projektet flyttar hem.....	67
4. Platser, kroppar, lek och lärande	70
<i>BERÄTTA, LEKA, LÄSA</i> och rummet	70
Biblioteket som plats	73
Förskolan som plats.....	75
Bilderboken som rum för lek	76
Berättelsen i leken	78
Lek och lärande	80
Kroppen och lärande	82
Känslor och värdegrund	83
Sång, ramsor och barns meningsskapande – ett exempel	86
5. Barns delaktighet och inflytande.....	88
Delaktighet och makt	88
Delaktighet och styrning i förskola och bibliotek	90
Olika former av delaktighet.....	91
Delaktighet i projektets utformning	92
Delaktig som åskådare	94

Delaktighet i närläsningen.....	96
Delaktighet som motstånd.....	98
Barns delaktighet på biblioteket.....	101
6. Utvärderingarna.....	104
Allmänna omdömen.....	104
Distributionen av böckerna och information om projektet.....	105
Tidspress.....	106
Kommentarer på kritiken.....	107
Konferenserna och den pedagogiska skriften.....	109
Samarbete mellan bibliotek och förskola.....	110
Föreställningarna.....	111
Närläsningen.....	112
De yngsta barnen.....	112
Bokurvalet.....	113
Effekter.....	114
Fortsättningen.....	116
7. Sammanfattning och avslutande diskussion.....	118
Sammanfattning.....	118
<i>BERÄTTA</i> , <i>LEKA</i> , <i>LÄSA</i> och språkrummen.....	122
Språkrummen på bibliotek och förskolor.....	123
Barns språkande.....	123
Språkrum för demokratiska samtal.....	125
Lärdomar inför framtiden.....	125
Litteratur.....	127
Bilaga 1: Styrgrupp, arbetsgrupp, referensgrupp.....	136
Bilaga 2. Budget för <i>BERÄTTA</i> , <i>LEKA</i> , <i>LÄSA</i>	137
Bilaga 3. Plan över halvdagskonferenserna.....	138
Bilaga 4. Frågor för dokumentation.....	139
Bilaga 5. Utvärderingsfrågor.....	141

1. Inledning

BERÄTTA, LEKA, LÄSA är ett projekt initierat och drivet av den ideella föreningen Läsrörelsen, vilken startade som en kampanj år 2000 med mottot *Ge dina barn ett språk*. Bakgrunden till kampanjen var dels rapporten Barnbarometern 1999, som visade att det hade skett en kraftig minskning under många år av småbarnsföräldrars läsning för sina barn, dels en OECD-undersökning som visade att 25 procent av alla vuxna svenskar hade en bristande läs- och skrivförmåga. En uppföljande studie visade att 20 procent av de unga vuxna (18-25 år) inte kom upp i den läs- och skrivförmåga som krävs när man går ut den obligatoriska skolan. Läsrörelsen är också en vidareutveckling av den landsomfattande Dyslexikampanjen i slutet av 90-talet, där Elisabet Reslegård var kampanjledare och Bengt Westerberg var ordförande. I Läsrörelsen hade de under de första åren samma roller.

En andra landsomfattande kampanj Lär för livet/Läsrörelsen, med nyfikenheten som nyckelord, startade i september 2002 och pågick till 2005. Liksom den tidigare kampanjen var den ett huvudtema på Bok & Bibliotek i Göteborg. Våren 2012 gjorde Läsrörelsen och Junibacken en undersökning om hur ofta föräldrar läser för sina barn. Den visade att 35 procent av föräldrarna läste dagligen för sina barn, medan ytterligare 30 procent läste för sina barn flera gånger i veckan men inte varje dag. Läsrörelsen återkom till Bok & biblioteksmässan 2013 med *Plats för barn!* som genomfördes i samarbete med mängder med samarbetspartners och 185 medverkande. I samband med detta startades en kampanj med parollen ”Bekämpa språkfattigdomen. Ge plats för barn.”

Under åren har Läsrörelsen arbetat med många metoder och modeller kring att berätta, läsa, skriva och lära. Läsrörelsen hade sedan starten ett rådgivande läsråd, som träffas någon gång per år för att belysa centrala frågor för Läsrörelsen. Experter inom olika områden har varit knutna till Läsrådet (bland andra professorerna Caroline Liberg och Mats Myrberg) och till olika satsningar.

Många stora projekt har genomförts, bland annat:

- *Små barns språkvärld* med konferenser, föredrag och skrifter samt barnboksfiguren Alfons Åberg på 10 miljoner mjölkförpackningar där han uppmanade barn att skriva sitt ”bästa ord”.
- *Lekens betydelse för lärandet* med 21 lekkonferenser över hela landet och skrifter om leken i alla åldrar.
- *De nya svenskarna*, ett projekt med utgångspunkt i att Sverige har förvandlats från ett stort utvandrarnland till ett stort invandrarnland och där konferenser och en bok var centrala delar. Projektet gick över i delprojektet ”Hur tillägnar man sig ett nytt språk?” med ljudboksprojekt i SFI-klasser (svenska för invandrare) och ett ljudboksprojekt med pedagoger som utgick från Astrid Lindgrens egen inläsning av *Mio min Mio* bland 1 300 barn i förskoleklass i de tolv invandratätaste kommunerna i Sverige.

- *Skriv- och berättarfestivaler* med lärarhandledningar, författarbesök och teater, bland 32 000 fjärdeklassare.
- *Färska ord – ny svensk litteratur för gymnasister* med 100 gymnasieskolor över hela Sverige som samlades till en två dagar lång inspirationskonferens, för att sedan genomföra projektet ute i skolorna.
- *Utbildning och arbete trots dyslexi*, byggt på djupintervjuer med 40 vuxna människor med stora läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, vilken resulterade i två böcker.

För närvarande pågår följande projekt i Läsrörelsens regi:

- *Bok Happy Meal* i samarbete med McDonald's, sedan 2010 *Nordiskt Bok Happy Meal*. 95 boktitlar av 87 olika författare och illustratörer i en total upplaga, 2001 till 2015, på 16,9 miljoner barn- och bilderböcker har ingått.
- *LÄSLOV vecka 44* ett brett läsfrämjande samarbete genom Läsrörelsen med elevorganisationer, bokförlag, bibliotek, bokhandel, idrottsföreningar, fackliga organisationer, kulturinstitutioner och företag i ett stort växande nätverk med i dag närmare 80 medlemmar. Målet är att inom något år ha ersatt Höstlovet med Läslovet, både som begrepp och i skolornas läsårsplaner. Läslovet introducerades på Bok & biblioteksmässan 2015.
- *Berättelser som förändrar*, i samarbete med författaren David Lagercrantz, som donerat ett ansevärt bidrag till för en lässatsning i 100 högstadieskolor och 100 gymnasieskolor. Projektet ska lyfta fram berättandet i skönlitteratur, biografier, och serier och genomförs med stöd av PostkodLotteriets Kulturstiftelse och i samarbete med Svenska barnboksinstitutet.

Som framgår av genomgången var landsomfattande läsfrämjande projekt en etablerad del av Läsrörelsens verksamhet när projektet *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* drog igång.

BERÄTTA, LEKA LÄSA initieras

BERÄTTA, LEKA, LÄSA startade som ett pilotprojekt i Strängnäs kommun 2009. Under 2011/2012 projekterades en fortsättning tillsammans med förskolor och bibliotek i Västmanlands, Sörmlands och Örebro län. Detta ledde till en ansökan till Allmänna arvsfonden om ett treårigt projekt i länens samtliga kommuner, som beviljades under våren 2013. Projektledare – från projekteringen av pilotprojektet och framåt – var Elisabet Reslegård, ordförande för Läsrörelsen med mångårig erfarenhet som kampanjledare för de landsomfattande folkbildningskampanjerna Dyslexikampanjen, Psyke kampanjen och Läsrörelsen och av alla projekt som ingått i kampanjerna. Sakkunniga var Susanna Ekström, litteraturpedagog, f.d. universitetsadjunkt inom lärarutbildningen med inriktning mot förskola vid Stockholms universitet, och Marianne von Baumgarten-Lindberg, barnboksexpert, redaktör för kulturtidskriften *Opsis Barnkultur*, tidigare redaktör för tidskriften *Vi Föräldrar* och huvudsekreterare i *Bokutredningen* 1997. Marianne har också valt alla barn- och bilderböcker som ingått i Läsrörelsen i samarbete med McDonald's i *Bok Happy Meal*. Representanter från landstingen eller länsbiblioteken satt med i styrgruppen, liksom personer med högre befattningar inom förskolesek-

torn. Ebba Nanberg anställdes som projektkoordinator under de första två terminerna och Victoria Prybil de två avslutande terminerna. Li Södermark anlätades som pressekreterare för att nå ut till media i länen och i riksmidia.

Länsbibliotekarie Peter Alsbjer, från dåvarande Regionbibliotek Örebro-Västmanland, var engagerad redan i inledningsskedet och tillsammans med regionbiblioteket deltog han i utvecklingen av projektet *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA*. Även Strängnäs kommun ingick i en referensgrupp under planeringen och senare i projektet. Projekteringsarbetet påbörjades i september 2011 och utvidgades i januari 2012 till att även omfatta Länsbibliotek Sörmland, genom länsbibliotekarie Anneli Reinhammar. Peter Alsbjer och Anneli Reinhammar kom tillsammans med Elisabet Reslegård att ingå i styrgruppen i planeringsfasen av *Berätta*, *Leka*, *Läsa*.¹

För att planera och genomföra ett projekt av den här digniteten krävs omfattande förberedelser och arbete, vilket underlättades av att arbets- och referensgruppen kom att samla personer med bred kunskap av barnbiblioteksverksamhet och med arbete i förskolor. Under planeringsfasen genomfördes fyra arbetsseminarier och under genomförandefasen träffades arbetsgruppen, inklusive styrgrupp och referensgrupp, 20 gånger. Utöver det hade styrgruppen 14 telefonkonferenser.

Projektets genomförande

BERÄTTA, *LEKA*, *LÄSA* finansierades av Allmänna arvsfonden och PostkodLotteriets Kulturstiftelse och pågick från hösten 2013 till och med våren 2015². I projektet deltog förskolor och bibliotek i 29 (av 31) kommuner i Sörmlands, Västmanlands och Örebro län.

Under 2012 och första halvåret 2013 förankrades projektet hos bibliotekschefer, barnbiblioteksansvariga och övrig bibliotekspersonal. Förskolechefer och bibliotekschefer i länens 31 kommuner informerades under våren 2013, när medel beviljats från Arvsfonden, om vilken termin som gällde för respektive kommun. Det beräknades att 40 procent av förskolornas avdelningar med små barn skulle anmäla sig. En uträkning gjordes med utgångspunkt i att det fanns 9 000 barn per årskull i åldrarna 1-3 år i de tre länen. 40 procent innebar ungefär 11 000 barn.

Startskottet för projektet blev en inledande konferens i augusti 2013 i Västerås för politiker och högre tjänstemän. Det ansågs nödvändigt att den intresseanmälan som gjordes var förankrad både hos den ansvarige och i personalgruppen. Alla förskolor i de berörda kommunerna inbjöds via förskolornas chefer att anmäla sig till projektet och att då ange hur många avdelningar och barn som omfattades samt namn och kontaktuppgifter till kontaktpersonerna. Detta skedde några månader innan projektet skulle starta i respektive kommun. Beroende på folk-

¹ I bilaga 1 finns utförliga uppgifter om vilka som ingick i projektets styrgrupp, arbetsgrupp och referensgrupp, totalt 28 personer varav sju i styrgruppen.

² I bilaga 2 redogörs för projektets budget.

mängd och hur många små barn som fanns i varje kommun hade ett visst antal platser reserverats för respektive kommun. Detta följdes upp och extra åtgärder kunde vidtas om alltför få anmälningar kom in. Anmälan gjordes till Läsrörelsens koordinator för projektet, som höll projektledaren och styrgruppen informerad. De anmälda avdelningarna fick senare utförligare information om projektet.

Inför varje termin anordnades också informationsmöten i Arboga för chefer inom förskolor och bibliotek som deltog i projektet. Projektet genomfördes från hösten 2013 till och med våren 2015 och då med en fjärdedel av kommunerna per termin, fördelade över de tre länen. Alla deltagare inbjöds till två halvdagskonferenser, en i början av den termin man deltog och en cirka en och en halv månad senare. Konferenserna bestämdes till 15 stycken i de tre länen över fyra terminer, totalt 30 konferenser (Bilaga 3). Under den sista terminen deltog pilotkommunen Strängnäs ännu en gång. Två kommuner – Katrineholm och Nora – valde av olika skäl att ställa sig utanför projektet, men en förskola från vardera kommun deltog ändå.

Då uppdelningen framförallt utgick från förskolornas geografiska lokalisering, och då vissa städer med omnejd innefattade så många förskolor att dessa delades upp på flera terminer kunde det från bibliotekens sida bli så att vissa bibliotek och vissa bibliotekarier som var kontaktpersoner deltog i projektet flera terminer.

Projektet *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* riktades till de yngsta barnen i åldrarna 1-3 år, och innebar att förskoleavdelningarna under en termins tid arbetade med s.k. närläsning av en bok, som de valde. Syftet var att genom den pedagogiska modellen närläsning sätta fokus på små barns språkutveckling och att nå föräldrar med budskapet att språkstimulans ska börja tidigt. Böcker valdes ut som bedömdes ha ett rikt språk, uttrycksfulla bilder och goda pedagogiska möjligheter. Ett viktigt kriterium var att det skulle finnas ett samspel mellan bildernas och textens berättande och att arbetet med böckerna skulle stimulera lek med ord, ljud, rytm och färg. Tre böcker fanns att välja mellan:

Här dansar herr Gurka av Lennart Hellsing, bildsatt av Poul Strøyer. Rimmen och ramsorna, de lekfulla bilderna, rytmen och ordglädjen inspirerar till lek med ljud, rörelser och ord. Knut Brodin har tonsatt många av verserna och de tillhör vår sångskatt.

Kanel och Kanin. Dikter om kroppen är en bilderbok i ovanligt stort format med text av Ulf Stark och bilder av Charlotte Ramel. Boken innehåller dikter om örat, foten, naveln, tungan, hjärtat m.fl. kroppsdelar, inramade av samspelet mellan de båda vännerna Kanel (med en kanelbulle på huvudet) och Kanin.

Gummi-Lisa hittar hem med bild och text av Anna Bengtsson är en expressiv händelserik berättelse om gummiankor på havsäventyr. Boken formas till en sammanhängande rytmisk händelsekedja där varje uppslag leder till nästa.

Av de tre böckerna var *Kanel och Kanin. Dikter om kroppen* den som flest förskoleavdelningar valde att arbeta med. 5 645 exemplar av boken delades ut under de fyra terminer som projektet pågick. Siffrorna för de båda andra är 2 536 exemplar av *Gummi-Lisa hittar hem* och 1 549 exemplar av *Här dansar Herr Gurka*. I tillägg till de här tre böckerna tog projektets huvudpedagog Susanna Ekström fram en kommenterad boklista med 23 bilderböcker som förskolorna kunde jobba vidare med efter att de fördjupat sig i någon av de tre ovanstående böckerna. Böckerna var valda utifrån att de ”har en sådan komplexitet och kvalitet att de håller för närläsning under lång, tid med 1-, 2- och 3-åringar. De här intresseväckande, utmanande och lekinspirerande finns inte alla tillgängliga i handeln”, skriver Susanna Ekström, och uppmanar pedagogerna att kontakta sin bibliotekarie om de behöver hjälp.

Ort och lokal för halvdagskonferenserna valdes av koordinatorm utifrån ”närhetsprincipen” för de kommuner som deltog respektive termin. Det fick gärna vara en mindre ort som deltagare från de större orterna reste till. Lokalerna valdes i samarbete med biblioteket i kommunen och var ofta i en bibliotekslokal. Elisabet Reslegård var moderator för samtliga 30 halvdagarskonferenser och för de fyra informationsträffarna i Arboga.

Upplägget av konferenserna arbetades fram på arbetsgruppens möten under våren 2013. Varje halvdagarskonferens pågick mellan kl. 14.00 och 17.00. Vid den inledande konferensen berättade projektledare Elisabet Reslegård och en representant från länen om upplägget av projektet. Susanna Ekström höll sedan som huvudpedagog den första av två föreläsningar om att berätta, leka och läsa med små barn. Föreläsningen utgick från det kompetenta barnet och mötet med den lyssnande och uppmärksamme förskolepedagogen. Hon gick igenom de tre bilderböckerna med betoning på både texten och bilden och framhöll möjligheten att arbeta fritt utifrån den bok som valdes och sedan fortsätta att arbeta med de andra böckerna under kommande terminer. Vidare föreläste antingen Johanna Hellsing, musik- och bibliotekspedagog med inriktning på språkutveckling, eller Ami Öhman, förskolelärare/utvecklingspedagog och musikproducent. Johanna Hellsing gav exempel på sitt arbete med sånger, rim och ramsor tillsammans med små barn. Ami Öhman gav exempel på hur man kan arbeta med musik i förskoleverksamheten för barn i åldrarna 1-3 år. Båda visade hur man med enkla medel och ”musikredskap” kan arbeta med barn. Liksom i Susanna Ekströms föreläsning betonades uppbyggnaden när det gäller små barn. Den första dagen avslutades med en längre summering och frågestund.

Vid den första konferensen fick alla kontaktpersoner från förskolorna de tre böckerna och skulle sedan inom några dagar anmäla till projektets koordinator vilken av böckerna som de valt att arbeta med och bekräfta antalet barn, det vill säga även antalet böcker. Totalt delades närmare 11 500 böcker ut, varav 9 723 till barnen, 1 500 till förskoleavdelningarna och 270 till bibliotekarier, press och andra berörda. Både böckerna och skrifterna kvitterades. Vid något tillfälle räckte inte böcker och skrifter beroende på att icke anmälda personer kom till konferensen. De skickades då till den aktuella förskolan i efterhand. Distributionen av böcker till

barnen gick från projektets koordinator via Läsrörelsens lager och distributionsföretag till kommunens bibliotek som på olika sätt löste förmedlingen av böcker till barnen på förskoleavdelningarna. Ibland gjordes detta genom att biblioteken själva körde ut böckerna till förskolorna och ibland genom att förskolorna hämtade böckerna på biblioteken. Kontaktpersonerna fick även den pedagogiska skriften som tagits fram av Marianne von Baumgarten-Lindberg i det antal som man uppgett att man behövde till personalen på förskolan och till föräldrarna.

I samband med den första konferensen fick kontaktpersonerna ett informationsblad kring hur dokumentationen skulle utformas (Bilaga 4). Berättelserna om projektets genomförande och barnens reaktioner och bidrag skulle lämnas i två separata delar. Den första dokumentationsdelen kunde pedagogerna lämna på plats vid den andra halvdagskonferensen alternativt maila/skicka till koordinatören. Den andra delen skickades till koordinatören i valfri form vid terminens slut. Det inkomna materialet innefattade allt från handskrivna och datorskrivna dokument och teckningar till utskrivna och digitala bilder.

Under den andra halvdagskonferensen – cirka en och en halv månad efter den första konferensen – höll Susanna Ekström en uppföljande föreläsning om att berätta, leka och läsa med små barn. Elisabeth Björklund, universitetslektor i didaktik vid Högskolan i Gävle, föreläste om litteracitet och barns läserövrande och lyfte fram behovet av pedagogers kunskap och tid. Den avslutande föreläsningen hölls av författaren Ulf Stark där han läste och berättade om att skriva för små barn. Även denna andra halvdagskonferens avslutades med summering och frågestund.

Kontaktpersonerna på förskolor och bibliotek som deltog på konferenserna och förmedlade information till övrig personal, höll kontakt sinsemellan samt dokumenterade processen skriftligt till Läsrörelsen. Förskolornas kontaktpersoner ansvarade också för att kommunicera projektet till föräldrarna och hålla kontakten med bibliotek och med Läsrörelsen. Föräldrarna engagerades genom den bilderbok som barnen fick med sig hem, och genom den pedagogiska skriften som bland annat uppmuntrar till läsning och berättande därhemma.

Förskoleavdelningarna arbetade kontinuerligt med boken under en termins tid, medan biblioteken förmedlade böckerna till förskolorna, samverkade med förskolorna och anordnade en eller flera kulturaktiviteter, till vilka barn och pedagoger och i vissa fall även föräldrar inbjöds. För att biblioteken skulle kunna genomföra aktiviteter i samband med *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* avsattes 15 000 kronor per kommun i projektbudgeten. Aktiviteten, som genomfördes i samarbete mellan förskolan och biblioteket, skulle fungera som ett sätt att säkerställa projektets mål och resultat på längre sikt än själva projektiden, genom att skapa en infrastruktur för fortsatt samverkan mellan förskola och bibliotek. Oftast bestod aktiviteten av en dramatiserad föreställning av någon eller några av böckerna och/eller en utställning av det material barnen producerade i projektet. Förslag på aktiviteter skulle skickas till de två kontaktpersonerna på det länsbibliotek/landsting som kommunen tillhörde och sedan rent formellt

godkännas av projektledaren. Det skulle visa sig vara ett noggrant men mycket invecklat system.

BERÄTTA, *LEKA*, *LÄSA* byggde på att uppmuntra samverkan och relationsskapande mellan olika institutioner och ämnade nå fyra olika målgrupper:

Den primära målgruppen var de yngsta barnen i förskolan – mellan 1 och 3 år – som nåddes genom förskolepedagogerna på småbarnsavdelningarna. Tabellen visar antalet barn de olika terminerna.

TERMIN	ANTAL BARN
HT 2013	2 460
VT 2014	3 009
HT 2104	2 428
VT 2015	1 826

Den sekundära målgruppen var förskolepedagogerna som nåddes via förskolornas chefer. Totalt medverkade 494 småbarnsavdelningar på förskolor, och under alla tre åren har 619 kontaktpersoner/förskolepedagoger deltagit i konferenserna.

Den tredje målgruppen utgjordes av de små barnens föräldrar, som nåddes via förskolepedagogerna på de avdelningar som deltog i projektet.

Den fjärde målgruppen var den bibliotekspersonal som arbetade med barnlitteratur som nåddes via bibliotekscheferna i kommunerna. Under de tre åren har 65 kontaktpersoner/bibliotekarier deltagit i konferenserna.

Den breda allmänheten är ytterligare en målgrupp. Dessa nåddes av information om projektet via press, radio och tv.

Projektets komplexitet och mängden deltagare fordrade en iterativ projektarbetsmodell från projektledningens sida, där erfarenheter och kunskaper från en termin togs i beaktande inför nästa termin. Det medförde att förutsättningarna för dem som deltog i den första terminen såg annorlunda ut i jämförelse med hur det såg ut för dem som deltog i projektets senare terminer.

Forskningsprojektet *Läsa med de yngsta*

Läsa med de yngsta är ett följeforskningsprojekt till *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* och finansierades av PostkodLotteriets Kulturstiftelse, Lärarstiftelsen/SAF och landstingen i Sörmlands, Västmanlands och Örebro län. Syftet var att studera hur de olika aktörer som deltog i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* samverkade med varandra och med diskurser om barn, bilderböcker,

lek och läsning. Vidare syftade projektet till att få en ökad förståelse för relationen mellan barnet och bilderboken och för vilken betydelse ett projekt som *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* kan ha för de yngsta barnens möten med bilderböcker.

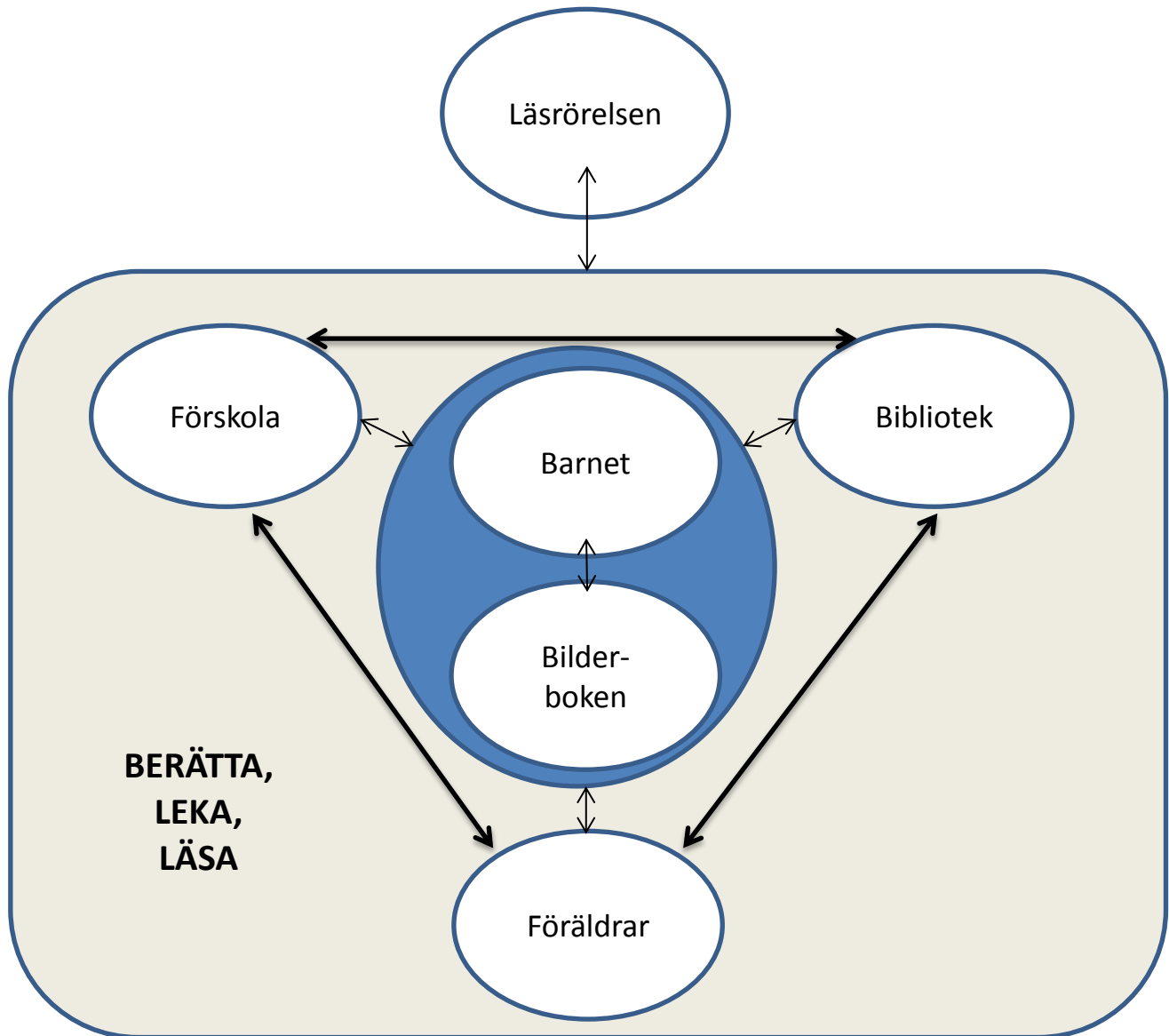


Bild 1. Modell över det nätverk av aktörer som forskningsprojektet studerade.

I projektet studerades genomförandet av *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* på förskolor och bibliotek, samt samspelet mellan de olika aktörerna: Läsrörelsen som initierade och drev projektet, utbildade deltagarna och tillhandahöll bilderböcker samt medel för gemensamma aktiviteter, förskolepedagogerna och bibliotekarierna som genomförde projektet i sina lokala miljöer, föräldrarna som kunde arbeta med boken i hemmet, barnen som deltog i projektet och bilderböckerna som var navet i aktiviteterna. Vidare undersöktes hur företeelser som läsning, berättande, barn, lärande och lek gjordes av de olika aktörerna. Figuren ovan illustrerar det nätverk

av aktörer som vi forskare såg formerades inom ramen för projektet och där de olika aktörerna kommunicerade och agerade i relation till varandra. Det enskilda barnet interagerade med bilderboken/berättelsen och med andra barn. Kombinationen barnet-boken utgjorde en aktör, med vilken förskolan, biblioteket och föräldrarna interagerade. Mellan dessa tre aktörer skedde också en kommunikation, liksom mellan Läsrörelsen och projektet som helhet. Vi anlägger därmed ett performativt perspektiv, där vi studerar *görandet* så som det ser ut i skiftande situationer. I alla dessa situationer eller händelser görs läsning, berättande, lärande, mening och delaktighet på skilda sätt, men här görs också sådant som barndom, samhälle och kultur. Frågor som ställs i projektet är:

- Hur ser den beskrivning av samhällskontexten ut inom vilken Läsrörelsen motiverar sitt arbete och inom vilken ett projekt som *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* formuleras?
- Vilka aktiviteter genomförs på förskola och bibliotek och hur ser samarbetet mellan dem ut?
- Hur går närläsningen till och hur förhåller den sig till de tre delarna berätta, leka och läsa samt till lärande?
- Hur blir bilderboken, med dess bilder, texter och teman en del av ett pågående arbete under den termin som projektet pågår?
- Hur kan studien bidra till en djupare förståelse av de yngsta barnens språkrum?
- Hur agerar barnen och vad sker mellan personal och barn, barn och berättelse samt barn sinsemellan?
- Hur engageras föräldrarna?
- Vilka möjligheter finns för barnen att vara delaktiga och ha inflytande över vad som sker i projektet?
- Hur utvärderar deltagarna själva projektet?

Metod, material och teori

Följeforskning är en metod som innebär att forskare följer ett pågående projekt och samarbetar med de aktörer som driver projektet. Samarbetet kan ta formen av ett pågående kunskapsutbyte, där forskare och praktiker bidrar med sina respektive erfarenheter och kompetenser och gemensamt driver projektet framåt (Svensson, Brulin et al. 2009, Herrmann et al. 2014, Johansson och Hultgren 2015). I det här fallet utgörs följeforskningen snarare av en forskningsanknuten utvärdering, där projektet från början har sin form och vi forskare följer processen och analyserar projektet utifrån ett teoretiskt ramverk (Johansson 2006).

Kontaktpersonerna från förskolorna och biblioteken som deltog i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* fick, under den termin som projektet pågick, vid två tillfällen dokumentera sitt arbete genom att svara på ett antal frågor om hur de arbetade med projektet³. Därutöver skickades en separat frågelista med utvärderingsfrågor ut, för att vi skulle få veta hur deltagarna såg på projektet i efterhand. Frågorna formulerades gemensamt av oss forskare och huvudpedagogen Susanna Ekström när det gällde förskolorna och f.d. konsulent vid Regionbibliotek Västra Götaland

³ Se bilaga 2.

Ewa Kollberg när det gällde biblioteken. Styrgruppen gick sedan igenom de föreslagna frågorna. Svarefrekvensen var hög vad gällde dokumentation av det pågående arbetet och resulterade i ett rikt text- och bildmaterial, vilket har utgjort det huvudsakliga materialet för följeforskningen. De separata utvärderingsfrågorna var det få som besvarade, men även i den första dokumentationen ingick frågor av utvärderande karaktär, vilket kan vara en förklaring till den begränsade svarefrekvensen på de sist utskickade frågorna. För att få egna upplevelser av hur projektet genomfördes i de lokala miljöerna har vi också besökt sju förskolor i Degerfors, Trosa, Vingåker, Västerås och Örebro samt gjort deltagande observationer vid sju föreställningar riktade till förskolebarn och förskolepedagoger och vid en utställning riktad till barn och föräldrar. Vi har också genomfört intervjuer med Elisabet Reslegård, Läsrörelsens ordförande och projektledare, Susanna Ekström, huvudpedagog och sakkunnig i projektet samt två personer som ingick i projektets styrgrupp respektive arbetsgrupp: Peter Alsbjer, länsbibliotekarie i Örebro län, och Sylvia Blomberg, utvecklingsledare, bibliotek, för barn och unga i Örebro län. Utöver detta deltog vi vid några av de halvdagskonferenser som anordnades och vid några av projektmötena inom *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA*. Vi har också funnits med på sändlistorna och kunnat ta del av de utskick och de mail-konversationer som förekommit inom projektets styrgrupp, arbetsgrupp och referensgrupp. Detta material finns för vår egen bakgrundsförståelse, men redovisas inte i denna rapport.

Dokumentationerna från bibliotek och förskolor utgör ett material på flera tusen sidor, vilket innebär att en genomläsning av materialet som helhet bara kunde göras en gång. Det kan även vara viktigt att påpeka att antalet förskolor som deltar i projektet är betydligt fler än antalet bibliotek och att dokumentationerna från förskolorna därför utgör ett betydligt större material än bibliotekens. Arbetet gick till så att vi gick igenom dokumentationerna och våra fältanteckningar och färgmarkerade dem utifrån empiriska teman, vilka utgick från de frågor som vi ställde till kontaktpersonerna. Parallellt urskildes analytiska teman, utifrån vilka vi gradvis byggde upp en struktur för rapporten. Inför arbetet med varje kapitel återvände till dokumentationerna och gick igenom de aktuella färgmarkerade avsnitten i ett slumpmässigt urval, för att repetera och hitta lämpliga citat.

Förskolans arbete styrs av Läroplan för förskolan (Lpfö 98/10), vilket återspeglas i de dokumentationer som pedagogerna gjort inom projektet *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA*. Eftersom läroplanen är så betydelsefull i förskolepedagogernas vardag, har den också påverkat vår följeforsknings metodologiska ingång och fått betydelse för våra resultat. I läroplanen finns en särskild rubrik om ”Uppföljning, utvärdering och utveckling” som tar upp dokumentationens betydelse, vad den ska innehålla och hur den bör användas. Att vi använde ordet dokumentera, när vi bad förskolepedagoger och bibliotekarier att dela med sig av sina erfarenheter av projektet, är med andra ord en metodfråga för vårt projekt. När förskolepedagogerna ombads att dokumentera arbetet med projektet utgick de från förskolans kontext och kunde inte veta att vi etnologer inte bedömer dem utifrån i vilken utsträckning de följer läroplanen. Samtidigt

har detta bidragit till det rika material som vi fick tillgång till, genom att pedagogerna förhållit sig reflexivt till det som gjorts inom projektet och bl.a. satt ljuset på frågor om delaktighet och makt. Pedagogisk dokumentation handlar inte bara om att fånga barnens ”görande”. Det fungerar som ett sätt för pedagogerna att bli medvetna om sina värderingar om hur de själva förhåller sig till det som görs och sker, och hur det styr arbetet, skriver Ann Åberg (Åberg och Lenz Taguchi 2005:16). Läroplanen för förskolan blir således en verksam aktör både i projektet *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* och i följeforskningsprojektet *Läsa med de yngsta*. Bibliotekens dokumentationer har en annan form, där det arbete bibliotekariernas själva har lagt ner på *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* är det centrala. Precis som förskolorna har sina rutiner har biblioteken en mer formell administrativ tradition att förhålla sig till, ett faktum som påverkat utformningen av deras dokumentationer, och därmed också vårt material.

Vad gäller personalen på förskolorna var många utbildade förskollärare, andra utbildade barnskötare och en del hade inte genomgått utbildning inom området. För att inkludera alla som arbetar med barnen inom förskolan så benämner vi dem i rapporten för pedagoger eller förskolepedagoger och detsamma gör Läsrörelsen i materialet som rör *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*.

Ett performativt perspektiv

Teoretiskt tar forskningsprojektet sin utgångspunkt i samhälls- och kulturvetenskaplig barnomsforskning. Längre sågs barn som human ”becomings”, individer som befinner sig i utveckling och socialisation och räknas som samhällsmedborgare först sedan de blivit vuxna. Under de senaste decennierna har barnomsforskningen problematiserat denna syn på barn, först genom att hävda att även barn är human ”beings”, som lever sina liv här och nu och påverkar såväl sina egna liv som den omvärld de lever i (Prout och James 1990, Qvortrup et al. 1994). Problematiseringen fortsatte sedan genom att forskare ifrågasatte även vuxnas autonomi och självständighet och hävdade att alla människor är becomings i betydelsen beroende och stadda i ständig tillblivelse (Lee 2001, Prout 2005). FN:s konvention om barnets rättigheter ratificerades av de flesta av jordens länder i början av 1990-talet (unicef.se) och inom forskningen har barns rättigheter, framför allt rätten till delaktighet, lyfts och problematiserats av forskare från ett flertal discipliner (Hart 1997, Tisdall et al. 2006, Gallagher 2008). I projektet ses barn som aktörer, som hanterar de situationer de möter utifrån sina förförståelser och sin lust och vilja, med de medel de har till förfogande och inom de ramar de kan verka.

Vårt performativa perspektiv innebär emellertid att vi inte bara ser människor som aktörer, utan även miljöer (t.ex. biblioteket, förskolan), platser (t.ex. läshörnan, bokhyllan, skogsglätten) och ting (t.ex. böcker, leksaker, kreativt material), liksom händelser (t.ex. närläsningen, samlingen, utflykten), texter (i t.ex. bilderböcker, läroplaner, forskningslitteratur) och bilder (i t.ex. bilderböcker, teckningar, filmer). Med denna utgångspunkt har en berättelse inte någon objektiv existens, utan framträder i ett samspel mellan olika aktörer. Den berättelse som upp-

står när två ”smååringar” (Ekström 2013) sitter i förskolans läsfåtölj och bläddrar tillsammans i en bilderbok är inte samma berättelse som framträder när en bibliotekarie bläddrar i samma bok under sin genomgång av årets bokskörd för att välja ut vilka böcker som ska köpas in. I görandet sker kunskapande, meningsskapande, gemenskapande och subjektsskapande; i görandet blir människor till som barn, vuxen, bibliotekarie, pedagog, 1-, 2-, 3-åring, som lekande-subjekt och lärande-subjekt, som ”med-aktör” och ”mot-aktör”.

Vi har valt att använda begreppet *språkrum* (Liberg 1993/2006) för de situationer och platser där allt detta görande med koppling till berättande sker. ”Språkrum är sammanhang i vilka man dras in i ett meningsskapande om betydelsefulla, spännande, roliga, intresseväckande eller allvarliga ämnen”, skriver Caroline Liberg (1993/2006:153). Ett språkrum kan vara en fysisk plats likaväl som ett socialt sammanhang eller en inre fantasivärld. Även boken, texten och berättelsen i sig kan ses som ett språkrum där det är möjligt att gå in och utforska språket. Ett rikt språkrum är multimodalt och möjliggör uttryck i tal, skrift, bild, film, drama, rörelse och musik (ibid.). Särskilt rörelsen är betydelsefull i detta projekt, som riktar sig till de yngsta barnen, 1-3 år, där meningsskapande sker i det kroppsliga görandet (jfr Løkken 2008).

Kroppens materialitet är grundläggande för förståelsen av människors aktörskap. ”Barn är från födseln i färd med att begripa världen, i en ständigt pågående kunskapsbildning. Barns aktiva kunskapande sker med hela kroppen och är såväl socialt som kulturellt till sin karaktär”, skriver Eva Johansson och Ingrid Pramling Samuelsson (2003:12, jfr Merleau-Ponty 1962, Løkken 2008). Det är med kroppen som världen tas in och förstås och det är i samspel med andra – människor, ting och miljöer – som barnet bidrar till sin egen såväl som omvärldens ständigt pågående tillblivelse och omskapelse. Vi ser också rummets materialitet som betydelsefull i sammanhanget, då miljön i biblioteket, förskolan och på andra ställen kan fungera inspirerande för barnens engagemang i berättelserna, men den kan också motverka deras möjligheter att upptäcka och lära tillsammans (jfr Åberg och Lenz Taguchi 2005).

Literacy och litteracitet

En enkel definition av *literacy*, på svenska litteracitet, är förmågan att kunna läsa och skriva. I den tidiga utvecklingspsykologin föreställde man sig att det var först vid skolstarten som barnet var redo att börja resan mot att bli en läsande och skrivande individ, en föreställning som följde med och återupprepades under de följande femtio åren (Morphett och Washburne 1931, Dominković, Eriksson och Fellenius 2006, Gillen och Hall 2012). Idag vet vi att det är en process som börjar mycket tidigare än så. Denna insikt har lett till andra sätt att närma sig barns läsutveckling som ligger närmare det sociokulturella perspektivet än det utvecklingspsykologiska. Forskningsfältet *Emergent Literacy*, som formerades på 1960-talet, kan sägas vara en första reaktion mot det linjära sättet att betrakta barns läsning. Den innefattade studier av hur barn använde okonventionella sätt att närma sig t.ex. böcker eller text, och erkände dessa som strategiska försök att knäcka läskoden. Emergent Literacy såg med andra ord ett

samband mellan det barn gör med böcker innan de själv kan läsa och hur förmågan att lära sig läsa och skriva utvecklas, *emerges* (Razfar och Gutiérrez 2012, Gillen och Hall 2012). Nyare forskning har vidgat begreppet literacy till att innefatta skapande, förståelse och tolkning av texter, samt även berättande, symboler och bilder. Det engelska begreppet *literacy* introducerades i svensk forskning på 1990-talet som en beteckning för kommunikation i vidare bemärkelse än det som omfattas av läs- och skrivkunnighet (Bagga-Gupta 2002). I detta vida literacy-begrepp är språkliga praktiker i fokus och man gör inte skillnad mellan text och annan språklig kommunikation (Bagga-Gupta och Säljö 2013). Det vidgade begreppet flyttade fokus från barns literacy som enbart knuten till formellt lärande inom skolan och betonade istället vikten av informell literacy i barnets omgivning, särskilt hemmet, och betydelsen av de förutsättningar och det stöd för literacy som barnet får från föräldrar och andra vuxna.

Inom forskningsfältet Early Childhood Literacy fokuseras små barns literacy och menings-skapande, d.v.s. hur de tar in, bearbetar, tolkar och använder text och bild. Redan spädbarn kommunicerar och tolkar de intryck de får, och barn exponeras tidigt för texter och bilder av olika slag i exempelvis böcker, reklam, tidningar, tv, skyltar och digitala hjälpmedel som läsplattor och mobiltelefoner. Även om de yngsta barnen inte använder text för att lära sig läsa eller skriva, så är det under de första åren som grunden läggs för deras fortsatta utveckling vad gäller att kommunicera genom olika typer av text (Dominković et al. 2006, Björklund 2008, Gillen och Hall 2012, Lancaster 2012). Literacy kan inte separeras från språket som helhet och inte heller från dess bredare kulturella kontext, och små barn är redan från födseln både åskådare och deltagare i sådana sammanhang (Gillen och Hall 2012).

Literacy är således ett överordnat begrepp som innefattar alla verksamheter som är relaterade till läsande och skrivande i vid mening (Barton 2007, Björklund 2008). I denna rapport har vi valt att använda det svenska begreppet *litteracitet* då begreppet, liksom literacy, innefattar språklig kommunikation i vid bemärkelse. Begreppet presenterades av Elisabet Björklund vid de föreläsningar som hon höll under halvdagskonferenserna i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*, och passar således väl in med den rådande uppfattningen av små barns läsning och skrivande. Björklund har också använt sig av begreppet i sin avhandling (2008) där hon är inspirerad av Gunther Kress (2003) och David Barton (2007). Litteracitet kan definieras som ”en bred och samlad beteckning på aktiviteter som i ett socialt sammanhang omfattar användningen av tal, bilder, symboler och tecken i direkt eller indirekt koppling till skrift.” (Axelsson 2010: 82). Litteracitet handlar om att vara en tolkande individ utifrån egna förutsättningar här och nu, inte om att bli det i framtiden. Att lägga till ett t i översättningen från det anglosaxiska begreppet literacy ser Björklund dels som en poäng för att förankra begreppet i det svenska språket, dels som ett sätt att förhålla sig till, och ladda om andra begrepp, som litterat, med positiva värden. Det kan också tolkas som en strategi för att understryka avståndet till tidig literacyforskning och, istället för i det formella lärandet, börja i vardagslivet och i erövrandet av språket. Begreppet understryker att litteracitet är något vi gör tillsammans, att litteracitets-

utveckling är en socialiseringsprocess där omgivningen vägleder och stöttar, och där barnet självt är aktivt (Dominković et al. 2006, Barton 2007, Björklund 2008). Begreppets innebörd är inte heller för all framtid definierat, det fortsätter att förändras och utvecklas (Gillen och Hall 2012, Razfar och Gutiérrez 2012, Wohlwend 2012).

Litteracitet som görande

Med utgångspunkt i det breda litteracitetsbegreppet talar forskare om litteracitetshändelser och litteracitetpraktiker, vilket synliggör att litteracitet är en process av aktivt tillägnande, även när barnet till synes är passivt, som t.ex. i en högläsningssituation (Fast 2008). Litteracitetshändelser formar i sin tur ”en litteracitetspraxis som är specifik för ett samhälle eller en kulturell grupp.” (Axelsson 2010:82). Betoningen på praktik och görande leder till en förskjutning från substantiv till verb, från ”språk” till ”språka” (Bagga-Gupta och Säljö 2013).

Betoningen på händelser och praktiker sätter också fokus på kroppen och tingen. Tillägnande av språk är inte något som bara sker i hjärnan; hela kroppen är involverad och interagerar med ting, som t.ex. papper, pennor, iPads, böcker och mobiltelefoner. Idag utvecklar barn en litteracitet som omfattar många olika medier, och de kommunikativa kompetenserna är kopplade till en förmåga att hantera teknologi (Aarsand et al. 2013). Barns organiserade kunskap om bokläsning i olika miljöer med olika personer och objekt kan också ses som en litteracitetshändelse. Många olika händelser kopplas samman och bidrar till meningsskapandet. Erfarenheter ger en samlad kunskap om vad bokläsning innebär, och det är angeläget att påpeka att olika barn läser på olika sätt (Björklund 2008, Nelson 1996). Läsningspraktik kan ses som en social praktik, inbäddad i socialt konstruerade epistemologiska principer, som människor tar emot beroende på kontext och kunskap och utifrån vilka de är (Street 2003). Det kan också påstås att barn är deltagare i ”kulturella rutiner” d.v.s. att olika handlingar upprepas och utvidgas i de samtal som uppstår vid bokläsning, exempelvis om text och bild (Corsaro 2005, Björklund 2008).

En föreställning om språket som ett allestädes närvarande medium, som barnet tillägnar sig på ett naturligt sätt, visar sig genom de vattenmetaforer som vi stött på i litteraturen (och som i sin tur kan associeras till såväl tillvaron i livmodern som till dopritualen). Barn som tidigt ”duschas” med ord, ljud, lek och sång bygger snabbt upp ett ordförråd, vilket ligger till grund för framtida läsförståelse och skolresultat, skriver biblioteksforskaren Kerstin Rydsjö (2015). Liberg (1993/2006) skriver att rika språkrum kännetecknas av att man ”badar” i texter, både egna och sådana som är producerade av andra. Idealet som skrivs fram är att språket ska finnas naturligt och vara både överflödande och variationsrikt.

Ett projekt för de yngsta

Till skillnad från många andra läsfrämjande projekt som bedrivs i landet riktar sig *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* till de allra yngsta barnen, 1-3 år. Det är barn som är i full färd med att skapa

och utveckla sitt verbala språk och som kommunicerar lika mycket eller mer med sitt kroppsspråk. För pedagoger, bibliotekarier och andra som involverades i projektet var det därför en alldeles särskild utmaning att möta de här yngsta barnens intresse för böcker och berättelser. Anledningen till att projektledningen valde den målgruppen var just att de yngsta barnen sällan deltar i läsfrämjande projekt, trots att de har en stor kapacitet. Susanna Ekström säger i intervjun att det finns stora möjligheter med så små barn och att vuxna ofta saknar insikt om att små barn verkligen uppfattar, tänker och associerar:

Små barn är konsekvent undervärderade i samhället. /.../ Huvudmotivet för mig har varit att få dem som arbetar i förskolan att ta ett steg tillbaka och se barnet, och försöka förstå vad som intresserar de här olika barnen och vad de skulle kunna ha mest glädje av. /.../ Man ska lyssna och iaktta och ha en stor tilltro till barnen.

Gunvor Løkken (2008) skriver om de yngsta i denna grupp, 1-2-åringarna, och använder begreppet ”toddlare”, en försvenskning av det engelska begrepp ”toddlers”, vilket betyder ”den som tultar” (ibid.:15f). I sin bok beskriver hon dessa barns sociala umgänge, vilken har en utpräglad kroppslig grund. Løkken vill lyfta fram de yngsta barnen, eftersom de ofta förbises, då det vilar ett ”privat och familjärt skimmer” över barn yngre än tre år. De uppfattas ofta som pre-sociala, medan de i själva verket i alla sammanhang där de befinner sig med jämnåriga odlar och utvecklar såväl ”toddlarkultur” som ”toddlarstil” och:

... i den samhälleliga offentlighet som förskolan utgör uppträder även de allra yngsta på sina speciella sätt som fullvärdiga samhällsmedlemmar, både som en del av en kultur och som aktiva kulturskapare. (ibid.:24).

Deltagarnas syften

En av de frågor som ställdes till både förskolor och bibliotek var vilket syfte man hade med att delta i projektet. Här följer några exempel på svar:

Genom detta projekt vill vi uppnå att barn och föräldrar blir intresserade av boken, rim och ramsor och andra böcker som de kan läsa med sina barn. Vi vill få till en samverkan runt projektet med föräldrar och hoppas på att de fortsättningsvis går till biblioteket och lånar fler böcker och läser för sina barn. Vi ska ha roligt tillsammans med barnen och vill att det blir ett tematiskt projekt där vi får med delar ur läroplanen. (Norrgården, Hallsberg)

Vi vill att barnen ska få känna glädjen att känna igen en bok, att kunna en bok. Böcker ska vara lustfyllt, det är roligt/skönt/spännande att lyssna på saga. Det ska väcka intresset för böcker, i fantasin kan vad som helst hända. Vi vill också stärka barnets jag och kroppsuppfattning. (Kri-stallen, Gnesta)

Det vi vill uppnå med att delta i projektet är bland annat att få inspiration och öppna ögonen för nytänkande hos oss pedagoger. Vi vill även försöka fånga hela barngruppens intresse för böcker, läsning och språk genom att arbeta med ett tema under en längre tid. Även öka samarbetet med föräldrarna och att de ska få ökad förståelse för vikten av att läsa för småbarn. (Lärkan, Köping)

Med hjälp av projektet vill vi fördjupa samarbetet mellan förskolorna och biblioteken vad gäller att ge kommunens barn tillgång till litteratur och lägga grunden till en god läs- och skrivkompetens för dem. (Biblioteken i Trosa kommun)

Syftena handlar om *lust, lärande, skapande* och *samarbete*, och de aktörer som nämns är *bar-
nen, föräldrarna, förskolepedagogerna* och *bibliotekarierna*. Tematiskt kan vi se åtta olika, men sammanflätade syften:

- *Stimulera barns läslust och intresse för böcker.* Det handlar om att ge barnen positiva upplevelser av böcker, högläsning och bokbläddring, att ”uppleva glädjen med rim och ramsor, ordlekar och rytmik”, men också att ”finna ro i att sitta och lyssna på en bok”. ”Vi vill öka intresset för läsning, hur viktigt det är och öka läsförståelsen samt få upp ögonen för att små barn kan, vill och förstår väldigt mycket om de bara får möjligheten.” (Björnungen, Köping)
- *Stimulera kreativitet.* Konstnärligt och kreativt skapande, att väcka intresse för att berätta egna sagor och dikter är saker som nämns. Kreativiteten gäller inte bara barnen, utan också personalen: ”Att hitta ett arbetssätt där boken får vara utgångspunkten i vårt arbete där vår kreativitet får blomstra.” (Hjorten, Hallsberg)
- *Främja lärande.* Här nämner förskolepedagoger syftet att uppnå läroplanens mål, att stimulera och stärka språkutveckling och läsförståelse, att öka språkförmågan och ge barnen en bred möjlighet att möta språket. Även bibliotek nämner betydelsen av att projektet kan grundlägga en god läs- och skrivförmåga. De som har valt *Kanel och Kanin. Dikter om kroppen* skriver också om att öka barnens kännedom om kroppen. ”Vi vill uppnå kroppskännedom, glädjen i att röra sig.” (Järle Förskola, Örebro)
- *Stärka barnet.* Detta syfte uttrycks i formuleringar som att ”stärka barnens jagkänsla”, ”utveckla inlevelseförmågan” eller ”skapa tillit till sin egen förmåga: jag kan och jag törs”. Här handlar det också om att jobba med olika material och uttrycksformer, så att varje barn får möjligheter att uttrycka sina kompetenser och utveckla sina intressen.
- *Ge barnet upplevelser.* En viktig del av syftet för många är att barnen ska tycka det är roligt. Arbetet med boken ska stimulera fantasin, väcka nyfikenhet, barnen ska få uppleva med alla sinnen, men också känna närhet och stärka sin inbördes gemenskap. ”Vi vill att alla barn, flickor och pojkar, ska få ett gemensamt projekt som leder till gemensamma lekar och att alla har roligt under tiden.” (Tallbacken, Hallsberg). ”Även de som inte har orden upplever olika saker. Det är vår önskan att även deras upplevelser ska bli synliggjorda.” (Mullhyttans förskola, Lekeberg.)
- *Inspirera föräldrar.* Ett viktigt syfte för både förskolor och bibliotek är att få föräldrar intresserade av böcker och läsning och att uppmuntra dem att läsa för sina barn och att besöka biblioteket. En formulering som återkommer är att ”få upp ögonen på föräldrarna” för att läsning är viktigt. ”Från bibliotekets sida hoppas vi uppnå att intresset ökar för böcker och läsning hos såväl barn som föräldrar.” (Surahammars bibliotek)

- *Främja samarbete.* Samarbeten som man hoppas att projektet ska leda till gäller det mellan förskolor och bibliotek, mellan bibliotek och föräldrar och mellan förskolor och föräldrar. ”Som bibliotek vill vi fördjupa samarbete med förskolan och lyfta fram vikten av läsning. Via förskolepersonalen komma i kontakt med de yngsta läsarna och deras föräldrar.” (Kungsörs bibliotek). Någon nämner också samverkan mellan olika avdelningar på förskolan som arbetar med samma bok.
- *Inspiration för personal.* Förskolepedagoger skriver att de hoppas att de genom projektet ska kunna utveckla sitt arbete med böcker och lära sig mer om hur de kan använda böcker i den pedagogiska verksamheten, liksom hur böcker kan användas i te- maarbeten. Även bibliotekarier tänker sig att projektet kan utgöra fortbildning för dem.

”Stimulera”, ”väcka”, ”stärka” och ”öka” är begrepp som återkommer i syftesformuleringarna och som indikerar att man med projektet visserligen vill påbörja något nytt men framför allt bygga vidare på ett arbete som redan pågår. Med Libergs (1993/2006) terminologi kan vi säga att deltagarna ser *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* som en möjlighet att på många olika sätt berika barnens språkrum. Det är också tydligt att deltagarna har en bred förståelse av litteracitet, som omfattar det talade språket, skriven text, kroppsspråk och kreativa uttryck av olika slag.

Rapportens uppläggning

Rapportens andra kapitel är tänkt som en bakgrund då vi tar vår utgångspunkt i en genomgång av läsfrämjande insatser i en nationell kontext, och i hur biblioteken och förskolorna som institutioner präglats av både snarlika och skiftande demokratiska och folkbildande ambitioner och vilka återverkningar det har haft för hur deras verksamheter ser ut idag. Vi resonerar också om hur detta påverkar deras syn på läsning och läsfrämjande och hur de tagit emot projektet *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*. Vi skriver också om föräldrarnas roll i projektet, och hur den formats av förväntningar på ett gott föräldraskap. Även Läsrörelsens ingång till boken som artefakt, och till läsning behandlas. Kapitlet avsluts med en diskussion om bokens särställning och hur föreställningar om folkbildning och fostran får genomslag i ett läsfrämjande projekt som detta. I kapitel 3 står bilderboken och närläsningen i centrum, både utifrån teoretiska resonemang och konkreta exempel på hur den har använts i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*, där begreppet *språkrum* (Liberg1993/2006) har hjälpt oss att vidga våra tankegångar. Istället för att bara fokusera läsningen som sådan tillåter begreppet ett samspel mellan berättelsen, rummet, tingen, kreativiteten, det kroppsliga, det sinnliga och upptäckarlusten. I rapportens fjärde kapitel är platser, kroppar, lek och lärande i fokus. Både biblioteken och förskolorna är platser som präglas av vissa inskrivna koder, vilket på olika vis har påverkat de barn och vuxna som ingått i projektet, och vi redogör för hur projektet har kommit att påverka den fysiska miljön i förskolorna på olika vis. Vi redogör för hur boken blir till ett rum för lek, men också hur berättelsen tar plats i leken. Även om lärande inte är central i själva projektidén för *BERÄTTA*,

LEKA, LÄSA så utgör lärandet en central del av vår studie, och vi ger här exempel på hur lärandet har sett ut. I kapitel 5 är frågan om delaktighet, framförallt barns delaktighet, dominerande. Vi utgår från hur barns delaktighet har möjliggjorts i projektet på olika vis i ett sammanhang som *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*, där vuxna sätter ramarna och har tolkningsföreträde. Kapitel 6 består av en summering av de utvärderingar som samlats in i projektet och av utvärderande inslag i dokumentationerna. Där ges också utrymme för kommentarer från personer som varit engagerade i hur projektet har utformats. Kapitlet avrundas med en sammanställning över ett fortsatt läsfrämjande arbete i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*:s anda från förskolorna, biblioteken och de som varit involverade från Läsrörelsens sida. I rapportens sjunde och avslutande kapitel sammanfattar vi det vi kommit fram till i följeforskningprojektet *Läsa med de yngsta*. Vi gör ett återbesök i de språkrum som uppstått i arbetet med *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* och vi presenterar de lärdomar som dragits och som vi vill förmedla vidare till andra som vill jobba läsfrämjande med de yngsta i samarbetsprojekt mellan bibliotek, förskola och hem.

Det är viktigt att poängtera att det är förskoleavdelningar och inte hela förskolor som deltagit, men vi har valt att inte skriva namnen ut på förskoleavdelningarna som ingått. Dels handlar det om att göra rapporten smidigare att läsa, dels vill vi värna om de deltagande avdelningarnas, barnens och pedagogernas integritet. Förskolorna och biblioteken har fått behålla namn och ortstillhörighet; däremot har vi valt att anonymisera barnen av etiska skäl. Detta har gjorts genom att vi har bytt ut deras namn mot pseudonymer. Även förskolepedagogerna och bibliotekarierna har anonymiserats i de exempel vi tar upp, men där har vi benämnt dem efter yrkestillhörighet, och i de fall där de är flera i samma exempel har de fått heta pedagog/bibliotekarie 1, 2 osv. I rapportens utvärderingskapitel har vi tagit bort namn på förskolor och bibliotek, då vi anser att de som uttalar sig ska få göra det fritt.

2. **BERÄTTA, LEKA, LÄSA – ett läsfrämjande samarbetsprojekt**

Att läsfrämjande insatser är viktiga, framför allt för den unga generationen, är en uppfattning som Läsrörelsen, förskola och bibliotek delar med kulturpolitiker, och ett flertal projekt och kampanjer genomförs i detta syfte på såväl lokal som nationell nivå. Läsfrämjande är det sammanhang som ramat in och möjliggjort *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*. Det kan också ses som den drivande faktor som motiverat projektets olika aktörer. I det här kapitlet tar vi vår utgångspunkt i läsfrämjandet och de tre institutionerna bibliotek, förskola och hem, vilka samarbetar runt läsfrämjande i projektet. Vi kommer också att resonera om folkbildning, demokrati och ”den goda boken”.

Läsfrämjande i en nationell kontext

Statliga utredningar har genom åren lyft fram bokens kulturpolitiska roll i ett demokratiperspektiv (Carlsson och Johannison 2012, Kåreland 2013). Lena Kåreland beskriver hur utredningarna speglar tidsandan:

Under det sena 40-talet trodde man på folkbildningens möjligheter, medan jämlikhetssträvanden med ideologiska förtecken var utmärkande för 1960- och 70-talen. Sedan kom 1980-talets konkurrensperspektiv, som följdes av 1990-talets ”ekonomism” och teknologiska determinism. (Kåreland 2013:83)

De nuvarande nationella målen för litteratur och läsfrämjande som beslutats av riksdagen är tänkta att vägleda och inspirera kommuner, landsting och aktörer i det civila samhället, samt fungera styrande för statliga myndigheters arbete.⁴ Statens samlade insatser syftar till att läsförmågan hos befolkningen förbättras, att fler regelbundet tar del av både fack- och skönlitteratur och att kunskapen om läsningens betydelse för utbildning, bildning och delaktighet i samhällslivet ökar. Särskilt prioriterad är barns och ungas läsförmåga och motivation till att läsa. Att förbättringar kan iakttas bland de allra yngsta nämns som extra viktigt (Andersson 2015:7).

Statens kulturråd fick inför 2014 i uppdrag att ta fram ett nationellt handlingsprogram för läsfrämjande med utgångspunkt i de nationella målen. Där definieras läsfrämjande som att göra läsare av läskunniga, öppna vägar till litteraturen för den som inte läser, öka tillgången till en mångfald av litteratur på olika språk och i olika format för läsare i alla åldrar, ge fler möjlighet till en konstnärlig upplevelse genom litteratur samt ta bort hinder för läsning, bredda en repertoar och stärka läsarens självförtroende och läsaridentitet. Särskilt prioriterade är personer med funktionsnedsättning, personer som tillhör någon av de nationella minoriteterna eller har annat modersmål än svenska, samt barn och unga, i synnerhet de som tillhör ovannämnda grup-

⁴ http://www.kulturradet.se/Documents/L%C3%A4sfr%C3%A4mjande/handlingsprogram_lasframjande.pdf

per. I det nationella handlingsprogrammet nämns också långsiktigt stöd till nationellt intressanta projekt som en satsning.

Kulturrådet genomför för närvarande fem nationella satsningar: *Bokstart Sverige*, som vänder sig till barn och föräldrar i utsatta bostadsområden i tre kommuner, *Paus – du och en bok*, som syftar till att få fler idrottande unga att läsa böcker på sin fritid, *Läsambassadören*, som verkar för att främja barns och ungas läslust samt *Barnbokskatalogen*, som syftar till ett ge inspiration och vägledning i valet av böcker. Litteraturvetaren Jonas Andersson (2015) har på Kulturrådets uppdrag tagit fram en gedigen kunskapsöversikt över nationella och internationella läsfrämjande metoder, projekt som rör sig inom läsfrämjande ramar och forskning om läsning, läsfrämjande och olika aktörer inom fältet. Där definierar han läsfrämjande som en aktivitet, med en bestämd intention: att öka läsmotivation, bredda läsintresse och förbättra attityder till läsning. Han ringar in den vanligaste målgruppen för bibliotekens läsfrämjande insatser, nämligen barn och unga, och tar upp samverkan mellan bibliotek och förskolor som en viktig insats för de yngsta barnens språkutveckling och läsmotivation (Andersson 2015).

Läsfrämjande i en institutionell kontext

Läsrörelsen är en av de aktörer som verkar på den nationella arenan för läsfrämjande bland barn och unga, och i projektet *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* har ett flertal samverkande aktörer ingått. Läsrörelsen har initierat och drivit projektet tillsammans med många aktiva inom förskola och bibliotek i Västmanlands, Sörmlands och Örebro län (se inledningen), och därmed har Läsrörelsen också definierat och ramat in projektet, såväl innehållsmässigt som ekonomiskt och organisatoriskt. Förskola och bibliotek har utgjort arenor för projektet, och här har bibliotekarierna, pedagoger, barn och föräldrar, tagit emot och arbetat vidare med metoden när-läsning, initierad av Läsrörelsen. Läsrörelsen har i sin tur rekryterat ytterligare aktörer till projektet: författare, illustratörer, bokförlag, föredragshållare och forskare. Varje aktör har sina kunskaper och förutsättningar att utveckla konceptet och göra projektet till sitt eget. Det innebär att också ett flertal olika diskurser om barn, böcker, läsning och språk möts i projektet. Vi ser t.ex. att alla aktörer kan enas i övertygelsen om att det är betydelsefullt för små barn att få tillgång till berättelser, böcker, ramsor och språklek, men vi kan också se att projektet ramas in på delvis olika sätt av olika aktörer – med betoning på t.ex. lärande, läslust, samarbete eller barns delaktighet. För att förstå institutionernas olika ingångar i projektet behöver vi förstå deras olika förutsättningar och hur de förhåller sig till varandra, men vi behöver också förstå vad som förenar dem.

Vi ska börja med att se på de båda samhällsinstitutionerna förskola och bibliotek. Båda är institutioner där barn möter kultur och kunskap som de gör till sina. Förskolor och bibliotek delar synen på barn som både beings och becomings. Barn ses som aktiva kunskapare här och nu, men också som lärande subjekt. Barnen bemöts i båda institutionerna av vuxna som ser det som sin uppgift att fostra och undervisa dem, men också att stimulera lek och fantasi och

undersöka världen tillsammans. Samtidigt är biblioteket och förskolan institutioner som skiljer sig åt. Verksamheterna bygger delvis på olika ideologier och deras historiska bakgrund är olika. De kan därmed ses som arenor präglade av konkurrerande uppfattningar om barn och barndomsideal som skiftat i olika tidsepoker (Dahlberg et al. 2006, Halldén 2010).

När det gäller samarbetet mellan bibliotek och förskola finns en påtaglig generell skillnad i att barnen redan finns på förskolan under bestämda tider, vilket underlättade deltagandet i *BE-RÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA*, då pedagoger och barn kunde jobba kontinuerligt med böckerna och teman knutna till dem. Bibliotekarier å sin sida kommer i kontakt med yngre barn, dels när förskolepedagoger, dagbarnvårdare, föräldrar eller andra anhöriga tar barnen till biblioteket, dels när barnbibliotekarier i sin uppsökande verksamhet, besöker förskolor. Även om både förskolepersonal och bibliotekarier arbetar som pedagoger finns en skillnad i inramningen av verksamheten. Trots att leken är central i förskolan, så tillhör förskolan ett utbildningssystem, vars huvudsakliga fokus ligger på lärande. Studier har visat att biblioteken odlar en bild av sig själva som de som står för läslust, i kontrast till skolans lärandemål. Bibliotekarier tar ställning för berättandet, boken och läsandet, men kontrasterar sig mot det de uppfattar som skolans instrumentalitet och framhåller läsandets glädje och njutning (Rydsjö 2003, Johansson 2009). Samtidigt ingår både folkbildning och förmedling av kunskap i folkbibliotekens uppdrag. Både bibliotek och förskolor kan således ses som institutioner för såväl barnkultur som kunskapsförmedling (Halldén 2010). En arbetsfördelning i praktiken kan också skönjas. Forskning om relationen mellan bibliotek och förskola visar att biblioteket lätt blir tillhandahållare av böcker och kunskaper om litteratur, medan förskolepersonalen tar det pedagogiska ansvaret (Rydsjö 2003).

Förskolan som institution

För att sätta in förskolan i ett förändringsperspektiv, och vår studie i ett sammanhang, gör vi här några nedslag i de senaste årtiondenas statliga offentliga utredningar gällande förskolan. Här kan vi skönja en förändring som innefattar både synen på förskolans roll och på barnet i förskolan. Statens offentliga utredningar (SOU) speglar det aktuella samhällsklimatet och fokuserar olika aktuella frågor. Bilden av förskolebarnet i SOU kan ses som inlemmat i en ”villkorsbunden konstruktion, ett av flera sätt att tala om och att tänka om barn” (Hultqvist 1990:280). Utredningarna ligger dessutom till grund för utarbetandet av läroplaner och andra styrdokument.

Ett steg på vägen mot den moderna förskolan var Barnstugeutredningen som tillsattes 1968, omsatt i förskolelagen 1975, vilken innefattade en avgiftsfri förskola för sexåringar samt en utbyggnad av förskoleverksamheten i landets kommuner.⁵ Under 1970-talet skedde en övergång från en mer auktoritär fostran, en förmedlingsmodell, till en dialogpedagogik där ett ömsesidigt givande och tagande barn och vuxna emellan sågs kunna fostra till en demokratisk

⁵ http://www.lararnashistoria.se/forskolan_1970-talet

grundsyn (Ehn 1983:24f, SOU 1972:26:45, 46). I en tidig etnografisk studie förlagd till daghemmet som forskningsarena beskrivs den som ”inte bara en social institution för barntillsyn, utan också ett kulturellt system som skapar och återskapar grundläggande tanke- och värdemönster med en mer allmän giltighet” (Ehn 1983:15). Nästa proposition ”En förskola för alla barn” fungerade som underlag för den förskola för alla barn från 1 ½ år till skolåldern som Riksdagen fattade beslut om 1985.⁶ 1987 ersattes Barnstugeutredningen av *Pedagogiskt program för förskolan*, med betoning på planering, struktur och vuxet ledarskap (Markström 2005). Sedan sent 1990-tal har förskolan, liksom resten av grundskolan, genomgått ganska omfattande förändringar. 1998 fördes ansvaret för förskolan över från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet.⁷ Förskolan blev en egen skolform inom det offentliga skolväsendet och fick en egen läroplan, Lpfö 98, vilken reviderades 2010 (Skolverket 2010)⁸. I den ersattes benämningen daghem av ordet förskola, en markering om att förskolan då blev första steget i ett sammanhållet utbildningssystem, som inbegriper barn från ett till sexton års ålder (Strander och Torstensson-Ed 1999). Förskoleklasser för 6-åringar infördes. Den nya lärarutbildningen kom även att innefatta förskollärarna, och utbildningskraven för lärare skärptes med samma behörighetsregler för lärare inom förskolan 1-5 som för övriga lärare inom skolväsendet. Utbildningstiden förlängdes och nya krav ställdes på lärare att arbeta målrelaterat (Johansson och Pramling Samuelsson 2006, Halldén 2010).⁹ I SOU från 2002 betonas kvalitetsarbete och den mångkulturella förskolan och dess behov. I SOU från 2006 är det istället betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete som framhävs, även om det finns med redan 2002 (SOU 2002, SOU 2006).

Nedslagen i förskolans historia visar att förskolan inte är, och aldrig har varit, en statisk verksamhet. Istället tydliggör de att förskolan är en konstruktion som utformas i växelverkan mellan ett antal olika rådande diskurser. Den framträder också som något som barnet är i behov av för sin egen skull (Markström 2005). Att erbjuda omsorg och främja barns lärande kan ses som förskolans främsta uppgifter (Strander och Torstensson-Ed 1999), men det går också att hävda att det skett en förskjutning av förskoleverksamheten från ett socialt område till ett utbildningsområde. I praktiken kan förskolan ses som en skärningsyta mellan omsorg och lärande (se Halldén 2010). Förskola och forskning samverkar, vilket också får till följd att det som görs på forskningsfronten återspeglas i politiska beslut som rör förskolan, såsom utformandet av policydokument och läroplaner. På samma gång som förskolan förändras i samspel med forskning och samhällsutveckling så påverkas den även av andra faktorer såsom ökade krav på besparingar genom företrädesvis större barngrupper (jfr Johansson et al. 2013). Föreställningar om barn som kompetenta aktörer i sina egna liv har blivit mer framträdande i vägledande dokument under senare årtionden (Markström 2013). Också barn lär sig och utvecklar

⁶ http://www.lararnashistoria.se/forskolan_1980-talet

⁷ http://www.lararnashistoria.se/forskolan_1990-talet

⁸ Läroplanen reviderades igen 2016, men den versionen har vi inte använt i denna rapport.

⁹ http://www.lararnashistoria.se/forskolan_1990-talet

socialt ansvarstagande och politisk litteracitet genom att aktivt engagera sig i skolan och det omgivande samhället (Britton 2000 genom James och James 2004:120). Samtidigt går samhällsutvecklingen mot en ökad individualisering som ställer högre krav på självreglering och ett aktivt medborgarskap i en ”aktiv välfärdsstat”, ett deltagande utformat efter vuxna normer. I kombination med ett ökat samhällstempo och en hårdnande konkurrens påverkas även barnen i förskolan av denna utveckling (Jans 2004, Johansson 2010).

Läroplanens återklang i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*

I förskolans läroplan och i skollagen kommer politiska avsikter till uttryck. Förskolorna i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* förhåller sig, som nämnts, fortlöpande till läroplanen och hänvisar till den i dokumentationerna då de beskriver sin medverkan i projektet. Förskolan Björke i Trosa skriver att det är viktigt att man i valet av bok och arbete runt boken ”hittar de olika målområdena i Lpfö”. Ett exempel på hur det kan se ut finns i dokumentationen från förskolan Haga-backen i Lindesberg som gjort en tankekarta där Aktiviteten Bokprojekt placerats i mitten. Runtom har utdrag ur läroplanens olika mål (språk, matematik, socialt, barns inflytande m.m.) placerats. Förskolepedagogerna har markerat vad som blir tränat i detta projekt. Liknande tankekartor eller tabeller återfinns i många av de dokumentationer vi fått in.

Att läroplanen är en ständig närvarande aktör i förskolornas verksamhet visar sig också under vårt fältarbete.

På avdelning Prästkragen på förskolan Herrgården i Degerfors finns en samlingshörna inredd efter det tema som de jobbar med just nu: Skogen. Det är kopplat till de olika mål de arbetar med: Barns inflytande och språkmålet som är en del av målet Utveckling och lärande. Utifrån förskolans likabehandlingsplan har de jobbat med ett mål som de själva valt: Bra lekkontakt. Barnen har visat stort intresse för just skogen, framförallt en pojke har varit väldigt intresserad av björnar, vilket både pedagogerna och de andra barnen har tagit till sig. Därför har skogstemat kommit att handla mycket om björnar och sen har de jobbat vidare utifrån det. Språkträningen har handlat om att först låta som djuren, för att sen kunna sätta ord på annat.

Skogshörnan består av en grön madrass som barnen kan sitta på under samling, ett grönt blad som breder ut sig som ett parasoll över madrassen och ett träd i papper som slingrar sig upp i hörnet på väggen. På madrassen ligger just nu den björntresserade pojken halvt gömd under en stor gosebjörn. På väggen sitter också bilder på olika djur: Ekorre, groda, ugglan, räv, spindel, vaken björn, sovande björn, snigel, älg och hare. Ovanför hörnan hänger en hylla där skogens djur, i papper-maché, står uppradade. Mitt bland djuren står två bjärt gröna gurkor med både hatt och strumpor. Vi tittar på dem, och pedagogen frågar barnen som samlats runt omkring oss vad de gröna är. Hon börjar sjunga ”Här dansar Herr Gurka”. Ett barn börjar fylla i: ”...gurka...” samtidigt som han går runt med en stoppad ugglan. ”Hoho”, säger han. (Fältanteckning från förskolan Herrgården i Degerfors 2013-12-04)

Exemplet visar hur arbetet med mål kopplade till läroplanen och likabehandlingsplanen utökades med egna mål som sedan inlemmades i förskolans löpande verksamhet genom temat Skogen. Boken *Här dansar Herr Gurka* införlivades sedan i det redan existerande temat, vilket resulterade i att även gurkorna fick en plats bland träden och de vilda djuren. Sam-

tidigt är det ett exempel på hur intressen från ett eller flera barn plockades upp och blev en del av det dagliga livet i förskolan. Hur barns delaktighet görs och möjliggörs utvecklar vi vidare i kapitel 5.

Biblioteket som institution

Folkbiblioteken är namnet på den samhällseliga institution som vi i vardagen möter i form av byggnader med tillhörande biblioteksverksamhet som kommunbibliotek och stadsbibliotek (se Frenander 2012a). Länsbibliotek och regional biblioteksverksamhet fungerar som en regional stödfunktion för folkbiblioteken och ansvarar för samordning, utveckling, kompetensutveckling och kompletterande medieförsörjning. De har däremot ingen publik verksamhet.¹⁰ Tidigare har vi beskrivit hur förskolans verksamhet styrs och förändrats i ett växelspel mellan forskning, förändringar i hur barn uppfattas, offentliga utredningar och styrdokument. Folkbibliotekens historia är snarare förbunden med politiska strömningar, samhällsutveckling, folkhemsbyggande och folkbildning (Andersson 2009).

De första svenska folkbiblioteken startades i 1800-talets början och ersatte successivt landsbygdens sockenbibliotek och tätorternas och städernas församlingsbibliotek och stadsbibliotek. Det fanns också bibliotek som drevs av arbetar- respektive nykterhetsrörelsen samt bibliotek som drevs i privat regi. Även arbetarklassens studie- och föreningsverksamhet bidrog i hög grad till utvecklingen. Först under andra hälften av 1800-talet fanns folkbiblioteken i större delen av landet, men det var fortfarande inget enhetligt folkbibliotek, då det inte fanns någon samordning, eftersom både ägare och målgrupper varierade (ibid). Under 1900-talets första år kom folkbiblioteken att inspireras av amerikanska ”public libraries”, och ett folkbibliotek med ett folkbildningsuppdrag blev parollen. Detta bör förstås utifrån en oro bland borgerligheten och konservativa som hörde samman med att människor i stor omfattning flyttade från landsbygden till städerna för jobb inom främst industrin. Folkbildningsrörelsen, som i första hand samlade den vuxna befolkningen, var ett försök att komma till rätta med sociala problem förknippade med arbetarklassen. Det kunde handla om fattigdom, brottslighet, missbruk eller det som betraktades som omoral och fördärvliga nöjen. Även läsning av det som kallades ”smutslitteratur” skulle stävjas. Där var barn och unga en grupp som utsattes för en särskild risk, då deras moral och smak ansågs kunna ta allvarlig och varaktig skada. Genom att erbjuda gratis lån av god litteratur kunde den risken minimeras och goda läsvanor främjas. Både folkbildningen och folkbiblioteken kan ses som ett led i en disciplineringskampanj där arbetarna skulle fostras och kultiveras till borgerliga ideal, samtidigt som bildning även var en del av arbetarrörelsens politiska kamp för demokrati och socialism (Frykman och Löfgren 1979, Andersson 2009, Frenander 2012b). Folkbiblioteken blev på så vis både en del av, och ett medel för, folkbildning. Den bakomliggande tanken var att samhället skulle utvecklas i

¹⁰ Hämtat från <http://www.biblioteksforeningen.org/fakta-om-bibliotek/bibliotekspolitik/> 2016-09-02.

positiv riktning med föreningslivet som nav, medan mer filantropiska motiv låg bakom privata bibliotekssatsningar (Andersson 2009).

Under 1900-talet genomfördes ett antal reformer och genom en växelverkan mellan politiska utredningar och beslut samt ekonomiska medel fick biblioteken så småningom den form de har idag med särskilda barn- och ungdomsavdelningar. Varje folkbibliotek, oavsett storlek, har idag ett barnbibliotek eller barnavdelning (Andersson 2009, Rydsjö 2010). Det går också att urskilja en glidning från ett uppdrag som innefattar demokrati, utbildning och förströelse till att uppdraget från och med 1970-talet knutits närmare kulturpolitiska frågor (Frenander 2012b). Detta har också gjort ett avtryck i barnbibliotekens utformning. Den största förändringen i relationen mellan folkbibliotek och barn och unga kan dock relateras till förändrade medievanor och nya informationstekniker (Dolatkhah 2012). Folkbiblioteken har aktivt omslutit ny digital teknik och strävar med att göra biblioteken attraktiva för yngre generationer som vuxit upp med det som ibland kallas ”nya medier”.

All offentligt finansierad biblioteksverksamhet såsom folkbibliotek, skolbibliotek, regional biblioteksverksamhet, högskolebibliotek, lånecentraler och övrig biblioteksverksamhet regleras genom Bibliotekslagen. Den slår fast att:

Biblioteken i det allmänna biblioteksväsendet ska verka för det demokratiska samhällets utveckling genom att bidra till kunskapsförmedling och fri åsiktsbildning. Biblioteken i det allmänna biblioteksväsendet ska främja litteraturens ställning och intresset för bildning, upplysning, utbildning och forskning samt kulturell verksamhet i övrigt. Biblioteksverksamhet ska finnas tillgänglig för alla.¹¹

I avsnittet som gäller folkbiblioteken sägs att de ”ska särskilt främja läsning och tillgång till litteratur” samt att:

Folkbiblioteken ska ägna särskild uppmärksamhet åt barn och ungdomar för att främja deras språkutveckling och stimulera till läsning, bland annat genom att erbjuda litteratur utifrån deras behov och förutsättningar.¹²

1949 kom Unescos Folkbiblioteksmanifest där folkbiblioteket pekades ut som en produkt av modern demokrati och en praktisk demonstration av demokratins tilltro till allmän utbildning som en del av det livslånga lärandet. Manifestet reviderades 1994 och uttrycker att folkbibliotekets huvuduppgifter är att verka för läskunnighet, information, utbildning och kultur.¹³ Utöver Bibliotekslagen, Folkbiblioteksmanifestet och lokala styrdokument är FN:s konvention om barnets rättigheter barnbibliotekens viktigaste styrdokument. Det första steget mot att förankra den i folkbiblioteken var formuleringen av en ny målsättning, *På barns och ungdomars villkor*, som antogs av Svensk Biblioteksförning 2003, för att senare implementeras och konkretiseras i barnbiblioteken. Där fastställs bland annat:

¹¹ https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/sfs_sfs-2013-801/

¹² https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/sfs_sfs-2013-801/

¹³ <http://www.biblioteksforeningen.org/wp-content/uploads/2012/05/Unesco.pdf>

Barnperspektivet ska vara utgångspunkten för biblioteket. Barns och ungdomars egna behov ska vara vägledande för verksamheten. De ska kunna påverka denna och de ska erbjudas möjligheter att uttrycka sig i biblioteket.

Vidare sägs att biblioteket ska vara en del av samhällets nätverk för barn och ungdomar när det gäller språkutveckling, kulturarv, kulturupplevelser och eget skapande. Tillsammans med föräldrar, barnhälsovård, förskola och skola ska biblioteket lägga grunden för det livslånga lärandet och stimulera nyfikenhet och läslust.¹⁴ Med målsättningen kan en tydlig förändring från ett organisationsperspektiv till ett barnperspektiv i barnbiblioteksverksamheten urskiljas (Rydsjö 2010, Sandin 2011). Förutom offentliga riktlinjer och måldokument påverkas bibliotekets utformning och verksamhet av hur det ser ut i närområdet, vilka målgrupper som redan finns och vilka man önskar nå, vilken politisk styrning som finns på platsen och hur lokala handlings- och verksamhetsplaner ser ut (ibid.).

Bibliotekets läsfrämjande uppdrag

I *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* ingår många olika bibliotek vars storlek skiftar, exempelvis beroende på om de ligger i en mindre ort eller i en större stad. I de större kommunerna finns huvudbibliotek och filialer till detta. Bibliotekens upptagningsområden skiftar också i storlek och karaktär, vilket kan ha betydelse för hur frekventa biblioteksbesökare de familjer som ingår i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* är. Bibliotekens deltagande i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* kan också ses som ett sätt för dem att marknadsföra sig och att få tillgång till barn och föräldrar, något som inte minst blir tydligt i genomgången av deras syften till att medverka, som vi beskrev i kapitel 1. Det bekräftas i dokumentation från en förskola i Hallsberg där pedagogerna citerar en förälder som varit på biblioteket: ”Nu när vi vet var det ligger ska vi gå hit fler gånger.”

En genomgång av de medverkande bibliotekens hemsidor ger en fingervisning om att *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* bara är en liten del av den marknadsföring och allt det läsfrämjande och läsutvecklande arbete biblioteken gör. Förutom att det i många fall redan finns etablerade samarbeten mellan biblioteken och kommunernas förskolor finns det andra exempel på insatser för att tidigt uppmuntra de minsta barnen till att bli biblioteksanvändare och läsare. Många bibliotek samarbetar med kommunens barnavårdscentral och delar ut en första bok redan till de nyfödda. Askersunds bibliotek bedriver ett språkutvecklingsarbete kallat ”Den röda tråden” tillsammans med barnavårdscentralen, förskolan, familjecentralen och skolan. I Kumla har biblioteket samlat verksamheter som syftar till att stimulera barns läsande. Under namnet Bokbollen får barn 0-6 år gåvoböcker vid olika tillfällen, och det ordnas barnteaterföreställningar och andra aktiviteter som rim och ramsor för de allra yngsta eller sagostunder i sagerummet.

¹⁴ <http://www.biblioteksforeningen.org/wp-content/uploads/2011/05/Barnrek.pdf>

Biblioteken lägger också upp länkar som passar barn. De kan leda till exempelvis barnombudsmannen, till pysselsidor, "Barnens bibliotek" eller till sidor kopplade till barnbokskarakterer som Alfons Åberg. Fantasin får stort utrymme på många bibliotek, ofta kopplad till sagor, berättande och musik. Degerfors bibliotek ger ut en egen serietidning på nätet, "Natt på biblioteket"¹⁵ som visar vad som händer när gosedjuren vaknar till liv efter stängningsdags och i Sala ordnas "Lördag med barnen" med teater och musik för de yngsta. På biblioteket i Nyköping kan barnen läsa i sagogrottan och hälsa på familjen Björn i deras träd. Många bibliotek arbetar utifrån ett mångfaldsperspektiv och har riktade aktiviteter till barn vars föräldrar inte har svenska som modersmål. I Eskilstuna finns ett helt rum ägnat åt berättande: "Tusen sagors rum" - en plats där barn kan möta sagornas värld med sagoskatter och berättelser från hela världen på många språk och de ordnar sagostunder med sagolek på flera språk. Biblioteket i Nyköping ordnar också familjeträffar på olika språk och på Arboga bibliotek ordnas sagostunder för barn från 3 år och uppåt på arabiska, somaliska och tigriska. Detta är bara ett axplock av allt det som görs på de bibliotek som ingått i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*.¹⁶ I vår intervju med Peter Alsbjer, länsbibliotekarie i Örebro, som varit engagerad i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* sedan starten, så talar han om det läsfrämjande arbetet. Han identifierar kunskapsbyggande och informellt lärande som delar av det som utgör grunden för folkbibliotekens kärnverksamhet. Han ser läsning som ett vaccin mot socialt utanförskap, och som en del av en samhällsbyggande process där människor tar makten över sina egna liv genom läsning. Det handlar om att få igång tankar om läsning, bilder och berättande tidigt, och i den strävan ska de små barnen inte underskattas. Just att arbeta med de yngsta barnen var något som ingen tidigare provat, och därför var det intressant för biblioteken att delta i projektet, målgruppen upplevdes som både tydligt urskild och eftersatt, säger han.

Samarbete mellan förskola och bibliotek i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*

Samarbetet mellan förskolor och bibliotek inom *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* byggde i allmänhet vidare på ett redan befintligt samarbete. Utifrån bibliotekariernas dokumentationer kan vi se att en vanlig form av samarbete mellan förskolorna och biblioteken består i att biblioteket förser förskolorna med bokpåsar eller boklådor, ur vilka de i sin tur kan låna ut böcker till föräldrar, eller bokpåsar utifrån ett visst tema som de jobbar med på förskolan. Många förskolor besöker också regelbundet biblioteket för boklån och kanske också sago-, musik- och teaterstunder. Andra samarbetsformer som vi stötte på i projektet var språkutvecklingsprojekt och gemensam fortbildning för bibliotekarier och förskolepedagoger, att bibliotekarier deltog på föräldramöten, att förskolorna hade läsinspiratörer eller läslustombud, som fick information och inspiration från biblioteket, och att förskolor hade utställningar på biblioteket. Några bibliotekarier berättade att de samarbetade med förskolorna i Kulturrådets projekt Bokjuryn, där barn kan rösta på sina favoritböcker och där den vinnande författaren får ett pris. I några

¹⁵ <http://www.degerfors.se/download/18.b2c9c3213ff5a6262d2002/1386754477502/Natt+p%C3%A5>

¹⁶ Uppgifterna är hämtade från bibliotekens webbsidor 2016-01-26.

kommuner delade biblioteket ut gåvoböcker till barn. Bibliotekens folkbildande och förskolornas pedagogiska strävanden möttes härmed i ett gemensamt läsfrämjande arbete. Sylvia Blomberg, som är utvecklingsledare på regionbiblioteket i Örebro och ingick i arbetsgruppen för *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*, framhåller i intervjun att projektet gav en möjlighet för bibliotek och förskolor att fördjupa sitt samarbete bortom det som innebär att biblioteket tillhandahåller böcker för utlåning. Biblioteken och förskolorna har olika utgångspunkter, säger hon, men förenas i sitt intresse för barns språkutveckling. Framför allt är det viktigt att hitta former för samarbetet, som kan fungera i bibliotekariernas och pedagogernas vardag, säger hon, och detta är något som hon ser att de kan stödja från den regionala nivån. Peter Alsbjer är inne på samma spår. Han säger att det handlar om att skapa relationer och allianser, i det här fallet mellan biblioteken och förskolornas småbarnsavdelningar. Då blir ett projekt av det här slaget i första hand relationsbyggande, och i andra hand läsfrämjande. Relationer står för långsiktighet och hållbarhet, och projektets ambitioner kan då i förlängningen föras över till den ordinarie verksamheten.

Efter de inledande konferenserna var det biblioteken som i stort sett genomgående tog kontakt med förskolorna. De distribuerade böckerna i de fall som inte länsbiblioteken gjort det, och de anordnade också i vissa fall gemensamma träffar. Det var vidare bibliotekens uppgift att förfoga över den pott pengar som skulle gå till aktiviteter kopplade till projektet. I flera kommuner hyrde man in professionella artister som framförde egenhändigt komponerade program med material från en eller flera av de tre böckerna. I vissa fall skedde ett samarbete kommuner emellan vad gällde inköp av föreställningar. Andra bibliotek engagerade kommunens kulturskola eller lokala artister. Ett "aktivitetsbord", där barnen kunde dramatisera sagan om Gummi-Lisa fanns för utlåning i några kommuner. Det hände också att bibliotekspersonalen gjorde egna föreställningar, som de bjöd in förskolorna till. Vid ett tillfälle följde en forskare med barn och personal från Rudbecksparkens förskola i Västerås till Stadsbiblioteket för att se en föreställning om Kanel och Kanin.

När vi kommer in i biblioteket möter oss Kanel och Kanin, alias bibliotekarierna som arbetar där, med kanelbulle respektive långa öron på huvudet. Vi får följa med dem ner i källaren och sätta oss på kuddar och så börjar föreställningen med att Kanel och Kanin kommer upp ur var sin grop. Föreställningen pågår en halvtimme och koncentrationen hos barnen är stor hela tiden. Skådespelarna är samspelade och de olika inslagen följer direkt på varandra. Barnen involveras i att t.ex. sträcka upp händerna, läsa med i ramsorna, svara på frågor, "hjälpa till" att blåsa upp en ballong och blåsa såpbubblor, hoppa som studsballar och som kaniner, prata med en talande papegoja, lyssna på ljud från en ljudbok m.m. När Kanel blåser såpbubblor springer barnen spontant upp och jagar bubblorna. När Kanin och Kanel har läst och gestaltat ramsan "Sätt din fingertopp mot min", går Kanin fram till barnen en och en och erbjuder dem att sätta sin hand mot hennes, vilket de flesta gör. Kanel har en ljudbok och barnen ska gissa vad det är som låter. Nu märks det att det finns fler språk än svenska i gruppen: "A car!" "En bil!" ropar barnen när de hör ett tutande ljud. "Horsie horsie!", ropar en pojke och skrattar glatt när en häst hörs gnägga. Mot slutet kommer Kanel med en hemlig påse, som barnen får känna på utsidan av. Det är en boll som alla som vill får studsas med. Kanin börjar också hoppa och alla som vill får komma

upp och hoppa medan Kanin sjunger. En pojke håller bollen i handen och hoppar överlycklig och intensivt upp och ner. Avslutningsvis dansar de och sjunger Honki-tonki. (Fältanteckning från Västerås stadsbibliotek 2014-03-18)

Föreställningarna som anordnades av biblioteken var i allmänhet mycket uppskattade och utgjorde en spännande händelse för barnen. Så här beskrev pedagogerna på Garphyttans förskola i Ljusnarsberg barnens reaktioner vid föreställningen: ”Vissa skrattade så de nästan kikkade och några tittade med öppen och mun och spända ögon och glömde nästan blinka.” Upplevelserna från föreställningarna fanns också i många fall med i förskolans fortsatta arbete kring böckerna, och gav en nytändning i projektet om de hållit på ett tag. Pedagogerna på Förskolan Jordgubben-Solrosen i Laxå skriver att teaterföreställningen om Kanel och Kanin gav dem mer inspiration att själva dramatisera figurerna. I vissa fall fick en del förskolor med en cd eller gjorde egna inspelningar i samband med föreställningen, vilka de sedan använde. Förskolan Korallen i Gnesta skrev att teatern var höjdpunkten i projektet, och så beskrivs det även av andra. Det berättas också att vissa barn inspirerades av föreställningarna och tog in dem i sina lekar.

För de bibliotek som inte hade andra samarbeten med förskolan utöver projektet, t.ex. i form av bokpåsar eller regelbundna biblioteksbesök, innebar det emellertid att deras bidrag i projektet blev ett avgränsat event. Det framgick inte heller alltid att aktiviteterna hade något med biblioteket att göra. När en föreställning kom ut till förskolorna lades fokus mer på skådespelarna eller musikerna och föreställningen i sig, än på vem som tagit dit den.

Det finns förskolor som uppger att de inte hade någon kontakt med sitt bibliotek utöver att de fick böckerna; en förskola uppger till och med att deras bibliotek inte visste om att de var med i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*. Men det finns också exempel på att biblioteken gjort en hel del utöver det som förväntades av dem. Både Kungsörs och Degerfors bibliotek bidrog t.ex. med egna medel för att ha råd att arrangera sin kulturaktivitet. En del bibliotekarier besökte förskolorna för olika former av bokprat, andra arrangerade utställningar. I Degerfors ställde kommunens förskolor ut sina alster och dokumentationer på biblioteket med hjälp av bibliotekarierna. Barn och föräldrar bjöds in till utställningen och biblioteket stod också för förtäringen. Råby bibliotek i Västerås bjöd in barnen på boklek utifrån den bok som förskoleavdelningen valt, och i anslutning till detta fick barnen en egen stund i biblioteket före ordinarie öppningstid, så att de kunde bekanta sig med biblioteket:

Vi har sett det som en poäng att barnen kommer till biblioteket för att få tillfälle att bekanta sig med lokalen/oss/böckerna samtidigt som de upplever något (förhoppningsvis) tryggt och välbekant. (Bibliotekarie)

Vissa bibliotek valde att fokusera på att utveckla de vuxnas kompetens och anordnade fortbildningar eller deltog i gemensamma nätverk för kompetensutveckling. Flera bibliotek samlade förskolans kontaktpersoner till nätverksträffar. I Oxelösund satsade biblioteket på en kurs

för förskolepedagoger i muntligt berättande och i Västerås anordnades en föreläsning om flerspråkighet och språkutveckling.

Föräldrarnas roll i det läsfrämjande arbetet

Förutom biblioteket och förskolan är en tredje institution, hemmet, involverad i projektet. Föräldrarna, vars barn deltog i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA*, ställdes inför en hel del förväntningar, framför allt genom förskolepedagogerna, som var deras direktkontakt med projektet. Det förväntades av föräldrarna att de skulle jobba med boken hemma, delta i lärandet, stödja förskolans arbete, ta med sig barnen till de arrangemang som biblioteken ordnade och i vissa fall också bidra med material till skapande, t.ex. toarullar för att göra bläckfiskar, nylonstrumpor till stoppade kanelbullar och liknande. I Läsrörelsens pressmeddelande som skickades ut inför projektets slutspurt anges ”Stimulera föräldrarnas engagemang” som ett av projektets fyra mål. Även i de mål som förskolorna anger för projektet återkommer frasen att de vill påverka föräldrarna att läsa mer för sina barn och förstå läsandets betydelse.

I läroplanen och skollagen betonas att förskolans arbete med barnen ska ske i ett nära och förtroendefullt samarbete med hemmen. Det handlar om att öka föräldrars möjligheter till inflytande inom ramen för de nationella målen och det demokratiska uppdraget, samt förskollärares ansvar för att föräldrar får nödvändig insikt i verksamheten som möjliggör det (Jonsdottir och Nyberg 2013, Strander och Torstensson-Ed 1999). Att både barn och föräldrar uppmärksammas och tas emot respektfullt och att det sker ett informationsutbyte mellan lärare och föräldrar om det som påverkar barns välbefinnande och lärande kan också fungera kvalitetsstärkande för förskolan (Sheridan et al. 2011). I Lpfö 98/10 sägs att ”Förskolan ska komplettera hemmet genom att skapa bästa möjliga förutsättningar för att varje barn ska kunna utvecklas rikt och mångsidigt”. *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* kan ses som en sådan länk som möjliggör samarbete mellan förskola och föräldrar runt barns lärande och utveckling.

Tidigare såg förskolan det som sin uppgift att fostra föräldrar i gott föräldraskap, idag ställs krav på att föräldrar ska känna till hur förskolan fungerar, och de förväntas vara delaktiga i både verksamheten och det egna barnets utveckling, skriver Ann-Marie Markström (2013:210). En stor del av ansvaret för barnets utveckling och lärande läggs på föräldern som förväntas fungera som ett stöd för barnet och ”leva upp till samhällets krav och rådande normer om ett gott föräldraskap” (ibid.). Detta kan relateras till synen på föräldrar som viktiga aktörer i barns erövrande av litteracitet (och ibland som mindre kompetenta när de inte läser för sina barn). Läsning och litteracitet görs till en del av föräldrarnas ansvar och kan exempelvis handla om högläsning eller om att utveckla barns språkförmågor.

De flesta forskare verkar vara ense om att föräldrars engagemang och hemmet som en plats för läsning fylld av böcker, tidskrifter och tidningar inverkar positivt på barns läsförmåga och läsintresse. Det kan dras så långs som konstaterandet att ”Det råder konsensus bland forskare om föräldrars betydelse för barns tidiga språkinläring.” (Andersson 2015:29). Forskningen

säger att barn som tidigt kommer i kontakt med skriftspråket, t.ex. genom att föräldrar eller pedagoger läser för dem, får en mjukstart och en lång startsträcka som underlättar den fortsatta läs- och skrivutvecklingen. Rydsjö (2015) hänvisar till forskning som visar att tidig språkstimulans i form av engagemang från föräldrarna, regelbunden högläsning och tillgång till böcker i hemmet har både kortsiktiga och långsiktiga effekter. Samspelet med vuxna i litteracitetspraktiker leder till positiva upplevelser av böcker och läsning, skriver Rydsjö (2015). Det gör att barnet får en identitet som läsare och relationen mellan läslust och läsförmåga blir till en positiv spiral, där barnet som tycker om att läsa läser mer och får en allt större kompetens (ibid.). Utifrån en förståelse av litteracitet som en socialt förankrad förmåga är det uppenbart att det behövs sammanhang där denna förmåga kan utvecklas (Bagga-Gupta och Säljö 2013).

Det talas om en läsningens Matteuseffekt¹⁷, d.v.s. att den som tidigt utvecklar läsförmåga också utvecklar en identitet som läsare och förknippar läsning med positiva och lustfyllda känslor, medan de som är långsammare övar mindre på att läsa, deras färdighet som läsare utvecklas inte och de identifierar inte sig själva som läsare, vilket gör läsningen till en mindre och mindre del av deras liv. Förutsatt att vissa barn inte utpekas som mindre värda att satsa på så skulle den föreställningen tala för att insatser redan bland små barn är meningsfulla och att de får effekt (ibid.). Samtidigt lägger detta ganska stort ansvar på föräldrar, något som bekräftas i en genomgång av olika forskningsstudier där vikten av föräldrars medvetna och kvalitativa språkstimulans redan tidigt i barns liv bekräftas (Andersson 2015).

Tankar av det här slaget inbegriper en uppfattning om att barn tidigt bör formas till framtida läsare, och en deterministisk uppfattning om att det redan i skolåldern kan vara försent. I olika typer av policydokument som styr den dagliga verksamheten i förskolan, som läroplanen, finns förväntningar på att den ”goda föräldern” är med och skapar inte bara ”goda förskolebarn” utan också framtida ”goda medborgare”. Här ligger en pedagogisering av föräldraskapet (Markström 2013). Bilden av ett ”gott föräldraskap” implicerar att det också finns föräldrar som inte lyckas leva upp till det goda föräldraskapet, bland annat genom att inte vara engagerade eller samarbeta på ”rätt” sätt.

Flera pedagoger påpekar att barnen inte är vana vid att man läser böcker för dem och att de som förskola har ett ansvar att vänja dem vid det. Det kan ses som ett exempel på en uppfattning som även Läsrörelsen ger uttryck för; alla föräldrar gör inte böcker och läsning tillgängliga för barn. Talet om minskad högläsning i de svenska hemmen är ett exempel på en bristdiskurs, som säger att något saknas. I det här fallet är det brist på föräldrar som läser för sina barn. Förskolan går in och tar över den uppgift som ”egentligen” anses ligga på föräldrarna, och det går att förmoda att det görs med en förhoppning om att barnen tar med den vanan

¹⁷ Ett system som innebär att en tidigare gynnad part gynnas ytterligare. Ursprunget är bibelstället Matt. 25:29: "Var och en som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har."

hem. Detta går att sätta in i ett större sammanhang, då förskolan kan ses som en arena mellan teori och praktik där samhällets tankar om barn och den goda barndomen manifesteras (Hultqvist 1990, Lenz Taguchi et al. 2011, Johansson et al. 2013). Det visar också på att föräldrarnas roll i projektet inte är statisk: de har fortfarande en chans att bli kompetenta föräldrar som manifesterar den goda barndomen. *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* fungerar på så vis både som fostrande kraft och som ytterligare en länk mellan förskolan och föräldrarna när det gäller barnets utveckling.

Ett exempel på hur olika föräldrar kan ta emot förskolans budskap om läsningens betydelse fick en av oss av en tillfällighet i samband med en doktorsdisputation i Örebro. Vid lunchen visade det sig att en av lektorerna på universitetet var mamma till ett barn, vars förskola deltog i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA*. Hon berättade för forskaren att dottern hela tiden ville att de skulle läsa boken om Gummi-Lisa därhemma och de hade också köpt två gummi-ankor, röda Gummi-Lisa och blå lillebror. På frågan om hur hon påverkats av projektet, svarade hon att hon själv alltid hade läst, och inte tyckte att hon har blivit särskilt påverkad. Hennes man, däremot, som kom från en läsovan miljö, hade blivit mycket uppmärksam på läsningens betydelse och påpekade för henne hur viktigt det var att de läste för dottern.

Förskolornas läsfrämjande samarbete med föräldrarna

Vilken typ av samarbete och återkoppling som skett mellan förskolor och föräldrar inom *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* varierar. Den inledande informationen till föräldrarna gavs vid olika tidpunkter – allt ifrån ett stycke in på terminen till att de fick information redan före barnen. Information under projektets gång gavs på föräldramötet, via vecko/månadsbrev, anslagstavla och samtal vid hämtning och lämning. Respons från föräldrarna fick pedagogerna i dessa samtal eller via enkäter, som de delade ut. Många förskolor hade en vägg där de satte upp bilder från böckerna och dokumentation från vad de har gjort. Det fungerade som ett sätt för barnen att följa (läro)processen och utgjorde information och samtalsämne i mötet med föräldrarna. Bilder på dokumentationsväggen var också användbara om föräldrarna inte kunde svenska. Bilderboken som barnen fick med sig hem blev också en kontakt med projektet för föräldrarnas del, genom att barnen redan var bekanta med berättelsen.

På förskolan Bjurhovdasmylet arbetade de utifrån vad de kallade ett ”föräldraaktivt förhållningssätt”, där de involverade föräldrarna i förskolans arbete. De startade projektet med en workshop för föräldrarna, där de fick vara med och utarbeta hur de kunde jobba med *Kanel och Kanin. Dikter om kroppen*. Flera andra förskolor rapporterade att de gjorde tvärtom och väntade med att introducera föräldrarna. De ville att barnen skulle komma in i berättelsen först, så att det var de som sedan gjorde föräldrarna delaktiga i projektet. En förskola i Gnesta berättar att det på så vis byggdes en förväntan upp hos föräldrar och syskon. Att introducera föräldrarna ett stycke in i projektet, var också det som Läsrörelsen förespråkade, berättade Elisabet Reslegård, Susanna Ekström och Sylvia Blomberg vid intervjuerna. Tanken var att

barnen skulle ha ett försprång i förhållande till föräldrarna. De blev då förmedlare och introducerade föräldrarna i det nya, istället för det omvända, som ofta är fallet. Sylvia Blomberg menade också att detta kan ha blivit ett uppvaknande för föräldrarna i förståelsen av böckers betydelse för små barn.

Föräldrarna till barn på Källgatans förskola i Eskilstuna fick följande brev, som illustrerar föräldrarnas roll i projektet, biblioteket som samarbetspartner och resurs och inte minst boken som en källa till glädje:

Berätta Leka Läsa är ett projekt som vi arbetar med under våren. Barnen kommer att få möta olika karaktärer ur en bok som heter *Här dansar Herr Gurka*. Boken innehåller olika dikter, sånger och verser av en författare som tycker om att leka med ord, Lennart Hellsing. /.../

Alla barn kommer att få en bok och ett häfte som innehåller tips på hur du som förälder kan göra skillnad för ditt barn när det gäller barnets språkutveckling. Det är bra om du som förälder tittar, läser och berättar om bilderna tillsammans med ditt barn. Några av texterna kommer barnen att sjunga på förskolan och då kan barnet lära dig melodin så att ni kan sjunga tillsammans hemma. Målet med projektet är att barn redan i tidig ålder får möta litteratur i olika former, både hemma och i förskolan. På Stadsbiblioteket finns det bibliotekariéer som kan hjälpa till att rekommendera andra böcker till dig och ditt barn. Det finns också böcker som kan vara översatta till det språk som ni pratar/läser hemma. På biblioteket jobbar det särskilda bibliotekariéer som vet mycket om barnböcker som kan hjälpa er vidare på era äventyr i böckernas fantastiska värld.

Brevet är mer utförligt än de flesta, men temana återkommer i andra föräldrabrev. Många pedagoger gav råd om hur föräldrarna därhemma också kunde tillämpa metoden närläsning: inte läsa hela boken i ett sträck, prata om bilderna, be barnen berätta. En förskola skrev i ett föräldrabrev, något oväntat, att den bok de hade valt, Gummi-Lisa, var ”ganska svår”, och ”inte en bok som man läser rakt upp och ner”, men uppmanade ändå föräldrarna att läsa regelbundet för sina barn. Förskolan Vattentornet i Gnesta gav boken till barnen lagom till påsklovet, då de läst fram till sidan 12. Nu skulle föräldrarna få läsa slutet på sagan för barnen, sa de.

Förväntningarna på föräldrarna var tydliga; pedagogerna ville att de skulle läsa boken för sina barn, gärna på det sätt de gjorde i förskolan, ge respons på vad som hände i förskolan, svara på enkäter som delades ut och berätta hur boken användes hemma. Pedagogerna skriver uppskattande om när de fick höra att boken lästes hemma och tyckte det var synd när föräldrarna inte var engagerade i projektet. En förskola i Västerås hade tvärtom olydiga föräldrar som läste hela Kanel och Kanin, fast förskolan uppmanat dem att inte läsa längre än vad de hunnit på förskolan. Från förskolan Almgården i Örebro berättas att en förälder var med sitt barn i affären och att barnet pekade på ett kanin-gosedjur, som det ville ha. Barnet pratade om Kanin och föräldern förstod att det handlade om Kanin från boken. Pedagogerna som skriver om det är glada över att se att både barnet och föräldern associerade till det pågående projektet. När föräldern sedan berättar det på förskolan fick de en dialog om projektet. Många skriver att föräldrarna var positiva till projektet och att barnen pratade om berättelserna hemma, men många

var också besvikna över att de inte fick så mycket respons från föräldrarna, och sökte olika förklaringar på det. En förskola i Flen ger en dystert bild av dagens stressade föräldrar:

Föräldrar idag är så stressade att de bara springer in vid lämning/hämtning, hinner ej se vad som står på tavlan eller sitter på väggarna. Lite synd om dagens barn som jobbat och lagt ner tid på sitt projekt och så har ”ingen” tid att stanna upp och titta på vår dokumentation. Blir tyvärr bara värre :(.

Både Peter Alsbjer och Sylvia Blomberg anger i intervjuerna vi gjort med dem att föräldrars brist på tid och splittrade uppmärksamhet som de största hoten mot barns läsning och föräldrars högläsning. ”Man vill så mycket som förälder, man ska ha in så mycket, utveckla sig själv, hinna med allt, synas och höras och märkas”, säger Sylvia Blomberg. Peter Alsbjer säger att konkurrensen om tiden ökar genom varje ny tv-serie, app eller socialt forum, även om de i sig inte är negativa. Högläsning kräver engagemang, och de första tre åren i ett barns liv kommer aldrig tillbaka. Han poängterar att det gäller att hitta metoder för att bygga relationer mellan barn och föräldrar, och om att hitta den mysiga situationen som läsning innebär.

Bibliotekens läsfrämjande samarbete med föräldrarna

Att barnen skulle bli bekanta, inte bara med böcker, texter och berättelser, utan också med biblioteket som plats och institution var en målsättning i projektet, och det är också något som engagerar bibliotekarier generellt (Johansson 2009). Sylvia Blomberg framhåller vikten av att bibliotekarier inte bara uppehåller sig på biblioteket, utan att de arbetar uppsökande, och söker upp föräldrar där de befinner sig. I *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* engagerade biblioteken föräldrar, och även syskon, på olika sätt. Flera bibliotek ordnade en festlig avslutning på projektet för barn och föräldrar. I Karlskoga hade man t.ex. kalas med ansläpp i fontänen utanför biblioteket, i Köping ordnades avslutning på biblioteket med utställning av förskolans arbeten samt gurdans och fika, inklusive gurka med dipp. Lindesbergs bibliotek bjöd in till avslutningskalas med medverkan av alla figurerna: Herr Gurka, Gummi-Lisa och Kanel och Kanin. I Eskilstuna arrangerades en aktivitetsdag med ett program för respektive bok, samt tipspromenad och sällskapsspel för övriga familjemedlemmar. Så här skriver bibliotekarien på Viksängs bibliotek i Västerås efter att de haft ett föräldramöte på biblioteket:

Både föräldrar och förskolepedagoger är väldigt nöjda med projektet och jobbar intensivt med boken, både hemma och på förskolan – barnen älskar Gummi-Lisa och pratar inte om annat än ancor! Vi registrerar att fyra av föräldrarna på mötet nyligen skaffat lånekort hos oss. Kul! /.../ Vi ser en hel del Gummi-Lisa-präglade barn – de släpper inte ”sina” Gummi-Lisa-böcker, inte ens när de är på biblioteket!

Men det hände också att uppslutningen blev svag. I Fagersta hade några föräldrar börjat besöka biblioteket, som ett resultat av att barnen deltog i läsprojektet, men det var ingen förälder som hörsammade inbjudan att komma på föräldrträff som biblioteket anordnade. Flera bibliotek skriver emellertid att nya föräldrar och barn hade börjat besöka dem och de var särskilt glada över att familjer med invandrabakgrund kommit.

Många förskolor tog upp det faktum att de hade barn med olika modersmål, medan böckerna i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* är på svenska, och att det kunde vara svårt att engagera föräldrar i projektet om de inte kunde så mycket svenska. Allt eftersom projektet framskred blev det allt tydligare att detta var en komplicerad fråga. Å ena sidan hade det krävts ett 30-tal översättningar (minst 10 språk x 3 titlar) av översättare med djup kunskap om poesi, och att trycka upp de översatta texterna skulle ha kostat närmare en halv miljon kronor som inte fanns i budget. Å andra sidan var det svårt för föräldrar med en annan språklig bakgrund att förstå att deras barn fick en egen bok och inte bara hade den till låns och även förstå vad projektet gick ut på. Detta diskuterades även på halvdagskonferenserna och resulterade i att Läsrörelsen tog fram ett informationsblad om projektet på elva språk: engelska, spanska, franska, arabiska, somaliska, serbokroatiska, persiska, kurdiska (sorani), turkiska, tigrinja och kinesiska.

Enskilda förskolor hittade egna metoder för att involvera föräldrar med annat modersmål. Förskolan Korsängen i Västerås engagerade föräldrarna i att samla ord på kroppsdelar på olika språk, vilka användes i förskolan för att alla barn skulle få höra sitt modersmål och för att signalera att alla språk är lika viktiga. Pedagogerna på Förskolan Byggklossen i Örebro bemötte problemet genom att visa bokprojektet på film och bildmonitor för att föräldrarna lättare skulle förstå vad det handlade om. En annan möjlighet som nämns är att tvåspråkiga föräldrar översatte till modersmålet när de läste för sina barn. ”Mitt barn läser på svenska för mig och jag läser på vårt språk tillbaka”, berättade en förälder på Lillängens förskola i Västerås, vars barn hade fått boken Gummi-Lisa. På Sjögårdens förskola i Flen satt en pedagog med några barn med andra modersmål och tittade i boken om Kanel och Kanin. Då hämtade en flicka en docka och berättade samtidigt som hon visade att dockan också har ögon, öron, näsa, mage osv. En pojke, som pratade lite och mest på sitt eget språk, bläddrade i boken och sa ”öron” och ”huvud”, när han kom till de aktuella sidorna.

Föräldrarpåret var inte så omfattande i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA*, påpekar Sylvia Blomberg, utan projektet var framför allt inriktat på det som skedde på förskolorna, och hon menar också att det kräver något mer om man ska nå föräldrarna. I likhet med det som gäller samarbetet mellan förskolor och bibliotek, tänker hon att regionbiblioteket kan vara en resurs för att upp- och utveckla nya former för samarbete och hitta vägar till kontakter med familjer. Det är naturligtvis svårt att svara på vilka konkreta effekter ett projekt som *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* har för barns och föräldrars relation till biblioteket, eftersom barn lever i ständigt föränderliga språkrum och möter litteratur och litterära gestalter på många olika sätt och i olika medier och kontexter. Varje barn som deltagit i projektet har haft sina individuella upplevelser och dokumentationerna från bibliotekarierna och pedagogerna fångar en liten del av de upplevelser och det lärande som skedde. En ögonblicksbild ges i dokumentationen från förskolan Småland i Västerås, där en pedagog beskriver hur en pojke som varit på biblioteket vände sig om och pekade på skylten utanför och sa ”bibliotek”, trots att han inte kunde läsa. Han och hans kompis upprepade sedan ordet hela vägen tillbaka till förskolan.

Läsrörelsen och läsningen

I den modell över projektet *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* som vi presenterade i kapitel 1 visar vi hur projektet innebär ett samarbete mellan de tre institutioner som vi presenterat i detta kapitel: förskola, bibliotek och hem. Modellen illustrerar också att den fjärde aktören, Läsrörelsen, står för den organisatoriska, ekonomiska, pedagogiska och innehållsmässiga inramningen av projektet.

När vi tar del av information på Läsrörelsens hemsida, liksom kampanjmaterial av olika slag, framträder en specifik bild av språkets betydelse och vikten av att arbeta läsfrämjande med barn och unga. Språket beskrivs som en central del i det demokratiska samhället, rentav som en förutsättning för demokrati (jfr Kåreland 2013). I förordet till den pedagogiska skrift som delades ut till deltagande förskolepedagoger, bibliotekariéer och föräldrar hänvisas till forskning, som visar att det är ”grundläggande för den kommande språkutvecklingen att genom berättande, sjungande, lekande och läsande stimulera det lilla barnet”. Samtidigt är den bild som förmedlas på Läsrörelsens hemsida, liksom i texter och bilder som sprider Läsrörelsens budskap till allmänheten, i många stycken en problembild. I den pedagogiska skriften hänvisas till undersökningar som visar att läsförmågan och läsförståelsen har gått ner hos svenska barn och att endast 35 procent av småbarnsföräldrarna dagligen läser för sina barn, jämfört med 70 procent tio år tidigare. Projektet erbjuder en möjlighet för de tilltalade målgrupperna att bryta denna utveckling. Skriften informerar också om att de böcker som ingår i projektet valts ut av experter och sakkunniga, i det här fallet Susanna Ekström och Marianne von Baumgarten-Lindberg.

På hemsidan uppmanas till att bekämpa den språkfattigdom som leder till att andra uttryck tar över och att demokratin försvagas. En annons/affisch från 2014 förmedlar budskapet på ett slagkraftigt sätt. En liten arg pojke visar långfingret mot något snett utanför bilden. Bildtexten lyder: ”Utan språk tar andra uttryck över”. I Läsrörelsens motto ”Ge dina barn ett språk” återfinns en tanke om ofullkomlighet som bejakar uppfattningen av barn som becoming. I en kritisk läsning av Läsrörelsens utgångspunkter går det att urskilja en diskurs om barns bristande språk där barn framställs som passiva objekt som ska fostras till duktiga läsare (Persson 2012). Men det går också att tolka Läsrörelsen som en aktör som värnar barns intressen och möjligheter att få kulturupplevelser av god kvalitet i en tid där barn ofta drar det kortaste strået när samhället behöver skära ner på offentliga utgifter. Det visar sig också att läsfrämjande kampanjer och projekt har effekter på bokförsäljningen. I den statistik som sammanställs av Svenska Bokhandlareföreningen och Svenska förläggareföreningen framgår att försäljningen av barnböcker ökar i alla åldersgrupper (Wikberg 2015). I rapporten lyfts läsfrämjande projekt fram som ett skäl till barnböckernas framgång, tillsammans med ”en god och kvalitativ utgivning”. ”Utgivningen är loket och alla läsfrämjande insatser är bränslet”, säger

Eva Dahlin, ansvarig förläggare av bilderböcker på Bonnier Carlsen.¹⁸ Men som Lena (2013) visar, är det problematiskt att ge en entydig bild av barns och ungas läsvanor. Hon konstaterar att bokläsningen gått tillbaka sedan 2000, samtidigt som skillnaderna är stora vad gäller kön och klass (ibid.:84f), vilket talar för behovet av fler läsfrämjande insatser.

Diskursen om den goda boken

I *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* har den fysiska boken en central roll. På förskolorna samlades pedagoger och barn runt den valda boken, tittade på bilderna och följde berättelserna från uppslag till uppslag. Mellan samlingarna fanns böcker tillgängliga för barn att bläddra i ensamma eller tillsammans, vilket gav barnen möjligheter att fantisera vidare utifrån bokens bilder och den berättelse de fått till sig genom högläsningen. Att barnen får en egen bok är ”väldigt viktigt”, framhåller Elisabet Reslegård vid intervjun: ”Att de verkligen får med sig det, att de får känna att det är en bok som de kan ha hemma och läsa om och om igen.” Både Elisabet Reslegård och Susanna Ekström lyfter också fram den estetiska aspekten av bokläsning, att en bilderbok kan bli en stark, fantasieggande gemensam upplevelse för barnet och dess vuxna. Formatet har betydelse, säger Susanna, och exemplifierar med en bok om Eiffeltornet av Gunna Grähs, där formatet är högt och smalt, helt enkelt för att Eiffeltornet skulle få plats. Dessutom är en bok alltid lätt att ta med sig.

Även om barnboksförsäljningen ökar lever barn idag i ett medielandskap som kännetecknas av en blandning av såväl textgenrer som läsarter. Zappandet mellan tv-kanalerna har sin motsvarighet i läsvanorna: ”Man läser tidningar, böcker, datafiler, man kollar internetsidor, man skickar sms och chattar” (Kåreland 2013:74). Det är ett icke-linjärt läsande, där läsaren själv styr i vilken ordning en textmassa ska konsumeras (Säljö 2005:221), vilket gör att läsandet blir svårt både att definiera och att mäta. Betyder då framhållandet av den fysiska bokens fördelar att det måste finnas en motsättning mellan en berättelse i en bok och digitala berättelser? Uppenbarligen finns det en diskurs som säger att de digitala och populärkulturella medierna utgör ett hot mot högläsning och läsning. Här finns två dominerande idéer: Att svenska barns mediebruk har ökat (Ågren 2015) och att det sker på bekostnad av annan form av barnkultur, som läsning. Diskursen innefattar olika problematiska aspekter som att barns läsning konkurreras ut av tv-tittande, att de föredrar att spela på datorn istället för att läsa böcker och att föräldrar sätter sina barn framför iPaden istället för att läsa böcker. Magnus Persson (2012:10, 23) skriver om hur det ständigt behöver påpekas att ”boken är god” och menar att de som vill kunna hävda läsandets hegemoni behöver förse boken med mäktiga fiender. Där fungerar både populärkulturen och nya medier som de fiender som läsningen har att förhålla sig till.

18 Wikberg, Erik 2015. Bokförsäljningsstatistiken. Första och andra tertiet 2015. Svenska Bokhandlareföreningen, Svenska Förläggareföreningen. Hämtat 2016-08-21 från http://www.forlaggare.se/sites/default/files/bokforsaljningsstatistik_forsta_o_andra_tertialet_2015_0.pdf

Från Läsrörelsens sida säger Susanna Ekström att hon har blivit trött på frågor från journalister som går ut på att man är motståndare till digitala medier bara för att man lyfter fram boken. Boken och bläddrandet kan ge mycket, säger hon, ”men för den skull är jag inte motståndare till att folk jobbar med lera eller ser på film”. Bibliotekens inställning till relationen mellan böcker och digitala medier är densamma. I Bibliotekslagen står det att biblioteken ska främja barns språkutveckling och stimulera till läsning. Även om litteraturen är i centrum för deras verksamhet, så har de omfamnat nya medier och ny teknik, inte minst i barnbiblioteken. Det framgår tydligt i Bibliotekslagen, i olika verksamhetsskrifter¹⁹ och inte minst i alla de bibliotek som med hjälp av digitala lösningar har skapat nya former för informationssökning, mediekonsumtion och delaktighet på biblioteken. Liberg (2010) påpekar att läsning handlar om så mycket mer än läs- och skrivtekniker. Barn behöver också sociala och kulturella stödstrukturer för att de ska kunna bli goda läsare och skrivare. De sociala stödstrukturerna består av läs- och skrivkunniga människor som de kan samtala med om texter, medan de kulturella stödstrukturerna kan bestå av exempelvis texter, filmer och dataspel (ibid.). De läsplattor och lärplattor som används på förskolor idag är också medier som för samman text och bild, inklusive rörliga bilder. Liksom när barnets kropp interagerar med en bok är användandet av läs- och lärplattor en förkroppsligad praktik, där mediet svarar mot barnets handlingar (Bagga-Gupta et al. 2013).

Digital teknik är en del av förskolans vardag, vilket dokumentationerna från *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* ger rikliga exempel på. Läsplattor (iPad, lärplatta) användes för att förmedla sagor, använda olika appar eller för att presentera barnens skapelser. Skogsbäckens förskola i Gnesta samlade bilder från projektet i en mapp på sin smartboard och lät bilderna rulla vid olika tillfällen. Pedagogen skriver att barnen stannade upp när de såg sina egna bilder och att det stimulerade dem till samtal med kompisar och personal. Speciellt de barn som hade svårt att uttrycka sig och inte kunde berätta om upplevelser och saker de gjort, kunde föra samtal i anslutning till bilderna, och de visade stor glädje och inlevelse när bilderna rullade. Dokumentation genom filmning med läsplatta var en vanlig metod på många förskolor, vilket vi också såg vid våra observationer, t.ex. när förskolorna bjöds på teaterföreställningar. Olika användningar av digital teknik som rapporterades var:

- söka information på lärplattan,
- filma en lästund för att dokumentera lärandet,
- uppmuntra barnen att rita bilder i anslutning till att rörliga bilder från projektet visas,
- placera en digital fotoram i hallen med bilder från projektet, vilket stimulerade samtal mellan barn och föräldrar,
- låta barnen jobba med bilder från boken och teaterföreställning, vilka lagts in i iPaden,
- använda Book Creator för att jobba med bilder från boken.

¹⁹ Exempelvis *Barnen i planerna 2012*, en kartläggning av hur arbetet med barn och unga syns i biblioteksplanerna. Hämtad från http://www.kb.se/dokument/Rapport_Barnen%20i%20planerna_2012.pdf 2015-11-24.

Exemplen visar att även om fokus i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* ligger på den fysiska bilderboken och på högläsning finns utrymme för att göra en mängd andra aktiviteter och använda ett flertal andra medier, och på så vis också integrera projektet i den övriga verksamheten i förskolans vardag. En koppling till hjärnforskning kan göras i det här sammanhanget. Maryanne Wolf (2012) beskriver vad som händer i hjärnan när små barn kommer i kontakt med berättelser, böcker och språk och hon säger att läsning är långtifrån en naturlig process. Snarare är den beroende av att människan är utrustad med plastiskt hjärna som har förmåga att anpassa sig när vi utsätter oss för nya saker och färdigheter. Hjärnan är programmerad för förändring, menar hon, och att lära sig läsa är en omprogrammering av hjärnan som varje individ måste göra (ibid.:17). I den processen är tillgång till böcker och ord avgörande. I förhållande till nya digitala tekniker kan vi sluta oss till att den omedelbara tillgången till information i kombination med förändrade sätt att tillägna sig text leder till nya kopplingar mellan olika delar av hjärnan, och mellan olika grupper av nervceller.

Folkbildning, fostran och läsfrämjande

Med utgångspunkt i begreppet folkbildning kan vi se att *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* är ett projekt med folkbildande, kanske rentav fostrande, ambitioner. Det finns vissa likheter mellan förskolornas och bibliotekens roll i projektet som kan relateras till deras ställning som offentliga fostrare. I bibliotekens uppdrag ingår t.ex. uppgiften att vara med och lägga grunden till ett livslångt lärande där nyfikenhet och läslust ingår.²⁰ En annan likhet är den om demokrati och läsning. Både i förskolans styrdokument och i Bibliotekslagen betonas det demokratiska uppdraget. För biblioteken är det genom kunskapsförmedling och fri åsiktsbildning som de bidrar till utvecklingen av ett demokratiskt samhälle, medan ett av förskolans grundläggande värden (och det som skrivs ut först i läroplanen) är att den vilar på demokratisk grund. Vidare ska förskolan tillämpa ett demokratiskt arbetssätt, skapa ett demokratiskt klimat och lägga grunden för att barnen ska förstå vad demokrati är samt förbereda barnen för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle. En viss skillnad finns mellan att å ena sidan erbjuda kunskap och redskap för fri åsiktsbildning till redan läsande samhällsmedborgare och att å andra sidan forma barn till demokratiska individer. Enkelt uttryckt vilar Bibliotekslagen på en syn på människor som beings, vilket kan ha att göra med att den bara delvis urskiljer barn som en särskild målgrupp, medan förskolans läroplan riktar sig till dem som arbetar med samhällets allra yngsta medborgare. Där blir istället idén om becoming tydlig. Förskolan ska lägga grunden för framtida demokratiska samhällsmedborgare och rusta dem för den rollen, och i läroplanen sägs att förskolan ska främja barnens utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar i samarbete med hemmen. En invändning mot det kan vara att demokrati inte är något som går att lära ut till barn. Istället bör det betraktas

²⁰ <http://www.biblioteksforeningen.org/wp-content/uploads/2011/05/Barnrek.pdf>

som en ständigt pågående process, något som levs och byggs upp gemensamt i förskolan (Åberg och Lenz Taguchi 2005:64).

Men inte bara barnen, utan också de vuxna, var föremål för undervisning i fostran inom ramen för projektet, och vi kunde se att de olika aktörerna fick delvis olika roller i förhållande till varandra. I figuren i kapitel 1 är Läsrörelsen placerad på en egen nivå som initiativtagare och organisatör av *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA*. Det var Läsrörelsen som satte ramarna för projektet, sammanställde och delade ut den informationskrift som fungerade som projektets ”kursplan”. De arrangerade även de halvdagskonferenser där experter på barnlitteratur och språkutveckling föreläste, och där de förskolepedagoger och bibliotekarier som var kontaktpersoner fick inspiration och utbildning i hur de skulle arbeta med närläsningen. I figuren i kapitel 1 befinner sig biblioteket, förskolan och föräldrarna alla runt figurens centrum – barnet och bilderboken – men det betyder inte att de har haft lika stort inflytande i projektet. Förskolepedagogerna har redan i sin profession ett utbildande och fostrande uppdrag. I projektet verkade de för att arbeta läsfrämjande gentemot barnen, men också mot föräldrarna. De informerade föräldrarna om projektet och uppmanade dem att läsa hemma för sina barn och att ge respons på arbetet i förskolan. Den respons som föräldrarna gav visar också att många av dem tagit på sig att fortsätta det läsfrämjande arbetet tillsammans med barnen därhemma. Biblioteket har en bakgrund i folkbildningens tjänst, och läsfrämjande är en viktig del av deras verksamhet, även utanför enskilda projekt. I projektet har bibliotekarierna förstärkt kunnandet om barnlitteratur och läsningens betydelse. Barnen, slutligen, kan också sägas ha fått en undervisande och fostrande roll i projektet. När barnen var de som först kom i kontakt med den valda bilderboken var det också de som kom att introducera boken och dess teman för föräldrarna. Materialet visar också att pedagoger har haft ett särskilt fokus på att lyssna in barnen, vilket fått till följd att de har kunnat lära sig av barnen. Sammantaget innebär det att undervisning och fostran har gått i olika riktningar mellan aktörerna i projektet, något som skulle kunna sammanfattas med att *Berätta*, *Leka*, *Läsa* fungerat som ett projekt i folkbildningens tjänst.

I detta kapitel startade vi vår genomgång hur det läsfrämjande arbetet ser ut i ett nationellt sammanhang, för att sen diskutera hur institutioner som förskola och bibliotek arbetar läsfrämjande, och vilken syn de har på barn och läsning. Vi konstaterade att förskolans verksamhet genomsyras av läroplanen, och att den även påverkat deras arbete med närläsning i projektet och deras dokumentationer av detsamma. Biblioteket, som har sitt ursprung i en folkbildande kontext, utformar sin verksamhet utifrån riktlinjer som anges i Bibliotekslagen, Folkbiblioteksmanifestet och i lokala styrdokument, och för barnbibliotekens del är FN:s konvention om barnets rättigheter vägledande. Vi kom fram till att även om det finns stora likheter i förskolans och bibliotekets läsfrämjande arbete så är det skillnad på att forma barn till demokratiska individer och att erbjuda kunskap till redan läsande individer. *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* drevs av folkbildande och demokratiserande ambitioner, vilket även blev tydligt

i förskolornas och bibliotekens läsfrämjande samarbete med föräldrarna. Som initierande och genomförande av projektet satte också Läsörelsen och arbetsgruppens uppfattning om läsfrämjande, barn och böcker ramarna för det som skedde i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*.

3. Bilderboken och närläsningen

Hemma, i förskolor och på bibliotek möter de yngsta barnen litteraturen i form av bilderböcker. Detta kapitel handlar om barns möten med bilderboken så som de gestaltar sig i förskolor som deltar i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* och om hur förskolorna lade upp arbetet i närläsningen av den bilderbok som de valt i projektet. Närläsningen innefattade inte bara högläsningssituationer i anslutning till boken utan också arbete runt de teman som boken genererade och de initiativ som barnen tog.

Mötet mellan barnet och bilderboken

Några barn och pedagoger samlas i soffan. En pojke plockar ut en bilderbok som handlar om "trollet", som han uttrycker det, det är en bok om Bockarna Bruse. Pedagog 1 läser *Bockarna Bruse* och pojken ser mycket intresserad ut och tittar ömsom i boken och ömsom på Pedagog 2. "Vad sa trollet nu då?" frågar hon. Pojken ler och säger "Största." Läsningen går fort och "Snipp, snapp snut, så är sagan slut." "Jag kan läsa själv", säger pojken. "Ja, det kan du, du är så duktig så!" säger Pedagog 1. Pojken tittar lite till i boken och så säger han "Läsa om den." Pedagog 3 erbjuder sig att läsa. "Hur många är de?", frågar hon om bockarna och sedan pratar de om stora bocken Bruse. De pratar också om storlek; lilla, mellersta och stora. Pedagog 3 visar på framsidan vem som är vem. Hon läser boken långsammare och dramatiserar bockarnas röster. När de börjar prata om annat sitter en annan pojke tålmodigt och bankar huvudet mot snuttefilten. När hon läst färdigt säger han "Annan saga." "Vilken ska vi ta?" frågar Pedagog 3. "Den här", säger pojken och visar upp boken om Kanel och Kanin. Han lyssnar när pedagogen läser. Sedan vill han byta bok och säger att han kan läsa själv. Han bläddrar bakifrån i *Bockarna Bruse*. Han tittar mer ingående på vissa bilder och bläddrar förbi andra snabbare. Han fastnar i ett uppslag och studerar det ingående. "Stora bocken Bruse", säger han. "Den är trasig, stora bocken Bruse." En flicka har en pixi-bok, *Tre små grisar*, som hon hela tiden håller i handen och ibland bläddrar lite förstrött i. "Det är hennes trygghetssak", säger Pedagog 2, hon vill alltid ha den efter lunchvilan". (Fältanteckning från Utanby förskola i Västerås 2014-03-18).

I citatet ovan ser vi hur barn, pedagoger och bilderböcker interagerar med varandra på olika sätt. Liksom är fallet på många förskolor, finns på denna förskola en mängd bilderböcker för barnen att välja bland, och i samlingen vid soffan har de möjlighet att få sina favoriter lästa för sig. Barnen säger också att de kan läsa själva, vilket de demonstrerar genom att bläddra i boken, undersöka bilderna och kommentera det de ser. Pojken som först valde *Bockarna Bruse* förmedlar även något av sin tolkning, när han säger att boken handlar om trollet; uppenbarligen är det den karaktären som han har fastnat för i berättelsen. Den andra pojken uttrycker, genom att stanna upp och kommentera ett visst uppslag i boken, att stora bocken Bruse är en karaktär som han finner intressant. Flickan som bär på den lilla pixi-boken uppvisar ett annat förhållningssätt till boken. Pedagogerna har noterat att hon bär med sig boken på samma sätt som ett gosedjur och tolkar det som att det är hennes "trygghetssak". Här är det alltså artefakten snarare än innehållet som är det viktiga, vilket bekräftas av att flickan visserligen bär med sig boken hela tiden, men inte tittar i den eller säger något om innehållet. Även pojken som kommenterar att boken är trasig förhåller sig till bilderboken som objekt. Citatet

exemplifierar också vad pedagogerna gör: de läser boken, dramatiserar, visar bilderna och pratar om innehållet. Pedagog 3 tar dessutom tillfället i akt att resonera om storlek – lilla, mellansta, stora – i anslutning till berättelsen. För barnets del handlar mötet med bilderboken sålunda om flera olika saker: boken som objekt, bilderna, den upplästa berättelsen, samtalen med vuxna och andra barn om berättelsen, dess karaktärer och teman samt inte minst det barnet självt tillför.

Schickedanz (1986) talar om fyra beteendekområden, när det gäller barns interaktion med bilderböcker: 1) Bokhantering, boken som fysiskt objekt och hur barnet sysselsätter sig med den, 2) Bildläsning, barnens visade intresse för illustrationerna och hur de förstår dem, 3) Hur barn förstår berättelsen och 4) Barnens interaktion med och förståelse av texten/skriftspråket exempelvis genom att ”låtsas” läsa eller ljuda eller fylla i ord i läsningen, senare också recitering av meningar eller avsnitt (Schickedanz 1986 genom Dominković et al. 2006:80). Uppdelningen fungerar bra som utgångspunkt, men är inte helt tillfredsställande för oss i bearbetningen av vårt material. För oss är det inte barns ”beteende” som är det mest intressanta, utan vi vill framför allt fokusera på de fysiska, sociala och inre *språkrum* som uppstår samt på barns meningsskapande handlingar. Så här formulerar vi vår lista med barns meningsskapande handlingar i anslutning till bilderböcker:

- a) barnet hanterar ett fysiskt objekt,
- b) barnet bekantar sig med bilderboksformatet: text och bilder,
- c) barnet lär känna en berättelse och dess karaktärer,
- d) barnet skapar sin egen förståelse av berättelsen och bygger vidare på den, samt bearbetar och utvecklar de teman som berättelsen aktualiserar.

Bilderboken som fysiskt objekt

Förskolebarn lever i ett mångsidigt medielandskap, och den kultur som barn och unga möter är både komplex och multimodal, skriver Kåreland (2013). Barn som lever i en skriftspråkskultur bygger upp en kompetens om skriftspråket och dess artefakter, som i vår tid är bl.a. böcker, tidningar, tv, datorer, läsplattor, cd-skivor och mobiltelefoner. Tidigt upptäcker det lilla barnet att boken är en särskild sorts artefakt som hanteras på vissa sätt. Den har en viss form, tyngd, struktur och färg, och tar kroppen i anspråk på olika sätt (Dolatkhah 2010). Boken är ett ting som inbjuder de allra yngsta barnen till att smaka och tugga, prassla och riva, öppna och stänga. De lite större barnen kan bära på boken, bläddra i den och studera bilderna. För de här yngsta barnen kan boken ha ett brett användningsområde. På Masmästarbo förskola i Skinnskatteberg fotograferade pedagogen en pojke som radar upp böcker i soffan och räknar dem flera gånger. Därefter hämtar han två bilar och omvandlar böckerna till en väg för bilarna att köra på. När barn alltmer bekantar sig med böcker lär de sig att i böcker finns samma saker som man har i sin egen värld, men de lär sig också att böcker inte är till för att leka med, utan för att läsa och att man behandlar böcker på vissa sätt. Det kan handla om att börja från början, vända blad, säga ”slut” när boken slås ihop etc. (Liberg 2010). Björklund

(2010) benämner det ”bläddrandets praktik”, där små barn sitter med boken i knäet, vänder blad och ”läser” tyst eller högt. Det är i handlingarna och i kroppens uttryck, som mening skapas för det lilla barnet, skriver Løkken (2008). Tuggandet, prasslandet, bläddrandet och bärandet är således olika praktiker som barnen använder för att skapa mening av ”boken”.

När vi har varit ute på förskolor har vi sett att det kan vara stora skillnader vad gäller tillgänglighet till böcker, allt från välfyllda bokhyllor på låg höjd till några få böcker högt uppe på en hylla, som barnen fick be en vuxen ta ner om de ville titta i dem. Vi utläser också av dokumentationerna att det finns praktiska skäl till att material placeras utom räckhåll, t.ex. att skydda böckerna från en alltför hårdhänt hantering. Det skilde sig åt huruvida förskolorna förhöll sig till boken som en förbrukningsvara eller en sak som man skulle vara rädd om. Några förskolor hade alltid sin valda bok framme, andra lade undan den så att den inte skulle bli förstörd. Flera förskolor löste det så att de använde laminerade bilder för att barnen skulle kunna bläddra i boken utan att skada den. Mesta förskola i Eskilstuna beskriver ett dilemma som uppstod när de hade med sig boken om Kanel och Kanin ut i skogen och barnen ville mata Kanel och Kanin med löv och annat skogsmaterial. Pedagoger funderade på om de skulle tillåta att barnen gjorde så med en bok, men hon lät dem göra det, utifrån att hon prioriterade deras engagemang i berättelsen, vilket hon upplevde var helt beroende av att de fick hantera boken. Pedagoger från Tiveds förskola i Laxå ger ett exempel som visar både på de yngsta barnens kroppsliga kommunikation och betydelsen av att rent fysiskt hantera det man talar om:

Boken och figurerna stod först i ett fönster, men vi flyttade ner den till en hylla som är mer i barnens höjd. Ett av barnen upptäckte en dag att boken var borta, barnet kan inte prata men uttryckte sig med kroppsspråk, pedagoger visade var den var och då hämtade barnet boken och figurerna och så tittade vi tillsammans i boken. Barnen pekade på olika kroppsdelar på sig själva och på pedagoger. Efter en stund ville ett barn att vi skulle sätta på hopsången och hoppa till.

Bild och text

Barn mellan 1 och 3 år kan ännu inte läsa, men de lever i en skriftspråkskultur, där de från allra första början möter det skrivna ordet och snart inser de att vuxna och äldre barn kan hämta information från detta skrivna språk. Litteraturvetare Ulla Rhedin (1992:15) definierar bilderboken som ”en bok av begränsat omfång som i skönlitterärt syfte vill berätta en historia genom en kombination av text och bilder”, och det är denna kombination som möter barnet när det slår upp en bilderbok. Kristin Hallberg (1982) har introducerat begreppet *ikonotext* för denna syntes av ord och bild som kännetecknar en bilderbok. Bilderboken är i sig ett flerdimensionellt medium, skriver Kåreland (2013). Den bygger på en samverkan mellan den verbaliserade berättelsen (texten) och den visualiserade berättelsen (bilden). ”Den enhet som bild och text utgör skapar en upplevelse av berättelsen som är något mer än den vilken enbart bilderna eller texten var för sig förmedlar.” (ibid.:69). Maria Nikolajeva (2000) kallar bilderboken för ”en unik konstform”, som liksom teater och film kombinerar den verbala och den vi-

suella kommunikationsnivån. Bilderbokens särart består alltså av att den förmedlar en berättelse på flera olika sätt: genom skriven text, genom bilder och – eftersom de barn som är konsumenter av bilderböcker inte kan läsa själva – genom talat språk. ”Både ord och bilder i en bilderbok lämnar luckor för läsaren/betraktaren att fylla med tidigare kunskaper och erfarenheter”, skriver Nikolajeva (2000:13). ”Den verbala texten har sina luckor, och den visuella texten har sina luckor, som oftast är andra än ordens luckor. Ord och bilder kan fylla ut varandras luckor, helt eller delvis. Men de kan även lämna sina respektive luckor kvar för läsaren att fylla i.”

Hur bilderböckernas illustrationer tas emot av barn beror på sammanhanget, men också på hur pass tränade de är i att tolka det som förmedlas. Barns erfarenheter, men också deras kognitiva tillgångar, ligger som grund för tolkningen av bilder och språk, då de både uppfattar det de ser och det som förmedlas samtidigt som de bearbetar intrycken. Det är inte heller så att barnen nödvändigtvis direkt ser vad bilderna föreställer, det kräver också träning. Genom den här typen av träning bygger barnet upp en repertoar av bilder, vilken fungerar som ett stöd för barnets framtida bildtolkning. För barnen som lyssnar på en berättelse och ser på bilderna i en bilderbok är det alltså långtifrån ett automatiskt skeende; istället skapar varje aktivt barn sin version av berättelsen utifrån sin individuella förförståelse. Rhedin (2001) sammanfattar vilka krav som ställs på den svenska bilderboksläsaren:

Hon förväntas samtidigt behärska det stora antal konstnärliga koder från de senaste hundra åren som ryms inom det spänningsfält som i ena polen har den traditionella realistiska (och idealiserade) Beskowtraditionen och som – över en humoristisk, realistisk tradition med rötter i skämtteckning och karikatyr som hos Eva Eriksson, Cecilia Torudd, Eva Lindström och Gunna Grähs – landar i den andra polens långt drivna naivistiska och närmast antirealistiska stilisering, humoristisk och poetisk – av exempelvis Lasse Sandbergs, Fam Ekmans eller Anna-Clara Tidholms slag. Man kan föreställa sig att det för ett litet barn kan vara komplicerat att växla mellan dessa olika stilkoder. (Rhedin 2001:133)

Berättarkunskap är en del av litteraciteten, skriver Björklund (2008). Denna litteracitet innebär att 1) barnet får en känsla för här och nu i förhållande till där och då, 2) barnet lär sig hur berättelsens struktur byggs upp, 3) barnet lär sig använda nyckelord som beskriver handling och för berättelsen framåt 4) barnet ger berättelsen ett delvis nytt innehåll samt 5) andra barn dras in i berättelsen (ibid.:201ff). Av detta kan vi dra slutsatsen att barnet i processen således a) lär sig att känna igen en berättelse, b) lär känna sig själv som lyssnare/läsare av en berättelse och c) lär sig att själv vara en berättare. Man kan också uttrycka det som att det första steget är där som ”berättelsen” blir till, andra steget är ”jag och berättelsen”, då jag genom lyssnandet får en egen relation till berättelsen och det tredje steget är ”du, jag och berättelsen”, då berättelsen ingår i ett kommunikativt och socialt samspel.

Vad är det då som utmärker de yngsta barnens förhållande till bilderböcker? Rhedin skriver i *Bilderbokens hemligheter* (2004) att de yngsta barnen ser helt andra saker än vuxna när de betraktar bilderna i en bilderbok. Det finns en mängd kulturella konventioner vad gäller av-

läsning av bilder, som är självklara och oreflekterade för vuxna, men som barnen måste lära sig: att avläsa en tvådimensionell bild som tredimensionell; att förstå att det som är mindre i bilden ska tolkas som att det befinner sig längre bort; att kroppsdelar som befinner sig utanför bilden inte betyder att människan saknar t.ex. ben eller huvud. Det lilla barnet (ca 7 år och yngre) ser bilden som en bild, skriver Rhedin, medan äldre barn och vuxna ser en avbildning av ”någonting” (ibid.:20). Inte heller behärskar de yngsta barnen kronologi eller orsakssammanhang. Men det hindrar inte barn från att skapa mening i bilderna och berättelserna: ”[Barnet] förstår! Alltid! – Men på sitt eget sätt!”, skriver Rhedin, och uppmanar vuxna att lyssna lyhört till vad barnet upplever och förstår av bilderboksberättelsen (ibid.:26, 23).

Bilderboken som gemensam aktivitet

Bilderboken är ett medium som verkar samlande. De observationer vi gjorde visade att när en bok kom fram drog sig barnen närmare och samlades runt den vuxne som hade boken. När vuxna läser för små barn engageras både de vuxnas och barnens kroppar med ord, sång, gester, mimik, rörelser etc. Kroppar placeras och organiseras på vissa sätt, bilder i boken visas upp enligt vissa mönster osv. När sagostunder arrangeras på förskolor och bibliotek uppmanas barnen ofta att delta med rörelser och ljud eller att svara på frågor i anslutning till berättelsen. I samtalen runt bilderboken samlas barns individuella förståelser till en kollektiv berättelse, som varje individ ändå har sin individuella upplevelse av. Enligt Ekström (2004/2006) ger högläsning ur bilderböcker avstamp till samtal och fortsatt berättande om både bildinnehållet och associationer till handlingen i boken. Barnet utvecklar sin lyssnar- och betraktarkompetens, skolar in sina olika högläsare och olika högläsningmönster och börjar ana både berättandets och berättelsernas magi, skriver Rhedin (2004:53). Den gemensamma läsningen är en omsorgssituation, skriver Björklund (2010), genom den kroppsliga närheten mellan vuxna och barn och barn sinsemellan. Boken tillhör ”långsamhetens kultur” där den sociala och stillsamma ritualen kring läsa-bok-aktiviteten har alldeles egna kvaliteter (Rhedin 2004:78). Även de små barnen uppfattar och uppskattar att vuxna ger dem av sin tid (Ekström 2004/2006). Det är förmodligen ingen tillfällighet att godnattsagan på sängkanten är en så långlivad och omhuldad ritual.

I högläsning blir bilderna lika viktiga som texten. Genom att man talar om bilderna upptäcks nya dimensioner i berättelsen, och även de små detaljerna blir viktiga. Barns möte med bilder i bilderböcker kan fungera som utgångspunkt för samtal, exempelvis om omvärlden, men också för samtal om värderingar eller förväntningar, om framtid eller dåtid eller nutid. Bilden blir ett sätt att tala om det abstrakta, och stimulerar på så vis barns abstrakta tänkande (Dominković et al. 2006, även Nikolajeva 2000).

För oss innebär detta att böckerna i sig, men också de symboler och bilder som används i läsningen, och aktiviteter runt boken, blir viktiga. Det kan handla om hur en gurka får strumpor och hatt och blir till herr Gurka, hur trolldag blir till en kanelbulle eller hur ett pappror blir en

del i en gummiänkmaskin. De är alla med och bidrar till barnens meningsskapande. Bilderna kan också flytta ut ur boken, vilket sker på många förskolor, när de t.ex. presenterar den valda boken i en flanosaga eller sätter upp bilder från boken på anslagstavlan och vid skötbordet. Några förskolor valde bort texten och fokuserade helt på bilderna på grund av att de upplevde att barnens intresse var lågt när pedagogerna läste ur boken, medan bilderna däremot fångade barnen. Bilderboks-bilden tilltalar fantasin och kan fungera som en passage till en fiktiv värld, skriver Maria Simonsson (2007:123). Pedagogerna på förskolan Tomtaklint i Trosa skriver att barnen blev mer intresserade av boken sedan de satte upp bilderna på väggen, där barnen ofta stod och diskuterade, tittade, pekade och ljudade. Samma iakttagelse gjorde pedagogerna på Vallby förskola i Västerås: ”Vi börjar förstå att de yngsta barnens start när det gäller språket och böcker handlar om att det ’läser bilden’”, skriver de.

Även om det huvudsakliga syftet med högläsning är lust och njutning av att gå in i berättelsen, så finns det också från vuxnas sida ofta ett pedagogiskt perspektiv (Ekström 1997/2000). Ett belysande exempel är från vårt fältarbete i en förskola i Västerås, där en fot som kopierats från boken om Kanel och Kanin hade nålats upp på väggen och i bilden låg i sin tur bilder av en fot, näsa, öga, öra samtidigt som orden också skrivits ut. Dessa tablåer innebar dels att barnen kunde studera bilderna ingående, något som kanske inte alltid är möjligt i en högläsningssituation, dels kopplades de lite mer abstrakta illustrationerna ihop med tydligare bilder på kroppsdelar, och översatte dessa till människonäsor, fötter m.m. Ytterligare en dimension är att de kopplades till det skrivna ordet, vilket ju är en klassisk litteracitetssituation, exempelvis från läroböcker i läsning där ordet ska skrivas bredvid en bild. Detta kan associeras till påståendet att bilderböcker stimulerar barns språkutveckling genom att barnet tränas ”i att titta på bilden, lära sig vad det avbildade objektet heter samt hur bilden av objektet förhåller sig till det verkliga objektet” (Dominković et al. 2006:46).

Bilderboken som ensamaktivitet

Bilderboken kan också erbjuda en möjlighet till avskildhet. Flera förskolor rapporterar att barn tog boken och satte sig och ”läste” för sig själva eller för leksaker:

Efter att vi hade läst boken för alla barnen upptäckte vi att barnen började ”läsa” för varandra. De satte sig med böcker och berättade för varandra. De tog vilken bok som helst, inte bara Gummi-Lisa. Ibland fick dockor, ankor och andra saker vara med och lyssna. (Åkesta förskola, Västerås)

Simonsson (2004) såg i sin studie att ett barn, som satt ensam med en bok, lämnades ifred av pedagogerna och kunde vistas i en ”läs-bubbla”, där bilderboken fungerade som en ”arena för kontemplation” (ibid.). Den här egenskapen, att kunna erbjuda både sociala och privata upplevelser, är ett kännetecken som boken delar med andra medier, och det är också intressant att konstatera att det är just barns privata användande av medier som genom tiderna orsakat bekymmer hos vuxna, allt ifrån barns läsning av äventyrsböcker och serietidningar, till deras tv- och videotittande och dataspelande. Det finns också mellanformer, där barn sitter bredvid

andra barn som fantasileker runt en bok (Simonsson 2004) eller spelar dataspel (Johansson 2000), men själva inte deltar aktivt i berättandet respektive spelet. Istället har de rollen av åskådare. Denna roll är dock inte oviktig, eftersom de som agerar får en publik och de som tittar på kan få en kravlös och avkopplande stund (ibid.).

Små barn läser

Litteracitetspraktiker ska inte bara uppfattas som lokalt förankrade på ett bibliotek eller en förskola. Det är en samhälleligt förankrad förmåga, och bygger på att människor ingår i sammanhang där texter fyller en viktig funktion (Bagga-Gupta et al. 2013). När barnen, som deltar i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* ramsar om Peter Palsternack och Selma Selleri, när de följer gummi-ankornas väg på kartan på bokpärmens insida och när de härmar Kanel och Kanin och försöker sitta på huvudknoppen och fingertoppen, ja, då gör de det som medborgare i ett samhälle där texter är en självklar och nödvändig del av livet och av hela samhällets organisering. Att se sig själv som en läsande individ är därför också något som barnen lär sig i projektet. Som vi såg i kapitlets inledande exempel kan barn säga att de läser när de sitter med en bok i knäet och bläddrar och berättar. Från Mesta förskola i Eskilstuna berättas att de fick bekräftelse på att riktigt små barn läser. De hade två förskollärostudierande på praktik under projekt-tiden, som filmade arbetet. De såg då hur barnen kommunicerade: två 2-åringar läste, berättade, kommenterade, svarade varandra med ord och kroppsspråk under lång tid. En 1,5-åring deltog från början, höll själv boken och ”läste” i ca 10 minuter innan hen tappade fokus. ”Jag såg tydligt samspelet mellan barnen. Det var en magisk timma för oss alla”, skriver pedagogen. Løkken (2008:21) beskriver vilka delar som brukar ingå i det sociala samspelet i toddlarkulturen. Barnen härmar och upprepar, de uttrycker gemensamma känslor, förståelse och avsikter och skapar på så vis en överenskommelse om att de gör något tillsammans. Samtidigt är toddlarkulturen en del av, och relaterar till, den omgivande kulturen i förskolan och det övriga samhället. I det ovanstående exemplet utgjorde boken om Kanel och Kanin den gemensamma plattformen från vilken barnens interaktion och meningsskapande utgick.

Korsängens förskola i Västerås fokuserade explicit på att utveckla barns läsaridentitet. De satte upp bilder på barn och pedagoger som läser, för att barnen skulle se sig själva som läsande individer. Från Gärdesta förskola i Sala fick vi en berättelse i ord och foto om hur en flicka ”läste” om Kanel och Kanin för en yngre kamrat. Flickan använde inplastade figurer av karaktärerna från boken, vilka hon radade upp i soffan framför dem:

Maja börjar berätta meddetsamma. Arvid ser intresserad ut och svarar ofta med ett leende och ett: ”Där!”

- Vad heter han? (håller upp figuren varje gång hon frågar).
- Kanel! svarar Maja själv.
- Nu är det många! Där får den ligga! Så trött!
- Hej då, Kanel och Kanin!

Maja berättar och visar flera gånger. Hon ropar till andra barn som finns i rummet och frågar vem det är på bilden.

Att berättande handlar om barns eget meningsskapande blir tydligt i ovanstående exempel. Maja följer en vanlig pedagogisk form, där hon ställer frågor som hon själv har svar på, men hon ägnar sig också åt en sorteringsaktivitet, när hon radar upp figurerna på soffan. Vi ser även inslag av lek och fantasi, när Maja säger att Kanel är trött och ska få ligga kvar.

Närläsning

När projektgruppen inom Läsrörelsen designade projektet *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* valde de en form för det läsfrämjande arbetet som de kallar ”närläsning”. Närläsning är en metod där deltagarna tar sig in i texten med hjälp av sina egna referensramar, berättar Susanna Ekström vid intervjun. Den liknar därmed det som inom biblioteksvärlden kallas boksamtal, dvs. att läsa text, se på bilder, samtala om innehållet och relatera till egna erfarenheter (Liberg 2010). Andra begrepp som förekommer i litteraturen är lässamtal (Axelsson 2010) och bokprat (Borrman och Hedemark 2015). Men begrepp som dessa förutsätter att deltagarna pratar, påpekar Susanna Ekström, och de yngsta barnen samtalar inte; de kommunicerar på andra sätt, genom lek och med hela kroppen. Närläsning i den betydelse som används i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* utgår från de yngsta barnen och handlar om att i undersökande lek och samtal koppla både till det som finns i barns erfarenhet och det som finns i bild och text. Barnet närmar sig och associerar till bild, text och berättelse med alla sinnen och kommunicerar både ickeverbalt och verbalt, säger Susanna Ekström. Metoden innebär att berättelsen förankras i barns erfarenhetsbank, både genom att samtalsledaren anknyter till sådant som barn redan känner till och genom att nya associationsspår skapas under närläsningens gång. Pedagogerna bygger vidare på – expanderar och utvecklar – barnets yttranden och barnet använder begrepp och lär sig nya i sådana samtal, varigenom barn utvecklar litteracitet, skriver Monica Axelsson (2010). Många tror att man måste ha väldigt torftiga böcker till de yngsta barnen, med t.ex. bilder på en tandborste och ett äpple, men det blir ju ingen berättelse, påpekar Susanna Ekström, och framhåller att det är det narrativa som är det viktiga.

Det ska dock nämnas att både närläsning och boksamtal är begrepp som definierats inom litteraturvetenskapen på andra sätt än vad vi stött på i detta och andra läsprojekt bland förskolebarn och i den litteratur som hänvisas till ovan. Närläsning beskrivs av Molloy (1996) som en metod för textanalys, där texten djupstuderas ord för ord, mellanrum för mellanrum. Begreppet boksamtal har beskrivits av Chambers (1994), och innebär att en vuxen och en grupp barn samlas runt en text som alla har läst och diskuterar deltagarnas associationer till bokens innehåll. Ingen av dessa modeller är således tillämplig för de yngsta barnen.

Den intensiva läsning som närläsningen innebär kan alltså handla om att tränga in i texten som sådan, men också att låta texten bli en plats. Samspelet mellan barn och vuxna i de här textsamtalen syftar till att barnens språkrum berikas och världen vidgas. Vid besöket på Skär-

gårdens förskola i Trosa frågade forskaren en av pedagogerna om hur hon ser på närläsning. Hon svarade att det bl.a. handlar om att ställa öppna frågor, inte sådana som hon har svaret på. Om inget barn kommer på svaret, så ger hon det inte heller, sa hon, utan då blir det något som de får ta reda på tillsammans. Ett intryck vi fått, och som också bekräftas av bl.a. Viksängs bibliotek, Västerås, är att barnen på de förskolor som har jobbat med närläsning där de arbetat med text, bilder, teman och bokens innehåll på många olika sätt, har varit mer intresserade av böckerna än de förskolor där man bara läst boken.

De barn som har fått ut mest av sagoleken på biblioteket, är de barn som har fått möjlighet att 'närläsa' boken. De har verkligen spetsat öronen när man har läst enkla verser ur boken (igenkänning) och ibland försökt att 'läsa med'. De barn som inte har fått jobba med boken så mycket (vår känsla) har haft mycket svårare att ta till sig sagoleken. De är helt enkelt inte lika roade av att lyssna på verserna. (Bibliotekarie Viksängs bibliotek, Västerås)

Bibliotekarien på Västerås stadsbibliotek har samma erfarenhet:

Ju mer förskolan har jobbat med sin bok desto bättre har vårt möte med barnen varit. Man märker vilka förskolor som varit aktiva. Barnen hänger då med direkt från början medan barnen kommer igång mycket senare om de inte har erfarenhet.

Sammanfattningsvis kan vi säga att poängen med närläsning, så som den gestaltas i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* är att mobilisera ett flertal resurser för att skapa rika språkrum för litteracitetsutveckling på barns villkor.

Att avstå från närläsning

I början ville barnen att vi skulle läsa texten och sedan vända blad. Barnen förstod inte att vi ville samtala om bilderna, de väntade bara på att vi skulle läsa texten. När vi introducerade boken var det viktigt för barnen att vi läste texten. När vi stannade upp vid bilderna och ställde frågor blev en del barn stressade av det. De ville att vi skulle bläddra och läsa på nästa sida. Ju oftare vi läser boken desto längre kan vi stanna vid en bild och prata om den. (Tomtaklint förskola, Flen)

En text har olika modalitet, skriver Mats Dolatkhan (2010:106), vilket innebär att den kan läsas på olika sätt. Den kan läsas antingen högt eller tyst och antingen intensivt, dvs. med upprepningar och pauser för samtal, eller extensivt, dvs. rakt igenom och endast en gång. Uppenbarligen hade barnen i citatet ovan en förväntan på att läsningen skulle ta formen av extensiv högläsning, och de blev frustrerade när pedagogen istället tillämpade den närläsningssmetod som kan beskrivas som intensiv högläsning. Citatet visar också att det blev inledningen till en läro- eller kanske tillväjningsprocess, genom att barnen under projektets gång fick vänja sig vid att en bok kan läsas på ett annat sätt än de var vana vid. Men också föräldrarna fick lära sig något nytt i och med barnens arbete med närläsning. Elisabet Reslegård berättade vid intervjun om en förälder som klagade för en förskolepedagog och sa att hennes son avbröt henne när hon läste. "Men han vill ju diskutera boken", svarade pedagogen. En pedagog från Skogsgläntans förskola i Surahammar berättade om en mamma som var bekymrad över att

hennes 1 ½-åring bara ville bläddra i boken och inte lyssna när hon läste. Pedagogens råd blev att låta barnet bläddra.

Även pedagogen på Skärgårdens förskola i Trosa hade erfarenhet av att det kunde finnas ett motstånd mot närläsning av böcker. Hon berättade att de har haft boksamtal så ofta, så en gång var det ett barn som sa: ”Inte boksamtal! Läs bara boken!” Det uppstod helt enkelt en mättnad. Barnet längtade efter att bara få ta in berättelsen som den var. Det kan associeras till något som barnboks författaren och illustratören Anna-Clara Tidholm sa vid ett tillfälle då hon föreläste för barnbibliotekarier, och då en av oss forskare deltog i samband med ett annat projekt. Tidholm sa att om man tar bilderboks författarens intentioner på allvar ska man bara läsa boken rakt igenom och titta på bilderna. Författaren har skapat en konstnärlig produkt och den ska förmedlas som en helhetsupplevelse direkt till barnet, som därigenom får sin individuella upplevelse av produkten, menade Tidholm. Rhedin (2004) är inne på detsamma när hon skriver om Barbro Lindgrens och Eva Erikssons böcker om Max. Texten består av korta tvåordsmeningar och bilderna ”expanderar” texten genom att tillföra mer, och delvis annan, information; bilderna berättar handlingen, medan texten styr barnets uppmärksamhet. Det blir också en komisk poäng i diskrepansen mellan text och bild, menar hon (ibid.:61f).

Det är uppenbart att det finns flera sätt att förhålla sig till bilderboken och dess berättelse i ord och bild, och att de olika förhållningssätten kompletterar varandra genom att de skapar olika sorters upplevelser för barnen.

Tre böcker – många arbetsmetoder

Närläsningen tar sin utgångspunkt i någon av de tre böckerna, men sträcker sig också långt utanför dem genom de teman som böckerna anknyter till och som förskolorna under projektets gång arbetade med på en mängd olika sätt. De tre delarna i projektet, berätta, leka och läsa, integrerades i förskolornas arbete med den valda boken. I kapitel 1 tog vi upp de syften som deltagarna angav för att delta i projektet. När det gällde barnen handlade det om att *stimulera deras kreativitet liksom intresset för böcker, främja lärandet, stärka barnen och ge dem upplevelser*. De olika ingångar som förskolepedagogerna hade i arbetet med projektet svarar mot dessa syften. De tre böcker som ingick i projektet hade valts ut av de sakkunniga för sina litterära och konstnärliga kvaliteter, för att de passar för barn i de aktuella åldrarna, för att de fungerar att arbeta tematiskt med under en längre tid genom den metod som i projektet benämns närläsning och för att pedagogerna skulle ha böcker av olika karaktär att välja mellan.

Böckerna har inte bara olika författare och illustratörer, utan är också tre olika typer av böcker. *Gummi-Lisa hittar hem* utgörs av en berättelse och en dramatik som går igenom hela boken fram till upplösningen; *Här dansar Herr Gurka* erbjuder på varje sida en ny liten berättelse i versform medan *Kanel och Kanin. Dikter om kroppen* har samma huvudkaraktärer på varje uppslag, men ingen berättelse, där den ena händelsen följer på den andra, utan istället

fristående verser på temat kroppen. Detta har naturligtvis betydelse för hur förskolorna tar sig an arbetet med den bok man valt. I dokumentationerna ser vi att fokus skiftar: På boken, på kroppen, på sinnena, på lärande, på utveckling, på språkutveckling, på rim, ramsor, läsning och musik, på barns förmågor, på kreativa uttryck, på skillnader och motsatspar, och att var och en av böckerna främjar vissa teman och arbetssätt.

Här dansar Herr Gurka väljs av förskolor som är intresserade av att jobba med rim och ramsor. De tonsatta ramsorna i Herr Gurka är dessutom kända sedan tidigare av flera generationer barn, inklusive förskolepedagogerna själva.

Vi har valt boken Här dansar Herr Gurka. När vi valde boken utgick vi från barnen som just nu har ett stort musikintresse. Vi kände då att den boken skulle vara rätt att jobba med då det är både ramsor och sånger i boken. (Dalhems förskola, Sala)

De förskolor som valde Herr Gurka jobbade nära texten i sitt projektarbete, med att läsa eller sjunga verserna och åskådliggöra dem på olika sätt. Så vitt vi kan utläsa av dokumentationerna var det framför allt vissa verser som man ägnade sig åt, och man läste inte nödvändigtvis alla verserna. Några som ofta nämns är Herr Gurka och hans bror, Peter Palsternack och Selma Selleri, Krakel Spektakel och Kusin Vitamin, Den trekantiga gubben och versen om saxen, taxen och braxen. Verserna och bilderna är lekfulla och gränsar ofta till det absurda, med t.ex. spelande och dansande grönsaker och husgeråd, tuppar, kycklingar och ägg i farfars skägg och en exceptionellt lång tax. Detta återspeglas också i hur boken används och får genomslag i förskolans vardag. Roliga ord uppmärksammas och leder till språklek; många berättar också att barnen gärna hoppade upp och dansade till sångerna från boken. På Trädgårdsmästarens förskola i Strängnäs anordnade t.o.m. gurkdisco. Ett barn på Edlingevägens förskola i Eskilstuna fick se "Herr Gurka-bilen" komma körande utanför: en lastbil med Brinks Gurkas logga i form av en stor gurka på sidan. Det blev ett exempel på hur ett barn hade fått på sig "berättelseglasögon" – eller varför inte "läsglasögon".

Rimmen och dikterna i boken utgör också ett skäl till att välja **Kanel och Kanin. Dikter om kroppen**, men framför allt möjliggör den boken arbete på temat kroppen. Flera pedagoger nämner att barnen redan hade visat ett intresse för kroppen, som de på detta vis ville fånga upp. Hos dessa förskolor ser vi att temat många gånger framstod som det primära, medan boken hamnade i bakgrunden och inte ens togs fram varje gång man ägnade sig åt projektet. Pedagogen på Flöjtvägens förskola i Eskilstuna skriver t.ex. att samlingarna framför allt var ett samtal om kroppens delar. Från Sundängens förskola i Askersund skriver pedagogerna i utvärderingen att projektet gett ringar på vattnet genom att det genererat arbete runt människokroppen, och att barnen fått en bättre kroppsuppfattning och lärt sig namn på kroppsdelarna. Ringarna på vattnet har alltså inte gällt böcker och berättelser utan just denna boks tema, och är ett exempel på hur de möjligheter för utvidgning av projektet som fanns i intentionerna med **BERÄTTA**, **LEKA**, **LÄSA** kunde gestalta sig i praktiken. Pedagogen på Stenby förskola i Eskilstuna diskuterar detta explicit; att de den första terminen mest jobbade med temat, men

nu skulle börja ägna sig mer åt ”läsandet”. På Lärkans förskola i Köping gick man ännu längre och tog *Kanel och Kanin. Dikter om kroppen* som utgångspunkt för att skapa och dramatisera berättelser med helt andra karaktärer.

Samtidigt är karaktärerna Kanel och Kanin framträdande i de flesta förskolor som valt boken, och de relateras till på olika sätt. För det första engageras barnen i att göra samma saker som Kanel och Kanin gör: hoppa, blåsa upp kinderna, lyssna på hjärtat, sätta fötterna mot varandra eller prova vad som får plats i naveln. För det andra finns karaktärerna tillgängliga som dockor eller på bilder på väggarna, vilket gör att barnen kan skapa egna relationer till dem och fundera över t.ex. om de är pojkar eller flickor och vad det är Kanel har på huvudet. På Ringblommans förskola i Örebro hade barnen olika uppfattningar om huruvida Kanel är en tjej eller en kille. De som förordade att Kanel var en kille byggde det på att han har en snigel på huvudet, vilket de flesta barnen ansåg att Kanel hade. Barnen på Blåsippans förskola i Norberg hade olika uppfattningar om Kanel och Kanins kön, men de flesta ansåg att Kanel var en pojke och Kanin en flicka.

Men det finns också förskolor som valt boken om Kanel och Kanin och framför allt fokuserat på berättelsen. Smultronet på Domherrens förskola i Köping skriver att de satsar på ”bokintresse” och väljer bort ”massor av kroppsramsor”.

Gummi-Lisa hittar hem har en genomgående berättelse som engagerar, och en anledning som nämns för att jobba med den är just att man ville ha en sammanhängande berättelse. Gummi-Lisa, hennes lillebror och en mängd andra nyproducerade ankor stoppas i säckar och lastas på en båt för en färd över havet. Det blir storm, ankorna faller överbord och sedan följer en rad äventyr. En bläckfisk vill dra ner dem på botten, en fisk vill äta upp dem och de hamnar uppe vid Nordpolen och blir infrusna över vintern. När våren kommer smälter isen, ankorna fångas av en varm havsström och driver slutligen lyckligt iland på Leksaksön, där alla gamla bortglömda leksaker finns och där de blir väl omhändertagna av doktor Tygråtta, dockan Bettan och de andra. Ringlekens förskola i Gnesta samordnade Gummi-Lisa-berättelsen med de faktiska årstiderna och gjorde ett uppehåll under vintern, när ankorna var infrusna i isen. Kartan som finns på insidan av pärmarna användes också för diskussioner om ankornas färd. Berättelsen gav upphov till många känslor och funderingar om bläckfisken och den farliga fisken; hur det är ligga i en mörk säck, att frysa ute på havet, att inte ha något hem. *Gummi-Lisa hittar hem* togs också som utgångspunkt för att jobba med teman som vatten eller färg eller göra naturvetenskapliga experiment med vatten, is och mögel.

Bilderbokens språkrum

Vi har valt att tala om lässituationer, läsmiljöer och läsaktiviteter i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* utifrån begreppet ”språkrum”, då det innefattar allt görande där berättande sker. Det är ett rum som utmanar och förundrar, skriver Liberg (1993/2006:153). ”Tänk att en morgon när man kommer till förskolan eller skolan så händer det något som inte brukar hända” (ibid.). Ett

språkrum inkluderar både den fysiska platsen och läsning som en solitär eller en gemensam aktivitet. Även böckerna i projektet kan ses som språkrum där barnen kan utforska både språket och de fantasivärldar som berättelserna ger tillgång till. Rika språkrum är sammanhang där barnen utvecklas och utmanas och där ”mening återskapas, omskapas eller nyskapas. Meningsskapandet är i ständig rörelse och bärs av sina aktörer” (ibid.:154).

En dag på Stöttstenens förskola i Lindesberg har en av pedagogerna något i fickan, någon som busar runt. Efter lite letande och skratt tittar Gummi-Lisa fram.

Vi frågade nyfiket vem hon var och vad hon gjorde hos oss. Lisa berättade att hon har varit ute på äventyr på stora havet. Vi blev väldigt nyfikna och ville höra mer om Lisas äventyr, så hon lovade komma tillbaka snart. Redan nästa dag kommer Gummi-Lisa och hennes lillebror på blixervisit. De hälsar på alla som vill klämma lite på dem och de tar sig ett dopp i ”vattnet”. Sen är alla barn hungriga och behöver mat, men ankorna lovar att komma tillbaka igen en annan dag. Två dagar senare tog vi fram leklådan med figurerna ifrån sagan. Gummi-Lisa hoppade upp ur lådan och sa: ”Hej! Får jag berätta mitt äventyr för er?” ”Ja, Gummi-Lisa!” ropade barnen av glädje. Sedan berättade en pedagog om äventyret/sagan för barnen tillsammans med figurerna i lådan, berättade om hur det stormade på havet och ankorna trillade överbord från båten. Då kom bl.a. bläckfisken och hajen Kurt (en etablerad figur för barnen) och överraskade i sagan. Sedan flöt ankorna iväg ut på det stora havet och det blev kallt och ankorna frös fast i isen... Barnen var fokuserade och nyfikna.

Ovanstående citat är ett exempel på hur arbetet med projektet *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* kunde introduceras på förskolorna. Introduktionen kunde vara fantasifull, där pedagogerna byggde upp spänning med ett brev, en sak som man hittade eller att någon knackade på dörren. En del började direkt med boken, andra började med någon huvudperson: en gummi-anka, en gurka, Kanel och Kanin. Under en termins tid stod sedan den valda boken och dess teman i fokus för ett återkommande inslag i förskolans vardag. När vi läser igenom dokumentationerna från förskolorna blir vi imponerade över den uppfinningsrikedom som pedagogerna visade när det gällde att på olika sätt levandegöra berättelserna och engagera barnen i dem. Efter ett inledande möte med Gummi-Lisa, Kanel och Kanin eller Herr Gurka och hans vänner, fick barnen på förskolorna umgås med dem på många olika sätt under den termin som följde.

Alla förskolor som deltog i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* läste förstås sin valda bok, men de skilde sig åt i hur läsningen lades upp. På vissa förskolor läste pedagogen hela boken rakt igenom redan första gången. ”Läste berättelsen två gånger. Barnen satt som ljus hela tiden. ’Pratade’ med ord + kropp om det som hände ankorna”, skriver pedagogen på Förskolan Duvan i Hallstahammar. Andra tog en sida eller ett uppslag åt gången. Några som jobbade med boken om Kanel och Kanin skriver att de lade till en ramsa för varje dag, så att de alltid repeterade de tidigare ramsorna. Även *Gummi-Lisa hittar hem* kunde delas upp. Lillängens förskola i Västerås rapporterar t.ex. att de läste *Gummi-Lisa hittar hem* som kapitelbok. På Mullhyttans förskola i Lekeberg läste de först hela *Kanel och Kanin. Dikter om kroppen* rakt igenom och tog sedan ett kapitel i taget med Kanel och Kanin som dockor, ytterligare sånger och ramsor samt skapande. Ett antal förskolor använde tecken som stöd och tecknen blev på så vis ett ytterli-

gare sätt för barnen att prata om berättelserna. Pedagogerna på Ekebo förskola i Västerås skriver t.ex. att en flicka gjorde tecknet för kanin, och därefter gjorde de det varje gång de skulle sjunga sången ”Jag är en vanlig kanin”. De hade också en mjuk kanin som skickades runt bland barnen när de läste för att ytterligare förankra berättelsen.

I bilderna som medföljer dokumentationerna finns ett otal varianter av kanelbullar och kaninöron. ”Jag har så gott som dagligen gått runt med en sydd kanelbulle på huvudet”, skriver en pedagog från Bullerbyns förskola i Arboga. Förskolan Kotten i Skinnskatteberg lekte fram berättelsen om Gummi-Lisa som ett komplement till att läsa i boken. Med hjälp av rekvisita fick barnen vara ankor som var med om samma resa som ankorna i boken. Tosterö förskola i Strängnäs hade Kanel och Kanin som dockor i en låda och inledde med samma ritual varje gång. En pedagog sa: ”Hörde ni, det är något som hörs i lådan”. Barnen knackade på lådan, Kanel och Kanin kom fram och gav alla barn en kram och sa: ”Å vad du är fin!”. Pedagogerna på Barnstogens förskola i Eskilstuna berättar om hur de dramatiserade sagan utomhus: ”Vi simmade, guppade hit och dit, frös fast etc.” Ofta fick barnen sedan tillgång till rekvisitan så att de kunde fortsätta leka och berätta för varandra. På så vis kunde de fokusera på de avsnitt i boken som de var mest intresserade av, men leken med materialet gjorde det också möjligt att bygga vidare på berättelsen.

Sångens och musikens språkrum

Rytmer, sång och musik är vanliga inslag i förskolans vardag och så även i temaarbetet i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*. I dokumentationerna medföljer allt som oftast exempel på sånger och ramsor som användes och som anknöt till de teman man jobbade med. Framför allt finns det många ramsor och rörelsesånger som handlar om kroppen, men också om djur, som kaniner och ankor. En del förskolor hittade på egna varianter av sånger. På Ormesta förskola i Örebro tyckte de att det borde finnas en Fru Gurka också, och skrev en ny vers:

Här dansar Fru Gurka både vals och mazurka :/:

Grön är Fru Gurka, orange är kusin,

ena är grönsak, den andra (är) clementin.

En annan modell som tillämpades av många, var att göra en ny text på en befintlig visa. På Djäknebergets förskola i Västerås gjorde pedagogerna en egen version av ”Fem små apor”, fast de bytte ut aporna mot ankor som guppade på havet. ”Tack och lov slutade den lyckligt” och ankorna återförenades när de guppade hem. Gullvivans förskola i Karlskoga utgick från ”Kalle Anka satt på en plankan” och sjöng istället om Gummi-Lisa som satt på en plankan och ropade de olika barnens namn. En pedagog på förskolan Hjorten i Hallsberg hittade på en egen text till ”Jag är en vanlig kanin”:

Det här är Kanel och Kanin

dom har två ögon, två ben.

Längs ut på benen där sitter två fötter och viftar som fötterna ska, vift, vift.

Det här är Kanel och Kanin

dom har två öron, en mun.

En lite näsa som luktar och sniffar precis som näsorna ska, sniff, sniff.

Verserna i *Här dansar Herr Gurka* och dikterna om Kanel och Kanin är tonsatta sedan tidigare och finns att tillgå på cd-skivor och musikböcker. Teater Pelikan, som anlätades av flera kommuner, hade redan en föreställning om Kanel och Kanin, där dikterna tonsatts av David Tallroth. De artister som uppträdde för förskolorna gjorde också i vissa fall egna tonsättningar av *Kanel och Kanin. Dikter om kroppen* och det gjordes även av personal på en del förskolor, t.ex. Kullerbyttans förskola i Kumla, där den första dikten i boken sjöngs tillsammans som en inledningssång. Det förekom också att barnen ackompanjerade sången med rytminstrument. Många barn hade ännu inte så mycket verbalt språk, men de ”sjunger med hjälp av sitt kroppsspråk”, som pedagogen på Vreta förskola i Eskilstuna uttrycker det.

Språkrum som kreativt skapande

Det skapande arbetet i anslutning till *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* bestod av att rita och måla, klippa och klistra, skulptera, trycka och konstruera av en mängd olika material. I gestaltandet av Gummi-Lisa gjorde barnen gummiankapparater och säckar som ankorna hamnade i, ritade kartor över ankornas färd, tillverkade bläckfiskar av papptallrikar, fiskar av cd-skivor och gummiankor av garnbollar, gjorde hav av silkespapper eller tyg och is av bubbelplast. Hela miljöer med berättelsens alla delar byggdes upp på en del förskolor. Herr Gurka och hans bror finns som tygdockor, pappersfigurer och riktiga gurkor. Hushållsrullar, strumpor, piprensare och olika former av deg och lera är exempel på material som användes vid tillverkningen, där barnen ofta deltog själva. Från avdelning Solrosen på Trädgårdsmästarens förskola i Strängnäs fick vi följande berättelse:

En kollega började klippa ut Herr Gurka figurer av hårdkartong. Några barn blir nyfikna och vill rita. Här är ett exempel av en flicka på 2 år. Hon tittade länge på kollegan och ville sen ha biten av hårdkartong som blev över och hon började rita med tusch längst upp men blev inte nöjd. Då gjorde hon istället många cirklar och sa ”jag ritade Herr Gurka”. Därefter tog hon svarta ritpennan och sveper med hela armen över teckningen och sjunger ”Här dansar Herr Gurka” jätteglad! Hon vänder på teckningen och lyssnar på kollegan som samtidigt klipper ut sin färdiga Herr Gurka figur och pratar om att det är svårt att klippa ur hatten! Då ritade hon en hatt på en av cirkelarna och säger: Där!

Det skapande som skedde utifrån berättelserna om Kanel och Kanin utgick från kroppens delar och funktioner. På Fågelvägens förskola i Köping fick alla barn lägga sig på golvet och få sina kroppskonturer avritade. När sedan alla former var utklippta upptäckte barnen till sin förtjusning att även Kanel och Kanins konturer fanns med. Att doppa händer och fötter i färg

och göra avtryck var en annan populär aktivitet, liksom att baka kanelbullar. Kindernas betydelse för att blåsa togs upp av en förskola som gjorde papier maché-ballonger och en annan som gjorde bubbelkonst genom att barnen fick blåsa bubblor i färgat diskmedelsvatten. Andra gjorde kikare av toarullar, byggde fågelbo att ha i håret eller tillverkade maracas fyllda med pasta, ris och sand för att lyssna på hur olika ljud kan låta.

Att skapandet skedde i anslutning till den berättelse man jobbade med hindrade inte barnen från att gå utöver den i sina konstnärliga uttryck. Två barn på Skogsbäckens förskola i Gnesta, som försetts med varsin klump lera, kom istället att gestalta sina pappor:

Barn 1: Pappa, näsa.

Barn 2: Min pappa, armar, ben.

Naturvetenskapligt och matematiskt språkrum

Gummi-Lisa genererade, som nämnts, experiment med vatten, is och snö. Det var t.ex. vanligt att frysa in ankorna och sedan smälta isen, så de kom fram igen. Smältandet gick till på olika sätt. På Myrstackens förskola i Vingåker användes hårfön för att tina isen, och på förskolan Vattentornet i Gnesta användes salt. Trollskogens förskola i Strängnäs tog in snö som barnen fick doppa händerna i, och själva få en känsla av hur stelfrusna ankorna blev. Så här berättar en pedagog på Rönby förskola i Västerås om deras is-experiment:

Jag började med att läsa om när ankorna fryser och fastnar i isen. Barnen satt som klistrade framför boken. ”Is”, sa ett av barnen. ”Aj”, sa ett annat barn. /.../ När vi läst klart fick barnen stoppa in sina händer i frysen och känna hur kallt det var. De tog snabbt ut sina händer och tittade konstigt på dem. Vi lade ankorna i en skål med vatten, och barnen fick känna på vattnet. Det var blött. Skålen placerades sedan i frysen. /.../ [En kollega frågade] barnen vad vi hade gjort. Ett av barnen som kan prata lite sa ”Ankorna is”. Ett annat barn sa ”aj!” igen.

Nästa dag tog pedagogen fram ankorna ur frysen.

Barnen kände på isen och försökte dra loss ankorna ur isen, med det gick inte, för de satt fast i isen. Det syntes på barnen hur fascinerade de blev av detta. Vi lät skålen stå framme, och barnen fick senare titta på när isen hade smält till vatten igen.

Pedagogen berättar vidare att mamman till en pojke frågade vad de hade gjort i förskolan, för pojken pratade om ankor och att det var kallt och ville att mamman skulle läsa för honom. På förskolan märkte de att barnen gick och drog i dörren till frysen och ville titta och känna ännu mer på is.

Problematiken med att vissa saker flyter och andra sjunker tas upp i berättelsen om Gummi-Lisa, där ankorna hela tiden flyter upp till ytan när bläckfisken försöker trycka ner dem på botten. Detta experiment genomfördes också på förskolorna, där barnen fick prova vilka saker som flyter och om det gick att trycka ner en gummi-anka under vattnet. Några förskolor använde stenar eller metallbitar som jämförelse. Norrgårdens förskola i Arboga genomförde ett lite mer avancerat vattentrycksexperiment med en bläckfisk i en flaska. Ofta följde analytiska

samtal på experimentet. På Barnstigen Eskilstuna lade de en anka i vatten och pedagogen frågade varför den inte sjönk. ”Den har inte ätit så mycket”, svarade ett barn. När barnen på Vreta förskola i Eskilstuna fick samma fråga, blev svaret från ett barn: ”för att den vill flyta uppe på”. ”Vi kom fram till att Gummi-Lisa vill flyta”, skriver pedagogen. Att låta en förklaring gälla, som inte är helt korrekt, är ovanligt i skolsammanhang, men vi gissar att pedagogen accepterade barnens förklaring för att hon såg ett värde i att låta barnen resonera sig fram till en förklaring. Det hände också att barn utmanade de naturvetenskapliga lagarna. En fiffig pojke på Stöttestenens förskola i Lindesberg fick ankorna att stanna kvar på botten av baljan genom att trycka ihop dem så luften pyste ut och sedan trycka dem mot botten så de sögs fast där.

Vattenexperiment utfördes även av förskolor som arbetade med Kanel och Kanin. I berättelsen om foten tar de båda vännerna ett ”regnpussbad”, vilket direkt kunde omsättas i praktiken när barnen var ute i regnet och plaskade i pölar. På en förskola i Eskilstuna experimenterade de med färg. Personalen hällde vatten i ett stort genomskinligt kärl och frågade barnen vilken färg vattnet hade. Blått, grönt, svart, lila var förslag som kom. Sedan färgade de vattnet blått, ”hokus pokus”, och barnen fick stoppa ner händerna och se att de blev blå. I *Kanel och Kanin. Dikter om kroppen* står det att från tungan åker maten ”hiss till magen”, något som togs upp på förskolan Kungsfågeln i Lindesberg. Här fick barnen lära sig begreppen magsäck, tunntarm och tjocktarm. Dessutom införskaffade pedagogerna fjälster för att barnen skulle få en bättre förståelse för hur tarmarna ser ut. Hjärtat uppmärksammades genom att man lyssnade på det, och en del förskolor hade också införskaffat stetoskop för detta ändamål.

Det naturvetenskapliga arbetet i anslutning till *Här dansar Herr Gurka* kom framför allt in som ett led i att förskolorna använde riktiga gurkor för att gestalta Herr Gurka och hans bror. En gurka mjuknar ganska snabbt och sedan följer en gradvis förruttnelse. På förskolan Dagsländan i Askersund, som använde riktiga gurkor, följde de denna process och fotograferade de allt mjukare och gulare gurkorna. ”Till slut liknar Herr Gurka mer en banan, tycker vi”. Några förskolor lät barnen så gurkfrön eller gav dem gurkplantor, som de fick ta med sig hem över sommaren och odla fram sina egna gurkor. I några förskolor införlivades Herr Gurka i ett vidare skogs- och naturtema. I förra kapitlet nämnde vi Herrgårdens förskola i Degerfors, där Herr Gurka och hans bror placerades i en sedan tidigare befintlig skogshörna. På Ekenhillsvägens förskola i Eskilstuna byggdes en skog i ett rum där Herr Gurka och hans familj fick vara tillsammans med ”alla våra myror och maskar”.

Här följer ytterligare exempel på hur de tre böckerna användes i naturvetenskaplig undervisning:

- Gå och mata riktiga änder.
- Göra studiebesök på bondgård, där det finns riktiga kaniner och hönor som äter kanelbullar.

- Lära sig om statisk elektricitet i anslutning till versen om kinderna, där Kanel och Kanin blåser upp en ballong: gnida en ballong mot barnens hår och se hur det reser sig och att ballongen går att sätta på huvudet eller väggen.
- Se på filmer om riktiga hajar, sälar, bläckfiskar och delfiner.
- Blåsa på fjädrar, släppa ut luften ur ballonger, blåsa bubblor i vatten.

Även matematik kom in genom att barnen t.ex. fick räkna ankor, fötter, tår eller öron, undersöka mönster, jämföra storlekar och former, lära sig lägesord som över, under och bakom och förstå begrepp som varmt-kallt och hårt-mjukt. Barnen på Kastanjegården i Örebro tränade antal och färger samtidigt med hjälp av tärning och färgtärning, utifrån inspiration i dikten om ögat i *Kanel och Kanin. Dikter om kroppen*. Barnen på Rönby förskola i Västerås visade stort intresse för att sortera gummiankor efter färg och storlek, rada upp dem och räkna dem. De använde också ankorna till att mäta och jämföra storlekar med. Då gjorde de så att de radade upp ankor och bilar bredvid varandra och byggde ihop duploklossar så att de blev lika höga och långa som ankorna. Personalen följde upp genom att ta fram ett måttband och mätte barnen, som sedan fortsatte experimenterandet genom att mäta sig själva runt mage och hals, mäta varandra, gosedjuren, väggarna m.m. Barnen på förskolan Rubinen i Kungsör fick gå på ”formjakt” och leta efter olika former. Västergårdens förskola, också i Kungsör, skapade själva en cirkel genom att ställa sig i ring och hålla varandra i händerna.

Språkliga språkrum

En ambition som förskolepedagoger hade med projektet var att barnen både skulle utvidga sitt ordförråd och kunna använda språket på kreativa sätt. Teorier om performativitet och socio-kulturella teorier har gjort att språkets konstituerande och perspektiverande funktion uppmärksammas skriver Bagga-Gupta et al. (2013). Det har skett en förskjutning från ”språk”, ”kognition” och ”identitet” till ”språkande”, ”situerat lärande” och ”identitetspositioner” (ibid.:20). I ett sådant synsätt är det görandet som står i fokus, liksom ”språkandets multidimensioner” (ibid.:37). Detta kreativa språkliga görande återfinns i vårt material. Två av böckerna är skrivna på rim, vilket inspirerade barn till eget rimmande och ramsmakande. En förälder med barn på Matildelunds förskola i Kumla berättade att hennes barn börjat rimma jättemycket hemma efter att de jobbat med boken om Kanel och Kanin och olika dikter om kroppen. Ett barn på Solhaga förskola i Kumla fastnade för de dansande grönsakerna i *Här dansar Herr Gurka* och önskade att bebisen i hennes mammas mage skulle få heta Selma Selleri.

I framför allt *Här dansar Herr Gurka* finns många ord som inte används i vardagslag. Den siste ”mohikanen”, t.ex. rider på fasanen och äter ”äkta danska wienerbrön”. I dikten Bulleribock möter vi ”hönsaflock”, ”svinakull” och ”soppkastrull”. Gubben i månen låter ”pratkvarnen gå” och Gumman i månen dansar på ”hyvelspånen”. Dessutom finns språkliga klurigheter i de båda rimmade böckerna som att Kanel och Kanin ”hoppa över middagen” eller att ”Ville ville vila” i en vers i boken om Herr Gurka. Pedagogerna på förskolan Grönsiskan i Lindesberg

tar upp denna problematik och skriver att de i personallaget diskuterat vikten av att konkretisera rimmen för att de ska bli förståeliga för barnen.

På kursen hörde vi flera gånger att *begriplighet är överskattat*, men där kan jag inte riktigt hålla med. Det vi jobbar med i vanliga fall är att göra språket begripligt för barnen. Har man barn som inte talar svenska försvinner alla dom underfundigheterna som vi som vuxna ler åt. Exempelvis så har de flesta barn i Sverige hört talas om begreppet ”hoppa över” något, men det har inte somaliska barn.

I förskolornas arbete med projektet möter denna lärandediskurs en estetisk diskurs, som inte handlar så mycket om att orden är beteckning för något utan mer om språket som upplevelse och material för fantasi: hur orden låter, hur de känns i munnen, hur de kan samlas till ramsor som ger en rytm. Personalen på Näsby förskola i Örebro befarade att orden i *Här dansar Herr Gurka* skulle vara för avancerade, men säger att det var tvärtom, barnen blev istället mer intresserade. Detsamma konstaterade man på Blålocksvägens förskola i Eskilstuna: ”det som vi kan uppfatta lite som knasig text verkar barnen tycka är spännande och roligt.” Barn kan t.ex. tidigt börja rimma med riktiga ord eller låtsasord. När en av oss forskare samtalande med skådespelarna Karolina och Chris Duraffourd i samband med att de hade en föreställning i Trosa så tillförde de ytterligare en aspekt; de menade att för barn är allt så nytt, att de redan är vana att skapa mening utifrån det de kan och det de ser. Att tillägna sig ett språk är en pågående kreativ process, där varje barn i någon mening skapar språket på nytt. Ett exempel på detta språkskapande kommer från Parkrinkens förskola i Köping, i form av en ordvits:

Vid frukostbordet en morgon frågar jag ett barn om han vill ha kanel på sin gröt. ”Ja, Kanel och Kanin”, svarade han då.

Språklig humor och glädjen i att skapa nytt i språket är det flera som tar upp. Från Förskolan Paviljongen i Lekeberg rapporterar en mamma att hon läst ur boken om Herr Gurka varje kväll och att dotterns favorit är ramsan om Kajsa Warg, som dottern uppskattar för alla svåra ord som Mercedes och Arkimedes. ”Hon har 100 egna varianter att uttala dem och skrattar varje gång. Jag skrattar med så mycket att hennes större bror kommer in i rummet och frågar: ’Vad gör ni? Vad skrattar ni åt?’”

Många skriver om hur barnens ordförråd växer i projektet. Från Lasstorps förskola i Katrineholm berättas att en pojkes fyra första ord på svenska var mamma, pappa, titta och anka. Vid fältarbetet på en förskola i Degerfors mötte en av oss en pojke som enligt personalen ”inte hade det svenska språket”, men som kommunicerade med forskaren genom en bok om rim och ramsor och sin lek. Pojken pekade bl. a. på bilden till ramsan ”Baka, baka liten kaka” och sa kaka, vilket visade att han hade sammanhanget klart för sig, och att han kunde översätta bildspråket till ord. Ett ytterligare exempel på hur ett barn tog till sig ett nytt ord kommer från Utanby förskola i Västerås:

Det är samling på avdelning Regnbågen och pedagogen läser versen om foten i boken om Kanel och Kanin. – Amir, kommer du ihåg vad du målat, frågar hon. Det gör han; - Ett regnpussbad!, svarar han glatt. (Fältanteckning från Utanby förskola i Västerås 2014-03-18)

Amir kom ihåg att han målat ett regnpussbad, ett ord som troligen inte fanns med i hans språkliga repertoar innan han kom i kontakt med *Kanel och Kanin. Dikter om kroppen*. I tanken om språkrum leder en sak till en annan, vilket bidrar till meningsskapandet. I exemplet ovan är boken navet i lässituationen, som ramas in av rummet och mattan de sitter på. Läsningsen och berättelsen kopplas till barns fysiska kroppar, och det leder till fysisk aktivitet. Den leder också till ett samtal där barns gestaltningar i form av bilder återkopplas till språket, vilket kan ses som ytterligare en dimension av begreppet språkrum där det som skapas, det som sägs och själva meningsskapande står i ett dialogiskt förhållande till varandra (se Liberg 1993/2006). Rummet, papperet, färgen, boken, foten och regnpussbadet bidrar till ett expanderande språkrum som fylls med mening allteftersom det utforskas. Utifrån ett performativt perspektiv kan exemplet ses som ett sammanhang där människor, miljöer, kroppar, ting, händelser och text samverkar.

Kroppsliga och sinnliga språkrum

Boken om Kanel och Kanin möjliggjorde som nämnts arbete med temat kroppen. Små barn engagerar hela kroppen i sitt möte med omvärlden på ett annat sätt än vad äldre barn och vuxna gör. Ettåringar läser med både mun och ögon, skriver pedagogen på förskolan Trollsländan i Hallstahammar, och konstaterar att det därför är stor åtgång på böcker.

Flera av bokens dikter kunde direkt omsättas i samlingarna, t.ex. att sätta fingertopparna eller fötterna mot varandra, att hoppa, blåsa upp kinderna eller prova vilka olika kroppsdelar det går att sitta på. Ögon och öron fotograferades och fotona sattes upp på väggen, där barnen fick leta reda på sina egna och andras ögon och öron. Spegel sattes upp för att barnen skulle kunna studera hur de såg ut. En förskola hade spa-dag med fotbad och målning av tånaglar. Pedagogerna på Förskolan Hammaren i Hallsberg undersökte, på förekommen anledning, vilka barn som var kittliga under fötterna. Fogdö förskola i Strängnäs tog med Kanel och Kanin på gymnastiken och de hade en egen liten boll och en egen liten rockring. Pedagogerna på Jordgubbens förskola i Degerfors skriver: ”Projektet har lett till mycket stor kroppsuppfattning hos de yngsta barnen.”

Men även de som valde andra böcker än den om Kanel och Kanin hittade sätt att involvera kroppen i arbetet. Sörbyskolans förskola i Örebro byggde en hinderbana tillsammans där barnen balanserade och sjöng om Herr Gurka. Pedagogerna på förskolan Jan Pers Backe i Hallstahammar berättar om hur de dramatiserade det avsnitt i *Gummi-Lisa hittar hem* när ankorna hamnar i en säck:

Vi satte oss tätt, tätt nära varandra och la ett stort skynke över. Det blev mörkt o varmt och vi sjöng ”Gunga åt öster och gunga åt väster...”. Ingen av barnen blev rädda där under. Ju mer gånger vi kröp in i säcken ju mer skratt hördes från barnen.

Sinnesupplevelser var ett näraliggande tema som återkom – att initiera aktiviteter där barnen fick möjlighet att uppleva med hela kroppen. Att hoppa i vattenpölar, dansa och röra sig till

musik, eller att gå en skogspromenad involverar många sinnen på en gång. Hörseln engagerades genom att gå ljudpromenader i utemiljön och uppmärksamma vilka ljud som hördes, följa ljudet av bjällror, prata i ”muggtelefon” eller uppleva hur ljudet förändrades när man har på sig hörselkåpor. Barnen på Tussilagons förskola i Örebro fick leta reda på en kökstimer med hjälp av enbart hörseln och på en förskola i Eskilstuna lyssnade barnen i snäckor. Barnen på Skogsbäckens förskola i Gnesta gjorde egna maracas som de spelade på och uppmanades att ”lyssna med öronen, men också med ögonen och hjärtat”. På Ekebo förskola i Västerås lyssnade de på olika ljud som ett led i arbetet med temat örat. Barnen upptäckte sedan på eget initiativ vid lunchen att det blev olika ljud om man knackade eller slog med gaffeln respektive kniven i bordet. De yngsta barnens sociala lek är ofta utformad så att hela kroppen engageras, skriver Løkken (2008), gärna runt ett stort föremål, som en soffa, madrass eller stor låda. När flera barn samlas runt en gemensam aktivitet, som att t.ex. hoppa på en madrass eller slänga sig i en soffa, uttrycker de glädje och samhörighet genom skratt och glada utrop. I den samhörighet som uppstår i det gemensamma skrattet är odlas en barnkulturell gemenskap (Løkken 2008:21). Den lilla ”konsert” med kniv och gaffel som barnen på Ekebo förskola tog upp kan ses som ett exempel på ett sådant uttryck för ”toddlarkulturen”.

Lukt- och smaksinnena involverades i provsmakningar – inte minst av kanel, kanelbullar och gurstavar – och med hjälp av doftburkar. På Kinnakulle förskola i Kungsör fotograferades barnen när de smakade på surt och sött, så man kunde reflektera över de olika minspelen. Barnen på Treklöverns förskola i Norberg fick kanel på gröten och blåbär på filen och jämförde hur deras tungor såg ut. På förskolan Kristallen i Gnesta gjorde barnen målningar med färg och lim och strödde curry, oregano och kanel över, så det blev doftande målningar. ”Vi målade lukt där”, sa ett barn. Även på Hasselbackens förskola i Örebro fick 1-2 åringarna ett papper med kanel på. Först doppade de fingertopparna i kaneln och smakade på den, de använde näsorna för att lukta och de använde sina munnar för att blåsa, men då flög kaneln bort. För att ”fånga” kaneln fick de då lim på sina papper, och mer kanel, och på så vis fick de var sitt lukt-kort. I en förskola fick barnen känna hur vatten smakar när man häller salt i det. På Skärgårdens förskola i Trosa fick barnen provsmaka sött, surt, salt och beskt. Den beska smaken var paprika och den sura citron och sedan de smakat på dem sådde de kärnorna. Dikterna i boken om Kanel och Kanin inbjuder också till funderande utöver det givna. I dikten om näsan ställs frågan: ”Hur luktar fantasi?” ”Den frågan får vi höra ofta”, skriver pedagogen på Tallbacken i Trosa, där barnen ofta pratade sinsemellan om lukt och smak.

Synsinnets uppmärksamhet genom att man ägnade sig åt färger, letade efter saker på en viss färg och genom att uppleva vad som händer när man sluter ögonen: ”Blundar du så blir det svart”, som det står i boken om Kanel och Kanin. Känseln engagerades genom att känna på och jämföra olika material. Förskolor som jobbade med *Gummi-Lisa hittar hem* lät barnen känna på is och infrusna ankor. På en annan förskola fick barnen rulla en knotterboll på ryggen, benen och armarna. Konstnärligt skapande förenade olika kroppsliga upplevelser, t.ex.

när barnen vid Källgårdens förskola i Norberg målade gurkor med vattenfärger och en pojke på 1,5 år ackompanjerade målandet med en egenskapad sång: ”gukka, gukka, gukka”.

Projektet flyttar hem

Ett inslag i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* är att barnen får den bok som förskoleavdelningen valt att arbeta med i gåva att ta med sig hem. Många föräldrar uttryckte att de blev glatt överraskade av gåvan. Flera förskolor gjorde ceremonier när böckerna skulle delas ut och barnen fick sina namn skrivna i böckerna. Så här berättas från Talltorps förskola i Västerås:

Idag hade vi bokfest på Lingon. Alla barnen får gå in och sätta sig på gröna mattan i lekrummet. Där på en pall står det en konstig maskin, undrar vad den kan göra? Maskinen börjar låta och ut kommer Gummi-Lisa! Efter henne kommer Lillebror och flera ankkompisar. Det är en ankmaskin! När alla ankor kommit ut ur maskinen får barnen pop corn och saft. Sen sjunger vi anksånger tillsammans. När vi har sjungit färdigt får barnen komma fram en och en och ställa sig på en pall. Dom får varsin egen Gummi-Lisa-bok som vi skriver deras namn i.

Flera förskolor beskriver barnens glädje över att få en bok och den högtidliga stämning som uppstår:

Barnen fick komma fram en och en och hämta en Kanel och Kaninbok av mig. Jag skrev deras namn i boken samtidigt som de stod bredvid mig. Jag berättade för dem att de fick ta hem boken och läsa den med mamma, pappa och sitt/sina ev syskon. Det låg en speciell stämning över gruppen under den här bokceremonin. Barnen var tysta och allvarsamma och sedan jättegglada när de fått boken. Det märktes att det betydde något speciellt för dem när de fick en egen Kanel och Kaninbok. (Ekebo förskola, Västerås).

När barnens böcker hade kommit, delade vi ut dem i stora samlingen och barnen fick bläddra och titta i dem. Barnen tyckte att det var väldigt spännande att alla skulle få en bok! Snabbt hittade de sidan med ”Herr Gurka”! När det var dags för frukt, ville de inte gärna släppa sin nya bok. En del valde att sitta på boken för att vara säkra på att den inte skulle försvinna! (Nybble förskola, Flen)

En förälder med barn på förskolan Fageräng i Trosa berättade att sonen blev så glad att han började dansa när han fick boken om Herr Gurka och sen bar den hela vägen hem och uppför tre trappor. Bråtens förskola i Karlskoga fotodokumenterade sin bokutdelningsceremoni med glada och stolta barn som studerade sina nya böcker.

Beskrivningarna i dokumentationerna visar att bokgåvan gav positiva upplevelser för alla inblandade och att bilderboken fick ett alldeles särskilt värde när den blev en personlig ägodel, något som också framhölls av Läsrörelsens representanter. Susanna Ekström säger att det är viktigt att det är en egen bok, som man inte delar med andra, och Sylvia Blomberg säger att det var jätteviktigt för barnen med en egen bok, som de kunde bära runt på och ha med sig vart de gick.

Biblioteket är en institution som bygger på en idé om delande och erbjuder en möjlighet för alla, oavsett inkomst, att ta del av samma medieupplevelser. Bilderböcker är dyra och för barnfamiljer fyller biblioteken en viktig funktion genom sin närmast obegränsade tillgång på

böcker för de yngsta. Böckerna kan avnjutas på plats i biblioteket, kassar med böcker kan lånas hem för att nästa vecka bytas mot nya. Barn är också en stor besökargrupp på biblioteken; barnböckerna utgör 42 procent av bibliotekens hela utlåning (Kåreland 2013). Både för barn som sällan kommer i kontakt med böcker och för barn som framför allt konsumerar biblioteksböcker, kan det alltså tänkas vara spännande att få en egen bok med sitt namn på. Detta bekräftas av föräldrarnas rapportering. Sjöstugans förskola i Vingåker hade ett barn som ville att föräldrarna skulle läsa ur informationshäftet varje kväll i väntan på att de skulle få sin egen bok. Ett barn på Byggklossens förskola Örebro hade med sig sin ankbok i sängen och tog även med den när hon gick över till föräldrarnas säng under natten. Även andra berättade att barnen sov med sin bok. En förälder med barn på Karlavagnen i Västerås berättade att de inte fick läsa boken hemma. ”Min”, sa deras barn och ville läsa själv.

Samtidigt ser alla böcker i samma titel likadana ut, och pedagoger berättade att det hände att ett barn gjorde anspråk på förskolans exemplar, med argumentet att det var barnets egen bok. Det uppstod helt enkelt ett dilemma när diskurserna om delande och personligt ägande konfronterades i förskolans vardag.

BERÄTTA, LEKA, LÄSA flyttade också hem till barnen på andra sätt. Något som var populärt var att ta med sig en bokfigur hem, vanligtvis gällde det då Gummi-Lisa, och kanske någon mer anka. Vistelsen hemma hos barnen dokumenterades av föräldrarna. Ankorna fick t.ex. delta i måltiderna, bada tillsammans med barnet och sova i barnets säng för att inte känna sig ensamma. Det var t.o.m. så att ett barn som gick på Saltängens förskola i Laxå sov ensam i egen säng för första gången, när hon fick ha Gummi-Lisa hos sig. En mamma, vars barn gick på Norrvallavägens förskola i Eskilstuna, berättade att ankorna fick följa med både till mor och till farmor och farfar och att dottern somnade med ankorna. De iscensatte också berättelsen i badkaret:

På söndagskvällen fick [dottern] bada med ankorna, och de hoppade ifrån badkarskanten, det var stora vågor i badbaljan och vi sjöng om båtarna på havet. Den egna gröna ankan fick också vara med i leken. Den blåa fisken fick vara hajen som Gummi-Lisa och lillebror träffar på i sagan. Vi hade tyvärr ingen bläckfisk, men ett annat plastdjur fick symbolisera den. Sen torkade vi dem ordentligt med handduken.

Pedagogerna på Tessins förskola i Nyköping bad föräldrarna skriva ner några rader och reflektioner de gjort när barnen berättade om boken, och vilka frågor och funderingar boken gav upphov till hos barnet. Svaren visade att boken gjorde avtryck därhemma på olika sätt. En förälder skriver att barnet spelade teater kring boken, ofta scenen där den stora fisken äter den lilla och att hen sedan funderade över hur många ankor som egentligen var i fiskens mage. Även en annan förälder skrev om hur barnet börjat spela teater hemma, där han berättade egna sagor. Ibland spelade han alla roller själv, ibland fick lillasyster vara med. Alla föräldrarna vittnade om ett ökat intresse för kartor, ett barn ritade kartor och ritningar över saker han skulle göra senare, medan en annan förälder skrev att ”Det ritas också mycket teckningar med

kryss”. Pedagogen på Peterslunds förskola i Oxelösund berättade att det finns föräldrar som läser *Kanel och Kanin. Dikter om kroppen* varje kväll innan nattning, men att ”det är hopplöst att få barnen till ro då de vill berätta med hela kroppen vad Kanel och Kanin gör på bilderna”.

Föräldrar tog även egna initiativ i anslutning till den valda boken. De kunde t.ex. göra fotavtryck tillsammans med barnen därhemma eller upprepa något annat som de gjort på förskolan. En förälder i Vingåker som hade gymna för barn på söndagarna satte ihop en ramsa om kroppen med hjälp av dikterna om Kanel och Kanin och använde den i en rörelselek.

I detta kapitel har vi fokuserat närläsningen och boken som ett fysiskt objekt som barnen, och förskolor, bibliotek och föräldrar gör något med. Vi tog vår utgångspunkt i det lilla barnets möte med bilderboken. I *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* fick bild och text lika stort utrymme, och boken möjliggjorde både gemensamma aktiviteter och eget läsande. Det faktum att det inom projektet fanns tre olika böcker att välja mellan genererade ett brett spektrum av arbetsmetoder. Boken och närläsningen öppnade dörren till olika former av språkrum, där musikaliska, matematiska och sinnliga aspekter tog plats. Vi avslutade kapitlet med exempel på hur boken togs emot i hemmen, och hur barn och föräldrar arbetade med den.

4. Platser, kroppar, lek och lärande

BERÄTTA, LEKA, LÄSA genomfördes på bibliotek och i förskolor, institutioner som var och en har sina rumsliga och tidsmässiga strukturer. Dessa strukturer utgör förutsättningar och inramningar för projektets genomförande och för barns och vuxnas aktörskap. I detta kapitel tittar vi närmare på biblioteket och förskolan som platser och undersöker vilken betydelse rum och tid har i genomförandet av *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*. Vi kommer också att se på hur arbetet med projektet engagerar barnen kroppsligt och känslomässigt, hur projektet finns med i deras lekar samt vilket lärande som sker.

BERÄTTA, LEKA, LÄSA och rummet

I både förskolan och barnbiblioteket ordnas samlingar, där barn sitter i en ring på golvet och en pedagog eller bibliotekarie leder aktiviteten. Samlingen på förskolan är en inarbetad rutin som barnen är bekanta med. Anette Hellman (2010) lyfter fram flera aspekter som formar samlingen som aktivitet. För det första placeras barnen i en ring, ofta genom markörer som namn eller prickar på golvet, vilket innebär att alla ser, och blir synliga för, varandra. De som deltar i samlingen har följaktligen stora möjligheter att bli både uppmärksammade, lyssnade till och bekräftade. Vidare omgärdas samlingen av uttalade och outtalade normer och rutiner, som styr förväntningarna på barnen och tolkningarna av deras beteende (2010). Samtidigt som samlingen är ett forum för samtal och undervisning och det bekanta formatet gör det lätt att samla och engagera barnen, kan pedagogerna riskera att hamna i vissa redan inarbetade roller, exempelvis som ”den pratsamma skådespelaren” som gör barnen till tysta åskådare eller som den som regisserar samlingen (Åberg och Lenz Taguchi 2005:32, 37). Samlingen utgör också ett tillfälle till motstånd mot förskolans vuxenstyrning, där barn kan utmana vuxenmakten, ofta med humoristiska inslag, som Klara Dolk beskriver i sin bok (Dolk 2013:181ff), och som vi även har exempel på i vårt material.

I bibliotekssammanhang finns samlingar i form av sagostunder eller sång- och ramsstunder. Pia Borrman och Åsa Hedemark (2015), som studerat bibliotekens sagostunder, framhåller betydelsen av ceremonier och ritualer, att man t.ex. börjar och slutar på samma sätt från gång till gång. Hela miljön är viktig för att skapa den rätta stämningen och kunna gå in i en annan värld, en sagovärld, skriver de. De uppmärksammar också det faktum att barn som deltar i en sagostund på bibliotek ofta placeras i ring, på samma sätt som de är vana vid från förskolans samlingar. Placeringen underlättar för alla att bli sedda och för ledaren att ha kontroll, men associationen till förskolan innebär också att bibliotekets sagostund ramar in utifrån samma förståelse som förskolan. Det kan t.ex. handla om att det blir ett fokus på lärandediskursen eller att de maktrelationer som finns mellan vuxna och barn på förskolan överförs till relationerna mellan vuxna och barn på biblioteket (ibid.). I *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* har samlingen haft en viktig funktion, framför allt i förskolorna, men också i en del av de aktiviteter som

biblioteken anordnade. Dokumentationerna och vårt fältarbete visar olika aspekter av en väl inarbetad rutin; samlingen som ett tillfälle att synliggöra och uppmärksamma alla barn, som en stund för både lugna och spännande samtal och som en möjlighet att göra barnen delaktiga i arbetet med böckerna. Det har varit i samlingarna som förskolorna har introducerat sin valda bok och utvecklat arbetet med närläsningen. Föreställningar arrangerade av biblioteken har ibland organiserats så att en skådespelare eller dramapedagog kommit ut till förskolorna och genomfört en aktivitet inom ramen för en samling.

Projektet *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* har dock, som vi sett, inte begränsats till att bara synas i samlingarna. Målet för många förskolor har varit att arbetet med projektet ska genomsyra hela verksamheten i förskolan, och på biblioteken har man på olika sätt synliggjort det pågående projektet i biblioteksrummet. På Lindesbergs stadsbibliotek ordnades ”Kalas med Herr Gurka, Gummi-Lisa, Kanel och Kanin! Sång, saga, rim och ramsor. Och så något gott att stoppa i magen...” och vid ett annat tillfälle fick barnen göra egna böcker. Råby och Bäckby bibliotek i Västerås bjöd in förskolorna till boklek där barnen fick träffa Kanel och Kanin (bibliotekarierna med kaninöron och bulle på huvudet) eller höra historien om Gummi-Lisa berättas med hjälp av rekvisita och ett specialbeställt aktivitetsbord byggt efter boken. På Råby bibliotek prydde teckningar av gummiankor bibliotekslokalen och de köpte in extra många av de aktuella böckerna för utlån och skyltade med dem på biblioteket. Bilder och en kort text om projektet var också synliga på bibliotekets Facebooksida och hemsida.

Särskilda platser har skapats på förskolorna, där projektet aktualiseras. Skogslyckan i Askersund är en av många förskolor som dokumenterar projektet med bilder och texter på väggen:

[Barnen] tittar mycket på vår dokumentationsvägg, ”pratar och berättar” för kompisarna och alla vuxna dom ser. Är just nu mycket prat om gurkan. Man brukar ju säga att vi vuxna behöver ett bollplank, men här har barnen ett ”pratplank”. Som pedagog behöver du bara nämna ordet gurka, så springer även det al.la minsta barnet till väggen med gurkbilderna och visar på sitt sätt, att här är gurkan. Dom barn som kanske är lite försiktiga av sej, får här något att berätta för mej som pedagog. /.../ När det har tillkommit någon ny bild eller dyl. på dokumentationsväggen har jag inte berättat det för barnen, utan de har själva fått upptäcka det, och det har de gjort ganska snabbt. (Förskolan Skogslyckan, Askersund).

På förskolan Byggklossen i Örebro var barnen så fascinerade av kartan i *Gummi-Lisa hittar hem*, att det inspirerade pedagogerna till att skapa ett rum där kartan byggdes upp. De beskriver det så här:

Vi har hört och sett att barnen är väldigt intresserade av kartan i boken när vi läser den. De pekar och resonerar om de olika platserna och djuren som ankorna möter ute på havet. Vi har nu en idé att skapa ett rum där vi bygger upp kartan på olika sätt.

När rummet finns på plats skriver de:

Vi har tillsammans skapat detta rum och har nu invigt det. Barnen har varit med och målat och införskaffat material. Rummet kommer nu att finnas kvar så länge som barnen är intresserade

och vill leka där. Alla barn i vårt hus har möjlighet att leka i rummet där både bok och material finns. Det har funnits en viss nyfikenhet på rummet och boken bland de andra barnen i huset och de har använt materialet.

På en annan avdelning på samma förskola skriver pedagogerna i sin dokumentation att de i vanliga fall brukar utgå helt från barnens intressen, men att de i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* fick gå in och styra lite mer och att de därför valde att arbeta med projekt vatten för att kunna vara lite ”bredare”. Detta resulterade i att reflektions/samlingsrummet gjordes om till ett vattenrum för att hålla intresset för boken och projekt vatten levande och ge barnen inspiration varje dag. De inredde med bläckfiskar på väggarna, fiskar, ankor och vatten på fönstren, och la in en stor, rund, blå matta som fick symbolisera vatten. Även barnens dokumentationsvägg fylldes med bilder av bläckfiskar, vatten och fiskar. Arbetet med *Gummi-Lisa hittar hem* gjorde alltså avtryck på förskolans väggar, fönster och golv. Pedagogerna skriver:

För att ha boken tillgänglig och synlig för alla barn har vi kopierat alla sidor och gjort en bok på golvet, det vill säga, vi har bokplattat den på golvet. På så vis kan barnen när som helst sätta sig ned och titta på bilderna och samtala om boken. Tanken är också att de allra minsta, som kanske inte på eget initiativ plockar fram boken för att läsa, eller som har tålamod att sitta och lyssna när vi läser, får ta del av boken varje dag. (Förskolan Byggklossen, Örebro)

Kim Rasmussen (2004) skiljer mellan ”platser för barn” (skapade av vuxna) och ”barns platser” (skapade av barn själva), vilka i bästa fall sammanfaller, så att barnen gör den erbjudna platsen till sin egen. Exemplet med barnens ”pratplank” ovan visar att barnen på Skogslyckans förskola på eget initiativ utvidgade projektet *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* genom att upprätta en egen plats, som var såväl fysisk som fiktiv. De samlades vid dokumentationsväggen och arbetade vidare med berättelsen och huvudkaraktären Herr Gurka. I exemplet med kartrummet kom initiativet från pedagogerna, men barnen inkluderades i genomförandet, och det blev på så vis ett exempel på hur ”platser för barn” kan sammanfalla med ”barns platser”. Rummet fungerade dessutom som en inkluderande plats, där även de barn som inte var involverade kunde ta del av bokens språkrum, och de yngsta blev delaktiga genom att boken gjordes tillgänglig för dem på förskolans golv.

En annan plats där barn och pedagoger anknöt till projektet var vid matbordet. Här åt man gurka och kanelbullar eller strödde kanel på gröten, vilket, som vi gett exempel på i tidigare kapitel, gav barnen associationer till böckernas karaktärer. Från Brinkens förskola i Hallstahammar berättas att barnen lekte med två gurkskivor vid mellanmålet och sjöng om Herr Gurka. Barnen på Trollbackens förskola i Hallstahammar införde på eget initiativ en ritual som bestod i att gunga med huvudena fram och tillbaka varje gång de fick gurka i matsalen. Smittade av Hellsings ordlek började de dessutom att kalla sin förskolepedagog för Anette Gurka.

Ett flertal bibliotek anordnade utställningar i anslutning till projektet, där såväl böckerna som barnens kreativa skapelser presenterades. En av oss forskare var med när Degerfors bibliotek bjöd in barn och föräldrar till utställningen av de alster och den dokumentation som kommu-

nens förskolor gjort. Varje förskola hade ett bord med bilder och saker som tillverkats inom projektet, bl.a. figurer föreställande Herr Gurka och hans bror och Kanel och Kanin av papier maché, kanelbullar tillverkade av strumpbyxor, ankor och gurkor av trolldag, barnens teckningar och målningar, flanosagor om Gummi-Lisa och hand- och fotavtryck som barnen gjort i arbetet med kroppen kopplat till Kanel och Kanin. Biblioteket bjöd på fika bestående av kanelbullar och gurkstavar. Barnen som kom var både uppspelta och förväntansfulla och ivriga att visa sina föräldrar vad de gjort.

Ju fler familjer som dyker upp, desto livligare blir stämningen. Barnen inte bara tittar på utställningen, de lyfter och flyttar på saker. Vissa barn kryper under borden i utställningen och ibland åker saker i golvet. Jag ser en flicka gå fram till Prästkragens papier-maché-gurkor med en bit gurka i handen som hon håller upp bredvid gurkorna. Många av barnen springer omkring och stöjar och i sagogrottan en våning upp är det full fart. Hela tiden hörs ljudet av barnens fötter när de springer runt hyllorna. /.../ Jag pratar med en mamma med barn som står och tittar på deras förskolas bord, men flickan är inte alls intresserad. Hon är mer intresserad av fikan och försöker dra mamman mot fikabordet. (Fältanteckningar från Degerfors bibliotek, 2013-12-04)

Alstren från förskolan hamnade här i en ny rumslig och diskursiv kontext. Rummet försåg barnet med ett flertal olika erbjudanden: att fika, att hitta de saker de själva gjort, att springa längs hyllorna och att undersöka bibliotekets sagogrotta. Den festliga inramningen där barnen var huvudpersonerna, det faktum att tidpunkten var vald så att det inte var andra besökare där samt bibliotekets möblering, där framförallt korridorerna mellan bokhyllorna inbjöd till lek och spring, gjorde att förutsättningarna för skoj och festliga upptåg var bästa möjliga och att barnen kunde ta rummet i besittning på sina villkor.

Biblioteket som plats

Barnbiblioteket kan betraktas som ett gränsland, en *intermediate domain* (Mayall 2002) mellan olika institutioner för barn, som skolan, hemmet och olika fritidsarenor, skriver Rydsjö m.fl. (2010). Casper Hvenegaard Rasmussen och Henrik Jochumsen (2010) tar de tre arenorna till utgångspunkt när de beskriver den utveckling av biblioteksrummet som har skett under 1900-talet. Utvecklingen har inneburit att biblioteket förändrats från att ha varit en plats nära associerad med skola och lärande till att både bli mer hemlik och ge rum för fritidsaktiviteter av olika slag. Deras beskrivning utgår från danska förhållanden, och Danmark är det nordiska land som genomgående har lett utvecklingen av barnbiblioteken i Norden under det senaste århundradet. Generellt har biblioteken utvecklats ”from collection to connection”, från passiva samlingar av böcker till levande institutioner som sammanför användare, medier, kunskap och kultur (ibid.:213).

Författarna startar sin historiska genomgång på 30-talet, då biblioteksbyggnader utformades med det antika templet som förebild – ”en sekulär katedral med en stilla auktoritet där en rationellt förankrad upplysning skulle fostra och bilda alla delar av befolkningen”, och med rum som var fria från utsmyckningar (ibid.:215ff). Boken, inte besökaren, var huvudpersonen och

bibliotekets syfte var att låna ut den goda boken i upplysningens tjänst. Detta stilideal höll i sig ända till 1960-talet, då nya radikala strömningar gjorde sig gällande inom biblioteksvärlden. Välfärdsstaten hade nu byggts ut och biblioteket skulle vara ett kulturcentrum i lokalsamhället, med inte bara utrymmen för läsning och boklån, utan också med utställningsytor och café. Den strikta rumsfördelningen löstes upp och det fanns utrymme för lek och andra aktiviteter. På 1970-talet fortsatte denna utveckling med bl.a. ”ölbacksbiblioteket” i Gladsaxe, där inredningen bestod av spånplattor och ölbackar fyllda med böcker i ett informellt länslandskap (ibid.:220). Under 1980-talet kom verkstadstanken med barns och ungas eget skapande in i barnbiblioteket, först i form av videoverkstäder, där barn kunde göra egna filmer. Gradvis blev biblioteket alltmer användarinriktat, en plats dit man inte bara går för det förutbestämda syftet att låna böcker, utan också vistas på sin fritid.

Idag talas mycket om biblioteket som en plats för upplevelser, vilket syns i arkitektur och design. Istället för det tidigare ”vinkelräta biblioteket” (ibid.:228) med böcker och hyllor i raka rader, finns nu ett ideal om ett organiskt inrättat rum, där besökaren överraskas och stimuleras och lockas till olika aktiviteter. Leken har idag en självklar plats på barnbiblioteket med sagogrottor, mjukisdjur, pysselmaterial, dockteater, utklädningskläder m.m. Hvenegaard Rasmussen och Jochumsen (2010) sammanfattar det nutida idealet för barnbiblioteket som en plats där man kan *vara, lära* och *göra*.

I ett pågående projekt, där en av oss deltar, följer inrättandet av en ny barnavdelning på Malmö stadsbibliotek och konstaterar att rum och ting är aktörer och att de har intentioner inskrivna i sin design. De såg att erbjudandena styrde besökarnas kroppar, riktade uppmärksamheten och aktiviteterna åt vissa håll och skapade möjligheter för möten och ensamaktivitet, för lek, lärande och kommunikation. Forskarna iakttog hur rummets och tingens erbjudanden påverkade besökarnas kroppar och fick dem att sitta på golvet, mysa i fåtöljer, springa snabbt på stora ytor, huka bakom boktråg eller öva på att resa sig upp mot trågen (ibid.). I studiet av ett metodutvecklingsprojekt för barnbibliotekarier såg Barbro Johansson (2009) att idealet om barnbiblioteket som en plats för upplevelser och lärande dock inte alltid är oproblematiskt. Dels fanns farhågor hos de intervjuade bibliotekarierna för att barnbiblioteket skulle förlora sin särart som litteraturförmedlare om det blev alltför likt öppna förskolor, fritidsgårdar och lekland. Dels hade de erfarenhet av att det uppstår praktiska problem och konflikter när olika intressen ska samsas på samma ytor. Högljudd lek stör dem som vill ha lugn och ro, bebisarna är inte säkra på golvet när större barn springer omkring och det mysiga sagorummet för barn ockuperas av ungdomar (ibid.:65).

Samtidigt som bokläsning idag samsas med lek och skapande på biblioteken finns emellertid fortfarande en strikt åldersuppdelning, med olika avdelningar inte bara för barn, ungdomar och vuxna, utan även för barn i olika åldrar och för unga vuxna. På Malmö Stadsbibliotek finns t.ex. avdelningar för barn 0-8 år och 9 -12 år och avdelningen för de yngre är in sin tur uppdelad i rum för bilderböcker respektive barnböcker. På Stockholms stadsbibliotek finns

Rum för Barn, för åldrarna 0-9 år och *TioTretton* för de äldre barnen. Vad gäller *TioTretton* är åldersgränsen strikt och inga besökare utanför åldersgruppen 10-13 år är tillåtna på avdelningen. I Göteborg har stadsbiblioteket en barnavdelning för åldrarna 0-12 år, där åldersgruppen 0-5 år har sin eget rum, benämnt *Miini*. För tonåringar och unga vuxna i åldrarna 13-25 år finns avdelningen *Dynamo*. Även utanför storstadsbiblioteken, inklusive de bibliotek som deltar i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA*, finns en uppdelning mellan olika åldrar, vilken dock inskränker sig till separata hyllor på avdelningarna för barn- och ungdomsböcker. Som synes varierar åldersindelningarna, och den övre gränsen för den åldersgrupp som innefattar de yngsta barnen kan variera mellan 5 och 9 år. Vi kan notera att ingen har gått så långt som till att urskilja de yngsta barnen, 1-3 år, som en specifik målgrupp.

Förskolan som plats

Även förskolan kan beskrivas som en *intermediate domain* då det har funnits en stark tradition att skapa en hemlik miljö i förskolan och den på så vis har fungerat som en brygga mellan det privata, hemmet, och det offentliga, förskolan som institution (Halldén 2007, Johansson och Pramling 2009). Historiskt sett har *hemdiskursen*, med rötter hos Fröbel, dominerat inom den svenska förskolan, skriver Elisabet Nordin-Hultman (2005), och det gör den i stor utsträckning fortfarande. Miljön är hemlik och inbjudande, med krukväxter och lampor på fönsterbräderna, mjuka soffor, småbord, prydnadssaker och textilier som byts efter årstid (Markström 2005). Med Barnstugeutredningen, som tillsattes 1968, kom nya tankegångar in i förskolan, som bl.a. innebar att barnen skulle leka fritt och få tillgång till mycket material för experimenterande och kreativitet (ibid., Johansson och Pramling 2009). Nu utformades en förskola som skulle kunna omfatta alla barn, skriver Nordin-Hultman (2005:115ff), och en konkurrerande diskurs, *verkstadsdiskursen*, kom att dominera över hemdiskursen. Inspiration hämtades bl.a. från Reggio Emilia-pedagogiken, där miljön uppmanar till skapande. Utifrån verkstadsdiskursen prioriteras barns lek och kreativa uttryck. Olika typer av material ska finnas tillgängliga för barnen att använda när de vill, och lek med vatten, sand och lera uppmuntras (ibid., Åberg och Lenz Taguchi 2005). Gott om utrymmen ute och inne för grovmotorisk lek framhålls också som viktigt (Nordin-Hultman 2005).

Det nya pedagogiska programmet för förskolan som kom 1987 ledde bl.a. till att förskolan organiserades upp i olika rum. Dessa rum har klart avgränsade funktioner, som hall, dockrum, kuddrum, målarrum och vilrum. Tillsammans med lekmiljöer som ska återskapa specifika miljöer, exempelvis ett kök eller en affär, signalerar platserna till barnen vad som förväntas ske på just den ytan (Markström 2005). Namnen betonar aktivitet eller inaktivitet, möjlighet eller begränsning och är ibland också kopplade till normer kring mer genusorienterade aktiviteter (Hellman 2010). Änggård (2007) uttrycker det som att förskolan består av platser, eller ”stationer”, med olika grad av tillgänglighet och olika grad av vuxenkontroll, vilket i sin tur inbjuder till aktiviteter av olika karaktär och intensitet. Det går att tala om en ”kolonisering”

av barns rum där vuxna tar hela rummet i besittning med hjälp av regler, rutiner och kontroll (Johannesen och Sandvik 2009).

Ann-Marie Markström (2005, 2007) beskriver den ”intermediate domain” som förskolans hall utgör. Denna avgränsade yta, med sin obligatoriska inredning bestående av barnens hyllor och krokar, anslagstavla med scheman och information, fungerar som en ”transithall”, där barn ”omvandlas” till och från förskolebarn, där barnens saker ”omlastas” och där ansvar ”överförs” från föräldrar till förskolepersonal och tillbaka igen. Hallens gränskaraktär överflyttas också på de ting och personer som uppehåller sig där. Personalen kan lägga saker som barnen tagit med sig hemifrån på deras hylla – en privat plats i det offentliga – för att markera att det privata inte har plats i förskolan, men barnen kan smyga ut och leka med sakerna när ingen ser. Barnen kan visa sitt missnöje med personalen eller kamraterna genom att sätta sig i hallen och vänta på föräldrarna. Föräldrarna är i hallen som tillfälliga besökare, och om de stannar där för länge kan det orsaka irritation hos personalen.

Det spatialska är således verksamt som ett slags styrningsverktyg, och så fungerar även uppdelningen av dagen i tid. Förskolan som verksamhet präglas starkt av rutiner, och dessa uppfattas också av förskolebarn som en självklar del av vardagen (ibid., jfr Ehn 1983). Dagen är uppdelad i olika aktiviteter, som samling, innelek, utelek, måltid, och vila; barnen städar undan leksakerna både ute och inne efter varje pass; när de varit ute på gården går de in i taget och vid måltiderna finns rutiner som följs varje gång. Även en sådan till synes villkorlös aktivitet som ”fri lek” har sin utpräglade plats, både rumsligt och tidsmässigt, där barns inflytande över leken ökar och pedagogstyrningen tonas ner (Hellman 2010, Johansson, Lindgren och Hellman 2013:41f). De rumsliga och tidsmässiga strukturerna i förskolan ger en kontinuitet i förskolans vardag, och just kontinuitet är något som pedagogerna i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* lyfter fram som betydelsefullt. De skriver om att barnen tycker om upprepning och rutiner och att de blir glada när de känner igen ting, berättelser och ramsor. Upprepningen är ett karakteristiskt drag i toddlarstilen, skriver Løkken (2008:50), som leder till att barnen kan ställa in sig på samma känslomässiga ”våglängd”. Arbetet med *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* kom att bekräfta och även accentuera barnens förkärlek för upprepning, men det kom också tvärtemot att utmana den strikta organiseringen till förmån för större flexibilitet som möjliggjorde att ta in barns egna initiativ. Detta återkommer vi till i nästa kapitel.

Bilderboken som rum för lek

Vi inledde kapitlet med exempel på hur bibliotekens och förskolornas rum användes i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA*. Men barn kan också upprätta egna platser med hjälp av bilderböcker. Pedagogen på förskolan Galaxen i Surahammar noterade att alla barnen, från 1 till 3 år, ”allt oftare mitt i den fria leken går och hämtar en bok och sätter sig och ’läser’ den”, något som bekräftas av många andra. Barnen satte sig ensamma, tillsammans eller med ett gosedjur i knäet, bläddrade, studerade bilderna och berättade. Som vi återkommer till i kapitel 6, så me-

nade sig pedagoger se ett ökat intresse för böcker och läsning bland barnen, där de också kunde inspireras av närläsningens former och ha egna boksamtal. Eftersom barnen hade egna böcker, kunde aktiviteten fortsätta därhemma. En förälder till ett barn på Gärdesta förskola i Sala berättade att barnen lekt med kompisar som också arbetade med Kanel och Kanin på förskolan och att de samlades runt boken i samspel och kommunikation.

Simonsson (2004, 2007) skriver om att barn skapar egna berättelser, där de själva är huvudpersonerna, genom att använda bilderna och temana i bilderböckerna som resurser och utgångspunkter. I sin fantasi bygger de upp en berättelse där det uppstår dilemman, faror och problem som ska lösas. De kan också ”agera i bilderna”, dvs. bilderna utgör miljön för deras fantasilek. ”Berättelsen fortskrider och nya äventyr växer fram, men det leder också till att platsen vidgas och får större rymd.” Bilden blir en ”idébank” till leken och på så vis interaktiv (2007:126f).

Litteracitetspraktikerna tillhör inte individerna, utan platsen, påpekar Pahl och Chloe (2011). I förskolan uppstod litteracitetspraktiker runt de valda böckernas berättelser, vilket ledde vidare till annan produktion av barnen, allt ifrån lekar, fantasier och ramsor till fysiska skapelser av olika slag. William Corsaro (2005) skriver att barn deltar i ”kulturella rutiner”, vilket i det här fallet handlar om att handlingar upprepas och utvidgas i de samtal som uppstår vid läsning av en bok (även Björklund 2008:59). Genom berättelsen utvidgas barnens förståelse för tingen och deras användningsområden. Borrman och Hedemark (2015) skriver om vilken betydelse bokens bilder har, liksom den rekvisita som bibliotekarien använder för att gestalta en berättelse. Det är viktigt, menar de, att det finns tid efteråt för barnen att fortsätta litteracitetspraktiken genom att få möjlighet att leka med rekvisitan och sitta och titta själva i böckerna efter sagoläsningen. Bibliotek och förskola är institutioner där barn möter kultur och kunskap som de gör till sina och där de utvecklar sin kultur i form av lek, berättande, bildskapande och meningsskapande, skriver Halldén (2010). Som vi har sett ovan kan boken vara utgångspunkt för lek där flera barn deltar, men också användas för att skapa avskildhet och ett privat rum för ett barn. För de ändamålen är det betydelsefullt att det finns böcker till hands även utanför samlingarna, att barn själva kan hämta böcker och att det finns tid och plats för dem att skapa boksituationer ensamma eller tillsammans. Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2011) har undersökt kvaliteten på förskolor och fann ett samband mellan kvalitet och tillgänglighet. I förskolor där hög kvalitet uppmättes fanns sagolådor med figurer och rekvisita tillgängliga för barnen så att de kunde hämta dem själva och dramatisera sagan, ofta tillsammans med en pedagog, medan de förvarades oåtkomliga för barnen i förskolor med låg kvalitet. På dessa förskolor begränsades även tillgången till annat material, spel och aktiviteter som främjar barns språkutveckling (2011).

En problematik i sammanhanget lyfts av Markström (2005), som uppmärksammar att det kan vara svårt för barn att få ensamtid och -rum i förskolan, dels för att utrymmet är begränsat och dels för att det finns en norm som säger att barnen på förskolan är tillsammans med varandra

och delar utrymmena. Barn som söker ett privat område för sig själva eller tillsammans med en kamrat kan därför avbrytas av pedagoger som vill föra dem tillbaka till den kollektiva gemenskapen eller hävda rättviseregeln att alla ska få vara med. Men det finns också exempel, både i Markströms studie och i vårt material, att pedagoger visar förståelse för åtminstone att barn vill leka parvis eller i en mindre grupp (jfr Corsaro 1985).

Berättelsen i leken

Dokumentationerna innehåller otaliga vittnesmål om hur Gummi-Lisa, Herr Gurka och Kanel och Kanin delade förskolans vardag i barnens lek utomhus och inomhus. Barnen anknöt till dem i en mängd sammanhang. De lekte med dem om de fanns tillgängliga som dockor, tog upp händelser i böckerna i sina egna lekar, och kommenterade och samtalande utifrån bilderna i dokumentationerna på förskoleväggen. De satte sig på golvet med fötterna mot varandra; räknade sina tår; lekte Gummi-Lisa och "hajen" i rutschkanan; berättade och fantiserade om vad deras gurka kunde göra; associerade till kanelbullar i olika sammanhang eller byggde fiskar med vassa tänder i lego. På många olika sätt arbetade barnen vidare med en berättelse, dess teman och begrepp. "Nu står jag som Kanel med huvudet i sanden", sa ett barn på förskolan Tomtahill i Trosa och ställde sig med händerna i golvet. Det fördes också analyserande samtal om karaktärerna och deras tillbehör:

Barnen har funderat mycket på varför Kanel har en bulle på huvudet, vi har pratat om att det kanske är för att han heter Kanel. Men kan man ha en bulle på huvudet? Ja den bullen som vi har i mjukt material. Vad händer om man sätter stjärten på en bulle? Jo den blir en pannkaka. (Förskolan Bofinken, Arboga)

Det är uppenbart att barnen långtifrån var passiva mottagare av berättelserna om Herr Gurka, Gummi-Lisa och Kanel och Kanin. De tolkade och drog egna slutsatser, byggde vidare på berättelserna och tillämpade dem på andra platser och vid andra tidpunkter i sin vardag, inte minst i sin lek. Leken fungerar som ett sätt att skapa sammanhang i det barn upplever, skriver Carina Fast, och barn kan hämta inspiration i berättelser till sin egen lek och skapa egna berättelser (Fast 2008:70f). Detta var något som gick upp för pedagoger som deltog i projektet. "I leken sker ett berättande som vi nog tidigare inte förstått att det är just ett berättande. Projektet har fått upp våra ögon för det", skriver pedagogen på förskolan Sagobacken i Eskilstuna, och berättar följande:

Materialet finns tillgängligt för barnen hela dagen och de leker mycket med det. Några barn visade mycket stort intresse redan från början medan andra iakttog. Vi ser skillnad på de allra yngsta barnens och de lite äldre barnens lekar. De yngsta plockar ankorna i och ur säcken, lastar dem i och ur båten, smakar, känner och klämmer på ankorna. De lite äldre barnen sorterar ankor efter färg, räknar, radar upp dem på rader och leker scener ur boken. Barnen lärde sig direkt att Gummi-Lisa var röd och Lillebror blå. Vi hör även andra fraser ur berättelsen och ser händelseförloppet i deras lekar. "Alldeles mörkt, ramlar i haven, kan inte vara på botten hos bläckfisken, fisken vill äta upp Gummi-Lisa", är exempel på barnens egna ord i leken. De använder olika

tonlägen när de berättar. De har t.ex. mörkare röst när fisken kommer och ska äta upp ankorna.
(Sagobacken, Eskilstuna)

Citatet är ett exempel på hur barnen integrerade lek och lärande och hur olika barn använde rekvisitan på olika sätt, beroende på vad de upplevde som intressant och inspirerande.

Många pedagoger skriver att barnen som kom i kontakt med Kanel och Kanin blev intresserade av och uppmärksammade olika kroppsdelar på sig själva och andra. Efter de gemensamma övningarna i samlingarna tog barnen på Ekebo förskola i Västerås egna initiativ till att sätta fötterna emot varandra, hoppa och blunda tillsammans. Från Lilla Huset i Västerås beskrivs hur en ettåring kommunicerade med två treåringar genom att relatera till bilden med deras fotavtryck. En flicka vid Dalgångens förskola i Oxelösund berättade för sin kompis, när de satt vid mellanmålet att hon hade en navel, och undrade om kompisens också hade det. ”Det blir ett spännande samtal om naveln”, skriver pedagogen. Tosterö förskola i Strängnäs hade en ritual i samlingen, där dockorna Kanel och Kanin kramade barnen och sa ”Å vad du är fin!”. Pedagogerna såg att barnen sedan kramades och sa likadant till varandra. I dokumentationen från Björkbacken i Gnesta läser vi att barnen gillade ramsan på baksidan av boken och att de på eget bevåg drog igång aktiviteten att böja knäna, hoppa och säga hopp, hopp, hopp. När en började följde andra efter. Barnen på Oxelö förskola i Oxelösund tog dock ett initiativ som blev lite problematiskt. Sedan de fått prova att stoppa inte bara blåbär, utan också körsbärstomater och andra livsmedel, i naveln, kom de på att de även ville prova vilka saker som fick plats i näsan.

Ett annat exempel kommer från Korvettens förskola i Nyköping, där personalen arrangerat ett litet äventyr för ett- och tvååringarna. Under en skogsutflykt hittade barnen ankor, en övergiven båt och ett trasigt nät. I vagnbussarna hem ville barnen titta i boken och när de kom tillbaka till förskolan fick ankorna och båten bo på ett golvbord tillsammans med inspirationsbilder från *Gummi-Lisa hittar hem*. Ankorna dök sedan upp lite här och där i förskolans lokaler:

Idag kom alla våra gummiankor och hälsade på i vår blå pöl. Det var spännande att känna, smaka, titta på dom. Lisa ville prova på att lägga dom i handen och vi räknade tillsammans. Greta hittade Gummi-Lisa-boken och ville bläddra och visa alla ankorna, hon pekar och vi sätter tillsammans ord på det vi ser.

Även hos de lite större barnen på förskolan inspirerade ankorna till lek:

Ellen leker med ankorna på golvet. Oskar står en bit bort med en anka och nätet. Sen går Oskar fram till Ellen.

– Ankan ska vara där i, säger Oskar och pekar på nätet.

– Den, säger Ellen och ger Oskar en anka. Oskar lägger ner ankan i nätet.

– Och så lillebror, fortsätter Ellen och ger Oskar en blå anka. Ellen tar upp en gul anka från båten.

– Den ska vara där i, säger Oskar och pekar på nätet.

– Sen säger Ellen, och trycker på ankan så den låter. Den pruttar här säger hon och ler. Så Oskar hålla den, säger Ellen och ger ankan till Oskar.

– Nu är den klar, säger Oskar. Båten är tom och alla ankorna är i nätet. Ellen tar båten och säger:

– Båten, båten åker iväg. Och så kör hon båten på golvet.

Gummi-Lisa var också utgångspunkt för en lek bland några barn på Tessins förskola i Nyköping:

Barnen har fått ta med flera av gummiankorna in i vattenrummet, vad vill de göra? Olle ser stora båten som står på bänken.

William: – Kolla båten, vi ska ha båten!

Alla barnen vill vara med.

Elsa: – Titta ankorna ska åka på båten!

Alla hjälps åt att stoppa ankorna på båten.

Liam: – Jag håller vatten, det regnar.

Elsa: – Det är regnväder.

William: – Båten välter!

Ankorna ramlar ur båten. Barnen hjälps åt att få ut alla ankorna ur båten, ner i vattnet. De ställer båten upp och lägger på ankorna igen.

Alla: – Ankor ombord, ankor ombord!

Barnen håller alla vatten över båten.

Elsa: – Det kommer ösregn, det kommer ösregn!

Pedagogen på Skogsbäckens förskola i Gnesta berättar att barnen särskilt intresserade sig för gropan i boken om Kanel och Kanin. Den satte igång deras fantasi och de föreställde sig att det bodde ett spöke i gropan. ”Barnen har tagit berättelsen i sina egna händer och givit den mening utifrån deras intresse”, skriver hon. På förskolan Arken i Västerås fanns Kanin och Kanel som dockor för barnen att leka med och dockorna fick dansa och åka bil i en sko. En förskola i Kumla skriver att barn som läst Gummi-Lisa lekte en ny lek med leksaksdjuren i form av mamma pappa barn. Men istället för att föräldradsdjuren tog hand om ungarna så åt de upp dem!

Lek och lärande

När projektledningen valde namnet *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*, var det med en tydlig intention att lyfta fram lekens betydelse för att stimulera barns tidiga möten med litteratur. Susanna Ekström säger att begreppet lärandet valdes bort, därför att det finns en tendens att tolka läroplanen snävt, som att den inte tillåter utrymme för kreativitet och att tro att lärande handlar om aktiviteter under stillasittande samlingar. Det var därför viktigt för projektledningen att i allt från namnval till föreläsningar betona vikten av lek och barns delaktighet.

Lärande har ändå varit explicit närvarande i projektet, framför allt genom att lärandet tolkats utifrån en vidare förståelse, som utvecklande av färdigheter och tillägnande av kompetenser. När barnen ägnar sig åt olika typer av läspraktiker hämtar de material och inspiration till sin aktivitet bl.a. från de gemensamma sagostunderna på förskolan. Materialet visar att det blivit mycket givande när pedagoger och bibliotekarier gett utrymme för barns initiativ att bli del av berättandet, så att berättelsen visserligen finns på pränt i boken, som utgångspunkt och inspiration, men samtidigt är något som hela tiden vidgas och skapas på nytt. Här tycker vi oss förstå att lärande och fantasi förutsätter varandra, på så vis att lärande alltid innebär någon sorts skapande och att associationer till andra företeelser ger en fördjupad förståelse av det man håller på att lära sig.

I *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* var fantasin i många fall utgångspunkten som drev arbetet med de utvalda böckerna framåt. I vårt material finns många exempel på att barn och vuxna ”gör om” sakers mening, en kanelbulle blir en hatt, en fylld nylonstrumpa blir en kanelbulle o.s.v. Fantasi kan kopplas till kreativitet, men också till lärande (Johansson och Pramling Samuelsson 2006). Sagan eller berättelsen kan ligga nära vardagen, men den kan också hantera det främmande och det fantastiska. ”Hungern efter kunskap väcks när det närliggande blir främmande som en saga och det avlägsna görs hemtamt”, skriver Sven-Eric Liedman (2001:28). Det hävdas ibland att det finns en motsättning mellan att se läsningen som lustfylld eller som ett sätt att lära, men egentligen är dessa uppdelningar onödiga, menar Liedman. Istället för att betrakta fantasin som ett hot mot kunskapen så bör den ses som dess förutsättning och bundsförvant (ibid:29). Barn är att betrakta som sociala aktörer som är med och bidrar till både sitt eget och andras meningsskapande och lärande (Johannesen och Sandvik 2009).

I inspirationsskriften från Läsrörelsen står att de ”drivit många projekt där det lek- och lustfyllda erövrandet av språket står i fokus”. Ekström (2013) skriver: ”Att skapa en tillåtande och lustfylld atmosfär är en förutsättning för att språkutveckling och annan utveckling ska ske”, och hon förklarar att projektet handlar om att ta tillvara all den kreativitet och lust som de små har. Dans, sång, rim, lek och kreativa uttryck blir då lekfulla sätt att närma sig den utvalda boken. Ekström använder ordet språklekande för att skildra den prövande och utforskande lek, med ljud, klang och rytm som är en naturlig del av barns språkande. Leken innehar också en särskild status i en mer holistiskt inriktad syn på barns lärande, då den kan utveckla bland annat barns sociala förmågor, deras fantasi och kreativitet. ”Barnen lär sig bäst när de har roligt”, som en pedagog skriver i dokumentationen.

Att det sker ett lärande i leken är inte kontroversiellt – leken är en del av livet och i livet gör vi ständigt erfarenheter och lär oss olika saker. Om barnet förstår världen genom kroppen blir språk och kropp sammantvinnade, och att kunna uttrycka sig genom exempelvis tal, gester, sång, dans och lek kan ses som en del av ett aktivt kunskapande (Johansson och Pramling Samuelsson 2006:15). Vad som däremot kan ifrågasättas är det instrumentella synsätt som innebär att lärandet är det centrala och att leken är ett medel för lärande. Här finns en spän-

ning i de olika uppdrag som institutionerna skolan och biblioteket har. Läsfrämjande innehåller både lärande och lust, men skolan och biblioteket har delvis olika uppdrag och ramar in sin verksamhet på olika sätt. Biblioteken kan då profilera sig utifrån sitt fokus på läslust i kontrast till skolans lärandemål (Johansson 2009). Förskolan, som har ett fokus på lek och skapande, samtidigt som den styrs av en läroplan, befinner sig i något av en mellanposition mellan kultursektorn och skolan.

Barnkulturvetaren Beth Juncker (2010) argumenterar för att kultursektorns och skolans mål ska vara tydliga och skilda åt. Kultursektorns uppgift är att kvalificera nuet och fritiden, skriver hon, medan utbildningssektorns uppgift är att kvalificera framtiden och arbetsmarknaden. När det gäller barns lek framhåller hon vikten av att den måste vara sitt eget mål:

Vi leker aldrig för att lära! Vi lär för att kunna leka, för att kunna öppna den kulturella verkligheten, bli drabbade av glädjen, samvaron, upptagenheten, sorgen – och suga åt oss. Det vi söker här styrs av personlig lust och personligt intresse. (Juncker 2010:261)

Utifrån barnets perspektiv har lärande och lek inga skarpa gränser, skriver Johansson och Pramling Samuelsson (2006:15). Men i barnets agerande är det lusten som styr, och när leken är sitt eget mål har vuxna inte alltid kan kontroll över vad det är barnet lär sig.

Kroppen och lärande

Barns kroppar är ständigt närvarande i närläsningen av böckerna. Detta kan uttryckas som att ”Barnet är uppslukat av att vara med andra i världen” (Johansson och Pramling Samuelsson 2006:15). Kroppens betydelse som uttrycksmedel blir särskilt tydlig då det handlar om de yngsta barnen, som ännu inte uttrycker sig så mycket genom talat språk. I Läsrörelsens pedagogiska skrift skriver Susanna Ekström om små barns kommunikation, och att denna ofta sker genom fysiska handlingar.

För att bli en berättare måste man greppa mönstret, berättarstrukturen. Det gör barnet genom att lyssna till andra berättare och genom att själv berätta för intresserade tålmodiga åhörare. Även små barn har stort utbyte av varandra och berättandet är en framträdande del av deras lek. Iaktta dem eller videofilma dem och du kommer att se att de är involverade i ett ständigt lekberättande, kanske med varierat ledarskap beroende på vad de leker eller med vilka föremål. (Ekström 2013:10)

Läsrörelsens slagfärdiga motto ”Ge dina barn ett språk”, får här förstås som att det handlar om just det talade språket, och inte i första hand alla de kroppsliga kommunikationssätt med gester, minspel och ljud, som barnen har med sig redan från födseln. Skogslyckans förskola i Degerfors förhåller sig till denna distinktion, när de skriver om ”de barn som ännu inte har ett verbalt språk”. Som vi beskrev i kapitel 1 ses barns språkutveckling, inom forskningsfältet Early Childhood Literacy, inte som något som börjar med det talade eller skrivna ordet, utan som finns långt tidigare. Vi kan också koppla det till det holistiska och sociokulturella synsätt på barns lärande som präglar både förskolans verksamhet och samhället i stort. Läroplanen för förskolan (Lpfö 98/10) bygger på sociokulturella teorier där barns kommunikation och sam-

spel med människor och omgivning betonas, och den framhåller att barns emotionella, kognitiva och sociala lärande och utveckling inte bör särskiljas. Istället bör de ses som en oskiljbar och interagerande enhet. Det kan sammanfattas som en helhetssyn på lärande och en föresats att se hela barnet. Utifrån sociokulturella teorier kan barns kognition sägas innefatta allt från motoriska till perceptiva aspekter och kan delas upp i förmågor som minne, problemlösning, kreativitet och språkförmåga (Harvard och Jensen 2009).

Även de lite större barnen i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*, de som har orden, låter hela kroppen sugas med i närläsningen av böckerna. Både att sitta stilla och att inte kunna förmå sig att sitta stilla är kroppsliga praktiker. Fötter, näsa, öron, händer och mun är med i läsningen. Emellanåt dyker kroppen upp i läsningen, naveln kan då helt plötsligt bli väldigt intressant, eller så kan förnimmelsen av hur det är för en gummianka att frysa kännas i den egna kroppen. Även det taktila blir viktigt, att känna på is, att bita i en bok eller att möta kompisens fingertoppar med sina egna. När barnen deltar i aktiviteter som pedagogerna initierat där de lever sig in i sånger och ramsor, gör hand- och fotavtryck, matar änder, målar förtryckta ankor eller bygger leksaksland är de delaktiga med sin egen upplevelse, sin egen kropp och sina sinnen, men de är också delaktiga i själva utförandet av närläsningen genom att exempelvis läsa, lyssna och agera händelserna och karaktärerna i berättelserna.

Känslor och värdegrund

Berättelserna i de tre böckerna gav många gånger upphov till känslor hos barnen, och pedagoger kunde också utgå från berättelserna för att ta upp frågor som gällde etik och värdegrund. På många ställen i dokumentationerna beskriver pedagogerna hur barn på olika sätt visade att de blev berörda av berättelserna och dess teman. Det är uttryck för entusiasm, uppsluppenhet och omsorg, men också rädsla, obehag och antipati. Många av barnens uttryck utgick från en inlevelse i de karaktärer som de mötte i berättelsen. På Hardemo förskola i Kumla tyckte t.ex. ett barn att den gråtande gråstenen i *Här dansar Herr Gurka* skulle ha napp, eftersom den var ledsen. I boken om Kanel och Kanin finns en bild där Kanin sitter med den blå hinken på huvudet. ”Ont på Kanin”, sa ett litet barn på förskolan Tomtahill i Trosa. Barnen på förskolan Vallby i Västerås hade säkert egna erfarenheter av hur det är att ramla och slå sig. I dikten om ögat står Kanin på en sten.

När barnen får syn på att Kanin står på en sten gör de sin egen berättelse om vad som händer och hur det fortsätter. Så här säger barnen: - Han får inte hoppa... då kan han ramla... HON RAMLADE... STACKARS. (Vallby Västerås)

En liknande berättelse kommer från Sörbyskolans förskola i Örebro, men där var det Krakel Spektakel i sin gardin, som barnen var bekymrade skulle falla ner. Följande problemlösningssamtal utspann sig:

- Hämta en stege!
- Ropa på mamma!

- Hoppa!
- Men då kan han göra sig illa.
- Hämta en mjuk matta och ramlä på.

Det var annars framför allt berättelsen om Gummi-Lisa och hennes vänner som gav upphov till känslor av spänning och rädsla, när barnen engagerade sig i alla de faror och obehag som ankorna råkade ut för. Pedagoger från flera förskolor konstaterar att Gummi-Lisa väckte barnens empati. Barnen på Mårbacka förskola i Flen visade t.ex. stor medkänsla med ankorna som trängdes i säckarna och då de ramlade i vattnet utan att hitta hem. När förskolan åkte på utflykt in till Flen åt de sin matsäck utanför förskolan Sjögården. En plötslig regnskur gjorde att de fick springa till bussen och glömde Gummi-Lisa kvar i staketet. Barnen på Sjögården tog då hand om Gummi-Lisa i flera dagar, torkade henne och gav tröst innan hon fick åka buss hem igen. Även pedagogen på Rösegård förskola i Västerås skriver om hur känslomässigt engagerade barnen blev i Gummi-Lisa och hur de visade det på olika sätt:

Det blir mycket känslor när ankorna hamnar i vattnet och de sen fastnar i isen, barnen sitter mycket nära mig och trycker sig intill, en flicka reser sig upp och tittar ut och vem vet kanske är det snön därute hon vill visa mig.

På Rönby förskola i Västerås ledde oron för ankorna till ett tillägg i berättelsen. Barnen bekymrade sig över att ankorna var ensamma ute på havet utan sin mamma och pappa, så pedagogerna bestämde att de skulle låta ankorna träffa sin mamma och pappa när de kom till Leksaksbyn. Flera förskolor beskriver också barnens reaktioner på bläckfisken och den stora fisken, som många kallar för haj. En pojke gjorde ett morrande ljud för att visa hur farlig fisken var, och en flicka på samma förskola berättade sagan med hjälp av bilderna på väggen: ”Gummi-Lisa fryser, det är kallt, burr.” När pedagogerna på förskolan Ringleken i Gnesta frös in ankor, för att konkretisera vad som hände i boken om Gummi-Lisa, blev barnen oroliga. Ett barn berättade att ankorna ropade på hjälp i hennes öra och att hon måste skynda sig att få loss dem. Barnen försökte förgäves hacka loss ankorna ur isen med duplo-bitar, och lösningen blev att ankorna fick tina upp i torkskåpet, för där var det ”stekvarmt”, enligt ett barn.

Simonsson (2007:130) beskriver från sin studie på en förskola hur några pojkar under en längre period fantiserade runt ett specifikt uppslag i en bilderbok, där de skapade olika dramman som de löste. De plockade fram element som var farliga och otäcka: spöken, skelett, död, blod m.m. som de hanterade i fantasileken. Den plats som skapades av bilderboks-bilden och kamraten var en trygg plats, där de kunde ta fram det farliga och se och samtala om sin egen rädsla, menar Simonsson. På liknande sätt gav berättelsen om Gummi-Lisa upphov till både nyfikenhet och skräck och förskolan eller hemmet kunde vara den trygga plats där känslorna ventilerades och bearbetades. På Smålands förskola i Västerås berättade en förälder att hennes barn tyckte att bilden av bläckfisken var så otäck att barnet ville stänga boken första gången, och sedan återvände barnet flera gånger till just den bilden och uttryckte att den skulle bort ur

boken. Även i förskolan kom temat upp, och här resonerade barnen och pedagogerna sig fram till att faran inte var större än att ankorna klarade sig:

Barnen har med stor nyfikenhet och lite skräck-blandad förtjusning tittat extra noga på hur bläckfisken och den stora fisken försöker dra ner samt äta upp ankorna och kommit till den slutsatsen att ankorna verkar flyta och att fisken lyssnar på dem när de säger att de inte smakar gott.

Dock var det inte alltid så att bläckfisken förknippades med fara. På Byggklossens förskola i Örebro fick bläckfisken bli en del i arbetet på temat vänskap utifrån att den har många armar och kan hålla många vänner i handen samtidigt.

I Kanel och Kanin behandlas kroppsdelar som ögon, fingrar, fötter och stjärt, vilka är lätta att konkretisera, men även hjärtat och hjärnan tas upp, och då öppnas andra möjligheter till fördjupning. På Kastanjegårdens förskola i Örebro fick dikten om hjärtat bli en inledning till en diskussion om känslor; pedagogerna ritade konturerna av två barn i helfigur och barnen fick rita in var känslorna glad och arg sitter. Från Förskolan Skogsbrynet i Örebro berättas att en dag när en förälder kom och hämtade sitt barn sa föräldern att de skulle gå hem och äta kanelbullar. Då reagerade ett annat barn med ett kraftfullt ”NEJ!” Barnet sprang fram till dokumentationen på väggen och pekade på Kanel: Bullar skulle inte ätas, de skulle sitta på huvudet! På en förskola i Eskilstuna och en i Kumla ville några barn inte äta gurka efter att de lärt känna Herr Gurka.

Sysslandet med böckernas teman och dramatik är alltså inte nödvändigtvis harmoniskt och ofarligt; barnen kunde också uppleva rädsla och obehag i samband med berättelserna eller rekvisitan. Barnen hade också känslor inför karaktärerna, som de lärde känna. Det kunde vara känslor av såväl obehag som tillgivenhet och omsorg. Det fanns t.ex. barn på några förskolor som var rädda för Kanel- och Kanin-dockorna. På många förskolor gestaltades Herr Gurka av en riktig gurka, vilket innebar att den vissnade med tiden. På Trädgårdens förskola i Kumla pysslade barnen om den mjuknande Herr Gurka och lät honom sedan resa vidare ”till andra barn”. Täppans förskola i Strängnäs hade en gurka med vid första samlingsdagen, som hunnit mögla när de skulle ta fram den nästa gång. Pedagogerna tog då ett foto och visade barnen och sa att Herr Gurka var sjuk. Lilla Gärdets förskola i Nyköping hade Herr Gurka på besök. Efter en tid blev han för mjuk och brun och fick ”försvinna”. Barnen undrade vart han tagit vägen, kanske var han i boken? De spanade också ut över gården och gräsmattan och undrade om han var därute. Mysteriet fick till slut sin upplösning:

En dag står en liten blå stol på vår hylla. Vems stol är det? Dagen efteråt knackar det återigen på balkongdörren när det är samlingsdagen. Det är Herr Gurka som kommit tillbaka och i sällskap har han minsann sin bror! ”Det är Herr Gurka och broren!” ”Jippie!” Aldrig förut har barnen sjungit, tecknat, dansat och gungat i takt så mycket! (Lilla Gärdets förskola, Nyköping)

Sång, ramsor och barns meningsskapande – ett exempel

Rim och ramsor, sång och lek är återkommande inslag i förskolans vardag. Även om förskolans dagar kan verka inrutade, genom att allt följer ett tydligt schema och varje aktivitet har sin tid, och sin plats, så sker ständiga överlappningar. Det visas i följande exempel från Förskolan Herrgården i Degerfors, där en måltid blir till en fortsatt sångstund samtidigt som ett barn tar tillfället i akt att läsa en bok:

Det är dags för sångstund. Pedagogerna börjar samla ihop barnen på madrassen i skogshörnan. En pedagog tar ner en av gurkorna från skogshyllan, men tyvärr blir det så olyckligt att den andra gurkan, oklart om det är Herr Gurka själv eller hans bror, ramlar ner från hyllan och bryter benet. Den av papper-maché klädda ståltråden som utgör benet är tydligt stukad och hänger i en vinkel som gör att gurkan inte kan ställas. En flicka plockar upp den och sträcker den till pedagogen. En pojke pekar mot bilderna på väggen och pekar sen på gurkan som ramlat ner. Pedagogerna säger att han skadat sig, att han brutit benet, och alla barnen skakar sina maracas. Först ska de skaka dem så tyst de kan, och sen så högt de kan. En pojke säger att han vill höra ”björnen” och sträcker ”Björnen sover”-boken mot pedagogen som ställer den på en stol så alla kan se den. Barnen sjunger med och en liten flicka kan hela texten. ”Imse vimse spindel” säger pojken, och alla lägger sina instrument i knät. De gör rörelserna som hör till sången. När de sjungit klart utbrister en flicka ”JAA!”. Sen sjunger de en rockigare version av spindelsången, som avslutas med ett gemensamt ”WOW!”.

Under sångstunden kopplades sång, musik och text ihop, och den kretsade kring olika sångböcker, instrument samt Herr Gurka och hans bror. Förskolan hade köpt in ett antal sångböcker, bland annat *Ellen och Olle sjunger*, *Lille katt*, *Sjung med oss*, *Räven raskar över isen* och *Lilla snigel* och pedagogen berättade att barnen brukade ta dem och sitta fyra-fem stycken i ett hörn med böckerna emellan sig och sjunga. Exemplet visar hur barnen deltar aktivt och kommunicerar med varandra och pedagogerna, med talat språk, sång, gester och andra kroppsliga uttryck. Løkken (2008) bemöter den uppfattning som innebär att spädbarn inte har någon social förmåga, utan lär sig det efterhand. Utifrån ett fenomenologiskt perspektiv hävdar hon att människan ”*slungats* in i ett socialt sammanhang vid födelsen” och således redan från början är sociala varelser inriktade på kommunikation med andra, något som spädbarnsforskning bekräftar (ibid.:39, Trevarthen 1980, Stern 2003). I förskolans samlingar, likt den ovan, deltar barn med de repertoarer de har av olika sätt att kommunicera. I exemplet ovan samlas många olika företeelser i en enda situation: böcker, känslor, temat om skogen, närläsningen av *Här dansar Herr Gurka* samt sång och rörelser.

Under den efterföljande fruktstunden fortsätter barnen att sjunga ”Björnen sover” och ”Här dansar Herr Gurka”. En ramsa om ”Per och Lisa” får avbrytas när en pojke börjar gråta, för att han tycker att den är så otäck. De går över till ”Imse, vimse spindel” istället. Pedagogerna försöker få en flicka att sjunga ABC-visan, men hon vill inte. Två andra barn gungar på sina stolar och sjunger Queens gamla hitlåt ”We will rock you”. En flicka sjunger ”Twinkle, twinkle little star” och de andra stämmer in. (Fältanteckning från Förskolan Herrgården i Degerfors 2013-12-04)

Under måltidssituationen visade barnen prov på språkkompetens när de sjöng ”We will rock you” och ”Blinka lilla stjärna” på engelska. Enligt pedagogen brukade barnen titta på YouTube-filmer i förskolan med lätta barnsånger på engelska, och en av flickorna hade lärt sig

hela ”Twinkle, twinkle little star” utantill. Pedagogerna trodde att hon lärt sig den hemma, och föräldrarna i sin tur trodde att det var förskolan som lärt ut den.

Det är inte helt ovanligt att vårt material från fältarbetet tangerar olika ämnen. Är situationerna som beskrivs ovan exempel på litteracitetshändelser, lärsituationer eller sångstunder, eller är de exempel på barns kroppsliga praktiker, delaktighet eller visar de kanske en barnkulturell gemenskap? Eller är de kanske allt i ett? Exempelen visar aktivt kunskapsskapande barn, barn som ägnar sig åt meningsskapande och gemenskapande. En sångstund blir till en lärsituation och en måltid blir till en sångstund. Dessutom kan exemplen analyseras som litteracitetshändelser, där barnen skapar sina egen förståelser av dikterna, sångerna och berättelserna. Barn är aktiva i sitt språkande och språksituationer är komplexa och kan förstås på olika sätt.

Tema för det här kapitlet var platser, kroppar, lek och lärande. Närläsningen av böckerna har påverkats av förskolans och bibliotekets rumsliga förutsättningar, och av uppfattningar om vad biblioteken och förskolorna är för slags platser. Det rumsliga är nära förknippat med de rutiner och vissa typer av på förhand bestämda sociala ritualer, exempelvis samlingen, som försiggår där. Vi hävdar att platser och rum formar de kroppar och uppträdande som fyller dem. Även berättelserna från bilderböckerna kan skapa rum för lek, och både i leken och genom ramsor och sång sker lärande och meningsskapande.

5. Barns delaktighet och inflytande

Delaktighet och inflytande är en rättighet för barn, vilken är formulerad i flera artiklar i FN:s konvention om barnets rättigheter, barnrättskonventionen. Det brukar talas om konventionens tre p:n, participation, protection och provision, det vill säga rätten till delaktighet, beskydd och försörjning. En av barnkonventionens fyra huvudprinciper, artikel 12, barnets rätt att uttrycka åsikter och bli lyssnad på, brukar framför allt åberopas när det är tal om barns rätt till delaktighet, men även de efterföljande artiklarna 13-17, som rör bl.a. yttrande-, informations- och tankefrihet och rätten till privatliv, kan sorteras in under frågor som rör delaktighet. I detta kapitel kommer vi att utveckla resonemangen om barns delaktighet och undersöka på vilka olika sätt barn görs – och gör sig – delaktiga inom ramen för *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA*.

Delaktighet och makt

En dag får barnen på Marmorbyns förskola i Vingåker besök av barnrytmikledaren Charlotte Wihk. Charlotte har gjort ett program som innefattar alla tre böckerna, så här finns inslag som relaterar såväl till *Kanel och Kanin* som till *Gummi-Lisa och Herr Gurka*. Barnen får börja med att värma upp sina kroppsdelar i anslutning till verserna från *Kanel och Kanin*:

Charlotte visar hur barnen ska värma fingertopparna och sedan sätta fingertopparna mot varandra. Hon skojar om att fingrarna pratar med varandra, det tycker barnen är roligt. Nästan alla barn är aktiva, de är med och klappar och stampar med fötterna. När de ska klappa riktigt fort skrattar alla. Ibland blir de yngsta mer engagerade i att titta på föreställningen än att agera. Charlotte har med sig en del rekvisita, bland annat de tre böckerna, *Kanel och Kanin* som dockor och ett blått tygsskynde att ha som hav. Hon tar fram boken om *Kanel och Kanin*. Genast kryper alla barn närmare. ”Vad äter kaniner?” frågar Charlotte. ”Sallad”, säger en flicka. Charlotte fortsätter med ramsan om tungan och allt som den väntar på: prinskorv, tomat, blåbärspaj och biff med lök. Alla får vara med och prova att låtsas stoppa mat i munnen som åker hiss ner i magen. Två pojkar går fram och undersöker Charlottes väska men hämtas tillbaka av pedagog. En flicka går upp och dansar. Så kommer ramsan om stjärten. ”Vad ska man sitta på om stjärten inte fanns?” undrar Charlotte. En pojke föreslår ögonen, men Charlotte fortsätter med ramsan. En pojke står på knäna med raka armar och hopknäppta händer och dunkar rytmiskt rumpan mot benen till sången. Sen sjunger de en sång där de ska stampa, hoppa, snurra och slutligen ramla. Barnen hoppar, stampar och skrattar. En pojke snurrar runt och säger ”snurra, snurra, snurra”. När det blå havet vecklas ut blir barnen förtjusta och sätter sig spontant på det. Alla härmar stormen som blåser hit och dit. Och så sjunger de ”Vi sitter i samma båt”. (Fältanteckning från Marmorbyns förskola i Vingåker 2014-11-13)

Charlotte gör två saker: hon genomför en föreställning och hon engagerar barnen i en gemensam sång- och dansaktivitet. Det möjliggör olika sorters delaktighet från barnens sida. För det första är de aktiva deltagare i de aktiviteter som Charlotte initierar. Genom föreställningen engageras de i att uppmärksamma sina egna kroppar; de bullar upp sina kinder, fingrar pratar med varandra och mat åker hiss ner i magen. De uppmuntras att sjunga, hoppa och stampa. För det andra tar barnen egna initiativ; de kommer med förslag som att kaniner äter sallad och

att man ska försöka sitta på ögonen; de utvecklar de kroppsliga övningarna med egna rörelser, när de dras med av musiken och rekvisitan. Och för det tredje är barnen också delaktiga genom att sitta helt stilla och bara ta in det som händer. Detta är former för delaktighet som kan möjliggöras i det speciella sammanhang som en sådan här aktivitet utgör. Det åtagande som Charlotte har, att genomföra en föreställning och att engagera barnen, ger möjlighet för barnen att vara mer eller mindre aktiva, men det finns en gräns för i vilken utsträckning barns egna initiativ kan följas upp. Programmet är upplagt utifrån en röd tråd och det ger inte så mycket utrymme för Charlotte att vänta in barnen, även om hon också vid några tillfällen fångar upp deras idéer.

Barns delaktighet kan göras på många olika sätt, av både barn och vuxna, och ta sig många olika former. Genom tidigare erfarenheter från möten med vuxna, och genom erfarenheter från att vara en del av en institution eller en miljö och dess inneboende förväntningar, formar barnen sig själva som förskolebarn, som biblioteksbesökare, som åhörare i en lässituation eller som publik till en föreställning (jfr Johansson och Karlsson 2013, Hillén 2013a). Barn är för det mesta delaktiga i de sammanhang de ingår i, i mindre eller större utsträckning, då delaktighet är att betrakta som en ömsesidig syssla, ”inte något var och en utövar för sig själva. Det handlar om hur människor samspelar, lyssnar till och respekterar varandra i en gemenskap” (Johannesen och Sandvik 2009: 31).

Delaktighet är nära förknippad med makt. Vuxnas strategier för att få barn att göra det som vuxna bestämt kan innefatta allt från mild styrning, där barnet förmås forma sig självt utifrån omgivningens förväntningar (Foucault 1987, Herrman 1998) till mer auktoritära metoder. Vuxna kan möjliggöra eller blockera barns delaktighet, men delaktighet är inte enbart något som barn blir tilldelade; de har också många möjligheter att själva göra sig delaktiga.

Makt ligger heller inte bara hos individer. Den är situationsbunden; miljöer och ting kan även de fungera som aktörer som möjliggör eller försvårar barns delaktighet (Latour 2005, Åberg och Lenz Taguchi 2005, Johansson och Karlsson 2013). Som vi var inne på i förra kapitlet, har varje plats sina sociala praktiker, och det är upp till barnet att lära sig vad som skiljer olika platser åt, och vad som är görbart på varje plats (Lofland 1973, Johansson och Hultgren 2015). Förskolan genomsyras av ett antal normer, både outtalade och uttalade, som styr vad som förväntas av barn och vuxna inom förskolans väggar. Dessa normer är knutna till ålder och påverkar vad som blir möjligt, begripligt och önskvärt i förskolan (Dolk 2013:30). Även i sociala situationer är makt ett genomgående inslag, och i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* finns makt och motmakt med som kreativa krafter som driver projektet i vissa riktningar. Att välja att inte vara delaktig är även det en form av delaktighet, men det kan också ses som en form av motmakt. Motmakten kan ta sig olika uttryck, och den kan ses som ett motstånd mot en rådande generationsordning där barn förväntas göra som de vuxna säger, och lita på de vuxnas goda omdöme (Johansson och Karlsson 2013:15).

Delaktighet och styrning i förskola och bibliotek

Både folkbiblioteket och den svenska förskolan har ingått i det större projekt som utgjorts av uppbyggnaden av folkhemmet, där ideal om folkbildning och barn som delar av samhällsprojektet är centrala. Samtidigt har det under de senaste decennierna, inte minst som en följd av barnrättskonventionen, skett stora förändringar vad gäller synen på barn och barns ställning i samhället. Man kan tala om ett paradigmskifte, som präglat både den akademiska världen och samhället i övrigt, och som medför att mångfalden av barndomar framhålls samt att det blivit ett ökat fokus på barns tankar, intressen och perspektiv. Paradigmet innebär att barn har rätt att bli lyssnade till, att deras röster ska tas i beaktande och att de i högre grad betraktas som sociala aktörer som är med och formar sin barndom (James et al. 1998, James och James 2004). Skiftet har inneburit ett komplement till två tidigare dominerande tankemodeller; en utvecklingspsykologisk syn på barn, samt uppfattningen om barn som ännu inte färdiga framtida vuxna. Perspektiven bör ses som parallella synsätt som till stor del fortfarande sätter sin prägel på verksamheter för barn.

Tanken med både barn- och skolbibliotek var redan från början att fostra läsande, debatterande och diskuterande medborgare, som kunde bidra till demokratin (Juncker 2010), en målsättning som bestått. Biblioteksförningens riktlinjer *På barns och ungdomars villkor* (Biblioteksförningen 2003) tar sin utgångspunkt i barnrättskonventionen och fastställer att barn ska kunna påverka biblioteksverksamheten. Inom barnbiblioteksverksamheten genomförs många projekt med syfte att främja barn och ungas delaktighet (Johansson 2009, Sandin 2011). Även förskolan präglas av starka demokratiska diskurser som inbegriper demokratisk fostran, jämställdhetsarbete och att främja barns delaktighet (Johansson et al. 2013). Istället för att barnet betraktas som ett disciplineringsobjekt som bör kontrolleras, betonas barnets frihet och det förväntas att barnet genom uppmuntran tar till sig förskolans normer och värderingar (jfr Fredriksson 2007, Westberg 2008). Barns inflytande finns med som en egen rubrik i läroplanen för förskolan, Lpfö 98/10, och där sägs att i förskolan läggs grunden för att barnen ska förstå vad demokrati är. Detta sker genom att barnen får möjlighet att påverka sin situation, utveckla sin förmåga att ta ansvar och uttrycka sina tankar och åsikter. De vuxnas barnsyn och attityd till barnen centrala för att även de yngsta barnen ska vara delaktiga i ett demokratiskt sammanhang. Med utgångspunkt i att barnet är en medmänniska, utgår den lyhörde vuxne från barnets erfarenheter, visar respekt för barnets vilja, även i de fall då barnet inte får sin vilja igenom, tar hänsyn till barnets individualitet och ger utrymme för barnet att fatta egna beslut, skriver Eva Johansson (2016:60ff). I läroplanen lyfts små barns rättigheter fram vad gäller ”att utveckla kunnande i form av fakta, färdigheter, förståelse och förtrogenhet som de behöver både nu och i framtiden”, skriver Sheridan et al. (2011:11). Barn skrivs fram som aktiva kunskapsskapare, ”som resursstarka och redan från början kompetenta” (Strander och Torstensson-Ed 1999:28f).

Att betrakta barn på det viset förutsätter en syn på den vuxne som medskapare av kunskap, samtidigt som barn implicit ges ett ökat inflytande genom detta påstående. Flera pedagoger som deltar i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* hänvisar till innehållet under rubriken *Barns inflytande* i Lpfö 98/10 i sina dokumentationer. Även pedagogernas inarbetade arbetsform, den pedagogiska dokumentationen, som fått stort utrymme även i vår studie, kan ses som ett verktyg som kan fungera som ”nyckeln till ett mer demokratiskt arbetssätt” (Åberg och Lenz Taguchi 2005:19). Pedagogerna på Ekenhillsvägens förskola i Eskilstuna skriver utförligt om hur de tänker om barns delaktighet:

Alla barn kan och vill och det är vi vuxna som ska ge barnen förutsättningar för att lyckas. Trots att våra barn endast är 1-3 år har de redan stora kunskaper och förstår koden till det som ska ske. Vi anser att det är viktigt att vi vågar tro på barnen för att de ska utvecklas och komma vidare i sin egen utveckling. Detta genom variation och utmaningar som gör dem nyfikna på att lära sig. Det ska vara roligt!! Vi lyssnar till barnens egna önskemål och låter dem vara delaktiga så mycket som möjligt. Eget inflytande är vårt förhållningssätt gentemot barnen. Det är då det blir som bäst. Det är deras projekt. Vi pedagoger finns med och stöttar dem.

Olika former av delaktighet

I projektet *Rum för de yngsta* (Johansson och Hultgren 2015) studerades hur barn kan vara delaktiga i kulturaktiviteter. Där fann forskarna att delaktigheten har olika lager som samverkar med varandra: deltagande, inflytande, dialog, en möjliggörande miljö och en möjliggörande barndomssyn samt involvering i en pågående process (ibid.:107ff). Deltagande handlar om att vara på plats, att ta del av en aktivitet. Inflytande betyder att deltagaren påverkar aktiviteten eller verksamheten på något sätt, antingen direkt eller på sikt. Inflytande kan ta formen av dialog, som är en mer eller mindre formaliserad form för meningsutbyte. Ett deltagande som innebär möjlighet till inflytande och dialog förutsätter i sin tur en möjliggörande miljö, där det finns utrymme för pågående förändring, samt en möjliggörande barndomssyn, där barn ses som individer som kan berika verksamheten. I en sådan miljö kan människor involveras i en pågående process, där delaktighet är något som hela tiden pågår och som innefattar alla som är med (ibid.) I de situationer i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* där delaktighet gjordes fanns förutsättningarna på plats i situationen. I andra fall saknas ett eller flera av dessa lager. Även om exempelvis miljön möjliggjorde barnens delaktighet, så kan andra aspekter ha hindrat den. Det handlade ofta om att de vuxna hade en bild av vad som skulle hända, medan barnen hade en annan. Det behöver inte betyda att de vuxna saknade en möjliggörande barndomssyn, istället kan det tolkas som att de var måna om att aktiviteten skulle flyta friktionsfritt, att de redan hade en plan som de höll sig till eller att de inte förlitade sig på att barnen skulle driva situationerna framåt, men det tyder på att barn behöver plattformar för inflytande och dialog för att kunna utöva delaktighet.

Dokumentationerna ger oss underlag för vårt performativa sätt att se på vad som händer, vem som gör vad och hur människor, miljöer och materiella ting samspelar. I det här samman-

hanget belyser de också hur delaktighet görs och motverkas. Det är pedagogerna som organiserar förskolans dagar, och på så vis har de ”makten att ge eller ta ifrån barnen möjligheter till delaktighet när det gäller utformningen och innehållet under en dag” (Åberg och Lenz Taguchi 2005:67). Samtidigt faller en del av aktiviteterna som görs kring böckerna utanför förskolans vanliga verksamhet; exempelvis utgör musikkörelningarna ett extraordinärt inslag där pedagogernas får stå tillbaka i rollen som de som styr vad som händer. Där är det istället de besökande skådespelarna, musik- eller dramapedagogerna som definierar och möjliggör barns delaktighet, som vi såg i det inledande exemplet. Vi har identifierat fyra olika sätt som barnen gjordes eller gjorde sig delaktiga i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA*. Delaktigheten visar sig genom att a) barnen inbjöds att vara delaktiga i projektets utformning t.ex. genom att välja bok, b) de deltog som åskådare, c) de deltog aktivt i närläsningen och d) de var delaktiga genom att göra motstånd.

Delaktighet i projektets utformning

Pedagogernas ambitioner att se varje barn och inbjuda dem att vara delaktiga, visade sig redan i inramningen och uppstarten av *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* på förskolan. Vad gäller valet av bok fanns det pedagoger som menade att det är problematiskt att de bara hade tre böcker att välja mellan, eftersom de vanligtvis brukar utgå från barnens intresse. Barnen var dock i flera fall delaktiga i att välja vilken av de tre böckerna de skulle jobba med, och det gick då till på olika sätt. Flera förskolor lade helt enkelt fram böckerna och observerade vilken bok barnen föredrog.

När vi hade fått alla tre böckerna, så gjorde vi ett litet experiment. Vi ställde bara de tre böckerna i bokhyllan och observerade i några dagar vilken bok som barnen valde att vi skulle läsa för dem och det var boken *Gummi-Lisa hittar hem* som flest barn valde att vi skulle läsa. Så då blev det ganska naturligt att vi valde att arbeta med den boken. (Förskolan Hagatrollet, Västerås)

Andra, som Förskolan Bananen i Hällefors, läste alla böckerna och undersökte vilken barnen tyckte bäst om, och Skärgårdens förskola i Trosa lät barnen rösta. På Nordanby förskola i Västerås närläste de alla tre böckerna i tur och ordning, först *Här dansar Herr Gurka*, sedan *Kanel och Kanin. Dikter om kroppen* och slutligen *Gummi-Lisa hittar hem*, allteftersom de följde barnens intresse. Även om det i exemplen som lyfts fram handlar om en begränsad form av delaktighet, så lyfter flera av pedagogerna fram barnens delaktighet i bokvalet som viktigt.

Barns delaktighet har problematiserats av forskare, som visat att begreppet kan stå för olika saker och ofta innebär ett låg grad av inflytande. Dolk (2013) pekar på att det ofta handlar om att få lov att välja utifrån redan på förhand utvalda alternativ. I en studie av barns delaktighet i lässtimulerande projekt konstaterades att delaktighet oftast handlade om att låta barnen delta i en på förhand bestämd aktivitet, men de kunde sällan påverka innehållet i förutsättningarna för projektet (Sandin 2011). Pedagogerna på Brinkens förskola i Hallstahammar reflekterade över vilket ansvar vuxna har i sina möjligheter att påverka barnen: ”Vi blev medvetna om och

slogs av vördnad över hur vi vuxna faktiskt kraftigt påverkar barnen och styr dem genom att rikta deras intresse. Något att djupt begrunda och ansvarsfullt förvalta.”

Dokumentationerna har visat att de flesta förskolor verkar ha utgått från barnens intressen och byggt vidare på det. ”Det är barnen som äger projektet, jag är bara en medresenär”, skriver en pedagog på Åkesta förskola i Västerås. Pedagogerna på Hasselbacken i Trosa skriver: ”Allt som vi gjort med boken har kommit till eftersom barnen själva visat intresse och varit drivande i projektet.” I dokumentationen från Djäknebergets förskola i Västerås står det:

Vi har lyssnat in barnen mer under projektet än i ”vanliga fall”. Vad tycker och tänker de? Provat idéer. /.../ Vi har upptäckt att vi lyssnat mer på barnen och deras frågor och funderingar. Spunnit vidare mer på deras förslag. Vi ger varandra energi.

I fall som dessa har projektet fungerat som ett tillfälle för pedagogerna att reflektera över hur de bemöter barnen, både i den ordinarie verksamheten och i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA*. Juni-backens förskola i Laxå rapporterar att de gjorde allt på ett sätt som barnen gillade:

Vi hade inte väckt en nyfikenhet hos våra barn om vi inte gjorde det på ’deras sätt’. Vi lade stort fokus på att vara lyhörda, vi ville inte vara de som ledde barnen åt ett givet håll utan att vi snarare skulle följa barnen och vart texten förde dem.

I dokumentationerna finns många liknande exempel på hur pedagogerna lyssnade in barnens intressen och hur barnens frågor blev vägledande för hur projekten fortskred. Om barnen exempelvis intresserade sig särskilt för någon dikt eller något avsnitt i boken så byggde man en aktivitet kring det. Pedagogerna på förskolan Skogsbacken i Strängnäs såg att barnen var intresserade av kartan i *Gummi-Lisa hittar hem* och gjorde därför en karta tillsammans över förskolan och ordnade skattjakt med hjälp av karta. Pedagogerna på förskolan Vreta i Eskilstuna skriver om hur barns intresse för fiskar ledde till filmvisning som i sin tur ledde till dans, som till sist av pedagogerna kopplades till läroplanen. På förskolan Piltorp i Västerås tillverkade pedagogen gröna gitarrer eftersom en pojke låtsades spela gitarr när de sjöng om Herr Gurka. På förskolan Ekot i Västerås, tog ett barn en tugga på Herr Gurka när han lades åt sidan efter den första presentationen, vilket ledde till att pedagogerna drog igång projekt provsmakning. Förskolan Almgården i Örebro började, som många andra, med att två pedagoger klädde ut sig till Kanel och Kanin, men märkte att barnen också ville klä ut sig till Kanin (inte Kanel) och tillverkade därför kanin-öron till alla barnen. På Tallåsens förskola i Eskilstuna började de jobba med prepositioner sedan barnen, inspirerade av Kanel och Kanin, satte korgar på huvudet, och själva satte sig i en korg och på ett bilgarage. Pedagogerna på förskolan Trossbacken i Västerås skriver i sin utvärdering att barnen arrangerade egna bok-samtal, en ”spontan sagolek”, med sagoberättare och diskussion.

På förskolan Vattentornet i Gnesta fick barnen vara med och dokumentera projektet i datorn. Pedagogerna skriver:

Under v 16 börjar vi ta hjälp av barnen på ett nytt sätt. Vi bjuder aktivt in barnen till att få göra dokumentationer. Hur vill barnen att vi ska skriva en dokumentation? Vilken bild tycker de att

vi ska sätta upp? Vad har fångat deras intresse? Vilka ord vill de skriva? Vi tittar på datorn och skapar dokument tillsammans. Tar hjälp av boken för att minnas handlingen till bilden de valt. Spännande stunder med barnens reflektioner uppstår.

Också förskolan Fageräng i Trosa ger röst åt barn i dokumentationen. Det är två 3-åriga flickor som berättar om när de målar Herr Gurka, och citaten illustreras av bilder där de iförda målarrockar står framför var sitt målarstativ.

Flicka 1: Jag ritar Herr Gurka han är grön. Herr Gurka har en hatt. Jag målar gula strumpor. Min pappas farmor och farfar kan alla texterna och sjunger tillsammans med mig.

Flicka 2: Jag vill bara måla Herr Gurka han är lång, han ska inte ha någon hatt. Jag målar en gurka. Jag älskar gula strumpor. Min mamma säger att jag sjunger mycket hemma ur boken.

Även förskolan Solgården i Skinnskatteberg citerar barnen. Flera av de yngsta på avdelningen Fröet upptäckte ankor lite här och där och när de målade ankor sa de ”Anka, anka” medan ankorna fick färg. På Brinkens förskola i Hallstahammar funderade pedagogen på om barnen skulle känna igen texten om Herr Gurka när hon läste dem utan melodi, vilket de verkade göra: ”Kolla. Stor! Den är pappa”, sa ett barn på 2 år, och fortsatte sen: ”Kolla, Liten! Den är bror.”

Delaktig som åskådare

Som framgick av det citat som inledde kapitlet var de föreställningar, som genomfördes i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*, tillfällen då barnen erbjöds en roll som delaktiga åskådare. Hur delaktigheten skulle se ut styrdes av den eller de vuxna som ledde aktiviteten. Det handlade om att sjunga, svara på frågor och göra rörelser av olika slag. Barns delaktighet var redan inlagd i föreställningens form, vilket gjorde att barns egna initiativ kunde bli problematiska, om de avvek alltför mycket från föreställningens röda tråd. Däremot var det inte lika problematiskt när barn avstod helt från att delta, utan bara satt tysta och stilla, även om ett aktivt deltagande för det mesta var önskvärt. En av oss forskare var med när Lisa Sahlin från Kulturskolan i Örebro hade en föreställning för en förskolegrupp. Ramen var boken om Herr Gurka och Lisa Sahlin föreställde Kusin Vitamin, klädd i 60-talsinspirerad prickig klänning och sjalett. Under det halvtimmeslånga programmet behöll hon barnens uppmärksamhet genom att bjuda in dem till att sjunga, klappa, dansa och rytmspela. Hon blåste såpbubblor ut över publiken och barnen hoppade upp och jagade såpbubblorna under glada skratt. Hon uppmanade dem att följa flöjtens toner med sina rörelser och att på slutet sjunga och dansa Herr Gurka-sången gång på gång i en allt vildare dans. Bibliotekarien på stadsbiblioteket i Västerås framhöll också betydelsen av att de yngsta barnen engageras kroppsligt, att det var viktigt att ”få dem att röra på sig, säga något, blåsa eller vad det nu kan vara”.

Men alla föreställningar hade inte ett upplägg som förutsatte barns aktivt kroppsliga medverkan. Under fältarbetet träffade en av oss Karolina och Chris Duraffourd som gjorde musikföreställningar om Kanel och Kanin i Trosa och Gnesta. De berättade att det var ett medvetet val från deras sida att föreställningen inte skulle vara interaktiv. Barnen ska bara få titta, inte göra

något, ”det blir en sorts kontemplation”, sa Karolina. I förskolans vardag där aktiviteterna avlöser varandra, kan en stund av att bara få uppleva något vara en lyx. Forskaren satt också med under två föreställningar som paret gjorde på Skärgårdens förskola Trosa, och graden av deltagande skiftade.

Under den första föreställningen talar skådespelarna om att barnen ska få lyssna på sånger och att de ska vara tysta. Sedan kryper de ner i varsin sandfärgad tunnel av tyg och drar upp den så de inte syns. Så kommer första ramsan med ”någon sträcker upp en hand”. De agerar och sjunger de flesta ramsorna, har inspelad musik, och hjärtslag till hjärtramsan, och enkel rekvisita. De har knutit ihop ramsorna, så att det blir en sammanhållen berättelse. Tempot är lugnt och mjukt, även om Kanel och Kanin också leker och är busiga ibland, och barnen är både tysta och fokuserade hela tiden, med ett par undantag: När de sjunger om örat och nämner ”mammans röst” och ”pappa när han säger hej”, blir en pojke påmind om att hans mamma och pappa inte är där, och börjar gråta. En pedagog får gå ut med honom. Det andra tillfället är när en flicka gradvis flyttar sig allt närmare scenen och säger ”Vi ska ha party”, tills hon blir tillbakaflyttad av personalen. Sista versen är hjärtat som säger tack, och det blir också ett naturligt sätt för skådespelarna att tacka barnen för att de var en så bra publik som satt stilla och lyssnade. (Fältanteckning från Skärgårdens förskola i Trosa 2015-04-20)

Även om skådespelarna inte uppmuntrade barnen att agera fysiskt, lyckades de upprätta en kontakt med barnen som gjorde att intresset hölls uppe. Exemplet illustrerar att delaktighet inte nödvändigtvis innebär synlig aktivitet, utan att även stillhet och tystnad kan vara uttryck för delaktighet (Ødegaard 2007, Johannesen och Sandvik 2009). Detta noteras också i dokumentationerna. Bibliotekarien från Västerås stadsbibliotek kommenterar att man inte får ”bli missnöjd om de minsta sitter helt stilla och inte gör någonting, de tar ändå in mycket av orden man säger osv.” När bibliotekarierna på Råby bibliotek utformade bokleken de erbjöd förskolorna tänkte de på de allra minsta barnens behov av att se orden gestaltade och uppleva det berättade med olika sinnen. Genom bokleken ville de få barnen delaktiga i berättelsen. Efteråt reflekterar de över utgången:

Vi har haft en hel del riktigt små barn hos oss (strax över ett år), varav många precis börjat bekanta sig med svenska språket (eftersom deras familjer pratar andra språk hemma), och det har varit roligt att se att de allra flesta har haft behållning av aktiviteterna och kunnat hänga med bra vid berättandet/gestaltandet.

I dokumentationen tangerar de frågan om aktivitet kontra tillbakadragenhet då de skriver att:

Barnen som besökt vår Kanel och Kanin-boklek har tagit sig an den på lite olika sätt. Några barn har varit blyga och inte velat delta så mycket utan mest betraktat, medan andra barn har deltagit med liv och lust, pekat ut näsa, öron, fingrar, svarat på frågor, klämt och känt på fågel och kanelstång, kommenterat och agerat. De allra flesta barnen har kunnat koncentrera sig och varit uppslukade av aktiviteten.

Bibliotekarien i Askersund var med när rytmikpedagogen Helena Hennings hade ett program om Kanel och Kanin: ”Förutom Helena gjorde ettåriga Saga starkast intryck på mig. Hon satt med de andra barnen och rörde sig inte ur fläcken, men hon tycktes helt fokuserad och tog in Helena med alla sinnen.” Det som händer när barn går in i en position som lyssnare går att

relatera till ett ”stillhetens mellanrum” (Johannesen och Sandvik 2009). Observationerna visar hur barn kan vara aktivt delaktiga genom intensiv uppmärksamhet utan att röra sina egna kroppar. Barnen tar in det som händer, all deras energi ligger på det, och att försöka göra efter skulle splittra uppmärksamheten. Detta är något som antagligen är särskilt utmärkande för de yngsta barnen, som ju detta projekt vänder sig till.

Men vi har också förstått att ett kulturkompetent förskolebarn inte heller får vara för aktivt, eller aktivt på ett annat sätt, än vad som ligger i föreställningens premisser. Vid en av Charlottes föreställning deltog en pojke som var mycket aktiv, rörde sig mycket och svarade på alla Charlottes frågor. Ett stycke in i programmet sjöng Charlotte en sång. Pojken reste sig upp för att dansa och klappade sin kompis på axeln och uppmanade honom: ”Dansa Edvard!” Charlotte sa då åt honom att sitta ner. Ett annat exempel kommer från bibliotekarien i Västerås, Bäckby bibliotek, som genomförde föreställningar av *Kanel och Kanin. Dikter om kroppen* ute på förskolorna. Hon skrev att en del barn ville ”bara titta på”, medan andra var ”väldigt modiga och nyfikna” och på bibliotekariens uppmaning satte fingertopp mot fingertopp, luktade på kanel etc. Samtidigt, skriver hon, blev det ”oroligt” när barnen ville gå fram och leka med rekvisitan.

Sue Nichols (2011), som studerat sångstunder på bibliotek i Australien, kom fram till att det finns två former av förkroppsligat deltagande; det passande och det opassande. Passande deltagande var av slaget att sitta ner och följa med i text och rörelser samt svara på direkta frågor från den som leder sångstunden. Opassande deltagande handlade om att interagera med sångledaren på eget bevåg, att rikta uppmärksamheten mot andra intressanta saker i rummet eller att åla omkring. I flera av de exempel som nämns i detta avsnitt finns tydliga avgränsningar mellan passande och opassande delaktighet. Nichols slutsatser går att jämföra med de liknande slutsatser Dolk kom fram till i sin studie av makt, normer och delaktighet i förskolan (2013). Vissa lekar sågs som önskvärda, medan andra lekar klassades som icke önskvärda då de inte ansågs konstruktiva på grund av aggressiva inslag. Att välja att ställa sig utanför leken sågs inte heller som önskvärdt (ibid.). Det finns förväntningar på barn att de ska vara lagom aktiva och aktiva på rätt sätt. Det går att tala om en slags disciplinering där barn förväntas omvandlas till individer i ett kollektiv, och därmed förstå olika sammanhangs speciella koder (Lofland 1973, Foucault 1987, Herrman 1998). I ljuset av detta är det särskilt intressant att resultaten i detta projekt visar att det, förutom de former av passande och opassande deltagande som Nichols (2011) beskriver, finns ett tredje förhållningssätt – stilla aktivt deltagande – som framför allt utmärker de yngsta barnens delaktighet.

Delaktighet i närläsningen

Närläsningssituationerna i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* kan ses som tillfällen där graden av delaktighet sätts på prov och hur närläsningen har utförts skiljer sig stort mellan de olika förskolorna. I dokumentationerna från bibliotek och förskolor sätts ibland likhetstecken mellan hög-

läsning och närläsning, men de allra flesta närläsningssituationer som beskrivs i dokumentationerna innefattar andra aktiviteter som språklek, rim och ramsande, rollspel, dramatisering, kreativt skapande, experimenterande och dans. Dialogen, både den verbala och den som tog sig uttryck genom gester och kroppsspråk hade en central roll i närläsningen. Den bidrog till barnens meningsskapande, och lade grunden för deras delaktighet. Det var också där deras intressen för det mesta uppmärksammades, och följdes upp. Pedagogerna beskriver hur barnen uttryckte sina önskemål, inte bara verbalt, utan också med kroppsspråket. Barnen på Förskolan Åstugan i Ljusnarsberg drog i öronen, för att tala om vilken dikt de ville höra från *Kanel och Kanin. Dikter om kroppen*, och när pedagogen läste dikten om ögat, sa barnen ”blunda”, vilket pedagogen följde upp genom att prata om hur det är när man blundar, om det verkligen blir svart, till exempel. Meningsskapande är en grund för både lek och lärande, och barn bidrar själva till meningsskapandet genom att ge uttryck för sina perspektiv, skriver Johansson och Pramling Samuelsson (2006:22). Barns erfarenheter bidrar till att avgöra vad barn upplever som meningsfullt, och därmed relevant att involveras i (ibid.) För att återgå till delaktighetens olika lager, kan vi se att barnen i närläsningssituationerna i varierande grad (i olika förskolor och vid olika tillfällen) var deltagare, hade inflytande, var parter i en dialog och deltog i en pågående process. Det finns exempel på närläsningssituationer där barnen hade inflytande över vad som skulle hända, hur och när, men det finns också exempel på att pedagogerna använde sin makt för att begränsa barnens utrymme att påverka skeendet.

Graden av delaktighet kan också påverkas beroende på om närläsningen, och aktiviteter i samband med den, sker i större eller mindre grupp. Gruppstorleken har skiftat från förskola till förskola och varierat utifrån situation. Projektet innefattade 1- till 3-åringar och det stämde inte alltid överens med hur åldersindelningen på avdelningarna såg ut. På en del förskolor skildes de yngsta barnen ut inför närläsningen, en strategi vars komplikationer togs upp till diskussion under halvdagskonferenserna. Rådet från Läsrörelsen var då att låta de små barnen ha närläsningen och andra aktiviteter i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* för sig själva, då det fanns risk för att större barn kunde gå in och ta över. Trots det visar dokumentationerna att även en del äldre barn var delaktiga i närläsningen och aktiviteter kopplade till projektet, då praktiska förutsättningar såsom personaltäthet och gruppstorlekar inte alltid möjliggjorde uppdelningar av barngruppen. Det var också en rättvisefråga, då det kunde vara problematiskt att skilja ut några barn ur gemenskapen på grund av deras ålder. Pedagogen på Åbytorps förskola i Kumla beskriver det så här:

Eftersom vi har en grupp med barn i ålder 1-5 år, har inte alla barnen fått vara delaktiga i detta projekt, till stor sorg och avundsjuka hos en del av barnen. De små barnen har då vid ett par tillfällen fått berätta sagan om Gummi-Lisa för de stora barnen, vilket har varit mycket uppskattat!

Det faktum att *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* riktade sig till de yngsta barnen gjorde att de lite äldre barnen kunde uppleva sig som utestängda, men i exemplet hittade de mindre barnen en lösning på det problemet genom att återberätta sagan. På så vis inkluderade de även 3-5-

åringarna i sitt språkrum, i närläsningen och i Gummi-Lisas värld. Ofta utgjorde dock småbarnsavdelningarna i sig en naturlig avgränsning i ålder och barnen kunde också delas upp efter ålder med befintliga resurser. Under fältarbetet på Utanby förskola i Västerås såg vi t.ex. att pedagogerna samlade de yngsta barnen från två avdelningar för en gemensam högläsning.

Berättandet är en central del av närläsningen och något som barnen har haft många möjligheter att vara delaktiga i. Berättande i förskolan kan ses som ett samspel där pedagoger ”försöker skapa sammanhang där berättelser uppmuntras, utvidgas och ges olika uttryck” utifrån intentioner om lek och lärande, skriver Johansson och Pramling Samuelsson (2006:186). Berättande, och initiativ till berättande, kommer också från barnen själva. Barn lär sig på många olika vis och i en förskolekontext kan pedagogerna underlätta barns förståelse för olika fenomen genom att utgå från barnens olika sätt att tänka och tala att skapa situationer där de utmanas till att fundera och berätta vidare (ibid.). I *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* hade fantasin en framträdande roll. Med hjälp av sin fantasi kunde barnen skapa sig en bild av något som inte fanns där, och de kunde förstå en bok och skapa mening i det som sades och lästes. Ibland avgjorde barnens fantasi vilken riktning arbetet med böckerna tog, som när barn initierade nya aktiviteter som inte var direkt kopplade till boken, eller när de fantiserade ihop nya berättelser som en fortsättning och utvikning på befintliga böcker. På förskolan Arken i Västerås utvidgade barnen berättelsen om Herr Gurka och hans bror till att det var storebror och lillebror och även pappa och lillebror. Berättelsen var inte avslutad utan öppen, den fortsatte genom barnens meningsskapande; barnen gjorde berättelsen till sin egen. I närläsningssituationer tog barnen in berättelsen, och de agerade och skapade mening utifrån det som sades och gjordes. På Skogsbäckens förskola i Gnesta lade barnen på eget initiativ in ett spöke i berättelsen, vilket blev huvudpersonen, medan Kanin och Kanel nästan inte fick någon uppmärksamhet alls. På förskolan Talltorp, avdelning Lingon i Västerås, skrev barnen en fortsättning på boken ”Gummi-Lisa hittar hem” som de döpte till ”Gummi-Lisa hittar tillbaka till Lingon”, och de gjorde också en liten film av det. I närläsningssituationerna skedde ett utbyte mellan barnen och den som läste, dramatiserade, visade bilder eller liknande. Det skojiga, spännande, fängslande eller allvarliga utmanade och överraskade och gjorde närläsningssituationerna till ett språkrum där barn och vuxna skapade mening i berättelsen som förmedlades; de gjorde berättelsen tillsammans (jfr Liberg 1993/2006).

Delaktighet som motstånd

Den ovanstående genomgången av barns delaktighet, som framför allt bygger på det vi läst i dokumentationerna från förskolorna, visar att barnen tog många egna initiativ i de gemensamma aktiviteterna och att pedagogerna var lyhörda och gav utrymme för att barnen skulle kunna ha inflytande på aktiviteterna och projektet i stort. Utifrån dokumentationerna är det lätt att få en bild av att närläsningen av böckerna gick friktionsfritt, att barnens intressen var vägledande och att deras delaktighet hela tiden uppmärksammades. Men dokumentationerna säger väldigt lite om förslag från barnen som *inte* fick genomslag. Överallt där det finns makt

finns det också motmakt (McNay 1994, Dean 1999). Genom att använda sina erfarenheter från tidigare situationer blir barnen stärkta att ifrågasätta den vuxnes avsikter. Barn kan exempelvis använda böcker för att skapa mening på ett annat sätt än vad de vuxna tänkt sig. Vidare kan barn mobilisera motmakt genom att lägga beslag på tingen eller platsen, s.k. appropriering. Chartier definierar appropriering som ”de kulturella praktiker genom vilka de diskurser, idéer och symboler som produceras och förmedlas av en dominerande kultur, kan tolkas och användas på flera olika sätt i en folklig kultur” (Chartier 1995 genom Dolatkthah 2010:113). Appropriering kan ses som ett motstånd mot försök till disciplinering och kultivering. Motstånd kan med andra ord fungera produktivt och styra skeendet in på nya vägar, och delaktighet som motstånd kan, i rätt sammanhang, fungera stärkande och som en form av empowerment (Hillén 2013a).

Dolk har studerat hur makt, normer och delaktighet blir till och förmedlas i förskolans genuspedagogik (2013). Studien visar att delaktighet lätt kan urholkas, men att barns motstånd kan vara en tillgång om de ”bångstyriga” barnen betraktas som en demokratisk resurs istället för ett problem. Det vi oftast förknippar med barns missnöje handlar om gråt och skrik, antagligen för att det är dessa motståndsstrategier vi hör och uppmärksammar. Men barns motstånd är sällan sådant att det väcker stor uppmärksamhet. Inte heller brukar det vara välorganiserat, åtminstone inte bland yngre barn. Istället går det att tala om ett ”vardagsmotstånd” som tar sig mer försiktiga uttryck. Det kan handla om diskreta sabotage, att göra passivt motstånd eller att undvika direkta konfrontationer med auktoriteter, d.v.s. vuxna (ibid.:34). Små fickor av motstånd eller mellanrum som barnen passar på att fylla med lek, uppstår då och då.

Även hos barnen som deltog i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* förekom motstånd eller försök till motstånd, men det har varit svårare för oss följeforskare att få syn på barnens motmaktstrategier genom dokumentationerna, eftersom pedagogerna framför allt skriver om de tillfällen då de följde upp barnens initiativ. En del av de initiativ som stoppades fick vi bara syn på när vi observerade, som i det här exemplet från en observation på Myrstackens förskola i Vingåker:

Under samlingen tar pedagogen fram en påse från hyllan där de har Gummi-Lisa-saker. Hon plockar upp rekvisitan samtidigt som de tillsammans repeterar delar av berättelsen. Rekvisitan består av bläckfisken, kreativt gestaltad av en golvmopp som färgats lila, en stor och en liten fisk och en säl. Men var är Gummi-Lisa och hennes lillebror? Jo, de är infrysda. Pedagogen går och hämtar dem från frysen, där de legat i en skål. Hon visar att de sitter fast i isen och drar i dem för att försöka få loss dem. Nu måste ankorna tinas fram. Pedagogen tar fram en hårfön som ska vara den varma vinden. Hon blåser först kallt, och låter barnen känna. Sen blåser hon varmt och de får känna på det. Sen blåser hon på ankorna i isen och snart lossnar de, så hon kan plocka upp dem. Pedagogen berättar för forskaren, som sitter med i ringen, att några barn har ritat Gummi-Lisa och lillebror, sälen och kartan som finns i boken. Hon säger att de även ska göra leksaksbyn dit ankorna kommer på slutet. Barnen vill göra en leksaksby genast, men pedagogen säger att de ska göra det en annan dag. ”Vi gör det nu!” ropar ett barn och ett annat barn tar vid: ”Ja, ja, a a a!” Alla barn hänger på och skanderar: ”Ja, ja, a a a!” i karnevalisk glädje.

Personalen stoppar dem, men det tar en stund innan alla tystnar. (Fältanteckning från Myrstackens förskola i Vingåker 2014-12-09)

Lekforskaren Maria Øksnes (2011) utgår från filosofen Bakhtins teori om karnevalen när hon skriver om lekens subversiva potential. Under medeltiden levde människor i en strikt hierarkisk ordning med en tydlig överhet som reglerade folks liv. Parallellt med detta officiella liv fanns ett komplementärt inofficiellt liv, där människor genom karnevalen skapade ett radikalt brott mot det officiella livet. I karnevalen vändes offentliga sanningar och värden på ända, auktoriteter förlöjligades och det allvarliga och förnuftiga ersattes av en hyllning av det groteska och festliga (Øksnes 2011:146ff). Kärnan i denna karnevaliska livsform var den kollektiva munterheten, leken och festen som målet i sig (ibid., Johansson och Hultgren 2015). I exemplet ovan uppstod ett samfällt motstånd mot den bestämmande vuxenmakten genom en munter barngemenskap, vilken uppenbarligen var mycket attraktiv för barnen. Upproret blev visserligen kväst i sin linda, då pedagogerna använde sin auktoritet för att styra tillbaka barnen mot det från början tänkta händelseförloppet, men situationen utgör ett utmärkt exempel på att makten sällan ligger hos en individ. Situationen, barngemenskapen, miljön och rekvisitan möjliggjorde i det här fallet en ficka av motstånd som barnen kunde utnyttja (jfr Johansson och Hultgren 2015).

Även nästa exempel på barns karnevaliska motmakt kommer från Myrstackens förskola i Vingåker. Här fungerar barnens motstånd som en kreativ kraft som ger språkrummet en ny dimension. Barnen hade just kommit in från uteleken:

När vi kommer in på avdelningen igen har barnen samling. Det verkar vara en spontan samling där en flicka är den som leder. De andra får räcka upp handen och önska en sång och hon räknar in: ett två tre. Barnen kan många sånger, det kommer hela tiden nya förslag och barnen gör rörelserna till. De sjunger bl.a. ”Blinka lilla stjärna”. Någon önskar ”Sankta Lucia”. Det är versionen: ”Sankta Lucia, ge mig en tia. Tian var trasig, tjejen var knasig.” När personal efterhand ansluter stoppas detta tilltag. Luciasången ska sjungas på det rätta sättet: ”Ute är mörkt och kallt...” etc. Det är svårt att få stopp på barnen, de vill gärna sjunga denna oppositionella luciasång. (Fältanteckning från Myrstackens förskola i Vingåker 2014-12-09)

Exemplet ovan handlar inte explicit om aktiviteter kopplade till projektet *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*, men det kan ge en fingervisning om hur barns initiativ tas emot, och hur de förvaltas. Barnen inledde samlingen i väntan på att alla skulle komma in och de genomförde den enligt den modell de lärt sig: en flicka ledde samlingen och de andra satt i ring och deltog på samlingens premisser. Men så hände något annat. Fria från vuxenövervakningen passade ett barn på att föreslå en sång som inte var sanktionerad av pedagogerna och de andra barnen följde efter. Den etnolog och forskare som satt med i ringen och lyssnade på barnens sång, gladdes åt att se att folkloren levde vidare bland barnen. Men pedagogerna har en annan roll i förskolan med ansvar för barns fostran och den pedagogiska verksamheten, liksom för ordningen, och i det här fallet avbröt de den aktivitet som barnen påbörjat.

Hellman (2010) skriver om just denna typ av situation: vad som sker när barnen börjar samlas till samling. Hon kallar detta för ett mellanrum där barnen förväntas följa de regler som gäller för samlingen, även innan pedagogerna har hunnit infinna sig. Barnen befinner sig då i en ”förväntat vuxenstyrd situation utan vuxenstyrning”, där de har tillfälle att ta kontroll, även om de inte förväntas att göra det. I mellanrummen blir det också möjligt för barn att inta en vuxen position och säga åt de barn som bryter mot samlingens regler hur det ska vara. För barnen betyder det att de kan visa upp att de har kompetenser som räcker till för att sköta ”vuxna uppgifter” i samlingen (2010:104ff). Som exemplet ovan visar, innefattar dock detta mellanrum också möjligheten för barnen att göra något annat än de som förväntas av dem.

Motmaktstrategier kan vara ett sätt för barn att få gehör för sina viljor och de kan innefatta allt från muntra barngemenskaper, trots och förhandlingar till humor. Men motmakt kan också uttryckas genom passivitet. Det ”stillhetens mellanrum” som nämndes i avsnittet om barn som åskådare, och som där innebar koncentration och aktivt deltagande, kan också tvärtom innefatta motståndsstrategier och tillbakadragande; att barnet avskärmar sig, att det tänker eller att det använder tystnaden som en form av protest (Johannesen och Sandvik 2009, Johansson och Hultgren 2015). Markström (2005:110) uppmärksammar detta när hon skriver om att det finns en förväntan på förskolebarn att delta i de kollektiva aktiviteterna, och att barn som sitter för sig själva därför uppmärksammas och dras in i gemenskapen. Hon såg i sin studie att barn kunde göra motstånd mot normen att ständigt vara social, genom att inte svara på tilltal om någon försökte kommunicera med dem, vägra delta i gemensamma aktiviteter eller ägna sig åt någon egen aktivitet som att titta i en bok eller lyssna på musik. Denna form av motstånd har vi tyvärr inga konkreta exempel på från vårt projekt, eftersom vi bara gjort korta nedslag i förskolans verksamhet.

Barns delaktighet på biblioteket

Biblioteken kan, precis som förskolorna, ses som exempel på miljöer där barns delaktighet bestäms utifrån platsens sociala praktik, och där vuxna sätter gränserna. Barn får lära sig vad som är tillåtet på just den platsen, och vilket agerande som förväntas av barn i det sammanhanget (Lofland 1973, Johansson och Hultgren 2015). Genom tidigare erfarenheter tolkar barnen biblioteksmiljön och de människor de möter där. En barnbibliotekarie i Askersund skriver:

Det är intressant med ett projekt som koncentrerar sig på de minsta barnen och som vill påvisa att småbarn är kompetenta och kan ta till sig inte enbart pekböcker utan mer avancerade sådana med hjälp av leken och närläsning.

I förskolan möter pedagogerna barnen dagligen vilket gör att barns delaktighet ständigt förändras och förhandlas. Vårt material består också huvudsakligen av dokumentationer från förskolan, och det är framför allt därifrån vi fått material till detta kapitel. Hur barns delaktighet gjordes på biblioteken var lite svårare att utröna, då biblioteken främst var engagerade

genom de specifika aktiviteter som de initierade. I många fall handlade det om föreställningar som köptes in, och då var det snarare en fråga om hur aktörerna lade upp föreställningen utifrån barns delaktighet, som vi sett ovan. Ibland gjorde också bibliotekarierna egna föreställningar eller ordnade sagostunder eller så fick biblioteken fungera som arena för utställningar om arbetet som gjorts i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA*. Vi har mycket lite material från hur utställningarna togs emot av barn och föräldrar, men det finns en aspekt av dessa utställningar som visar på ytterligare en form för barns delaktighet i projektet. När barnens arbete ställdes ut på biblioteket förflyttades det nämligen från förskolans relativt privata värld, tillgänglig endast för barn, pedagoger och föräldrar, ut på en offentlig arena där det kunde beskådas av alla som besökte biblioteket. Det blev ett sätt för barnen att göra avtryck i det offentliga rummet och att delta i ett medborgerligt demokratiskt samtal. Detsamma gäller för de tillfällen då projektet uppmärksammades av medier och barnen från några förskolor fick synas i lokalpressen. Detta är viktigt att se, då det utmanar tendensen att situera de yngsta barnen enbart i den privata sfären (jfr Løkken 2008).

Vårt generella intryck är att det i både bibliotekens och förskolornas verksamhet finns en strävan att inkludera barn då det är möjligt, något som delvis går att förklara utifrån det genomslag som barns delaktighet fått i en reformerad syn på barn i stort och den centrala roll barns inflytande har i Lpfö 98/10 och i Biblioteksförningens riktlinjer. Lyhördheten för barns perspektiv är central också när vi försöker förstå hur även de yngsta barnen ska kunna vara delaktiga, i det här fallet i ett kulturprojekt. En av oss genomförde med en kollega under åren 2011-2014 forskningsprojektet *Kultur med barn* (Johansson och Hultgren 2015), där vi studerade hur kulturaktiviteter utformades för de yngsta barnen och hur barn kan bli delaktiga på olika sätt. Några lärdomar från det projektet är att de yngsta barnen kräver andra forskningsmetoder än de som används för äldre barn och vuxna. Det går inte att genomföra intervjuer; istället får vi observera de det gör i specifika situationer. Så här skriver vi om delaktighet:

I vår studie har vi försökt att förstå delaktighet utifrån de yngsta barnens perspektiv (1-5 år), där delaktighet inte handlar om att barnen argumenterar med ord, deltar i diskussioner eller utformar förslag, utan mer om att de vuxna är inställda på att möta barnet, att förstå dess uttryck och svara upp mot det som barnen kommunicerar. Även ett riktigt litet barn som t.ex. skriker kan göras delaktigt, genom att dess uttryck vare sig avfärdas eller tolkas schablonmässigt, utan tas emot som en inbjudan till kommunikation. (Johansson och Hultgren 2015:17)

För att ett läsfrämjande projekt, riktat till barn i åldrarna 1-3 år ska fungera, krävs just denna förståelse för att de yngsta barnen är vanliga människor med rätt att bemötas med samma respekt som människor i andra åldrar *samt* att detta bemötande tar sig särskilda uttryck för att passa för barn i just de här åldrarna. Det är bland annat här som professionaliteten hos pedagoger och barnbibliotekarier kommer in, vilken borgar för att projektet går att genomföra på ett lyckosamt sätt.

Detta kapitel om delaktighet tog sitt utgångsläge i FN:s konvention om barnets rättigheter. Vi konstaterade att delaktighet kan analyseras utifrån frågor om makt och motstånd, då delaktighet inte är något som kan tas för givet, särskilt inte för dem som ingår i kategorin barn. Samtidigt har synen på barn förändrats och barns tankar, intressen och perspektiv tas idag på större allvar. Inom institutionerna förskola och bibliotek är barn föremål för olika former av kontroll, men där möjliggörs också delaktighet. Motsättningen kan förklaras utifrån barns tude-lade position som självständiga subjekt och som i behov av beskydd. Biblioteket arbetar utifrån styrningsdokument med syfte att främja barn och ungas delaktighet och förskolan präglas av starka demokratiska diskurser där barnets frihet betonas. I projektet kan vi uppfatta olika former av delaktighet. Vi diskuterade hur barn gjorts delaktiga i projektets utformning, men också hur vuxnas syn på delaktighet uteslöt den form av passiv delaktighet som barn ofta utö-var, som att lyssna och ta in det som händer med sina sinnen. Vidare satte närläsningssitu-ationerna omfattningen av barns delaktighet på prov. Hur mycket inflytande barnen hade varie-rade mellan förskolorna och även på samma förskola kunde det se olika ut vid olika tillfällen. Biblioteket är en plats som signalerar vissa förväntningar på besökarna, även hos barn. Det har varit svårare för oss att analysera biblioteken som arena för delaktighet, då de haft en an-norlunda funktion i projektet än förskolorna, men det har framgått att det funnits en strävan att inkludera barn i båda institutionernas verksamheter.

6. Utvärderingarna

Deltagarnas utvärderingar av projektet kommer dels från de omdömen som ges i dokumentationerna (bilaga 4), dels från svar på separata utvärderingsfrågor, som skickades ut i efterhand, men som hade en låg svarsfrekvens (bilaga 5). Utvärderingarna gäller projektets organisation, det praktiska genomförandet, böckerna, arbetssättet, konferenserna, föreställningarna m.m. I det här kapitlet har vi samlat utvärderande omdömen, och vi tar också upp vad deltagarna har för tankar om hur projektet kan följas upp.

Allmänna omdömen

Det genomgående intryck vi får av dokumentationerna är att det är mycket positiva omdömen om projektet, om gåvoboken, närläsningen, samarbetet mellan förskola och bibliotek, valet av bok och de föreställningar biblioteken anordnat. Det uppskattas också att det är ett projekt riktat till de yngsta barnen och att det pågått över en längre tid. Roligt, spännande, inspirerande, lärorikt och stimulerande är omdömen som återkommer i utvärderingarna. Många tackar för att de har fått vara med. En förskola tackar med tolv utropstecken.

Jätteroligt projekt! Kul att fokusera på de minsta barnen. Bra med samarbete bibliotek-förskola-föräldrar. Har fått bättre samarbete med förskolor och pedagoger. (Bibliotek)

Projektet har givit mig många goa stunder, och det gör mig väldigt glad. (Förskola)

Projektet har varit engagerande och intresset från barnen har gjort oss pedagoger än mer engagerade. Projektet kom i rätt tid för att ge ytterligare bränsle åt barnens fantasifulla berättande, lekande och intresse för sagor, dramatiseringar och bokstäver. Tack! (Förskola)

Föräldrarnas attityd till böcker och läsning kan inte överskattas. Er generösa satsning att ge varje 1-3-åring en bok och kombinera det med intensiv närläsning i förskolan, hoppas jag kommer att ge utdelning i framtiden med läshungriga barn, som har god läsförståelse. /.../ Jag inser att den ihärdiga, koncentrerade närläsningen med gåvoböcker från Läsrörelsen är effektivare och därför bättre än vår mer passiva gåvoboksverksamhet. (Bibliotek)

Positivt att föräldrarna läser samma sak för barnen hemma som vi gör på förskolan. Barnen har mestadels varit positiva. Ett lärande i glädjens tecken där språket stimuleras. Samarbetet har lett till vi-känsla i gruppen. Barnens språk har fått en chans att utvecklas i smågrupper. De tysta pratar mer. Ett härligt projekt att vara en liten del av. (Förskola)

Roligt och lärande att arbeta i ett projekt där barnens inflytande styr. Då blir det roligt och spännande för både barn och pedagoger. (Förskola)

Det är många av både pedagogerna och bibliotekarierna som tar upp barnens reaktioner och det faktum att de vuxna genom projektet fått tillfälle att komma närmare barns lek- och fantasivärldar, vilket de menar stärkt gemenskapen och hjälpt de vuxna att utvecklas i sina professionella roller. Barnens reaktioner beskrivs i positiva termer: ”Barnen visar engagemang och glädje.” ”Barnen har fått större ordförråd, sjunger egna sånger, leker med ankorna under den fria leken.” ”Barnen samspekar på ett sätt som de inte gjort förut.” ”Alla barn tycker det är

roligt och spännande med Gummi-Lisa. Framför allt roligt att se hur de yngre barnen med annat modersmål tar till sig sånger och rörelser.” ”Barnen har tagit fram boken själva och satt sig att läsa.”

De möjligheter som projektet öppnat för samarbete mellan förskola, bibliotek och hem, liksom förskolor emellan, lyfts också fram i svaren. ”En rolig upplevelse som barn, föräldrar och pedagoger har gemensamt”, skriver en pedagog. En pedagog skriver att det är positivt att alla avdelningar på förskolan jobbar med samma bok, så man kunnat tipsa och inspirera varandra. Andra uttrycker glädje över att föräldrarna gett fin respons och framhåller det positiva i att barnen fått boken som gåva.

Distributionen av böckerna och information om projektet

Men det finns också kritiska röster i utvärderingarna. Bibliotekarier från framför allt en av kommunerna beskriver problem som uppstod i projektets organisering och administration. Två bibliotek i samma kommun har utförliga beskrivningar av organisatoriska problem i projektet. Den administrativa delen var betungande. Kontaktpersonerna på ett av biblioteken skriver att de lade mycket tid på att ta reda på ramar och riktlinjer för projektet och att sedan prata ihop sig och samordna aktiviteterna gentemot förskolorna. Ibland var det svårt att veta vem de skulle vända sig till – koordinator, projektledare eller länskonsulenter, och de skriver att det flera gånger fick motstridiga besked. De uttrycker en farhåga att förskolornas bild av biblioteket försämras; att de tappar förtroendet för bibliotekets verksamhet, om det här projektet inte fungerar bra.

Distributionen av böckerna tycks vara det problem som var mest genomgående, även om det betonades på den inledande konferensen att avdelningarna kunde börja arbeta direkt med den bok de kom att välja och att detta inte var beroende av att barnen fått sina böcker som de sedan fick hem med föräldrarna. Tvärtom kunde det vara bra att barnen var väl bekanta med ”sin” bok innan de fick en egen bok. Deltagare skriver dels att böckerna kom sent, dels att det var oklart hur de skulle distribueras och vem som hade ansvaret för distributionen. I vissa fall blev böckerna liggande på huvudbiblioteket, medan stadsdelsbiblioteken eller förskolorna inte visste om att de skulle åka och hämta dem. Andra gånger åtog sig en bibliotekarie att köra ut böckerna till förskolorna. En pedagog skriver att de inte haft det samarbete de tänkt med föräldrarna, eftersom böckerna kom så sent. De hade skrivit brev till föräldrarna och utlovat att barnen skulle få böckerna i början av projektet, men böckerna hamnade på andra ställen och kom till förskolan fyra veckor efter projektets början.

En annan problematik, som främst drabbade biblioteken, var hur de 15 000 kronor som var avsatta för en gemensam aktivitet, skulle användas. Flera bibliotekarier påpekar också det orättvisa i att summan var densamma för alla deltagande kommuner, oavsett hur många förskolor som deltog. Alla hade heller inte klart för sig att det var biblioteken som skulle ansvara för den gemensamma aktiviteten. En bibliotekarie skriver att förskolorna trodde att det var de

som skulle ta hand om aktiviteten. En annan bibliotekarie berättar att några förskolor hade uppfattat att de kunde använda pengarna för att köpa in rekvisita till sina avdelningar, och att de sedan vände sig till biblioteket för att få ersättning i efterhand. ”Tydligare riktlinjer från början och fortlöpande information under projektets gång hade helt klart underlättat!”

De bibliotekarier som deltog flera terminen skriver dock att det gick lättare när de genomförde projektet andra gången, eftersom de då kunde dra nytta av lärdomarna från första terminen. Kritiken kan också sättas i förhållande till att projektet drevs iterativt, vilket innebär att en del saker som fungerade mindre bra de inledande terminerna åtgärdades i de nästföljande. Förskolepedagogerna tycks generellt vara mindre kritiska till organiseringen än vad en del bibliotekarier var.

Tidspress

Tidspress var ett annat problem som togs upp. Många, både bibliotekarier och förskolepedagoger, uttrycker att det var svårt att få tiden att räcka till. En bibliotekarie skriver att det var många oklarheter i projektet, samtidigt som allt skulle gå fort, och att de hade behövt en längre startsträcka. När det gäller förskolan uppstod hinder i form av personalbyte, sjuk personal och inga vikarier, omorganisering och inte minst inskolningar som måste gå före. Tidspressen märks också direkt i dokumentationerna som ofta är knapphändiga och ofullständiga. Det finns de som bara har skickat en dokumentation eller ingen alls och det har också kommit in dokumentationer där det inte framgår varifrån de kommer. Så här uttryckte en bibliotekarie sin stress över tidsnöd och bristande information:

Överraskande med info om att vi ska göra något för 15000kr/bibliotek och att det ska komma en utbudsdag med inspiration. ”Stress! Jag hinner inte delta! Och hur ska jag hinna arrangera? Varför har vi inte fått info om detta förra terminen? Puh! Pust! Stön! Allt känns jobbigt, med tusen andra arbetsuppgifter också. Jag hinner verkligen inte detta – och det som skulle bli så kul! Var är lugnet – och tiden att sy kanelbullar, ankdräkter och gurkmössor. Tänk om man hade fått mer info tidigare, kanske kunde ha sytt under sommaren, men nu? Var finns tiden?” V 41: ”Va? Kommer böckerna hit? Till biblioteket? Men så var det ju inte tänkt! Och jag ska administrera dem till förskolorna? På vilken tid då, varje minut denna veckan är ju inbokad med andra arrangemang, jag har verkligen inte en minut över! Puh – igen!”

I den fortsatta texten skriver bibliotekarien mer om att det blev fel i leveransen, *Här dansar Herr Gurka* saknades och förskolorna väntade på sina böcker. Det var otydligt om hur beställningar skulle gå till och mycket jobb hamnade på bibliotekarierna. Det är en tydlig frustration som förmedlas i dokumentationerna, från både bibliotek och förskolor, över att de ambitioner de har för projektet inte motsvaras av den tid som finns till förfogande:

Jag har varit positivt inställd till projektet, men det är svårt att få skjuts i ett projekt när ingen tid för planering/reflektion tillsammans finns. Vi har på vår fritid enskilt planerat, gjort inköp för att klara en aktivitet i projektet. Ingen tid att prata om hur det gick eller vad som syns i dokumentationen finns. Ingen lön för fritidsarbetet. (Förskola)

Oerhört stressigt, ingen chans till planering eller framförhållning. Men förhoppningsvis kommer det att ge ringar på vattnet. (Bibliotek)

Tid har saknats, men vi har gjort det bästa med de resurser vi har. (Förskola)

Ett syfte i projektet var att locka barn och föräldrar till biblioteket, och en bibliotekarie skriver att de hade velat ha mer tid till att ägna åt barnen som var med i projektet och deras föräldrar, ”så att de känner en koppling till biblioteket. Jag hoppas och tror dock att förskolorna uppmuntrar barn och föräldrar att besöka biblioteket framöver”. Något som många framhåller är att de hade velat ha mer tid till diskussioner mellan bibliotekarier och förskolepedagoger och även förskolepedagoger emellan, för att prata om genomförandet och ge varandra tips. I ett fall bjöd länsbiblioteken in bibliotekarierna till en träff redan terminen innan projektet drog igång, så att de kunde ställa frågor, samtala och idéstorma, vilket bibliotekarierna uppskattade. På frågan i utvärderingarna om vilka ytterligare resurser det velat ha är det också tiden som lyfts fram. ”Tid, tid, tid”, lyder ett svar. Man hade önskat mer tid inledningsvis för att kunna haft bättre framförhållning och möjlighet att planera och förbereda innan projektstarten och mer tid att diskutera och bolla idéer med andra under projektets gång.

Tidspressen kombinerades i vissa fall med att förskolepedagoger inte själva valt att vara med, utan blivit tilldelade projektet av sin chef.

Vårt deltagande i projektet är inte självvalt utan tilldelat av chefen. Vi tycker dock att projektet är intressant men pga tid- och personalbrist har vi inte kunnat gå in i projektet så engagerat som vi skulle gjort om det varit mer stabilt på arbetsplatsen. (Förskola)

En annan pedagog skriver att projektet är intressant, men att det nu fick trängas ihop med andra påbörjade temaprojekt om IT i förskolan och miljöprojektet Grön Flagg.

Kommentarer på kritiken

Organiseringen inför ett projekt av den här storleken är mycket omfattande. Ewa Kollberg, f.d. konsulent Regionbibliotek Västra Götaland, som deltog i referensgruppen för *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA*, säger att hon, med erfarenhet från många andra projekt, vet att det praktiska ofta utgör stötestenar när många är inblandade. Det är viktigt för deltagande bibliotek och förskolor att känna sig som delar i ett större projekt och också få möjlighet till idéutbyte över kommungränserna, säger hon. Hon menar att det optimala förstås hade varit om projektet haft omfattande resurser för, utöver projektledare och koordinator, en projektassistent på minst halvtid som enbart hade haft som uppdrag att följa arbetet ute på fältet och stått till förfogande för projektkommunerna med råd och dåd samt från början sett till att det fanns en fungerande organisation lokalt ute i kommunerna. Hon tillägger att hon sällan har deltagit i ett projekt med så lång framförhållning och planering av innehåll och praktisk logistik kring antal kommuner, tidsmässig spridning etc.

Projektledare Elisabet Reslegård säger att i styrgruppens och arbetsgruppens nit att allt skulle bli rätt när det gällde bibliotekens kulturaktiviteter– inte minst rättighetssidan för musik-

och/eller teaterföreläsningar och annat utifrån de tre böcker som användes – uppstod samtidigt en byråkrati som blev irriterande för biblioteken. Hon säger att om arbetet med projektet *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* fortsätter i andra län kommer delen med kulturaktiviteter genom biblioteken att förenklas och snabba beslut kommer att fattas. Hon påpekar också att några aktiviteter drogs igång från biblioteken som inte var förhandlade om med upphovsmännen, detta gällde bland annat Anna Bengtssons bok *Gummi-Lisa hittar hem*. Ett bibliotek ordnade också en kulturaktivitet i form av en föreläsning som i princip inte relaterade till vare sig de tre titlarna eller till de allra yngsta barnen, säger hon.

Ett annat problem gällde det faktum att de deltagande kommunerna var olika stora:

- En del som vi under styrgruppens och arbetsgruppens möten förbisåg och som kom att påverka kulturaktiviteterna var att bibliotekens kulturaktiviteter växte i och med att de tre största kommunerna, Eskilstuna, Västerås och Örebro, delades in i fyra enheter – på grund av deras storlek i förhållande till de andra kommunerna – och fördelades på olika terminer, säger Elisabet Reslegård. Det innebär att det istället för 31 kommuner i princip var 40 ”kommuner” som skulle delta. Kostnader för biblioteksaktiviteterna ökade därmed med 135 000 kronor. Detta påpekades för Arvsfonden och i ansökan för andra året höjdes budgeten för kulturaktiviteterna, något som dock avlogs. De extra kostnaderna bekostades då i första hand av länsbiblioteken men även av Läsrörelsen.

När det gäller distributionen av böckerna säger Elisabet Reslegård:

-Förskolechefer och bibliotekschefer i länens 31 kommuner informerades under våren 2013, när medel beviljats från Arvsfonden, om vilken termin som gällde för respektive kommun. Kontinuerligt gick det sedan ut information till kommunerna med möjlighet att både ta kontakt med projektledningen och med kontaktpersoner i länen. När det gäller distribution av böcker och den pedagogiska skriften så fanns de tre böckerna till varje kontaktperson på de inledande konferenserna. Likaså fanns det antalet skrifter på konferensen som respektive småbarnsavdelning uppgett att de behövde till avdelningen och till barnens föräldrar. Några dagar efter konferensen skulle avdelningarna meddela vilken bok de valde och bekräfta antalet barn som skulle få denna som gåva. När en kommuns alla deltagande förskolor meddelat projektets koordinator skickades böckerna till kommunens huvudbibliotek. Att från Läsrörelsens sida skicka böcker till hundratals förskolor var en ekonomisk omöjlighet. Om projektet fortsätter i nya län kommer vi att söka pengar för distribution direkt till förskolorna av barnens böcker.

Ewa Kollberg, som har lång erfarenhet från biblioteksvärlden, tillägger att det är viktigt att barnbibliotekarien får uppbackning för att åta sig mycket av det praktiska med information om hur samarbetet skulle utformas, hur böcker skulle distribueras etc.

Verkligheten är förstås att övriga dagliga arbetsuppgifter som schemalagd informationstjänst, inköps- och arbetsmöten, samarbete skolor, visningar etc. redan utgör merparten av arbetstiden. Värt att notera att bland projektkommunerna varierade det också mycket hur många förskoleavdelningar varje enskild barnbibliotekarie skulle samarbeta med.

Även Peter Alsbjer är inne på tankegångar om verksamheternas skilda förutsättningar när han påpekar att de regionala biblioteken har ett tydligare mandat utifrån bibliotekslagen och därför kan argumentera kring folkbibliotekens engagemang på ett annat sätt än vad organiseringen av förskolorna tillåter, då de saknar en motsvarighet till de regionala biblioteken. Personer från förskolan i projektet, motsvarande personer från läns- och regionbiblioteken, hade med andra ord inte lika stort mandat som dessa utanför den egna kommunen. Samtidigt påpekar han att det är väldigt ovanligt att så många folkbibliotek, i det här fallet så gott som alla inom de tre länen, är engagerade i transregionala projekt.

Konferenserna och den pedagogiska skriften

Två av frågorna i utvärderingen löd: ”Vad tog du med dig från halvdagskonferenserna?” och ”Vad har skriften *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* betytt för arbetet?” Utifrån svaren kan vi se att konferenserna fyllt huvudsakligen tre funktioner: Att skapa entusiasm och inspiration inför projektet, att ge konkreta tips och råd för hur projektet ska genomföras samt att ge möjlighet till utbyte med kollegor. När det gäller det första är det framför allt ordet ”inspiration” som återkommer i utvärderingarna. En pedagog svarar på frågan om vad hon tog med sig från halvdagskonferenserna: ”Positiv energi, lust att börja arbeta med projektet omgående. Engagerade och inspirerande föreläsare.” Av föreläsarna är det vissa som framhålls särskilt:

Åh vad kuul! Jag längtar efter att arbeta med små barn! /.../ Bäst var Susanna! Tänk en sådan tant vill jag bli – med barnet i fokus – och barnasinnen kvar! Inspirerande tanke var även Ulf – att läsa för barn i magen! Läsfrämjande kan aldrig börja för tidigt! Detta känns ROLIGT! (Bibliotek)

Många skriver också entusiastiskt om Johanna Hellsings tips på hur man kan arrangera musikaktiviteter för barn. De flesta beskriver föreläsningarna generellt som inspirerande, roliga, intressanta och lärorika. ”Väldigt intressanta och duktiga föreläsare som föreläste på ett roligt, lärorikt sätt.”, ”Mycket bra betyg i helhet!” är några omdömen. Andra uttrycker sig mer modest: ”Vissa delar kunde vi avstått från, men vissa delar var givande och informativa.”

Något som många uppskattade var de konkreta tips de fick på ramsor och sånger och hur de kunde arbeta läsfrämjande både i projektet och i allmänhet.

Bra påminnelse om vikten av böcker, sång, musik etc för språkutveckling.

Hur viktigt det är att allt man gör har ett syfte.

Hur man kan sjunga på olika sätt, med en annan melodi, med rörelser, hitta på egna sånger. Att man behöver upprepa ett rim eller sång flera gånger, helst 5-10 gånger för att få med sig barnen. Hur man kan få barnen med sig med hjälp av väldigt enkel rekvisita.

Skönt med bekräftelse på 1-3-åringars behov och kompetens.

När det gäller utbytet med andra skriver några att det var bra att få tillfälle att utbyta tankar både kollegor emellan och mellan förskolepedagoger och bibliotekarier och många hade, som nämnts, önskat att få mer tid till detta.

När det gäller skriften *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* spänner omdömena över ”Inte betytt mycket” och ”Inget nytt” till ”Det var den som startade upp våra tankar och som gjorde att vi blev engagerade.” Det som framför allt lyfts fram som positivt med skriften är att den blev en informationsbrygga till föräldrar och till kollegor som inte deltog i konferenserna och på så vis gav dem möjlighet att bli mer delaktiga i projektet: ”Bra material för arbetslaget, tydlig och lätt att ta till sig”, skriver en förskolepedagog. Det finns de som anser att skriften var för svår för föräldrar med andra modersmål än svenska, medan ett flertal ser skriften som en bra möjlighet att sprida det läsfrämjande budskapet till föräldrarna. Några skriver också att skriften gav dem själva information om projektets bakgrund och syfte, liksom en bra presentation av de tre böckerna.

Samarbete mellan bibliotek och förskola

När det gäller utbyte med andra pedagoger och bibliotekarier så fanns olika möjligheter för detta i olika kommuner. Ett flertal bibliotek arrangerade workshops och träffar för förskolepedagogerna och många skriver uppskattande om den inspiration och de nya idéer de fick genom detta samarbete, att de fått nya kontaktnät och insikt i varandras arbete. Bibliotekarier beskrivs av pedagoger som positiva och engagerade. En förskola skriver att bibliotekarien var ett bra bollplank och ett stöd när det kändes tungt. En bibliotekarie skriver att det var intressant att ta del av varandras tankar. ”Vi har suttit och samtalat, delgett varandra idéer, detta gör att nya dörrar öppnas till böckernas innehåll.” En annan bibliotekarie berättar att det var en ny upplevelse att jobba läsfrämjande med de yngsta och är glad över att biblioteket blev en mötesplats för pedagogerna. I utvärderingarna ger pedagoger exempel på flera uppskattade initiativ från bibliotekens sida: boktips i anslutning till deras teman, tips på teaterföreställningar kopplade till böckerna, hjälp med inspelningar av böcker på olika språk, besök av biblioteket som gett information och boktips och träffar på biblioteket för mindre grupper av barn. Även de utställningar av förskolornas arbete som gjordes på biblioteken, nämner både pedagoger och bibliotek i positiva ordalag.

Samtidigt ser vi att det skiljer sig åt mellan olika kommuner hur mycket samarbete det har blivit mellan förskolor och bibliotek. I några kommuner skriver pedagogerna att de har bra samarbete med sitt bibliotek, men att det inte varit något extra i samband med detta projekt. I en kommun var föreställningen som anordnades det enda samröre som många förskolor hade med biblioteket, och inte ens den hade alla förskolor sett. Ett bibliotek valde att istället för en föreställning för barnen anordna en föreläsning om barnlitteratur för förskolepersonal och föräldrar. Den var uppskattad av pedagogerna, men de beklagar samtidigt att inga föräldrar kom.

Föreställningarna

De föreställningar som genomfördes, vare sig det var av professionella artister eller amatörer, var med få undantag uppskattade av både bibliotekarier och pedagoger. ”Jättebra” är ett återkommande omdöme, och många uttrycker sin uppskattning över artisternas kompetens i såväl musikalitet som pedagogik:

Vi var på en jätteproffsig teaterföreställning som handlade om Kanel och Kanin, väldigt uppskattat av barn och personal. (Förskola)

Helena Hennings var lekfull och genommusikalisk och fick med sig både barnen och pedagogerna. (Bibliotek)

Fantastiskt bra! Danspedagogen Destiny fick med sig alla barnen och hade tydliga övningar kring alla kroppsdelar tillsammans med rörelse, sång och musik. (Förskola)

Responsen på föreställningen om Kusin Vitamin och Herr Gurka har varit mycket positiv från förskolorna så här långt. Vi är genuint glada över att Lisa Sahlin på Kulturskolan tagit sig an boken och resultatet är väldigt lyckat, tycker vi på biblioteket. Föreställningen talar verkligen till de yngsta barnen och låter dem vara fullt delaktiga på deras villkor. Den är en fullträff genom att med alla tänkbara sinnesuttryck möta barnen här och nu. (Bibliotek)

Sagofabriken kom och gjorde en dramatisering med musik och ljus, som var väldigt uppskattat av barnen. Barnen var väldigt delaktiga och ville aldrig att det skulle ta slut. (Förskola)

Oj vad kul det var. Tänk om vi kunde få vara med om fler sådana evenemang. (Förskola)

Även Gummi-Lisas aktivitetsbord, som turnerade runt, var uppskattat:

Det var en stor händelse för barnen när vi packade ner vår rekvisita och gick till biblioteket och där skulle vår Gummi-Lisa träffa en annan Gummi-Lisa. En lokal konstnär hade byggt ett Gummi-Lisa aktivitetsbord. Barnen jämförde djuren, gummiankapparaten, havet m.m. (Förskola)

De få negativa kommentarer om föreställningen som vi sett, kommer från en kommun som deltog flera terminer och där man första terminen gav en föreställning som inte fungerade så bra, eftersom den utgick från att barnen bara skulle sitta stilla och titta.

Våra barn uppskattade den inte jättemycket, det blev lite för abstrakt med någon som bara satt och spelade gitarr, framför allt när de ville upp och dansa och röra på sig när musiken spelades men de förväntades vara tysta. (Förskola)

Terminen därpå gavs en annan föreställning, som blev mer lyckad. Det är tydligt att det som var avgörande för framgången var i vilken utsträckning aktörerna lyckades upprätta en kontakt med barnen och hur mycket barnen fick vara delaktiga. Det uppskattades när barnen fick agera själva genom att t.ex. hoppa, blåsa, sjunga och dansa, liksom att barnen fick leka med rekvisitan. Pedagogerna kunde också själva få inspiration från föreställningarna om hur de kunde jobba med sin bok i förskolan.

I många fall turnerade föreställningar runt på förskolorna. En pedagog skriver att det var bra att föreställningen kom till förskolan, där barnen känner sig trygga, en annan att det var bra att

bibliotekarien var med. En pedagog påpekar att det hade varit bra med två föreställningar för mindre grupper av barn istället för som nu en föreställning för alla. I en del fall hände det att förskolan arbetade med en bok, medan föreställningen byggde på en annan, vilket upplevdes som en brist av några deltagare. Men alla förskolor tog inte del av någon föreställning. I en av de större kommunerna rapporterar en förskola att det tog tid att få kontakt, ett par skriver att föreställningen var fullbokad, en tredje att föreställningen blev inställd och inget nytt tillfälle gavs, en fjärde fick aldrig någon inbjudan till föreställningen och en femte hade inte möjlighet att gå.

Närläsningen

Metoden med närläsning var ny för de allra flesta och när det gäller bibliotekarierna hade de sällan erfarenhet av att jobba läsfrämjande med de allra yngsta barnen. Många nämner att det varit nytt för dem att arbeta med en bok på det här sättet och att det upplevdes positivt, men också krävande, att jobba med de yngsta barnen. En pedagog skriver att när de framförde Kanelin och Kanel som teater började hon fundera på varför de ska "brottas med att sitta stilla på samlingar", när barnen själva mer uppskattar teater och bordssagor. Både pedagoger och bibliotekarier uttrycker att arbetet gett dem inspiration och nya perspektiv:

Vi har fått inspiration och nya tankar och idéer kring hur vi kan arbeta med böcker. Projektet har förstärkt upplevelsen att böcker är något lustfyllt som barnen vill ha mer av. Projektet har påmint oss om vikten att uppmuntra föräldrar att läsa för sina barn. (Förskola)

Det har varit en tankeställare för oss om hur vi läser, hur vi presenterar böcker för barnen och hur vi kan utveckla läsandet på ett spännande och lustfyllt sätt. (Förskola)

Vi har haft glädje av projektet och kunnat integrera Gummi-Lisa i hela vår vardag. I skapande, samtal, i tekniken, i naturen, dokumentationen och genom berättandet. Det viktiga är den röda tråden, att boken finns både på förskolan och hemma. Projektet har gett oss intresse för att skapa nya broar mellan hem och skola. (Förskola)

De yngsta barnen

Något som var en utmaning för både pedagoger och bibliotekarier var just att jobba med de allra yngsta. En bibliotekarie skriver att hon efter projektet har fått större kompetens på att arbeta med små barn, och upptäckt hur roligt det är, "även om man ju aldrig riktigt kan veta vad som ska hända när man spelar teater för tio ett-två-åringar." Närläsning fungerar bra som arbetssätt bland 1-3-åringar, särskilt bland dem som är 2-3 år, anser en pedagog. En pedagog, som ger en utförlig beskrivning av hur det är att jobba med närläsning, konstaterar inledningsvis att det är svårt att jobba med böcker med så små barn. Hon skriver att det ställer mer krav på pedagogen att vara lyhörd och skapa tillfällen som fångar upp barnen, ja, att det krävs två personal för att arbetet.

När vi arbetar med de minsta av våra barn får en arbeta med boken och det som händer runt omkring texten, medan en får sitta och bara ta hand om barnen, få dem att sitta still, att inte klättra på bordet eller att inte nypa sin kompis i sidan och så vidare.

I den andra dokumentationen skriver hon:

I startgröparna av detta projekt målade vi upp ramar om hur vi tänkt oss arbetet, vi hade en tidsplan att följa, vi hade delmål och mål, men vägen dit blev inte riktigt som vi tänkt oss och vi hann inte allt vi planerat in./.../ Vissa stunder var det svårare att lyckas och fånga upp barnen och deras intressen, det är ju trots allt väldigt små barn vi jobbar med, men ofta har vi haft väldigt roligt och vi anser att vi oftast har lyckats.

En annan pedagog, som redovisar konkreta erfarenheter av vad som händer när barn tappar koncentrationen, skriver:

Ibland har vi upplevt att lässtunden varit harmonisk och barnen följsamma medan vi andra gånger känt att barnen inte haft ork eller tålamod att delta. Dock har vi, då vi efter att ha läst boken, sjungit kroppssånger tillsammans, återigen känt ett samspel med de allra flesta barn som interagerat tillsammans med oss!

De upptäckte att barnen under arbetets gång blev alltmer intresserade av böcker överlag. Många lyfter fram att upprepning är viktigt för de yngsta barnen, som blev glada när de kände igen figurerna eller boken: ”När vi tar fram boken lyser barnen upp som små solar och blir glada över att få sjunga sångerna”, skriver en förskola.

Bokurvalet

Men det finns också många som rapporterar om bristande intresse från barnens sida. En förskola med många nyanlända barn skriver att de mest hade användning för dockorna Kanel och Kanin, vilka blev ett stående inslag, medan verserna var för svåra för barnen. Det är flera förskolor som skriver att de yngsta barnen (1-2 år) inte spontant valde *Kanel och Kanin. Dikter om kroppen*, och att den passar bättre för de äldre barnen på förskolan. Vid en förskola märkte man att när boken introducerades var det de större barnen som hängde med och ställde frågor, medan de yngre tystnade och ”försvann”. ”Att hålla i boken SJÄLV avgör engagemanget, därför beslöt vi att begränsa till få barn i ett litet rum i en ’läspöl’”, skriver de. Några förskolor lade märke till att barnen inte fångades av texten, men att de tyckte om bilderna:

Tanken med projektet är väldigt bra. Men vi tycker inte om bokurvalet. Alldeles för svåra böcker att arbeta med. För att inspirera föräldrar till att läsa mer hemma och på så sätt träna språket för de små barnen så skulle vi ha velat ha mycket enklare böcker, som t.ex. Totte eller Max. Dels för att barnen kan ’känna igen sig’ i de berättelserna och föräldrar med utländsk bakgrund kanske också hade haft det lättare med de böckerna. Men vi hoppas och tror att vi i alla fall väckt en tanke om vikten av att läsa för och med sitt barn! (Förskola)

Det finns emellertid också omdömen som pekar i en annan riktning: Flera förskolor som utgår från kroppen och andra teman i boken snarare än att läsa dikterna, såg att projektet passade särskilt bra för de små barnen, ”för kroppen är något vi jobbar naturligt med varje dag”. En pedagog, som trodde att barnen skulle tycka att dikterna i *Kanel och Kanin. Dikter om kroppen* var ”för svåra eller tråkiga” upptäckte att barnen tyckte om dikterna, vilket fick honom att fundera på barns kompetens. Även en bibliotekarie kommenterar att projektet visar att små-

barn är kompetenta och genom lek och närläsning kan ta till sig mer avancerade böcker än pekböcker.

De flesta kritiska kommentarer har gällt *Kanel och Kanin. Dikter om kroppen*, men det finns också några om *Gummi-Lisa hittar hem* och *Här dansar Herr Gurka*. Någon menar att *Gummi-Lisa hittar hem* var för lång för 1-åringarna, och de delade därför upp den i kortare avsnitt. En pedagog skriver att *Här dansar Herr Gurka* är en ”ganska svår bok med klurig text för våra 1-åringar. Boken kanske passar bättre för äldre barn?” Omprövningar skedde också under projektets gång. Pedagogen vid en förskola skrev i den första dokumentationen att barnen verkligen hade tagit till sig boken om Gummi-Lisa och den fanns med i barnens vardag både hemma och på förskolan. Men i andra dokumentationen skriver hon att de kanske istället skulle ha valt *Kanel och Kanin. Dikter om kroppen*, eftersom de inte lyckades få in *Gummi-Lisa hittar hem* i sitt vattentema, som det var tänkt.

Ett övergripande intryck vi fått är att de som inte tyckte om boken framför allt använde den till att läsa ur, medan de som lyckades skapa ett intresse istället huvudsakligen jobbade med bokens teman. Det är också ett flertal som rapporterar att de framför allt jobbade med temat och med sångerna, eftersom texterna i boken inte fångade barnens intresse.

Boken har varit en bra utgångspunkt för att arbeta tematiskt med en kroppsdel i taget. Kombinationen tal och bild underlättar för barnen att ta till sig olika begrepp och företeelser. (Förskola)

Kroppsdelar är ett greppbart område för barnen, de är konkret och kopplat till dem själva. (Förskola)

Även när det gäller de båda andra böckerna framgår att de har fungerat som ett stöd för tematiskt arbete gällande t.ex. vatten eller grönsaker, även om det finns undantag som i exemplet ovan. Det finns också de som ifrågasätter om pedagogerna alls ska välja böcker åt barnen, eller om det är bättre att barnen väljer själva. En förskola tog konsekvenserna av barnens ointresse och slutade med projektet eftersom barnen inte var intresserade och eftersom de samtidigt jobbade med andra teman.

Effekter

Dokumentationerna innehåller också rapporter om vilka effekter närläsningen haft. En konsekvens är att barnen fått ett ökat intresse för böcker och läsning, att rimma och ramsa, liksom att gå till biblioteket. Vanligt är att berättelserna och deras teman återkommer i barnens lekar. Exempel som rapporteras är att barnen blivit mer läsvana, att de ”läser” för varandra, börjar från början i boken när de bläddrar, förstår att berättelsen går från ena sidan till nästa och tittar på bilder på ett annat sätt. Andra skriver att barnens ordförråd ökat och att barn med annat modersmål lärt sig nya svenska ord. ”Vi ser att intresse för böcker i allmänhet har ökat hos barnen och att de faktiskt kan läsa!” skriver en pedagog.

Vi ser att en del barn är vana vid bokens form och gärna läser och lyssnar till berättelser. De kan sitta länge och är koncentrerade på bilder och texter. De tar med sig böcker i lekar och till olika rum på förskolan. /.../ Flera av de yngsta (knappt tvååringar och de som fyllt två) har faktiskt lättare att själva sätta sig med en bok än de som fyllt tre och fyra år. (Förskola)

Barnen från en förskola gjorde sagolådor hemma och tog med till förskolan, och i en annan förskola arrangerade barnen egen närläsning:

Då har barnen själva diskuterat, kommit överens, samt haft någon sagoberättare som har fungerat som lekledare. Alla barn har kommit till tals och samtalat med varandra, en väldigt bra språkaktivitet! (Förskola)

Några har noterat att barnen blivit mer varsamma med böckerna och t.ex. inte låter dem ligga på golvet. Intresset för böcker och förståelse för läsningens betydelse har ökat bland föräldrar, menar en del pedagoger. För pedagogernas del har effekterna varit att de fått inspiration och insikter: fått upp ögonen för hur mycket man kan göra med de yngre barnen, fått insikt i hur viktigt det är med böcker för att barn ska få en god start, hur givande det är att jobba med en bok under en längre tid och att tänka nytt och inte fastna i gamla banor.

Vi pedagoger har lärt oss vikten av att vi ska tycka det är roligt och intressant för att väcka lust och lärande hos barnen. Att upprepa, vara tydliga, uppmuntra och framför allt bjuda på oss själva! (Förskola)

Från en förskola fick vi en lista på vad pedagogerna lärt sig: ”Ett utforskande arbetssätt. Ser lärtillfällen överallt. Ser barnens kompetenser och utmanar dem att gå vidare. Att ett misslyckande inte bara är dåligt utan leder till lärande vid nästa tillfälle. Utvecklat vår förmåga att samtala och föra dialog med barnen. Tilltro till vår egen förmåga.”

I förskolläraryrket ges idag mindre utrymme åt skapande och konstnärliga uttryck, säger Susanna Ekström i intervjun. Det är en generell tendens i samhället som får genomslag även i förskolan, som tidigare varit en plats för lek och bejakande av konsterna, menar hon. I ett annat sammanhang diskuterade en av oss denna fråga med barnkulturkonsulenten i Göteborg, som hade sett att också sång- och lässtunder har minskat på förskolorna. Hon hade i sin roll märkt att eftersom pedagogerna inte längre har utbildning i musicerande har de alltmer kommit att efterfråga professionella kulturarbetare som ska leda sådana aktiviteter. Ett projekt som *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* kan alltså, i ljuset av en sådan utveckling, fungera stärkande för pedagogerna i deras ”kulturroll”.

Projektets effekter visar sig också på en annan nivå än den som vi mestadels upphållit oss vid i den här rapporten. Peter Alsbjer, som både varit aktiv i projektet från regionbibliotekets sida samt i projektledningen, påpekar att:

Kunskapsmässigt har *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* gett oss på regionbiblioteket insikten att den här typen av ganska komplexa projekt, som involverar olika typer av personalkategorier på flera organisatoriska nivåer (i små och stora kommuner och regionalt) med skilda uppdrag, men med det lilla barnets bästa i fokus, egentligen handlar om relationsskapande. Ett relationsskapande på organisatorisk nivå mellan verksamhetsansvariga tjänstemän och mellan den personal som ska

utföra uppdragen är en förutsättning för läsfrämjandet. Projektets framgång ska därför mätas i antalet skapade relationer på tjänstemannanivå lika väl som antalet barn som nåtts eller böcker som delats ut. Relationerna skapar förutsättningar för fortsatt samarbete mellan förskola och bibliotek kring nya aktiviteter.

Detta kan relateras till intentionerna i projektet, att förutom läsfrämjande även innefatta frågor om hur samverkan sker mellan kommunala institutioner i kommuner av skiftande storlek, samt om hur det i praktiken fungerar att genomföra ett projekt av den här storleken.

Fortsättningen

Den inspiration som många känt i arbetet med *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* har också lett till planer på att fortsätta arbeta på liknande sätt. ”Vi har verkligen lärt oss att arbeta med böcker/läsning på många olika sätt, och detta kommer att färga hur vi arbetar i framtiden”, skriver en pedagog. Flera förskolor skriver att de tänker mer på att följa barnens intresse och rytm; ”man inser att man som pedagog inte alltid kan planera exakt hur en samling eller en lek ska se ut, utan man får vara beredd på att följa det spår som barnen väljer och hitta lärandet och glädjen i det”. På frågan om vilka nya insikter de fått, skriver en förskola:

Att ha mer is i magen och vänta ut barnen mer. Vi behöver ej rusa vidare utan kan i lugn och ro arbeta vidare utifrån barnens tankar.

Barns delaktighet har aktualiserats av projektet och några skriver att nästa gång ska barnen själva få välja vilken bok de ska jobba med. Något som många nämner är att det har upptäckts fördelen med att läsa samma bok många gånger, liksom att samtala om det de möter i boken. För vissa var det inte tillräckligt med en termin för att hinna utnyttja en boks hela potential:

Boken om Gummi-Lisa var en bra bok för våra treåringar. Rolig och lite spännande, så den kommer jag vilja jobba mer med. Den delen om fisken som blir uppäten skulle kunna bli nästa del vi gör något mer med, för den delen var våra barn så intresserade av. Även att barnen själva ville vara den som tog hand om de bortglömda ankorna är något att jobba vidare på, t.ex. hur man är en bra kompis. Vi får se var och när projektet Gummi-Lisa slutar. Det vet vi inte nu. (Förskola)

Planer som förskolorna har inför det kommande arbetet kan handla om att:

- fortsätta med samma bok,
- fortsätta med närläsning av en annan bok – en helt ny eller någon av de två böcker man inte valde den första gången,
- fortsätta med ett tema eller arbetsätt som genererades av projektet,
- utöka samarbetet mellan förskola och bibliotek,
- fortsätta samarbetet med hemmen runt böcker och läsning,
- arbeta mer med sånger och ramsor,
- ha mer högläsning,
- utveckla berättandet genom att använda rekvisita och estetiska uttryck,
- utveckla arbetet med digital förmedling av berättelser och digitalt skapande.

En pedagog skriver ganska utförligt om hur de tänker jobba vidare *med Kanel och Kanin. Dikter om kroppen*: arbeta med en dikt/kroppsdel under längre tid, samla mer material om kroppsdelarna, ägna sig åt mera kroppssånger och lekar. De kommer att fortsätta läsa, leka och berätta för barnen och uppmuntra föräldrarna att göra detsamma. Samarbetet med biblioteket vill de också fortsätta med. Från en förskola kommer följande tankar om framtiden:

Jag tänker att detta bara är början på en otroligt spännande resa in i berättandets och fantasins värld, där vi kan lära så mycket tillsammans med barnen. Barn-barn, barn-vuxna kan mötas och språket och uttrycksformerna kan utvecklas.

Från biblioteken är det genomgående att man vill fortsätta samarbeta med förskolorna, och några anger att de gett mer utrymme för de yngre barnen i biblioteksrummet. Ett bibliotek skriver att de har börjat skylta på en lägre nivå och satsar på fler böcker för de yngre barnen och deras föräldrar. De har också sökt pengar från Kulturrådet för ytterligare ett läsfrämjande projekt.

Även de representanter från Läsrörelsen som vi har intervjuat har tankar om hur de kan fortsätta arbeta utifrån de erfarenheter de fått från *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*. Elisabet Reslegård och Susanna Ekström säger att om projektet ska genomföras i fler län kommer de troligen att ha ytterligare en konferens och då antingen som en inledning på projektet, för att förskoleavdelningarna ska kunna förbereda sig i god tid, eller en avslutande konferens med mer renodlat utbyte av erfarenheter. De kommer också att redan från början arbeta fram informationsblad på flera språk och ha en Facebook-sida där deltagarna kan utbyta erfarenheter. Sylvia Blomberg berättar i intervjun att *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* redan gett ringar på vattnet i Örebro län, genom att de nu gör en långsiktig satsning på läsning med de yngsta, som även innefattar familjecentralerna och barnhälsovården.

I det här kapitlet har vi sammanfattat utvärderingarna som kommit in från kontaktpersonerna på förskolorna och biblioteken som ingått i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*. Överlag slås vi av de mycket positiva omdömen som projektet fått. Att det var ett projekt riktat till de yngsta barnen uppskattas, liksom att det pågått över en hel termin. Vi har redovisat vad som sagts i utvärderingarna om projektets praktiska förutsättningar, som innefattar faktorer som samarbetet mellan förskola och bibliotek, vilka böcker som valts ut och föreställningarna som biblioteken anordnade. En aspekt som är värd att understryka är att projektet verkar ha gynnat både förskolepedagogers och barnbibliotekariers intresse för närläsningen som metod, och både gjort dem nyfikna på och stärkt deras arbete med att arbeta på det sättet med de yngre barnen. Utvärderingarna visar också att både bibliotek och förskolor inspirerats att fortsätta det läsfrämjande arbetet även efter projektet avslutats.

7. Sammanfattning och avslutande diskussion

I detta avslutande kapitel sammanfattar vi rapporten och våra slutsatser och återknyter till studiens syfte och till de frågeställningar som vi formulerade i början av rapporten.

Sammanfattning

I **Kapitel 1** presenterades Läsrörelsens projekt *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* och följeforskningsprojektet *Läsa med de yngsta*, vilket utgör underlaget för denna rapport. *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* var ett nära samarbete med förskolor och bibliotek om närläsning av bilderböcker med barn i åldern 1-3 år som i huvudsak finansierades av Allmänna arvsfonden. Det startade som ett pilotprojekt i Strängnäs 2009 och genomfördes sedan från hösten 2013 till och med våren 2015 i 29 kommuner i Västmanlands, Sörmlands och Örebro län. Kontaktpersonerna på biblioteken ansvarade för kontakten med förskoleavdelningarna och i viss mån föräldrar samt ansvarade för distributionen av gåvoböckerna till barnen. De arrangerade också kulturaktiviteter, t.ex. en föreställning eller en utställning, och anordnade ibland nätverksträffar för förskolans kontaktpersoner. För vissa bibliotek, och för vissa kontaktpersoner på biblioteken, kunde engagemanget sträcka sig över flera terminer, beroende på vilka förskolor i upptagningsområdet som deltog, medan förskoleavdelningarna medverkade under en termin. En kontaktperson fanns på varje deltagande småbarnsförskoleavdelning. Kontaktpersonens uppdrag i projektet var att hålla kontakt med föräldrar, bibliotek och med Läsrörelsen. Hon/han deltog i arbetet med projektet och dokumenterade vad som skedde med barnen under den process som pågick och talade med föräldrarna om detta. Kontaktpersonen deltog i de båda halva konferensdagarna (totalt 30 konferenser) och delgav sedan de övriga i personalgruppen. I konferenserna varvades teoretiska och konkreta inslag. En fördjupning skedde från den första till den andra konferensen.

Syftet med följeforskningen har varit 1) att studera hur de olika aktörer som deltog i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* samverkade med varandra och med diskurser om barn, bilderböcker, lek och läsning, 2) att få en ökad förståelse för relationen mellan barnet och bilderboken och för vilken betydelse ett projekt som *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* kan ha för små barns möten med bilderböcker. Frågeställningarna löd:

- Hur ser den beskrivning av samhällskontexten ut inom vilken Läsrörelsen motiverar sitt arbete och inom vilken ett projekt som *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* formuleras?
- Vilka aktiviteter genomförs på förskola och bibliotek och hur ser samarbetet mellan dem ut?
- Hur går närläsningen till och hur förhåller den sig till de tre delarna berätta, leka och läsa samt till lärande?
- Hur blir bilderboken, med dess bilder, texter och teman en del av ett pågående arbete under den termin som projektet pågår?
- Hur kan studien bidra till en djupare förståelse av de yngsta barnens språkrum?

- Hur agerar barnen och vad sker mellan personal och barn, barn och berättelse samt barn sinsemellan?
- Hur engageras föräldrarna?
- Vilka möjligheter finns för barnen att vara delaktiga och ha inflytande över vad som sker i projektet?
- Hur utvärderar deltagarna själva projektet?

Det material som ligger till grund för forskningen är förskolornas och bibliotekens dokumentationer, deltagande observationer samt intervjuer med representanter för Läsrörelsen. Teoretiskt utgår vi från samhälls- och kulturvetenskaplig barndomsforskning som problematiserar barn och barndom, bl.a. utifrån begreppen *beings* och *becoming*. Vidare har vi ett performativt perspektiv, som innebär att företeelser, som ”barndom”, ”läsning”, ”lek” och ”lärande” pågående görs av olika aktörer, människor såväl som ting, miljöer, texter och bilder. Centrala begrepp i rapporten är *litteracitet* och *språkrum*. I detta första kapitel redovisade vi också de syften som deltagarna angav för att vara med i projektet.

Kapitel 2 handlade om läsfrämjande och vi tog vår utgångspunkt i nationella riktlinjer för läsfrämjande som finns i statliga utredningar, läroplaner och riktlinjer för bibliotek. Barn och unga är en prioriterad grupp i detta sammanhang och syftet med läsfrämjande aktiviteter är att öka läsmotivationen, bredda läsintresset och förbättra attityderna till läsning. *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* drivs av folkbildande och demokratiserande ambitioner och i projektet samverkade de tre institutionerna bibliotek, förskola och hem. Vi jämförde förskolan och biblioteket som institutioner och visade att de har en liknande syn på barn, läsning, lek och lärande, men att det också finns mycket som skiljer dem åt. Förskolan har genomgått en utveckling som inneburit en förskjutning från social omsorg till utbildning, från daghem till en skolform med egen läroplan. Folkbiblioteken har sin grund i folkbildningstraditionen och barn och unga har hela tiden varit en viktig grupp för biblioteket. FN:s konvention om barnets rättigheter är också ett viktigt styrdokument för både skolan och biblioteken. Både dokumentationerna och bibliotekens hemsidor visar att det kontinuerligt pågår en mängd olika läsfrämjande projekt för barn och föräldrar på biblioteken. Mellan bibliotek och förskolor som deltog i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* fanns i många fall redan upparbetade samarbeten genom vilka bibliotekens folkbildande och förskolornas pedagogiska strävanden möttes i ett gemensamt läsfrämjande arbete. Att stimulera föräldrarnas engagemang var ett mål i projektet och föräldrarna involverades genom samtal, enkäter och uppmaningar att läsa boken hemma och att besöka biblioteket. Föräldrar uppmuntrades på så vis att medverka, inte bara till att utveckla sina barns litteracitet utan också till att barnen blir framtida goda medborgare. Läsrörelsen är en förening med läsfrämjande i fokus och i *BERÄTTA, LEKA, LÄSA*, liksom i andra projekt och kampanjer, förmedlar de både vikten av att barn kommer i kontakt med berättelser och böcker och en problembild som visar att läsandet minskar bland barn och föräldrar. Bilderboken är idag ett av många medier, jämsides med t.ex. digitala medier av olika slag, som främjar en mer icke-linjärt läsning. Det kan uppfattas som att de digitala medierna och boken konkurrerar med

varandra, eller att de samverkar, och i det här projektet är det framför allt den senare uppfattningen som kommit till uttryck.

I **kapitel 3** var barns möte med bilderboken och förskolornas arbete med närläsning i fokus. Inledningsvis konstaterade vi att barn utför ett flertal meningsskapande handlingar i anslutning till bilderboken. Det handlar om att hantera boken som fysiskt objekt, att bekanta sig med bilderboksformatet med text och bilder, att lära känna en berättelse och dess karaktärer samt att skapa sin egen förståelse av berättelsen, bygga vidare på den, samt bearbeta och utveckla berättelsens teman. Bilderbokens särart är dess kombination av bild och text, som tillsammans utgör berättelsen, och som gör den till ett flerdimensionellt medium. I mötet med bilderboken får barnet upplevelser, ensam eller tillsammans med andra, och det sker ett lärande i de olika bilderbokssituationer som barnet engagerar sig i. Metodiken med närläsning, som tillämpades i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA*, innebär att berättelsen förankras i barns egna erfarenheter, upplevelser och kunskaper genom undersökande lek och genom icke-verbal och verbal dialog. Närläsningen innebär att fördjupa sig, inte bara i berättelsen, utan också i de teman som aktualiseras i berättelserna. I kapitlet har vi gett en provkarta på alla de aktiviteter som genomfördes inom ramen för projektet. Med syfte att stimulera barnens kreativitet och deras intresse för böcker, främja lärande, stärka barnen och ge dem upplevelser, användes de tre böckerna på många olika sätt i förskolans vardag under den termin som projektet pågick. Rim och ramsor, ett undersökande av kroppen, arbete med vatten, djur och grönsaker, var teman som genererades av de tre böckerna, där såväl skapande i olika material och naturvetenskapliga och språkliga experiment som matematiska övningar och kroppsliga/sinnliga upplevelser ingick i repertoaren. Att barnen fick den bok i gåva, som deras förskoleavdelning arbetade med, visade sig vara betydelsefullt för både barnen och föräldrarna. Föräldrarna bidrog också till projektet genom rapporter om hur barnen på fritiden anknöt till projektet.

I **kapitel 4** funderade vi över biblioteket och förskolan som platser. Dokumentationerna gav oss talrika exempel på hur rummet organiserades och användes i projektet, och inte minst hur *platser för barn*, arrangerade av vuxna, också kunde bli *barns platser*, som de själva definierade och tog i besittning. I ett historiskt perspektiv har bibliotekets rum förändrats från att sätta den goda och folkbildande boken i centrum till att ge rum för många olika aktiviteter, en plats där besökaren kan ”vara, lära och göra”. Två diskurser, vilka styr utformningen av rummet har inflytande i förskolan: hemdiskursen, med fokus på det trivsamma och omvårdande och verkstadsdiskursen, som betonar lek och kreativa uttryck. Bibliotekets rumsliga struktur kännetecknas bl.a. av en uppdelning utifrån ålder, medan förskolan även har en uppdelning i rum som bygger på olika aktiviteter. Verksamheten på förskolan organiseras också i stor utsträckning utifrån tid, där t.ex. samling, utelek, måltider och vila utgör hållpunkter under dagen. I kapitlet gav vi exempel på hur pedagogerna i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* arrangerade tid och rum på sätt som inspirerade barnen både att delta och att initiera egna aktiviteter i anslutning till bilderböckerna och deras teman. Figurer och teman från böckerna återkom också i

barnens lekar och umgänge sinsemellan, och berättelserna kom på så sätt att prägla livet i förskolorna även utanför de tillfällen då man direkt arbetade med projektet. Vi har också beskrivit hur lek och lärande hänger samman, och att barnen som deltog i projektet bl.a. lärde sig att känna igen en berättelse och att se sig själv som en berättare i samspel med andra. Men även om barn lär när de leker, är det viktigt att framhålla att de inte leker för att lära, utan att leken är sitt eget mål. Att kroppen är ouplösligt involverad i barns görande och lärande är också ett faktum som aktualiserats i projektet. Barnen engagerade sig också känslomässigt och moraliskt i berättelserna, vilket gav upphov till såväl olika känslouttryck som till existentiella samtal.

Kapitel 5 gav olika perspektiv på barns delaktighet i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA*. Delaktighet är nära förbundet med makt. Att vara delaktig innebär att ha någon form av inflytande, och barns delaktighet och inflytande möjliggjordes på olika sätt: genom organiseringen av miljön och aktiviteterna, genom vuxnas initiativ och genom barnens initiativ. I både bibliotekets och förskolans uppdrag ligger att verka för demokrati och aktivt medborgarskap, och barns delaktighet och inflytande var därför något som lyftes fram inom båda institutionerna. Delaktighet är ett brett begrepp som kan omfatta att delta i en förutbestämd aktivitet, att ha inflytande på en pågående aktivitet, att vara involverad i en dialog där vuxna och barn för en process framåt eller att få inflytande genom att utöva motmakt. I projektet visade det sig att barnen kunde vara delaktiga a) i projektets utformning, t.ex. genom inflytande på bokvalet och på hur arbetet lades upp under projektets gång, b) som åskådare på olika sätt: ”passande” respektive ”opassande” deltagande samt stilla aktivt deltagande, c) som aktiva deltagare i närläsningen, där de kunde bygga vidare på berättelsen utifrån sin fantasi och sitt meningsskapande och göra berättelsen till sin egen, och d) genom att göra motstånd, exempelvis genom öppen protest, tyst tillbakadragande eller genom att kollektivt och humoristiskt introducera en annan agenda än de vuxnas. När barnen fick ställa ut sina alster på biblioteken, eller när de uppmärksammades i pressen, tillkom en medborgerlig delaktighet, genom att barnen fick en röst i det offentliga rummet. På alla dessa vis blev barnen således delaktiga i att skapa såväl de språkrum som utgjordes av berättelserna och de språkrum som uppstod på de platser där projektet bedrevs.

I **kapitel 6** sammanställde vi deltagarnas omdömen om *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA*, så som de framkom i dokumentationerna och utifrån de specifika utvärderingsfrågor som besvarades av ett mindre antal deltagare. Omdömena var huvudsakligen positiva. Deltagarna skriver uppskattande om bilderböckerna och närläsningmetoden, om samarbetet mellan de tre institutionerna förskola, bibliotek och hem, och om de föreställningar som ingått i projektet samt att det är positivt med ett projekt riktat till de yngsta barnen. Halvdagskonferenserna skapade entusiasm och inspiration inför projektet, gav konkreta idéer för hur projektet skulle genomföras och gav möjlighet till utbyte med kollegor. Utvärderingarna visar att det skilt sig mycket åt mellan de olika kommunerna hur omfattande samarbetet varit mellan bibliotek och försko-

lor, allt ifrån ett nära samarbete med ett flertal aktiviteter till enbart en föreställning som biblioteket beställde, eller i vissa fall inget samarbete alls. Föreställningarna fick nästan genomgående beröm för proffsigt framförande och för aktörernas förmåga att engagera barnen. Metoden med närläsning med de yngsta beskrivs som både utmanande och inspirerande av förskolepedagoger och bibliotekarier.

Den kritik som framförs av vissa kontaktpersoner gäller framför allt organiseringen av projektet samt deltagarnas upplevda tidsbrist. Synpunkter framförs om att informationen var bristfällig gällande hur böckerna skulle distribueras och hur arbetsfördelningen mellan olika aktörer skulle se ut. Tidsbristen handlade om att mycket skulle hinnas med, både på biblioteket och i förskolorna, och att det inte fanns extra tidsresurser avsatta för projektet. En annan kritik handlar om bokurvalet, där det framkommer synpunkter på att böckerna var för svåra för de yngsta barnen, inte minst barn med annat modersmål än svenska. De pedagoger som upplevde att bokens text inte tilltalade deras barn, rapporterade dock att barnen ändå kunde uppskatta bilderna eller bokens tema. Genomgående tycks arbetet med temat ha fungerat väl, även i de fall då boken inte väckt det intresse hos barnen som pedagogerna hoppades på.

Effekter som lyfts fram är att barnen fått ett större intresse för böcker och läsning, rim och ramsor och att deras språkutveckling gynnats, liksom att de vuxna upplever sig ha blivit mer lyhörda och fått en större förståelse för de yngsta barnens lek- och fantasivärldar. Många, både bibliotekarier och pedagoger, skriver också att de vill fortsätta arbeta på liknande sätt med samma eller andra böcker.

BERÄTTA, LEKA, LÄSA och språkrummen

Ett språkrum är ett rumsligt, socialt eller inre sammanhang, där det sker såväl ett utforskande som ett skapande av språket. Vare sig språkrummet utgörs av ett enskilt barns fantasivärld, en bilderbok, en avgränsad läsfrämjande aktivitet eller ett rum på biblioteket eller förskolan, kännetecknas det av att det hela tiden skapas och inreds av de ingående aktörerna. När vi har valt att se på det läsfrämjande projektet *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* utifrån begreppet språkrum innebär det att litteracitetshändelsernas rumsliga, tidsliga, materiella och kroppsliga dimensioner hamnar i förgrunden. Att utgå från att verkligheten blir till genom ett pågående görande innebär att företeelser som läsning, kunskap, lek och identitet inte är stabila och givna, utan konstrueras situationellt och relationellt; vår omvärld skapas ständigt på nytt och består av hela den komplexa variationsrikedomen. I de språkrum som uppstått inom *BERÄTTA, LEKA, LÄSA* har det skett *kunskapande, meningsskapande, gemenskapande* och *subjektskapande* som parallella skeenden. Ett barn lärde sig t.ex. mer om kroppens olika delar, kopplade ihop ett uppslag i en bilderbok med en rolig sång, upplevde glädjen i att sjunga tillsammans med kompisarna och fick en upplevelse av sig själv som en person som kan läsa i en bok. En bibliotekarie deltog tillsammans med barn och pedagoger som åhörare till en föreställning, där hon fick blåsa, hoppa och gunga, kände att hon ingick i ett sammanhang där hon fick agera med

sin kropp på ett sätt som hon sällan gjorde, fick en förståelse för hur de yngsta barnen tar till sig kunskap och blev inspirerad att jobba på andra sätt i sin egen profession. En pedagog provade ett nytt arbetssätt, där hon lät barnens initiativ och intressen styra, och fick på köpet kunskaper och insikter i barnens sätt att se på världen och en förståelse för deras resurser.

Språkrummen på bibliotek och förskolor

I skapandet av språkrum inom projektet har nya kopplingar gjorts och befintliga kopplingar har stärkts. Det språkrum som utgörs av samarbetet mellan förskola och bibliotek har i många fall fått stabilare väggar och rikare inredning. Inom projektarbetet startade nya aktiviteter, med möjligheter att fortsätta utvecklas. I de här fallen har personal från bibliotek och förskola lärt känna varandra, och barn och föräldrar har blivit mer bekanta med biblioteksrummet och dess olika erbjudanden. Vad det handlar om här är att biblioteket lyckas skapa platser för barn som också kan bli barns platser, dvs. platser som barnen (och föräldrarna) upplever som meningsfulla att vistas i, och som de kan göra något eget av – platser där de kan ”vara, lära, och göra” (Hvenegaard Rasmussen och Jochumsen 2010). Förskolorna som platser har också förändrats genom projektet, och blivit till språkrum på två sätt. Dels har den valda bilderboken synliggjorts materiellt i foton, teckningar, texter, dockor, fotavtryck, ankmaskiner, påklädda gurkor etc. etc. Dels har bilderbokens berättelser och teman genomsyrat förskolans vardag och gett upphov till ”intressedominans”, dvs. att man uppfattar och tolkar sin omvärld utifrån det som upptar ens tankar (Eskeröd 1947). I materialet såg vi exempelvis att barnen associerade till Kanel i boken när de strödde kanel över frukostgröten, eller att en lastbil med en bild av en gurka förknippades med Herr Gurka.

Barns språkande

Något som haft stort utrymme i projektet är närläsningen, dess olika uttryck och de effekter som den haft på de kunskapande, meningsskapande, gemenskapande och subjektskapande processerna hos deltagarna. Individer från alla tre grupper av vuxna, bibliotekarier, pedagoger och föräldrar, uttrycker att de fått en ny syn på vad läsande är och på läsandets betydelse. Litteracitet, som det används i den här rapporten, innefattar verksamheter som i vid mening är knutna till läsande och skrivande, inklusive muntligt berättande, lek och kreativt skapande (Björklund 2008). Det mesta av det som nämnts i den här rapporten kan alltså betecknas som litteracitetshändelser. Projektet har gett möjligheter för vuxna att stanna upp och upptäcka de allra yngsta barnens variationsrika förhållande till böcker och läsning. Barnet och bilderboken – den inre kärnan i den modell som vi presenterade i inledningen – utgör ett språkrum, där barnet kan undersöka och skapa mening av bilderbokens materialitet och den berättelse som förmedlas genom bilderna och de vuxnas läsning. I detta språkrum görs bilderboken till ett föremål för taktill upplevelse och en ingång till en fantasieggande berättelse, och barnet görs till läsare. Här utvecklas litteracitetspraktiker som att bläddra, återberätta, lära sig nya ord och hitta på egna berättelser. Görandet tar här formen av ett ”språkande”, dvs. ett aktivt kreativt

tillägnande, där varje barn skapar språket på nytt utifrån den litteracitetspraxis som råder i ett samhälle. Exempel på detta är när barn hittar på egna ord eller när de ”överanvänder” en grammatisk regel som de lärt sig. Vuxna som deltagit i projektet har uttryckt att för dem har det varit en ny insikt att även de allra yngsta barnen ”läser”, dvs. skapar mening och sammanhang med utgångspunkt i en bilderbok, dess berättelse, teman och karaktärer.

När språkrummet vidgas till andra barn blir kunskapandet och subjektsskapandet kollektivt. Barn bygger i sina lekar på material som de hämtar från olika kontexter och medier. I projektet såg vi hur bilderboksfigurerna kunde förflyttas till nya sammanhang och dyka upp i helt andra aktiviteter i förskolan och hemma, och i lekarna införlivades bilderbokskaraktärerna (i form av dockor, pappfigurer eller annat) i barnens befintliga lekteman. Barnets berättarkunskap byggs under denna process upp från det att barnet lär sig urskilja något som en berättelse (”berättelsen”), via att barnet kommer att förstå sig själv som lyssnare eller läsare av en berättelse och gör den till sin egen (”jag och berättelsen”), till att barnet kommunicerar berättelsen vidare till andra (”du, jag och berättelsen”). När berättelser införlivas i lek och socialt umgänge är barn också aktiva medskapare av en grups eller ett samhälles litteracitetspraxis.

Just kopplingen mellan de yngsta barnen och bokläsande har, för de vuxna som deltagit i projektet, varit det som allra tydligast har stärkts och utvidgats. Här öppnar sig ett språkrum som kan liknas vid en balsal, med stora ytor att kasta sig ut på i kreativ gemensam dans och lek. Svaren från förskolepedagoger och bibliotekarier visar att förståelsen av de yngsta barnen och deras resurser och möjligheter när det gäller språkutveckling och delaktighet har ökat och att detta gett de vuxna inspiration till delvis nya arbetssätt. Här möts synen på barn som beings och becomings. När barndomsforskare runt början av 1990-talet hävdade att barn inte bara är ”human becomings”, blivande människor och medborgare, gjorde de det med syftet att visa att barn är aktiva och kompetenta och påverkar både sina egna liv och de sammanhang där de befinner sig (Qvortrup 1994, James och Prout 1990). ”Det kompetenta barnet” är ett begrepp som sedan kom att återfinnas i litteratur om allt från barnuppfostran till marknadsföring. Runt nästa decennieskifte kom en ny strömning inom barndomsforskningen som istället lyfte betydelsen av ”becoming” (Lee 2001, Prout 2005). Att vara i ”blivande” innebär inte bara att vara ofullständig och beroende – något som för övrigt människor i alla åldrar är – , det innebär också att vara under utveckling och att ha en potential att bli något mer än det man för tillfället manifesterar (Johansson 2005). När pedagoger och bibliotekarier skriver om att de fått en delvis ny syn på barnen och på sin professionella roll, ser vi det som ett uttryck för att dessa båda förståelser har fått större genomslag: att både barn och vuxna är ”beings”, aktörer i sina egna liv och har inflytande på sin omvärld, och att både barn och vuxna är ”becomings” med kapacitet att växa och utvecklas.

Språkrum för demokratiska samtal

I ljuset av barn som både beings och becomings förändras också betydelsen av barns delaktighet. I kapitel 5 visade vi att barn kunde vara delaktiga i projektet på olika sätt, att de ibland bjöds in till delaktighet av vuxna och ibland själva skapade utrymme för delaktighet. Vi såg också att barns agerande både kunde samverka med och motverka vuxnas intentioner, och att både barn och vuxna hittade strategier för att driva sin agenda. I det senare fallet kunde det från barnens del t.ex. handla om att gå samman i en kollektiv gemenskap med ett humoristiskt anslag; för vuxnas del kunde det vara att organisera aktiviteter på ett sätt som underlättade för dem att övervaka och att ingripa i ett tidigt skede. När barns och vuxnas intentioner sammanföll, eller när barns initiativ tilläts inverka på projektet, innebar det istället att barnen fick möjlighet att påverka såväl enskilda aktiviteter som hur projektet utvecklades över tid. Deras handlingar och andra uttryck kom på så vis att ingå i ett demokratiskt samtal, där kommunikationen skedde både kroppsligt och verbalt och där allas röster fick utrymme. Dahlberg et al. (2013) framhåller vikten av att det finns forum för sammankomster och möten, där sådana demokratiska samtal kan försiggå. Genom det här projektet har vi kunnat se att både förskolor och bibliotek kan utgöra den sortens forum, där människor med olika kompetenser och erfarenheter möts och berikar varandra.

För den som har en traditionell syn på medborgarskap, som något som enbart kan utövas av autonoma vuxna med förmåga att uttrycka sig verbalt och abstrakt, kan det synas långsökt att påstå att 1-3-åringar också är medborgare med rättigheter och möjligheter att bidra till ett demokratiskt samhälle. Men om medborgarskap istället definieras utifrån att det är något som utövas tillsammans och att det är samhället som ska leva upp till att ta vara på varje invånares kapacitet, ges utrymme för mångfald och olikhet, vilket gynnar alla medborgare (Moosa-Mitha 2005, Løkken 2008, Wall 2012, Johansson och Hultgren 2015). Många av deltagarna i *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* hade inget eller bara ett rudimentärt verbalt språk. Vår studie visar att detta inte hindrade dem från att bidra till projektets genomförande och ha inflytande på både sitt eget och andras kunskapande och meningsskapande. Vi ser här att folkbildningsbegreppet kan vidgas till att omfatta mer än att en kulturell elit i samhället fostrar den stora massan eller att vuxna människor vidareutbildar sig. Folkbildning kan vara en process som rör sig i olika riktningar och mellan aktörer med olika bakgrund, ålder och utbildningsnivå, och i denna process kan även de yngsta barnen agera både elever och lärare.

Lärdomar inför framtiden

Vilka lärdomar kan vi då dra av *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* och vilka råd kan vi förmedla till andra som vill jobba läsfrämjande med de yngsta i samarbetsprojekt? Vi har valt att dela upp råden i två kategorier, där den första riktar sig till de pedagoger och bibliotekarier som möter de yngsta barnen i sin vardag. Små barn är aktivt språkande individer, med intresse för böcker och berättelser och förmåga att delta i närläsningaktiviteter och i att utveckla de språkrum de

befinner sig i. Även om de yngsta barnen delvis uttrycker sig på andra sätt än äldre barn och vuxna, och delvis har andra preferenser, var lyhörd för det de uttrycker. Genom att lyssna in och försöka förstå barnens olika uttryck kan vuxna både lära sig mer om barnen och anpassa arbetssättet efter barnens behov och intressen. Också barns motståndshandlingar kan fångas upp som ingångar till nya aktiviteter och förändrade arbetssätt. Lägga upp projektet så att det ger utrymme för barns delaktighet, både den utåtriktade delaktigheten och den stilla delaktigheten. Sträva mot en möjliggörande miljö och en möjliggörande barndomssyn där även de yngsta barnens kapacitet tas tillvara. Hitta olika sätt att engagera föräldrarna. För att projektet ska nå ut till alla föräldrar, oavsett deras läsvana eller livssituation, behöver förskolor och bibliotek använda ett flertal olika kanaler, allt från gåvobok och information på anslagstavlor, till spontana samtal, föräldramöten och uppsökande verksamhet.

Även om *BERÄTTA*, *LEKA*, *LÄSA* i mycket var ett samarbete mellan bibliotek, förskola och hem så hade ett projekt av den digniteten aldrig kunnat genomföras utan de drivna aktörer som planerade, satte ramarna för och genomförde projektet, eller de aktörer som finansierade det. Den andra kategorin råd riktar sig därför till den som planerar att initiera ett projekt av den här typen. Projektet behöver förberedas i god tid så att deltagarna får en tillräckligt lång startsträcka. Sätt också av tid för återkommande utvärderings- och planeringssamtal under projektets gång och för en avslutande återträff för hopknytning av projektet, och var öppen för att anpassa projektet efter de lärdomar som tas och idéer som uppstår under projektets gång. Se till att projektet förankras väl bland chefer och beslutsfattare innan projektet drar igång och informera dem om nödvändigheten att det behöver sättas av resurser för det extraarbete som krävs i verksamheterna. Se till att ha resurser i projektet för att från början kunna ge deltagarna all den information de behöver om hur projektet ska organiseras och vilka uppgifter var och en ska ha i genomförandet.

Vi avslutar rapporten med ett poetiskt citat från Djäknebergets förskola i Västerås, som pekar framåt mot nya spännande upptäcktsfärder i böckernas värld:

Vi kommer att fortsätta att rulla vidare ... och i vårt vatten, där guppar ankorna. Som likt oss följer vågorna i livets hav.

Litteratur

- Aarsand, Pål, Melander, Helen och Evaldsson, Ann-Carita 2013. Om media literacy-praktiker i barns vardagsliv. Bagga-Gupta, Sangeeta, Evaldsson, Ann-Carita, Liberg, Caroline och Säljö, Roger. *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Malmö: Gleerups
- Andersson, Dan 2009. *Folkbibliotek, makt och disciplinering: en genealogisk studie av folkbiblioteksområdet under den organiserade moderniteten*. Stockholms universitet. Diss.
- Andersson, Jonas 2015. *Med läsning som mål: om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Stockholm: Statens kulturråd.
- Axelsson, Monica 2010. Flerspråkighetsutveckling – ett samspel mellan barn och vuxna. Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren & Louise Limberg (red.). *Barnet, platsen, tiden: Teorier och forskning i barnbibliotekens omvärld*. Regionbibliotek Stockholm/Stockholms stadsbibliotek.
- Bagga-Gupta, Sangeeta 2002. Explorations in bilingual instructional interaction: A sociocultural perspective on literacy. *Journal of the European Association on Learning and Instruction*. 5(2), s. 557-587.
- Bagga-Gupta, Sangeeta och Säljö, Roger 2013. Inledning: Literacy-praktiker i och utanför skolan. Bagga-Gupta, Sangeeta, Evaldsson, Ann-Carita, Liberg, Caroline och Säljö, Roger. *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Malmö: Gleerups
- Barton, D. 2007. *Literacy. An Introduction to the ecology of written language*. (2a uppl). Malden, MA: Blackwell.
- Berg, Lars-Erik 2009. Lekens kontrapunktstämmer: mening och lust, likhet och variation. I: Jensen, Mikael och Harvard, Åsa (red.) *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur.
- Bibliotekslag (2013:801)*. Stockholm: Regeringskansliet, Kulturdepartementet. Tillgänglig via <https://lagen.nu/2013:801> [140721].
- Björklund, Elisabeth 2008. *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet. ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Björklund, E. 2010. De yngsta barnens läs- och skrivhandlingar. I K. Rydsjö, F. Hultgren och L. Limberg, (red). *Barnet, platsen, tiden. Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbiblioteket Stockholm.
- Borrman och Hedemark 2015. *Leonards plåster. Om syfte, barnsyn och kvalitet i bibliotekets sagostund*. Regionbibliotek Stockholm.
- Britton, Francine 2000. *Active Citizenship: A Teaching Tool Kit*. London: Hodder and Staughton.
- Carlsson, Ulla och Johannison, Jenny 2012. *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi*. Statens offentliga utredningar, 2012:10. Stockholm: Fritze. Fritt tillgänglig via www.regeringen.se

- Chambers, Aidan 1994. *Böcker inom oss: om boksamtal*. Stockholm: Norstedt.
- Chartier, Roger 1995. *Forms and meanings: Texts, performances and audiences from codex to computer*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Corsaro, William A. 1985. *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, New Jersey: Ablex publishing corporation.
- Corsaro, William 2005. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks : Pine Forge Press
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter och Pence, Alan 2006. *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dean, Mitchell 1999: *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Dolatkhah, Mats, 2010. *Det läsande barnet. Minnen av läspraktiker*. Högskolan i Borås. Diss.
- Dolatkhah, Mats 2012. Politiska diskurser om barnbibliotek: En jämförande analys av två statliga utredningar. I: *Styra eller stödja? Svensk folkbibliotekspolitik under hundra år*. Borås: Högskolan i Borås.
- Dolk, Klara 2013. *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Stockholm: Ordfront.
- Dominković, Kerstin, Eriksson, Yvonne och Fellenius, Kerstin 2006. *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehn, Billy 1983. *Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synvinkel*. Stockholm: LiberFörlag.
- Ekström, Susanna 1997/2000. *Bildglädje och läslust*. Stockholm: En bok för alla.
- Ekström, Susanna 2004/2006. *Läs och berätta:Handledning för högläsare och berättare som besöker barngrupper i förskola och förskoleklass*. Stockholm: En bok för alla.
- Ekström, Susanna 2013. BERÄTTA, LEKA, LÄSA: Läsrörelsens projekt i 31 kommuner för barn upp till tre år. Stockholm: Läsrörelsen.
- Eskeröd, Albert 1947. *Årets äring: etnologiska studier i skördens och julens tro och sed*. Stockholm: Nordiska museet.
- Fast, Carina 2007. *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala universitet. Diss.
- Fast, Carina 2008. *Literacy: i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, Michel 1997/2003. *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förklag.
- Fredriksson, Johannes 2007. Det uppfostrande rummet. Om individualiserande teknologiers materiella kultur. Bidrag till konferensen "Nordic perspectives of lifelong learning in the new Europe", Åbo 15-17 mars 2007. <http://www.skeptron.uu.se/utbhist/p-fredriksson-johannes-20070315-17-det-uppfostrande-rummet.pdf>
- Frenander, Anders 2012a. Inledning. I: Frenander, Anders och Lindberg, Jenny (red.): *Styra eller stödja? Svensk folkbibliotekspolitik under hundra år*. Borås: Högskolan i Borås.

- Frenander, Anders 2012b. Statens förhållande till folkbiblioteken, 1912-212. I: Frenander, Anders och Lindberg, Jenny (red.): *Styra eller stödja? Svensk folkbibliotekspolitik under hundra år*. Borås: Högskolan i Borås.
- Frykman, Jonas och Löfgren, Orvar 1979. *Den kultiverade människan*. Lund: Liber Läromedel.
- Gallagher, Michael 2008. Foucault, power and participation. *International Journal of Children's rights*, 16 s. 395-406.
- Gillen, Julia och Hall, Nigel 2012. The Emergence of Early Childhood Literacy. I: Larson, Joanne och Marsh, Jackie (ed.) *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE Publications Ltd.
- Hallberg, Kristin, 1982. Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 1982, 3- 4.
- Halldén, Gunilla 2007. Inledning. I: Gunilla Halldén (red.). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons.
- Halldén, Gunilla 2010. Förskolan som en plats för barn och barnens sätt att göra denna plats till sin. I: Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances och Limberg, Louise (red.): *Barnet, platsen, tiden. Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, Stockholms stad Bibliotek.
- Hart, Roger 1997. Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. New York: UNICEF.
- Hellman, Anette 2010. *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg: Göteborgs universitet. ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Hellman, Anette 2013. *Vardagsliv på förskolan ur ett normkritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Herrman, Margareta 1998. *Förändring med förhinder: Omvårdnadseleverns beskrivning av sin yrkesförberedande utbildning*. Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige. Diss.
- Herrman, Margareta, Wahlström, Emmie, Nilsson, Lena och Winroth, Jan 2014. *Det är roligt när dom kommer och spelar och sjunger – Kulturprojekt som utvecklingsarbete?* Trollhättan: Högskolan Väst.
- Hillén, Sandra 2013a. *Barn som medforskare – en metod med potential för delaktighet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hillén, Sandra 2013b. Forskning med och av barn. I: Johansson, Barbro och Karlsson, Mari-Anne (red.): *Att involvera barn i forskning och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultqvist, Kenneth 1990. *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Hvenegaard Rasmussen, Caspar och Jochumsen, Henrik 2010. Från läsesal till levande bibliotek – barn, ungdomar och biblioteksrummet. I: Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren och Lou-

- ise Limberg (red.) *Barnet, platsen, tiden*. Regionbibliotek Stockholm/Stockholms stadsbibliotek.
- James, Allison och James, Adrian L. 2004. *Constructing Childhood*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- James, Allison, Jenks, Chris och Prout, Alan 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, Allison och Prout, Alan (eds) 1990. *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London/Bristol: The Falmer Press.
- Jans, Marc 2004. Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation. I: *Childhood* 11:1, pp. 27-44.
- Jenks, Chris 1982. *The Sociology of Childhood – Essential Readings*. London: Batsford Academic.
- Jensen, Mikael och Harvard, Åsa (red.) 2009. *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur.
- Johannesen, Nina och Sandvik, Ninni 2009. *Små barns delaktighet och inflytande - några perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Johansson, Barbro 2000. "Kom och ät!" "Jag ska bara dö först.." *Datorn i barns vardag*. Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige. Diss.
- Johansson, Barbro 2005. *Barn i konsumtionssamhället*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Johansson, Barbro 2006. *Unga konsumenter: En forskningsstudie av satsningen "Ungdomars arbete med konsumentfrågor. Kun(d)skap är makt"*. Centrum för konsumtionsvetenskap, CFK-rapport 2006:02.
- Johansson, Barbro 2009. *Driftiga bibliotekarier och läsglada barn – en studie av metodutvecklingsprojektet MVG*. Regionbibliotek Halland.
- Johansson, Barbro 2010. Barnbibliotekariers och forskares barnperspektiv. I: Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances och Limberg, Louise (red.): *Barnet, platsen, tiden. Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, Stockholms stad Bibliotek.
- Johansson, Barbro och Hultgren, Frances 2015. *Rum för de yngsta: Barns och föräldrars delaktighet i kulturverksamheter*. Vetenskap för profession 32:2015. Högskolan i Borås.
- Johansson, Barbro och Karlsson MariAnne (red.) 2013. *Att involvera barn i forskning och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Eva och Pramling Samuelsson, Ingrid (red.) 2003. *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Eva och Pramling Samuelsson, Ingrid 2006. *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborgs universitet, ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Göteborg studies in educational sciences 249.

- Johansson, Eva och Pramling Samuelsson, Ingrid 2009. Kreativa lek- och lärandemiljöer i pedagogisk verksamhet. I: Jensen, Mikael och Harvard, Åsa (red.) *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Thomas, Lindgren, Simon och Hellman, Anette 2013. *Nya uppväxtvillkor – samhälle och individ i förändring*. Stockholm: Liber.
- Jonsdottir, Fanny och Nyberg, Eva 2013. Erkännande, empowerment och demokratiska samtal. I: Harju, Anne och Tallberg Broman, Ingegerd (red.) *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Juncker, Beth 2010. Barns bibliotek – nya villkor, nya utmaningar, nya teorier, nya begrepp. I: Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren och Louise Limberg (red.) *Barnet, platsen, tiden*. Regionbibliotek Stockholm/Stockholms stadsbibliotek.
- Krekula, Clary Närvänen, Anna-Liisa och Näsman, Elisabet 2005. Ålder i intersektionell analys. I: *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 26 (2-6), 81-95.
- Kress, Gunther 2003. *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kåreland, Lena 2013. *Barnboken i samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Lancaster, Lesley 2012. Moving into Literacy: How it all Begins. I: Larson, Joanne och Marsh, Jackie (ed.) *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE Publications Ltd.ö
- Larson, Joanne och Marsh, Jackie (ed.) 2012 (Second Edition): *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*. Los Angeles/London/New Dehli/Singapore/Washington DC: Sage Publications.
- Latour, Bruno 2005. *Reassembling the social. An introduction to actor-network-theory*. Oxford: University Press.
- Lee, Nick 2001. *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Lee, Nick 2005. *Childhood and human value: Development, separation and separability*. London: Open University Press.
- Lenz Taguchi, Hillevi, Linnea Bodén och Ohrlander, Kajsa 2011: *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Liberg, Caroline 1993/2006. *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline 2010. Möten i skriftspråket. Bjar, L. och Liberg, C. (red.). *Barn utvecklar språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, Sven-Eric 2001. *Ett oändligt äventyr: Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Lofland, Lyn H. 1973. *A world of strangers: order and action in urban public space*. New York: Basic Books.
- Løkken, Gunvor 2008. *Toddlarkultur: Om ett- och tvååringars sociala umgänge i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Markström, Ann-Marie 2005. *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie.* Linköpings Universitet.
- Markström, Ann-Marie 2007. Hallen – en plats i skärningspunkten mellan privat och offentligt. I: Gunilla Halldén (red.) *Den goda barndomen och barns vardagsliv.* Stockholm: Carlssons.
- Markström, Ann-Marie 2013. Pedagogisering av föräldrar i förskola och skola. I: Harju, Anne och Tallberg Broman, Ingegerd (red.) *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter.* Lund: Studentlitteratur.
- Mayall, Berry 2002. *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives.* Buckingham: Open University Press.
- McNay, Lois 1994. *Foucault. A Critical Introduction.* Cambridge: Polity Press.
- Merleau-Ponty, Maurice 1962. *Phenomenology of perception.* New York, London: Routledge.
- Meurling, Birgitta och Nygren, Göran (red.) 2009. Skolvardag och framtidsambitioner: etnologiska perspektiv på utbildning. Uppsala universitet.
- Molinari, Luisa 1990. Peer routines in the Asilo Nido. I: Corsaro, William och Molinari, Luisa. From *Seggiolini to Discussions: the generation and extension of peer culture among Italian pre-school children.* *Qualitative Studies in Education* 3: 213-320.
- Molloy, Gunilla 1996. *Reflekterande läsning och skrivning. Årskurs 7-9.* Lund: Studentlitteratur.
- Moosa-Mitha, Mehnoona 2005. A difference-centered alternative to theorization of children's citizenship rights. *Citizenships Studies* 9:4, 369-388
- Morphett, M.V. och Washburne, C. 1931. When should children begin to read? I: *Elementary School Journal*, 31:496-503.
- Morrow, Lesley Mandel 1989: Literacy development in the early years. Helping children read and write. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Nelson, Katherine 1996. *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Nichols, Sue 2011. Young children's literacy in the activity space of the library: A geosemiotical investigation. *Journal of Early Childhood Literacy* 11, 164-189.
- Nikolajeva, Maria 2000. *Bilderbokens pusselbitar.* Lund: Studentlitteratur.
- Nordin-Hultman, Elisabeth 2005. *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande.* Stockholm: Liber
- Pahl och Chloe 2011. 'I don't know what literacy is: Uncovering hidden literacies in a community library using ecological and participatory research methodologies with children. *Journal of Early Childhood Literacy* 11, 190-213.
- Persson, Magnus 2011. Den heliga skriften. Läsrörelsen, McDonald's och kulturarvet. I: Ann Banér. *Kulturarvingarna, typ! : vad ska barnen ärva och varför?* Skrifter från Centrum för barnkulturforskning; 44. Stockholms universitet.
- Prout, Alan 2005. *The future of childhood,* London and New York: RoutledgeFalmer Press.

- Prout, Alan och James, Allison 1990. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Allison James och Alan Prout (eds) *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press.
- Qvortrup, Jens 1994. Childhood matters: An introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta och H. Wintersberger (Eds), *Childhood matters: Social theory, practice and politics* (pp. 1-23). Aldershot: Avebury.
- Rasmussen, Kim 2004. Places for children – children's places. *Childhood* 11(2): 155-173.
- Razfar, Aria och Gutiérrez, Kris D. 2012. Reconceptualizing Early Childhood: The Sociocultural Influence and New Directions in Digital and Hybrid Mediation. I: Larson, Joanne och Marsh, Jackie (ed.) *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE Publications Ltd.
- Regeringens proposition 2004/2005:11: Kvalitet i förskolan.
<http://www.government.se/content/1/c6/03/06/55/d7bb2dd5.pdf>
- Rhedin, Ulla 1992/2001. *Bilderboken – på väg mot en teori*. Stockholm: Alfabetabokförlag.
- Rhedin, Ulla 2004. *Bilderbokens hemligheter*. Stockholm: Alfabetabokförlag.
- Rydsjö, Hultgren och Limberg 2010. Barnet, platsen, tiden: Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.
- Rydsjö, Kerstin 2003. *Biblioteket möter förskolan: En studie av magisteruppsatser*. Från konferensen Mötesplats inför framtiden Borås 8-9 oktober 2003. Högskolan i Borås. Kan laddas ner från <http://bada.hb.se/bitstream/2320/2790/2/rydsjo.pdf>
- Rydsjö, Kerstin 2015. *Dags att höja ribban! Samverkan för små barns språkutveckling*. Regionbibliotek Halland.
- Rydsjö, Kerstin, Limberg, Louise och Hultgren, Frances 2010. Det samtida biblioteket – ett bibliotek i barnens tjänst. I: Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances och Limberg, Louise (red.): *Barnet, platsen, tiden. Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, Stockholms stad Bibliotek.
- Rönnerberg, Margareta 2013. *"Lilla hjärtat är en mullvad" - "Nä, pengvin!" : en studie av kontroversen kring Stina Wirséns filmfigur*. Visby: Filmförlaget.
- Sandin, Amira Sofie 2011. *Barnbibliotek och lässtimulans: Delaktighet, förhållningssätt, samarbete*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.
- Schickedanz, J.A. 1986. *More than ABCs: The early stages of reading and writing*. Washington: Nation association for the education of young children.
- Sheridan, Sonja, Pramling Samuelsson, Ingrid och Johansson, Eva 2011. *Förskolan – arena för barns lärande*. Stockholm: Liber AB.
- Simonsson, Maria 2004. *Bilderboken i förskolan: En utgångspunkt för samspel*. Linköpings universitet. Diss.
- Simonsson, Maria 2007. Barndom och kulturella artefakter. Platsen som skapas runt bilderboken. I: Gunilla Halldén (red.). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons.

- Skolverket 2010. *Läroplan för förskolan, Lpfö 98/10*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet* <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/677>
- SOU 2006:75. Jämställdhet i förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete. Slutbetänkande av delegationen för Jämställdhetsarbete i förskolan. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/06/72/88/1a5ba502.pdf>
- Stern, Daniel. 2003. *Spädbarnets interpersonella värld: ett psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Strander, Kerstin och Torstensson-Ed, Tullie 1999. *Barnen och läroplanen – om barns och vuxnas syn på lärande*. Stockholm: Förlagshuset Gothia AB.
- Street, Brian 2003. What's `New` in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. I: *Literacy, Education and Development*, Vol. 5(2), pp. 77-91.
- Svensson, Ann-Katrin 2011. *Språkstimulerande miljöer i förskolan. En utvärdering av Att läsa och berätta – gör förskolan rolig och lärorik*. Länsbibliotek Jönköping. <http://bada.hb.se/handle/2320/7923>
- Svensson, Lennart, Brulin, Göran, Jansson, Sven och Sjöberg, Karin 2009. *Lärande utveckling genom följeforskning* Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger 2005. *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Taube, Karin 2013. *Barns tidiga skrivande*. Lund: Studentlitteratur.
- Tisdall, E. Kay M., Davis, John M., Hill Malcolm och Prout, Alan 2006. *Children, young people and social inclusion: Participation for what?* Bristol: The Policy Press.
- Trevarthen, Colwyn 1980. The foundation of inter-subjectivity. I: Olson, David R. (red.) *The social foundations of language and thought*. New York: Norton.
- Wall, John 2012. Can democracy represent children? Toward a politics of difference. *Childhood* 19, 86-100.
- Welén, Therese 2009. Historiska perspektiv på lek. I Jensen, Mikael och Harvard, Åsa (red.): *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur.
- Westberg, Johannes 2008. *Vid ett perspektivs gränser. "Governmentality" och det historiska studiet av friheten. Del III: Utbildningshistoria*. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:111930/FULLTEXT01.pdf>
- Wikberg, Erik 2015. *Bokförsäljningsstatistiken. Första och andra tertialet 2015*. Svenska Bokhandlareföreningen, Svenska Förläggareföreningen
- Williams, Pia och Pramling, Niklas 2008. Att bli en berättande person. Samverkan mellan bibliotek och förskola i syfte att främja barns språkutveckling. Göteborgs universitet.. IPD-rapporter 2008:3.
- Wohlwend, Karen E. 2012. Play, Literacies and the Converging Cultures of Childhood. I: Larson, Joanne och Marsh, Jackie (ed.) *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE Publications Ltd.

- Wolf, Maryanne 2012. *Proust och bläckfisken: berättelsen och vetenskapen om den läsande hjärnan*. Göteborg: Daidalos.
- Wyness, Michael , 2015. *Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Åberg, Ann och Lenz Taguchi, Hillevi 2005: *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Ågren, Ylva 2015. *Barns medierade värld – syskonsamspel, lek och konsumtion*. Stockholms Universitet.
- Åman, Pia 2010. *Att läsa och berätta – Gör förskolan rolig och lärorik*. CHILD rapport nr 13. Länsbibliotek Jönköping.
http://edit.hj.se/download/18.6d29d72d12b581f232180002113/1348993765993/rapportserie-att_lasa_och_beratta.pdf.
- Änggård, Eva 2005. *Bildskapande -en del av förskolebarns kamratkulturer*. Diss. Linköpings universitet.
- Ødegaard, Elin Eriksen 2007. *Meningsskapning i barnehagen: innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Øksnes, Maria (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institutionaliserad barndom*. Stockholm: Liber.

Bilaga 1: Styrgrupp, arbetsgrupp, referensgrupp

Styrgruppen för BERÄTTA, LEKA, LÄSA utgjordes inledningsvis av Läsrörelsens ordförande Elisabet Reslegård och länsbibliotekarierna Peter Alsbjer och Anneli Reinhammar. Under projekttiden tillkom Åsa Svahn, områdeschef för Skola Sydost i Örebro kommun, Sylvia Blomberg, utvecklingsledare bibliotek, barn/unga, Örebro läns landsting, Ann-Charlotte Wedérus, avdelningschef, kulturenheten i Landstinget Västmanland, Majja Neverland, utvecklingsledare förskola Västerås, Ann Catrine Eriksson, bibliotekskonsulent Länsbibliotek Sörmland och Katarina Andersson, enhetschef/Utveckling, Förvaltningsledningskontoret Barn- och utbildning Eskilstuna. Susanna Ekström och koordinatören var adjungerade till styrgruppen.

Arbetsgruppen för projektet bestod från Läsrörelsen av Elisabet Reslegård samt Susanna Ekström och Marianne von Baumgarten-Lindberg. Från Regionbibliotek Örebro-Västmanland ingick Peter Alsbjer, Sylvia Blomberg, utvecklingsledare för bibliotek, barn/unga, Örebro läns landsting och Christina Stenberg, bibliotekskonsulent barn- och skolbibliotek, Landstinget Västmanland (t.o.m. våren 2012). Från Länsbibliotek Sörmland ingick Anneli Reinhammar och Ann Catrine Eriksson, bibliotekskonsulent Länsbibliotek Sörmland. Under projekttiden tillkom från Läsrörelsen aktuell projektkoordinator och pressekreterare Li Södermark. Från Örebro län tillkom Åsa Svahn, områdeschef för Skola Sydost i Örebro kommun. Från Västmanlands län tillkom Ann-Charlotte Wedérus, avdelningschef, kulturenheten i *Landstinget Västmanland*, Peggü Norman, kulturkonsulent Landstinget Västmanland, Ann Redlund, förskolechef Norbergs kommun och Majja Neverland, utvecklingsledare förskola Västerås. Från Sörmlands län tillkom Katarina Andersson, enhetschef/Utveckling, Förvaltningsledningskontoret Barn- och utbildning Eskilstuna.

Referensgruppen bestod av Christer Hermansson, kulturchef Strängnäs kommun, Alexandra Uhlmann Konjicija, barnbibliotekarie i Strängnäs kommun, Pia Lenander, förskollärare i Strängnäs kommun, Ann Redlund, förskolechef i Norbergs kommun (övergick under projekttiden till arbetsgruppen), Pia Carlsson, bibliotekspedagog i Norbergs kommun, Nicholas Hallosen, bibliotekarie/processledare i Örebro kommun, Kultur och medborgarförvaltningen, Karin Zetterberg, bibliotekschef för Kultur- och fritidsförvaltningen, Eskilstuna stadsbibliotek och Ewa Kollberg, f.d. konsulent Regionbibliotek Västra Götaland. Under projekttiden tillkom Gerard Adamse, bibliotekschef Strängnäs kommun, Britt Wahlström, förskolechef i Eskilstuna kommun, Åsa Flöje, mångfaldsutvecklare förskolan, Barn- och utbildningsförvaltningen, Hallstahammars kommun och Marianne Sörenson, f.d. rektor för Kulturskolan i Hällefors.

Bilaga 2. Budget för **BERÄTTA, LEKA, LÄSA**

Projektrelaterade kostnader för de innehållsmässiga delar som godkänts av Allmänna arvsfonden är:

År 1; 1 459 939 kronor (beviljat 1 386 000 kronor)*

År 2; 1 926 799 kronor (beviljat 1 970 000 kronor)

År 3; 598 685 kronor (beviljat 616 000 kronor)

3 985 423 kronor (beviljat 3 972 000 kronor)

Bidragen från Allmänna arvsfonden är 3 972 000 kronor. Till det kommer bidrag från landstingen på 75 000 kronor för kulturaktiviteter samt 3 560 kronor i återbetalade bidrag från bibliotek för kulturaktiviteter. De totala intäkterna blir då 4 050 560 kronor, från detta dras de projektrelaterade kostnaderna på 3 985 423 kronor. Mellanskillnaden 65 137 kronor återbetalas till Allmänna arvsfonden.

*Den högre kostnaden för år 1 beror på att vissa kostnader för år 2 måste betalas redan det första året eftersom åren inte följde kalenderåren, vilket vi inte var medvetna om.

Kommentar om projektets ekonomi och budget

Utöver de medel som projektet BERÄTTA, LEKA, LÄSA har beviljats av Allmänna arvsfonden har 340 000 kronor kommit från PostkodLotteriets Kulturstiftelse (för den inledande konferensen och följeforskningens första fas), 40 000 kronor från Lärarstiftelsen/SAF (för följeforskningen), tillsammans

75 000 kronor från landstingen i Västmanland, Sörmland och Örebro (för extra kulturaktiviteter i Västerås, Eskilstuna och Örebro), 15 000 kronor som betalades direkt av Örebro länsbibliotek (för kulturaktiviteter) och 150 000 kronor från Landstinget i Västmanland, Sörmland och Örebro (för följeforskningen). Tillkommer drygt 175 000 kronor som Läsrörelsen har skjutit till av egna medel. Totalt rör det sig om 795 000 kronor. Till det kommer stora arbetsinsatser i de tre länen och mycket ideellt arbete från aktiva inom Läsrörelsen.

Ansökningar, redovisningar och förhandlingar i form av varor och tjänster har gjorts av projektledare Elisabet Reslegård – med full insyn och delaktighet från projektets styr- och arbetsgrupp.

Bilaga 3. Plan över halvdagskonferenserna

På ett arbetsmöte den 10 april 2013 diskuterades när varje kommun skulle erbjudas att delta och vilka datum som gällde för den första respektive andra konferensen. Följande plan fastställdes:

	A	B	C	D
HT 2013	11 sep, 6 nov Skinnskatteberg Fagersta Norberg Örebro 1	12 sep, 7 nov Köping Arboga Kungsör Örebro 2	18 sep, 13 nov Nyköping Oxelösund	19 sep, 14 nov Karlskoga Lekeberg Degerfors
VT 2014	29 jan, 2 april Västerås 1 Sala	30 jan, 3 april Västerås 2 Flen	5 feb, 9 april Eskilstuna 1 Eskilstuna 2	6 feb, 10 april Laxå Askersund Hallsberg Kumla
HT 2014	10 sep, 5 nov Örebro 3 Katrineholm Vingåker	11 sep, 6 nov Örebro 4	17 sep, 12 nov Västerås 3 Hallstahammar Surahammar	18 sep, 13 nov Västerås 4
VT 2015	28 jan, 18 mars Lindesberg Nora Hällefors Ljusnarsberg	29 jan, 19 mars Eskilstuna 3 Eskilstuna 4	4 feb, 16 april Strängnäs Gnesta Trosa	

I maj 2013 informerades förskolechefer och bibliotekschefer i samtliga 31 kommuner om projektet och när respektive kommun var inbjuden att delta. Informationen skickades ut länsvis och till alla kommuner som ingick i respektive län. Det undertecknades av Läsrörelsens projektledare, den chefsrepresentant från förskolesidan i länet som satt med i projektets styrgrupp och länsbibliotekarie eller motsvarande i länet som också satt med styrgruppen.

Bilaga 4. Frågor för dokumentation

Förskolepedagoger

Frågor före projektet

(Enkät att fylla i vid första seminarietillfället.)

- Namn, utbildning, förskola, förskolans nuvarande dokumentationsmetod.
- Vilken bok har ni valt? Ungefär hur många barn kommer att delta?
- Vad vill ni uppnå med att delta i projektet?

Instruktioner inför projektet

Dokumentera och ge konkreta exempel på följande:

- Beskriv konkret på vilka sätt ni arbetar med böckerna i barngruppen.
- Beskriv barnens agerande och uttryck.
 - o Hur förhåller sig barnen under arbetet med böckerna?
 - o Vad händer mellan personal och barn, barn och berättelse, barn sinsemellan?
 - o Refererar barnen till läsprojektet i andra sammanhang i förskolan?
- Beskriv samarbetet med föräldrarna.
 - o Vad sker vid eventuella gemensamma aktiviteter?
 - o Berätta om vad föräldrarna säger om hur de arbetat med böckerna hemma.
- Beskriv samarbetet med biblioteket (omfattning, planering, genomförande, kompetensöverföring etc.).
- Beskriv ditt eget förhållningssätt och dina intryck under projektets gång.

Dokumentationen lämnas i samband med den andra halvdagskonferensen.

Bibliotekarier

Frågor före projektet

(Enkät att fylla i vid första seminarietillfället.)

- Namn, utbildning, bibliotek.
- Vilken/vilka förskolor kommer ni att samarbeta med? Antal vuxna och ca antal barn?
- Vad vill ni uppnå med att delta i projektet?

Instruktioner inför projektet

Dokumentera och ge konkreta exempel på följande:

- Ge exempel på vilket sätt ni tidigare samverkat med förskolorna i upptagningsområdet
- Beskriv hur projektet förankras hos övrig bibliotekspersonal.
- Beskriv konkret på vilket sätt kontakterna tas mellan bibliotek och förskola/förskolorna i projektet.

- Beskriv samarbetet med förskolorna (omfattning, planering, genomförande, kompetensöverföring etc.).
- Berätta vad som sker vid ev. gemensamma aktiviteter med förskolepersonalen, barn och föräldrar - i förskola och bibliotek.
- Berätta hur bibliotekets övriga besökare kan se att det pågår att lokalt samverkansprojekt med förskolor.
- Berätta om ev. spontanbesök i biblioteket av föräldrar och barn från projektet./Kommentarer från föräldrarna.
- Beskriv ditt eget förhållningssätt och dina intryck under projektets gång

Dokumentationen lämnas i samband med den andra halvdagskonferensen.

Bilaga 5. Utvärderingsfrågor

Förskolepedagoger

- Fungerade den bok du valt så som du hade tänkt dig?
- Vad i arbetet med böckerna har fungerat bra? Vilka problem har uppstått?
- Hur har samarbetet med föräldrarna fungerat?
- Hur har samarbetet med biblioteken fungerat?
- Hur har samarbetet med Läsrörelsen fungerat?
- Vad har skriften Berätta, leka, läsa betytt för arbetet?
- Vad tog du med dig från den inledande halvdagskonferensen (alt. halvdagskonferenserna)?
- Vilka ytterligare resurser hade du velat ha?
- Vilka förändringar kan du se i barnens förhållningssätt till böcker och berättelser?
- Har du sett att arbetet med böckerna har påverkat barnen på några andra sätt?
- Vilka nya kunskaper och insikter har du fått genom projektet?
- Har arbetet med projektet gett inspiration till nya sätt att arbeta med böcker och berättelser?
- Något annat du vill berätta om som anknyter till projektet?

Bibliotekarier

- Hur har samarbetet med förskolepersonalen fungerat?
- Hur projektet satt avtryck i biblioteksverksamheten? Biblioteksrummet, möblering, exponering, prioritering vid inköp av litteratur?
- Hur stor insyn har du haft i det som händer i förskolan?
- Vad har skriften Berätta, leka, läsa betytt för ökad inspiration och fördjupning i samverkan med förskolepersonalen?
- Har annan litteratur metodik, handledningar fungerat som inspiration för er personal i bibliotek och förskola? Exempel?
- Har ni tillsammans fått ta del av inspiratörer av lokala eller externa personer/föreläsare - förutom projektets fortbildningsdagar - som tillfört idéer/kunskap?
- Har samverkan inneburit fördjupad kunskap om varandras arbetsområden och kompetenser?
- Har förståelsen och kunskapen om era respektive verksamheter ökat?
- Vad tog du med dig från den inledande halvdagskonferensen (alt. halvdagskonferenserna)?
- Vilka ytterligare resurser hade du velat ha?
- Vilka förändringar kan du se i din fortsatta samverkan med projektets förskolor men även med övriga förskolor?
- Har arbetet med projektet gett lust, inspiration och strategier till öka samverkan med övriga förskolor?
- Vilka nya kunskaper och insikter har du fått genom projektet?
- Hur har samarbetet med Läsrörelsen fungerat?
- Något annat du vill berätta om som anknyter till projektet?

