



BARNDOM- UTBILDNING-
SAMHÄLLE

Examensarbete i fördjupningsämnet

Barndom och lärande

15 högskolepoäng, grundnivå

Critical Literacy i förskolan

Hur menar förskollärare att de stödjer barns utveckling?

Critical literacy in preschool. How do preschool teachers describe that they support children's development?

Chilei Lê

Maria Teresa Orozco Fonseca

Förskolläraryxamen: 210 poäng

Datum för slut seminarium: 2026-02-05

Examinator: Therese Lindgren

Handledare: Lisa Dalsgaard

Förord

Arbetet med denna studie har gett oss fördjupning om *critical literacy* samt kunskap om hur teorin används i praktiken. Studien har även gjort oss uppmärksamma på hur stor betydelse arbetet med *critical literacy* har inom förskoleverksamhet.

Vi vill tacka förskollärarna som var villiga att delta i vår studie. Tack för att ni delade era viktiga kunskaper, synpunkter och erfarenheter. Utan er hade vi inte kunnat genomföra studien. Ett stort tack till vår handledare Lisa Dalsgaard som stöttade oss på ett professionellt och positivt sätt. Du visade förståelse för våra begränsningar och uppmuntrade oss att gå vidare.

Under arbetet har vi stött på svårigheter och utmaningar men tillsammans kunde vi reda ut det. Vi har lärt oss att kommunicera med varandra för ett lyckat samarbete. Texten och studien har skrivits och genomförts av oss tillsammans utifrån våra tankar och diskussioner. Alla delar har skrivits och bearbetats gemensamt.

Abstrakt

Det är tydligt i nutiden att antalet informationsflöden som barn möter är enorma och kommer i olika former. Detta påverkar deras förståelse av verkligheten. Det innebär att förmågan att granska information kritiskt är central för att kunna skapa välgrundade uppfattningar. Syftet med denna studie är att skapa kunskap om hur förskollärare ser på sitt arbete med barns utveckling av *critical literacy*. Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv med de centrala begreppen mediering och scaffolding. Begreppen användes som stöd i analys av det insamlade materialet.

I studien har vi valt en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer för att få en bredare förståelse för hur förskollärare stödjer barns utveckling av *critical literacy*. Studien gav oss tre fynd: Förskollärarna stödjer barn på olika sätt, definierar *critical literacy* olika samt ser barn som medforskare i meningsskapande sammanhang. Slutsatsen är att språkliga och praktiska redskap, samplanering, lärmiljö samt förskollärarens professionella förhållningssätt utgör viktiga förutsättningar för att främja barnets utveckling av *critical literacy*.

Nyckelord: Critical literacy, förskola, förskollärare, mediering, redskap, scaffolding.

1. Introduktion.....	6
1.1 Syfte och frågeställningar.....	7
1.2 Centrala begrepp.....	7
1.2.1 Critical literacy.....	7
1.2.2 Kritiskt tänkande.....	8
2. Tidigare forskning.....	9
2.1 Att utforska sagors olika perspektiv genom critical literacy.....	9
2.2 Möjliggörandet av Critical Literacy.....	10
2.3. Critical Literacy som medel för att utveckla.....	12
.....	12
2.4 Avslutande reflektion.....	13
3. Teoretiska perspektiv.....	15
3.1 Sociokulturellt perspektiv.....	15
3.2 Mediering.....	16
3.3 Scaffolding.....	17
4. Metod.....	18
4.1 Urval.....	18
4.2 Semistrukturerade intervjuer.....	18
4.2.1 Genomförande av intervju.....	19
4.3 Analysmetod.....	19
4.4 Studiens trovärdighet.....	20
4.4 Etiska övervägande.....	20
5. Resultat och analys.....	22
5.1 Innebörden av critical literacy i förskolan.....	22
5.1.1 Critical literacy som avgörande för barns framtid.....	23
5.2 Förskollärares stöd för barns utveckling av critical literacy.....	26
5.2.1 Förutsättningar för arbete med critical literacy i förskolan.....	27
5.3 Situationer som möjliggör barns utveckling av critical literacy.....	28
6. Diskussion och slutsats.....	30
6.1 Olika definitioner av critical literacy.....	30
6.2. Praktiska och språkliga redskap har betydelse för barns utveckling av critical literacy.....	31
6.3 Förskollärares förhållningssätt och barns utveckling av critical literacy.....	33
6.4 Avslutande reflektion.....	33
6.5 Metoddiskussion.....	34
6.6 Förslag till vidare forskning.....	35
7. Källförteckning.....	36
8. Bilagor.....	39
8.1 Bilaga 1.....	39
8.2 Bilaga 2.....	40

1. Introduktion

I dagens samhälle är det utmanande för människor att navigera när vi omges av ett stort antal texter och digital information. Såväl vuxna som barn har svårigheter att avgöra vilken information en kan förlita sig på. Det blir ännu svårare för barn som inte har lika mycket erfarenheter som vuxna. Hur ska de kunna granska vad som är sant eller inte? Vilken information är trovärdig? Det blir i sammanhanget viktigt för barn att utveckla en förmåga att hantera informationsflöden. Enligt Delblanc (2025, s. 93-95) blir *critical literacy* en nödvändig förutsättning för att barn ska kunna utveckla kritiskt tänkande förmåga. *Critical literacy* ger barn verktyg för att inte bara konsumera information passivt utan analysera och kritiskt utvärdera den. Detta är avgörande för barns förmåga att hantera utmaningar som *faknews* och mediepåverkan. Vidare menar Liberg och Säljö (2020, s. 2014) att kunna navigera, sortera och välja ut relevant information i det informationsflöde som vi möter genom internet är centrala egenskaper för att navigera i den värld vi lever i.

Enligt läroplan för förskolan (Lpfö 2025, s. 8) ska varje barn ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att använda, tolka och ifrågasätta texter. Följaktligen blir förmågan att tänka kritiskt, värdesätta information och förvärva kunskap något alla i samhället behöver (Lpfö 2025, s. 8). Förskollärare har en avgörande roll i att hjälpa barnen utveckla förmåga att tänka, reflektera och uttrycka sina tankar. Detta ger förutsättningar för att barnet ska skapa förståelse för texten, förhålla sig kritiskt samt granska och jämföra olika textformer (Bergöö & Jönsson 2012, s. 22-26).

Trots att *critical literacy* utgör en viktig roll för barns utveckling och lärande fanns det näst intill ingen tidigare forskning som belyser ämnet i en svensk förskolekontext. Under våra VFU perioder uppmärksammade vi även att *critical literacy* inte var något som förskollärarna arbetade med i den pedagogiska verksamheten. Vidare utifrån vår egen erfarenhet från utbildningen så har vi inte haft möjligheter för att fördjupa oss i ämnet. Därför har vi valt att göra denna studie för att bidra med kunskap kring hur förskollärare ser på sitt arbete med barns utveckling av *critical literacy* samt hur stödjer barns utveckling av detta ämne.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att skapa kunskap om hur förskollärare ser på sitt arbete med barns utveckling av *critical literacy*. Utifrån syftet kommer vi fram till forskningsfrågor:

- Vad innebär *critical literacy* i förskolan enligt förskollärare?
- Hur menar förskollärare att de stödjer barns utveckling av *critical literacy*?
- Vilka situationer, enligt förskollärare, möjliggör för barn att utveckla *critical literacy* i förskolan?

1.2 Centrala begrepp

I den delen kommer redogöras för centrala begrepp för att hjälpa läsare få bättre förståelse av *critical literacy* och kritiskt tänkande. Hur de här begrepp har relation till studien samt relationen till varandra. Slutligen, hur har vi valt att förstå begrepp i vår analys.

1.2.1 Critical literacy

Enligt Bergöö & Jönsson (2012, s. 43) handlar *critical literacy* om att lära sig hur olika texter fungerar och vad det är för funktion de uppfyller hos människor. Barn uppmuntras att ha en kritisk inställning till texter för att kunna granska och återskapa den verklighet de lever och arbetar i. Detta kräver i sin tur att lärarna tar hänsyn till barnets erfarenheter och utifrån det arbetar på ett medvetet sätt samt strävar efter att använda texter som berör barnens verklighet (Fast, 2008, s. 139- 140). Fast (ibid.) lyfter det faktum att när barnen börjar förskolan och skolan, kommer de med erfarenheter från hemmet. Vidare menar hon att med förskollärarens stöd har även små barn möjligheter att upptäcka och förstå texter i ett kulturellt och socialt sammanhang.

Critical literacy ur ett sociokulturellt perspektiv kan förstås som en praktik som är djupt förankrad i de sociala och kulturella sammanhang individen befinner sig i. Praktiken ses som en social handling som påverkas av sociala interaktioner, kulturella normer och värderingar som omger individen. *Critical literacy* handlar här om att förstå och

navigera i de komplexa sociala världar som texter återskapar och reflekterar (Delblanc 2025, s. 93).

I vårt arbete kommer begrepp *critical literacy* förstås som en förmåga som är viktig för barns lärande och utveckling.

1.2.2 Kritiskt tänkande

Kritiskt tänkande handlar inte om att kunna förhålla sig till olika typer av information som påträffas. Kritiskt tänkande innebär en målmedveten och självmedveten förmåga att göra bedömningar, att tolka, utvärdera, analysera och dra slutsatser utifrån given information. (Skolforskningsinstitutet 2020, s. 3-4).

I allmänhet betyder begreppet kritiskt tänkande att man har en medvetenhet om vilseledande information som sprids, förmågan att tänka kritiskt samt avgöra vad som är sant och inte sant. Kritiskt tänkande kan också handla om hur man ska förhålla sig till informationen, informationskällor eller till sitt eget tänkande (Sporrong 2016 s. 20-22). Vidare kan det handla om att ifrågasätta information av en viss karaktär, vilket beror på ideologiska, sociala och kulturella kontexter. I skolans kontext kan det betyda att elever har förmåga att ifrågasätta, analysera, använda källkritik-och problematisera olika slag av texter (ibid.).

Kritiskt tänkande och *critical literacy* hänger samman. För att *critical literacy* är förutsättning för att utveckla kritiskt tänkande. Därför har vi valt att redogöra begreppet.

2. Tidigare forskning

I den här delen kommer internationell forskning inom området, relevant för vår studie, att redovisas. Det förefaller som att det inte finns många studier om *critical literacy* i svensk förskolekontext. Vi har använts oss av ERIC via EBSCO och Swepub för att söka studier. Eftersom vi inte har hittat några studier inom svensk förskolekontext sökte vi i en bredare kontext och fann studier gjorda i en internationell förskolekontext. Forskningen vi presenterar i denna del kommer bidra till en djupare förståelse för vårt forskningsområde. Vi kommer att redogöra fyra kvalitativa studier inom *critical literacy* praktik i internationell förskolekontext. Vi kommer även använda nämnd forskning som stöd i resultatdiskussionen.

2.1 Att utforska sagors olika perspektiv genom *critical literacy*

En kvalitativ koreansk studie av Kim och Cho (2017) belyser interaktion mellan förskollärare och förskolebarn för att främja barnens perspektiv på barnlitteratur och utmana texters inbyggda dominerande ideologier. Studiens grundläggande teoretiska utgångspunkt av *critical literacy* är ett sociokulturellt perspektiv på lärande och ett problemformulerande angreppssätt. Genom att ställa frågor såsom: Vilka synpunkter representeras, vilkas röster tystas eller saknas och hur kan ett alternativt perspektiv representeras? Syftet med studien är att visa hur *critical literacy* kan inkorporeras i förskolans läroplan som ett sätt att utmana de konventionella normerna för läs- och skrivinlärning (Kim & Cho 2017, s. 112).

I den här studien pågick datainsamlingen i fem månader och Kim och Cho (2017, s. 112-117) använde sig av datainsamlingsmetoder såsom observationer, videor, ljudupptagningar, intervjuer och barnens teckningar. Genom detaljerade exempel synliggjorde forskarna hur förskolebarnen diskuterade sagornas innehåll och hur deras röster uppmärksammades under *critical literacy* aktiviteter. I studien använde forskarna sig av ett multimodalt angreppssätt som fokuserade på flera former av representationer såsom visuella aspekter av meningsskapande, utöver skriftspråk. Detta gjordes med syftet att analysera hur förskolebarn uttrycker sig på olika sätt i skriftligt språk, i samtal, via

teckningar och i samspel med andra barn i förhållande till den litteratur som de möter. Under dessa aktiviteter använde sig läraren av klassiska sagor för att ge utrymme för barnens kritiska engagemang och uppmuntrade dem att ifrågasätta dominerande ideologier som finns i texter.

Resultatet i studien visar att barnen beaktade olika röster från böckerna på grund av att förskolläraren skapade en trygg och lärande miljö. Barnen kände sig även trygga i att dela sina åsikter och utforska olika tolkningar för att utveckla nya kritiska perspektiv. Genom att söka alternativa förklaringar kunde förskolläraren hjälpa barnen till ett mer fullständigt sätt att förstå innehållet i sagorna (Kim & Cho 2017, s. 117).

2.2 Möjliggörandet av Critical Literacy

I USA tillbringade Stribling (2014) sex månader i en förskoleavdelning för att genomföra en kvalitativ fallstudie om aktiviteter som utgår från *critical literacy*. Syftet med studien är att få en bättre förståelse för processen att engagera förskolebarn i *critical literacy* aktiviteter – samt hur dessa kan utformas för att stödja barns förståelse för läsning och skrivandets syftet. Forskaren var också intresserad av hur barns och förskollärares sociokulturella bakgrund och erfarenheter påverkade deras engagemang kring *critical literacy* (Stribling, 2014, s. 46). Under tiden undersökte barnen frågor om social rättvisa genom olika litteracitetsaktiviteter. Sådana aktiviteter kunde omfatta att läsa texter och diskutera innehållet. Innehållet kunde i sin tur beröra genus, hudfärg, segregation, hemlöshet och orättvisa (Stribling 2014, s. 52).

Som insamlingsmetod använde forskaren tillsammans med anteckningar från observationer, ljudinspelade intervjuer och klassdiskussioner. Det insamlade materialet transkriberades och kodades senare för deras utvalda tema. Forskare använde ett *critical literacy* analytiskt ramverk för att systematiskt strukturera det insamlade materialet (Stribling 2014, s.54). Detta innehåller fyra dimensioner: 1) Ifrågasätta det som är en självklarhet. 2) Ifrågasätta ur flera synvinklar. 3) Fokusera på sociopolitiska frågor och 4) agera och främja social rättvisa. För den första dimensionen behöver barnen ifrågasätta det "normativa". I den andra dimensionen behöver barn lära sig lyssna till och beakta andras perspektiv. Den tredje dimensionen syftar till att möjliggöra för barn att undersöka maktfrågor där underordnade grupper inte har möjlighet att påverka sociala processer. I

den sista dimensionen ska agerande främjas i syfte att skapa social rättvisa. (Stribling 2014, s. 47).

Studieresultaten visade konkreta exempel på hur förskolläraren inte begränsade praktiken i undervisningstillfället utan istället främjade en *critical literacy* miljö. Ett av exempel var att skapa ett porträtt av sig själv och skapa en tillhörande beskrivning. Där arbetar förskolläraren med ett barn i taget. Språket som förskolläraren använde sig av spelade stor roll, exempelvis: "Jag behöver dig", eller "Jag tror att du kan", "Räck upp handen om du tror att du kan" (s. 54-55). Genom att ge barnen makt över vilka idéer som skulle kunna beskriva dem skapade förskolläraren en kritisk och reflekterande miljö med jämlika relationer och interaktioner.

Dessutom antog förskolläraren själv ett kritiskt förhållningssätt vilket möjliggjorde etableringen av en *critical literacy* anpassad miljö. Detta främst genom att visa respekt och genomtänkt problemlösningsförmåga och ett effektivt engagemang. Genom att reflektera över sina egna personliga erfarenheter lämnade förskolläraren utrymme för större förståelse för barnens känslor. I tillägg till detta uppmuntrade förskolläraren barnen att hitta sätt att lära känna barnens olikheter och erfarenheter (Stribling 2014, s. 54-55). Vidare visade förskolläraren respekt för barnens bekymmer i olika sammanhang. Under bokläsningen tog förskolläraren sig tid att stanna upp i läsningen och engagerade sig i diskussioner med barnen om deras funderingar som exempelvis om varför barnen inte fick gå ut under förmiddagen. Vid ett annat tillfälle, när klassen planerade sin egen version av en saga, använde sig förskolläraren av strategier så att alla barn skulle känna sig inkluderade och delaktiga i beslutet. Detta gjorde förskolläraren bland annat genom att ta sig tid för att samtala, rösta, erbjuda olika möjligheter och fråga om alla var överens. På detta sätt visade hon engagemang och visade på vikten av att alla barn skulle få sina röst hörd (Stribling 2014, s. 54-57).

I resultaten framkommer det att förskollärarens förhållningssätt påverkar barnens beteende på ett positivt sätt. Barnen visade ett eget engagemang i problemlösningen och större förståelse för sina klasskamrater. Författaren lyfter fram att inkludering av *critical literacy* i dagliga interaktioner förbereder barnen för att på sikt hantera mer omfattande samhälleliga frågor (Stribling 2014, s.59). Avslutningsvis poängterar Stribling vikten av

att lärarna har kunskap om *critical literacy*. Detta för att kunna stödja barns utveckling av kritiskt tänkande i ett mångfaldigt och demokratiskt samhälle (Stribling 2014, s. 60)

2.3. Critical Literacy som medel för att utveckla

En kvalitativ Colombiansk studie gjord av Trigos-Carrillo och Urrea-Hernández (2024, s. 187-193) kartlägger utvecklingen av empati i barns naturliga interaktioner och hur dessa kan bidra till utvecklingen av empati. Studien antar ett *kritiskt sociokulturellt* perspektiv på utbildning som beaktar barns kulturella och socioekonomiska livsvillkor för att främja sociala förändringar. Syftet med studien är att förstå hur yngre barn kan utveckla empati och kritiskt tänkande genom att identifiera förtryck och orättvisa i utvald barnlitteratur med utgångspunkt i pedagogiska aktiviteter relaterat till *critical literacy*.

Vid datainsamlingen använde författarna observationer under deltagarnas fria lek för att identifiera empati i deras interaktioner med varandra. Detta gjordes inom ramarna för högläsning aktiviteterna och i *critical literacy* sessionerna. Därefter återvände de till högläsning för att främja barns läsförståelse och kritiska tänkande. Då ställde forskarna öppna frågor till barnen och i slutet av sessionerna gavs utrymme för kritiska reflektioner genom vägledande frågor om berättelser som de hade läst. I den här aktionsforskning studien tar Trigos-Carrillo och Urrea-Hernández (2024) stöd av *critical literacy* genom att använda barnlitteratur som tar upp lokala sociala problem liknande de i barnens närhet. Barnlitteratur användes som praktiskt verktyg i högläsning och boksamtal. På så sätt kunde de se en utveckling av empati och kritiskt tänkande hos små barn (Trigos-Carrillo & Urrea-Hernández 2024, s. 194 -197).

I studiens resultat framkom att barnen utvecklar empati genom *critical literacy* sessioner på olika sätt. Under högläsning observerade forskarna hur barn började att visa empati såväl mellan dem själva och med karaktärer i berättelsen genom att göra exempelvis ett ledsamt kroppsspråk när karaktären visade att hen var sjuk eller hungrig. Några barn mellan 4 och 5 år hade svårt för att känna igen känslorna som karaktärerna visade i bilder men efter flera sessioner kunde de sätta ord på dem och till och med identifiera en mångfald av känslor. Författarna poängterar att barn utvecklar empati genom att bredda sina sociala språkliga förmågor för att beskriva känslor. I början använde barnen enkla ord som dåligt eller bra för att beskriva känslor som karaktärerna visade men efter flera

sessioner började barnen gradvis använda mer specifika ord. Studien visar även att barn i slutet av interventionen kunde koppla berättelser till sina egna erfarenheter och identiteter (Trigos-Carrillo & Urrea-Hernández, 2024 s.197- 202).

Norris med flera (2012, s. 59-60) betonar vikten av *critical literacy* för barns utveckling och lärande i sin artikel med utgångspunkt i USA som är ett mångfaldigt samhälle. Barn som kommer till förskolan har olika kulturella bakgrund, därför är det viktigt att förskollärare skapa förutsättningar för att främja barns förståelse för människors olika situationer. Författarna skriver att genom tillämpning av *critical literacy* kan förskollärare och barn utforska, och ha förståelse för likheter och skillnader mellan människor med olika kulturella bakgrund. Genom *critical literacy* kan barn få möjlighet att diskutera sociala frågor samt planera hur de kan påverka sina samhällen. Författarna menar att för att kunna stödja barns utveckling inom *critical literacy* behöver förskollärare själv vara kritiskt litterär. Genom erfarenheter av att undervisa förskollärarstudenter i *critical literacy* argumenterar författarna att ämnet borde vara en viktig del av lärarutbildningsprogrammet.

I den artikeln gjorde författarna ett så kallat *Critical literacy* projekt. Syftet med projektet var att utveckla studenters förmåga att läsa och undervisa på ett kritiskt sätt. Studenterna fick vara med i en två och en halv timme lång lektion där de introducerades till *critical literacy* konceptet. Efter lektionen fick studenterna arbeta parvis med att välja en bildbok för att skapa en *critical literacy* lektion. Därefter fick studenter presentera sina lektioner i helklass. Efteråt fick de diskutera lektionen, ge och få feedback. Författarna använde frågeformulär för att samla in material till projektet. Svaren delades sedan in i två kategorier som belyser fördelarna och utmaningarna med att använda kritisk läskunnighet i undervisningen av små barn. Resultatet visade att förskollärarstudenter ansåg att *critical literacy* är viktigt för barns lärande. Genom *critical literacy* kan barn engageras i att lära sig om olika kulturer och svåra samhällsproblem såsom hemlöshet och hunger. Vidare uppgav studenterna att det finns utmaningar som är hinder för arbete med *critical literacy*. En av de största utmaningarna är att få resurser och tid. Dessa utgör hinder för engagemanget i arbetet med *critical literacy* (Norris, Lucas & Prudhoe 2012, s. 61-62).

2.4 Avslutande reflektion

Vår studie utgår från ett sociokulturellt perspektiv vilket det även har gjorts i de flesta studier som lyfts i tidigare forskning. Dessutom har denna tidigare forskning en tydlig inriktning mot arbete med *critical literacy* med barn i förskolan. I studien ville vi undersöka hur förskollärare ser på sitt arbete med barns utveckling av *critical literacy*. Detta kan relatera till den tidigare forskning som vi har valt eftersom de visade att genom förskollärares engagemang och förhållningssätt i sitt arbete med *critical literacy* i förskolan kan bidra till barns utveckling bland annat empati, kritiskt tänkande och problemlösningsförmåga. I vår studie använder vi dock specifika begrepp inom perspektivet för att analysera vår empiri. Vidare bidrar vår studie med kunskap inom *critical literacy* i en svensk förskolekontext vilket inte tidigare forskning gör.

3. Teoretiska perspektiv

I detta kapitel redovisas det teoretiska perspektiv som vår studie kommer att ha sin utgångspunkt i. Vi har valt att titta på de *sociokulturella perspektiven* och de centrala begreppen: mediering och scaffolding. Med hjälp av dessa begrepp kommer vi att analysera och undersöka hur förskollärare arbetar med *critical literacy* samt hur förskolläraren stödjer barns utveckling av *critical literacy* i olika aktiviteter.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Askland och Sataøen (2014, s.196) belyser hur teorin tar sin utgångspunkt i filosofen Lev Vygotskijs idéer om att människans utveckling utgör en process som formas i samspel med sociala och historiska förändringar. Det blir därför nödvändigt att se på varje människas kulturella och historiska kontext för att kunna skapa en förståelse av dennes beteende och kompetens. Med detta menar Askland och Sataøen att personen, kulturen och miljön utgör begränsningar eller möjligheter för individens utvecklingsförmåga.

Säljö (2014, s.66) skriver att i ett sociokulturellt perspektiv föds och utvecklas människor inom ramarna för samspel med andra människor. Författaren betonar att ur det här perspektivet förstår vi världen kring oss tillsammans med andra genom det vi gör tillsammans. På detta sätt lär barnen sig om världen tillsammans med andra genom att till exempel leka eller göra saker ihop i förskolan. På så sätt sker människors utveckling genom socialisering och därför är språkanvändning och kommunikation centralt inom det sociokulturella perspektivet. Vidare menar Säljö att genom kommunikation med varandra skapas förståelse för olika företeelser vilket bidrar till att skapa gemensamma uppfattningar.

Säljö(2014, s. 121) menar att kunskap ur ett sociokulturellt perspektiv överförs mellan människor via sociala interaktioner. På så sätt ger människors exponering för vissa handlingar och resonemang en successivt ökad förståelse. I förlängningen skapas i detta förutsättningar för individen att själv kunna genomföra handlingen. Dock finns ett avstånd mellan dessa handlingar och det som kallas *proximala utvecklingszonen*. Med detta menas zonen inom var barnet kan prestera eller tillägna sig ny kunskap med hjälp

av vuxna (Säljö 2014, s. 119-121). Det som avses är avståndet mellan barnets nuvarande nivå av problemlösning och det som barnen kan göra med vägledning av en mer kunnig person. I den zonen finns färdigheter och funktioner som barnet ännu inte behärskar men som det successivt håller på att lära sig (Askland & Sataøen 2014, s.200-201).

3.2 Mediering

Mediering handlar om hur människor använder redskap för att tolka sin omvärld. Med detta avses sättet som människor tar sig an nya kunskaper och förmedlar dem med hjälp av olika artefakter (Säljö 2015, s. 91-92). Enligt Säljö (2020, s. 275- 277) innebär detta att människors tankevärldar påverkas av de intellektuella och fysiska redskap som finns tillgängliga i miljön och kulturen som människor befinner sig i. Exempel på fysiska artefakter kan vara böcker, pennor, teleskop och så vidare. Det (intellektuella) språkliga omfattar exempelvis teckensystem, talsystem och symboler som vi behöver för att kommunicera, tänka och agera. De fysiska och språkliga redskapen kan kallas för kulturella redskap eftersom de är beroende och sammankopplade med varandra. Som exempel på ett kulturellt redskap består en tumstock av fysiska material som trä men det finns också symboler som kräver människans förkunskaper för att kunna tolka och använda. Kunskapen hos människor utformas från både teori och praktik eftersom vi både tänker och utför fysiska handlingar (ibid.).

Säljö (2015, s. 90- 95) menar att språket har en viktig roll för människors förmåga att beskriva, förstå och tolka sin omvärld. Mediering sker genom kommunikation. Med hjälp av språkliga redskap kan människor förstå och tolka det som sker omkring oss . I studien kom detta till uttryck under ett högläsning tillfälle där barnen uttryckte en önskan att kommunicera med förskolläraren kring läsningen. Detta kan ske även utan att använda talspråk i de fall detta inte har utvecklats. Här kan barnets förmåga att peka med fingret bli ett sätt att dela uppmärksamhet med andra (Säljö, 2014, s.83). Det kan exempelvis handla om att barn pekar på bilder för att förmedla önskemål eller när förskolläraren visar bildstöd för barnen i syfte att ge inflytande över vilken bok eller aktivitet de vill göra.

Vi kommer att använda begreppet som ett verktyg för att tolka och analysera vårt insamlingsmaterial, det vill säga svaren från intervjuerna. Med hjälp av begreppet kan vi

identifiera hur förskollärare resonerar om stödet de erbjuder barn för att utveckla *critical literacy* i form av olika redskap och verktyg.

3.3 Scaffolding

Begreppet scaffolding är förknippat med den närmaste (proximala) utvecklingszonen. Det innebär att barnet inte kan genomföra en uppgift på egen hand, men med hjälp av en mer kunnig person klarar barnet av uppgiften. Barnet får stöd lite i taget. När barnet sedan har lärt sig och behärskar färdigheten kan stödet tas bort. Stödet i den här processen kan till exempel vara instruktion om var uppgiften börjar och hur den ska fortsätta (Säljö 2014, s. 122-124). Lärare kan ge stöd i form av instruktioner som utgår från vad barnet kan men också förutsättning för att fortsätta. Detta kräver lärarens lyhördhet för var barnet befinner sig i sin utveckling, samt förmåga att anpassa stödet därefter. I förskolepraktiken tar dessa kommunikativa stöttor sig uttryck genom den verbala och icke-verbala kommunikation som förskollärare etablerar med barnen i form av instruktioner, frågor och genom att uppmärksamma och uppmuntra barnen i sina handlingar. På detta sätt blir pedagogernas roll som en medskapande av kunskap tillsammans med barnen mer än en kunskapsöverföring (Säljö 2015, s. 102-103). Scaffolding i förskolan är således inte en statisk metod, utan en relationell och situationsbunden praktik som bygger på interaktion, kommunikation och gemensamt meningsskapande. Genom att erbjuda temporärt stöd i meningsfulla aktiviteter kan pedagogen bidra till att barnets lärande fördjupas och att nya utvecklingsmöjligheter öppnas. Ett exempel på scaffolding kan vara när barnen försöker att bygga högt med lego eller klossar. Pedagoger vägleder, ställer frågor, kommer med förslag och provar tillsammans med barnen för att så småningom låta barnen att på egen hand bygga stabila konstruktioner.

Begreppet kommer att tillämpas för att analysera förskollärares tankar kring de strategier som de använder, vilka strategi implementerar förskolläraren för att stödja barn i sin *critical literacy* utveckling.

4. Metod

I den här delen presenteras de metodologiska valen. I studien har vi valt att använda oss av kvalitativa metoder i form av intervjuer. Enligt Bryman (2018, s. 561-562) tillämpas den här metoden när forskare skall tolka individens upplevelser, uppfattningar och synsätt. Detta motsvarar vårt syfte där vi ville undersöka hur förskollärare arbetar med *critical literacy* för att stödja barns utveckling inom ämnet.

4.1 Urval

Bekvämlighetsurvalet gjordes i denna studie vilket enligt Alvehus (2023, s. 98) innebär att forskare orienterar sig mot tillgängligheten av deltagarna. Urvalet gjordes eftersom det redan fanns en etablerad kontakt med de fem förskolorna samt att deltagarna var tillgängliga och kunde vara med på intervjun. Totalt deltog fem förskollärare från fem olika förskolor i södra Sverige i studien. De fem förskolorna som ingick i urvalet, har olika förutsättningar och ligger i olika kommuner i södra Sverige. Det är en förskollärare som har en yngre barngrupp (1- 3 år), de andra förskollärarna har en blandad barngrupp (2- 5 år). Deltagarnas erfarenhet av förskolläraryrket varierade mellan 1-30 år.

4.2 Semistrukturerade intervjuer

Intervjun är en nödvändig metod i kvalitativ forskning när forskare vill fördjupa sig och ta reda på människors tankar, känslor och handlingar i olika sammanhang (Alvehus 2023, s. 111-112). I denna studie bedömdes intervjuer som ett lämpligt val eftersom vi ville skapa kunskap om hur förskollärare ser på sitt arbete med barns utveckling av *critical literacy* i förskolan. Som insamlingsmetod valde vi att genomföra semistrukturerade intervjuer. Alvehus (2023, s. 113-114) beskriver denna metod som innehåller ett fåtal öppna frågor och följdfrågor som ger bredare förståelse och djupare svar. Den här typen av intervjuer kräver aktivt lyssnande från frågeställaren och ger deltagarna möjligheter att påverka innehållet. För att strukturera intervjufrågorna användes *trattekniken*, vilket innebär att forskare ställer öppna frågor inledningsvis och sedan smalnar av till specifika beskrivningar av situationer genom att be om exempel (se Bilaga 1). Med denna teknik anser Patel och Davidsson (2019, s. 100-101) att den motiverar och aktiverar respondenterna. Dessutom får de möjlighet att resonera kring tema och sätta ord på sina tankar på sitt eget sätt.

4.2.1 Genomförande av intervju

Samtliga intervjuer i studien genomfördes enskilt där en deltagare intervjuades av en student. Tre av intervjuerna genomfördes på respektive deltagares arbetsplats, två intervjuer genomfördes via Zoom och Google Meet. Deltagarna hade tilldelats varsin samtyckesblankett i förväg. Tre samtyckesblanketter signerades på plats vid intervjutillfällena, medan två intervjuer genomfördes via Zoom där muntliga samtycken medgavs. Innan ljudinspelningen av intervjuerna påbörjades påminde vi om rätten att medverka i studien skulle ske i enlighet med information som deltagarna delgivits och att samtalet skulle komma att spelas in. Vi följde personuppgiftslagen och intervjuerna avsågs spelas in med hjälp av diktafon i enlighet med rekommendationerna från Vetenskapsrådet (2024, s. 66). Inspelningarna var cirka 25 minuter långa. Efter inspelningen transkriberades materialet. Detta gav oss möjlighet att gå tillbaka för att lyssna på vad som sagt när vi transkriberade. Transkribering var noggrant för att inte skapa missförstånd.

4.3 Analysmetod

Analysmetoden som valdes var en tematisk analys, det vill säga att vi sökte efter mönster och nyckelord för att kategorisera vårt material och därifrån skapas olika teman. Enligt Alvehus (2023, s.143) är det en fördel med den metod att forskare kan vrida och vända på materialet på olika sätt, sedan kan se likheter och skillnader.

Under analysprocessen har intervjuerna blivit noggrant transkriberade. Vi valde att transkribera individuellt. Detta gjorde för att inte skapa missförstånd eftersom vi valde att göra intervjuer var för sig. Då är det lättare att förstå vad respondenter menar när vi själva var med på intervjun. Transkribering skrivs ner i ett gemensamt dokument som sedan skrivits ut. Vi använde det utskrivna dokumentet i analysprocessen genom att läsa det flera gånger för att skapa en fullständig förståelse av hela intervjun. Vidare lästes varje del separat för bättre förståelse för de olika delarna. Därefter tematiserade vi materialet utifrån olika kategorier för att underlätta analysprocessen. Vi kategoriserade dessa utifrån vår tematisering av frågeställningarna.

4.4 Studiens trovärdighet

Begreppet validitet används ofta för att beskriva kvaliteten i forskning. Enligt Alvehus (2023, s. 158-160) betyder begreppet giltighet när en studies resultat och slutsats grundas på metodiskt arbete med hjälp av datainsamling och analys. Under studiens gång gjorde vi detta genom att följa en metod för insamling och analys av material, och genom att med stöd av teori resonera om och diskutera innehållet för att använda det som underlag för våra argumentationer.

Validitet refererar också till i vilken grad den genomförda studien och den använda metoden faktiskt undersöker det som studien syftar till att undersöka. I detta sammanhang framkommer det i analysen att frågorna i våra intervjuer och de teoretiska begreppen som användes i analysen svarar mot studiens syfte och frågeställningar. Under forskningsprocessen lade vi stor vikt vid att reflektera över våra metodologiska val och hur det insamlade materialet skulle hanteras. Detta inkluderade bland annat vårt metodval att genomföra transkriberingen individuellt. Vi lade särskild vikt vid att, efter transkriberingen, lyssna igenom varje intervju samtidigt som vi noggrant läste igenom dokumentet och korrigerade det som behövde rättas för att undvika missförstånd. Detta gjordes eftersom Patel och Davidson (2019, s. 133–138) betonar vikten av att forskaren arbetar reflekterande och medvetet med sina val i hanteringen av materialet, då dessa val kan påverka analysen.

Ytterligare genom vår analys strävar vi efter att synliggöra en balans mellan citat från deltagarna och våra kommentarer, då blir det möjligt för läsaren att granska om vår tolkning överensstämmer med det som deltagarna faktiskt har sagt i våra intervjuer. På detta sätt kan läsaren själv konstatera studiens trovärdighet (ibid.).

4.4 Etiska övervägande

Etiska övervägande har varit stor vikt i studien. Enligt Vetenskapsrådet (2024, s. 14, 57, 58) behöver forskare följa etiska principer, lagar, riktlinjer. Inom forskning som involverar människor finns det fyra huvudforskningsetiska principer: *göra gott, inte skada, vara rättvis, och respektera individen* som forskare måste följa när det gäller hur informationen samlas in, vilket vi har tagit del av. Vidare har vi följt fyra huvudkrav

inom forskningsetik, följande kallas *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet 2002, s. 6).

Informationskravet innebär att deltagare i studien ska få all information för att veta sina rättigheter samt förstå studiens syfte. Vi skickade informationsblankett (se Bilaga 2) till förskollärarna i samband med att vi efterfrågade om de kunde medverka i vårt studieprojekt. I blanketten beskrivs vårt syfte med studien, vilka uppgifter ska vi samla in, hur ska vi dokumentera samt hur personuppgifter ska behandlas. Vi hänvisade även till en länk på Vetenskapsrådets webbplats som redogör för forskningsetiska principer. (Vetenskapsrådet 2002, s. 7- 8).

Samtyckeskravet handlar om att deltagare har rätt att bestämma över sin medverkan. Förskollärarna samtycke genom att skriva under samtyckesblanketten i samband med att vi skulle genomföra intervju på plats. De digitala genomförda intervjuerna spelades in först efter att förskollärarna hade lämnat sitt muntliga samtycke. Samtyckesblanketterna kommer att förvaras på ett oåtkomligt sätt vid Malmö universitet i sex månader efter att examensarbetet har godkänts (Vetenskapsrådet 2002, s. 9-11).

Konfidentialitetskravet innebär att deltagarnas uppgifter inte ska kunna identifieras i studien och att allt insamlat material som rör deltagarna ska förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan få tillgång till det. Vi säkerställde konfidentialitet genom att deltagarna som medverkade i studien omedelbart avidentifierades. Deltagarna kommer att refereras som förskollärare 1, 2, 3 etcetera. Innan intervjun påbörjades frågade vi även deltagarna om samtycke att spela in. Inspelningsfilerna från intervjuerna förvaras på Malmö universitets server i sex månader efter att examensarbetet har godkänts. Vidare har vi som forskare tystnadsplikt och sekretess när det gäller etiskt känsliga uppgifter i studien. (Vetenskapsrådet 2002, s. 12-13). Till sist är nyttjandekravet som innebär att insamlade uppgifter om enskilda deltagare endast får användas i forskningssyfte. Detta krav följer vi genom att använda det insamlade materialet endast i vår studie och inte för kommersiellt bruk (Vetenskapsrådet 2002, s. 14)

5. Resultat och analys

I denna del redovisas resultaten från intervjuerna, vilka analyseras med stöd av tidigare teoretiska begrepp. Dessa är uppdelade utifrån studiens tre frågeställningar. Den första delen (5.1) kopplar till studiens frågeställning: Vad innebär *critical literacy* i förskolan enligt förskollärare? I andra delen (5.2) behandlar vi frågeställningen: Hur menar förskollärare att de stödjer barns utveckling av *critical literacy*? Till sist behandlar vi (5.3) frågeställningen: Vilka situationer, enligt förskollärare, möjliggör för barn att utveckla *critical literacy* i förskolan?

5.1 Innebörden av *critical literacy* i förskolan.

Resultatet i studien visar att *critical literacy* i förskolan uppfattas på olika sätt. De flesta förskollärare kopplade begreppet till källkritik, det vill säga att vara medvetna och självkritiska till innehållet av litteratur som introduceras för barnen.

Jag själv är kritisk mot det jag läser, för hur jag sedan framför berättandet för barn och vad det är jag belyser. (förskollärare 3)

Att vara källkritisk till det som man presentera för barnen, och de böcker som man läser tillsammans med barnen. (förskollärare 4)

Mediering i situationen ovan blir tydligt eftersom det är ett sätt för människor att dela med sig av olika typer av kunskap (Säljö 2015, s. 91-92). I detta fall använde förskolläraren sig av det språkliga redskapet "berättande" för att dela med sig av budskap i boken till barn vilket förskolläraren anser att vara viktig för barns utveckling och lärande. Detta tolkar vi att det som förskollärare gjorde kan vara viktig för barns utveckling och lärande. Högläsning sker då i ett socialt sammanhang där barnen kan få ny kunskap genom kommunikationen med förskollärare och i samspel andra barn. Detta ligger i linje med Säljö (2014, s. 121), som menar att kunskap överförs mellan människor genom sociala interaktioner.

Andra gav uttryck för att *critical literacy* handlar om urvalet av texter som pedagogen läser tillsammans med barn och vad de vill förmedla. De menar att det är viktigt att

pedagogen tar del av litteraturen i förväg samt är väl förberedd inför undervisningstillfället:

Det handlar om vad för sorts bok man läser och vad boken förmedlar. Man hinner inte läsa först men jag är medveten om vad jag läser. Jag läser lite framåt och tittar lite framåt och aha ok sen kan jag stoppa mig om jag känner att det här inte är bra. (Förskollärare 1)

Slutligen relaterar vissa förskollärare *critical literacy* till litteracitetsutveckling och förskollärarens förhållningssätt eller till lek och fantasi. Förskollärarna berättade att de använde sig av fysiska redskap som pennor och sin röst i undervisningen för att stödja barnen:

Vi förställer oss med vår röst, vi pratar inte som vanligt. (Förskollärare 2)

Det handlar om att det redan är alfabetet. Det är viktigt att ge så mycket erfarenheter i förskolan, alltså mycket aktiviteter. Vi erbjuder pennor och allt möjligt. (Förskollärare 5)

I uppdraget ovan relaterar förskollärare 5 *critical literacy* till literacy. Detta kan förstås som att de här praktiska redskapen uppmuntrar barnen att utveckla sitt tänkande genom att exempelvis fundera på hur pennan ska användas (Säljö 2020, s. 275- 277).

Förskollärare 2 förstås *critical literacy* som fantasi. Då tolkar vi att hen ger stöd genom att använda sin egen röst för att "förställa" vilket röstläge en karaktär i boken har.

Sammanfattningsvis kan vi se att förskollärarna uppfattar innebörden av *critical literacy* på olika sätt. Vi kan också se att en gemensam nämnare här är att det är viktigt att granska och reflektera över det egna förhållningssättet. Det framkommer att förskollärarna är medvetna om det som ska förmedlas, vilket även framkommer i deras utsagor där de använder olika fysiska och språkliga redskap i sin undervisning för att få fram budskap.

5.1.1 Critical literacy som avgörande för barns framtid

Förskollärarna i studien anser att det är viktigt att barn utvecklar *critical literacy*. De menar att det är en grundläggande kunskap som barnen behöver när de ska börja grundskolan. De pratar också om vikten av att barn tillägnar sig ny kunskap, vet hur de ska tänka i givna situationer och kan förhålla sig till den verklighet de lever i.

Förskollärarna lyfter det faktum att vi lever i ett digitalt samhälle med social media, internet och olika informationskanaler vilket innebär stora utmaningar i att förhålla sig till vad som är sant och inte sant:

Det är svårt för barnen att veta att det finns zombier i verkligheten eller bara i boken. Och det har jag haft erfarenhet av när jag jobbar med barn, och det är svårt att kritisk granska för det de har. Det som de matas av. Det ligger mycket i hemmet, vad de erbjuds av digitala, mobiltelefon, dator och internet. Det är extremt mycket idag. För många barn är det som de möter via internet är verkligheten. (förskollärare 4)

Detta visar att förskolläraren 4 har en medvetenhet om att barn behöver utveckla *critical literacy* för att förstå hur samhället fungerar. *Critical literacy* tänks även ge förutsättning för barns kritiskt tänkande genom att förskollärare 1 ställa frågor till barnen, ifrågasätta och låta barnen reflektera över:

Kråkans hål är liksom stort. Om man tittar på ett vanligt fågelbo, har större fågel större hål och mindre fågel har mindre. På det viset har vi pratat kritiskt hur det kan funka på hur det är i kråkans hem, det är liksom, det ser precis som hemma hos oss ju. Ja, jag frågar barnen: Vad menar du då? De svarade: Jamen, det är diskbänk, matbord, spis och så där. Det är ju säng. Då har det blivit förskönat och förmänskligande på nåt vis. När jag frågar vet du vad jag menar då fattar de faktiskt. Jag frågar: Men hur ser det ut på riktig? (förskollärare 1).

Här märks inslag av *scaffolding* mellan förskollärare och barn. Förskollärare 1 skapar förutsättning för barn att delta i sitt lärande om kritiskt tänkande och tänker på hur det är i verkligheten “ hur det är i kråkans hem” genom att ställa frågor; “ Men hur ser det ut på riktigt?”. Genom interaktion och kommunikation mellan förskolläraren och barnen får pedagogen ledtrådar om var barnens kunskap om kritiskt tänkande befinner sig för att sedan anpassa sitt stöd till barn i form av olika frågor. Här utgör detta ett sätt att stimulera barnens förmåga att tänka och reflektera (Säljö 2015, s. 102-103). På detta sätt leder

förskolläraren barnen in en kontext där barnen får tänka och förstå vad som är verklighet och vad som är fantasi.

För att jag tänker att det är så viktigt att man förstår vad som finns bakom, att inte bara ta det första man ser, utan man faktiskt ser vem det är egentligen som det här med Spiderman. Vem är egentligen Spiderman? (förskollärare 3)

Med stöd i sitt eget kritiska tänkande kunde förskolläraren tillämpa det i sitt arbetssätt, att det är viktigt att förstå vad är det som de möter och på så vis handleda barnen att tänka kritiskt om “Vem är egentligen Spiderman”.

Dessutom erbjuder *critical literacy* förutsättningar för att öka förståelse för empati och hjälpsamhet, menar förskollärare 2 och lyfter en situation där barnen kommunicerar med förskolläraren och med varandra för att tillsammans tänka och lösa problem som de möter samt hur de ska hjälpa andra.

Det bor tomtar i skogen och vi har gått dit och det har legat grejer där och trott på detta men det är inte sant ju, det är ingen tomte i skogen. Men vi pratar om att vi får hjälpa tomten, han har inga kläder. (förskollärare 2)

I citaten ovan kan vi förstå att förskolläraren stöttar barnen i sin utveckling av *critical literacy* genom samtal med barnen och hjälper dem att själva reflektera över innebörden i “tomten har inga kläder”. Vidare i utdraget visar även att förskolläraren använder sig av språkliga redskap genom sitt ordval “vi får hjälpa tomten” på det sättet väcker hon empati och hjälpsamhet hos barnen. Samtidigt använder förskolläraren “vi” i samtal med barnen och bjuder därmed in till en gemensam aktivitet. Situationen blir en meningsfull aktivitet där förskollärare tillsammans med barnen aktivt deltar i en lärande process (Säljö 2014, s.66).

För att barn ska utveckla *critical literacy* behöver de undervisas om det så tidigt som möjligt anser de flesta förskollärarna. I intervjuerna framgår att det kan vara svårt i arbetet med de allra yngsta men det är inte omöjligt. Det kan handla om att börja med små steg och börja prata om bilder utifrån filmer eller litteratur som barnen möter. Förskollärare 3, som är verksam på avdelning med yngre barn, berättade att de ger barnen upplevelser och aktiviteter så att de kan träna. Förskolläraren tar upp gemensam

bokläsning som en viktig aktivitet och lyfter fram den stora potentialen i textanalys som bokläsning medger:

Vi börjar här någonstans att jobba med böckerna, försöka liksom hitta grunden till varför det är som det är i boken eller förstå varför varandras handlingar. (Förskollärare 3).

Förskolläraren belyser att genom ställda frågor såsom “Är det där möjligt? Kan man göra så här?” kan hen hjälpa barn förstå vad som är verklighet och vad som är fantasi. Här kan vi tolka att genom textanalys kan barn få möjlighet att konkretisera och diskutera vad boken egentligen handlar om. Detta relaterar Säljö (2015, s. 90-95) som poängterar att mediering sker genom kommunikation med hjälp av språkliga redskap. I det här fallet, genom frågorna kan människor förstå och tolka det som sker omkring oss?

5.2 Förskollärares stöd för barns utveckling av *critical literacy*

Eftersom uppfattningen av *critical literacy* varierar hos förskollärare blir stödet till barnen också varierat. Förskollärare som associerar begreppet kopplat till källkritik berättade att de använder sig av olika fysiska/praktiska redskap för att stötta barns *critical literacy* utveckling. Det kan vara i form av böcker, bilder, kommunikationskartor eller bildkartor som konkreta material.

Här avses att med utgångspunkt i dessa frågor ökar förskolläraren möjligheterna att förklara och stötta barnen på ett visuellt och konkret sätt vilket medger att barnen inte bara förstår bättre utan också ges förutsättningar att tänka igenom innehållet och delta i meningsskapande situationer.

Jag har kopierat ut små bilder på sagan för att de sen får sätta upp det i sin ordning som de tycker och sen får de berätta om det. (förskollärare 1)

I detta utdrag blir *scaffolding* mellan barnen och förskollärare 1 synligt. Först använder

pedagogen bilder som redskap för att kommunicera och ge instruktioner för barn att bygga upp berättelsen i den ordning som de själva avser. Förskollärarens mening är att barnen ska göra det utifrån deras förståelse och kunskap om sagan. Därefter får barnen använda sina språkliga redskap för att “berätta”. Här har förskollärare skapat en praktisk situation där barn får upptäcka och utveckla nya perspektiv och förståelse av sagan utifrån den kunskap som de redan har (Säljö 2015, s.102-103).

När begreppet *critical literacy* förstås som *literacy medierar* förskollärare 5 kunskap till barnen med hjälp av fysiska redskap (Säljö 2015, s. 91). Det kan vara i form av papper, penna och böcker men blir i detta fall fokuserat på att träna och ge barnen så mycket erfarenhet som möjligt av att läsa och skriva. I detta sammanhang berättade förskolläraren att de erbjuder mycket aktivitet och undervisning, exempelvis “ritning” och “målning”. De intellektuella redskap som förskolläraren använder sig av i dessa situationer handlar om språkliga förmågor genom att kommunicera och interagera med barnen i processen. I följande citat beskriver förskollärare 5 hur hen stödjer barns utveckling utifrån sin förståelse av *critical literacy*:

Vi erbjuder pennor allt möjligt och barnen försöker rita nånting. De är ju någonting som de ritar, men det vet vi inte vad de menar, men de menar någonting de kommer sen. Men de är så lite så små, de gör en liten, liten. Men det är viktigt att vi ska uppmärksamma och observera dem vad de egentligen menar. (Förskollärare 5).

I det här exemplet synliggörs också det temporära stöd som Säljö (2015) menar att *scaffolding* ger. Vi kan tolka detta som att genom vägledning i till exempel de instruktioner som förskollärare ger till barnen eller visar om penngrepp och olika teckningstekniker under ritning aktivitet får barnet stödstrukturer för vidare lärande. Detta kan också förstås som att förskollärare uppmärksammar, observerar bild tillsammans med barnen och på så sätt ger dem tillgång till språkliga symboler och tecken för att skapa mening (Säljö, 2015, s.92)

I ett annat resonemang kring arbetet med barnen belyser förskollärare 2 att det är viktigt att göra skillnad mellan fantasi och verklighet. Hen lyfte fram att det är viktigt att vara konkret när en som pedagog berättar sagor för barnen. Detta för att skapa förståelse för skillnaden mellan fantasi och verklighet. På detta sätt använder förskollärare 2

intellektuella/språkliga redskap vilket Säljö (2015, s.92) belyser i hur förskolläraren kommunicerar med barnen under högläsning där till exempel frågor ställs till barnen om det finns troll under stenen, och pedagogen svarar att det inte finns några troll under stenar. Först uppmärksammar förskolläraren barnens funderingar och samtalar med dem för att tillsammans skapa en förståelse för att sagans innehåll skiljer sig från verkligheten. På så sätt möjliggör denna interaktion ett meningsskapande där barn och pedagog tillsammans tolkar och skapar förståelse för olika företeelser (Säljö, 2014, s. 66).

5.2.1 Förutsättningar för arbete med *critical literacy* i förskolan

Critical literacy anses vara viktigt för barns utveckling men där finns faktorer som påverkar arbetet. I intervjuerna framkom det att tid och förskollärarnas förhållningssätt är viktiga faktorer som både kan begränsa och möjliggöra. Detta blir synligt när förskollärarna samtalar om underbemanning i förskolan vilket leder till brist på personal, brist på tid för att planera undervisning samt brist på tid för diskussion i arbetslaget:

Vi är en liten grupp i arbetslaget med 5 personer. Det är mest jobb om man vill få med det på tåget. (förskollärare 1)

Jag tror att det är svårt att möta varje barn där de är, det är tiden. (förskollärare 2)

Nu är det många barn och mindre personal, då är det kaos. Det är faktiskt bra någon gång vi hade mindre barn så man hade tid på att sitta ner med ett eller två, tre barn. (förskollärare 5)

Detta kan utgöra en begränsning för pedagogens möjlighet att möta och stötta varje barn. Enligt Askland och Sataøen (2014, s.200-201) behöver förskollärare utgå från var barnet befinner sig i sin utveckling för att kunna anpassa stödet vilket ställer krav på förskollärarens fysiska närvaro. Förskollärarna från utdragen upplever svårigheter att stödja barns utveckling av *critical literacy* för att förutsättningarna gjorde att de inte hade möjlighet att undersöka barnets erfarenheter och kunskap.

5.3 Situationer som möjliggör barns utveckling av *critical literacy*.

Genom intervjuerna fick vi en inblick i att boksamtal ger möjlighet för barn att tänka och reflektera om texten i boken. Förskollärare 3 berättar att om barnen ges tid att fundera och tänka på detta sätt får förskollärare också tid för att analysera deras kroppsspråk. Vidare pratar förskollärare 3 i det här sammanhanget om vikten att vara med barn som medforskare. Att samtala om en text tillsammans med barnen och att själv anta ett kritiskt förhållningssätt mot den litteratur som man väljer kan påverka barnets utveckling av *critical literacy*:

Sen kan det vara så att barnen själva pekar på någonting i boken som inte jag själv har sett. Och det blir ju det en. Då blir jag medforskare med barnen. Jaha, säger du det? Oj, det har jag inte sett. (förskollärare 3)

Detta kan förstås som ett exempel på hur arbetet med *critical literacy* kan se ut i förskolan. När förskolläraren 3 uppmuntrade barnen att på egen hand peka ut någonting i boken skapar hen ett meningsfullt sammanhang där barnen utforskar boken tillsammans med förskolläraren. Detta ger barn inflytande och delaktighet i undervisningen. Det ger även förskolläraren ett annat perspektiv på innehållet, barnets perspektiv. Förskollärarens synsätt kan relatera till andra förskollärare som har samma tankesätt. Förskollärare 1 och förskollärare 4 berättade att de tillsammans med barnen förde samtal om och diskuterade bokens innehåll. På så sätt får barn inflytande och själv styra sitt lärande under boksamtal:

Jag gör mycket återkoppling för att få dem in, jag vill att vi ska försöka diskutera. (förskollärare 1)
Diskuterar under bokens gång, medan man läser, vad är det man ser i boken, hur barnen tolkar det. (förskollärare 4)

Exempel på *mediering* återkommer när förskollärare 3 berättar att de väljer ut speciella ord och händelser från sagan och sätter fokus på dem. Dessa ord använder förskolläraren

som språkliga redskap i sitt boksamtal med barnen. Förskolläraren berättar också att i boksamtalet ställer hen olika frågor för att uppmuntra barns tänkande:

Varför gör de så?, Hur kan det bli så?, Vad tänker du?, Har du någonting sånt hemma?, Har du sett det här någon annanstans? Alltså alla de frågorna. För att man får fram det och det märker man jättetydligt på barn (Förskollärare 3).

Vi tolkar det som att förskolläraren *medierar* det viktiga budskapet i sagan genom att ställa frågor som berör såväl sagans som barnets verkligheter. Detta ger även barnet möjlighet att reflektera och synliggöra det som annars inte syns i texten. Samtidigt använder förskolläraren språkliga redskap genom samtalet för att *mediera* en gemensam förståelse (Säljö 2015, s. 102–103). För att kunna genomföra denna aktivitet har förskollärare läst sagan och vet att barnen har kunskap om det de pratar om. Vilket visar på vikten av att pedagogen tar sig tid för att förbereda sig inför undervisningstillfället.

Förskollärare 2 berättade att hen använde lek för att stötta barns utveckling av *critical literacy*. I leken ställde hen frågan “ Vad händer om? ” till barn, och sedan när barnen har svarat fortsatte hen med följdfråga “ kommer det verkligen hända?”. Förskolläraren använder en hypotes genom frågor i leken för att utmana barnet att tänka och föreställa sig en verklighet.

6. Diskussion och slutsats

I den här delen sammanfattar vi betydelsefulla slutsatser från analysdelen. Det vi kan se i vår studie är att förskollärare har olika uppfattningar om innebörden av *critical literacy*, hur praktiska och språkliga redskap används, samt hur förskollärares förhållningssätt kan påverka barns utveckling av *critical literacy*. Studiens resultat diskuteras och problematiseras i förhållande till tidigare forskning. Vi kommer även att diskutera vår metod och tillvägagångssätt. Tillslut ger vi förslag till vidare forskning.

Syftet med denna studie är att skapa kunskap om förskollärares arbete med barns utveckling av *critical literacy*. För att svara på syftet formulerades tre frågeställningar:

- Vad innebär *critical literacy* i förskolan enligt förskollärare?
- Hur menar förskollärare att de stödjer barns utveckling av *critical literacy*?
- Vilka situationer, enligt förskollärare, möjliggör för barn att utveckla *critical literacy* i förskolan?

6.1 Olika definitioner av *critical literacy*

I resultatet framgår att definitionen av *critical literacy* skiljer sig åt hos förskollärarna. De flesta förskollärarna uppfattar begreppet som arbete med källkritik. Detta kan i sin tur bero på vilken utbildning de har gått. Förskollärarna har genomfört utbildningen vid olika tidpunkter där kursplanerna skiljer sig. Olika lärosäten har olika fokus och använder olika kurslitteratur. Det kan i sin tur bero på att vissa deltagare känner osäkerhet kring

innebörden av begreppet vilket framkommer i resultatet där vissa förskollärare relaterar begreppet till tidigt literacyutveckling. Norris med flera (2012, s. 59) argumenterar att *critical literacy* borde få större utrymme på lärarutbildningarna eftersom de ser att förskollärarstudenter har för lite erfarenhet av ämnet. Här kan vi relatera till förskollärarna i vår studie som uttryckte att det borde finnas mer undervisning om *critical literacy* i förskolan. Dessvärre fanns det inte tillräckligt med resurser såsom tid och personal, som är avgörande faktorer för att kunna arbeta med detta.

Konsekvenserna av att *critical literacy* förstås olika kan påverka barnets utveckling inom ämnet. Enligt Trigos-Carrillo och Urrea-Hernández (2024) kan barn utveckla empati och kritiskt tänkande genom *critical literacy*, vilket är en viktig förmåga hos barn. Detta framkommer i vår analys där förskollärare använder *critical literacy* för att främja empatiförmåga. I en situation där förskollärare 2 väcker empati hos barnen genom att engagera dem att lösa problemet “tomte har inga kläder” ställs frågan hur de tillsammans kan hjälpa tomten. Här kan vi relatera till (Trigos-Carrillo & Urrea-Hernández 2024) där barn ges möjlighet att skapa social rättvisa, jämlikhet i klassrummet samt förståelse för lokala sociala problem liknande. Vi resonerar emellertid kring hur förskolläraren kan skapa förutsättningar för barn att arbeta med texter som kan ha stor betydelse för dem om förskolläraren inte har kunskap om *critical literacy*?

6.2 Praktiska och språkliga redskap har betydelse för barns utveckling av *critical literacy*

Kim och Cho (2017) lyfte i sin studie att förskolläraren använde praktiska och språkliga redskap för att utforska *critical literacy* tillsammans med barn. Förskolläraren i studien använder dessa redskap för att skapa en trygg och lärande miljö där barnen får utrymme att dela med sig av olika åsikter och utforska olika tolkningar av sagan. Detta kan relatera till vårt resultat där det framkom att förskollärarna använde praktiska och språkliga redskap såsom pennor, papper, bildstöd, barnlitteratur och samtal för att främja barns utveckling av *critical literacy*.

Enligt Norris med flera (2012, s. 60-61) är det viktigt att förskollärare själv har kunskap om *critical literacy* för att sedan kunna stödja barns utveckling inom ämnet. Det kan förhålla sig så att vissa förskollärare använder praktiska och språkliga redskap för att de känner sig trygga med det. Här tänker vi att kunskap och erfarenheter kan ha stor betydelse för vilket redskap de använder och hur de använder det. Här kan vi relatera till Stribling (2014, s. 60) som skriver att förskollärares erfarenheter kring användning av *critical literacy* i praktiken har en avgörande roll för att stödja barns utveckling av kritiskt tänkande i ett mångfaldigt och demokratiskt samhälle. Det kan förhålla sig så att förskollärare som har jobbat längre har jobbat med olika strategier och erfarenheter som sedan tillämpas i undervisning för att stötta barns språkliga och sociala utveckling. För pedagoger med mindre erfarenhet blir bristen på erfarenhet en källa till osäkerhet. I vår studie finns det stor spridning i yrkesverksamma år bland de tillfrågade förskollärarna. Vi har samtalat med förskollärare med 20-30 års erfarenhet i yrket och de som är mer eller mindre nyexaminerade. Här kan vi se ett mönster i hur redskap används för att främja *critical literacy*. Mönstret här kan vara att de som har mer erfarenheter använde mer språkliga redskap.

I vårt resultat kan vi även se att tiden är en av begränsningarna för förskollärares förutsättningar att planera undervisning med inslag av *critical literacy*. Därför är det viktigt att ha tid att planera undervisningen. Avsatt tid till för- och efterarbete möjliggör för förskolläraren att verkligen gå på djupet och arbeta med att kartlägga var barnen befinner sig, hur ämnet ska introduceras och reflektera över utfallet. En genomarbetad analys av barnets utveckling ger vidare underlag för fortsatt planering av verksamheten. Detta visar sig i Striblings (2014, s. 54-57) vars slutsats visar att genom att avsätta tid till sin undervisning kan förskollärare möta varje barns behov. Barn får inflytande över innehållet av undervisningen. Även Norris med flera (2012, s. 62) skriver att tiden är en utmaning för att förskollärarstudenter skulle engagera sig i arbete med *critical literacy*.

6.3 Förskollärares förhållningssätt och barns utveckling av *critical literacy*

I vårt resultat ser vi att förskollärare skapar möjlighet för barn att utveckla *critical literacy* genom att själv inta ett professionellt förhållningssätt och skapa situationer där

barnen ses som medforskare och låter barnen själv leda undervisning under högläsning eller ge barnen tid att tänka. Detta kan handla om hur förskolläraren ser på barnen, att barn är en egen individ med eget aktörskap. Att öka medvetenheten hos barnen om att de kan påverka sin lärandeprocess och tillsammans med förskolläraren deltar i meningsskapande situationer. Kim och Cho (2017) lyfte fram vikten av barns inflytande under *critical literacy* aktiviteter i sin studie. Barnen blir engagerade i sitt lärande och med stöd av förskolläraren utforskade de och upptäckte nya perspektiv av sagan. Att se barn som medforskare kan handla om förskollärarens anta ett professionellt förhållningssätt.

Å andra sidan visar Trigoso-Carrillo och Urrea-Hernández (2024, 187-194) i sitt resultat att de vägledande frågor som lärare ställde, gav förutsättningar för kritiska reflektioner. Dock kan detta förstås som att barnen följde någon form av instruktioner som lärarna hade makt över. Snarare än av de själva uttryckte sina funderingar om berättelser. Därför är det viktigt att förskollärare försöker närma sig ett barns perspektiv i undervisningen. Detta kan göras genom att skapa miljöer där det möjliggörs för barn att uttrycka sina tankar och känslor. Det är också viktigt att skapa situationer där barn upplever sin röst bli hörd och att deras åsikter tas på allvar. Vårt resultat visar att förskollärarna gör det genom att samtala med barn om böcker de läst, att återberätta sagan tillsammans. Här kan vi relatera till Stribling (2014, s. 54-57) som påvisade i sina forskningsresultat att barnen ges delaktighet och möjlighet att engagera sig mer genom att förskolläraren ger barn utrymme i undervisningen. Exempelvis genom att ta sig tid att diskutera, samtala med barn och ta beslut tillsammans.

6.4 Avslutande reflektion

Vår slutsats pekar mot det centrala i att förskolläraren har med sig kunskaper om olika teorier som lärs ut i utbildningen för att hitta det som bäst passar i varje undervisningssituation. Samtidigt behöver pedagogen beakta att kunskap och erfarenheter är något som skapas över tid och våga pröva och ompröva olika metoder. Detta påverkar vårt sätt att arbeta med barnen och kvaliteten av den undervisning som vi erbjuder. Det är viktigt för förskollärare att vara medveten om hur främjande lärmiljöer har stor betydelse för att stödja barns utveckling av *critical literacy*. Med lärmiljö kan

förskollärare använda både för att utforma olika sociala sammanhang som är meningsfulla samt som redskap i arbetet med *critical literacy*.

För studenter i förskollärarens framtida uppdrag är det viktigt att diskutera ämnet *critical literacy*. Hur kan förskolläraren arbeta med ämnet? Frågan kan även tas upp på fortbildningar så att personalen kan diskutera och hitta ett gemensamt synsätt. Detta är därmed en del av arbetet med kvalitetsutveckling i förskolan. Det är viktigt att förskolläraren intresserar och engagerar sig i olika ämnen för att skapa bästa möjliga för barn att utveckla sin förmåga. Eftersom det inte finns uppnåendemål utan strävansmål i förskolan har förskolläraren ett stort ansvar att ge barn förutsättningar att utvecklas och må bra.

6.5 Metoddiskussion

I den här delen diskuterar vi vår valda metod. Metoden som vi använde för insamling av material var kvalitativ intervju. Denna metod anpassas på så sätt till vår studie då den gav oss möjligheter att svara på vårt syfte och frågeställning (Patel & Davidson, 2019, s.15-106). Genom öppna frågor och följdfrågor kunde vi samla in material som sedan används i analys om hur förskollärare tänker och handlar kring *critical literacy* i olika situationer (Alvehus, 2023, s. 111). När vi analyserade såg vi att om vi hade använt en kombinerad metod som exempelvis observationer som komplement till intervjuer, hade vi sannolikt fått ett bredare perspektiv. Enligt Patel och Davidson (2019, s. 116- 117) används observationer i kombination med andra tekniker för att komplettera det insamlade materialet. Observationer används inom forskning om människors beteende som exempelvis relationer, känslor, uttryck och verbala uttryck. Eftersom vi ville undersöka hur förskollärare gör för att stödja barns utveckling av *critical literacy* kan det finnas en risk att deltagarna svarar det som vi ville höra eller det som anses vara professionellt utifrån deras yrkesroll. Om vi hade observerat olika aktiviteter hade vi kunnat se hur förskollärare och barn uttrycker sig, hur relationen är sinsemellan etcetera.

I vår studie genomfördes intervjuerna enskilt där en deltagare intervjuades av en student i ett rum för att respondenten ska känna trygghet att tala fritt och svara uppriktigt på ställda frågor. Det här är också ett sätt att stärka trovärdighet och tillförlighet. I intervjuprocessen delade vi upp arbetet med intervjuerna och transkriberingen. Vi såg här

en utmaning i att fullt ut förstå vad respektive respondent ansåg. Vi menar att det var lättare att förstå vad respondenten förmedlade i de intervjuer som vi själva genomfört. Vi resonerar om hur intervjuer med oss båda närvarande hade kunnat ge ett annat utfall med bättre material till analys.

6.6 Förslag till vidare forskning

Som förslag till vidare forskning anser vi att det behövs mer svensk forskning med syfte att behandla frågor om hur arbete med *critical literacy* ser ut i den svenska förskolans kontext. Detta anser vi eftersom det inte var möjligt för oss att hitta några studier och därför kunde vi inte koppla eller använda dem i vår tidigare forskning. I vårt resultat visade det sig att det inte finns någon enhetlig definition av vad *critical literacy* betyder samt att tid och underbemanning påverkar förskollärares möjligheter att arbeta med ämnet. Den vidare forskningen kan handla om hur förskolan skapar förutsättningar för förskollärare att arbeta med *critical literacy*. Forskningen hade kunnat genomföras i ett bredare fält som bättre involverar alla verksamma i förskolan. Forskningen skulle med fördel kunna använda enkätstudier med öppna frågor för bredare empiri. Studien skulle även kunna involvera andra yrkesroller i förskolan såsom rektor eller barnskötare.

7. Källförteckning

Alvehus, Johan (2023). *Skriva uppsats med kvalitativ metod. En handbok*. 3.uppl. Stockholm: Liber

Ashlan, Leif & Sataøen, Svein Ole (2014). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. 2.uppl. Stockholm: Liber

Bergöö, Kerstin. & Jönsson, Karin (2012). *Glädjen i att förstå språk- och text i arbete med barn*. Lund: Studentlitteratur

Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3. uppl. Stockholm: Liber

Delblanc, Åsa (2025). *Väcka läslust i förskolan*. Lund: Studentlitteratur

Fast, Carina (2011). *Att läsa och skriva i förskola*. Lund: Studentlitteratur

Kim, So- Jung & Cho, Hye Sun (2017). Reading outside the box: exploring critical literacy with Korean preschool children, *Language and Education*, 32(2), s. 110-129. DOI: 10.1080/09500782.2016.1263314.

Liberg, Caroline & Säljö, Roger. (2020). Grundläggande färdigheter att bli medborgare. I Ulf P, Lundgren, Säljö, Roger & Liberg, Caroline. (Red.) *Lärande skola bildning*. 5.uppl. Stockholm: Natur & kultur

Lina, Trigos-Carrillo & Inés, Aura, Urrea-Hernández (2024). Fostering empathy through critical literacy in early childhood education in Colombia, *Journal of Peace Education*, 21(2), s. 185-209, DOI: 10.1080/17400201.2024.2347209.

Katherine, Norris, Lisa, Lucas, & Catherine, Prudhoe (2012). Examining critical literacy: Preparing preservice teachers to use critical literacy in the early childhood classroom, *Multicultural Education*, 19(2), s. 59-62.

Patel, Runa & Davidsson, Bo. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 5. uppl. Lund: Studentlitteratur

Skolforskningsinstitutet (2020). *Kritiskt tänkande och källkritik – undervisning i samhällskunskap*. Systematisk översikt 2020:03. Solna: Skolforskningsinstitutet

Sporrong, Elin. (2016). Kritiskt tänkande. I Sporrong, Elin & Westin, Tikkanen, Karin. (Red.) *Kritiskt tänkande: i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

Stribling, Stacia M (2014). Creating a Critical Literacy Milieu in a Kindergarten Classroom. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(1), s. 45-64.

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

Säljö, Roger (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger. (2020). Den lärande människan- teoretiska traditioner. I Ulf P, Lundgren, Säljö, Roger & Liberg, Caroline. (Red.) *Lärande skola bildning*. 5. uppl. Stockholm: Natur & kultur

Vasquez, Vivian Maria, Janks, Hilary, & Comber, Barbara (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 96(5), s. 300-311.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. Stockholm: vetenskapsrådet

8. Bilagor

8.1 Bilaga 1

Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat som förskollärare?
2. Vilken åldersgrupp arbetar du med nu?
3. Hur skulle du beskriva critical literacy(kritiskt litteracitet) i förskolan?
4. Kan du ge exempel på hur du arbetar för att stötta barns critical literacy utveckling?
5. Kan du ge några exempel på verktyg som du använder för att stötta barnen i deras utveckling av critical literacy?
6. Följdfråga: på vilket sätt bidrar dessa verktyg i utveckling av critical literacy?
7. Tror du att den kulturella bakgrunden spelar någon roll för barns critical literacy utveckling?
8. Skulle du beskriva en situation där du upplevde att barn visade på kritisk tänkande?
9. Vilken ålder kan man börja undervisa critical literacy?
10. Varför anser du att barn behöver utveckla critical literacy?
11. Diskuterar ni i arbetslag om critical literacy?
12. Slutfråga: Vilka faktorer tror du att det kan påverka arbetet med critical literacy i förskolan?

8.2 Bilaga 2



**MALMÖ
UNIVERSITET**

LÄRANDE-BARNDOM-UTBILDNING-
SAMHÄLLE

På förskolläraryrket utbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på sjunde terminen. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid förskolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (<http://mau.diva-portal.org/smash/search.js?language=sv&dswid=4868>)

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Hej

Vi heter Chilei Lê och Maria Teresa Orozco. Vi är student på förskolläraryrket utbildningen vid Malmö universitet. Just nu skriver vi examensarbete tillsammans. Vi ska göra en kvalitativ studie. Syftet med vår studien är att undersöka hur förskollärare stöttar barns utveckling av critical literacy. Vi vill ta reda på hur förskollärare arbetar med critical literacy i förskolan. Vi ska samla in material genom intervjuer. På intervjun kommer vi att spela in informationen med diktafon som lånats från Malmö universitet. Det är enbart vår handledare och examinator som kommer att kunna begära att få se det insamlade materialet. Allt insamlat material och personuppgifter lagras på Malmö universitets server under arbetet med examensarbetet, samt att samtycke blanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet *eller* kommer att raderas tillsammans med inspelat material ett halvår efter att examensarbetet är godkänt och klart (vid muntliga inspelade samtycken).

Uppgifterna kommer att bli behandlade konfidentiellt samt enligt GDPR och Forskningsetiska principer. Vår studie utgår från dessa principer bland annat följande avseende:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Varje deltagare har alltså rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Länken till Forskningsetiska principer:

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

Studentens namn och kontaktuppgifter

Chilei Lê

Maria Teresa Orozco

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

Telefon nummer: 0764204558

E- mail: sonchilei@gmail.com

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

Lisa Dalsgaard

Kursansvarig på Malmö universitet:

Lisa Dalsgaard

Kontaktuppgifter Malmö universitet: www.mau.se

040-665 7000



Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig Malmö universitet

Dataskyddsbud dataskyddsbud@mau.se

Typ av personuppgifter Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.

Ändamål med behandlingen För att möjliggöra undervisnings- och examination situationer i förskolemiljö för studenter vid Malmö universitets förskollärarytbildning.

Rättslig grund för behandling Ditt samtycke.

Mottagare Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för Förskollärarytprogrammet vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.

Lagringstid Malmö universitet kommer att spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.

Dina rättigheter Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.

