

Lust att läsa eller att låta bli?

Föreställningar om läslust i ett läsfrämjandeprojekt riktat mot förskola

*Lina Samuelsson, Marie Öhman &
Birgitta Jansson*

DO YOU FEEL LIKE READING OR DO YOU NOT WANT TO READ? IDEAS ABOUT READING ENJOYMENT IN A PROJECT WHICH PROMOTES READING AT SWEDISH PRESCHOOLS. The article discusses how ideas of reading enjoyment affect the practical and pedagogical practice through a project to promote reading at four Swedish preschools. Based on interviews and observations collected over a three-year period we highlight three areas where ideas about reading enjoyment are visualized in the teaching of literature: literature, play, and learning through reading enjoyment. The study shows that access to literature alone does not necessarily lead to children's voluntary reading unless preschool teachers also take an active initiative. Likewise, play can be a pleasurable way to start reading if the adults provide some guidance. The study also notices a discrepancy between preschool teachers' ideas of reading enjoyment and learning, which may result in the opting out of voluntary reading unless it is explicitly supported in the policy documents. Measures in the form of pedagogical education, and goals concerning literary didactics therein are proposed.

Key words: preschool library, promoting reading, reading enjoyment, teaching literature.

Senare års satsningar och ställningstaganden om läsfrämjande insatser i och utanför skola och förskola visar att det finns en politisk samsyn

Lina Samuelsson är lektor i litteraturvetenskap vid Mälardalens universitet. E-post: lina.samuelsson@mdu.se.

Marie Öhman är docent i litteraturvetenskap vid Malmö University. E-post: marie.ohman@mau.se.

Birgitta Jansson är adjunkt i svenska och doktorand i didaktik vid Mälardalens universitet. E-post: birgitta.jansson@mdu.se.

om att förmågan att läsa i grunden är en demokratifråga. I den statliga litteraturutredningens slutbetänkande *Läsandets kultur* framhålls demokrati som det främsta skälet till att läsning ska främjas: ”För det första är en mer utvecklad läsförståelse viktig för att som medborgare fullt ut kunna delta i det demokratiska samtalet. En försämrad läsförståelse riskerar att urholka en av grunderna för demokratin” (Litteraturutredningen 2012, s 31). I regeringens skrivelse *Barns och ungas läsning* konstaterar man likaledes: ”att kunna läsa är avgörande för en individs möjligheter att skaffa sig nya kunskaper, bildning och tillgodogöra sig skriftlig information. Det är en fråga om delaktighet i samhället och därmed ytterst en demokratifråga” (Kulturdepartementet 2021a, s 3). Skrivelsen och de satsningar som rymts i den bygger bland annat på arbetet från den Läselegationen som regeringen tillsatte 2016 och utgör ett av flera politiska initiativ kopplade till barns och ungas läsning. ”Att kunna läsa är en grundläggande demokratisk rättighet. Det är avgörande för att kunna ta del av samhällslivet och tillgodogöra sig information” (Kulturdepartementet 2021b) inleds därtill ett pressmeddelande som skickades ut av Kulturdepartementet hösten 2021, för att annonsera den svenska regeringens avsikt att avsätta 10 miljoner kronor om året för ett så kallat läsråd, med uppgift att utföra och samverka kring olika läsfrämjande insatser¹ En bakgrund till dessa politiska lässatsningar är de oroande resultat för svenska elevers läsförståelse som PISA-undersökningen visade 2013, vilka ledde till en omfattande debatt om den svenska skolan och en ökad samhällelig medvetenhet om vikten av läsning. Debatten och litteraturutredningen ledde till ett antal reformer och fortbildningsinsatser inom skola och förskola, bland annat Skolverkets Läslyft och en ny läroplan för förskolan (Lpfö18) som lyfte fram vikten av läsfrämjande arbete redan i förskolan.

I den här artikeln är syftet att diskutera ett specifikt läsfrämjande-projekt riktat mot förskolan – initierat och genomfört mot bakgrund av denna politiska och didaktiska kontext – med särskilt fokus på hur föreställningar om läslust inom projektet påverkar dess måluppfyllelse.² Som Jonas Andersson (2015) påvisar i rapporten *Med läsning som mål: Om metoder och forskning på det läsfrämjande området* bärs såväl litteratursatsningar inom pedagogisk verksamhet som mer övergripande läsfrämjandesatsningar av idén om läslust som förutsättning för ökat läsande, men begreppet är sällan definierat och antaganden och samband inte explicitgjorda.

Hösten 2020, i samband med att Förläggarföreningen gav ut en rapport om ungas minskade läsvanor, fördes en livlig debatt på kultursidorna om just läslust och Jens Liljestrands (2020) argumenterade för att läsning inte bara kan ske av lust, utan behöver vara ett av de krav

vuxna ställer på barn – likvärdigt med annat nödvändigt ont som helt enkelt måste göras. Även rapportens författare Anna Nordlund (2020) menade att det kanske inte bara är läsning av lust vi ska locka med om vi vill få barn och ungdomar att läsa, eftersom de av lust hellre ägnar sig åt andra medier, utan att själva lockelsen med läsning faktiskt kan vara att den ”kräver viss ansträngning, aktiverar vår föreställningsförmåga, utmanar till reflektion och kunskapsutveckling och känsla av kommunikation och delaktighet” (Nordlund 2020, s 55).

I den här artikeln kommer vi, med inspiration från debatten ovan och utifrån ett kritiskt perspektiv³ diskutera de föreställningar om läslust som är verksamma i den pedagogiska praktik som iakttagits i ett specifikt läsförmedlingsprojekt och vilka litteraturredaktiska implikationer dessa har.

Bakgrund och teoretiska utgångspunkter

Trots att läslust är ett återkommande begrepp både inom litteratur- och språkdidaktik och i läsförmedlingens diskurs finns det inte någon entydig definition av det. Lika lite finns det en enhetlighet om vad som anses ge läslust. Det mesta som är skrivet på svenska i ämnet är av handbokskaraktär, och där förblir begreppet teoretiskt icke-problematiserat.⁴ Internationell forskning har främst fokuserat på läsvanor och varför fritidsläsning är viktigt (se Wilhelm, Smith & Fransen 2014), och det finns få empiriska studier om läslust i ett didaktiskt perspektiv. Till dem hör dock Teresa Cremins (2014) *Building Communities of Engaged Readers: Reading for Pleasure* som undersöker vad som skapar läslust hos barn i engelsk primary school.

Det som framför allt brukar nämnas i relation till läslust är frihet från tvång och krav till exempel på vad som ska läsas och när, likaså från styrning i form av uppgifter som ska utföras eller frågor som ska besvaras (Ross, McKechnie & Rothbauer 2018). Lustläsningen, för att använda ett närliggande begrepp, är den som sker av egen fri vilja, för njutningens och det egna nöjets skull (Clark & Rumbold 2006; Nell 1988). Här ligger läslustbegreppet nära begreppet *motivation*, vilket inom fältet *reading engagement* identifierats som särskilt betydelsefullt för främjande av läsning. Ett vanligt perspektiv inom det här fältet är att ställa inre och yttre motivation mot varandra, där den inre anses ge mer varaktigt ökad läsning (Gambrell 2011; Logan, Medford & Hughes 2011; Wigfield & Guthrie 1997). Andra studier har visat mer nyanserade resultat och kunnat konstatera att barn lockas till läsning av såväl instrumentell som icke-instrumentell karaktär och att det till och med kan vara en fördel att skapa läsaktiviteter som

bygger på båda dessa synsätt (Medford & McGeown 2012; Park 2011; Wang & Guthrie 2004). Därtill har det också påpekats att fokus på individuell lust och intresse också riskerar att reducera läsning till en underhållande aktivitet bland andra vilket rentav kan vara kontraproduktivt och minska snarare än främja läsning (Elam & Widhe 2015; McKechnie 2006).

Även ur ett språkdidaktiskt perspektiv har vikten av att väcka läsglädje betonats, men då främst med argumentet att ju mer barn läser, desto fler möjligheter att träna den egna lässkickligheten eller lära in nya ord i ett sammanhang (Sheridan & Gjems 2016). Som avgörande för främjandet av läslust lyfts ofta tillgången till varierad litteratur och pedagogens egen litterära kompetens. Lärare som själva läser mycket kan guida barnen in i en läsningens gemenskap och till en identitet som läsare, något som anses viktigt för att väcka läsintresse, men lärare måste också, som särskilt Cremin (2014) betonar, själva ha god ämneskunskap om just barnlitteratur och barns läsning.

Ett annat teoretiskt spänningsfält som är centralt för vår studie är det som berör relationen mellan estetik och pedagogik och den betydelse det får för hur man ser på läslust och värdet av sådan. Frågan om hur läsning motiveras är också intimt förknippad med om litteratur och litteraturläsning anses ha ett egenvärde eller om det ses som medel för att uppnå något annat (d v s ett instrumentellt värde) som kan analyseras i relation till exempelvis den distinktion som Beth Juncker (2010) gjort mellan utbildningssektorns ofta instrumentella kultursyn och den autoteliska som råder inom kulturvärlden, liksom den dikotomi Jan Thavenius (2004) menar råder mellan olika ämnen i skolvärlden där kultur och estetik associeras med lek och nöje och därmed ställs i ett motsatsförhållande till det som uppfattas som lärande.

I flera lässatsningar – däribland den som undersöks i denna studie – sätts närmast likhetstecken mellan läslust och språkstimulering. Litteraturläsningen i skolan, och inte minst i förskolan, är också tätt sammankopplad med språkinlärning. Högläsning av bilderböcker är inte bara stunder av nöjesläsning utan kan också ge barnen en kännedom om hur berättelser är uppbyggda, om vad en bok är och hur läsning går till. Den kan också – med ett medvetet språk- och litteraturredidaktiskt arbetssätt – stimulera till samtal och gemensamt meningsskapande och bidra till kännedom om hur skriftspråket skiljer sig från talspråket och det ökade ordförråd det tillför (Fast 2011; Jönsson 2007).

När det gäller den svenska förskolan är det först i den reviderade läroplanen från 2018, Lpfö 18 (Skolverket 2018), som högläsning och samtal om litteratur nämns som ett uttryckligt mål, även om formuleringar i den tidigare läroplanen, Lpfö 98, indirekt kan relateras till

arbete med skönlitteratur. Hit hör utsagor om hur språk och tanke hänger samman och hur språket används för att förstå omvärlden, liksom att förskolan ska stimulera barns "fantasi och föreställningsförmåga" och "intresse för berättelser, bilder och texter i olika medier" och utveckling av sin "kulturella identitet" (Skolverket 2016).

Samtidigt har litteraturläsning varit ett självklart inslag i förskolans verksamhet från dess begynnelse i ideella barnstugor till i dag. Traditionellt har den då också haft en koppling inte bara till lärande och språkutveckling utan också till en omsorgssituation; att sitta nära en vuxen, ha det mysigt och avkopplande och bli omhändertagen (Simonsson 2004). Men det har också gjort att förskolans läsning kritiserats för att vara alltför sporadisk, passiv och didaktiskt ogenomtänkt. Särskilt ifrågasatt har den så kallade läsvidan varit, det vill säga den lässtund som oftast sker efter lunch i samband med att yngre barn ska sova. Kritiken har riktats mot att den är en alltför passiv aktivitet där det främsta syftet är att disciplinera barnen och för att en tydlig pedagogisk idé saknas (Damber, Nilsson & Ohlsson 2013; Svensson 2005).

Projektet som våra exempel är hämtade från är en del av en större lässatsning, vars mål är att skapa just läslust och ökad läsning, finansierat av kommunala medel i mångmiljonklassen. Projektet innebar att förskolebibliotek skulle byggas på fyra förskolor i samarbete med kommunens folkbibliotek i syfte att genom ökad tillgång till böcker skapa läslust och främja läsning både i förskolan och i hemmen. Kommunen hoppades uppnå målet genom att skapa inspirerande läsmiljöer med omfattande boksamlingar och bokpåsar för hemlån, samt genom att främja pedagogernas intresse för aktiva läsaktiviteter genom kompensutveckling och på så sätt också via dem nå ut till och öka vårdnadshavarnas vilja till högläsning.⁵ Intresserade förskolor fick ansöka om att få delta i projektet genom en kort motivering och samtidigt ge sitt samtycke till att delta som informant i en följeforskning.

Materialet som ligger till grund för denna artikel är ursprungligen insamlat i samband med följeforskningen av det ovan beskrivna läsfrämjandeprojekt. Materialinsamlingen är utförd av oss artikel-författare och bygger på observationer och kvalitativa intervjuer med inblandade parter såsom bibliotekarier, pedagoger och rektorer. Observationerna genomfördes mellan januari 2018 och maj 2019 och omfattar cirka 45 timmar. De fokuserade först på förskolorna, innan förskolebiblioteken skapats, och därefter på förskolebiblioteken, för att se hur de utnyttjades. Vid dessa tillfällen användes observationsprotokoll och anteckningar. Sammanlagt 20 semistrukturerade intervjuer genomfördes i samband med uppstarten av projektet i november 2017 och i september 2019 då projektet pågått i två år. Intervjuerna

spelades in och transkriberades. Intervjupersonerna hölls anonyma och ingen koppling gavs till vilken förskola informanterna arbetade på, och det fanns heller inget uppsåt att försöka påverka intervjupersonerna. För både följeforskningen och föreliggande studie har vi följt Vetenskapsrådets (2017) principer för god forskningssed. Etikprövning har inte varit aktuellt.

För den här studien har vi alltså återanvänt detta material men enbart uppmärksammat de aktiviteter och utsagor som gett uttryck för pedagogerna syn på läslust, genom uttalanden de gjort eller age-rande vi noterat. Dessa har sedan relaterats till vilka läsaktiviteter som genomförts eller uteblivit i den pedagogiska praktiken för att se om det är möjligt att identifiera några samband dem emellan.

Vi menar att projektet och verksamheten vi iakttagit också har en viss generaliseringspotential, eftersom det är uppbyggt utifrån tidigare kunskaper om vad som varit framgångsrikt och inte i liknande satsningar och till stor del liknar andra samarbeten mellan bibliotek och förskola.⁶ Ambitionen i den här artikeln är alltså inte att utvärdera just det här projektet,⁷ utan att använda det som exempel för att diskutera begreppet läslust och dess betydelse i läsfrämjande och litteraturredaktiska praktiker. På så sätt hoppas vi också kunna bidra både med en fördjupad empiriskt grundad diskussion och med teoretiska resonemang om den litteraturredaktiska praktiken i dagens svenska förskola.

Vi presenterar vår analys utifrån tre områden där våra observationer och intervjuer påvisar att idén om läslust har inflytande på den pedagogiska praktiken utifrån en estetisk-didaktisk dikotomi: *litteratur och läslust, lek och läslust* samt *lärande och läslust*, och diskuterar därefter vårt resultat och de utbildningspolitiska implikationer vi menar att de kan ha i ett avslutande avsnitt.

Läslust i förskolebiblioteket

Litteratur och läslust

Att det behöver finnas litteratur för att läsning ska ske är förstås en truism, men en truism som riskerar att leda till tankefiguren att tillgång till litteratur är lika med läsning. Att öka tillgången på böcker, både avseende mängd och i fråga om tillgänglighet, är en återkommande ambition för läsfrämjande och ofta något som anses öka läslusten (se t ex *Främja läsning* 2019). Denna ambition är tydlig också i det här projektet, där det centrala är en uppbyggnad av en fysisk läsmiljö med nya, fräscha böcker, tillgängliga i barns höjd och i lockande bokhyllor

(ofta i form av hus eller djur eller i backar med framsidorna vända mot barnen så att de själva kan botanisera bland dem). Likhetstecken sätts alltså även här mellan tillgång till litteratur och läsning som kommer till stånd. ”Att öka tillgängligheten till litteratur och öka tillfällena där barn kan möta litteratur” respektive ”att väcka läslust och intresse för boken, göra den tillgänglig för alla” är exempel på hur de pedagoger som utnämns till kontaktpersoner i projektet beskriver syftet vid uppstart.⁸

Vid våra observationer, som ibland varit på förhand annonserade och ibland spontana, pågår vid flera tillfällen ingen aktivitet i förskolebiblioteket. Pedagogerna förklarar att de i stället lånar med sig böcker till avdelningarna men de lånelistor som satts upp i biblioteket, men som visserligen inte alltid används, visar att det kan gå veckor utan att boklån antecknas.

Tidigare studier har visat att litteraturläsning är en aktivitet som ofta väljs bort och att det finns en diskrepans mellan förskolläraarnas uttalanden om litteratur som viktigt och betydelsefullt och deras tendens att trots det ändå inte prioritera den (Damber, Nilsson & Ohlsson 2013; Svensson 2005). Även pedagogerna i vår studie säger att förskolebiblioteket ofta står tomt när vädret är fint och på eftermiddagarna när de planerade aktiviteterna oftast sker.

Vid våra observationer förekommer det också att personal och barn är i förskolebiblioteket men utan att läsning sker. Barnen leker i stället med de leksaker som finns där eller river ner böcker och bär runt på dem. Det här är vanligast när biblioteket besöks spontant eller passeras på väg till andra aktiviteter. De läsaktiviteter som sker i biblioteket är i majoriteten av fallen barninitierade och av de som initieras av pedagogerna är bara en mindre del planerade sådana.⁹ Även denna bild stämmer överens med den som iakttagits i tidigare forskning (se t ex Simonsson 2004).

En ökad tillgång till böcker verkar alltså locka en del barn att vilja läsa – eller i alla fall titta – i böckerna, men inte nödvändigtvis pedagogerna att planera fler läsaktiviteter. På så sätt kan man säga att föreställningen om läslust riskerar att bidra till ett passiviserande förhållningssätt till litteratur. Böckerna finns där och barnen läser, bokstavligen utifrån om de har lust eller inte. Lockande skyltning och ett fint rum med mycket litteraturorienterad rekvisita kan då inspirera barnen, men kanske framför allt de barn som ändå hade hittat till litteraturen, något vi återkommer till längre fram.

I flera tidigare studier av förskolans läsmiljöer kritiserar bokbeståndet. Det är ofta ogenomtänkt utan någon medveten strategi för gallring eller inköp. Böckerna är gamla och slitna och placerade antingen otillgängliga för barnen eller oinspirerande stökigt (Damber, Nilsson & Ohlsson 2013; Simonsson 2004). I litteraturredaktiska och

förskolepedagogiska handböcker riktade mot förskolan är också en inspirerande läsmiljö med hela och rena böcker och ett genomtänkt bokbestånd något som framhålls som centralt för att väcka barns läslust (Edwards 2019; Eriksson 2009; Heimer 2016). Cremins (2014) studie har visat att pedagogernas engagemang är avgörande för att stimulera barnens vilja att intressera sig för böcker. Att skapa inspirerande miljöer, som med de förskolebibliotek som byggts upp i detta projekt, är alltså ett första steg, men som våra exempel visar är tillgång till litteratur inte med automatik detsamma som tillgång till läsning. Pedagogernas intresse för läsning och biblioteket som rum och boksamling är alltså också en avgörande faktor; annars riskerar biblioteket att vara just bara en samling böcker.

I vårt undersökta projekt var de pedagoger som valts till kontaktpersoner för förskolebiblioteken själva engagerade läsare, vilket i de flesta fall var anledningen till att rektorerna gett dem uppdraget. I många fall är det, framkommer det i intervjuer, också just de som spenderar mest tid med barngrupper i förskolebiblioteket. Att få hela personalgruppen att använda rummet har däremot visat sig vara svårt, något som såväl kontaktpersoner som rektorer vittnar om i intervjuerna och som vi noterar vid våra observationer. I stället blir det ”eldsjälarna” som förknippas med sagoläsning och bokaktiviteter, och övrig personal förlitar sig på att det är de som kommer att stå för den biten.¹⁰ På så vis verkar det finnas en föreställning inom personalgruppen om att en pedagog med intresse för läsning, helt enkelt den som själv har visat *läslust*, också ska vara den som ska förmedla densamma till barnen. Tillgång och ett varierat bokutbud verkar alltså främst locka de barn och de pedagoger som redan har ett litteraturintresse, men har inte någon större inverkan på övriga.

Lek och läslust

Som nämnts ovan är det vanligt att barnen leker i förskolebiblioteken. ”Jag vill leka med hajar”, ropar en pojke vid ett observerat tillfälle.¹¹ Han vet, precis som den flicka som i stället vill ha materialet som hör till Bockarna Bruse, var leksakerna finns. Det är tydligt att de båda barnen lekt med dem förut och att de vet att de får göra det när de är i förskolebiblioteket. Vid det här tillfället har pedagogen som är med barngruppen bokat biblioteket under förmiddagen för att vistas i, med en liten grupp barn. Aktiviteten är att vara i biblioteket, men det sker inte någon planerad läsning. Däremot ser vi att leken vid flera tillfällen fungerar som en väg in i berättelserna. Flickan som leker med rekvisitan till Bockarna Bruse använder de bekanta fraserna i sagan,

och hennes lek inspirerar en annan flicka att bläddra i pekböckerna med sagan som pedagogen tagit fram. Även hon låtsasläser och kan replikerna utantill. Lite senare hämtar en pojke en bok och pedagogen frågar då om han vill att hon ska läsa den för honom. Pedagogen sätter sig i soffan med pojken och ytterligare ett barn och börjar läsa sagan. Ytterligare tre barn placerar sig nu runt henne. Några tröttnar snabbt och börjar i stället leka, medan andra lyssnar till pedagogen som rundar av med ett ”Snipp snapp snut, så var sagan slut”.¹² En av pojkarna säger då att han vill läsa boken och bläddrar själv i den ett tag. Det finns flera liknande exempel i vårt material på hur barnen börjar att leka med litteraturrelaterade föremål och hur de eller pedagogen därifrån initierar läsning.

Leken och rekvisitan kopplad till litterära verk och figurer fungerar här som ett sätt för pedagogerna att skapa läslust. Att använda sig av rekvisita vid högläsning är ett vanligt tips i litteraturredaktiska handböcker riktade till förskolan (Granberg 1996; Heimer 2016). Litterära figurer i form av mjukisdjur och dockor är också vanliga i förskolebiblioteket och blir en del av inredningen som ska skapa en inspirerande läsmiljö. Men rekvisitan kan också, som vi ser ovan, inte bara locka till läsning, den kan också konkurrera ut den. Vill man hårdra det kan man säga att leken med rekvisitan stjälar tid som skulle kunnat användas till läsning. Ur ett läslustperspektiv kan man å andra sidan se leken som ett sätt att freda litteraturen från tvång och prestation. Läslusten som kommer genom leken, som med Bockarna Bruse ovan, är genuin. En av kontaktpersonerna reflekterar kring barnens lek:

I början var det rekvisitan som lockade mest men nu har det gått ett steg längre så att nu har de upptäckt böckerna. Det ser jag tydligt! Nu ser man hur de har landat i det. De letar efter speciella böcker och så vidare, och frågar efter speciella böcker. [...] Häromdagen var det en pojke som under samlingarna under våren lyssnat på många monsterböcker och nu började leka och dramatisera en saga han hört tidigare. Han använde rekvisita och pratade med mig och förklarade utifrån bokens innehåll. Sedan gick han och hämtade boken. Det var roligt att se eftersom det var ganska längesedan han hört berättelsen. Det är jättekul!¹³

Rekvisita, liksom lek generellt, kan alltså också vara en väg för barnen att bearbeta det lästa. Samtidigt finns risken att respekten för ”lusten” i vissa fall göra att det, för en del barn, stannar vid lek, vilket kan jämföras med äldre barns (och för den delen vuxnas) val av andra – i

deras tycke mer lockande och attraktiva – medier än litteratur när de själva får välja fritidsaktivitet (jfr Nordlund 2020).

På förskolorna används också själva böckerna som en form av rekvisita. Inspirerade av studiecirkeln och idén om att böcker ska finnas överallt, har en del pedagoger lagt ut böcker om prinsar och prinsessor i slottet eller byggt upp en miljö med olika saker relaterade till ett tema som skogen och däribland böcker som handlar om ämnet. En kontaktperson berättar om hur en sådan här praktik också lett till att några barn lekt att de bakat med play doh och då haft en bok med i leken, som fick föreställa kokbok.¹⁴

Om böckerna ska få användas till annat än att läsas i är en fråga som pedagoger både i projektet och bland dem som skrivit handböcker i ämnet är oeniga om. Några anser att böcker ska vara just böcker, inte bilbanor eller byggstenar i ett torn (Granberg 1996; Heimer 2016; Edwards 2019; Malmqvist 2019), medan andra ser det som positivt att böckerna används och att man ska få vara lite oförsiktig med dem (Björklund 2008). ”Man ska var rädd om böcker, men vi lockar också barn till böcker genom att man får leka med dem”, resonerar en av rektorerna.¹⁵

Elisabeth Björklund (2008) beskriver att utifrån ett literacyperspektiv kan leken med böckerna vara ett sätt att bekanta sig med boken som föremål. Hon konstaterar i sin avhandling *Att erövra litteracitet* att för små barn kan en del av utforskandet av böcker vara att bära runt på, suga och bita på dem. Ett exempel från våra observationer är en flicka som hittar en kapitelbok slängd på golvet i förskolebiblioteket. Hon är i biblioteket tillsammans med en pedagog och ett annat barn, en pojke, och syftet verkar vara att låna böcker till avdelningen. Medan pedagogen botaniserar i samlingen säger hon till barnen att titta i sina böcker i läshörnan, en madrass med kuddar och sänghimmel. Barnen är i 2–3-årsåldern och pseudoläser där, och särskilt pojken är inne i sin bok. Flickan tröttnar snabbt och börjar gå runt i rummet och leka med möblerna, men har hela tiden kapitelboken med sig i handen. Under tiden väljer pojken fler böcker som han bläddrar i för sig själv och pratar om det han ser med pedagogen som väljer i boksamlingen. När hon är klar sätter hon sig hos honom och frågar om hon ska läsa hans bok för de båda barnen. Flickan sitter med men är ointresserad av berättelsen. I stället tittar hon i ”sin” kapitelbok och verkar fascinerad av bilderna i den. När det är dags att låna vill hon ta med sig den, men pedagogen påpekar att det är en bok för större barn och ger henne i stället andra förslag. Flickan är inte intresserad och det slutar med att hon ändå får med sig kapitelboken.¹⁶

Pojkens agerande är illustrativt för hur ett barnbibliotek förväntas användas: Han väljer fritt bland böckerna, ”läser” själv och pratar om det lästa, blir högläst för och lånar med sig de böcker han är mest intresserad av. Flickans agerande kan i stället beskrivas som den bokpraktik som Björklund (2008) kallar *boken som följeslagare*. För Björklund är den här typen av bokanvändning också värdefull, eftersom den kan bli ett redskap för kommunikation eller det stöd barnet behöver i stunden. Bläddrandet, och intresset för bilderna, kan man också se som en övning i literacy som den i övrigt ganska litteraturaturointresserade flickan får.

Ur ett läslustperspektiv verkar alltså leken med eller kring böcker kunna locka till läsning, även hos de barn som inte visar så stort intresse för litteratur. Samtidigt ser vi att även här krävs pedagogens stöd och lyhörddhet för att ta aktiviteten vidare för att bokaktiviteten eller leken ska leda till läsning. Lika lite som att tillgång i sig leder till intresse för litteraturen gör nödvändigtvis rekvisitan eller leken det.

Lärande och läslust

Ovan nämndes hur en del av förskolorna placerade ut böcker i olika tematiska miljöer. Att arbeta projektinriktat och med ett holistiskt synsätt på ämnen och ämnesdidaktik har en stark tradition i förskolan. Temaarbeten är också vanliga hos förskolorna i det här projektet; exempel på teman kan vara litteraturen kring ett författarskap eller handla om en bok, men skönlitteratur läses även i relation till mer generella teman som ”vänskap” eller ”vatten”. I dessa sammanhang ser förskolepersonalen det som en stor fördel med förskolebiblioteket, eftersom det ger snabb och enkel tillgång till böcker vid planering men också när barnen ställer frågor som de vill ha svar på.

När vi frågar pedagogerna i projektet om varför de läser på förskolan är det just olika lärandeaspekter som tas upp. Att det är språkutvecklande är det som betonas mest, något som även varit fallet i tidigare intervjustudier (Kåreland & Lindh-Munther 2005; Simonsson 2004), men också att litteraturen kan vara en källa till kunskaper i andra ämnen, till exempel naturvetenskap, eller som ett hjälpmedel för uppfostran; genom litteraturen lär man sig hur man ska vara en bra kompis, hantera svåra känslor eller ställs inför olika etiska dilemman.

”Det är alltid bra att ha boken som stöd, antingen för att starta ett projekt eller i slutet. Det är alltid ett bra verktyg som ger inspiration. Och mycket att samtala omkring”, som en av pedagogerna uttrycker det.¹⁷ Det kan man tolka som ett uttryck för den

instrumentella litteratursyn som Juncker (2010) menar kännetecknar utbildningsväsendet. Litteraturen är, som i citatet ovan, ”ett stöd”, inte målet.

Med hjälp av litteratur vill man också helst uppfylla flera syften. En pedagog berättar om ett arbete som sker spontant i en barngrupp när barnen läser en bok och sedan går ut och ritar och bygger baserat på den. Hon förklarar:

Och då kan du liksom jobba med den här läroplanen på ett enkelt sätt. Och då kan du som pedagog känna dig nöjd med att jo men det finns matte här, det finns naturvetenskap och språk. Och språk, för det är ju det allra viktigaste! Det är ju huvudsyftet förstås! Men liksom, det är ju så himla roligt. För jag tror att många som kommer ut som är nya dom känner så här lite stress, alla lärandemål, hur ska vi nå dit. Så där är böcker ett bra sätt om man nu upptäcker det!¹⁸

Att legitimera det man gör med att, som i citatet ovan, relatera till läroplanen är vanligt. Det är inte så konstigt; förskolans verksamhet är styrd av läroplanen och att ha stöd i den för de aktiviteter man utför blir därför givetvis viktigt. När vi frågar pedagogerna varför de själva läser är det helt andra värden de lyfter fram: skönlitteraturen är avkopplande, en njutning, lite verklighetsflykt. Den här typen av argument för läsning, som är betydligt mer kopplade till läslust och en estetisk upplevelse, verkar man däremot inte ange för läsning med barnen. Möjligen beror det på den stress pedagogen ovan beskrev över att inte nå läroplansmålen.

Tidigare forskning har, som nämnts ovan, kritiserat förskolans litteraturpraktik för att vara passiv och i huvudsak inriktad på den så kallade läsvidan eller lunchläsningen (Damber, Nilsson & Ohlsson 2013; Kåreland och Lindh-Munther 2005; Simonsson 2004). På förskolorna i projektet betonar man också att man, som en av rektorerna beskriver det: ”kommit bort från det här som det tidigare var, läsvida, i dag är litteraturen med hela tiden”.¹⁹

Ur ett läslustsperspektiv har läsvidan emellertid fördelen att den blir en rutin och sker dagligen. Den är prestationsfri och läsningen kan kopplas till avkoppling, njutning, kroppslig och social närhet och gemenskap. I kombination med mer aktivt läsande, till exempel boksamtal och tematiska arbeten, kan alltså även läsvidan ha sin plats.

Förskolan har under de dryga senaste två decennierna gått från att vara i huvudsak barnomsorg till att bli en del av utbildningsväsendet, vilket stärkts med läroplan och mål, om än inte ålders- eller kunskapsspecificerade sådana. Men fokus på lärandemål och att uppfylla styrdokument är som vi sett ovan inte alltid kompatibelt med

diskursen om läslust, och litteraturens estetiska värden tenderar att negligeras. För att motivera läsning upplever man, även inom läsfrämjandeprojekt som vårt exempel, i stället att man måste gå ”omvägen” via språkutveckling. Även här finns det alltså en föreställning om att läslusten eller den konstnärliga litteraturupplevelsen inte har ett helt och hållet eget värde utan är en väg till något annat (nog så viktigt, ska förstås påpekas): ett bra språk. Även om mycket forskning visar att litteraturläsning i sig är språkutvecklande (Fast 2007; Sheridan & Gjems 2016) vågar man alltså inte riktigt lita på att läslust är gott nog i sin egen rätt. Resonemangen ovan pekar därför på hur viktiga läroplanens formuleringar är för att förskolans pedagoger ska uppleva att de har stöd för den läsning som har störst potential att väcka läslust: läsning för dess egen skull.

Diskussion

Ovan har vi analyserat några exempel på litteraturaktiviteter i förskolebiblioteket och på vilket sätt olika föreställningar om läslust kommer till uttryck genom dem. Alla involverade parter som intervjuats i samband med projektet är positiva till läsning och läslust anses genomgående som ett viktigt mål för verksamheten. Samtidigt kan vi se att olika hinder uppstår för läsning som kan relateras till idén om just läslust. Den frihet att ägna sig åt aktiviteten för den som vill och låta den som inte är intresserad slippa göra det, leder till att förskolebiblioteken och dess stora boksamlingar mestadels används av de som redan är bokintresserade. Barn som inte tar egna initiativ till läsning lockas i många fall i stället till lek med den rekvisita som erbjuds i rummet. En sådan lek leder vid några tillfällen också fram till litteraturen, ibland i form av att ta del av berättelser eller lyriska texter och ibland bara genom en bekantskap med boken som föremål, men den tar också utrymme från potentiell lästid.

Som ovan konstaterats är läslust ett teoretiskt underutforskat begrepp och de empiriska studierna av hur läslust skapas är få. Läsfrämjandeprojekt och kompetensutvecklingsinsatser bygger därför ofta i stället på handböcker och praktiska råd. Med den här artikeln har vi velat bidra till att belysa hur föreställningar om läslust interagerar med en konkret pedagogisk praktik. Vi exemplifierar med ett specifikt läsfrämjandeprojekt som genomförts vid ett begränsat antal förskolor men menar att våra resultat ändå kan peka på vissa viktiga iakttagelser gällande läsning på förskolan och vad som kan främja sådan.

I likhet med Cremin (2014) ser vi hur central pedagogens stöttning är för att läsaktiviteter ska komma till stånd. Flera av våra exempel ovan visar situationer där barn tar initiativ till läsning. Man kan också se tillfällen då pedagoger haft möjligheten att introducera eller fördjupa en läsaktivitet men avstår. Ett genomgående problem med förskolebiblioteken vi undersökt är att de ofta står tomma. Så kanske är det inte barnen som ska tvingas läsa, som Liljestrand (2020) föreslog i sin debattartikel i *Expressen* – kanske är det pedagogerna.

Våra exempel visar att även i förskolan kan man, trots strävansmål i stället för lärandemål och den höga värderingen av lek och lekande i samspel, notera förhållningssätt till litteraturläsning som liknar det Thavenius (2004) beskrivit för skolans värld. Läslust och läsning är högt värderat men kopplas inte till lärande i sin egen rätt utan snarare till lek och nöje, något man kan göra om tid finns eller vars nytta behöver motiveras med att det också är språkutvecklande, ger kunskaper eller annat som efterfrågas i styrdokumentet.

Läsfrämjandesatsningar som den ovan beskrivna hamnar i ett mellanland mellan kultursektorns (i det här fallet bibliotekets) uppdrag och utbildningsväsendets (i det här fallet förskolans). Syftet är samarbete mellan parterna, men det är också tydligt att för att pedagogerna ska prioritera en uppgift behöver den ges legitimitet även i styrdokument. I dagens styrdokument saknas läslust som ett eget mål för förskolans verksamhet. Pedagogerna uppfattar därför läsning som något som behöver motiveras med andra skäl, som språkutveckling eller för att förmedla kunskaper eller normer. Läsning, som ska vara en lustfylld aktivitet, riskerar att väljas bort av pedagogerna, både av eget ointresse och för att sysselsättningen inte ges hög prioritet i styrdokumentet.

Som även Nordlund (2020) konstaterat finns det ytters få krav på litteraturläsning i läroplaner och utbildningar, vilket gör att de olika förskolornas litteraturarbete är helt beroende enskilda individers intresse och kunskaper och därmed varierar stort. Lässatsningar, så också den ovan undersökta, blir ofta projekt som bara berör de som vill involvera sig.

Liljestrand (2020) och Nordlund (2020) föreslår mer tvång kopplat till barns läsning. Varför ska just läsning bara göras av lust, när man tvingas till så mycket annat i livet för ett större långsiktigt värde? En annan väg att gå är att ge den läsning som främjar läslust – den fria, estetiska och upplevelseorienterade – en högre status genom skolans styrdokument och i förskolläro- och utbildning. Som Cremins (2014) studie visar är det lärarnas kompetens inom barnlitteratur som är avgörande för deras förmåga att stimulera barnens läsintresse. En

sådan kännedom bör därför inte vara något som bara de pedagoger som själva läser skönlitteratur har.

Som vi kan se i våra exempel ovan riskerar föreställningen om läslust att i vissa fall faktiskt missgynna läsningen som aktivitet. Kanske är det själva lustbegreppet som bidrar till idén om ett skört tillstånd som inte får störas, som antingen finns eller inte finns. Det fria botaniserandet i biblioteken och leken med rekvisitan verkar ibland leda till läslust hos förskolebarnen. Biblioteksrummet, som mer eller mindre alltid finns tillgängligt, är en uppskattad miljö som ibland verkar locka pedagogerna till läsaktiviteter. I någon mån kanske det bekräftar Gambrells (2011), Logan, Medford och Hughes (2011) och Wigfield och Guthries (1997) resonemang om den inre motivationens betydelse för beständig ökning av läsande. Tillgången, friheten och leken tillhandahåller ett slags grundförutsättning för att lust att läsa kommer att uppstå och läsning kommer att ske. Samtidigt används biblioteken inte av alla och värnandet om lusten och friheten resulterar ibland i uteblivna initiativ till läsaktiviteter från pedagogerna, vilket i praktiken skulle kunna innebära att det sker mindre läsning totalt sett än vad som vore möjligt. Här kan man konstatera att våra iakttagelser är i linje med Elam och Widhes (2015) och McKechnies (2006) mer kritiska förhållningssätt mot ett alltför ensidigt fokus på lust som utgångspunkt för framgångsrikt läsfrämjande. Om läslust uppfattas som just en fråga om ifall, när och hur man vill läsa riskerar den uteblivna lusten att bli utebliven läsning. Om läslust i stället uppfattas som lustfylld läsning och läsning med lust som huvudsyfte blir det i stället ett verktyg för att prioritera litteraturläsning i dess egen rätt – utan fokus på visserligen positiva bieffekter som språkutveckling, lärande och personlig utveckling – i verksamheten. Och om litteraturen i sig, i sin egen autoteliska rätt, har en given plats från förskolan och vidare genom skolgången, kommer kanske lusten av sig själv. Eller blir en icke-fråga.

Noter

1. Kopplingen mellan läsning och demokrati har också belysts i forskningen, där temanumret Läsning och demokrati i tidskriften *Utbildning & Demokrati* samlar några exempel (2018, vol 27, nr 3).
2. Denna, liksom flera andra av de ovan nämnda satsningarna, riktar sig alltså till barn i åldrarna ett till sex år och därmed till personer som inte förväntas kunna läsa själva. Motiv för val av målgrupp har då varit att förskolan i dag når nästan alla småbarn och att det är viktigt att börja med insatserna

- tidigt just för att väcka intresse för böcker och berättelser, vilket kommer att gynna dem som självständiga läsare senare i livet. ”Läsning” blir alltså i dessa fall, liksom i vår artikel, en aktivitet där barnen inte nödvändigtvis själva läser utan i stället samspelar med vuxna genom högläsning eller annan interaktion med böcker.
3. Med kritiska perspektiv menar vi här en sådan reflexiv och problematiserande hållning som Leo Berglund med hänvisning till en foucauldiansk tradition beskriver som riktade mot grundläggande antaganden och syftande till att visa ”hur saker och ting lika gärna kunde varit annorlunda – utan att institutioners och praktikers legitimitet behöver bedömas” (Berglund 2016, s 17).
 4. Vi refererar i vissa fall ändå till de råd dessa handböcker ger. De är då inte vetenskapligt belagda men intressanta som exempel på den diskurs om läslust som verksamma pedagoger möter.
 5. Läsfrämjandeprojektet i fråga som utvärderades av oss i rapporten *Förskolebibliotek – väcker läslust? En studie av Eskilstuna kommuns lässatsnings projekt Förskolebibliotek* (Evans, Jansson, Samuelsson & Öhman 2020) är ett delprojekt inom en större läsfrämjandesatsning som sker i samverkan med folkbiblioteket i en svensk kommun och som fortfarande pågår. Just detta delprojekt innebar att fyra förskolor fungerade som piloter för en satsning på förskolebibliotek som byggdes upp på förskolorna under hösten 2017 och som vi följt och utvärderat fram till våren 2020 utifrån dess ”potential att bidra till barns läslust och läs-, språk- och kunskapsutveckling” (Evans, Jansson, Samuelsson & Öhman 2020, s 6). Projektet fokuserade på ökat bokbestånd i form av tryckta skönlitterära böcker, varför frågor om förhållandet mellan digital läsning och läsning av tryckta texter respektive förhållandet mellan läsning av sakprosa och skönlitterära texter inte kommer att behandlas i föreliggande artikel.
 6. Det finns en lång tradition av samarbete mellan förskola och bibliotek, även om det varierar mycket mellan olika förskolor hur ofta och aktivt bibliotek besöks (Rydsjö & Elf 2007). Till skillnad från grund- och gymnasieskolan finns det heller inte något krav på en motsvarighet till de skolbibliotek som är reglerade i skollagen som obligatoriska sedan 2011. Däremot har flera förskolor och kommuner på eget initiativ startat egna förskolebibliotek (Malmqvist 2019). Begreppet användes först i Lund där enhetschefen för folkbiblioteken ville göra något åt de allt färre besöken från förskolorna i kommunen och initierade ett projekt 2011 för att skapa egna mindre bibliotek, i enskilda rum eller delar av rum, på förskolorna. Till satsningen hörde också att etablera ett samarbete mellan barnbibliotekarier och utvalda förskollärare som fungerade som kontaktpersoner (Johansson 2016). Så ser också formerna för många andra kommuners förskolebibliotek ut, liksom för de vi studerat.
 7. För en sådan utvärdering se i stället Evans, Jansson, Samuelsson & Öhman 2020.
 8. Intervju, kontaktperson, Förskola 1, oktober 2017 samt intervju, kontaktperson, Förskola 4, oktober 2017. Hänvisningar till det empiriska materialet finns i slutnoterna.
 9. Med en läsaktivitet avser vi här, i linje med Simonssons (2004, s 76) definition av en bokaktivitet som att en aktivitet ”börjar när någon/några tar

fram en bok och avslutas då bokarenan lämnas tom”. En läsaktivitet är en bokaktivitet där någon form av läsning sker. Hit räknas så väl högläsning som tystläsning, pedagoger som ”pratläser” en bok och barn som pseudo-läser, d v s låtsas att de läser i en bok och/eller läser bilderna. Vi använder oss också av Simonssons distinktion mellan pedagoginitierade bokaktiviteter och barninitierade bokaktiviteter.

10. Intervju, kontaktperson, Förskola 2, september 2019; intervju, rektor, Förskola 1, september 2019.
11. Observation, Förskola 4, mars 2019.
12. Observation, Förskola 4, mars 2019.
13. Intervju, kontaktperson, Förskola 4, september 2019.
14. Intervju, kontaktperson, Förskola 1, september 2019.
15. Intervju, rektor, Förskola 1, oktober 2017.
16. Observation, Förskola 1, mars 2019.
17. Intervju, kontaktperson, Förskola 3, september 2019.
18. Intervju, kontaktperson, Förskola 4, september 2019.
19. Intervju, rektor, Förskola 3, september 2019.

Referenser

- Andersson, Jonas (2015): *Med läsning som mål. Om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Stockholm: Statens kulturråd.
- Berglund, Leo (2016): Sociologiska kritikbegrepp för utbildningsvetenskapen. I Jonas Qvarsebo, red.: *Educare 2016:3 Kritiska perspektiv på svensk utbildningsvetenskap*, s 14–137. Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Björklund, Elisabeth: (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Clark, Christina & Rumbold, Kate (2006): *Reading for Pleasure. A Research Overview*. National Literacy Trust.
- Cremin, Teresa (2014): *Building Communities of Engaged Readers. Reading for Pleasure*. London: Routledge.
- Damber, Ulla; Nilsson, Jan & Ohlsson, Camilla (2013): *Litteraturläsning i förskolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Edwards, Agneta (2019): *Bilderbokens mångfald och möjligheter*. (Omarbetad utgåva). Stockholm: Natur & Kultur.

- Elam, Katarina & Widhe, Olle (2015): Läslust och litterär förståelse ur ett kroppsligt perspektiv. I Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller, red.: *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*, s 171–182. Lund: Gleerups Utbildning.
- Eriksson, Marie (2009): *Lärande i sagans värld. Om temaarbete i förskola och förskoleklass*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Evans, Marie, Jansson, Birgitta, Samuelsson, Lina & Öhman, Marie (2020): *Förskolebibliotek – väcker läslust? En studie av Eskilstuna kommuns lässatsnings projekt Förskolebibliotek*, Litteratur & Språk 12. Västerås: Mälardalens högskola Akademin för utbildning, kultur och kommunikation.
- Fast, Carina (2007): *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala. Uppsala universitet.
- Främja läsning [Elektronisk resurs]*. (2019). Kulturrådet.
- Gambrell, Linda (2011): Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher* 65(3) 172–178.
- Granberg, Ann (1996): *Småbarns sagostund. Kultur, språk och lek*. (1. uppl.) Stockholm: Liber utbildning.
- Heimer, Maria (2016): *Högläsning i förskolan: vägledning till litteraturen*. (1. uppl.) Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Johansson, Hanna (2016): Förskolebibliotek för främjad läslust. *Opsis* nr 1, s 13–16.
- Juncker, Beth (2010): Barns bibliotek – nya villkor, nya utmaningar, nya teorier, nya begrepp. I Kerstin Rydsjö; Frances Hultgren & Louise Limberg, red.: *Barnet, platsen, tiden. Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*, s 241–270. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.
- Jönsson, Karin (2007): *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Malmö Högskola. Malmö.
- Kulturdepartementet (2021a): *Barns och ungas läsning*, SKR 2020/21:95: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/skrivelse/2021/03/skr.-20202195/>
- Kulturdepartementet (2021b): Regeringen beslutar om nytt läsråd, 2021-09-23: <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2021/09/regeringen-beslutar-om-nytt-lasrad/>
- Kåreland, Lena & Lindh-Munther, Agneta (2005): Förskolan som litterär miljö. I Lena Kåreland, red.: *Modig och stark - eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*, s 77–127. Stockholm: Natur och kultur.
- Liljestrand, Jens (2020): Sluta gulla – det är dags att tvinga barnen att läsa. *Expressen* 2020-09-20, <https://www.expressen.se/>

- kultur/jens-liljestrand/sluta-gulla-det-ar-dags-att-tvinga-barnen-att-lasa/
- Litteraturutredningen (2012): *Läsandets kultur: slutbetänkande*. Stockholm: Fritze.
- Logan, Sarah; Medford, Emma, & Hughes, Naomi (2011): The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124–128.
- Malmqvist, Ulf (2019): *Förskolebiblioteket flyttar in! Om att främja språkutveckling och att stimulera till läsning*. Lund: BTJ Förlag.
- McKechnie, Lynne E. F. (2006): Becoming a reader: childhood years. I Catherine Sheldrick, Lynne E. F. McKechnie & Paulette M. Rothbauer, ed., *Reading Matters: What the Research Reveals about Reading, Libraries, and Community*, 64–69. Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.
- Medford, Emma & McGeown Sarah P. (2012): The influence of personality characteristics on children's intrinsic reading motivation, *Learning and Individual Differences* 22(6), 786–791.
- Nell, Victor (1988): The Psychology of Reading for Pleasure. Needs and Gratifications. *Reading Research Quarterly*, 23(1), 6–50.
- Nordlund, Anna (2020): Läsningens tillstånd bland barn och unga. I Anna Nordlund & Johan Svedjedal: *Läsandets årsringar. Rapport och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd i Sverige*. Stockholm: Svenska Förläggareföreningen.
- Park, Yonghan (2011): How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: examples from attitudes and self-concept in reading, *Learning and Individual Differences*, 21(1), 247–358.
- Ross, Catherine Sheldrick; McKechnie, Lynne E. F. & Rothbauer, Paulette M. (2018): *Reading Still Matters. What the Research Reveals about Reading, Libraries, and Community*. Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.
- Rydsjö, Kerstin & Elf, AnnaCarin (2007): *Studier av barn- och ungdomsbibliotek. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm.
- Simonsson, Maria (2004): *Bilderboken i förskolan. En utgångspunkt för samspel*. (1. uppl.) Diss. Linköping: Universitet. Linköping.
- Sheridan, Sonja & Gjems, Liv (2016): Preschool as an Arena for Developing Teacher Knowledge Concerning Children's Language Learning. *Early Childhood Education Journal*, 45, 347–357.

- Skolverket (2016): *Läroplan för förskolan, Lpfö 98* (rev. uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018): *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Svensson, Anna Karin (2005): Flödar det av läsning för barnen i förskolan? *Läsning* (30), s 4–10.
- Thavenius, Jan (2004): Den modesta estetiken. I Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson & Jan Thavenius, *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* (2018): Temanummer: Läsning och demokrati, 27 (3).
- Wang, Judy Huei-Yu Guthrie, John T. (2004): Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 39, 162–186.
- Vetenskapsrådet (2017): *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wigfield, Allan & Guthrie, John T. (1997): Reading motivation: a domain-specific approach to motivation, *Educational Psychologist* s 32(2), s 59–68.
- Wilhelm, Jeffrey D., Smith, Michael W. & Fransen, Sharon (2014): *Reading Unbound. Why Kids Need to Read What They Want – and Why We Should Let Them*. New York: Scholastic.

Copyright Samuelsson, Öhman & Jansson 2023. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.