

Litteratursamtal tillsammans med förskolans yngsta barn

Originalartikel

Hanna Thuresson^{1*} 

¹ Örebro universitet

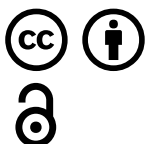
*Korresponderande författare:
Hanna Thuresson
hanna.thuresson@oru.se

Forskning om undervisning och lärande, vol. 14, nr 2, 2026, 6–28
DOI: [10.61998/forskul.v14i2.60411](https://doi.org/10.61998/forskul.v14i2.60411)
ISSN: 2001-6131

Publicerad: 2026-09-29

© 2026 Författaren.

Denna artikel publiceras med öppen tillgång under villkoren i Creative Commons. Erkännande-licensen CC BY 4.0, som tillåter användning, spridning och reproduktion i vilket medium som helst, förutsatt att originalverket är korrekt citerat.



Sammanfattning

Artikeln undersöker hur arbetslag i svensk förskola beskriver sitt arbete med litteratursamtal tillsammans med barn i åldrarna ett till tre år. Med utgångspunkt i New Literacy Studies begreppsliiggörs litteratursamtal som sociala och multimodala praktiker. Empirin består av fotoelicitering i intervjuer med sju arbetslag och analyserades genom tematisk analys. Artikeln identifierar fyra huvudsakliga praktiker: litteratursamtal med text, bild, interaktion eller material i fokus. Resultaten visar hur litteratursamtal används både som språkutvecklande redskap och som arenor för estetiska och meningsskapande praktiker. Här synliggörs didaktiska dilemman kopplade till materials tillgänglighet och spänningen mellan språkorienterad undervisning och barns egna initiativ. Resultaten visar att olika praktiker för litteratursamtal bidrar både till språkutveckling och deltagande i meningsskapande processer. Diskussionen betonar vikten av didaktisk medvetenhet om hur litteratur, material och interaktion samspelar för att möjliggöra de yngsta barnens deltagande i litterära och kulturella praktiker.

Nyckelord: litteratursamtal, förskolepedagogik, literacypraktiker

Abstract

This article explores how preschool teams in Sweden describe their work with literature discussions with children aged one to three. Grounded in New Literacy Studies, literature discussions are understood as social and multimodal practices. The empirical material consists of photo elicitation in group interviews with seven work-teams and are analysed using thematic analysis. The study identifies four main practices: literature discussions with a focus on text, image, interaction, or materiality. The findings show that literature discussions function both as tools for language development and as opportunities for aesthetic and meaning-making practices. The study also highlights didactic dilemmas related to children's access to materials, language-oriented instruction and children's own initiatives. Overall, the findings indicate different practices of literature discussions contribute both to language development and participation in meaning-making processes. They underline the importance of didactic awareness of the interplay between literature, materiality, and interaction in enabling the youngest children's participation in literacy practices.

Keywords: literature discussions, early childhood education, literacy practices

Introduktion

Denna artikel riktar uppmärksamhet mot litteratursamtal i förskolan, med fokus på de yngsta barnen i åldern ett till tre år. Här uppstår en central didaktisk fråga: Vad innebär det egentligen att samtala om litteratur när deltagarna ännu saknar ett utvecklat verbalspråk? För att närma sig denna fråga förstås litteratursamtal som en social och gemensamt formad process, där meningsskapande sker genom såväl tal som kropp, blickar och gemensamma handlingar. Samtal omfattar därmed inte enbart verbalt utbyte utan även icke-verbal kommunikation och gemensamt berättande. En sådan utgångspunkt väcker didaktiska frågor om vad som räknas som språkutvecklande undervisning, och hur litteratursamtal kan planeras och förstås när barns deltagande tar andra uttryck än språkliga. I förskolekontexter finns en lång tradition av olika typer av litteratursamtal, där samtal med barn om litterära texter ofta framhålls som ett sätt att bearbeta innehåll och utveckla barns förståelse och behållning av texten i vid mening (Damber m.fl., 2013; Jönsson, 2007). Forskningen visar emellertid att denna potential inte alltid realiserar i praktiken. Det är svårt för förskollärare att möta barn på en språkutvecklande nivå, och många möjligheter i samspelet mellan förskollärare och barn missas eller faller platt (Alatalo & Westlund, 2021; Damber, 2015; Dybvik m.fl., 2022; Slettner & Gjems, 2016; Tjärn, 2020). Studierna lyfter fram att ett medvetet didaktiskt arbete är en förutsättning för att barn ska erbjudas tillfällen till språk-, läs- och skriverfarenheter genom möten med text och litteratur. Tillgången till och användandet av litteratur betraktas samtidigt som en grundläggande rättighet och förutsättning för deltagande i ett demokratiskt samhälle, där barns användning av språk, symboler och berättelser bidrar till deras förståelse av dem själva och deras omvärld (Schmidt, 2013, 2021).

Studiens fokus är relevant i ljuset av förskolans läroplan där barnen "... ska få lyssna till högläsning och ges möjlighet till delaktighet genom att samtala om texter och bilder" (Skolverket, 2025, s. 7). Förskolan ska också ge barn förutsättningar att utveckla ett "intresse för bokstäver och för att lära sig läsa" samt ett "intresse för litteratur, berättelser, bilder och texter" (Skolverket, 2025, s. 13). Detta aktualiserar en central didaktisk spänning mellan undervisning med fokus på skriftspråkliga färdigheter och ett innehåll som tar sin utgångspunkt i barns intressen och uttrycksformer. Hur denna balans hanteras i praktiken är avgörande för vilken funktion litteratursamtal får i förskolan. Mot denna bakgrund är det angeläget att undersöka hur litteratursamtal kan genomföras också med de yngsta barnen. Om uppdraget ska omfatta hela barngruppen behövs forskning som visar vilka didaktiska förutsättningar som möjliggör även de yngre förskolebarnens deltagande. Forskare (Dehnæs Hogsnes m.fl., 2021; Samuelsson m.fl., 2023) hävdar att en alltför målstyrd och instrumentell undervisning, där barns egna intressen och initiativ ges begränsat utrymme, riskerar att motverka syftet med litteratursamtal.

Litteratursamtal i förskolan betraktas således både av forskning och i beskrivningen av uppdraget (Skolverket, 2025) som en självklar del av den pedagogiska vardagen, särskilt tydligt i relation till barns språkutveckling. Men när de yngsta barnen deltar i förskolans litteratursamtal uppstår didaktiska utmaningar som rör yngre barns begränsade verbala förmåga. Detta innebär för förskollärare inte enbart en fråga om ämneskunskap, utan om didaktiskt omdöme i stunden för att kunna uppfatta och svara på barns subtila uttryck och initiativ. I arbetet med de yngsta barnen, vars deltagande ofta är kroppsligt och situerat, blir denna didaktiska tolkningsprocess därför särskilt komplex. Traditionella sätt att identifiera förståelse, exempelvis genom svar på frågor eller verbala resonemang, blir otillräckliga. Detta ställer krav på att synliggöra alternativa sätt att uppmärksamma och erbjuda barn förutsättningar för meningsskapande i litteratursamtal. Tidigare forskning om förskolans användning av litteratur och högläsning har i stor utsträckning riktats mot högläsningens språkutvecklande potential och vuxnas verbalt orienterade strategier, medan mindre uppmärksamhet har ägnats åt hur de yngsta barnen del-

tar genom kroppsliga, visuella och materiella uttryckssätt. Detta innebär att en viktig del av förskolans praktik riskerar att förbli otillräckligt belyst. Mot denna bakgrund blir det angeläget att undersöka hur litteratursamtal tar form som praktiker i förskolan, eftersom olika sätt att organisera dessa samtal kan erbjuda skilda möjligheter för de yngsta barnens deltagande, meningsskapande och tillträde till litterära och kulturella praktiker. Genom att använda praktiker som begrepp betonas att språk-, läs- och skrivförmågor alltid är socialt och kulturellt situerade (The New London Group, 1996). Inom denna förståelseram begreppsliiggörs praktiker som relativt stabila men föränderliga mönster av handlingar där deltagare, material, normer och syften samspelar. Praktiker innefattar således inte enbart vad som görs, utan också hur, varför och med vilka resurser det görs. Olika praktiker tillgängliggör därmed olika möjligheter och erbjudanden för barns meningsskapande. För de yngsta barnen, vars meningsskapande ofta är kroppsligt och icke-verbalt, blir detta särskilt betydelsefullt eftersom vissa praktiker riskerar att osynliggöra deras bidrag. Syftet med studien som ligger till grund för artikeln är att undersöka de didaktiska dimensioner som framträder i hur arbetslag i svensk förskola beskriver sitt arbete med litteratursamtal med de yngsta barnen i åldern ett till tre år. Genom att analysera litteratursamtal som sociala och kulturella praktiker riktar studien särskild uppmärksamhet mot hur dessa praktiker tar form i förskolans vardag, samt vilka möjligheter till deltagande och meningsskapande som därigenom erbjuds barnen.

Artikeln utgår från följande frågor:

- Vilka olika praktiker för litteratursamtal finns i förskolepersonals beskrivningar och framställningar av sin verksamhet med ett- till treåriga förskolebarn?
- Vilka möjligheter till deltagande och meningsskapande framträder i de olika praktiker för litteratursamtal med ett- till treåriga förskolebarn?

Tidigare forskning

Forskningsområdet om förskolans användning av litteratur och högläsning är mycket omfattande och varierat. Denna forskningsöversikt sammanfattar forskning inom en nordisk kontext eftersom förskoleverksamheterna i de nordiska länderna har många likheter där omsorg, fostran och lärande ses som en helhet (Urban m.fl., 2023). Översikten bygger på en forskningsgenomgång och klargör centrala fokusområden och huvudsakliga resultat. Forskare har undersökt detta ämne främst ur tre olika men närliggande forskningsfält; språkdidaktiska, estetiska och litteraturredidaktiska perspektiv.

Språkdidaktiska perspektiv

Det språkdidaktiska fältet fokuserar på hur högläsning kan stödja förskolebarns språkutveckling. Studier visar att högläsning kan ha flera positiva betydelser, såsom att utveckla förskolebarns ordförråd (Brodin & Renblad, 2020; Grøver m.fl., 2022), introducera dem till skriftspråkande (Bleses m.fl., 2015; Norling, 2015) och främja deras framtida skolframgång (Mol & Bus, 2011). Alatalo med flera (2023) visar att för att högläsning ska vara en del av förskolans praktik måste läsning prioriteras genom avsatt tid. Studien pekar dock på bristande planering av läsning och stor variation i tid som används för läsning, där cirka 80 procent av förskollärarna uppgav att de sällan eller aldrig planerade genomförda lässtunder (Alatalo, m.fl., 2023). Stor del av forskningen har belyst lärarnas olika didaktiska strategier för att uppmuntra förskolebarns aktiva deltagande under högläsning. En metod som ofta nämns är dialogisk högläsning, där den vuxne engagerar

barnen i samtal före, under och efter högläsningen genom att ställa öppna frågor samt bekräfta, svara på och vidga barnens erfarenheter och perspektiv. Detta kan också ske genom att den vuxne uppmuntrar barnen att göra textkopplingar, det vill säga att relatera det lästa till personliga upplevelser eller tidigare erfarenheter, eller till andra berättelser eller sammanhang i omvärlden (Hofslundsengen, m.fl., 2017; Lepola m.fl., 2022). Att forskningen belyser yngre förskolebarns meningsskapande är ovanligt men en studie visar att även om de yngsta förskolebarnen inte har välutvecklat verbalt språk, så skapar de mening om läsande och skrivande (Thuresson, 2021).

Studier har även fokuserat på hur bokanvändning och högläsning kan användas med andra syften. Här visar studier att planering och utförande av högläsningsaktiviteter är en del i förskollärares didaktiska kunskap (Lindström, m.fl., 2025) och används för lärande av specifika ämneskunskaper såsom naturvetenskap (Frejd, 2021) eller matematik (Björklund & Palmér, 2020). Förskollärare som har intervjuats om litteraturanvändning framhåller att högläsning kan främja barns sociala förmågor, skapa en känsla av gemenskap och förbereda barnen för fortsatt skolgång (Alatalo m.fl., 2023; Tjärn, 2023). Samtidigt visar andra studier att högläsning i förskolan ofta sker utanför en undervisningskontext och i stället används för att lugna och samla barngruppen (Alatalo & Westlund, 2021; Dahlström m.fl., 2023; Damber, 2015). Den samlade forskningen visar att förskollärare ser bokanvändning och högläsning som mångfacetterade praktiker som kan genomföras på många sätt och för många syften. Hofslundsengen med flera (2018) visar att förskolor har böcker tillgängliga i lärmiljön för att inspirera barnen till att efterfråga högläsning samtidigt visar studien att mindre än hälften av avdelningarna hade avskilda läsplatser. Barn och pedagoger hade alltså ingenstans att sitta när barnen efterfrågade högläsning.

Estetiska perspektiv

Det finns även studier som har undersökt bilderbäckers estetiska funktion och deras potential att skapa en bro mellan olika aktiviteter i verksamheten, samt mellan verklighet och fantasi, lek och undervisning (Basse, 2020; Cekiate & Björk-Willén 2018; Solstad, 2015). Øines (2019) redovisar ett utvecklingsprojekt som syftade till att förskolepersonal skulle få ökad kunskap och förståelse för värdet av läsning som estetiskt lärande där förutom även bildtolkning och bearbetning av upplevelser inryms i lärandet. Resultatet visade att personalen oftare valde komplexa bilderböcker med tolkningspotential och att förskolebarnens läsglädje rapporterades ha ökat. Trots detta uppgav förskollärarna i studien att deras mål med högläsning sällan var att barnen skulle utveckla estetiskt lärande. Forskning har även visat hur estetiskt lärande kan kopplas till skriftspråkligt lärande. Magnusson (2024) har undersökt hur både digital teknik och icke-digitala material kan användas i svenska förskolors ateljéer för att stödja förskolebarns intresse för skriftspråkande. Genom lekbaserade och estetiskt orienterade aktiviteter, som betonar barnens egna utforskningar och estetiskt lärande, blir skriftspråklighet synligt för barnen enligt Magnusson. Det estetiska perspektivet på litteratursamtal kan också vidgas till att inrymma hur berättelser, sagor och estetiska uttrycksformer kan fungera som utgångspunkt för gemensamma lekvärldar där både förskolebarn och pedagoger deltar (Nilsson m.fl., 2017; Samuelsson, 2025).

Litteraturdidaktiska perspektiv

I litteraturdidaktiska studier undersöks bokval i förskolan och hur litteratur används i förskolekontexter (Lyngfelt & Söderberg, 2021; Ommundsen, 2021; Schmidt & Hvit Lindstrand, 2022;). Havemose (2024) undersöker exempelvis olika versioner av sagan *De tre bockarna Bruse* (Asbjørnsen & Moe, 1914). De olika bilderbäckerna drar nytta av traditionella muntliga berättarpraktiker för att skapa interaktiva läsupplevelser som överbryggar muntlig tradition och moderna medier. Björvand med flera (2025) har studerat vilka böcker som läses i norska förskolor

och hur förskollärare motiverar sina bokval. Forskarna konstaterar att det finns stor bredd och variation i urvalet, men att äldre titlar dominerar. Förskollärarna i studien uppgav att de väljer böcker som barnen tycker om och som upplevs som aktuella, humoristiska och spännande. Men, menar forskarna vidare, det finns en outnyttjad potential att lyfta fram nya barnböcker (Bjorvand m. fl., 2025).

Denna forskningsöversikt av förskolans arbete med litteratur och högläsning visar att tidigare studier främst har fokuserat på högläsningens språkutvecklande betydelse, förskollärares didaktiska strategier, estetiska dimensioner av bokanvändning och frågor om bokval och läsmiljöer. Detta innebär att litteratursamtal främst har undersökts genom ett lärandeperspektiv. Trots det omfattande forskningsläget saknas studier som undersöker litteratursamtal som sociala och kulturella praktiker, särskilt i relation till förutsättningar för de yngsta förskolebarnens deltagande. Det finns fortfarande få studier som uppmärksammar hur didaktiska förutsättningar kommer till uttryck för att möjliggöra ett- till treåringars deltagande. Mot denna bakgrund finns ett behov av studier som visar didaktiska dimensioner av litteratursamtal där olika former av språkliga uttryckssätt erkänns och ges betydelse.

Teoretiskt ramverk

Studiens utgångspunkt är litteratursamtalets sociala betydelse som del i ett skapande av gemenskaper. I linje med ett New Literacy Studies-perspektiv betraktas språk-, läs- och skrivlärande som ständigt pågående och "realised in social relationships rather than a property of individuals" (Barton & Hamilton, 2000, s. 13). Utifrån detta perspektiv betraktas språk-, läs- och skrivaktiviteter som situerade i sociala och kulturella praktiker. Det innebär att meningsskapande om språk och litteratur inte enbart utgörs av regler och strukturer, utan formas i konkreta sammanhang där människor interagerar, delar erfarenheter och skapar mening (The New London Group, 1996). Litteratursamtal kan därmed betraktas som en sådan praktik, där deltagare tillsammans orienterar sig i och ger betydelse åt texter och berättelser. Att fokusera på praktiker innebär genom detta teoretiska raster att uppmärksamma hur handlingar, normer, material och deltagarpositioner samspelar i meningsskapandet. Praktiker möjliggör samtidigt vissa former av deltagande och begränsar andra (Barton & Hamilton, 2000). Detta blir särskilt betydelsefullt i relation till de yngsta barnen, vars deltagande ofta är kroppsligt, situerat och delvis icke-verbalt.

Inom detta ramverk ses språk-, läs- och skrivaktiviteter också som praktiker, där utveckling av omdöme, identitet och kulturell förståelse ingår (Barton & Hamilton, 2000; Street, 2003). Litteratursamtal framträder därmed inte enbart som ett medel för språkutveckling, utan som en arena där barn ges möjlighet att delta i kulturellt meningsskapande och tolka och använda texter (Cope & Kalantzis, 2000; Heath, 1983; Ormerod & Ivanič, 2000; Pahl & Rowsell, 2012). Mot denna bakgrund förstås litteratursamtal i innevarande artikel som meningsskapande processer där barns deltagande är centralt. Snarare än att enbart fokusera på språkliga färdigheter riktas uppmärksamheten mot hur praktiker ger barn möjligheter att genom olika uttrycksformer erfara och orientera sig i litteratursamtal. De teoretiska utgångspunkterna har väglett analysen med fokus på hur olika praktiker för litteratursamtal formas i arbetslagens framställningar av sin verksamhet.

Metod

Detta avsnitt ger en detaljerad beskrivning av studiens genomförande, inklusive metoder för datagenerering, samt vilka processer som användes för att analysera det insamlade materialet.

Fotoelicitering i intervjuer med arbetslag

Fotoelicitering i intervjuer är en kvalitativ forskningsmetod där bilder används för att främja reflektioner och berättelser från deltagarna i intervjuer (Azzarito, 2023; Birkeland, 2013; Kyololo m.fl., 2023; Milne & Muir, 2020). Bilderna kan utgöras av forskargenererade bilder, deltagargenererade bilder eller visuella artefakter såsom konstverk, barns bildskapande eller pedagogisk dokumentation. Metoden som jag använt för att samla empiri till studien bygger på idén att visuella stimuli kan väcka minnen, känslor och associationer som annars kan vara svåra att uttrycka enbart med ord. Forskningsmetoden innebär även att forskaren inte enbart tolkar verbala utsagor utan också det visuella materialet och relationen mellan dessa (Milne & Muir, 2020).

Deltagare till den här studien eftersöktes via ett förskoledidaktiskt nätverk som drivs av ett lärosäte tillsammans med skolhuvudmän i en region. Rekryteringen genom det regionala nätverket underlättade tillgången till erfarna deltagare med intresse för litteraturredidaktiska frågor. Samtidigt innebär en sådan rekryteringsväg att deltagarna delar en gemensam förståelse, vilket kan ha påverkat vilka perspektiv som framstod som självklara i intervjusituationen. Ett målinriktat urval (Bryman m.fl., 2025) användes i syfte att identifiera arbetslag som arbetade med barn i åldern ett till tre år och som kunde bidra med rika beskrivningar av litteratursamtal. Några arbetslag valdes bort exempelvis med anledning av att de arbetade med en barngrupp som var ett till fem år. Totalt intervjuades 14 yrkesverksamma pedagoger (förskollärare och barnskötare) från sju arbetslag. Inga av arbetslagen arbetade på samma förskola. I tabell 1 framgår fördelning över antal arbetslag och personer som intervjuades. Arbetslagen benämns A–G, på varje avdelning fanns minst en förskollärare och nio av de 14 intervjuade var förskollärare.

Tabell 1

Förteckning över arbetslag och intervjuade personer

Avdelning A	1 förskollärare
Avdelning B	Hela arbetslaget: 2 förskollärare, 1 barnskötare
Avdelning C	Hela arbetslaget: 2 förskollärare
Avdelning D	1 förskollärare
Avdelning E	Hela arbetslaget: 1 förskollärare, 2 barnskötare
Avdelning F	Hela arbetslaget: 1 förskollärare, 1 barnskötare
Avdelning G	Hela arbetslaget: 1 Förskollärare, 1 barnskötare

Intervjuerna i arbetslagen utfördes i en region i Sverige under tidsperioden 2023 till 2024 och spelades in med hjälp av en digital diktafon. Intervjuerna pågick mellan 45 och 75 minuter och skedde i grupp med hela arbetslaget, utom i två fall där endast förskolläraren ville delta. Dessa två förskollärare har betraktats som talespersoner för sitt arbetslag då de alltid refererade till arbetet med litteratursamtal som en del av ett arbetslag (exempelvis ”vi har skapat det här materialet som vi använder” eller ”när vi ska ha litteratursamtal så ...”). De frågeområden som berördes under intervjuerna behandlade arbetslagets didaktiska val i relation till litteratursamtal. Några exempel på frågeområden var: *Hur väljer ni litteratur? Kan ni visa mig material som ni använder vid litteratursamtal?* och *Vilka utmaningar finns i det ni beskriver?* Under intervjun använde deltagarna sin egen dokumentation från pågående kvalitetsarbete som eliciterande material. De visade antingen bilder som föreställde arbetslagets arbete med litteratursamtal eller det material som användes i det praktiska genomförandet exempelvis figurer eller inplastade bilder. Anledningen till att arbetslagen intervjuades i grupp och uppmuntrades att visa material och bilder var att skapa en mer avslappnad och kreativ samtalsmiljö och att bilderna skulle fungera som gemensamma referenspunkter i gruppen. När bilder eller material blev aktuella i intervjun, genom att deltagarna hänvisade till specifika detaljer i sina svar noterades detta. Direkt efter intervjun eller under den togs en bild med digital kamera på bilden alternativt det material som deltagarna hänvisade till. Vid hälften av intervjuerna erbjöds jag även en rundvandring där hela eller delar av arbetslaget visade specifika platser där de menade att litteratursamtalen skedde eller material som hade kommit på tal i intervjun och som de ville visa. I dessa fall noterades kompletterande anteckningar gällande aspekter som hade framkommit för den specifika intervjun. Genom fotografierna och annat fysiskt material från undervisningen möjliggjordes att intervjufrågorna också riktades mot hur litteratursamtal blev synliga erbjudanden i lärmiljön och genomfördes med konkreta handlingar. Dock kan användningen av deltagargenererat bildmaterial innebära att de situationer som presenteras är de som av arbetslagen uppfattas som mest lyckade eller representativa, vilket kan bidra till ett visst mått av selektivitet (Birkeland, 2013). Samtidigt bedöms de metodologiska fördelarna ha varit betydande, eftersom det visuella materialet förankrade samtalet i konkreta arbetssituationer och möjliggjorde rika, detaljerade resonemang som sannolikt inte hade uppstått i en traditionell intervjusituation. Eftersom praktiker utgör en central del av forskningsintresset i studien betraktade jag det som en metodologisk fördel att bildtolkningen och det gemensamma samtalet tog sin utgångspunkt i gruppens kollektiva berättelser.

Etiska ställningstaganden

Studien har följt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2024). Studien har vidare genomförts med beaktande av lagen om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460) som betonar forskarens skyldighet att skydda deltagande individer. Alla personuppgifter har hanterats enligt de grundläggande principerna i *Dataskyddslagen* (SFS 2018:218). Deltagarna på de förskolor som anmälde intresse för att delta erhöll information om studiens syfte och metod, både genom muntliga presentationer och skriftligt material, för att säkerställa full förståelse och transparens om forskningsprocessen. Alla deltagare informerades om att deras medverkan i studien var frivillig och att de hade möjlighet att när som helst avbryta sitt deltagande utan några konsekvenser. Personal gav, efter att ha fått information och möjlighet att ställa frågor, ett skriftligt samtycke till deltagandet i studien. Samtliga ljudfiler, transkriptioner, anteckningar och kompletterande bilder lagrades på en lösenordskyddad och behörighetsstyrd server enligt gällande riktlinjer för säker hantering av forskningsdata (Vetenskapsrådet, 2024). Inga fotografier där barn kunde identifieras analyserades. De bilder som

används för att illustrera vissa delar av resultatet har först granskats av det specifika arbetslaget för att säkerställa att bilderna inte avslöjade detaljer som kunde röja deltagarnas identiteter.

Analys

För att utveckla, analysera och tolka mönster i materialet tillämpades tematisk analys (Braun & Clarke, 2022). Inom denna analysmetod betraktas kunskap som subjektiv och situerad, producerad inom en specifik kontext (jfr Haraway, 1988). Analysen behöver därför förankras i ett teoretiskt ramverk som är relevant för den aktuella studien. I linje med studiens teoretiska utgångspunkter (Barton & Hamilton, 2000; Heath, 1983; The New London Group, 1996) riktades analysen mot hur litteratursamtal formas som sociala och kulturella praktiker. I denna studie avgränsas praktiker till återkommande sätt att organisera litteratursamtal i förskolan snarare än enstaka aktiviteter eller händelser. Som forskare har jag en bakgrund inom förskolepedagogik och ett särskilt intresse för litteracitet i tidiga utbildningskontexter. Detta har påverkat vilka aspekter av materialet som har framstått som analytiskt betydelsefulla. För att synliggöra dessa tolkningsprocesser fördes fortlöpande analytiska anteckningar under analysarbetet.

Analysen genomfördes enligt Braun och Clarkes (2022) sexstegsmodell för tematisk analys. Analysprocessen inleddes redan under intervjuerna och fortsatte under transkriberingen av samtalen. Intervjuerna transkriberades manuellt till ett Word-dokument och genomfördes ordagrant för att säkerställa att deltagarnas utsagor återgavs så troget som möjligt (Bryman m.fl., 2025). Dokumentationen av deltagarnas bilder och material analyserades inte som fristående data utan som en integrerad del av deltagarnas berättelser om litteratursamtal (Braun & Clarke, 2022; Milne & Muir, 2020). Dokumentationen användes som kontextualiserande analysmaterial och granskades tillsammans med de sekvenser i intervjuerna där de aktualiserades. Analysen riktades därför mot samspelet mellan det som visades, det som beskrevs och de betydelser som deltagarna tillskrev materialet. Fokus låg inte på det visuella materialets innehåll i sig, utan på hur deltagarna använde dem för att beskriva, motivera och synliggöra sina litteraturdidaktiska praktiker. Efter upprepade genomgångar kodades materialet med utgångspunkt i mönster i deltagarnas beskrivningar av litteratursamtal. Analysen var datanära i det inledande kodningsarbetet men utvecklades successivt i dialog med studiens teoretiska ramverk. Exempel på tidiga koder var "vi älskar böcker", "barnens frågor viktiga", "implicit kanon", "lässoffa", "ordkunskap" och "bilddetaljer". Koder som berörde liknande aspekter av litteratursamtal grupperades och jämfördes för att identifiera återkommande mönster i materialet. På så sätt utvecklades preliminära teman som gradvis förfinades genom återkommande jämförelser med både det empiriska materialet och studiens teoretiska begrepp. Analysprocessen präglades av en kontinuerlig rörelse mellan kodning, temabildning och teoretisk tolkning. Temana betraktades därmed inte som inneboende i materialet utan som resultat av ett reflexivt tolkningsarbete där empiriska utsagor, dokumentationer från intervjuerna och teori sattes i relation till varandra (Braun & Clarke, 2022). Att bildpromenader förekommer i två teman speglar deras olika funktioner i det empiriska materialet. I det ena temat förstås bilder som visuella attribut som bidrar till hur budskap presenteras och uppfattas, medan de i det andra förstås som materiella arbetsredskap som används och delas i praktiken. Bilderna representerar därmed olika analytiska dimensioner av deltagarnas erfarenheter. Inom tematisk analys är teman inte ömsesidigt uteslutande, vilket innebär att samma empiriska fenomen kan förekomma i flera teman när det belyser olika aspekter av deltagarnas beskrivningar (Braun & Clarke, 2022). Analysen hade en abduktiv karaktär, där förståelsen av materialet utvecklades genom en växelverkan mellan empiriska iakttagelser och teoretiska utgångspunkter. Fyra slutliga teman namngavs utifrån hur praktiker för litteratursamtal tillsammans med förskolans yngsta barn tar form i arbetslagens beskrivningar och

framställningar: *Litteratursamtal med text i fokus*, *Litteratursamtal med bild i fokus*, *Litteratursamtal med interaktion i fokus* och *Litteratursamtal med material i fokus*.

Analysens trovärdighet stärktes genom att samtliga intervjuer, anteckningar och dokumentationer av deltagargenererade fotografier och fysiskt material analyserades i sin helhet. Trovärdigheten stärktes också genom att preliminära teman kontinuerligt prövades mot materialet och omarbetades när de inte fångade variationer eller motstridiga exempel i deltagarnas berättelser. Analysen har vidare präglats av återkommande jämförelser mellan teman och det empiriska materialet.

Sammanfattningsvis möjliggjorde den tematiska analysen en systematisk och reflexiv bearbetning av det empiriska materialet, där de teoretiska utgångspunkterna inte enbart fungerade som bakgrund utan aktivt bidrog till vad som uppmärksammades som meningsfullt i analysen. Detta gjorde det möjligt att synliggöra litteratursamtal som komplexa sociala och kulturella praktiker med olika utgångspunkter för meningsskapande.

Resultat

Fyra praktiker för litteratursamtal

I det följande avsnittet presenteras resultaten från studien genom beskrivningar av de fyra teman som blir synliga i analysen. I linje med studiens teoretiska utgångspunkt i New Literacy Studies (Barton & Hamilton, 2000; Heath, 1983; The New London Group, 1996) begreppsliiggörs de fyra temana som praktiker, där olika sätt att organisera meningsskapande pågår genom samspel mellan deltagare, resurser och normer. De praktiker som presenteras nedan ska därmed inte tolkas som enbart innehållsliga variationer, utan som olika sätt att strukturera deltagande i litteratursamtal. Varje praktik möjliggör vissa former av uttryck och positioner för barnen, samtidigt som andra sätt att delta ges mindre utrymme. Uppdelningen i olika praktiker pekar på hur olika aspekter av litteratursamtal aktiverar olika handlingar, förståelser och materialval. Praktikerna beskrivs i detalj tillsammans med de underteman som karakteriserar praktikens specifika form. Dessa illustrerar hur praktiken inte enbart handlar om innehåll, utan om olika sätt att möjliggöra och strukturera barns deltagande i litteratursamtal. I redovisningen nedan har undertemana formats till ett replikliknande uttalande för att tydliggöra och ge liv åt empirin. Sedan redovisas i vilka arbetslag som undertemat var aktuellt (till exempel Arbetslag A, C, E och F) men inte till individuella pedagoger, då vem som sa vad inte gjorts relevant i analysen. När det är tre eller fler grupper som uttryckt undertemat används uttrycket "flera".

Litteratursamtal med text i fokus

Våra barn älskar böcker (Samtliga arbetslag)

När texten sätts i fokus kännetecknas praktiken av att arbetslagen betonar hur viktiga böcker är i deras verksamhet och hur många av barnen som tycker om när pedagogerna läser för dem. Här läggs tonvikten främst på aktiviteter som innehåller högläsning. Tre olika typer av högläsning förekommer i arbetslagens beskrivningar: *textbaserad* - där pedagogerna läser texten som står i boken, *dialogisk* - där forskolläraren ställer olika frågor till barnen för att få barnen att göra kopplingar till egna erfarenheter eller koppla texten eller ord till andra sammanhang. Samt *interaktiv högläsning* - där använder sig pedagogerna av olika uttrycksmedel för att göra texten levande och engagerande. Det kan innebära att de använder sin röst på olika sätt, gestikulerar, använder mimik och rekvisita för att förstärka berättelsen och skapa en mer interaktiv och dynamisk upplevelse för barnen. Genom att låta barnen välja böcker, antingen genom besök till

biblioteket eller genom att noggrant observera barnens intressen och därefter låna böcker, möjliggörs enligt arbetslagen en genuin delaktighet i läsupplevelsen. Pedagogernas aktiva roll i att peka ut text och bokstäver fungerar dessutom som ett konkret sätt att tydliggöra vad som utgör text för barnen, vilket understryker ett medvetet didaktiskt skriftspråksutvecklande arbete.

Även om barnen involveras i stor utsträckning i att välja böcker framkommer i intervjuerna en implicit litteraturkanon. De flesta arbetslag nämner sagan *De tre bockarna Bruse* (Asbjørnsen & Moe, 1914) som den litteratur som ofta används i arbetet med litteratursamtal. Andra lyfter fram *Sagan om vanten* (Sagan om vanten, 1977), *Petter och hans fyra getter* (Norelius, 1951) och *Sagan om den lilla lilla gumman* (Beskow, 2017) som bra böcker för att stimulera barns samtal om litteratur. Två olika arbetslag beskriver att de arbetar med böcker om *Pettson och Findus* (Nordqvist, 1986, 1997). De medger att dessa böcker kanske inte främst är skrivna för så unga barn, men att litteraturen innehåller mycket som gynnar samtal om både ord som förekommer i texten och detaljrika bilder med föremål som kan verbaliseras. En enskild förskollärare redogör för hur barnens nyfikenhet – exemplifierat genom frågan om vad hönorna hade under näbben – ledde till att hon sökte fram och använde begreppet slör i det vidare arbetet med barngruppen. Hon konstaterar att det ordet är ju inte svårare än ordet tuppkam att lära sig. Denna händelse belyser hur spontana frågor från barnen blir inslag som kan ge upphov till en dynamisk språkutveckling, där nya ord introduceras och integreras i barnens vokabulär.

Ett återkommande dilemma som flera arbetslag lyfter fram är den fysiska hanteringen av böckerna. Barnens ibland mycket hårdhanta behandling av böcker leder till att böcker snabbt slits ut eller går sönder vid exempelvis lek, och ställer pedagogerna inför en praktisk konflikt. Å ena sidan finns en stark önskan att synligt exponera och använda böcker som en resurs i den dagliga verksamheten, å andra sidan begränsas möjligheten att upprätthålla materialet intakt och lockande av både tid och ekonomiska resurser.

Vi läser ju inte bara (Samtliga arbetslag)

Utöver böcker poängterar arbetslagen att de i sina didaktiska val gällande litteratursamtal använder ett berättande förhållningssätt och beskriver något som kan kallas ett vidgat textbegrepp (Liberg, 2007) som grund för sitt arbete. I det vidgade textbegreppet ingår exempelvis även film, musik och aktiviteter med berättande. Ett mer berättande undertema lyfts alltså fram gällande hur litteratur bearbetas och framställs i undervisningen. Arbetslagen visar olika varianter av påsar och lådor där specifika böcker och sagor finns gestaltade med figurer och föremål. Vissa arbetslag motiverar sina påsar och lådor med att de har många barn som pratar andra språk. Att med hjälp av föremål och figurer visa och berätta är ett bättre sätt för dessa barn att tillgodogöra sig litteraturen. En pedagog poängterar ”att det är ju inte lätt att veta vad en stäva är om de inte får se en” (Arbetslag E). Även här lyfts ett dilemma fram gällande att ha påsarna och lådorna tillgängliga för barnen eller om de endast används tillsammans med en vuxen. Arbetslagen beskriver att de gärna skulle vilja ha påsar och lådor framme så att barnen erbjuds fler spontana tillfällen till litteratursamtal. Det handlar om att göra barnen delaktiga uppger de, att uppmuntra litteratursamtal barn emellan. Samtidigt uppger de svårigheter i sin strävan, när material från påsar och lådor försvinner eller går sönder. Det blir ohållbart att exempelvis använda en sagolåda med en barngrupp om materialet saknas eller är trasigt.

Då måste vi ju läsa det här 100 gånger (Arbetslag C och F)

Ytterligare ett undertema som framkommer är att några arbetslag beskriver att de ibland kan fastna på specifika ställen i litteraturen. De redogör här för en fördjupad bearbetning där tid och engagemang läggs på att bearbeta enskilda sidor eller ord i en bok. Ett arbetslag beskriver hur

de under en lång period aldrig kom till slutet av en bok. Barnen signalerade på olika sätt att de ville stanna på en specifik sida och på olika sätt verbalisera eller visa med kroppen hur de förstod innehållet på sidan. Arbetslagen uttrycker att det blir tydligt att litteratursamtalet utvecklas som en process där innehållet omtolkas och fördjupas över tid. En deltagare beskriver ”vi måste ju hålla på tills de blir klara, vi kan ju inte tröttna före barnen” (Arbetslag C).

Sammanfattningsvis visar praktiken Litteratursamtal med text i fokus hur förskollärare i praktiken arbetar med litteratur på flera nivåer: från att använda traditionell och dialogisk högläsning för att främja språkutveckling till att anpassa och använda mer berättande metoder för att möta barn med olika förutsättningar och intressen. Detta möjliggör ett fokus på ordförståelse och gemensam orientering mot textens innehåll. Samtidigt kan praktiken innebära att andra uttrycksformer, såsom kroppsliga eller materiella, ges mindre utrymme, vilket påverkar vilka sätt att delta som framstår som möjliga för barnen. Här illustreras också de praktiska utmaningar som uppstår, exempelvis i form av hantering av fysiskt material, vilket skapar en spänning mellan pedagogiska ambitioner och vardagens realiteter.

Litteratursamtal med bild i fokus

Vi kan ju prata länge om det vi ser (Samtliga arbetslag)

Analysen visar att arbetslagen är medvetna om den visuella dimensionen i litteratursamtalet och att bilder fungerar som en ingång för dialog och tolkning. Arbetslagen framhåller att bilderna i böcker inte bara är illustrationer, utan utgör centrala startpunkter för litteratursamtal, där både barn och pedagoger bidrar med observationer och reflektioner. Genom att använda pekande gester och etablera ett gemensamt uppmärksamhetsfokus, lyfter de fram hur detaljer i bilderna blir katalysatorer för vidare diskussioner. En förskollärare förklarar att ibland ”är det som författaren av boken inte har skrivit färdigt, texten stämmer inte överens med bilden” (Arbetslag B) och det måste barnen uppmärksammas på. Då behöver ju fler detaljer i bilden verbaliseras och visas för barnen. Detaljer i bilderna som uppmärksammas av barn benämns verbalt av pedagogerna. Detta pekar på en medveten pedagogisk strategi att verbalt benämna och bearbeta visuella element, så att barnen ges möjlighet att formulera sina tolkningar och därmed stärka sin språkliga utveckling.

Som en bildpromenad på golvet (Arbetslag A, C, E och F)

Ett annat undertema som har framkommit i flera av arbetslagen är begreppet bildpromenad. En bildpromenad är, i arbetslagens beskrivningar, att bilder från en specifik bok kopieras upp på papper och sätts upp på väggar eller klistras fast på golvet (se figur 1 och 3). Barnen kan då promenera längs de olika bilderna i den specifika boken. Flera arbetslag beskriver hur bilderna då placeras utanför den traditionella bokens ram – på väggar eller golv för att göra dem tillgängliga i den fysiska miljön. Många motiverar de uppsatta bildpromenaderna med att berättelsen alltid finns tillgänglig att samtala om. Detta utvidgade sätt att arbeta med litteratur gör det möjligt för barnen att röra sig fritt mellan olika visuella stimuli och därmed skapa en rikare och mer kontinuerlig kontakt med berättelsen. En förskollärare har även gjort miniatyrbilder ur boken som avdelningen har som bildpromenad, plastat in dem och satt på en nyckelring som hon bär i sitt bälte. Hon uppger att bilderna då exempelvis är tillgängliga ute och uppger att både hon och barnen ibland gör kopplingar till boken och bläddrar fram en specifik bild på nyckelringen för att kommunikationen ska bli tydlig.

Figur 1*Bildpromenad*

Not: Bilden föreställer en bildpromenad vid en lång bänk i barnens höjd. Vid bilderna finns också olika föremål som kan kopplas till berättelsen och som barnen kan använda i sin lek.

Då byggde vi en röntgenapparat (Arbetslag A, C och F)

Vidare åskådliggör några få arbetslag ytterligare ett undertema där enskilda bilder kan utlösa längre och mer omfattande bearbetning. Det handlar om att specifika bilder eller detaljer i bilderna som uppmärksammas av barn används till estetiska och sensoriska aktiviteter. Ett exempel är att en förskola hade ett gemensamt tema om vatten. I en bok som användes som bildpromenad fanns en bild som visade att det regnade på huvudpersonerna. Arbetslaget utmanade barnen genom att fråga om de kunde visa regn med kroppen. De tittade på bilden och lyssnade på regn, ett barn uppfattade ett rytmiskt droppande som gestaltades med en dansliknande rörelse och ett arbete med att "dansa regn" inleddes. Ett annat exempel beskrivs av arbetslaget där barnen fastnade vid en bild som föreställde en röntgenapparat. Pedagogerna tolkade barnens frågor som att de ville förstå vad det var för en apparat. De läste på om hur en modern röntgenapparat fungerar och rådfrågade en vårdnadshavare som var sjuksköterska. Barnen engagerades i bygget av apparaten i avdelningens ateljé (se figur 2). En bild som lockade till samtal utvecklades alltså till ett månadslångt projekt med flera olika ämnesinnehåll. Dessa exempel understryker hur bilderna i litteraturen kan bli utgångspunkter för både estetiska aktiviteter och undersökande lärprocesser.

Figur 2
Lekmiljö



Not: En specifik bild på en röntgenapparat från en bok byggdes upp på avdelningen och blev en lekmiljö i ett månadslångt projekt.

Sammanfattningsvis visar praktiken *Litteratursamtal med bild i fokus* att det inte bara handlar om att verbalt beskriva det synliga i bilder, utan även om att öppna upp för en dynamisk och kreativ interaktion mellan barnens upplevelser och de visuella elementen i litteraturen. Praktiken organiserar litteratursamtal på ett sätt som gör det möjligt för barn att delta genom blickar, pekande, kroppsliga uttryck och tolkningar av visuella detaljer. Detta öppnar för ett mer utforskande och förhandlande meningsskapande, där flera tolkningar kan samexistera. Samtidigt innebär den ökade öppenheten att pedagogens roll i att rikta och fördjupa samtalet blir avgörande för vilka aspekter som ges betydelse.

Litteratursamtal med interaktion i fokus

Vi gräver lite djupare språkligt – kanske några fokusord (Arbetslag A, B, D, E och G)

När interaktion sätts i förgrunden kännetecknas praktiken av att arbetslagen artikulerar hur viktigt det är att litteratursamtalet karaktäriseras av dialog och till stor del fokuseras på verbal-språklig utveckling för barnen. I flera arbetslag betonas att alla i arbetslaget själva tycker om att

läsa och att de alltid försöker hitta spontana tillfällen för högläsning och samspela med barnen om innehållet. De arbetslag som beskriver denna interaktion utgår från att varje högläsningssituation rymmer en potential att stödja barns språkutveckling genom litteraturen. Vid några intervjuer framhålls litteratursamtals betydelse för barnens utveckling av ordförståelse. Arbetslag D menar att "barn som blir lästa för kan många fler ord än barn som inte blir lästa för". Dessa arbetslag lyfter fram hur litteratursamtal kräver att de fokuserar på specifika ord, något som de kallar fokusord. Dessa ord väljs ut av arbetslaget ibland innan arbetet med en specifik bok påbörjas eller baseras på barnens frågor i arbetet med litteraturen. Dessa fokusord skrivs även fram i dokumentationer och sätts upp synligt på väggar. Genom att göra detta skapas en ständig påminnelse för arbetslagen om vilka ord som är centrala i arbetet med texten och ska användas i interaktionen med barnen vid litteratursamtal men även vid andra tillfällen. Men som ett arbetslag konstaterar när de visar mig sina fokusord; "barnen ser ju också när vi sätter upp fokusorden på väggen, orden blir en del av miljön" (Arbetslag G). Vidare framkommer i några arbetslag ytterligare en strävan med fokusorden, genom att integrera vårdnadshavare i arbetet med litteratur. Genom digital dokumentation på kommunikationsplattformar och sociala medier synliggörs de fokusord som aktualiseras i arbetet med litteraturen, samtidigt som vårdnadshavarna uppmuntras att uppmärksamma och använda dessa i samtal med barnen i hemmet. Därigenom skapas förutsättningar för att litteratursamtal och arbete med ord och begrepp kan fortsätta utanför förskolan. Detta speglar en medveten strategi att skapa kontinuitet mellan förskolans verksamhet och hemmet.

Även om arbetet med fokusord riktar uppmärksamheten mot litteratursamtals verbalspråkliga dimension, framträder i flera arbetslag också ett vidgat perspektiv på interaktion i litteratursamtal. För att möta den språkliga mångfalden bland barnen används även alternativa uttrycksmedel. Flera arbetslag har integrerat TAKK (Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation) i sitt arbete, där handgester fungerar som både stöd och ersättning för specifika ord. Dessa handgester kan användas vid flera olika sammanhang. När de används vid litteratursamtal beskriver arbetslagen att det främst handlar om att gesten visar eller ersätter olika substantiv och verb. Pedagogerna noterar att även om de främst initierar dessa gester, så börjar barnen i vissa fall att använda dem, vilket ytterligare bekräftar den dynamiska och adaptiva karaktären i interaktionerna. Utöver detta lyfter vissa arbetslag fram hur de aktivt dramatiserar böcker eller använder utklädningskläder och rekvisita för att levandegöra berättelserna. Dessa former av kroppsliga och estetiska uttryckssätt bidrar till att göra litteratursamtalen mer tillgängliga och engagerande, vilket i sin tur stimulerar barns språkliga och kommunikativa utveckling hävdar arbetslagen.

Vi vet ju inte vart det ska ta vägen (Arbetslag C och F)

Ett annat undertema i praktiken handlar om att låta litteratursamtalen utvecklas utan ett förutbestämt mål. Här beskrivs av några få arbetslag att de behöver arbeta under lång tid med samma bok för att stimulera och uppmuntra barnen att använda boken som en gemensam startpunkt för interaktion. Utgångspunkten för arbetslagen verkar grundas i att de har en strävan mot att få barnen att använda och bearbeta innehållet i litteraturen i sin lek. Litteratursamtalen ska alltså inspirera barnen att på ett lustfyllt sätt uppleva, utforska och tillgodogöra sig innehållet i litteraturen. Genom att anta ett öppet förhållningssätt i litteratursamtalen betonas i dessa arbetslag barnens arbete med att bearbeta innehållet tillsammans med övriga barn i gruppen och låta barnen vara aktiva medskapare i litteratursamtalen. När barnen delar erfarenheter i ett litteratursamtal får de även gemensamma historier och innehållet blir gruppstärkande menar arbetslagen.

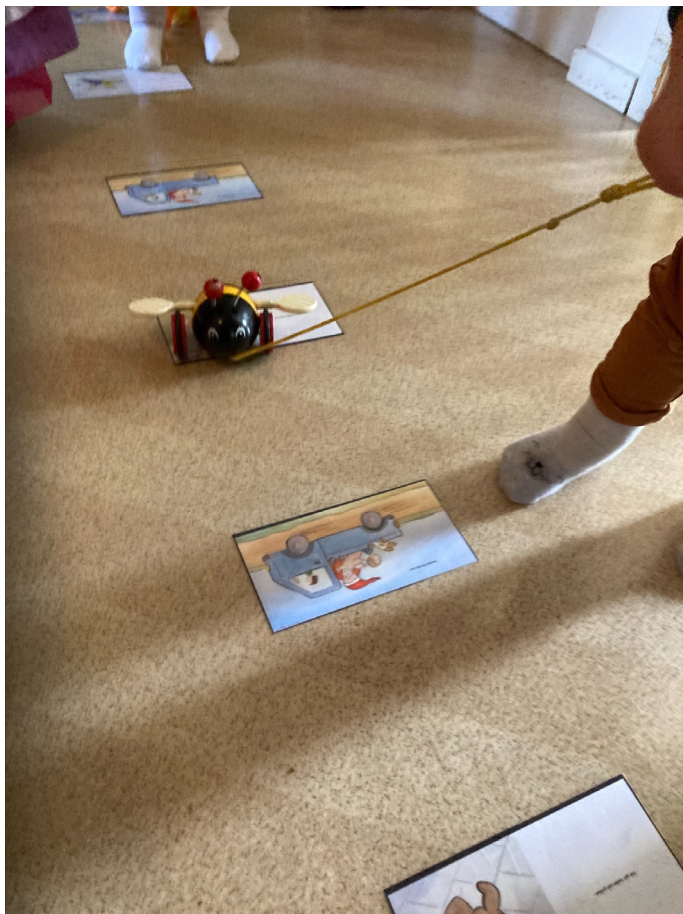
Sammanfattningsvis kännetecknas praktiken Litteratursamtal med interaktion i fokus av att interaktion och dialog ges en central funktion i organiseringen av litteratursamtalen, genom användning av exempelvis fokusord och kommunikativa strategier skapas möjligheter för barn att utveckla språkliga uttryck och involvering av vårdnadshavare bidrar till att skapa en rik och kontinuerlig dialog om litteratur. Samtidigt visar analysen att praktiken också kan vidgas genom kroppsliga och multimodala uttrycksformer, vilket möjliggör deltagande för barn med olika språkliga förutsättningar. Hur öppen eller styrd interaktionen är får därmed betydelse för vilka former av deltagande som understöds.

Litteratursamtal med material i fokus

Du ser ju - böcker finns tillgängligt och synligt (Samtliga arbetslag)

Praktiken Litteratursamtal med material i fokus kännetecknas av att arbetslagen lägger tonvikten på hur viktigt det är att material och möblering utgör en central arena för att stimulera och forma litteratursamtal i förskolan. Alla arbetslag framhåller att ett medvetet arrangerande av litteraturmaterial, där böcker och relaterade material exponeras på flera strategiska platser, är avgörande för att locka barnen till litteraturmöten. Vid de flesta rundvandringar på avdelningarna pekas en specifik soffa ut som "lässoffan", en plats där de flesta litteratursamtal skedde. Arbetslagen beskriver att de vill ha material tillgängligt, med många olika typer av böcker synliga på flera platser. Flera arbetslag beskriver även att barnens ofta entusiastiska hantering leder till att böcker och material snabbt slits ut, alltså samma dilemma som framträder i praktiken Litteratursamtal med text i fokus. Flera arbetslag beskriver att de istället för att ha böcker och sagolådor framme har en 'materialbank' i ett förråd eller på en hög hylla. De flesta arbetslag sätter då upp bilder på böcker alternativt sagolådor så att barnen kan peka om de vill ha en specifik bok eller saga. Det är dock tydligt att pedagogerna styr över tillgången på böcker och material och att de känner sig kluvna till det. De ger uttryck för en önskan att kunna ha materialet tillgängligt ständigt.

Något som också är tydligt när arbetslagen talar om hur materialet är väsentlig för litteratursamtalen är när de motiverar sitt arbete med bildpromenader (se figur 1 och 3). I praktiken med material i fokus blir alltså bildpromenaderna inte visuella attribut för att förmedla budskap som framträder i praktiken Litteratursamtal med bild i fokus, utan materiella objekt eller arbetsredskap som hanteras av pedagoger och barn. Genom att klistra fast bilder från litteraturen på väggar och golv har barnen tillgång till bilderna från litteraturen utan att böckerna riskerar att gå sönder. Bildpromenaderna verkar alltså lösa upp vissa dilemman med att inte kunna ha böckerna tillgängliga. Även de arbetslag som inte använder bildpromenader uppger att dokumentation som sätts upp i barnens höjd alternativt digitala bilder som används i bildramar blir en möjlighet för barnen att påminnas om berättelsers innehåll eller en specifik bok eller sagolåda. Arbetslagen trycker följaktligen på vikten av att barnen exponeras för litteraturens bilder eller bilder från tidigare litteratursamtal. Detta arbete med visuella representationer bidrar till att förstärka minnet av centrala ord, begrepp och teman, och visar på olika materials betydelse för återberättande och reflektion. Arbetslagen beskriver även genom att visa exempel på att samma berättelse kan återfinnas i flera olika versioner och med olika uttrycksmedel, vilket ytterligare speglar en strävan efter att göra litteraturen levande och anpassad efter barnens varierande behov och intressen.

Figur 3*Bildpromenad*

Not: Bilden föreställer en bildpromenad på golvet där barnen kan promenera på utskrivna bilder från litteraturen.

Innehållet ju blir ju kvar – man kan leka som man behöver (Arbetslag A och C)

Ytterligare ett undertema i praktiken med material i fokus är integrationen av litteraturen i olika lekmiljöer. Några få arbetslag betonar vikten av att lekmaterial med koppling till litteraturen alltid ska finnas tillgängligt. De framhåller att de tillsammans med barnen bygger olika lekmiljöer där samtal om litteraturens innehåll skulle kunna utspela sig (se figur 4). Arbetslagen poängterar att deras arbete är ett sätt att få till ett gemensamt fokus om litteraturens innehåll, vilket underlättar för barnen att ta sig in i fiktionen. Litteratursamtalen verkar anpassas och utnyttjas mycket medvetet för att stödja en bredare repertoar av kommunikativa resurser med hjälp av de material som gjordes tillgängliga för barnen.

Sammanfattningsvis framträder i praktiken med material i fokus att materiel- och rumsligorganisering är centrala resurser i litteratursamtalen. Genom medvetna val i arrangemang, exempelvis genom att synliggöra böcker och använda bildpromenader, samt genom att integrera litteratur i lekmiljöerna, strävar arbetslagen efter att skapa en dynamisk och barncentrerad lärmiljö. Denna strategi visar på en komplex balansgång mellan att säkerställa materialets bevarande och att främja en stimulerande kontakt med litteraturen, där barnens intressen och interaktiva lärande står i fokus.

Figur 4
Lekmiljö



Not: Bilden föreställer en lekmiljö med katten Findus som patient i en sjukhussäng med dropp.

Sammantaget visar analysen att litteratursamtal i förskolan inte framträder som en enhetlig aktivitet, utan som uppsättningar av skilda praktiker som organiserar deltagande och meningskapande på olika sätt. Dessa praktiker skiljer sig inte enbart i vad som görs, utan i hur relationen mellan deltagare, resurser och pedagogiska intentioner formas. De praktiker som har identifierats kan därmed tolkas som olika sätt att strukturera barns möten med litteratur och därigenom också olika sätt att skapa villkor för deltagande.

Diskussion

Syftet som har legat till grund för artikeln är att undersöka de didaktiska dimensioner som framträder i hur arbetslag i svensk förskola beskriver sitt arbete med litteratursamtal tillsammans med de yngsta barnen i åldrarna ett till tre år. Genom att analysera arbetslagens beskrivningar som praktiker (The New London Group, 1996) blir det möjligt att synliggöra hur olika former av praktiker erbjuder och möjliggör olika villkor för barns meningsskapande i litteratursamtal. Studien har funnit fyra praktiker för litteratursamtal och dessa benämns: Litteratursamtal med text i fokus, Litteratursamtal med bild i fokus, Litteratursamtal med interaktion i fokus och Litteratursamtal med material i fokus. Mot denna bakgrund diskuteras nedan hur dessa praktiker kan förstås i relation till tidigare forskning samt vilka villkor för deltagande och meningsskapande de skapar för de yngsta barnen.

Resultatet visar att litteratursamtal i förskolan kan ta form som olika praktiker som organiserar deltagande och meningsskapande på skilda sätt. Detta kan relateras till tidigare forskning som i stor utsträckning har fokuserat på högläsningens språkutvecklande potential och betydelsen av dialogiska strategier för att stödja barns verbalspråkliga deltagande (t.ex. Alatalo & Westlund, 2021; Hofslundsengen m.fl., 2017). I likhet med dessa studier synliggör praktikerna i denna studie hur litteratursamtal kan användas för att utveckla ordförråd och förståelse, särskilt i de praktiker där text och interaktion ges en central roll. Samtidigt vidgar studiens resultat denna förståelse genom att visa hur litteratursamtal även kan genomföras med visuella, kroppsliga och materiella resurser. Därmed ligger resultaten nära forskning som betonar litteraturens estetiska och multimodala dimensioner (t.ex. Cekaite & Björk Willén, 2018; Schmidt, 2021), men bidrar med en mer sammanhållen analys av hur dessa dimensioner kan iscensättas i olika praktiker. Vidare bekräftar studiens resultat tidigare forskning om spänningar mellan vuxnas språkorienterade intentioner och barns mer utforskande och upplevelsebaserade sätt att närma sig litteratur (Samuelsson m.fl., 2023; Tjärn, 2020). Den här studien nyanserar denna bild genom att visa hur praktiken Litteratursamtal med interaktion i fokus kan förskjuta samtalet mot ett didaktiskt möjliggörande där barns initiativ och olika uttryckssätt ges tolkningsutrymme. Genom att analysera litteratursamtal som praktiker synliggörs hur dessa spänningar inte enbart handlar om intentioner, utan om hur deltagande möjliggörs genom olika resurser och didaktiska val. På så sätt bidrar studien med en fördjupad förståelse av litteratursamtal där olika sätt att organisera samtalen skapar skilda villkor för de yngsta barnens deltagande.

Analysen visar att de fyra identifierade praktikerna erbjuder delvis överlappande men samtidigt distinkta möjlighetsrum för barns deltagande och meningsskapande. I praktiken Litteratursamtal med text i fokus framträder möjligheter till språklig precision och ordförståelse, där pedagogens styrning ofta ramar in deltagandet. I praktiken Litteratursamtal med bild i fokus vidgas deltagandet genom visuella och andra icke-verbala uttrycksformer, vilket öppnar för alternativa sätt att tolka och utforska litteraturens innehåll. I praktiken med interaktion i fokus organiseras litteratursamtalet som en dialogisk process, där både språklig utveckling och gemensamt undersökande möjliggörs beroende på hur öppet samtalet hålls. Slutligen visar praktiken Litteratursamtal med material i fokus hur meningsskapande kan förlängas i tid och rum genom artefakter och lekmiljöer, vilket skapar förutsättningar för att bearbeta litteraturens innehåll genom material, handlingar och lärmiljöns fysiska resurser. Samtidigt synliggör analysen att varje praktik också innebär begränsningar. De sätt på vilka litteratursamtal organiseras får konsekvenser för vilka uttryck som erkänns som meningsfulla och vilka deltagarpositioner som blir tillgängliga för barnen. Vissa praktiker tenderar att privilegiera verbalspråkliga uttryck, medan andra öppnar för multimodala och kroppsliga sätt att delta. Detta innebär att litteratursamtal inte enbart kan beskrivas som aktiviteter, utan som sociala praktiker där villkoren för deltagande kontinuerligt formas och omförhandlas. Resultatet visar att möjligheterna i litteratursamtal inte enbart ligger i innehållet, utan i hur praktiker iscensätts och vilka resurser som ges betydelse i det gemensamma meningsskapandet. Särskilt framträder betydelsen av att barn ges utrymme att bidra med egna initiativ, tolkningar och estetiska uttryck. När litteratursamtal organiseras som gemensamma utforskande processer blir de inte enbart språkutvecklande. Då får barn möjlighet att pröva perspektiv, bearbeta erfarenheter och tillsammans skapa mening i mötet med litteraturen. Studien synliggör därmed hur arbetslag genom didaktiska val kan stödja sådana processer och skapa förutsättningar för ett aktivt och meningsfullt deltagande. Litteratursamtal tillsammans med förskolans yngsta barn framträder i studien som mer än ett redskap för språkutveckling. De kan också förstås som sociala praktiker som bidrar till förskolans bredare utbildningsuppdrag. När barns initiativ tas tillvara, när bilder och material fungerar

som meningsbärande resurser och när samtalet hålls öppet för tolkning och olika uttryckssätt, skapas villkor för praktiker som omfattar utforskande och gemensamt meningsskapande. Detta är särskilt betydelsefullt i en tid då barns vardag präglas av såväl muntliga, analoga som digitala texter, berättelser och erfarenheter, och där förskolans uppdrag innebär att balansera mellan traditionella och nya sätt att läsa och berätta.

Didaktiska implikationer

Resultaten indikerar tre sammanlänkade didaktiska vägval. För det första kan en mer medveten didaktisk variation mellan de fyra praktikerna stödja såväl funktionell som upplevelsebaserad, reflekterande och kritisk läsning (Schmidt, 2021). Litteratursamtal med text i fokus kan stärka den språkliga stimulansen, Litteratursamtal med bild i fokus kan öppna för estetiska uttryckssätt, Litteratursamtal med interaktion i fokus kan etablera ett gemensamt undersökande och Litteratursamtal med material i fokus kan förlänga samtalet in i lek och aktiviteter där artefakter bär och utvecklar mening. För det andra behöver planering och lärmiljö knytas tätare till litteratursamtalens syften. Tillgång till böcker, artefakter och avskilda läsplatser varierar på olika förskolor och är inte alltid självklar (se även Hofslundsengen m.fl., 2018), vilket påverkar möjligheterna till dialogisk och meningsskapande fördjupning. Att skapa förutsättningar för barninitierade litteratursamtal kan exempelvis innebära att rekvisita från projekt och berättelser finns kvar och är tillgängliga i miljön, men också att nya material erbjuds för att stödja vidare utforskande. För det tredje behöver bokval och litterär repertoar spegla barns erfarenheter och intressen samtidigt som de bidrar till att vidga barns tolkningshorisonter. Förskollärares roll blir här att initiera, stödja och utmana barns tänkande genom att tillföra nya perspektiv, resurser och redskap som berikar de gemensamma läroprocesserna.

Studien bygger på arbetslagens beskrivningar och framställningar av sin praktik. Framtida forskning kan därför med fördel genomföras etnografiskt för att följa hur litteratursamtal faktiskt tar form i förskolans. Särskilt intressant vore att studera Litteratursamtal med bild i fokus och Litteratursamtal med material i fokus över tid, eftersom dessa praktiker i hög grad bygger på processer som sträcker sig bortom den enskilda högläsningssituationen. En annan möjlig forskningsväg är att pröva interventioner där arbetslag medvetet växlar mellan praktikerna för att analysera relationen mellan yngre barns deltagande, meningsskapande och litteraturarbete.

Tack

Författaren vill tacka arbetslagen som generöst avsatte tid för att berätta om sitt arbete

Referenser

- Alatalo, T. & Westlund, B. (2021). Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(3), 413–435. <https://doi.org/10.1177/1468798419852136>
- Alatalo, T., Norling, M., Magnusson, M., Tjärn, S., Hjetland, H. N. & Hofslundsengen, H. (2023). Read-aloud and writing practices in Nordic preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 588–603. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175243>
- Asbjørnsen, P. C. & Moe, J. (1914). *Norske folke-eventyr* (8 uppl.). Aschehoug.
- Azzarito, L. (2023). Photo-elicitation to amplify and elevate the voices of research participants. I *Visual methods for social justice in education* (s. 55–73). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25745-2_4
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Red.), *Situated Literacies: reading and writing in context* (s. 7–16). Routledge.

- Basse, L. (2020). På sporet af en legende og multi-modal literacypraksis i vuggestuen. *Barn– forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4). <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3993>
- Beskow, E. (2017). *Sagan om den lilla lilla gumman*. (Originalutgåvan publicerad 1897). Bonnier Carlsen.
- Birkeland, Å. (2013). Research dilemmas associated with photo elicitation in comparative early childhood education research. *Research in Comparative and International Education*, 8(4), 455–467. <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.4.455>
- Bjorvand, A. M., Mitchell, M. G., Tunkiel, K. A. & Undheim, M. (2025). Bokvalg i norske barnehager-hva som leses sammen med barn og hvorfor. *Nordisk barnehageforskning*, 22(1), 28–45. <https://doi.org/10.23865/nbf.v22.582>
- Björklund, C. & Palmér, H. (2020). Preschoolers' reasoning about numbers in picture books. *Mathematical Thinking and Learning*, 22(3), 195–213. <https://doi.org/10.1080/10986065.2020.1741334>
- Bleses, D., Højen, A., Andersen, M.K., Dybdal, L. & Sehested, K. (2015). *Sproget kan styrkes! Rapport om SPELL og Fart på sproget. Undersøgelser af effekten af to sprogindsatser*. Syddansk Universitet.
- Brodin, J. & Renblad, K. (2020). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2205–2213. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Bryman, A., Clark, T., Foster, L. & Sloan, L. (2025). *Brymans samhällsvetenskapliga metoder* (B. Nilsson, Övers.; 4 uppl.). Liber.
- Cekaite, A. & Björk-Willén, P. (2018). Enchantment in storytelling: Co-operation and participation in children's aesthetic experience. *Linguistics and Education*, 48, 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.08.005>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Introduction – Multiliteracies: the beginning of an idea. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. (s. 3–8). Routledge.
- Dahlström, H., Damber, U. & Rasmusson, M. (2023). Prerequisites for emergent literacy in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 193(13–14), 1417–1433. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2248417>
- Damber, U., Nilsson, J. & Ohlsson, C. (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Studentlitteratur.
- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool – A matter of discipline?. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256–280. <https://doi.org/10.1177/1468798414522823>
- Dehnæs Hogsnes, H., Svensson, A. K., Eskebæk Larsen, M. & Damber, U. (2021). Litteraturens og høytlesingens plass og hensikt i nasjonale policydokumenter for barnehagen og barnehagelærerutdanningen i Danmark, Finland, Norge og Sverige. *Barn*, 38(4), 15–34. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3992>
- Dybvik, H., Fodstad, C. D. & Jæger, H. (2022). Gripes mulighetene? Om lesestunder med de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.314>
- Frejd, J. (2021). Children's encounters with natural selection during an interactive read aloud. *Research in Science Education*, 51(Suppl 1), 499–512. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09895-9>
- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J.-E. & Snow, C. E. (2022). Do teacher talk features mediate the effects of shared reading on preschool children's second-language development? *Early Childhood Research Quarterly*, 61, 118–131. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.06.002>

- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Havemose, A. K. (2024). Reading as play: oral performativity in the Adaptation of “De tre bukene Bruse”. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 15(1), 1–16. <https://doi.org/10.18261/blft.15.1.4>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge Univ. Press.
- Hofslundsengen, H., Bøyum, S. & Haukedal, K. S. (2017). Dialogisk lesing som metode i barnehagen for å styrke barns språkferdigheter på andrespråket. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.724>
- Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvat, B. E. & Ria, H. (2018). The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: Challenges in a multilingual and digital society. *Early Child Development and Care*, 190(3), 414–423. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1477773>
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3* [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1404414>
- Kyololo, O M., Stevens, B. J. & Songok, J. (2023). Photo-elicitation technique: utility and challenges in clinical Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1–8. <https://doi.org/10.1177/16094069231165714>
- Lepola, J., Kajamies, A. & Tiilikainen, M. (2022). Opportunities and participation in conversations: The roles of teacher’s approaches to dialogic reading and child’s story comprehension. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 204–232. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2188865>
- Lindström, C., Simonsson, M. & Pramling, N. (2025). Förskollärares resonemang om böckers funktioner i högläsning. *Forskning om undervisning och lärande*, 13(1), 7–23. <https://doi.org/10.61998/forskul.v13i1.25855>
- Lyngfelt, A. & Söderberg, E. (2021). Att göra sin röst hörd – en didaktiskt orienterad bilderboksanalys av Naturen och Mitt bottenliv – av en ensam axolotl. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(3), 28–47. <https://doi.org/10.61998/forskul.v9i3.26629>
- Magnusson, L. O. (2024). ‘Look, my name! I can write’–Literacy events and digital technology in the preschool atelier. *Journal of Early Childhood Literacy*, 24(2), 253–275. <https://doi.org/10.1177/14687984211058943>
- Milne, E. & Muir, R. (2020). Photovoice: a critical introduction. I L. Pauwels & D. Mannay (Red.), *Photovoice: a critical introduction* (2 uppl., s. 282–296). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781526417015.n17>
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Nilsson, M., Ferholt, B. & Lecusay, R. (2017). ‘The playing-exploring child’: Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231–245. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1463949117710800>
- Nilsson, M., Lecusay, R. & Alnervik, K. (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskole-didaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning och Demokrati*, 27(1), 9–32. <https://doi.org/10.48059/uod.v27i1.1090>
- Nordqvist, S. (1997). *Tuppens minut*. Bokförlaget Opal.
- Nordqvist, S. (1986). *Rävjakten*. Bokförlaget Opal.

- Norling, M. (2015). *Förskolan – en arena för social språkmiljö och språkliga processer* [Doktorsavhandling, Mälardalens högskola]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:783021/FULLTEXT02.pdf>
- Ommundsen, Å. M. (2021). Cognitively challenging picturebooks and the pleasures of reading: Explorative learning from picturebooks in the classroom. I Å. Ommussen, G. Haaland & B. Kümmerling-Meidbauer (Red.), *Exploring Challenging Picturebooks in Education* (s. 99–121). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013952-8>
- Ormerod, F. & Ivanič, R. (2000). Texts in Practices: Interpreting the physical characteristics of children's project work. I Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic R. (Red.), *Situated Literacies: reading and writing in context* (s. 91–108). Routledge
- Pahl, K. H. & Rowsell, J. (2012). *Literacy and Education*. SAGE Publications Ltd.
- Sagan om vanten: en ukrainsk saga*. (1977). (S. Skott, Övers.). Rabén & Sjögren.
- Samuelsson, L., Öhman, M. & Jansson, B. (2023). Lust att läsa eller att låta bli?: Föreställningar om läslust i ett läsfrämjandeprojekt riktat mot förskola. *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 32(1), 47–66. <https://doi.org/10.48059/uod.v32i1.2104>
- Samuelsson, R. (2025). Creating a web of multimodal resources: Examining meaning-making during a children's book project in a multilingual community. *Journal of Early Childhood Literacy*, 25(3), 749–776. <https://doi.org/10.1177/14687984231195179>
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån som läser: Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:680679>
- Schmidt, C. (2021). Kulturakuten som en praktikgemenskap kring barnlitteratur: ”Här kommer vi rakt in tillsammans!”. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(4), 81–99. <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.04>
- Schmidt, C. & Hvit Lindstrand, S. (2022). Dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs 1: ”Jag tycker att molnbullen smakar delikat. *Forskning om undervisning och lärande*, 10(1), 78–99. <https://doi.org/10.61998/forskul.v10i1.19054>
- SFS 2003:460. *Etikprövningslagen*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2018:218. *Dataskyddslagen*. Justitiedepartementet.
- Slettner, S. & Gjems, L. (2016). Litterasitetsfremmede samtaler i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 12. <https://doi.org/10.7577/nbf.1378>
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. [Doktorsavhandling, Universitetet i Agder]. <http://hdl.handle.net/11250/297392>
- Street, B. (2003). What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 1–15.
- Tjärnu, S. (2020). Upprepningar och glada utrop – pedagogers och barns agenda under tre bokstunder i språkbud. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4). <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3994>
- Tjärnu, S. (2023). Bolstering and bridging – Pre-primary teachers' purposes and views of reading aloud. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(2), 1–19. <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.5107>
- Thuresson, H. (2021). *Yngre barns meningsskapande om läsande och skrivande i förskolans literacypraktik*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1585085>
- The New London Group (1996) *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22ji6ou>

- Urban, M., Reikerås, E., Eidsvåg, G. M., Guevara, J., Saebø, J. & Semmloni, C. (2023). Nordic approaches to evaluation and assessment in early childhood education and care. *Global Studies of Childhood*, 13(3), 200–216. <https://doi.org/10.1177/20436106231179617>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*.
- Øines, A. M. (2019). De viktige bildebokvalgene – lesing av bildebøker som estetisk aktivitet i 38 barnehager. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 37(2). <https://doi.org/10.5324/barn.v37i2.3093>

Författarpresentation

Hanna Thuresson

Hanna Thuresson är lektor i pedagogik vid Örebro universitet där hon forskar och undervisar på förskollärarytbildningen. Hon har en bakgrund som förskollärare, har arbetat med skolutveckling och disputerade år 2021 med en avhandling om yngre förskolebarns meningsskapande om läsande och skrivande. Hanna Thuressons huvudsakliga forskningsintresse finns i frågor om förskolan och yngre förskolebarns språkande. Hon bedriver också praktikutvecklande forskning inom samverkansplattformen Örebro-ULF, där hon tillsammans med flera förskolor undersökt lärmiljöns betydelse för barns skriftspråkande.