



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

# PEDAGOGERS SYN PÅ FRÄMJANDET AV BARNES MULTILITTERACITET

Helsingfors universitet  
Magisterprogrammet i pedagogik  
Allmän-och vuxenpedagogik  
Pro gradu-avhandling 36 sp  
Pedagogik  
April 2019  
Jenny Byman

Handledare: Gunilla Holm & Kristiina  
Kumpulainen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Pedagogiska fakulteten		
Tekijä - Författare - Author Jenny Byman		
Työn nimi - Arbetets titel Pedagogers syn på främjandet av barns multilitteracitet		
Title The teachers' perspective on promoting children's learning opportunities in the area of multiliteracy		
Oppiaine - Ämne - Subject Allmän-och vuxenpedagogik		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu-avhandling / Gunilla Holm & Kristiina Kumpulainen	Aika - Datum - Month and year April 2019	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 69 s. + 5 s bilagor
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Globalt sett har formerna för att skapa, behandla, tolka och sprida information utvecklats och förnyats. Tidigare forskning visar att pedagoger upplevt det som utmanande att inkludera mångfalden av kommunikationsmedel i den pedagogiska verksamheten. Multilitteracitet, som lyfts fram som ett skilt begrepp i de nya grunderna för läroplanen, har varit en åtgärd för dessa förändringar och utmaningar inom utbildningsväsendet. Pedagogens roll är central i främjandet av multilitteracitet, då hens stöd och handledning inverkar på barnets motivation, attityd och intresse för lärandeprocessen.</p> <p>Syftet med denna studie är att kartlägga hur pedagoger inom småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen (åk 1–2) uppfattar multilitteracitet som en del av den pedagogiska verksamheten samt hur detta avspeglas i olika pedagogiska verksamheters innehåll för att stöda multilitteracitet. Studiens fokus är betydelsefull, då det genomförts lite forskning om pedagogers syn på främjandet av multilitteracitet.</p> <p>Denna avhandling har gjorts i samarbete med Helsingfors universitets utvecklingsprogram Inläring av multilitteracitet med glädje. Studiens teoretiska bakgrund baserar sig på teorin om multilitteracitet och teorin om dynamisk litteracitet. För att nå insikt i pedagogernas individuella upplevelser om att främja multilitteracitet valdes en kvalitativ forskningsdesign. Semi-strukturerade intervjuer med hjälp av intervjumetoden video-stimulated recall samt en gruppintervju användes som datainsamlingsmetod för att framhäva sju pedagogers upplevelser om att främja multilitteracitet.</p> <p>Resultaten av studien bekräftar att pedagogerna hade bildat en uppfattning om begreppet multilitteracitet och att denna uppfattning avspeglades i den pedagogiska verksamheten. Multilitteracitet beskrevs som en multimodal uttrycksförmåga, som förutsatte av barnen en förmåga att tolka och tillämpa mångfalden av kommunikationsmedel i det omgivande samhället. Barnens nyfikenhet och glädje ansågs höra till grunden för att främja multilitteracitet. Pedagogens engagemang och intresse uppmärksammades även som centrala. Ett utvecklingsbehov som pedagogerna betonade var implementering av digitala verktyg och mediefostran som en del av verksamheten. Pedagoger uppmärksammade i enlighet med finska läroplanen texters kulturella sammanhang. Trots detta uppfattade de inte kulturell läsförmåga som en del av multilitteracitet. Den kulturella läsförmågan är dock central inom multilitteracitetens pedagogik. Resultaten tyder helhetsmässigt på ett behov av att i fortsättningen erbjuda utbildning om främjandet av multilitteracitet både för pedagoger i arbetslivet samt inom lärarutbildning, speciellt gällande sambandet med att inkludera och främja kulturell läsförmåga.</p>		

Avainsanat – Nyckelord – Keywords

multilitteracitet, jämlika inlärningsmöjligheter, småbarnspedagogik, förskoleundervisning, nybörjarundervisning

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

Helsingfors universitets bibliotek – Helda/E-thesis (examensarbeten)

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Jenny Byman		
Työn nimi - Arbetets titel Pedagogers syn på främjandet av barns multilitteracitet		
Title The teachers' perspective on promoting children's learning opportunities in the area of multiliteracy		
Oppiaine - Ämne - Subject General and Adult Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Gunilla Holm & Kristiina Kumpulainen	Aika - Datum - Month and year April 2019	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 69 pp. + 5 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The different forms of creating, sharing and analysing information have globally evolved and expanded in meaning. Previous research suggests that teachers have found it challenging to integrate these new forms of communication into their teaching practices. The pedagogy of multiliteracy, which the new Finnish core curriculum emphasizes, has been one of the measures taken towards meeting these changes. The role of the teacher is central in promoting multiliteracy, as the given support and guidance affect the child's motivation, attitudes and interest in the learning process.</p> <p>The aim of the study is to explore how teachers in early childhood education, pre–primary and primary education (Year 1–2) define multiliteracy and how their understanding is reflected in different teaching practices, which aim to promote children's learning opportunities in the area of multiliteracy. The need for this study is important as little research exists on teachers' understanding of the concept of multiliteracy in their teaching.</p> <p>This study draws upon a research and development program The joy of learning multiliteracies (MOI), at the University of Helsinki. The theoretical framework of the study is based on the pedagogy of multiliteracy and the dynamic literacy theory. The qualitative research design was selected to get an insight into teachers' experiences and thoughts. The study has been conducted by using semi–structured interviews based on video–stimulated recall and a group interview to investigate seven teachers' definition on multiliteracy.</p> <p>The results of the study suggest that the teachers have formed their own views of the concept multiliteracy and that these interpretations are visible in their teaching practices. Multiliteracy was defined by the teachers as a wide multimodal ability to express oneself, which requires children to be able to analyse, interpret and apply diverse forms of information and communication. The children's curiosity and joy are perceived as the foundation for promoting multiliteracy. The teachers' own commitment and enthusiasm were considered crucial. Digital tools and implementing of media education were emphasized as one of the development areas regarding multiliteracy. The ability to take into account the cultural contexts of texts, were in accordance with the Finnish curriculum, yet the teachers did not recognise it as a part of multiliteracy. Cultural literacy is however an important part of the pedagogy of multiliteracy. The results of the study confirm that further reinforcement of teachers' expertise in developing multiliteracy is essential both in working life and in teacher education, especially regarding how to include and promote cultural literacy.</p>		



Avainsanat – Nyckelord- Keywords

Multiliteracy, equal learning opportunities, early childhood education, pre–primary education, primary education

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited

Helsinki University Library – Helda/E-thesis (theses)

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



## Innehåll

1	INLEDNING .....	1
1.1	Utvecklingsprogrammet Inläring av multilitteracitet med glädje .....	2
1.2	Syfte och forskningsfrågor .....	3
2	TEORETISK BAKGRUND OCH BEGREPPSDEFINITION.....	4
2.1	Från läsande till den nya synen på litteracitet .....	4
2.1.1	Mediekunskap som en central del av litteracitet .....	6
2.1.2	Den sociokulturella synen på litteracitet och dess olika dimensioner.....	7
2.1.3	Framtidsutsikter: Utvecklingsbehov och nya synsätt på litteracitet .....	9
2.2	Multilitteracitet.....	11
2.2.1	Multilitteracitetens pedagogik.....	12
2.2.2	Synen på multilitteracitetens pedagogik enligt MOI (Inläring av multilitteracitet med glädje).....	16
2.2.3	Multilitteracitet och jämlika inlärningsmöjligheter.....	17
2.3	Multilitteracitet inom finländsk utbildningspolitik .....	20
2.3.1	Pedagogernas roll i främjandet av multilitteracitet i läroplansgrunderna .....	22
2.3.2	Forskning om multilitteracitet i officiella styrdokument.....	23
3	METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER .....	24
3.1	Forskningsansats.....	24
3.2	Datainsamlingsmetod .....	25
3.2.1	Intervjuer som datainsamlingsmetod.....	26
3.2.2	Intervjustudie med hjälp av video-stimulated recall .....	27
3.2.3	Gruppintervju som datainsamlingsmetod .....	29
3.3	Studiens sampel och urval.....	30
3.3.1	Beskrivning av studiens informanter.....	31
3.4	Bearbetning och analys .....	32
3.5	Studiens kvalitet och etiska överväganden .....	34
4	RESULTAT.....	37
4.1	Lärorikt och roligt på barnens nivå – definition av multilitteracitet.....	37
4.1.1	Multilitteracitet som lekfullt lärande med glädje.....	38
4.1.2	Multilitteracitet och förmågan att tolka sig själv och omgivningen .....	39
4.1.3	Multilitteracitet som en uttrycksförmåga.....	40
4.1.4	Multilitteracitet och mediefostran .....	41

4.1.5	Definiering av multilitteracitet inom småbarnspedagogiken .....	43
4.1.6	Definiering av multilitteracitet inom förskoleundervisningen.....	44
4.1.7	Definiering av multilitteracitet inom nybörjarundervisningen .....	45
4.2	Förverkligandet av multilitteracitet som en del av den pedagogiska verksamheten.....	45
4.2.1	Multilitteracitet som en uttrycksförmåga – lekfullt lärande genom berättelser.....	46
4.2.2	Förverkligandet av multilitteracitet i småbarnspedagogiken.....	47
4.2.3	Förverkligandet av multilitteracitet i förskoleundervisningen .....	48
4.2.4	Förverkligandet av multilitteracitet i nybörjarundervisningen.....	51
4.3	Jämlika inlärningsmöjligheter och multilitteracitet.....	52
4.3.1	Jämlika inlärningsmöjligheter och den sociala gemenskapen .....	53
4.3.2	Jämlika inlärningsmöjligheter och flerspråkighet .....	53
4.3.3	Jämlika inlärningsmöjligheter och mångsidiga kommunikationsmedel	54
4.4	Sammanfattning av studiens resultat .....	55
5	DISKUSSION .....	58
5.1	Kritisk granskning av studien .....	64
5.2	Förslag på fortsatt forskning .....	65
	REFERENSER.....	66
	BILAGOR.....	70
	Bilaga A.....	70
	Bilaga B.....	72

## TABELLER

Tabell 1. Meningsskapande inom multilitteracitet .....	14
--	----

## FIGURER

Figur 1. Mångsidig kompetens i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014.....	21
--	----

Figur 2. Sammanfattning av studiens resultat.....	57
---	----



# 1 Inledning

Synen på lärandet och litteracitet har förändrats i och med att vårt samhälle förändrats. I de nya Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, förskoleundervisningens läroplan samt i planen för småbarnspedagogik lyfts mångsidig kompetens upp som ett centralt mål. Mångsidig kompetens definieras i läroplanerna (UBS, 2014 a, s 20; UBS, 2014 b, s. 16; UBS, 2016, s 22) som *”en helhet som består av kunskaper och färdigheter, värderingar, attityder och vilja”*. Behovet av mångsidig kompetens har sin bakgrund i den föränderliga omgivningen. Barn i dagens och i framtidens samhälle bör ha förmågan att tillämpa kunskap utgående från vad en viss specifik situation kräver, samt kombinera och överskrida olika slags vetenskapsområden. Även barnets attityder, värden och vilja påverkar tillämpningen av hens kunskaper och förmågor. Växelverkan mellan barn och omgivning är en central bidragande faktor till hur denna förmåga utvecklas.

Mångsidig kompetens inkluderar sju olika delområden och *multilitteracitet* är ett av dessa. Multilitteracitet kan helhetsmässigt sammanfattas som en bred förmåga att tolka, producera och värdera olika texter samt den omgivande miljön som helhet (Halinen et al., 2015; UBS, 2014 a; UBS, 2016). Det handlar även om att kunna kritiskt granska den information vi möter i vår vardag. En allt större del av den information, kunskap eller text som individen är i daglig kontakt med framkommer i olika former. Texter framkommer i visuell, numerisk, auditiv, kinestetisk och digital form (Halinen et al., 2015; Kupiainen & Sintonen, 2009). Det är även vanligt att man måste ha förmågan att kunna tolka information som är en kombination av dessa.

Lärandet sker i dagens samhälle på ett annat sätt än förut, något som även skapar både nya möjligheter och utmaningar inom utbildning. På samma gång visar även forskning att läs-och skrivkunnigheten har försämrats i Finland och individer läser exempelvis allt kortare texter i taget (Halinen et al., 2015; Kupiainen, 2015). Det har således funnits ett behov att skapa nya sätt att förbättra läs-och skrivkunnighet bland barn och unga. Multilitteracitetens pedagogik har varit en åtgärd för detta behov.

Dessa olika aspekter sätter nya krav i den pedagogiska verksamhetens innehåll inom småbarnspedagogik samt förskole- och nybörjarundervisningen, då intresset och för-

mågan att hantera olika slags information bidrar till barnets delaktighet i samhället. Pedagogens roll är central, då hens stöd och handledning inverkar på barnets motivation, attityder och vilja att agera i lärandeprocessen (UBS, 2014 b). Även i läroplansgrunderna för förskoleundervisningen och småbarnspedagogik framhävs att pedagogen bör vara en trygg vuxen som uppmuntrar barn att både självständigt och i grupp undersöka, använda och producera olika former av text eller uttrycksformer (UBS, 2014 a; UBS, 2016). Trots detta har det utförts lite forskning om pedagogens synsätt om pedagogers syn på främjandet av multilitteracitet. I denna studie kommer jag att fokusera på denna specifika aspekt och föra fram pedagogens synsätt gällande utvecklingen av barnets förmåga till multilitteracitet.

Mitt intresse för multilitteracitet väcktes då jag utförde min praktikperiod inom Sektorn för fostran och utbildning vid Helsingfors stad, där temat ofta framkom inom stadens olika utvecklingsprojekt. Från och med hösten 2017 har jag jobbat som forskningsassistent inom utvecklingsprogrammet MOI (Monilukutaitoa opitaan ilolla/Inläring av multilitteracitet med glädje), som leds av Professor Kristiina Kumpulainen. Utvecklingsprogrammet är finansierat av Undervisnings- och kulturministeriet och förverkligas av pedagogiska fakultetens Playful Learning Center vid Helsingfors Universitet. I samarbete och inspirerad av mitt arbete inom utvecklingsprogrammet MOI uppkom även intresset samt synliggjordes behovet av denna avhandling om pedagogernas syn på främjandet av multilitteracitet.

## **1.1 Utvecklingsprogrammet Inläring av multilitteracitet med glädje**

Denna avhandling har gjorts i samarbete med utvecklingsprogrammet MOI. Utvecklingsprogrammet Inläring av multilitteracitet med glädje har som syfte att; ”...*utveckla verksamhetsmodeller som främjar barnens multilitteracitet samt hjälpa personalen inom småbarnspedagogik och förskole- och nybörjarundervisning att stödja barnens multilitteracitet. Målet med det tvärsektoriella utvecklingsprogrammet är att minska kulturell ojämlikhet samt ojämställdhet och främja lika inlärningsmöjligheter som stöder multilitteracitet i små barns (0–8-åringars) uppväxtmiljöer*” (Monilukutaito, 2017). Utvecklingsprogrammet har utvecklat olika slags avgiftsfria pedagogiska material vars mål är att inspirera och att motivera arbetet för att främja små barns multilitteracitet. Dessa har utvecklats i samarbete med pedagoger inom småbarnspedagogiken och nybörjarundervisningen. Forskningen samt utvecklingsarbetet inom MOI omfattar även samarbete med

små barns föräldrar samt kultursektorn, exempelvis bibliotek, har även varit central. Fokus ligger i en barncentrerad och lekfull pedagogik, som förstärks av ett sektorövergripande samarbete och arbetskultur. Forsknings- och utvecklingsarbetet inom MOI har gjorts i samarbete med 16 gemenskaper i Helsingforsregionen, inkluderande ca. 2665 barn, 800 vårdnadshavare samt 500 pedagoger. (Monilukutaito, 2017)

## 1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att kartlägga hur pedagoger inom småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen (åk 1–2) uppfattar multilitteracitet som en del av den pedagogiska verksamheten samt hur detta avspeglas i olika pedagogiska verksamheters innehåll för att stöda multilitteracitet. Fokus ligger specifikt i pedagogernas synsätt och hur de ser sin roll i utvecklingen och stödandet av barns möjlighet till delaktighet i den pedagogiska verksamheten och på så sätt även utvecklandet av förmågan till multilitteracitet. Forskningsfrågorna lyder som följande:

1. Vad innebär multilitteracitet för pedagogerna och hur uppfattar de att barns multilitteracitet kan främjas i den pedagogiska verksamheten?
2. Hur har pedagogerna byggt upp den pedagogiska verksamheten för att främja multilitteracitet?
3. På vilket sätt kan multilitteracitet enligt pedagogerna främja jämlika inlärningsmöjligheter inom småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen?

## **2 Teoretisk bakgrund och begreppsdefinition**

I detta avsnitt kommer jag att lyfta fram denna studies teoretiska bakgrund och definiera dess centrala begrepp utgående från olika teoretiska perspektiv samt relevant forskning. Avsnittet inleds med en presentation av den nya synen på litteracitet, med utgångspunkt i mediekunskap och den sociokulturella synen på litteracitet. Begreppet litteracitet har valts för att inkludera en vidgad och sociokulturell insyn på läs- och skrivkunnighet (Björklund, 2008; Barton, 2001; Lankshear & Knobel, 2011). Detta redogörs tydligare för i avsnitt 2.1. Avsnittet sammanfattas med fokus på framtidsutsikter gällande litteracitet. Sedan följer en presentation av multilitteracitetens pedagogik, samt dess samband med jämlika inlärningsmöjligheter, som hör till denna studies grundläggande teori. Slutligen presenteras multilitteracitetens pedagogik med utgångspunkt i det finländska utbildningsväsendet och dess styrdokument.

### **2.1 Från läsande till den nya synen på litteracitet**

Litteracitet anses globalt sett ha en fundamental betydelse och vara en grund för det moderna samhället och utbildningsväsendet i sin helhet (Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015). Inom utbildningsväsendet utgör litteracitet ett centralt mål, då denna möjliggör grunden för individens kommunikation och medborgarskap samt är i sig en förutsättning för delaktighet och socialisation. Litteracitet bidrar även till att individen vid behov har en förmåga eller möjlighet att ifrågasätta den information, påståenden och åsikter som hen möter i vardagen. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015)

Litteracitet är betydelsefull eftersom den möjliggör att individen kan känna gemenskap i det samhälle hen växer upp i samt ger en grund för att skydda och upprätthålla de egna rättigheterna. Läs- och skrivförmågan ger möjlighet för individen att reflektera kring och förstå det omgivande samhället samt skapa förändring i hens omgivande miljö. (Kupiainen & Sintonen, 2009; Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015) Läsförmågan har även visats ha en stark koppling till ekonomisk välfärd, som i sin tur lett till att den ofta värdesätts inom den politiska agendan (McDougall, 2009).

Litteracitet kan således granskas som ett verktyg för förändring och utveckling i samhället. Detta synsätt på litteracitet utvecklades under 1970-talet, då fokus låg i problematiken kring den stora mängden individer som hade svag läs- och skrivförmåga. Synsättet på litteracitetens positiva inverkan på samhällsutvecklingen har sin historiska bakgrund i Paulo Freires (1921–1997) syn på läs- och skrivkunnighet. Freire utvecklade kampanjer

under 1960 och 1970-talet för att öka läsförmågan i Brasilien, Angola och i Guinea-Bissau. Freire (Freire, 2008; Kupiainen & Sintonen, 2009) framhävde perspektivet på att människors verklighet alltid har skapats, återskapats och utvecklats med hjälp av text och skrift samt i växelverkan med den omgivande miljön. Freire (2008) betonade speciellt betydelsen av individers förmåga att kritiskt granska och förstå det samhälle hen är integrerad i. Freires forskning och synsätt väckte stort intresse globalt sett både inom forskning och politisk aktivism samt hade ett inflytande på utformandet av nya sätt att se på litteracitet (Freire, 2008; Lankshear & Knobel, 2011).

Under samma tidsperiod utvecklades det även inom utbildningsväsenden globalt sett en kunskap om det statistiskt höga antalet av individer som hade låg förmåga till litteracitet. Post-industrialismen lade nya krav på både arbetsmarknaden och de färdigheter som krävdes av individen i vardagen, vilket ett stort antal av människor hade svårigheter att möta. Detta i sin tur förutsatte stora förnyelser inom utbildningsväsendet och dess läroplaner, för att försäkra att alla barn under sin skolgång skulle nå en förmåga till litteracitet som möter det moderna samhällets förutsättningar. (Lankshear & Knobel, 2011)

På 1980- och 1990-talet började fokuset allt tydligare förflyttas till ett sociokulturellt perspektiv inom forskningen kring litteracitet. Det sociokulturella perspektivets tyngdpunkt är att förståelse för litteracitet bör även innefatta perspektivet på den kulturella, politiska, ekonomiska, historiska och sociala kontexten. (Kupiainen & Sintonen, 2009; Knobel & Lankshear, 2007) Dessa större förändringsprocesser ledde helhetsmässigt till att litteracitet blev globalt sett ett centralt fokus inom formell utbildning samt en politisk agenda. (Lankshear & Knobel, 2011)

Synen på litteracitet har förändrats betydligt under de senaste årtiondena. Lankshear och Knobel (2011) betonar att i dagens läge verkar det ofta som all bearbetning av information och lärande är någon form av litteracitet. Definiering av begreppet är således inte entydigt eller lätt. Innebörden för litteracitet ligger inte längre i att konkret läsa och producera tryckt text, då begreppet har fått många nya dimensioner och betydelser (Kupiainen & Sintonen, 2009; Pohjola, 2011; Vaccarino et al. 2013). För att beskriva olika former av läsförmåga har det blivit allt mer vanligt att definiera begreppets innebörd med att lägga till adjektiv framför ordet (Vaccarino et al, 2013). Som exempel kan framföras kulturell läsförmåga, teknologisk läsförmåga, global läsförmåga och visuell läsförmåga. Denna utveckling har en koppling till den *språkliga vändningen*, som syftar på tänkesättet och argumentet för att verkligheten endast kan nås med hjälp av språk och olika kulturella texter (Kupiainen & Sintonen, 2009). Språket skapar och förändrar alltså individers

uppfattningar om vad som anses vara verklighet. Helhetsmässigt kan det alltså framhållas att litteracitet i dagens läge är en komplex förmåga med även en stark social och kulturell dimension.

### **2.1.1 Mediekunskap som en central del av litteracitet**

Den digitala mediekulturen är en del av individens uppväxt-och lärandemiljö och har alltså en central roll i socialisationsprocessen samt uppbyggandet av barnets identitet (Kupiainen & Sintonen, 2009; Pohjola, 2011). De olika formerna av tillgänglig information är en del av barnets vardag och något som hen upplever som ett naturligt verktyg för lärande. Mediekunskap kan således granskas som ett betydelsefullt verktyg för barn att tillägna sig ny kunskap samt utvecklas som individer. En debatt som ofta förekommer i frågan om digital mediekultur är hur den tid som tillbringas till användning av olika digitala verktyg har koppling till välmående. Forskningresultat tyder dock på att en måttlig användning av digital teknologi inte är skadligt och kan komma till nytta i ett senare livs-skede (Przybylski & Weinstein, 2017).

Ett betydelsefullt fokus inom mediekunskap ligger på att ge barn och unga möjligheten att kunna kritiskt granska och på så sätt även konsekvent och framtidsinriktat dra nytta av den informationsteknologi som hen är i daglig kontakt med. Lankshear och Knobel (2011, s 22) argumenterar att *"we sometimes find implications that we need to learn to 'read' media or information sources in specialized ways in order to 'get what is really there' and/or to avoid being 'taken in'"*. Litteracitet och mediekunskap beskrivs således som en inre tankeprocess som möjliggör att individen har en förmåga att kritiskt granska den information som hen kommer i kontakt med i sin vardag. Detta synsätt har även lett till att begreppet mediekunskap har lagts internationellt sett som ett centralt mål för utbildningsväsendet (Lankshear & Knobel, 2011).

Den digitala mediekulturen har alltså ändrat på vårt sätt att kommunicera i samhället och har formats till något mycket större än till konkreta verktyg (Rowell & Walsh, 2011). Ur ett finländskt perspektiv kan man framhäva att pedagoger inom utbildningsväsendet har inkluderat mediekunskap som en central del av den pedagogiska verksamheten. Mertala (2016) behandlar i sin studie hur pedagoger inom småbarnspedagogiken och förskolan upplever informationsteknologi som en del av den pedagogiska verksamheten samt vad som är grunden till positiva attityder för informationsteknologi, enligt pedagogerna. I artikeln poängteras att tidigare forskning påvisar att majoriteten av pedagoger inom småbarnspedagogiken och förskolan förhåller sig positivt till informationsteknologi. Detta lig-

ger i grunden för Mertalas (2016) studies fokus. Studiens resultat, bestående av intervjudata av 17 stycken pedagoger inom småbarnspedagogiken och förskolan, visar det sig att informationsteknologi användes inom den pedagogiska verksamheten som ett verktyg för lärande av akademiska kunskaper samt att verksamheten utfördes främst individuellt. Som generella mål för den pedagogiska verksamheten framhövdes lärande av socioemotionella förmågor samt en elevcentrerad pedagogik. Dessa målsättningar inkluderades således inte konkret i pedagogisk verksamhet där informationsteknologi ingick.

Resultaten av Mertalas (2016) studie tyder på att det finns ett behov bland pedagoger inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen att få mer djupgående utbildning och professionell handledning för att kunna utveckla sina kunskaper om informationsteknologi och utvecklandet av barns mediekunskap inom småbarnspedagogik och förskola. I Rowsells och Walshs (2011) studie framkommer liknande resultat då utbildningsväsendet bör försäkra pedagogers kunskap i användning av olika kommunikationsformer i undervisningen. Forskningen betonar att fokus inte skall ligga i att lära sig att använda så många teknologiska verktyg som möjligt, utan snarare på hur dessa verktyg eller kommunikationsformer används i den pedagogiska verksamheten inom utbildningsväsendet. Det finns således inom utbildningsväsendet både ur ett nationellt och internationellt perspektiv ett behov av kunskapsutveckling om hur digitala medier kan användas som pedagogiskt verktyg och kommunikationsform.

Det är betydelsefullt att helhetsmässigt betona att multilitteracitetens pedagogik framför liknande synpunkter på lärandet som teorin om mediekunskap (Kumpulainen et al., 2018). Mediekunskap har dock presenterats i detta skilda avsnitt för att tydliggöra begreppet, samt eftersom mediekunskap i litteraturen ofta presenterats utan att direkt hänvisa till multilitteracitetens pedagogik.

### **2.1.2 Den sociokulturella synen på litteracitet och dess olika dimensioner**

Det är betydelsefullt att betona att de nya uppfattningarna om litteracitet framhäver dess sociala dimension eller karaktär vid sidan av perspektivet om den ökade mängden av information och text som vi har att göra med i vår vardag. Detta synsätt kallas *den sociokulturella synen på litteracitet*. Litteracitet granskas i dagens läge som något som förändras utgående från dess användning i olika situationer eller kontexter. Dess utveckling kopplas således även starkt till social och samhällelig förändring. Det sociokulturella perspektivet framhäver således att läsande och skrivande inte kan förstås utan att ta i beaktande de kulturella, politiska, ekonomiska, historiska och sociala kontexter som det är

en integrerad del av. Detta närmande till förståelsen för litteracitet mot en dimension som ser det som något som inte sker individuellt, utan snarare som en social process som sker i växelverkan med gemenskaper som är betydelsefulla för individen. (Kupiainen & Sintonen, 2009; Knobel & Lankshear, 2007; Barton, 2001)

För att på ett meningsfullt sätt läsa och producera olika former av information eller text krävs det en viss kontext som individen är i växelverkan med samt olika former av förmågor. De olika erfarenheter individen bär på påverkar även hur hen läser och tolkar text. Det finns alltså inte ett visst fenomen som kan benämnas till läsförmåga, utan läsförmåga inkluderar olika typer av information bestående av social praxis samt koncept. På grund av detta är det även omöjligt att åtskilja läsförmåga från övriga större helheter eller praxis, alltså från själva lärandemiljön i sin helhet. (Lankshear & Knobel, 2011; Lankshear & Knobel, 2007; Kupiainen & Sintonen, 2009)

Litteracitetens mångsidiga dimensioner uttrycks även i mångfalden av olika teoretiska perspektiv. Lankshear och Knobel (2011) framför att litteracitet delas in i tre olika dimensioner; dessa är praktiker, diskurser och kodade texter. Att uttrycka sig på olika sätt med hjälp av litteracitet är socialt accepterade tillvägagångssätt. Exempelvis då barnet skickar textmeddelande eller använder olika applikationer för att uttrycka sig. Inom dessa tillvägagångssätt framkommer det olika diskurser som individer är indirekt och direkt delaktiga av, då dessa skapar mening i individens vardag.

Med praktik syftas på att litteracitet inte handlar om att kunna läsa eller producera text, utan snarare om att kunna använda och dra nytta av dessa texter inom specifika kontexter. Det handlar alltså om socialt organiserad praktik för att kunna använda ett visst symboliskt system och teknik för att skapa detta. Litteracitet innebär alltså att sammanbinda tekniker, kunskap och förmågor för att nå ett visst ändamål. Litteracitet innehåller både icke-observerbara element i form av exempelvis värden, attityder och kunskap samt observerbara element då en viss text är central för själva aktiviteten, till exempel då vi använder ett recept på nätet som stöd för matlagning. (Lankshear och Knobel, 2011)

Som en underliggande grund för meningsskapande och meningsfullhet ligger gemensamma diskurser. Lankshear och Knobel (2011, s 40) definierar diskurser som olika meningsfulla element både i form av mänskligt handlande och konkreta objekt som associeras med vissa värden och attityder. Dessa avspeglas i sin tur i individens verklighetsuppfattning och meningsskapande. Individens verklighet och meningsskapande uppehålls alltså genom individen själv och hens attityder, värden och känslor samt



genom icke mänskliga ting som exempelvis klädsel, utrymmen och verktyg. Genom dessa olika element skapar individen både en personlig förståelse av sig själv samt en förståelse av hen själv i relation till andra individer. Denna sammanbundna helhetsuppfattning skapar för sin del en känsla av meningsfullhet.

Växelvekan inom olika diskurser sker för sin del med hjälp av kodade texter. Med kodade texter syftar Lankshear och Knobel (2011) på texter som har producerats på ett sätt som möjliggör dess spridning, tillgänglighet och användning oberoende av en persons konkreta närvaro. Texterna uppehålls oberoende av tid, rum eller den direkta kontexten de producerats i och beskrivs på grund av detta som *frusna*. Litteracitet används i individens vardag då muntlig växelverkan inte räcker till för att skapa mening i individens vardag, exempelvis då man inte har möjlighet till direkt ”ansikte-mot-ansikte” kommunikation. Denna mening kan då förmedlas oberoende av tid och rum genom kodad text som kan vara producerad i flera olika former; läsförmågan inkluderar exempelvis användning av bokstäver, medan även inbandat tal som sedan kodas till en podcast är en form av litteracitet. Samma gäller exempelvis bilder som redigeras. Kodad information eller text är alltså så kallat frusna. Text eller information som inte är kodad, exempelvis tal och kroppsspråk, är för sin del bundna till nuet och den konkreta stunden för att ett visst meddelande kommuniceras vidare. (Lankshear & Knobel, 2011)

Synen på litteracitet som något sociokulturellt ligger som grunden till New literacy studies och multilitteracitetens pedagogik, där man granskar hur läsförmågan syns i individens vardag och de olika kontexter hen är i ständig växelverkan med. Definiering av båda synsätten är krävande, då de har i sina utgångspunkter väldigt liknande drag. Helhetsmässigt kan man framföras att kärnan av båda synsätten ligger i argumentet att det inte endast kan diskuteras om en specifik läsförmåga, utan snarare om flera olika former av läsförmågor. (Lankshear & Knobel, 2011; Lankshear & Knobel, 2007; Kupiainen & Sintonen, 2009) Dessa kan således granskas som gemensamma fenomen, synonymer eller pedagogiska synsätt. I denna studie har jag dock valt att behandla djupgående multilitteracitetens pedagogik.

### **2.1.3 Framtidsutsikter: Utvecklingsbehov och nya synsätt på litteracitet**

Dessa olika förändringar i samhället som hänvisats till i de föregående kapitlen har även skapat ett behov av att granska vad litteracitet innebär och inkluderar. Specifikt den sociokulturella delen av litteracitet har fått en allt större betydelse. Pohjola (2011) framhåller att utvecklingsarbete inom utbildningsväsendet borde fokusera på det sociala. Med det sociala syftas det exempelvis på ökning av pedagogers färdigheter och kunskap om

växelvekan samt konkret förmåga att möta barnet i den pedagogiska verksamheten. Både de formella och informella mötena inom utbildningsväsendet och dess vardag borde vara till sin karaktär pedagogiska. Delaktighet borde vara något som både ses som en helhetsmässig långvarig utvecklingsprocess, och som något som sker dagligen i barnets vardag.

Bakgrunden till behovet av att öka kunskap om växelvekan och interaktion inom utbildning ligger i en viss kulturell förändringsprocess som skett under de senaste årtiondena. Det har blivit allt mer acceptabelt och även förväntat att uttrycka emotioner och åsikter, något som naturligtvis återspeglas i barns och ungas beteendemönster. Detta för sin del lägger nya utvecklingsbehov och krav i den pedagogiska verksamheten inom hela utbildningsväsendet. (Pohjola, 2011. Kupiainen & Sintonen, 2009)

Kathy Mills et al. (2017) betonar i artikeln *"Indigenous children's multimodal communication of emotions through visual imagery"* att dagens digitala mediekultur har möjliggjort för barn och unga att på ett snabbare och lättare sätt uttrycka emotioner i form av olika bilder. Detta är en förmåga vars utveckling även utbildningssystemet borde stöda. Det finns således ett behov av mer kunskap om hur olika former av emotionell kommunikation kan stödas i praktiken. I studien som är utförd i Southeast Queensland, i Australien deltog 56 lågstadielärover som identifierade sin bakgrund och tillhörighet till ursprungsbefolkningen. Studiens resultat påvisar hur visuella och digitala bilder kan användas i undervisningen som en uttrycksmetod för och reflektionsmetod över olika negativa och positiva emotioner.

Både pedagogens och barnets lärande i alla dess olika former är därmed något som det borde läggas starkare fokus på inom utbildningsväsendet. Barns tidigare erfarenheter och inlärd förmågor utanför småbarnspedagogiken, förskola och nybörjarundervisningen är något som bör betonas och införas i den pedagogiska verksamheten. Förändringsarbete inom det finländska utbildningsväsendet har dock under de gångna årtiondena främst fokuserat på omstrukturering samt sammanslagning eller avskaffande av skolor (Pohjola, 2011). Den finländska regeringen nedskärning på 900 miljoner euro inom utbildning och forskning under de senaste åren har även varit motstridiga med tanke på de utvecklingsbehov som finns inom utbildningsväsendet (Liiten, 2018, 26 augusti). I rapporten av Nationella centret för utbildningsutvärdering/NCU (Pitkänen et al., 2017) tyder resultaten på att nedskärningar under regeringsperioden 2011–2015 har inverkat på utbildningsväsendet i sin helhet då det försämrat möjligheterna till utbildningsmässig jämlikhet och kulturella rättigheter inom utbildning.

De förändringar som skett har även varit motstridiga; exempelvis stiftades 2017 en lag som höjde kraven för personalens utbildningsgrad inom småbarnspedagogiken, medan gruppstorleken ökade under samma tidsperiod. Detta lägger en stor press på småbarnspedagogiken, som förväntas att öka sitt kunnande bland personalen, trots att resurserna minskat. Inom grundskolan har nedskärningarna inte varit lika stora, däremot har det inte skett någon större utveckling eller förändring, något som är oroande speciellt med tanke på bristen av resurser och utvecklingsarbete som finns inom särskilt stöd. (Liiten, 2018, 26 augusti)

I rapporten av NCU (Pitkänen et al., 2017) betonas även att skillnaderna mellan utbildningsväsendets huvudsakliga målsättningar och den undervisning som grundskolan erbjuder har ökat. Flera kommuner har även varit tvungna att använda sig av sin egna budget för att kunna stå för de nödvändiga kostnaderna för god undervisning i kommunen. Nedskärningarna har alltså lett till en ökning av risken av skillnader mellan olika regioner i landet och mellan olika daghem, förskolor och skolor. Vad som är oroväckande är att dessa resultat inte direkt kan tyda eller förutspå den inverkan som de senaste nedskärningarna har haft på utbildningsväsendet.

En intressant synpunkt är även att utbildningsväsendet i sin helhet har förblivit relativt oföränderligt på alla olika nivåer i jämförelse med övriga samhällsliga institutioner, arbetsgemenskaper och professioner. (Pohjola, 2011) Utbildningsväsendet borde dock granskas om det finns ett behov av att förändras och utvecklas utgående från de förändringar som sker i vårt samhälle, så som även övriga institutioner i det moderna samhället. Detta förändringsbehov är något som den nya läroplanen för den grundläggande utbildningen och multilitteracitetens pedagogik strävar att svara på (UBS, 2014).

## **2.2 Multilitteracitet**

Globalt sett har formerna för att skapa, behandla, tolka och sprida information utvecklats och förnyats. I och med denna utveckling har det inom utbildningsväsendet uppkommit ett behov av nya sätt att granska innebörden av litteracitet samt skapa nya begrepp för att beskriva dess innehåll på ett sätt som för samman lärandet och de nya formerna av kommunikation. Det har alltså uppkommit ett behov av ett paraplybegrepp som för samman alla dessa olika element som litteracitet består av. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015)

I Finland har man strävat till att utveckla synen på litteracitet genom att år 2004 införa i de nationella läroplanerna begreppet *mångsidig kompetens*. Mångsidig kompetens inkluderade bilder, ljud och grafiska texter som en form av litteracitet. I de nyaste nationella läroplanerna från 2014 (den grundläggande utbildningen) och 2016 (småbarnspedagogiken) har man dock förflyttat fokus till begreppet *multilitteracitet*. Pedagogiken om multilitteracitet har strävat att åter igen få grepp om litteracitetsbegreppets mångsidiga dimensioner, innebörd och samband med mångsidiga kompetenser, en förmåga som informationssamhället förutsätter av individen. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015) Multilitteracitet som begrepp uppkom officiellt i Finland dock redan i början av 2000-talet, men dess betydelse är i dagens läge betydligt bredare, då fokus inte längre ligger endast på medier och teknologi (Jokinen et al., 2013).

Multilitteracitet är ett praplybegrepp och innefattar flera olika läsförmågor. Exempelvis inkluderar litteracitet förmågan att både läsa bilder och medier. Multilitteracitet innefattar även kulturell, etisk och kritisk litteracitet. Det är alltså frågan om mångsidiga former av kommunikation och producerande. Då individen är multilitterär har hen en förmåga läsa, reflektera över och konkret skapa både tryckt skrift och digitalt innehåll. (Leino & Kallionpää, 2016)

Det bör framhävas att mycket av det som begreppet multilitteracitet innefattar har undervisningen och den pedagogiska verksamheten redan en längre tid innefattat. Exempelvis inom modersmålsundervisningen har musik-och videoanalys varit en vanlig pedagogisk metod. Multilitteracitet som pedagogik framhäver dock även starkt den sociala diversitetens perspektiv, då dess strävan är individens aktiva deltagande i dagens moderna och föränderliga samhälle som präglas av allt större diversitet. Den pedagogik som multilitteracitet förespråkar är således mycket mera än integrering av informationsteknologi och populärkulturer i den pedagogiska verksamheten. (Kupiainen, 2016) För att få förståelse för begreppet bör man dock även granska dess bakgrund och de utvecklingsbehov som bidrog till dess utvecklande.

### **2.2.1 Multilitteracitetens pedagogik**

Multilitteracitet som begrepp uppkom då New London Group eller NLG (1996) publicerade artikeln *"A Pedagogy of Multiliteracies-Designing Social Futures"*. Utgångspunkten för multilitteracitetens pedagogik låg i de nya formerna av kommunikationsformer och det föränderliga samhället med ständigt ökande kulturell och språklig diversitet, som för sin del lade nya krav på olika dimensioner av litteracitet. Frågar som ställdes i artikeln

var konkret *vad* man borde lära och *hur* lärandet skall ske i det moderna samhället som präglas av mångfald (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009). Multilitteracitetens syfte låg således i att skapa en vidgad förståelse för vad litteracitet innebär i det moderna samhället. Grunden i NLG forskning var till en början främst sociokulturell, men utvecklades senare till att inkludera även synsätt eller dimensioner gällande mediekunskap, teknologi m.m (Boyd & Brock, 2015; Serafini, F., & Gee, E., 2017). *A Pedagogy of Multiliteracies* har haft ett stort inflytande på olika plan inom vetenskapen, exempelvis inom litteratur, tidskrifter samt "The New Literacy" rörelsen som helhet (Leander & Boldt, 2012). Multilitteracitet vidareutvecklades och definierades även av Cope & Kalantzis (2009), som deltog i myntandet av begreppet inom New London Group.

NLG (1996) framhävde att multilitteracitet är en vidareutveckling av äldre teorier kring litteracitet. Dess kärnfokus ligger på olika synsätt kring att hantera, behandla och reflektera kring den språkliga och kulturella mångfalden i samhället samt hur dessa genomsyrar elevens alla olika livsområden eller kontexter som hen är i kontakt med. Boyd och Brock (2015, s 2) betonar att "*A multiliteracies pedagogy views language and other modes of meaning-making as dynamic representational resources*". Helhetsmässigt kan man alltså framhäva att exempelvis språket används som ett verktyg för att både uppnå olika slags kulturellt och socialt betydelsefulla ändamål, som även inkluderar långvariga lärandemål och i vissa fall även livslångt lärande. Detta är kärnan i den pedagogik som multilitteracitet förespråkar.

NLG (1996; Boyd & Brock, 2015) framhävde även starkt att pedagogiken handlar om en lärandeprocess som skapar potential till sådana inlärningskontexter som möjliggör en helhetsmässig social delaktighet för individen. Förutom konkret förändring gällande litteracitet har det även skett en förändring i hur individen skapar mening eller betydelse i det föränderliga arbetslivet, olika sociala kontexter och hens närmiljö. Exempelvis i och med förändring i arbetslivet har det även uppkommit ett nytt slags språk eller former att kommunicera i arbetsvardagen. Förändring gällande litteracitet har alltså lagt nya krav även på undervisningen, då varje barn borde ha rättigheten att lära sig de kommunikationsformer som dagens arbetsliv och samhälle som helhet förutsätter. Multilitteracitet handlar alltså enligt NLG om att gå utöver den traditionella litteraciteten för att skapa social delaktighet.

För att definiera och svara på frågan kring *vad* som lärs inom multilitteracitet framför New London Group (1996; Cope & Kalantzis, 2009; Jacobs, 2012) sex olika uttrycksformer

för meningsskapande (*“Designs of meaning”*). Dessa är lingvistik, visualiserande, audition, spatialitet, gester samt multimodalitet (se tabell 1). Multimodalitet innebär att individen kan kombinera och utnyttja flera av dessa ovanstående uttrycksformer på samma gång. Den multimodala dimensionen för således samman de fem övriga dimensionerna. Dessa alla är alltså centrala delar för att förverkliga pedagogisk verksamhet ur det pedagogiska perspektivet om multilitteracitet.

Tabell 1. Meningsskapande inom multilitteracitet

Lingvistisk	Mångsidig användning av tal-och skrift
Visuell	Bilder i olika former
Auditiv	Musik och olika former av ljud
Spatial	Gestaltning av omgivningen, gör upplevelsen över tid och rum förståelig
Gester	Kroppsspråk
Multi-modal	För samman de fem ovanstående, mest betydelsefull förmåga inom multilitteracitetens pedagogik

*Meningsskapande* som begrepp är inom multilitteracitetens pedagogik betydelsefull. Meningsskapande bildas genom en process där individen själv aktivt behandlar och använder sig av vissa mönster eller allmän accepterade uppfattningar. Dessa meningsfullheter förändras då individen använder dessa aktivt i sin vardag. Hur individen utnyttjar dessa olika uttrycksformer för meningsskapande, varierar beroende på den kontext som hen använder av dessa i. Till processen hör även att man ständigt skapar nya uttrycksformer för meningsskapande. (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009; Jacobs, 2012)

New London Group (1996; Jacobs, 2012) framhävde att individen kan lära sig alla dessa uttrycksformer för meningsskapande genom *situerad praxis*, *explicita instruktioner*, *kritiska ramar* och *föränderlig praxis* eller verksamhet. Genom dessa strävar NLG alltså att svara på frågan *hur* lärandet skall ske i det moderna samhället som präglas av mångfald och hur en individ blir multilitterär. *Situerad praxis* (situated practice] har sin fokus i att individens lärande sker i ett sociokulturellt sammanhang. Genom att individen skapar livserfarenhet i växelverkan med hens omgivning skapas även mening eller kunskap som kan användas flexibelt i särskilda kontexter eller situationer (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009; Jacobs, 2012). Lärandet inom *situerad praxis* skall ske med utgångspunkt i barnens egna erfarenheter, intressen och kunskap. Barnen skall även få

en möjlighet att bekanta sig med nya former av kontexter, information och text på ett sätt som upplevs tryggt för dem. (Cope & Kalantzis, 2009)

Även *explicita instruktioner* (overt instructions) är nödvändiga, då barnet bör handledas till att utveckla en förmåga att diskutera om, medveten förstå, uttrycka samt kontrollera olika former av meningsskapande. Explicita instruktioner innebär att barnet kan aktivt och medvetet delta i lärandeprocessen, samt uttrycka det hen lär sig. *Kritiska ramar* (critical framing) används för att tolka den sociala och kulturella kontexten som texter tillhör. Detta innebär i praktiken att individen har en förmåga att granska texten ur ett kontextuellt perspektiv. Inom *föränderlig praxis* (transformed practice) har individen utvecklat en förmåga att utnyttja diskurser eller mening som hen är en del av på ett sätt som gynnar hen själv i olika problemsituationer och i nya kontexter eller sammanhang. (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009; Jacobs, 2012)

Harmanen (2016) framhäver att multilitteracitetens pedagogik kan verka splittrad eller svårtolkad. Dagens moderna samhälle präglas dock även av mångfald och diversitet som för sin del avspeglas i multilitteracitetens pedagogik. Som pedagogik inför multilitteracitet ett perspektiv som går utanför det traditionella sättet att framföra kunskap, alltså utanför konkret tryckt eller skriven text. Harmanen (2016) framför även att multilitteracitetens pedagogik är ämnesöverskridande. Multilitteracitet som pedagogisk metod kan alltså inte införas som ett skilt ämne i undervisningen eller förverkligas med vissa temaveckor eller dagar, då förverkligandet av multilitteracitet alltid behöver ett visst ämnesområde och diskursiv kontext för att förverkligas. Den kulturella läsförmågan närmas genom att ta i beaktande de texter som barnet är i daglig kontakt med samt genom att fokusera på delaktighet (Harmanen, 2016). Pedagogiken strävar alltså till att bygga broar mellan de former av information, som barnet upplever som en naturlig del av hens vardag.

Den pedagogiska agenda som utvecklades i och med NLG lade en grund till ett mångfaldigt utvecklingsarbete som inkluderat pedagoger ur flera olika lärandekontexter. Så som även NLG i sin artikel 1996 lyfte fram som en möjlig vision för framtiden, har de nya formerna av möjlighet att kommunicera och sprida information med hjälp av teknologi möjliggjort att vi kan arbeta på framtidsinriktade sätt (Boyd & Brock, 2015). Jacobs (2012) framhäver passande att under de senaste årtionden har skett mer förändringar i samhället än någon kunnat föreställa sig 1996. Även i dagens läge ligger vi globalt sett i en liknande situation, då inget annat än själva förändringen är säkert gällande informationsteknologin och olika kommunikationsformer i det omgivande samhället.

### **2.2.2 Synen på multilitteracitetens pedagogik enligt MOI (Inläring av multilitteracitet med glädje)**

Kumpulainen et al (2018) framhäver att multilitteracitet är som även ordet tyder på, en bred förmåga av olika färdigheter och därför inte heller ett lätt begrepp att definiera. Multilitteracitet är en förmåga där individen kan producera och tolka olika former av texter. För att individen skall för sin del kunna producera och tolka på ett konsekvent vis olika slags texter bör hen även ha en förmåga att ta i beaktande den kontext som dessa framkommer i. Text och information framkommer dessutom som multimodala, alltså i form av en kombination av auditiv, visuell, spatial, lingvistisk text samt i form av olika gester (Kumpulainen et al., 2018). Tolkande och producerande av multimodala texter kräver av individen både kreativitet och ett kritiskt förhållningssätt samt en förståelse för det egna ansvaret i skapandet av olika former av texter. Multilitteracitetens pedagogik innefattar således flera förmågor och framför liknande synpunkter som teorin om mediekunskap som presenterades i avsnitt 2.1.2 (Kumpulainen et al., 2018).

Multilitteracitet kan även förstås som en slags förmåga som kommer till uttryck i form av olika verksamheter. I dessa verksamheter är växelverkan, sociala processer och möjligheten för individen att vara delaktig en central del av och förutsättning för utvecklingen av en förmåga till multilitteracitet (Kumpulainen et al., 2018). I jämförelse med synen på traditionell läsförmåga sammanfattar Kumpulainen et al. (2018) att multilitteracitet inte är en förmåga som utvecklas stegvis och genom upprepning och övning, utan i konkret växelverkan med och genom delaktighet i olika verksamheter i den omgivande närmiljön. Närmiljön som individen är i kontakt med präglas för sin del av mångfald. Multilitteracitet innefattar alltså processen då individen växer in i en kultur och dess praxis och utvecklar en förmåga att aktivt påverka och förändra den kultur hen är delaktig av (Kumpulainen et al., 2018).

Glädje och lekfullt lärande är centrala begrepp inom utvecklingsprogrammet MOI. Inom utvecklingsprogrammet närmas multilitteracitetens pedagogik genom konst, vetenskap och berättelser (Kumpulainen et al., 2018). Barnets förundran och naturliga förmåga till nyfikenhet för hens omgivande miljö sammanbinder dessa tre och ligger som en grund för främjandet av multilitteracitet. Vetenskap, konst och berättelse skapar en naturlig möjlighet för barnet att tolka, kommunicera, forska och observera den omgivande miljön, utgående från hens egna kunskaper och förmågor. Dessa i sin del stöder barns utveckling och lärande helhetsmässigt. (Kumpulainen et al., 2018; UBS, 2014 a; UBS, 2014 b; UBS, 2016)



Inom utvecklingsprogrammet MOI närmas även multilitteracitetens pedagogik och dess förverkligande utgående från Greens (1988) teori om dynamisk litteracitet. Greens (1988; Kumpulainen et al., 2018) teori ger en insikt i hur multilitteracitet kan granskas som en förmåga som skapas i växelverkan med den omgivande miljön och omformas inom olika sammanhang och lärandesituationer. Teorin om dynamisk litteracitet uppdelas i tre olika synsätt; det operationella, kritiska och kulturella (Green, 1988).

Det *operationella synsättet* framför litteracitet kan ses som individens förmåga att skapa texter och kunskap genom att använda och kombinera olika former av verktyg, text och media. (Green, 1988; Kumpulainen et al., 2018) Inom det *kulturella synsättet* betonas individens förmåga att ta i beaktande olika texters sociala och kulturella sammanhang. Genom att beakta texters sociala och kulturella sammanhang kan individen skapa meningsfulla former av texter, verktyg och media, som hen kan konkret utnyttja för att inverka på omgivningen. Det kulturella synsättet handlar alltså om en förmåga att kunna medvetet beakta den personen eller personerna som exempelvis den producerade texten eller verktyget är avsedd för. (Green, 1988; Kumpulainen et al., 2018) Det *kritiska synsättet* betonar individens förmåga att kunna kritiskt granska och ta i bruk olika former av text och andra former av producerat material. Individen bör utveckla en förmåga att granska hur hens skapade text påverkar den omgivande miljön samt hur olika former av texter synliggörs i den omgivande miljön, vilka budskap de vill föra fram till läsaren och hur de vill påverka läsaren. (Green, 1988; Kumpulainen et al., 2018) Det kritiska synsättet är alltså starkt sammanbundet till en förmåga att känna igen och ta i beaktande maktkonstruktioner i producerandet och läsandet av olika former av texter i den omgivande miljön (Green, 1988).

Med hjälp av teorin om dynamisk litteracitet (Green, 1988) granskas multilitteracitet som en socialt konstruerad förmåga som kräver även en kritisk och kulturell läsförmåga. På basen av detta har teorin fungerat som en teoretisk bakgrund till det kommande kapitlet om multilitteracitet och jämlika inlärningsmöjligheter.

### **2.2.3 Multilitteracitet och jämlika inlärningsmöjligheter**

Multilitteracitetens pedagogik fokuserar på att ta i beaktande faktorer som nationalitet, etnicitet, kön, sexualitet och flerspråkighet. (Jacobs, 2012; Boyd & Brock, 2015; Kupiainen, 2016; Rowsell & Walsh, 2011). Diversitet och kulturell läsförmåga är således centrala begrepp inom multilitteracitetens pedagogik. Multilitteracitet lägger fokus på att förändra samt mer djupgående reflektera över *vad* vi lär, *varför* vi lär något och *hur* vi bygger

upp lärande som förutsätter att varje barn är delaktig i lärandeprocessen. Då man granskar multilitteracitet ur perspektivet kring social diversitet framhävs målsättningen att öka möjligheten till delaktighet i kontexter eller en social omgivning som ständigt förändras och kännetecknas av diversitet. (Jacobs, 2012; Boyd & Brock, 2015; Kupiainen, 2016; Rowsell & Walsh, 2011)

Att stöda barns och ungas sociala och emotionella förmågor har påvisats ha ett samband med skolframgång samt attityder, beteende och engagemang i lärandemiljön (Durlak et al., 2011). Lärande är således sammanbundet med det emotionella och sociala, något som forskningar kring användning av digitala medier och pedagogiken kring multilitteracitet tar fasta på. Pedagogiken kring multilitteracitet lägger specifikt fokus på individens utveckling, även i fråga om hur hen kan i växelverkan ta i beaktande andra individer. Globalt sett är multikulturalitet normen i dagens samhälle och individen bör ha en förmåga att handla på ett sätt som respekterar olikhet (Kupiainen, 2016). Här kan man även se kärnan i varför multilitteracitetens pedagogik lyfter fram att det finns olika läsförmågor och att den är både mångfasetterad samt består av olika dimensioner. Att läsa ett meddelande via sociala medier skiljer sig från att exempelvis läsa en bok. Användning av olika slags applikationer och sociala medier innebär bemötande av olika individer och även större människogrupper. Det handlar alltså om konkret social delaktighet, att kunna få ens röst hörd samt deltagande i olika diskussioner och diskurser (Kupiainen, 2016). Sociala medier innebär således olika former av emotioner och växelverkan.

Mångsidig användning av pedagogiska verktyg, som även utnyttjar digitala medier har påvisats ha en positiv inverkan på individens utveckling. Hermanssons (2017) forskning fokuserar på digitala mediernas och teknologins användning i förskolan, i form av lyssnande på och läsande av elektroniska böcker. Hermanssons (2017) resultat betonar både social praxis och verktyg som ingår i den pedagogiska verksamheten, då barnet i sin användning av e-böcker skapar en dynamisk relation till verktyget. Barn skapar även i stunden mångsidiga nya strategier då de läser e-böcker och på så sätt engagemang i själva läsprocessen. Studiens resultat påvisar även att narrativ empati är en central komponent då barn tillsammans läser elektroniska böcker och med hjälp av vilket barn lär sig att spegla andras emotioner och förstå narrativ. Det handlar alltså om en förmåga att kunna läsa både sig själv, andra och den omgivande miljön.

På ett likartat sätt påvisar Mills och Unsworth (2018) i sin studie hur digital animation kan användas som pedagogiskt verktyg för att lära ungdomar hur emotioner kommuniceras

med hjälp av digitala medier. Genom användning 2-D serieanimation på lärplattor utvecklade unga en djupare kunskap för hur emotioner skapas och skapas av olika former kroppsspråk, mimik och konkret fysiologisk förändring som ofta uttrycktes som en intensifierad effekt i de ungas animationer. Detta innebar att de unga lärde sig att skapa en förståelse för olika nivåer av intensitet som förekommer i uttryckande av emotioner. De unga utvecklade även en förmåga att mer detaljerat beskriva olika uttrycksformer av emotioner i växelverkan.

Mertala (2018) betonar att multilitteracitetsbegreppet har varit en strävan till att skapa en sammanhängande och mindre splittrad förståelse för den allt mer vidgade betydelsen av vad litteracitet innebär. Pedagogiken kring multilitteracitet stöder och uppmuntrar pedagoger att reflektera kring vilka typer av litteracitet är betydelsefulla för specifikt den egna barngruppen med tanke på dess sociokulturella kontext. Pedagogiken framhäver även pedagogens uppgift i att stöda barns förmåga och intresse i bredare globala fenomen och frågeställningar samt den uppgift utbildning har att främja delaktighet (Mertala, 2018).

Multilitteracitet är en nödvändig förmåga för barnets utveckling, då denna möjliggör att barnet på ett konsekvent sätt kan integrera världen omkring hen och dess kulturella diversitet (Halinen et al 2015). Pedagogerna bör ha kunskap, verktyg och resurser till att utveckla sin verksamhet eller undervisning på ett sätt som beaktar den mångfald som barngrupperna präglas av och som stöder varje barns lärandeprocess samt individuella utveckling (Jacobs, 2012; Boyd & Cynthia Brock, 2015; Kupiainen, 2016; Räsänen, 2009). Även om det forskats mycket i multilitteracitet som en del av den pedagogiska verksamheten, har det dock genomförts lite forskning om pedagogers synsätt på multilitteracitet samt hur de främjar barns förmåga till multilitteracitet inom den egna pedagogiska verksamheten. Tidigare forskning om pedagogers syn på multilitteracitet fokuserar ofta på användning av digitala verktyg och teknologi, medan synsättet på kulturell läsförmåga inte tas i beaktande. Exempelvis i forskningen utförd av Corkett och Benevides (2015) behandlas lärarstuderandes synsätt på multilitteracitet, men fokus ligger främst på integrering av digitala verktyg medan exempelvis kulturell läsförmåga är frånvarande. Så som det framkommit i tidigare avsnitt, finns det dock en del forskning som indirekt relaterar till ämnet och har därmed inkluderats till studiens teoretiska bakgrund.

## 2.3 Multilitteracitet inom finländsk utbildningspolitik

Så som betonas tidigare i studien lyfter de nya läroplanerna inom småbarnspedagogiken, förskolan och den grundläggande utbildningen upp begreppet mångsidig kompetens (UBS, 2016; UBS, 2014 a; UBS, 2014 b). Mångsidig kompetens är en helhet som består av värden, attityder, kunskap, förmågor och intresse. Motivation för lärande är för sin del en förutsättning för en lyckad lärandeprocess och lärandestig. (Halinen et al., 2015; Kupiainen et al, 2015; Hellgren & Granskog, 2017)

Grunden till den mångsidiga kompetensen utvecklas i tidig barndom och under hela individens livscykel samt främjar individens utveckling i sin helhet. Småbarnpedagogiken har alltså en central roll för den mångsidiga kompetensens utveckling, då grunden till denna skapas redan i ett tidigt skede. Daghem, förskolor och skolor uppmanas i läroplanerna att med hjälp av egna idéer och barnens gemensamma intressen främja utvecklingen av dessa olika kompetenser. Inom den grundläggande utbildningen framhävs det även att varje skola bör i alla fall ha ett gemensamt temaområde som binder samman olika ämnesområden samt förutsätter långsiktigt samarbete mellan lärarna. (Halinen et al., 2015; Kupiainen et al., 2015; Hellgren & Granskog, 2017)

Inom mångsidig kompetens finns det sju olika delområden inom den grundläggande utbildningen (se figur 1), sex inom förskoleundervisningen och fem inom småbarnspedagogiken. (UBS, 2016; UBS, 2014 a; UBS, 2014 b). I grundläggande utbildningen läroplansgrunder presenteras dessa som förmågan att tänka och lära sig, kulturell och kommunikativ kompetens, vardagskompetens, multilitteracitet, digital kompetens, arbetslivskompetens och förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid. Inom förskoleundervisningens och småbarnspedagogikens läroplansgrunder inkluderas alla dessa, förutom arbetslivskompetens och entreprenörskap. Småbarnspedagogikens läroplansgrunder kombinerar även digital kompetens och multilitteracitet, som innebär att endast fem delområden inkluderas. Multilitteracitet har en stark koppling till de övriga kompetenserna då förmågan kan förstärkas med hjälp av de andra kompetenserna samt med hjälp av kombination av olika slags ämnesområden inom den pedagogiska verksamheten eller undervisningen. (Halinen et al., 2015; Hellgren & Granskog, 2017).



Figur 1. Mångsidig kompetens i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (UBS, 2014 a)

Alla dessa läroplaner (UBS, 2016; UBS, 2014 a; UBS, 2014 b) argumenterar för att litteracitet är nödvändig kunskap i alla former av nytt lärande, oberoende av ämnesområde. Inom den grundläggande utbildningen har tidigare läroplaner främst sammanfattat multilitteracitet som en förmåga som inkluderas inom modersmålsundervisningen målsättningar (UBS, 2004; Harmanen, 2016). Litteracitet framförs alltså nuförtiden som en ämnesöverskridande förmåga. Tanke- och kommunikationsfärdigheter är även ett centralt förekommande tema, då språket argumenteras vara ett sätt att lära sig nytt både inom småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och den grundläggande undervisningen (UBS, 2014 a; UBS, 2016; UBS, 2014 b). Olika miljöer och situationer förutsätter även olika kommunikationsförmågor.

I småbarnspedagogikens (2016, s 24) och förskoleundervisningens (2014 b: s 18) läroplansgrunder sammanfattas multilitteracitet på följande sätt; ”Med multilitteracitet avses förmåga att tolka och producera olika slag av meddelanden.”. I grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen (2014 a, s. 22) framhävs samma definition att multilitteracitet avses ”förmågan att tolka, producera och värdera olika slag av texter i olika medier och miljöer”. Multilitteracitet sammanfattas alltså som ett vidgat begrepp för tolkande och läsandet av olika typer av text, då dessa förekommer i verbala, audiovisuella, digitala och i skriftligt format. Multilitteracitet som förmåga anses utvecklas under individens hela livscykel och ligger som en grund för allt lärande. Läroplanerna argumenterar även över en stark koppling mellan individens delaktighet och förmåga till multilitteracitet. Utvecklandet av en förmåga till multilitteracitet är alltså strakt kontextbunden. Läroplanen

betonar även multilitteracitetsbegreppets sociala dimension genom att framhäva att barnet inte under sin tid inom småbarnpedagogiken, förskola eller nybörjarundervisningen bör hantera ensam det ständigt ökade mängden av information i samhället. (UBS, 2016; UBS, 2014 a)

I dagens samhälle förutsätts av barnet en förmåga till att tolka, producera och utvärdera den information som hen kommer i kontakt med i sin vardag. Detta ligger som grunden för att multilitteracitet inkluderats som ett centralt begrepp i de nyaste läroplanerna. (Harmanen, 2016)

### **2.3.1 Pedagogernas roll i främjandet av multilitteracitet i läroplansgrunderna**

De nya läroplansgrunderna betonar ur olika synvinklar pedagogernas roll i främjandet av multilitteracitet. I läroplansgrunderna för småbarnspedagogiken (2016) betonas det att personalens roll i främjandet av multilitteracitet är att öka barnets förståelse för samt stödande av att namnge olika begrepp. Fokus ligger alltså i att ge en god grund för barnets kunskap om olika ämnesområden som sedan kan fördjupas och vidareutvecklas under hela lärtigen. Lärande av dessa begrepp bör ske genom lek och pedagogiska metoder som främjar barnets naturliga benägenhet att använda sig av sin fantasi. Pedagogerna skall även genom observation och undersökning, tillsammans med barnen, bekanta barngruppen med informations- och kommunikationsteknologi. Här framhävs alltså vikten av både ett lekfullt lärande och betydelsen av delaktighet samt lärande i en gemenskap. (UBS, 2016)

I förskoleundervisningens läroplansgrunder (2014 b) framhävs det att pedagogens främsta uppgift är att vara en trygg vuxen samt uppmuntra barnet att konkret skapa och använda sig av olika texter eller uttrycksformer. Multilitteracitet inkluderar både numerisk läskunnighet, bildkunskap och litteracitet. Dessa alla bör stödjas i förskoleundervisningen. Lärande sker i förskolan genom undersökande, då barnet får både bekanta sig med att producera olika texter och information.

I läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen (2014 a; Harmanen, 2016) framförs multilitteracitet som en kritisk och kulturell läsförmåga som även uppmuntrar till etisk reflektion. Pedagogens roll är således att stöda barnet eller den unga att lära sig att tänka själv och granska olika slags information med ett kritiskt öga. På så sätt kan eleven även känna igen olika kulturella samband i texter. Multimodala läromedel bör användas för att ge möjligheten till barnen att uttrycka och utforska olika typer av information på mångsidiga sätt. Pedagogerna skall främja barnens multilitteracitet genom att

ta fasta på och inkludera i undervisningen de texter som barnet själv är intresserad av och uppfattar som meningsfulla. Multilitteracitet i grundskolan handlar alltså mycket om att ge eleven plats och möjlighet att tolka den omgivande världen.

### **2.3.2 Forskning om multilitteracitet i officiella styrdokument**

Jacobs (2012) argumenterar i sin studie ur olika perspektiv om hur läroplanen bör framhäva multilitteracitet. Studien framhäver att multilitteracitetens syfte inte endast skall länkas till mediefostran och digitala verktyg. Att förverkliga pedagogisk verksamhet med hjälp av multilitteracitet innebär inte heller att traditionell litteracitet skall slopas som pedagogisk metod eller som en del av läroplanen. Huvudpoängen inom multilitteracitet ligger dock i att läroplanen inte endast skall fokusera på traditionell litteracitet samt teknologi som främst främjar den högre och medelklassens barn i samhället, alltså de barn som även har en större förutsättning för god skolframgång.

På ett likartat sätt jämför och framför Mertala (2018) de mest betydelsefulla synpunkterna i den nya läroplanen i relation till hur forskning och teorier kring multilitteracitetens pedagogik definierar begreppet. Den finländska diskussionen och perspektivet kring multilitteracitet i de nya läroplanerna betonas i studien vara liknande och kan jämföras med definitionen av multilitteracitet som framförs i multilitteracitetens pedagogik, men att själva beskrivningen lämnar bort en del av teorins perspektiv, exempelvis gällande mångfald och multikulturalitet (Mertala, 2018). Multilitteracitetens pedagogik är alltså mer mångsidig och djupgående än den finska läroplanens definition. Halinen et al. (2015) argumenterar ur samma perspektiv att den nya läroplanen förväntar att lärare på egen hand skall bilda en egen språkmedvetenhet och en förståelse av begreppet multilitteracitet. Det ligger alltså på pedagogernas ansvar att själv utveckla en förståelse för vad multilitteracitet innebär. På grund av detta ansvar framhäver Halinen et al. (2015) att pedagogerna borde även få mycket med stöd i utveckling av den pedagogiska verksamheten för att främja multilitteracitet.

## 3 Metodologiska utgångspunkter

I avsnittet presenteras denna kvalitativa studies metodologiska utgångspunkter som ligger i den fenomenografiska ansatsen. Studien har gjorts i samarbete med utvecklingsarbetet MOI under våren och hösten 2018. Fenomenografin har fungerat som en grund och utgångspunkt till alla de övriga metodologiska utgångspunkterna. Jag kommer även att presentera datainsamlingsmetoden som skedde med hjälp av semistrukturerade intervjuer och observationer i form av metoden video simulated recall samt en gruppintervju. Efter detta kommer jag att klargöra studiens tillvägagångssätt gällande sampel, urval och genomförande. Jag kommer även att redogöra för studiens analysmetod som skett med hjälp av fenomenografisk analys. Kapitlet avslutas med en genomgång av etiska överväganden samt frågor kring studiens kvalitet.

### 3.1 Forskningsansats

Denna studie fokuserar på att konkretisera hur pedagoger inom småbarnspedagogiken, förskola och nybörjarundervisningen (åk 2) uppfattar multilitteracitet som en del av den pedagogiska verksamheten, samt hur detta kommer i uttryck i den pedagogiska verksamheten. Studien fokuserar både på konkreta upplevelser, tankar och synpunkter som pedagogerna har om multilitteracitet och dess roll i den pedagogiska verksamheten, samt hur pedagogerna använder olika pedagogiska verksamheter och former för att stöda denna förmåga. Jämlika inlärningsmöjligheter ligger som ett specifikt fokus i studien. Viktigt att framhäva är att studiens fokus inte ligger i att beskriva "bra" eller "dålig" pedagogisk verksamhet, utan jag fokuserar snarare på att beskriva olika slags konkreta praxis och växelverkan i småbarnspedagogikens, förskoleundervisningens och nybörjarundervisningens vardag utgående från pedagogernas synvinkel (Tainio, 2007).

Kvalitativ forskning fokuserar både på meningsskapandets implicita och explicita dimensioner samt strukturer. Dessa kan både vara subjektivt upplevda eller ha en social karaktär i och med att meningsskapande sker i sociala kontexter. Kvalitativ forskning vill alltså svara på frågan *hur* individen skapar mening i den omgivande miljön. (Fejes & Thornberg, 2016) Med tanke på att denna studie fokuserar på pedagogers upplevelser och tankar, lämpar sig den kvalitativa metoden väl för utförande av studien. Studien har följt en *fenomenografisk* ansats, vars datainsamlingsmetod består både av individuella intervjuer och en gruppintervju. Helhetsmässigt kan man sammanfatta att den fenomenografiska ansatsen strävar till att beskriva och föra fram hur olika fenomen inom ett visst



samhälle uppfattas av individer. Inom fenomenografi studeras specifikt hur olika synsätt och uppfattningar kan variera (Dahlgren & Johansson, 2016). Individer uppfattar sin omgivning på olika sätt och dessa uppfattningar kan inom forskning granskas endast till en viss gräns (Dahlgren & Johansson, 2016). Ansatsen strävar till att både besvara frågan *vad* ett visst fenomen innebär men även *hur* fenomenet fått denna specifika innebörd (Larsson, 2011; Kroksmark, 2011; Dahlgren & Johansson, 2016).

Kroksmark (2011, s 592) konkretiserar detta passande med exemplet att *"Vi kan alla se att himlen är blå men orsaken till detta uppfattar vi på en rad olika sätt..."*. Vad Kroksmark (2011) syftar på med detta, är att vardagen och vår syn på samhället styrs mycket av sådan kunskap som vi tar som givet och att vi kan granska samma fenomen ur väldigt olika synvinklar. Fenomenografin tar fasta på dessa olika sätt att uppfatta omgivningen. Dahlgren och Johansson (2016) argumenterar passande att ansatsen fokuserar på att finna och lyfta fram de olikheter som finns i individers sätt att uppfatta den omgivande miljön och samhället. Metoden fokuserar således även på att få en mer djupgående förståelse för hur individen lär sig och hur lärandet bidrar till olika sätt att förstå sig på omgivning. Fenomenografin är en relevant ansats för beskrivning och analysering av individers uppfattningar om olika fenomen i det omgivande samhället och passar väl ihop med min studies syfte och forskningsfrågor som fokuserar på pedagogers roll och upplevelser i främjandet av barns multilitteracitet.

### **3.2 Datainsamlingsmetod**

I studien deltog sju stycken informanter bestående av personal från småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen (åk 2). Jag har i denna studies datainsamling använt mig av en kombination av både semistrukturerade intervjuer och video-analys med hjälp av datainsamlingsmetoden *video-stimulated recall* samt en gruppintervju. Intervjustudier med hjälp av video-stimulated recall metoden sker genom att pedagogerna ges en möjlighet att kritiskt granska filmat material av den egna pedagogiska verksamheten (Tripp & Rich, 2012). Det videofilmade materialet som inkluderats i denna studies intervjuer har innehållit värdefull information med tanke på min studies syfte och forskningsfrågor, då dessa videoklipp konkret ger ett perspektiv på hur inläringssituationer som främjar multilitteracitet kan se ut och utföras, enligt pedagogerna. Detta är centralt med tanke på att denna studie fokuserar på pedagogers upplevelser och tankar kring främjandet av multilitteracitet.

Gruppintervjun av pedagoger inom småbarnspedagogiken som jag inkluderat är utförd av en forskare inom utvecklingsprogrammet MOI. Jag valde att inkludera gruppintervjun eftersom denna innehöll relevant och betydelsefullt data för denna studie i form av exempelvis tankar, sätt att planera samt förverkliga den pedagogiska verksamheten med hjälp av multilitteracitet.

Mer specifikt har det i denna studie deltagit fyra pedagoger inom småbarnspedagogiken, två förskolelärare och en klasslärare för årskurs två. Av mina informanter är alltså endast en klasslärare inom nybörjarundervisningen. Jag valde dock att inkludera nybörjarundervisningens perspektiv då min datainsamlingsmetod och analys har varit djupgående och innefattar både en individuell intervju och en analys av videofilmade material tillsammans med pedagogen. Jag har valt att i denna studie inkludera pedagoger från olika nivåer för att få fram pedagogers röster och perspektiv gällande multilitteracitet både inom småbarnspedagogiken, förskolan och nybörjarundervisningen. Detta är betydelsefullt för att få ett perspektiv på vilka likheter, olikheter, styrkor och utmaningar som finns inom undervisning för små barn.

De fyra inkluderade individuella intervjuerna räckte omkring 60 minuter och gruppintervjun med tre informanter som inkluderats i denna studie räckte 45 minuter. De inkluderade videoklippen eller klippet i den pedagogiska verksamheten som mina informanter hade valt ut var till sin längd omkring 30 minuter. Studiens individuella intervjuer har videofilmats och gruppintervjun är inspelad auditivt. Videofilmande eller inspelande auditivt av dessa intervjuer gav mig som forskare en möjlighet att kunna efter intervjun transkribera det insamlade material och på så sätt fokusera på detaljer. Detta möjliggör även för forskaren att under intervjusituationen kunna lyssna mer aktivt och endast vid behov göra anteckningar (Kvale, et.al, 2009). Denna studies individuella intervjuer och gruppintervju utfördes, enligt pedagogernas önskemål, i daghemmen, förskolorna och skolan där pedagogerna arbetade samt under en lämplig tidpunkt under deras arbetsdag.

### **3.2.1 Intervjuer som datainsamlingsmetod**

Studios inkluderade individuella intervjuer har varit *halvstrukturerade och tematiska*, som även hör till specifika drag för den fenomenografiska intervjustrukturen. Dahlgren och Johansson (2016) beskriver att inom fenomenografin är det betydelsefullt att intervjuguiden tar i beaktande de teman eller fenomen som studien behandlar, detta är något jag även beaktat i uppbyggnaden av studiens intervjuguide (se bilaga A). Jag har även strävat till att begränsa antalet frågor för att även ge plats för öppen diskussion samt

utformat dem tydligt och lätta att uppfatta (Kvale, et.al, 2009; Dahlgren & Johansson, 2016).

Frågorna jag ställde var både direkta och indirekta. Speciellt indirekta frågors betydelse framhävs inom fenomenografisk forskning och som forskare har jag valt att ge plats för pedagogernas tankar och berättelser, vilket förutsätter att studiens intervjuguide även varit öppnare. Öppna frågor har alltså varit en betydelsefull del av intervjuandet med tanke på studiens syfte och forskningsfrågor. Jag har även strävat till att nå mer djupgående svar med hjälp av uppföljande frågor som exempelvis "Hur menar du då" samt icke-verbal kommunikation som exempelvis nickande för att visa mitt intresse för de intervjuade. (Kvale, et.al, 2009; Dahlgren & Johansson, 2016) Eftersom denna studie även behandlat hur pedagogerna konkret i sitt arbete främjar multilitteracitet ställde jag vid behov följdfrågor, speciellt gällande detta samt bad pedagogerna att presentera exempelvis barns skapade arbeten. För att kunna ställa uppföljande frågor krävs aktivt lyssnande under hela intervjusituationen, som både förutsätter att forskaren fokuserar på vad och på vilket sätt något uttrycks (Kvale, et.al, 2009; Dahlgren & Johansson, 2016). På grund av detta strävade jag även till att boka högst en intervju om dagen.

Dahlgren och Johansson (2016) betonar att inom fenomenografisk forskning bör man spela in intervjuerna. Jag valde för denna studie även att videofilma intervjuerna, för att underlätta analyserandet av materialet, då MOI-projektets insamlade forskningstillstånd även inkluderade denna möjlighet. På detta sätt har jag även kunnat se direkt från videoklippet hur och när mina informanter reagerar på deras valda videofilmade material, då de jobbar med multilitteracitet i barngruppen.

### **3.2.2 Intervjustudie med hjälp av video-stimulated recall**

Video-stimulated recall är en form av individuell intervju där pedagogen ges en möjlighet att kritiskt granska filmat material av den egna pedagogiska verksamheten (Tripp & Rich, 2012). Bild och visuella intryck har under de senaste årtiondena utvecklats till viktiga verktyg för att få fram forskningsdata med allt mångsidigare innehåll och för att bygga upp en fördjupad förståelse för individers upplevelser. Bild och visuella intryck kan inom forskning framföras med hjälp av exempelvis teckningar, symboler, videofilmade material och kartor. Den teknologiska utvecklingen har gett allt fler möjligheter för användning av bild i intervjusituationen. (Holm, Sahlström & Zilliacus, 2017) Denna möjlighet har jag valt att ta vara på i denna studie, med hjälp av datainsamlingsmetoden video-stimulated recall som kombinerades med den halvstrukturerade intervjun.

Studier påvisar att deltagande i intervjuer med hjälp av video-stimulated recall metoden har haft en inverkan på pedagogers intresse för att utveckla och förändra sin egna undervisning (Consuegra, Engels & Willegems, 2016; Rowe, 2009; Tripp & Rich, 2012). Video-stimulated recall möjliggör således även för pedagogen ett tillfälle för självreflektion över den egna undervisningen. Denna bakgrund och tanke låg som grund till valet av denna specifika metod i studien. Genom att inkludera video-stimulated recall metoden i de individuella intervjuerna hade pedagogerna även en möjlighet att uttrycka sina egna tankar och synsätt som framkom och/eller inte framkom under själva intervjun.

Informanterna för denna studie gavs möjligheten att i förväg själv välja ett eget videofilm material som, enligt dem själva, på bästa sätt representerar deras syn på multilitteracitet. Detta material av undervisningen hade pedagogerna själv filmat. Videoklippen eller klipp som mina informanter valde att inkludera var upp till 30 minuter långa. Pedagogernas videofilmade skedde exempelvis i närmiljön, ute i naturen samt i klassrummet eller i daghemmets utrymmen. De utvalda videofilmade materialet representerade så kallade naturliga eller vardagliga undervisningssituationer och var alltså inte specifikt utsedda eller planerade inför utvecklingsprojektet MOI. Dessa stunder var dock ofta inspirerade av, samt utnyttjade projektets utvecklade pedagogiska material.

Dessa videofilmade undervisningsstunder var alltså utformade utgående från den egna barngruppens behov och inlärningsmål. Hur pedagogernas utvalda lärandesituationer eller stunder såg ut varierade mycket inom de olika gemenskaperna. Detta gav även ett intressant, mångsidigt perspektiv för studiens empiriska data. Exempelvis hade en av mina informanter jobbat i barngruppen under det gångna läsåret med drama, film och media som ett övergripande tema. Inför intervjun hade hen då valt ett klipp där i undervisningen användes ett pedagogiskt material som utvecklats inom utvecklingsprogrammet MOI och passade väl in till detta tema. Även andra informanter i studien använde utvecklingsprogrammets utvecklade material i sin pedagogiska verksamhet som de valt att filma, något jag presenterat mer djupgående i avsnitt 3.3.1.

Med hjälp av video-stimulated recall hade pedagogerna alltså en möjlighet att berätta om hur de upplevt vissa tillfällen då de har i sin undervisning jobbat för att främja små barns multilitteracitetförmåga. Intervjumetoden synliggjorde även pedagogernas tankar om vilka delar av denna verksamhet uttrycker deras syn på multilitteracitet och hur dess utveckling kan främjas. Studiens upplägg presenterades på följande sätt till informanterna i följebrevet för studien;

*” Du har fått inför denna studie själv välja en visst videofilm material, där ni i barngruppen arbetar för att främja multilitteracitet. Jag kommer att be dig i denna studie kommentera vad som framkommer i videoklippen. Genom att granska denna video strävar vi i studien till att få ett perspektiv och förståelse för hur du som pedagog/lärare uppfattar multilitteracitet som en del av den pedagogiska verksamheten. Det är alltså ditt perspektiv som är mest betydelsefullt. Du kan när som helst kommentera videon, då vi kan lägga den på paus, spola tillbaka en bit eller gå till vilken del av den utförda verksamheten som du upplever som mest betydelsefull. Största delen av människor upplever det lite konstigt eller obekvämt att se sig själv på film och därför tänker jag låta dig till en början se på videoklippen för att vänja dig vid denna situation. ”*

Denna beskrivning ger ett konkret perspektiv på hur utförande av metoden video-stimulerad recall skedde i praktiken i denna studie.

### **3.2.3 Gruppintervju som datainsamlingsmetod**

Denna studie har även inkluderat en gruppintervju av tre stycken pedagoger inom småbarnspedagogiken. Intervjun utfördes på pedagogernas önskemål i daghemmets egna utrymmen under pedagogernas arbetstid. Som datainsamlingsmetod möjliggör gruppintervjun en insyn om uppfattningar av ett visst ämne eller fenomen samt varför dessa framkommer på ett visst specifikt sätt. (Liamputtong, 2011; Pietilä, 2017) Gruppintervjuer lämpar sig således som forskningsmetod då man vill få fram upplevelser, berättelser och uppfattningar om ett fenomen. Gruppintervjun möjliggör även observation av kommunikation som inte framkommer i en traditionell intervju, exempelvis i form av humor eller argumentation mellan deltagande individer (Liamputtong, 2011; Pietilä, 2017). Det är således frågan om kommunikation som framkommer i växelverkan emellan individer i vardagliga situationer och ger även ett perspektiv på exempelvis underliggande eller tyst kunskap, åsikter och attityder om fenomenet som studeras. Inkluderande av gruppintervju som datainsamlingsmetod i denna studie, har således synliggjort kommunikationsformer som inte framkommer i individuella intervjuer.

Gruppintervjun utfördes av min kollega våren 2018, då pedagogerna en längre tid haft samarbete med utvecklingsprogrammet MOI samt arbetat för att främja multilitteracitet. Av pedagogernas egna önskemål intervjuades de inte enskilt vid sidan om gruppintervjun. Gruppintervjun var inspelad auditivt och inte på video, något som pedagogerna under själva intervjusituation bett av min kollega. Detta innebär att jag inte kunnat ta i beaktande i analyserandet av det insamlade data faktorer som kroppsspråk, mimik eller gester.

### 3.3 Studiens sampel och urval

Denna studies informanter arbetar inom olika gemenskaper och enheter inom en och samma kommun. Urvalet av informanter har skett beroende på vilka pedagoger som redan har inlett arbetande med multilitteracitet i samarbete med utvecklingsprogrammet MOI. Tanken har således inte varit att utföra intervjuer med pedagoger som inte har inlett samarbetet med MOI och främjandet av multilitteracitet i barngruppen. På så sätt har alltså pedagogerna redan vid intervjukedet bildat en viss egen personlig uppfattning om multilitteracitet samt utgående från detta utvecklat den pedagogiska verksamheten. Dattainsamlingen skedde i två omgångar, under våren 2018 och hösten 2018 och med utgångspunkt i att utföra intervjuerna med pedagogerna då de jobbat aktivt med främjandet av multilitteracitet. De pedagoger som jag intervjuat har således redan en längre tid arbetat för främjandet av multilitteracitet i den pedagogiska verksamheten med hjälp av olika former av verksamhet och fokusområden.

Utvecklingsprogrammet MOI har varit tvärssektoriellt, vilket innebär att alla de olika deltagande områdena inom Helsingfors stad har strävat till att behandla samma frågor och utvecklingsbehov gällande multilitteracitet. Syftet har även varit att småbarnspedagogiken, förskola och nybörjarundervisningen samarbetat tillsammans för att främja barns multilitteracitet, alltså skapar gemensamma mål och riktlinjer. Hur detta har skett i praxis varierar, då även varje barngrupp och undervisningskontext är olika och på så sätt även har olika behov. Exempelvis har ett område kunnat fokusera på vetenskap som metod att främja multilitteracitet, medan ett annat har valt att närma sig begreppet med hjälp av sagor eller kreativt skapande. Deltagande i utvecklingsprogrammet MOI har alltså inte förutsatt att pedagogerna använt sig av en viss sorts pedagogisk verksamhet, men småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen har strävat att utgående från ett övergripande gemensamt tema närma sig multilitteracitet.

Detta bildar således ett betydelsefullt perspektiv på pedagogernas synsätt om multilitteracitet inom de olika nivåerna och ger en möjlighet för mig som forskare att beskriva hur praxis och växelverkan har sett ut inom småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och den grundläggande utbildning. Även genom att inkludera pedagoger från både småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen försäkrade jag en variation i det utvalda samplet, samt det mest betydelsefulla, en röst till pedagoger från de olika nivåerna.

### 3.3.1 Beskrivning av studiens informanter

Denna studies sampel har varit mångsidigt både med tanke på pedagogernas ålder och arbetserfarenhet. Matilda, den yngsta informanten i denna studie, hade utexaminerat våren 2018, medan i studien deltog även informanter som arbetat som pedagog i tiotals år. Studiens sampel var även mångsidigt med tanke på att pedagogerna som deltog i studien arbetade både inom småbarnspedagogiken, förskolan och nybörjarundervisningen. Till följande kommer studiens pedagoger och deras fokus i den pedagogiska verksamheten att presenteras kort.

*Eva* arbetar som förskolelärare för en mindre förskolegrupp. Hon har mycket arbetserfarenhet, då hon varit i arbetslivet som pedagog i 35 år, varav 11 år som förskolelärare. Eva uttrycker att hon uppskattar lekfullt lärande och i barngruppen har hon närmat sig multilitteracitet med temat teater som förverkligats med mångsidiga metoder och slutförts med en teaterpjäs på vårfesten. Hon har även förverkligat MOI projektets pedagogiska material "sagoboken" som en del av verksamheten, då temat passar väl ihop med fokus på teater och mediekunskap.

*Saga* arbetar som lärare i småbarnspedagogik i en grupp med 3–5 åriga barn. Hon har jobbat åtta år inom dagvården och före det inom barnskyddet. Saga har alltså mångsidig arbetserfarenhet av arbetet med barn. Hon har inspirerats under höstterminen av temat känslor och emotioner i främjandet av multilitteracitet. Som inspiration till verksamheten har hon använt sig av MOI projektets producerade pedagogiska material "sinneverkstad", som hon har förverkligat med utgångspunkt i den egna barngruppens utvecklingsbehov.

*Matilda* är den yngsta av deltagande informanter, hon har arbetat som förskolelärare ett halvt år då vi utförde intervjun och utexaminerades som barnträdgårdslärare våren 2018. Hon har i sin verksamhet främjat multilitteracitet med hjälp av det övergripande temat sagor, ramsor och poesi som förverkligats med hjälp av mångsidiga kommunikationsformer. Hon betonar speciellt betydelsen av digitala verktyg, mediefostran samt diskussion som viktiga bidragande metoder för främjandet av multilitteracitet.

*Frida* är till sin utbildning klasslärare och hon har arbetat i fyra och ett halvt år inom nybörjarundervisningen. Hon har även före detta arbetat med andra pedagogiska uppgifter, då hon även har en bakgrund som allmän-och vuxenpedagog. För tillfället är hon klasslärare för åk 2. Hon har i sin pedagogiska verksamhet främjat multilitteracitet exempelvis med hjälp av fokus på temat känslor och emotioner. Även sagor, berättande och producerande av olika former av text används på ett mångsidigt sätt i Fridas verksamhet

för att främja multilitteracitet. I samband med detta tema har hon även använt det pedagogiska materialet "sagoboken", producerad av utvecklingsprogrammet MOI. Hon betonar specifikt betydelsen av ett ämnesövergripande arbetssätt och diskussion samt reflektion i klassrummet.

Pedagogerna *Ingrid, Olivia* och *Anna* som deltog i gruppintervjun jobbar alla inom samma daghem. De har i sin verksamhet närmat sig multilitteracitet på ett lekfullt sätt och strävat till att väcka barnens nyfikenhet. Speciellt känslor, emotioner och uttrycksförmåga betonas i pedagogernas beskrivning av den pedagogiska verksamheten för att främja multilitteracitet.

### **3.4 Bearbetning och analys**

Fenomenografisk analys kan ske på många olika vis. I denna studie har analysen skett med hjälp av den fenomenografiska modellen utvecklad av Dahlgren och Johansson (2016) som inkluderar sju olika steg. Dessa har varit att *bekanta sig med materialet, kondensation, jämförelse, gruppering, artikulerande av kategorierna, namngivande av kategorierna och en kontrastiv fas*. Det första skedet innebär att *bekanta sig med materialet* genom att transkribera intervjuerna samt läsa dessa flera gånger igenom. Själva analysen av materialet inledde jag redan under intervjusituationen, genom anteckningar av betydelsefulla observationer samt då jag transkriberade materialet. Gruppintervjun som jag själv inte utfört, transkriberade jag våren 2018 och är på grund av detta bekant med det inkluderade materialet, även om jag inte själv utfört själva intervjun. För analysprocessen är det extremt betydelsefullt att vara bekant med det insamlade materialet (Dahlgren & Johansson, 2016; Kvale, et.al, 2009).

Det andra skedet, *kondensation*, innebär att konkret inleda analysen av materialet. Det mest betydelsefulla fraserna, stycken eller passager i texten avskils På så sett möjliggörs en god helhetsuppfattning av materialet i ett senare skede av analysen. (Dahlgren & Johansson, 2016) Jag valde att utföra denna del av min analys samt de kommande i programmet ATLAS.ti för att få en tydligare uppfattning av de utvalda fraserna, betydelsefulla orden och styckena. Varje transkriberade intervju behandlades i denna studie först enskilt i programmet genom att markera betydelsefulla stycken i transkriptet. Under det tredje skedet av analysen *jämförs* de olika utvalda passagerna eller styckena, för att sträva till att finna likheter och olikheter i materialet. En betydelsefull betoning som finns inom fenomenografin är att hitta skillnader mellan individers olika uppfattningar, för att



nå detta mål bör det även finnas ett fokus på likheter. I denna fas kan det vara krävande att urskilja likartade åsikter då individer uttrycker olika exempel eller berättelser. (Dahlgren & Johansson, 2016)

I det fjärde steget *grupperas* de olika styckena eller passagerna utgående från skillnader och likheter. Forskaren bör alltså hitta relationer mellan dessa stycken och på så sätt skapa grupper. Dessa kategorier eller grupperingar *artikuleras* genom att leta efter essensen i likheterna i dessa grupperingar. (Dahlgren & Johansson, 2016) Här gör forskaren valet om hur mycket innehållet inom kategorierna får variera utan att en ny grupp bildas. Inom detta skede är det även vanligt att en del av de utvalda kategorierna sammanställs och att forskaren går igenom fjärde och femte skedet flera gånger för att bilda slutliga kategorier. I det sjätte steget *namnges* dessa kategorier och på så sätt framförs det mest betydelsefulla innehållet i en viss kategori. (Dahlgren & Johansson, 2016)

Analyserandet skedde i praktiken i denna studie genom att färgmarkera gemensamma eller likande kategorier och göra anteckningar. Kategorierna valdes och formades med fokus på studiens syfte och forskningsfrågor samt genom att ta stöd av de centrala teoretiska bakgrunderna. (Dahlgren & Johansson, 2016) Exempelvis framkom den övergripande kategorin "Lärorikt och roligt på barnens nivå – definiering av multilitteracitet", vars data indelades i mindre betydelsefulla kategorier, så som multilitteracitet och mediefostran. Dessa analyserades ytterligare genom att ta i beaktande den kunskap som tillägnats i studiens teoretiska bakgrund. Slutligen skapades analysrapporter med hjälp av programmet ATLAS.ti, där namn, citat och kommentarerna för en viss kategori framkom i ett och samma dokument. På så sätt hade jag som forskare lättare att bilda en helhetsuppfattning av det insamlade materialet men även se detaljer som jag inte lagt märke till tidigare i analysprocessen. Den avslutande sjunde fasen kallas den *kontrastiva fasen*. Efter de föregående stegen är det betydelsefullt att ytterligare en gång granska de olika passagerna eller stycken och dess betydelse. Denna fas innebär ofta att forskaren sammanför vissa kategorier. Denna process av sammanförande av kategorier benämns till *utfallsrum*. Speciellt analysrapporterna i ATLAS.ti användes som hjälpmedel. I detta skede brukar forskaren även välja ut de centralaste delarna av passagerna eller de utvalda som används som citat i studien. (Dahlgren & Johansson, 2016) Jag har i denna studie strävat till att lyfta fram citat som kompletterar och ger insyn i den kategori som dessa representerar samt på bästa möjliga sätt för fram informanternas upplevelser och erfarenheter, som är centrala med tanke på studiens syfte och forskningsfrågor.

Helhetsmässigt kan det framhävas att även om själva beskrivningen av analysen är uppdelad i olika skeden, har de kombinerats under själva analyserandet. Detta är en naturlig del av analyseringsprocessen inom fenomenografin (Dahlgren & Johansson, 2016). I analyskedet är det även betydelsefullt att beakta teorins betydelse, då denna fungerar som en grund och stöd i både utvecklandet av intervjuguiden samt ständigt växelverkar med analyserandet av materialet, speciellt i fråga om det utfallsrum som framkommit. Teoretisk analys kan ske då man presenterar de olika kategorierna i resultatredovisningen eller inom ett skilt avsnitt. (Dahlgren & Johansson, 2016) Jag valde i denna studie att först redogöra mina resultat och sedan teoretiskt analysera materialet i diskussionen.

### **3.5 Studiens kvalitet och etiska överväganden**

God kompetens och hög kvalitet bör även beaktas och vara grunden till alla delarna i en kvalitativ forskning. Med kvalitet inom kvalitativ forskning syftas på att forskningen är systematiskt, explicit och noggrant genomförd (Fejes & Thornberg, 2017; Flick, 2007). Fejes och Thornberg (2007) argumenterar att studiens kvalitet, trovärdighet och tillförlitlighet används ofta som synonymier till varandra. Tillförlitlighet och trovärdighet skall dock granskas som betydelsefulla delområden av en studies kvalitet (Fejes & Thornberg, 2017; Flick, 2007). På grund av detta har jag i denna studie valt att använda begreppet kvalitet. För att nå kvalitet i en studie, måste forskaren använda sig av sensitivitet och skapa en nära relation till ämnet och det data som studeras. Det är dock betydelsefullt att även uppehålla en viss kritisk och analytisk distans till den egna forskningen. (Fejes och Thornberg, 2017) Forskningens kvalitet innebär även att studiens olika delar är presenterade på ett tydligt sätt samt förankrade i empiri och teori. Ett reflekterande förhållningsätt ligger alltså som grund till kvalitativ forskning. (Fejes & Thornberg, 2017; Flick, 2007)

Studios transparens är även ett betydelsefullt delområde av studiens kvalitet. (Flick, 2007) Transparens innebär att det i forskningen redogörs konkret hur man gått till väga i exempelvis analyserandet av forskningsdata. Forskningsprocessen skall beskrivas så detaljerat, att det i princip skulle vara möjligt att utföra forskningen på nytt och komma till samma slutsatser. Transparens innebär även att läsaren skall kunna få en helhetsuppfattning om hur studien utvecklats och vilka perspektiv eller idéer inkluderades och vilka exkluderats (Flick, 2017). Transparens i dennas studie har beaktats under hela forskningsprocessen och har konkret förverkligas genom att exempelvis ständigt anteckna det som skett i studiens utförande.

Inom kvalitetsbegreppet diskuteras ofta om studiens så kallade validitet, som syftar på den kritiska granskningen om en studie som utförts faktiskt undersökt det som dess målsättning har varit att studera (Fejes & Thornberg, 2017). Med validitet syftar det alltså exempelvis på om studiens redovisade resultat svarar på studiens syfte och forskningsfrågor och om den valda forskningsmetoden eller metoderna varit lämpliga med tanke på studiens fokus. Resultaten och diskussionen av denna studie påvisar att detta mål har mötts, då insamlat data för studien svarar på dess syfte och forskningsfrågor. En betydelsefull faktor för mig personligen som forskare är att många av studiens informanter direkt uttryckte efter intervjun att de värdesatte deltagande i denna studie. Några av studiens av informanter uttryckte det även som speciellt intressant att de under intervjun fått analysera det egna videofilmade materialet och på så sätt även se utvecklingsbehov i den egna undervisningen. Dessa kan tolkas även som betydelsefulla faktorer i fråga om studiens kvalitet. Forskningens synlighet inkluderas även som en betydelsefull del av kvalitetsbegreppet (Flick, 2007). Denna studie är även i sin helhet öppet tillgänglig på universitets digitala publikationsarkiv, som ökar forskningens synbarhet och möjliggör fortsatt användning av studiens presenterade resultat inom forskning.

Studiens etiska övervägande och kvalitet kompletterar varande och skall således inte granskas som skilda delområden i forskningsprocessen. I en intervjustudie bör etiska frågor vara inbäddade i studiens alla olika delar (Hyvärinen, 2017). Studiens deltagare har gett sitt samtycke då det inlett sitt samarbete med utvecklingsprogrammet MOI. Dessa forskningstillstånd har även inkluderat lov till insamling av videofilmad material. Barnen som syns på pedagogernas filmade material har haft vårdnadshavarnas forskningslov via utvecklingsprogrammet MOI. Som forskare har jag även haft ansvar att under datainsamlingen, bearbetningen och analysen av det insamlade materialet beakta och respektera informanternas integritet samt konfidentialitet (Hyvärinen, 2017). Namnen på de deltagande informanterna har ändrats för att beakta dessa faktorer och det insamlade materialet har bevarats på en skild hårddisk i ett låst skåp.

Så som det redan har framkommit i de föregående kapitlen har pedagogerna fått information före inledande av intervjun om studiens syfte, upplägg och utförande. Detta har framkommit både då jag kontaktat mina informanter per email eller personligen då jag deltagit i gemensamma utvecklingsmöten inom de olika områdena samt muntligt före inledande av själva intervjun. Jag betonade även till mina informanter att deltagandet är frivilligt och att de kan avbryta studien när som helst under materialinsamlingens gång (Hyvärinen, 2017).

Jag har medvetet gett plats för informanternas egna önskemål gällande studiens upp-  
lägg och uppmuntrat mina informanter att under studiens alla olika skeden ställa frågor.  
(Hyvärinen, 2017) Detta har i praktiken exempelvis skett genom att ge möjligheten för  
informanterna att själv videofilma den naturliga undervisningssituationer, samt välja ett  
eller flera av dessa videoklipp att analysera i själva intervjun. Utgående från mina infor-  
manters önskemål har alltså det filmade materialet bestått av naturliga undervisningssi-  
tuationer i småbarnspedagogikens, förskoleundervisningens och nybörjarundervisning-  
ens vardag.

## 4 Resultat

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för resultaten av insamlat intervjudata för denna studie som har bestått av djupgående video-stimulated recall intervjuer samt en gruppintervju. Studiens informanter representerar personal från både småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen (åk 2). I analysen av pedagogernas intervjuer framkom tre huvudsakliga kategorier. Dessa var *”Lärorikt och roligt på barnens nivå – definiering av multilitteracitet”*, *”Förverkligandet av multilitteracitet som en del av den pedagogiska verksamheten”* och *”Jämlika inlärningsmöjligheter och multilitteracitet”*. I varje respektive övergripande tema kommer det även att redogöras för likheter och olikheter i pedagogernas synsätt och tankar inom småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen

### 4.1 Lärorikt och roligt på barnens nivå – definition av multilitteracitet

Alla studiens sju informanter upplevde att multilitteracitet som pedagogik till en början känts brett och aningen svårtolkat, men på samma gång uttryckte de att pedagogiken inkluderats på ett naturligt sätt i själva verksamheten. Pedagogerna hade alltså bildat en uppfattning om vad själva begreppet innebär även om det av informanterna upplevdes som svårförståeligt. Bekantskap med multilitteracitet hade stiftats i och med de nya läroplanerna eller via utvecklingsprogrammet MOI (Inläring av multilitteracitet med glädje). Fyra av sju informanter upplevde multilitteracitet som en pedagogik som förverkligats i verksamheten före de bekantat sig med pedagogiken eller före själva begreppet uppkommit som en del av exempelvis läroplansgrunderna.

Första gången man hörde det här ordet, att det ingår i läroplanen var man ”ne vadå” liksom, att vad betyder det här? Men ack desto mer man läste om det och började fundera, så kom man ju fram till att det är ju det här vi har hållit på med i alla värdsliga tider. (Eva, individuell intervju)

Multilitteracitet uttryckte av allas studiens sju informanter som en naturlig del av den vardagliga verksamheten. Främjandet av multilitteracitet i den pedagogiska verksamheten utvecklades med hjälp av att ta i beaktande och utnyttja tidigare kunskap och arbetsmodeller. Pedagogerna hade således fått en klarare uppfattning av vilka delar av deras pedagogiska verksamhet främjat barns multilitteracitet redan före de stiftat bekantskap med själva begreppet och multilitteracitetens pedagogik. Ny kunskap och förståelse för multilitteracitet som arbetsmetod hade sålunda utvecklats med hjälp av pedagogernas

tidigare kunskap och erfarenheter. Förändringen som pedagogiken inneburit, upplevdes som något naturligt och positivt av denna studies informanter. Förverkligandet av multilitteracitetens pedagogik innebar enligt pedagogerna mångsidiga och ämnesövergripande verktyg.

Jag tror att det kommer att vara viktigt eller redan är viktigt för barn...Det är ett så jättestort begrepp och det är därför som jag kanske också tycker att det är ganska svårt att jobba med det.... Egentligen allt vad man gör har någon aspekt av multilitteracitet. (Matilda, individuell intervju)

I det ovanstående citatet betonas att även om begreppet upplevs som svårtolkat eller brett upplevdes detta inte direkt som något negativt, utan som en naturlig del av att förverkliga multilitteracitetens pedagogik. En del av informanterna i denna studie uttryckte även att multilitteracitet kan främja och stöda barns styrkor och utveckling på flera olika sätt, eftersom det är frågan om en ämnesövergripande pedagogik. Det fanns flera synsätt eller perspektiv ifrån vilken pedagogerna definierade och uttryckte sin förståelse för begreppet samt vad som bidrog till att det upplevdes som betydelsefullt. Dessa synsätt kommer att presenteras i de kommande kapitlen.

#### **4.1.1 Multilitteracitet som lekfullt lärande med glädje**

En aspekt som uttryckts som speciellt betydelsefull av alla pedagogerna i denna studie var att alla de olika delarna eller bitarna av multilitteracitetsförmågan bör inkluderas i verksamheten på ett sätt som upplevs givande för både barnen och pedagogerna.

Jag skulle definiera multilitteracitet i en mening som lärorikt och roligt på barnens nivå...Att ge den där styrkan och känslan för flera barn att man lyckas, att man kan. Alla är liksom inte duktiga på samma sätt att framföra någon sak, utan man har många olika möjligheter att göra det på. (Eva, individuell intervju)

Glädje framkom alltså som ett centralt tema i pedagogernas definiering om multilitteracitet. Som basen eller förutsättningen till förmågans utveckling framhövdes alltså ett barncentrerat arbetssätt. Nyfikenhet och glädje hos barnen är en central del av pedagogernas förståelse för multilitteracitetens pedagogik. I gruppintervjun uttrycker Anna, Olivia och Ingrid att nyfikenhet som en central del av begreppet, eftersom detta är ett naturligt sätt för barnet att handla och tänka. Nyfikenhet uttrycks även vara relaterad till barnets förmåga att undersöka den omgivande miljön, en förmåga som Ingrid framhäver att barnet har även nytta av ur ett livslångt lärandeperspektiv. Förutom barnets intresse och glädje betonas även pedagogens upplevelse och motivation.

Så måste man nog utgå från gruppen jättemycket och de där små individerna som finns där. Vad klarar de av? Vad skulle de tycka om? Vad finns det för

färdigheter och så försöka motivera och som pedagog hitta entusiasm, speciellt då man introducerar något mera nytt material. Det är ju jätte viktigt att man själv är så där, ”att jess de här helt jätte kiva”, de är ju kanske de där viktigaste bitarna. (Frida, individuell intervju)

I intervjuerna uttrycker Eva, Frida och Matilda att den pedagogiska verksamheten bör vara planerad på ett sätt som upplevs betydelsefullt och väcker intresse hos själva pedagogen, eftersom detta intresse även överförs till barnen. I denna diskussion framhövdes även att verksamheten måste vara med omtanke planerad. Detta ansågs vara det mest betydelsefulla som multilitteracitet förutsatte av pedagogen. I dessa intervjuer framhövdes dock även att med tanke på barnens lärandeprocess är det betydelsefullt som pedagog att ibland gå utanför sin bekvämlighetszon då hen arbetar för att främja multilitteracitet. Då pedagogen går utanför sin bekvämlighetszon skapar det även en möjlighet för hen att utvecklas och lära sig nytt. Här framkommer alltså även pedagogernas synsätt på att förändring är en bidragande faktor till att verksamheten upplevs som betydelsefull.

I alla intervjuerna framhövs även betydelsen av att fokusera på att främja barns styrkor och på så sätt även på ett positivt sätt väcka barnens intresse. I intervjun beskriver Frida multilitteracitet som en verktygslåda. Ordvalet verktyg tyder på ett perspektiv av multilitteracitet som en flexibel metod, där barnen ges en möjlighet att välja mellan olika verktyg för att lära sig något nytt. I flera av denna studies intervjuer uttrycks att multilitteracitetens pedagogik förutsätter användning ämnesövergripande metoder och på detta vis ges även barnen en möjlighet att utveckla sina styrkor. Olika metoder eller verktyg skall kombineras för att verksamheten skall främja barns förmåga till multilitteracitet. Förutom att pedagogerna uttrycker att pedagogiken är till nytta i verksamheten eftersom den främjar ett ämnesövergripande arbetssätt anses den även bidra till att utveckla förmågor som barnen har nytta av i framtiden då hen lär sig att tolka olika former av information i omgivningen.

#### **4.1.2 Multilitteracitet och förmågan att tolka sig själv och omgivningen**

Ett övergripande tema som pedagogerna uttryckte gällande definiering av multilitteracitet var att dess olika delområden inkluderar en förmåga att tolka olika symboler, information och text i den omgivande miljön. Denna studie betonade alltså starkt den sociala dimensionen av multilitteracitet. I denna process uttrycktes ett barncentrerat lärande;

Olivia: Alltså det finns ju runt om oss allestans vart vi rör oss, tycker jag. Det finns ju information som vi kan samla på oss om vi vill. Om man går ut på en utfärd så barnen, de ser ju allt möjligt sådant som vi vuxna inte ser. Diskussioner om det där utvecklar en.

Ingrid: Ja

Olivia: Och vad vill liksom de som reklamerar? Hur vill de direkt påverka oss eller indirekt? Man måste veta när de direkt vill nå oss eller via någonting indirekt.

Anna: Mmm

(Citat från gruppintervju)

I citatet från gruppintervjun framkommer flera olika aspekter på vad konkret kan definieras som tolkande av omgivningen. Olivia betonar i citatet, med likhet till Eva, Saga och Matilda, att multilitteracitet kan inkluderas i den pedagogiska verksamheten genom att uppmärksamma symboler och information som framkommer i barnens vardag. Olivia uttrycker, i likhet med flera andra av studiens informanter, att en central del av multilitteracitet ansågs vara att barnet lär sig att kritiskt eller med omtanke granska den information som hen är omgiven av, t.ex. reklamer eller trafikmärken som syns i gatubilden. Till tolkande av omgivningen ansågs även höra en förmåga att ifrågasätta denna mångfald av kommunikationsmedel eller information som hen möter i vardagen. Alla pedagoger i denna studie ansåg att olika former av diskussion i barngruppen utvecklar denna del av multilitteracitet. Enligt pedagogerna inkluderade förmågan att tolka omgivningen även en förmåga att tolka känslor, gester och miner.

Ingrid: Och nu är de mycket om de här att tolka... känslor...tolka den andra, lyssnar på den, titta på hen. Där kommer den där tolkningen. Hur känner jag mig just nu eller du?

Olivia: Att stanna opp

Ingrid: ja precis

Olivia: och fundera.

(Citat från gruppintervju)

Olivia och Ingrid framhäver även i gruppintervjun att pedagogens roll är att uppmärksamma barnet att stanna upp och fundera över det som sker och som hen observerar i omvärlden, speciellt i fråga om känslor. Även i Sagas intervju var känslor ett speciellt centralt förekommande tema både då hon allmänt definierade multilitteracitetens pedagogik samt då hon beskrev den egna barngruppen och den pedagogiska verksamheten.

#### **4.1.3 Multilitteracitet som en uttrycksförmåga**

Barn bör utveckla en god förmåga att uttrycka sig och benämna det hen observerar i sig själv och i omvärlden. På så sett blir hen även hörd i närmiljön. Ingrid, Olivia och Saga uttrycker att inom småbarnspedagogiken är det betydelsefullt att barn utvecklar en förståelse för symboler och information i den omgivande miljön, men detta inkluderar även att barnet bör utveckla en konkret kunskap att benämna dessa upplevelser.

Ingrid: Ja tänkte att på lilla sidan, till exempel när vi har det där startprogrammet, ja det är jättesvårt att få dem alla att benämna de där känslorna som de ser på bilden.



Olivia: Där har de kanske inte ord för alla de här känslorna som du kan ha.  
Ingrid: Jo precis och sen att beskriva att vem är där och vad händer där. De går så liksom så långsamt...  
Olivia: Samma är för de här äldre barnen så frågade jag att "ja vari i kroppen känns det då när du är glad eller när du är jättearg eller var känns det och hur?" så inte kan de beskriva.  
Ingrid: Ja, tänker de att det bara kommer så där "poff"? ["Skrattar"]  
(Citat från gruppintervju)

Här framkommer alltså uttrycksförmåga som en central del av barnets förmåga till multilitteracitet, ett tema som betonades som betydelsefull av de flesta av studiens informanter. Frida och Matilda tillägger, till skillnad från de andra pedagogerna, att uttrycksförmågan inkluderar barns förmåga att muntligt presentera vad de lärt sig och åstadkommit. De motiverar att barn även upplever det extremt betydelsefullt att få presentera vad de har åstadkommit. Ur ett liknande perspektiv betonar Eva att barnets kunskaper att uttrycka sig och benämna främjar förmågan till multilitteracitet. Hon framför också betydelsen av att faktiskt ge barnen en möjlighet att konkret komma till tals och påverka den pedagogiska verksamheten. I utveckling av denna förmåga nämnde informanterna ofta metoder som inkluderade övningar där man använde drama eller sagoberättande på olika vis och med hjälp av olika verktyg.

#### **4.1.4 Multilitteracitet och mediefostran**

I denna studies uttryckte fem av sju informanter att digitalisering och mediefostran är betydelsefulla delområden i multilitteracitetens pedagogik och i alla deltagande pedagogers beskrivningar av den pedagogiska verksamheten framkom det att pedagogerna inkluderat mediefostran då de arbetade för att främja multilitteracitet. Även hinder, utmaningar och utvecklingsbehov i undervisningen gällande multilitteracitet associerades enligt studiens informanter till mediefostran och digitala verktyg. Mediefostran betonades av flera informanter som nödvändiga i främjandet av små barns multilitteracitet och som ett sätt att utveckla verksamheten.

Anna: Också då vi fått nya Ipads till dagis, att barnet också ser att man använder den till så mycket mer än bara att titta videoklipp och att spela. Senast idag på morgonen gick jag omkring med Ipaden i handen och så kom då en familj in och pappan...Jag började försvara mig, för jag går omkring med en Ipad i handen. Så sade jag att vi har nu fått nya Ipads till dagis och att jag nu ska bekanta mig lite med de här programmen. Så sade han "att ja ja om ni har 22 plattor så ge åt alla bara en egen, så har ni hur lugnt och skönt här som helst", men sen e de ju inte alls på det sättet vi ska jobba med dem.  
Ingrid: Och det är kanske också en bra sak...då man går vidare med den där digitaliseringen...att man berättar till föräldrarna vad det innehåller. Det är en del och ett verktyg som vi använder i verksamheten.  
(Citat från gruppintervju)

I detta citat betonar Anna och Ingrid att digitala verktyg bör både användas på mångsidiga sätt samt att man inom småbarnpedagogiken strävar till att lära barnen hur de kan använda dessa som arbetsredskap. Pedagogerna i gruppintervjun betonar alltså helhetsmässigt digitala verktyg som ett arbetsredskap, ett synsätt som framkommer även i studiens övriga individuella intervjuer. Speciellt Matilda betonar betydelsen av att digitala verktyg bör ses som ett hjälpmedel i undervisningen och inte som ett måste. I citatet framkommer utmaningen med att både barn och hans närmaste omgivning inte är medveten över de pedagogiska arbetsmetoder där digitala verktyg eller mediefostran används. Pedagogerna i gruppintervjun uttrycker även att digitala verktyg är ett relativt nytt arbetsredskap inom småbarnspedagogiken. Digitala verktyg och mediefostran associeras alltså som en utmanande del av undervisningen. Matilda argumenterade att eftersom det oftast finns en brist på digitala verktyg inom förskolan, upplevs deras förverkligande som utmanande. Eva framför även att hon till en början upplevt användningen av digitala verktyg inom förskoleundervisningen som utmanande. I och med att användningen av digitala verktyg blivit en del av förskoleundervisningens vardag och då Evas kunskap om olika digitala verktyg utvecklats, har hon observerat dess positiva inverkan i den pedagogiska verksamheten.

Sedan har vi också haft de där QR koderna och det har varit jätteroligt för barnen. Vi får de där figurerna [sagans formgivna huvudperson] att prata och det har blivit mera liv i dem också! (Eva, individuell intervju)

I det ovanstående exemplet används en QR kod som hjälpmedel för att skapa lekfulla moment i verksamheten. Bakom varje formgivna figur eller huvudperson till barnens skapade saga, gömde sig en QR kod, som innehöll barnets berättelse om den egna figuren. Eva, Matilda, Saga och pedagogerna i gruppintervjun betonar att digitala verktyg kan bringa glädje och lekfullhet till undervisningen och på så sätt även främja utvecklingen av barns multilitteracitet. I dessa intervjuer betonas också att barn har en stor kunskap om användning av digitala verktyg och att de är naturligt mottagliga för användningen av dessa, eftersom de växt upp i en omgivning där digitala verktyg hör till vardagen. På grund av detta anses även barn vara väldigt mottagliga för användning av digitala verktyg i verksamheten. Digitala verktyg ansågs även skapa mer så kallade levande inlärningsituationer, där auditiva, visuella och sociala moment kunde kombineras. Sociala moment var ofta i formen av exempelvis diskussioner, berättelser och grupparbeten. Matilda framhäver att det är extremt betydelsefullt att mediefostran förverkligas som en del av den pedagogiska verksamheten med omtanke.

Att man som pedagoger skulle fundera att hur man på rätt sätt kan använda digitala verktyg, att det inte blir så där att bara för man ska, utan man använder dem mer som ett hjälpmedel... Jag tror att många inte riktigt vet hur man ska liksom ta in den [digitaliseringen]. Jag skulle vara jättenoga att själv fundera att vad är målet varför man gör det. (Matilda, individuell intervju)

Mediefostran och digitalisering ansågs ofta var relaterade till andra delområden av multilitteracitet och pedagogerna uttryckte att digitala verktyg kan stöda olika former av multilitteracitet. Speciellt en medveten och kritisk förmåga att tolka information i samhället associerades med mediefostran och främjandet av multilitteracitet. I gruppintervjun betonar pedagogerna att det i dagens samhälle framkommer olika former av information som barnen bör utveckla en förmåga att hantera och även kritiskt granska. Samma synsätt framförs av Matilda och Frida som relaterar mediefostran till förmåga att på ett kritiskt sätt kunna tolka det omgivande samhällets information samt till att kunna kommunicera och uttrycka sig med hjälp av digitala material.

Jag ser också det här med det digitala som en stor del av det [förmågan till multilitteracitet] och varför ja tänker att det blivit så viktigt för barn att lära sig att tolka det här digitala materialet. Där kommer mediefostran in, barnen bör lära sig att läsa digitalt material, att på något sätt lära sig att hur man skall beakta och behandla det och ta till sig det...Att lära sig hur man liksom kommunicerar, ja att tänka att man kan kommunicera på många olika sätt. (Matilda, individuell intervju)

Barn bör alltså utveckla en förmåga att medvetet utnyttja de olika digitala verktygen som hen har till förfogande i sin omgivning. Detta är en form av multilitteracitet som bör inkluderas som en del av undervisningens mål, enligt pedagogerna.

#### **4.1.5 Definiering av multilitteracitet inom småbarnspedagogiken**

Helhetsmässigt kan man sammanfatta att pedagogerna inom småbarnspedagogiken i denna studie beskrev multilitteracitet som en bred förmåga att tolka omgivningen, mer specifikt dess olika former av information i form av symboler, känslor, gester och miner. Barns nyfikenhet, glädje och intresse ansågs vara grunden för att främja barns multilitteracitet. Speciellt känslor var ett återkommande tema i fråga om hur begreppet multilitteracitet definierades samt hur det förverkligades i verksamheten.

Det [multilitteracitet] innebär att tolka sin omgivning. Det är inte bara symboler och figurer, utan också gester och miner och just de här känslorna och sinnesuttrycken. Att barnen får förståelse för vad det är som händer runtomkring dem och att de får ord och kan uttrycka det. (Saga, individuell intervju)

Saga framhäver att inom småbarnspedagogiken kan multilitteracitet främjas genom att hjälpa barnen att ge ord för det de upplever. Hon betonar även att små barn ofta har en

bredare förståelse och kunskap än hen kan uttrycka verbalt. Olivia betonar i gruppintervjun ur samma synsätt att tolkande av omgivningen definierades som barnets förmåga att benämna och lägga ord på de symboler, gester och känslor som hen möter i vardagen. Även Anna beskriver i gruppintervjun multilitteracitet som en förmåga att kunna läsa olika formers texter. Det är denna förmåga som småbarnspedagogiken lägger tyngdpunkt på att utveckla, då pedagogerna anser att det är betydelsefullt att barnet kan uttrycka sig själv och hens kunskap.

Sätta ord på saker, att man till exempel kan... läsa på olika sätt. Du kan läsa en text, du kan läsa en människa, du kan läsa moln, du kan läsa...det ena å de andra, att allt ändå går under ordet att läsa... (Anna, citat från gruppintervju)

#### **4.1.6 Definiering av multilitteracitet inom förskoleundervisningen**

Matilda och Eva definierade multilitteracitet helhetsmässigt som olika förmågor som individen bör ha för att kunna tolka och ta emot information i omvärlden. Båda betonade också multilitteracitet som ett väldigt brett begrepp som i den pedagogiska verksamheten förutsatte användning av olika pedagogiska verktyg.

Ett teaterbesök...att man talar om den där teaterpjäsen...Om de finns nån bok, som den baserar sig på, så att man också läser den där boken och kanske om de någonting med musik, att man också bekantar man sig med den där musiken i förväg. Så upplever man de som man upplever. Sen också det där efterarbetet... att kunna liksom använda, att de inte bara ritande utan...man ska kunna pyssla och syssla till, att man kan ta många olika...verktyg till att de inte blir så där hemskt ensidigt... Jag tycker att på finska säger det liksom så mycket, då det är monilukutaito, så det är just att man kan liksom tyda en och samma sak på många olika sätt. (Eva, individuell intervju)

Läsande i ett brett begrepp... Förmågor och färdigheter som vi behöver för att lära oss att läsa och tolka vår omvärld. (Matilda, individuell intervju)

Matilda framhävde även digitala verktyg som speciellt betydelsefulla, då dessa ansågs vara betydelsefulla med tanke på barnens fortsatta skolstig. Eva för fram i likhet som framtidsvision i den egna barngruppen att mer mångsidigt använda digitala verktyg i främjandet av multilitteracitet. Hur man behandlade multilitteracitet och dess främjandet i den pedagogiska verksamheten betonades inom förskola ha sin grund i de färdigheter som barn måste tillägna sig fram till skolstarten eller förmågor som de specifikt har nytta av under årskurs ett. Eftersom multilitteracitetens pedagogik förutsätter användning av olika verktyg samt främjar olika förmågor betonar pedagogerna också en uttänkt helhet som ger möjlighet för varje barn att utvecklas.

Visst behöver man ju liksom nog tänka i förväg lite på vad som är målsättningen med det här, att vad är man ute efter egentligen, men vi har nog kört hemskt mycket på barnens villkor. Vi är ganska flexibla, vi lyssnar på barnen och vi röstar demokratiskt hur vi ska gå till väga. Såklart har vi ju haft den där röda tråden i alla fall, att vi vet att vart vi är på väg och på vilket sätt, men ändå så att man ställer frågorna så att när barnen svarar, så är det deras svar som gäller. Då håller det uppe den här motivationen.

(Eva, individuell intervju)

Pedagogens ansvar var alltså enligt Eva att skapa en målmedveten verksamhet, som dock hade sin utgångspunkt i barnens intressen. Att barnens röst kom till tals och att de fick en möjlighet att uttrycka sig själv och sina intressen låg som en grund för båda pedagogernas syn på främjandet av multilitteracitet.

#### **4.1.7 Definiering av multilitteracitet inom nybörjarundervisningen**

Av alla studiens informanter associerar Frida multilitteracitet allra mest med den verbala kompetensen och uttrycksförmågan. Hon betonar att multilitteracitet främjar flera olika kompetenser, då det är frågan om en ämnesövergripande pedagogik.

Att lära sig sitt modersmål eller något annat språk med olika arbetsmetoder och på olika sätt. Språken hänger ju ändå ihop, att jag tänker att om man lär sig sitt modersmål och lär sig att uttrycka sig på olika sätt så lär man sig andra språk också lättare...Så kommer det ju in kreativt skapande, tänker jag, och de kan ju spinna över drama och bildkonst, så på det sättet blir det lätt ämnesövergripande. Det främjar ju nog många olika saker i och med att uttrycksförmåga är viktigt i alla ämnen, för att kunna vara i världen. (Frida, individuell intervju)

Frida upplever att multilitteracitetens pedagogik är ämnesövergripande delvis eftersom den förutsätter kombinationer av olika arbetsmetoder, men även eftersom pedagogiken granskar lärandet ur ett annat perspektiv. Hon associerar alltså multilitteracitet med förnyande och utvecklandet av den pedagogiska verksamheten. Det är dock uttrycksförmågan, speciellt den verbala uttrycksförmågan, som hon betonar som betydelsefull, då hon anser att det är en förmåga som barnen bör utveckla för att inkluderas i det omgivande samhället.

## **4.2 Förverkligandet av multilitteracitet som en del av den pedagogiska verksamheten**

I detta avsnitt presenteras resultaten kring hur pedagogerna förverkligar främjandet av barns multilitteracitet i den pedagogiska verksamheten. Kategorin *"Multilitteracitet som uttrycksförmåga-lekfullt lärande genom berättelser"* framkom som ett övergripande tema i pedagogernas beskrivningar av hur de strävade till främjandet av multilitteracitet i den

egna barngruppen. Denna kategori band således samman förverkligandet av multilitteracitet inom småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen. Efter denna övergripande kategori kommer främjandet av multilitteracitet inom småbarnspedagogiken presenteras, varefter pedagogers beskrivningar om förverkligandet av multilitteracitet inom förskolan och nybörjarundervisningen behandlas i skilda avsnitt.

Pedagogerna i denna studie hade i förverkligandet av multilitteracitet som en del av den pedagogiska verksamheten både sökt inspiration och idéer från diskussionsgrupper avsedda för lärare, barnlitteratur, olika former av utbildningar, nätsidor, av kollegor och färdigt utvecklade pedagogiska material exempelvis av utvecklingsprogrammet MOI. Verksamheten anpassades dock alltid till den egna barngruppen, dess intressen och utvecklingsbehov. Den egna barngruppen upplevdes alltså även starkt inspirera främjandet av multilitteracitet.

#### **4.2.1 Multilitteracitet som en uttrycksförmåga – lekfullt lärande genom berättelser**

Pedagogerna i denna studie planerade och utförde ofta den pedagogiska verksamheten för främjandet av multilitteracitet med utgångspunkt i ett övergripande tema, som sedan innehöll delmoment som på olika sätt främjar utvecklingen av multilitteracitet. Dessa delmoment kunde exempelvis innebära användning av digitala verktyg, formgivning eller dramatisering som en del av verksamheten. Det övergripande temat som framkom tydligast i denna studie var sagor, berättelser och andra former av verksamhet som ansågs stöda barns uttrycksförmåga och på så sätt även förmågan till multilitteracitet. Eva beskrev i intervjun att de under läsåret har haft som ett övergripande temat teater och film.

Vi har pratat om teater, vi har varit på teater, olika sorters teater. Vi har varit på teatermuseum och barnen har fått själv vara där och klä ut sig. Sedan såklart via sagorna, vi har läst mycket...också då [sådana sagor som] har stött den här teaterpjäsen, så att det har varit bekanta. Vi har gjort olika figurer, till de här teaterpjäserna och barnen har fått filma och fota dem och nu hade vi på vår festen avslutat med en egen pjäs som då beskrev vår gruppanda. (Eva, individuell intervju)

Eva uttrycker att med hjälp av ett övergripande tema så som teater, finns det flera olika möjligheter att på ett lekfullt och barncentrerat sätt närma sig multilitteracitet. Teater som tema har inkluderat besök till olika kulturevenemang, alltså gett barnen konkreta upplevelser av temat som behandlas. Barnens förståelse för innehållet har närmats genom sagor, gemensamma diskussioner och genom att få skapa både i konkret och i digital form egna karaktärer till en teaterpjäs. Digitala verktyg, exempelvis filmande, fotande

och QR koder användes alltså för att skapa de egna karaktärerna. I följande citat beskriver Eva teaterpjäsens innehåll och hur de gått till väga i barngruppen för att förverkliga den egna teaterpjäsen;

Den lilla röda stugan... alla flytta in och till sist så kom då björnen och den rymdes inte och vad skadem då göra, en blir ju utanför? Jo han fick kliva upp på taket och huset gick ju sönder, men tillsammans byggde de upp det och så blev de ännu finare. Alla rymdes in! Där kom den där sociala biten riktigt och samarbetet, det satt hela vårt läsår i paket... Vi hade liksom en stomme till sagan, men barnen fick själv hitta på sina egna djur och gjorde all rekvisita själv och vi läste själva berättelsen, men så hade de egna diskussioner... Glädjen hos barnen var viktig, att alla var med och att alla hade valt ett djur som beskrev deras egen personlighet. Den som är ganska snabb om benen, så jo den är den snabba leoparden och den som lite går och trippar var räven fin... Så det var nog vår multilitteracitet liksom i paket, där hade vi allt [”skrattar”]. (Eva, individuell intervju)

Eva betonar de olika delmomenten som lärorika för barnen, eftersom verksamheten strävar till att uppmuntra barnen att uttrycka sig själv, sina intressen och sina åsikter. I gruppintervjun beskriver Anna på ett liknande sätt hur de valt att fokusera specifikt på inläringen av bokstäver då detta önskats av barngruppen, medan Olivia framför att de i barngruppen arbetat med ett projekt för att stärka barns förmåga att benämna olika känslor. Språkutveckling eller förmågan till verbalt uttryckande betonades av alla pedagoger i denna studie som ett utvecklingsbehov i barngrupperna, som multilitteracitetens pedagogik kunde användas för att främja.

Helhetsmässigt kan det även betonas att sagor och berättande användes som ett pedagogiskt verktyg att närma sig multilitteracitet, eftersom barnen upplevde det som betydelsefullt. Matilda hade i sin barngrupp utgått från poesi och rim i främjandet av multilitteracitet. Hon betonar att genom skapandet av egna fantasimaskiner utgående från en ramsa och olika lekfulla övningar, har barnen även kunnat stärka sina språkkunskaper i svenska. Frida och Eva uttrycker ur samma synvinkel att de uppskattar att planera och utföra verksamhet som främjar multilitteracitet genom att ge möjligheten för barngruppen att diskutera om samt presentera det de har lärt sig.

#### **4.2.2 Förverkligandet av multilitteracitet i småbarnspedagogiken**

Pedagogerna inom småbarnspedagogiken hade förverkligat den pedagogiska verksamheten i enhetlighet med sina beskrivningar om förståelsen för multilitteracitet som en mångsidig förmåga att tolka omgivningen, som främjas då verksamheten väcker barnets nyfikenhet och intresse. Många av pedagogerna beskrev verksamhet där de arbetat med multilitteracitet med hjälp av det övergripande temat känslor och sinnen. Saga hade för-

verkligat en sinnesverkstad som tog inspiration av MOI projektets utvecklade pedagogiska material. Under varje samling behandlades ett sinne och barnen ombads att samla in eller skapa ett material som lades i barnets egna "sinnesask".

När vi hade doftsinnen i skogen då första gången, så fick de dofta i skogen och så fick de samla någonting i doftburken. Sedan när det var hörselsinnet så pysslade vi sådana här små [visar upp ett litet plastägg som innehöll en bjällra]. Vi hade som olika material som dom fick välja och lyssna hur det låter... Det här har på något vis öppnat mina ögon att hur viktigt det är att man...gör barnen som medvetna om...att de förstår sina sinnen och kan tolka sina sinnesuttryck och vet vad det innebär, speciellt då det här känselsinnet var jättesvårt för barnen att förstå. (Saga, individuell intervju)

Saga utnyttjat den närliggande skogen i främjandet av multilitteracitet, då barnen ombads att samla in sådant material i skogen som de tycker att kändes spännande. Hon betonade att skogen var en inspirerande miljö för barnen att bekanta sig med temat sinne och känslor, då dessa är mer konkret närvarande och tillgängliga i naturen. En konkret "sinnesask", som barnen skapat, möjliggjorde att de kunde gå tillbaka och bekanta sig med det de lärt sig om olika sinnen även efter att själva verksamheten avslutats. En infogad QR kod som klistrats på asken, innehöll en bekant sång för barnen om känslor och på så sätt inkluderade verksamheten även auditiva moment. Digitala verktyg användes alltså helhetsmässigt inom småbarnspedagogiken för att väcka barnets nyfikenhet. Ingrid och Olivia beskriver hur de ordnade en påskäggsjakt i daghemmet med hjälp av QR koder, som barnen vid varje punkt kunde öppna på lärplattan.

Vi lagade QR koder och... lade in en bild dit. Barnen fick skanna den och... så kom de en bild av det där stället som de skulle söka här på dagis, att där fanns det där äggen ["skrattar"]. Så gick de sedan och letade...och de var först sådär att "vad är det här" och så svarade jag att "nåå det här, påskharen har lämnat en karta". (Ingrid, citat från gruppintervju)

Temat känslor och sinnen ansågs vara centralt inom småbarnspedagogiken då det främjade barns uttrycksförmåga och förmåga att benämna. Pedagogerna uttryckte dessa som en form av multilitteracitet som barn inom småbarnspedagogiken har ett stort behov att utveckla.

#### **4.2.3 Förverkligandet av multilitteracitet i förskoleundervisningen**

I förskolans verksamhet används poesi, rim, sagor och mediekunskap på ett lekfullt sätt för att främja barns multilitteracitet. Matilda och Eva beskriver båda att de arbetat med bokstäver genom lekfullt lärande och med hjälp av olika verktyg.



Vi har inte bara haft bokstäver utan vi har också haft ljudknappar, helt runda magnetknappar som vi trycker på. De har liksom varit våra bokstäver eller våra ljud. Vi har inte bara kollat på bokstäver och då liksom ger det möjligheter för flera barn att kunna visa sin styrka, att man inte behöver kunna allt men ändå är man jätteduktig. (Eva, individuell intervju)

Pedagogerna uttryckte att de i verksamheten erbjuder mångsidiga verktyg för barnen att lära sig nytt. Fokus i verksamheten har sin bakgrund i barnens utvecklingsbehov och intressen, exempelvis i form av ett ord som barnet inte kan benämna eller en ny bokstav. Matilda hade upplevt i början av terminen att det fanns ett utvecklingsbehov i gruppen gällande barnens kunskap om bokstäver. Genom att ta i bruk "veckans hemliga ord", som introducerade en bild per dag för barnen, hade de fått en möjlighet att diskutera om sådana bokstäver eller ord som var för dem intressanta eller som de inte kände igen från förut. Detta kombinerades med teman som upplevdes som betydelsefulla för barnen och med övergripande betydelsefulla diskussioner som passade ihop med bokstaven eller ordet, till exempel om olika familjer.

Språkutveckling och tolkande av den omgivande miljön avspeglades alltså i utförande av den pedagogiska verksamheten för att främja multilitteracitet. I båda pedagogernas beskrivningar av verksamheten är även digitala verktyg ett ofta förekommande exempel då de beskriver den pedagogiska verksamheten. Matilda betonar dock att det inom förskolan finns brister i tillgängligheten till digitala verktyg, som till en viss grad begränsar förverkligandet av verksamheten. Digitala verktyg inkluderades speciellt eftersom barnen har nytta av förmågan vid skolstarten då det även där används som ett arbetsredskap samt möjliggör lärandet för fler barn. Digitala verktyg kan exempelvis skapa auditiva och visuella moment i verksamheten som väcker barns intresse och nyfikenhet.

Pedagogerna lade vikt på att ge rum för barnen att uttrycka verbalt i ord det som hen har skapat eller producerat i den pedagogiska verksamheten, något som kan konkretiseras med hjälp av digitala verktyg då man granskar pedagogernas beskrivningar av verksamheten. I Evas grupp hade barnen även fått skapa en egen saga eller berättelse. Eva hade valt att förverkliga MOI projektets utvecklade pedagogiska material, sagoboken, på ett sätt som lämpade sig bäst för barngruppens utvecklingsbehov. Hon uttrycker att de valt att använda sagoboken som en del av verksamheten, då berättande och sagor passade väl ihop med deras fokus på teater och mediekunskap som varit ett övergripande tema det senaste året. I stället för att rita huvudkaraktären hade barnen fått skapa denna genom formgivning och sedan fotografera figuren samt digitalt skapa ansiktsuttryck till denna.

Den där själva figuren, att vi fick se den helt konkret och jag tycker att det liksom krona hela boken. Vi kan inte sätta den i boken, men vi kan föreviga den så att den blir på bild... Den där modelleringsklumpen, att man ser samma sak i bilden och att den ännu får sina personlighetsdrag, vilket man ritat ansiktet på, att hur den känner. Det är kanske det som jag själv tyckte att var det mest roliga, att se deras egen personlighet i de här grejerna. (Eva, individuell intervju)

Både i beskrivningen av barnens skapade teaterpjäs och i arbetet med sagoboken beskriver Eva att verksamheten förverkligats med mångsidiga metoder och på så sätt även gett mer möjlighet för barnen att uttrycka sig själva via kreativt skapande. Detta upplevdes av Eva som värdefullt i främjandet av multilitteracitet. Även Matilda uttryckte att multilitteracitet främjas då barnen får i den pedagogiska verksamheten uttrycka sin personlighet och egna tankevärld.

Matilda: Så får ni berätta vad er maskin kan göra...vad heter den?

Barn 1: Gagamaskin

Matilda: Gagamaskin...vad kan man göra med din gagamaskin?

Barn 1: mmm man kan göra gagagodis

(Citat från Matildas videofilmade pedagogiska verksamhet)

När de berättar, det har kanske med det här lilla projektet varit mest intressant. (Matilda, individuell intervju)

I ovanstående citat beskriver Matilda sina tankar om hens videofilmade material i barngruppen. Hon hade förverkligat främjandet av multilitteracitet i verksamheten genom att barnen fått skapa egna fantasiapparater- eller maskiner. Aktiviteten hade sin utgångspunkt i poesi och ramsor. Verksamheten inleddes med att Matilda läste upp en lekfull ramsa eller dikt som behandlade olika maskiner i hemmet. Olika maskiner som nämndes i dikten diskuterades i barngruppen, varefter barnen ombads att skapa en egen maskin. I verksamheten inkluderades även auditiva och lekfulla element, exempelvis i form av en uppgift där barnen skulle koppla ihop ett inspelat ljud med rätt maskin. Matilda uttrycker att hon värdesätter i främjandet av multilitteracitet, att aktiviteterna ger rum för barnens åsikter och tankar. Dessa moment upplevdes som intressanta och värdefulla för pedagogen. Helhetsmässigt kan det även sammanfattas att pedagogerna inom förskolan värdesatte i främjandet av multilitteracitet pedagogisk verksamhet som stödde barnens utveckling med tanke på deras fortsatta skolstig. Verksamheten strävade att målmedvetet främja de färdigheter som barnet hade mest nytta vid skolstarten.

Kanske inte vilka multilitterära förmågor de skall behöva i livet, utan vilka multilitterära förmågor kommer de att behöva i skolan. (Matilda, individuell intervju)

#### 4.2.4 Förverkligandet av multilitteracitet i nybörjarundervisningen

Språkutveckling och ett ämnesövergripande arbetssätt är starkt kopplad till nybörjarundervisningens arbetssätt att förverkliga multilitteracitetens pedagogik i barngruppen. Samarbetet med andra klasser och förskolan upplevdes av Frida som en viktig del av att kunna förnya verksamheten och på så sätt främja multilitteracitet. Frida betonar alltså att för att kunna utföra ämnesövergripande verksamhet på ett sätt som främjar multilitteracitet, är det betydelsefullt som lärare att kunna få stöd och inspiration av kollegor. Detta var ett synsätt som uttrycktes som speciellt viktigt inom nybörjarundervisningen förverkligandet av multilitteracitet. På så sätt införs även nya intryck i klassens verksamhet. I innehållet av verksamheten i Fridas klassrum betonades temat uttrycksförmåga i form av diskussion och samarbete i gruppen med hjälp av olika pedagogiska verktyg.

Vi har haft djur som tema, när de har gått i vinteride. De har fått sitta i smågrupper och sen har de diskutera att vad kan haren, "att ja den byter ju pälsfärg", att "vad gör den måne på vintern att har den måne något bo?". Så satt de och fundera på det och när de hade diskuterat, så fick de skriva ner några grejer. En var sekreterare i gruppen, "att vad kan vi då här?". Sådana här förhandskunskaper och sedan fick de berätta till de andra och presentera att "här är vårt fakta". När de hade gått igenom det, så fick de ännu göra en liten powerpoint på det här djuret. Sedan fick de en liten faktatext av mig för att jämföra...För den där faktatexten är ju skrivet på ett visst sätt och det de har skrivit på pappret är skrivet på deras sätt. Så de måst kolla att stämmer det här nu överens, att har vi menat samma sak? De gör vi ganska mycket, att sen får de vara ännu experter och berätta. (Frida, individuell intervju)

Frida upplever det som speciellt givande att jobba med texter på olika vis samt blanda in drama, samarbetsövningar och diskussioner i arbetet med dessa. Detta intresse avspeglas även i hur den pedagogiska verksamheten utförts för att främja multilitteracitet. I ovanstående citat beskrivs hur barnen på ett lekfullt och roligt sätt kan lära sig omgivningslära, utveckla sin uttrycksförmåga och samarbetsförmåga samt kritiskt granska och producera olika typer av skriftlig text, även i digital form. Här framkommer alltså även perspektivet på kritisk mediekunskap och hur olika former av information skapas. Frida betonar även betydelsen av att verksamheten skall utgå från barnen och skapa en känsla i dem att de lyckas. Uttrycksförmåga hade även behandlats i verksamheten i form av temat känslor, där Frida hade använt sig av MOI projektets utvecklade pedagogiska material (känslkort och bildkort).

Vi pratade om känslor överlag och så råkade vi ha i ämneslära ett avsnitt om känslor och liksom reaktioner och hur man skall bearbeta känslor... Först skulle de känna igen vad det är för känsla och så gjorde vi en sådan här liten dramatisering och sedan pratade vi om att när man känner så här, så hur ska man göra? Vi pratade också om att vad det finns för handtecken, att det hör lite ihop, att man

kan också uttrycka till exempel känslor med att visa tummen upp. (Frida, individuell intervju)

Här hade alltså främjandet av multilitteracitet inkluderats på ett naturligt sätt i ämneslära, genom att fokusera på känslor. Frida beskriver att genom diskussion och dramatisering samt användning av det pedagogiska stödmaterialet hade de behandlat uttrycksförmåga ur olika synvinklar. På detta sätt konkretiserades och demonstrerades betydelsen av känslor och att uttrycka dem. Uttrycksförmåga behandlades alltså inte i verksamheten endast som en förmåga att verbalt och skriftligt uttrycka sig, utan även som gester, miner och symboler.

Frida hade även valt att arbeta i barngruppen med MOI projektets utvecklade sagobok, där barnet får skapa en egen berättelse. På ett liknande sätt som Eva hade förverkligat sagoboken i förskolan, så hade det pedagogiska materialet inspirerat och förverkligats i Fridas klass på ett sätt som stödde barngruppens utvecklingsbehov. Då hon beskriver hur hon förverkligat multilitteracitet i klassrummet beskriver hon den delen i sagoboken som behandlat vädret i berättelsen.

Jag tycker ju liksom om att använda symboler eller rita för de stöder språkutvecklingen. Just med gester, eller genom att själv rita nån bild och förklara det, så utvecklas språket...Det här var ju ett jätteroligt uppslag att jobba med på det viset att det var konkret, men sen fick man in jättemycket som berör olika ämnen. Det blev en ganska bra helhet, då det var både lite modersmål och lite omgivningslära, alltså ämnesövergripande på det viset och bildkonst för när de började rita... Plus att det väckte liksom fantasin då barnen hittade på alla godisregn i godislandet. (Frida, individuell intervju)

Frida beskriver att denna del av sagoboken upplevdes av henne som givande och inspirerande eftersom den stöder barns språkkunskaper och uttrycksförmåga utan att för mycket lägga fokus på kunskaper i att konkret kunna verbalt eller skriftligt uttrycka sig, alltså som en slags mjuklandning för yngre barn. I Fridas beskrivning på multilitteracitet konkretiseras pedagogiken som en uttrycksförmåga, som verkställs med hjälp av mångsidiga och ämnesövergripande metoder.

### **4.3 Jämlika inlärningsmöjligheter och multilitteracitet**

Jämlika inlärningsmöjligheter framträdde som ett tema i alla studiens intervjuer. Tre olika kategorier framkom som centrala inom detta ämne. Dessa kategorier var *”Jämlika inlärningsmöjligheter och den sociala gemenskapen”*, *”Jämlika inlärningsmöjligheter och flerspråkighet”* och *”Jämlika inlärningsmöjligheter och mångsidiga kommunikationsmedel”*.

#### **4.3.1 Jämlika inlärningsmöjligheter och den sociala gemenskapen**

Att stöda gemenskapen i barngruppen upplevdes av denna studies informanter som en viktig del av att främja multilitteracitet. Multilitteracitet ansågs vara en förmåga som stärks i inlärningsituationer som sker i tät växelverkan med den egna gruppen eller klassen. Multilitteracitet ansågs alltså kunna stöda barnets möjlighet till jämlika inlärningsmöjligheter, då pedagogen lade fokus på arbetet för en trygg och uppmuntrande gemenskap.

Du kan misslyckas fast du liksom är vuxen och ska uppträda, att inget är aldrig riktigt färdigt och att man har rätt att misslyckas o på så sätt stöda deras självkänsla...att tillsammans o via beröm. Jag tycker att det är ingen skillnad vad vi gör, så ska det vara roligt och just lagom svårt. Alla kanske inte klarar av allting, men som pedagog måste man veta vem som klarar av vad och låta dem prova så att det inte känns för svårt, men det ska finnas utmaningar hela tiden. (Eva, individuell intervju)

Känslan av att höra till en gemenskap, som uppmuntrar men även utmanar, stärker enligt Eva barnets självsäkerhet. Samarbete och barngruppens gemenskap upplevs skapa trygghet, glädje och mening under barnets lärostig. Multilitteracitet upplevdes av alla studiens informanter även kunna stärka jämlika inlärningsmöjligheter, då man gav varje barn i gruppen utrymme att påverka den pedagogiska verksamheten, diskutera samt presentera och dela med sig det hen skapat, lärt sig och upplevt. Pedagogens uppgift är, enligt denna studiens informanter, att reglera dessa situationer på ett sätt som lämpar sig för varje barns personliga utvecklingsbehov.

#### **4.3.2 Jämlika inlärningsmöjligheter och flerspråkighet**

Pedagogerna i denna studie upplevde att multilitteracitetens pedagogik hade varit och skulle vara i framtiden till nytta för att främja barns flerspråkighet. Alla studiens pedagoger beskrev hur de i sina barngrupper ofta måste reflektera över utmaningen med att vissa elever har starkare språkkunskaper i ett annat språk än det som används i småbarnspedagogikens, förskoleundervisningens eller nybörjarundervisningens vardag. Trots svårigheter med språket eller uttrycksförmågan ansåg alla pedagoger att varje barn har inom sig en förmåga till multilitteracitet som kan utvecklas under hela hems livscykel.

Kanske nån behöver lite mera då hjälp o stöd för att sätta ord och benämna, men nu tror ja att alla har den inom sig... Vi har sådana barn som svårt att uttrycka sig, det är många som har så stark finska att ja tror att den här boken [sagoboken] kan ge mycket till sådana barn att man kan göra en saga sen att den kan användas på olika sätt att uttrycka sig. Det ska nog bli intressant att jobba med den. (Saga, individuell intervju)

Språkutveckling är superviktigt nu när vi har en skola som har många flerspråkiga elever, att finskan kommer in ganska starkt, så då tycker ja speciellt att modersmålet är det helt superviktigt...Att de presenterar och lär sig att visa vad de har åstadkommit, då berättarkonsten kanske lite fattas i vårt samhälle nuförtiden.  
(Frida, individuell intervju)

I ovanstående exempel framkommer samma tankar inom småbarnspedagogiken och nybörjarundervisningen om flerspråkighet. Utmaningar i verksamheten kopplades alltså ofta ihop med temat flerspråkighet. Frida påpekar dock i intervjun att multilitteracitet för fram förmågor och styrkor för flerspråkiga barn, som inte lika detaljerat kan verbalt uttrycka sig på svenska. Saga uttrycker ur ett liknande perspektiv att hon i framtiden kommer att använda multilitteracitetens pedagogik och MOI utvecklingsprogrammets utvecklade pedagogiska material för att behandla utmaningar med barns uttrycksförmåga och flerspråkighet. Frida och Matilda betonar även att det i verksamheten bör förekomma mycket med övningar som förbättrar barnens förmåga att presentera det hen åstadkommit. Fyra av sju informanter uttryckte att multilitteracitet som pedagogik skapar alternativa sätt för barn att öva uttrycksförmågan, exempelvis i form av symboler och kreativt skapande, som inte förutsätter starka verbala kunskaper. Här framkommer alltså åter beskrivningen om multilitteracitet som en förmåga att läsa olika former av texter.

Temat diversitet behandlades alltså i denna studie främst utgående från perspektivet flerspråkighet. Matilda var den enda informanten i denna studie som direkt uttryckte att hon anser att multilitteracitet även skall behandla frågor kring och främja multikulturalitet och mångfald.

Då det kommer in andra kulturer och har blivit viktigare att tala om andra kulturer och olika språk. På grund av hur världen nu ser ut, att hur världen liksom förändras, så har det blivit ännu viktigare än tidigare... Språkbiten är jättestor o speciellt här i den här gruppen som har jättestark finska så tycker ja att de jätteviktigt.  
(Matilda, individuell intervju)

I Matildas beskrivning framkommer alltså även flerspråkighet tydligt i diskussionen om mångkulturalitet och främjandet av multilitteracitet. Mångfald och diversitet som tema behandlades således av denna studies informanter främst genom temat flerspråkighet.

#### **4.3.3 Jämlika inlärningsmöjligheter och mångsidiga kommunikationsmedel**

Pedagogerna i denna studie framhävde vikten av att multilitteracitetens pedagogik beakta utmaningen med de mångsidiga kommunikationsformer som förekommer i dagens samhälle. Pedagogerna beskrev att det i barngruppen finns skillnader på hur erfarna barn är att använda olika former av kommunikationsformer, exempelvis digitala verktyg. Matilda beskriver att i hennes grupp finns det barn som väldigt sällan använder digitala

verktyg utanför förskolans vardag, medan andra barn använder dem dagligen eller väldigt ofta. Utmaningen med multilitteracitet uttrycktes av Matilda vara att faktiskt anpassa verksamheten till barngruppen och lära barnen en förmåga att kunna kombinera olika former av kommunikationsformer i samhället för att nå kunskap om exempelvis ett nytt ämne.

Barnen är på olika nivå, så att stöda extra mycket då de som man nu redan ser att kan ha svårt att ta till sig o läsa situationer och information. Jag tycker att det kan sedan bli ett ganska stort problem i skolan. Till exempel när man ska läsa till ett prov och då kanske det finns någon video och bok som hör till och när man blir äldre har man sina egna anteckningar. Det finns som olika saker som du ska på något sätt förstå, att hur alla dessa hänger ihop och ha det där helhetstänkande. Jag tycker att det kan vara många som får jättesvårt, då de bara ser detaljerna och inte hur allt hänger ihop och hur man kan ta till sig från olika håll sådant som handlar om samma sak. Om man ser det [som pedagog] redan nu, att stöda de barnen extra. (Matilda, individuell intervju)

Matilda och Eva upplever att i förskolan bör främja multilitteracitet med utgångspunkt i barngruppen och förverkligas utgående från de färdigheter som barnen kommer behöva i åk 1. Pedagogerna i denna studie betonar även att multilitteracitetens pedagogik förebygger problematiken kring att hantera multipla former av kommunikationsmedel genom att kombinera exempelvis auditiva, visuella och verbala former av inlärningsmetoder. Frida beskriver att barnen ges en möjlighet att producera kunskap på ett sätt som känns för dem roligt och naturligt. Hon motiverar, att genom att exempelvis påbörja en uppgift med det som känns lättast, har barnet även enklare att fortsätta med de delar som upplevs krävande eller som går utanför den egna bekvämlighetszonen. Samma tankesätt har betonats av studiens övriga informanter.

#### **4.4 Sammanfattning av studiens resultat**

Denna studies informanter definierade multilitteracitet som ett mångsidigt begrepp som fått sin innebörd i och med att det förverkligats konkret som en del av småbarnspedagogikens, förskoleundervisningens och nybörjarundervisningens pedagogiska verksamhet. Främjandet av multilitteracitet bör enligt pedagogerna ske utgående från den egna barngruppen, alltså utgående från barnens intressen och utvecklingsbehov. Barnens nyfikenhet och glädje ansågs vara grunden för att främja multilitteracitet. Ett betydelsefullt resultat var att pedagogens entusiasm och glädje betonades som en betydelsefull del, då detta även upplevdes stärka barnens intresse och glädje i lärandeprocessen.

Multilitteracitet ansågs vara en form av uttrycksförmåga, som förutsätter av barnet en förmåga att tolka mångfalden av kommunikationsmedel i det omgivande samhället samt uttrycka och benämna det hen upplever och har lärt sig. Multilitteracitet ansågs alltså vara en förmåga som utvecklas i växelverkan med omgivningen. Multilitteracitet inkluderade även enligt pedagogerna en kunskap i användning av digitala verktyg som arbetsredskap. Enligt många av studiens informanter innebär det även förmågan att utvärdera och kritiskt granska mångfalden av information som barnet möter i hens näromgivning.

Digitala verktyg associerades även ofta till de utmaningar som framkom i förverkligandet av multilitteracitet. Denna studies informanter kopplade även starkt ihop språkutveckling med förmågan till multilitteracitet. Multilitteracitet ansågs stärka barnens förmåga att benämna och inom förskolan och nybörjarundervisningen, även presentera det hen upplevt eller lärt sig. Detta för sin del innebär att pedagogerna ansåg att multilitteracitet var en förmåga där barnet lär sig att läsa olika former av text i omgivningen.

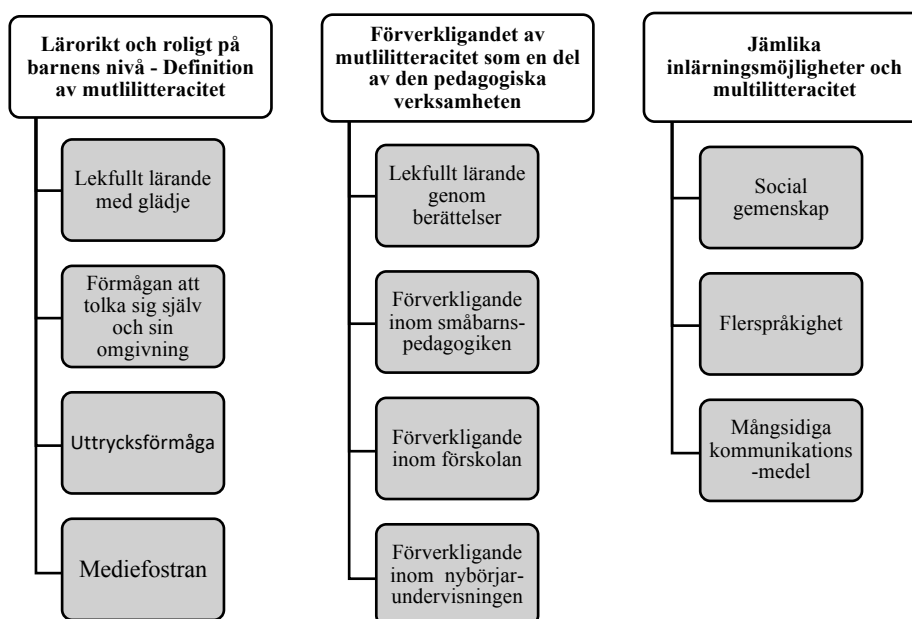
Även om alla pedagoger uttryckte en viss osäkerhet över multilitteracitetens innebörd hade de bildat en viss uppfattning om multilitteracitet samt förverkligade multilitteracitetens pedagogik i sin verksamhet väldigt långt enligt dessa tankar och associationer. Att förverkliga multilitteracitet i den pedagogiska verksamheten var kopplad till pedagogernas förståelse och värdesättning av pedagogiken. Verksamheten inom både småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen utgick ifrån barngruppens utvecklingsbehov och intressen.

Pedagogerna hade hittat intresse för utförandet både från diskussionsgrupper avsedda för lärare, utbildningar, barnlitteratur, kollegor, olika former av nätsidor samt färdigt pedagogiskt utvecklade material exempelvis av utvecklingsprogrammet MOI. I pedagogernas beskrivning av verksamheten för att främja multilitteracitet framkom dock tydligt att verksamheten alltid utformades utgående från den egna barngruppen. Detta skapade även skillnader i pedagogernas beskrivningar av verksamheten. Förverkligandet skedde ofta utgående från det övergripande temat sagor, berättelser eller andra former av uttrycksförmåga. Digitala verktyg förverkligades i främjandet av multilitteracitet eftersom det ansågs skapa lekfulla moment i inläringssituationer samt utvidgade den egna verksamheten exempelvis i form av auditiva uppgifter. Digitala verktyg ansågs även vara betydelsefulla eftersom barnen bör kunna använda dessa som arbetsredskap. Pedagogerna uttryckte att de i verksamheten strävade till att förverkliga multilitteracitet på ett



ämnesövergripande sätt, vilken innebar att främja barnens lärandeprocess genom att använda olika pedagogiska verktyg och inlärningsätt.

Att främja jämlika inlärningsmöjligheter ansågs vara kopplad till multilitteracitetens pedagogik. Informanterna uttryckte att då de arbetat med multilitteracitet har de kunnat både utveckla och stärka barnens känsla av gemenskap i gruppen, språkkunskaper och förmåga att hantera mångfalden av kommunikationsmedel i omgivningen. Speciellt utmaningar kring flerspråkighet och jämlikhet framkom i pedagogernas beskrivningar av målsättningar för och förverkligandet av multilitteracitetens pedagogik. Barn uttrycktes även ha olika färdigheter gällande användning av digitala verktyg och därför upplevdes detta fokus vara viktigt i förverkligandet av pedagogiken. Endast en av denna studies informanter definierade och kopplade ihop främjandet med multilitteracitet med kulturell läs-förmåga.



Figur 2. Sammanfattning av studiens resultat. Definitionen av multilitteracitet granskades även enskilt inom småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen.

## 5 Diskussion

Resultaten av denna studie kommer till följande diskuteras och analyseras i relation till studiens teoretiska bakgrund och forskning. I detta avsnitt närmas framförallt teorierna om multilitteracitetens pedagogik, som definierats i dennas studie utgående från definitionen av New London Group (1996; Cope & Kalantzis, 2009) och Greens (1988) teori om dynamisk litteracitet. I detta sammanfattande avsnitt behandlas även studiens begränsningar samt förslag på fortsatt forskning. Syftet med denna studie har varit att kartlägga hur pedagoger inom småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen (åk 1–2) uppfattar multilitteracitet som en del av den pedagogiska verksamheten samt hur detta avspeglas i olika pedagogiska verksamheters innehåll för att stöda multilitteracitet. Fokus har lagat specifikt i pedagogernas synsätt och hur de ser sin roll i utvecklingen och stödandet av barns möjlighet till delaktighet i den pedagogiska verksamheten och på så sätt även utvecklandet av förmågan till multilitteracitet. Denna avhandling har gjorts i samarbete med Helsingfors universitets utvecklingsprogram *In-lärning av multilitteracitet med glädje* (MOI).

**Den första forskningsfrågan** behandlade vad multilitteracitet innebär för pedagogerna och hur de uppfattar att barns multilitteracitet kan främjas i den pedagogiska verksamheten. Halinen et al. (2015) betonar att den nya läroplanen lägger ett stort ansvar på lärarnas personliga utveckling, då de förväntas självständigt bilda en egen språkmedvetenhet och en förståelse över begreppet multilitteracitet. Resultaten av denna studie visar att pedagoger har bildat en viss personlig uppfattning om vad multilitteracitet innebär samt avspeglar denna uppfattning i den pedagogiska verksamheten.

Multilitteracitet definierades av studiens informanter som en uttrycksförmåga. Denna uttrycksförmåga förutsätter av barnen en förmåga att tolka mångfalden av kommunikationsmedel i det omgivande samhället samt benämna det hen upplever och har lärt sig. Digitala verktyg betonades vara arbetsredskap för att exempelvis inkludera auditiva och visuella delar i verksamheten. Här beskriver pedagogerna alltså den multimodala förmågan som är en förutsättning för främjandet av multilitteracitet. Resultaten i denna studie tyder således på att pedagogerna beskriver multilitteracitet i enlighet med New London Groups/NLG (1996; Cope & Kalantzis, 2009; Jacobs, 2012) definition av multilitteracitet som en multimodal förmåga. Multimodalitet innebär att individen kan kombinera och utnyttja exempelvis lingvistiska, visuella, auditiva och spatiala uttryckningsformer samt gestaltningsförmågan och gester då hen lär sig något nytt (NLG, 1996; Cope & Kalantzis, 2009; Jacobs, 2012). Multimodaliteten framkom i denna studie speciellt i flera

av pedagogernas beskrivningar av verksamheten, där de utgått från ett övergripande tema, exempelvis sagor, som sedan förverkligades med hjälp av mångsidiga former av kommunikationsmedel. Pedagogernas beskrivning av multimodalitet kan även kopplas till teorin om dynamisk litteracitet och speciellt den operationella förmågan (Green, 1988; Kumpulainen et al., 2018) som förutsätter en kunskap i att kombinera olika former av verktyg, text och media. I pedagogernas beskrivningar kan det även synas ett tydligt samband till läroplansgrunderna (UBS 2016; UBS, 2014 a; UBS, 2014 b), där multilitteracitet definieras som ett vidgat begrepp för att tolka och läsa olika typer av text, som både förekommer i verbal, audiovisuell, digital och i skriftlig form.

I pedagogernas beskrivning av multilitteracitet syns en koppling till beskrivningen av Kumpulainen et al. (2018), som framhäver multilitteracitet som en förmåga som utvecklas i konkret växelverkan med och genom delaktighet i olika verksamheter i den omgivande närmiljön. Barnens och pedagogens glädje, intresse och nyfikenhet betonades som en utgångspunkt för multilitteracitetens pedagogik. Detta tanke sätt kan kopplas till läroplanens beskrivning av pedagogernas roll att uppmuntra barnet att utforska sin omgivning och på så sätt främja förmågan till multilitteracitet (Kumpulainen et al., 2018; UBS 2016; UBS, 2014 a; UBS, 2014 b). Ett barncentrerat förhållningssätt ansågs alltså vara grunden till främjandet av multilitteracitet, enligt denna studies informanter. Ett intressant resultat i denna studie var att pedagogerna värdesatte det egna intresset och glädjen i främjandet av multilitteracitet, då det egna engagemanget och intresset ansågs påverka barnens. Detta är ett betydelsefullt resultat med tanke på att multilitteracitetens pedagogik samt läroplansgrunderna fokuserar på barns upplevda glädje.

I pedagogernas beskrivning av sin roll i främjandet av multilitteracitet framkom en tydlig koppling till läroplanens beskrivning. I läroplansgrunderna för småbarnspedagogiken (2016) betonas att personalens roll är att öka barnets förståelse för och namngivande av olika begrepp, genom lekfulla metoder som främjar barns nyfikenhet. Pedagogerna i denna studie, speciellt inom småbarnspedagogiken, värdesatte denna roll, då de upplevde kunskapen att benämna som ett viktigt utvecklingsbehov för den egna barngruppen. I enlighet med förskoleundervisningens läroplansgrunder (2014) betonade förskolelärarna producerandet av olika texter och information, med hjälp av mångsidiga kommunikationsmedel. Här uttrycks alltså åter multimodalitet (NLG, 1996; Cope & Kalantzis, 2009; Jacobs, 2012) och det operationella synsättet (Green, 1988; Kumpulainen et al., 2018) som båda betonar förmågan att kunna använda och kombinera mångfalden av kommunikationsmedel i samhället.

I de nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningens (2014; Harnanen, 2016) framförs multilitteracitet som en kritisk och kulturell uttrycksförmåga som även uppmuntrar till etisk reflektion. Pedagogen inom nybörjarundervisningen betonade i enhetlighet med förskolans pedagoger, att barn bör skapa en god förmåga till att producera, presentera eller uttrycka det hen observerar i omgivningen samt kritiskt granska skillnader mellan olika former av information. Intressant nog, framkom den kritiska läsförmågan som betydelsefull inom förskoleundervisningen, även om detta inte framkommer som en central del av förskoleundervisningens läroplansgrunder. Detta kan motiveras och tolkas i relation till pedagogernas beskrivning av att barnen bör öva sådana multilitterära färdigheter i förskolan som hen även har nytta av i första klass. Ett intressant resultat var även att pedagogerna inom småbarnspedagogiken i gruppintervjun uppmärksammade den kritiska uttrycksförmågan i form av uppmärksammande av mediefostran-och kultur. I Greens (1988; Kumpulainen et al. 2018) beskrivning av det kritiska synsättet framhävs individens förmåga att granska hur hens skapade texter påverkar den omgivande miljön samt hur olika former av texter synliggörs, vilka budskap de vill föra fram och hur de vill påverka läsaren. Den kritiska läsförmågan som en del av främjandet av multilitteracitet värdesattes således av denna studies informanter.

Kupiainen och Sintonen (2009) betonade att den digitala mediekulturen är en del av barnets uppväxt-och lärandemiljö. Pedagogerna i denna studie argumenterade ur samma synvinkel att digitala verktyg och mediekultur bör granskas som ett naturligt och viktigt arbetsredskap för barnen. I gruppintervjun betonade dock pedagogerna att digitala verktyg var en relativt nytt pedagogiskt verktyg inom småbarnspedagogiken. Pedagogerna inom förskolan betonade att digitala verktyg har hört till de delarna av multilitteracitet som upplevts som mest krävande, speciellt i frågan om hur digitala verktyg skall förverkligas som en del av den pedagogiska verksamheten för att främja barnets lärostig. Detta problemområde framkom inte i klasslärarens beskrivning. I likhet med denna studies resultat, tydde resultaten i Mertalas (2016) studie på att det finns ett behov bland pedagoger inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen att få mer djupgående utbildning och professionell handledning för att kunna utveckla sina kunskaper om informationsteknologi och mediekunskap. Rowsells och Walshs (2011) studie betonar, att mediefostrans fokus skall ligga i hur digitala verktyg används i den pedagogiska verksamheten inom utbildningsväsendet. Samma synsätt bekräftades av småbarnspedagogikens och förskolans pedagoger i denna studie, då majoriteten uttryckte att de medvetet reflekterat över hur digitala verktyg och mediefostran skall förverkligas som en del av verksamheten.

Helhetsmässigt betonade pedagogerna i denna studie att det i dagens läge förekommer en stor mångfald av kommunikationsmedel och på grund av detta är främjandet av multilitteracitet värdefullt. Dessa resultat är i linje med Kupiainen, Kuljus och Mäkinens (2015) beskrivning av att då formerna av att skapa, behandla, tolka och sprida information har förändrats, har det inom utbildningsväsenden uppkommit ett behov av nya sätt att granska innebörden av litteracitet. Pedagogerna i denna studie upplevde att det skett förändringar i samhället som har lett till att det inom utbildningsväsendet finns ett behov för multilitteracitetens pedagogik, som tar i beaktan mångfalden av kommunikationsmedel.

**Studiens andra forskningsfråga** granskar hur pedagogerna har byggt upp den pedagogiska verksamheten för att främja multilitteracitet. Studiens informanter beskrev multilitteracitet som en uttrycksförmåga att tolka mångfalden av kommunikationsmedel i omgivningen. Pedagogerna i denna studie hade förverkligat främjandet av multilitteracitet utgående från den egna personliga synen på multilitteracitet. Pedagogerna hade dock på väldigt olika sätt förverkligat verksamheten, då de alltid anpassade den till den egna barngruppen, dess behov samt pedagogens egna intressen, utvecklingsbehov och entusiasm.

Denna studies informanter förverkligade således den pedagogiska verksamheten med fokus på den egna barngruppens utvecklingsbehov. Här kan även dras en koppling till multilitteracitetens pedagogik enligt New London Group (1996; Jacobs, 2012). Pedagogernas beskrivning betonar speciellt situerad praxis (New London Group, 1996; Jacobs, 2012), som syftar på att verksamheten bör anpassas till barnets egna erfarenheter, kunskaper och intressen samt introducera nya lärandeformer och verktyg på ett sätt som upplevs tryggt. Detta konkretiserades genom att pedagogerna förverkligat verksamheten på ett ämnesövergripande sätt. Barnen fick även använda olika kommunikationsformer och verktyg. Exempelvis det övergripande temat teater behandlades i en förskolegrupp genom konkreta teaterbesök, berättelser, skapandet av sagor, diskussioner och planerandet av en egen pjäs med en personlig karaktär. Dessa resultat kan även tolkas beskriva den operationella förmågan (Green, 1988; Kumpulainen et al., 2018), där barnet kombinerar olika former av text, verktyg och media.

Pedagogerna hade även utfört verksamhet, vars fokus låg i att utveckla de multilitterära förmågor som barnen har nytta av i när framtid, exempelvis i övergången från förskola till skola. Cope och Kalantzis (2009) framhäver att kritiska ramar och föränderlig praxis

kan ses i verksamheten som strävan till att barn lär sig att kritiskt granska och implementera det hen lärt sig; dessa framkom då pedagogerna betonade att barnen skulle tillägna sig förmågor som de hade nytta av i en när framtid, exempelvis i övergången från förskola till första klass. Green (1988) beskriver i sin del att den kritiska förmågan är starkt sammanbundet till en förmåga att känna igen och beakta maktkonstruktioner i producerandet och läsandet av olika former av texter i den omgivande miljön. Denna förmåga framkom exempelvis i klasslärarens beskrivning av en övning där barnen skulle jämföra faktatexter med deras egna producerade texter. I småbarnspedagogiken uppmärksammades i sin del barnen över mångfalden av olika symboler, mediekultur och reklamer i den omgivande närmiljön.

Informanterna i denna studie hade byggt upp den pedagogiska verksamheten för att främja multilitteracitet med hjälp av det genomgripande temat sagor, berättelser och andra former av uttrycksförmåga. Explicita instruktioner som framkommer i NLG teori om multilitteracitet (2000; Cope & Kalantzis, 2009; Jacobs, 2012) syftar på förmågan att kunna aktivt och medvetet delta i lärandeprocessen, samt uttrycka det man lär sig. I likhet med denna teori, värdesatte pedagogerna verksamhet som främjade barns uttrycksförmåga och gav plats för gemensamma diskussioner. Inom temat uttrycksförmåga framkom ofta känslor, gester och emotioner. Detta fokus är betydelsefullt med tanke på att barn och ungas sociala och emotionella förmågor har påvisats ha ett samband med skolframgång samt attityder, beteende och engagemang i lärandemiljön (Durlak et al., 2011).

Digitala verktyg förverkligades som arbetsredskap i främjandet av multilitteracitet genom att skapa lekfulla moment i inläringssituationer samt utvidgade den egna verksamheten till exempel i form av auditiva och visuella uppgifter. Endast en av studiens informanter uttryckte att hen använt digitala verktyg som en metod för barnen att uttrycka emotioner. Flera studiers resultat tyder på att digitala verktyg och animation kan användas som pedagogiskt verktyg för att lära barn hur emotioner kommuniceras (Mills & Unsworth, 2018; Hermansson, 2017; Mills et.al, 2017). Studiens resultat tyder således på att pedagoger inom småbarnspedagogiken, förskola och nybörjarundervisningen skulle ha ett behov av att få professionell handledning i användning av digitala verktyg för att främja barns uttrycksförmåga och på så sätt även förmågan till multilitteracitet.

**Studiens tredje forskningsfråga** behandlar på vilket sätt multilitteracitet kan enligt pedagogerna främja jämlika inlärningsmöjligheter inom småbarnspedagogiken, förskole-

undervisningen och nybörjarundervisningen. Främjandet av jämlika inlärningsmöjligheter ansågs vara kopplad till att främja barns multilitteracitet. Informanterna uttryckte att då de arbetat med multilitteracitet, har de kunnat både utveckla och stärka barnens känsla av gemenskap i gruppen, språkkunskaper och förmåga att hantera mångfalden av kommunikationsmedel i omgivningen. Detta är ett viktigt resultat, då en central målsättningen för multilitteracitetens pedagogik är att öka möjligheten till jämlika inlärningsmöjligheter i kontexter som kännetecknas av diversitet (Jacobs, 2012. Boyd & Brock, 2015. Kupiainen, 2016. Roswell et al. 2011). Pedagogerna i studien fokuserade på att förändra verksamheten samt mer djupgående reflektera över vad barnet lär, varför hen lär sig något och hur bygga upp lärandet så att varje barn är delaktig i lärandeprocessen (Jacobs, 2012; Boyd & Brock, 2015; Kupiainen, 2016; Roswell et al., 2011).

Speciellt utmaningar kring flerspråkighet och jämlikhet framkom i pedagogernas beskrivningar av målsättningar för och förverkligandet av multilitteracitetens pedagogik. Den verbala uttrycksförmågan var alltså ett centralt utvecklingsbehov i främjandet av multilitteracitet, enligt pedagogerna. Däremot kopplades multilitteracitet inte ihop med faktorer som nationalitet, etnicitet, kön och sexualitet, som multilitteracitetens pedagogik betonar som betydelsefull (NLG, 2000; Jacobs, 2012; Boyd & Brock; 2015; Kupiainen, 2016; Roswell et al., 2011). Halinen et al. (2015) och Kumpulainen et al. (2018) framför att multilitteracitet möjliggör att barnet på ett konsekvent sätt kan integrera världen omkring hen och dess kulturella diversitet och praxis samt utvecklar en förmåga att förändra den kultur hen tillhör. Den kulturella förmågan (Green 1988; Kumpulainen et al., 2018) är således betydelsefull, då genom att beakta texters sociala och kulturella sammanhang, kan barn skapa meningsfulla former av texter, verktyg och media, som med hjälp av hen kan konkret inverka på omgivningen. Endast en av denna studies informanter definierade och kopplade ihop multilitteracitet med multikulturalitet eller kulturell läsförmåga. Vidare kan nämnas att pedagogen i fråga var från förut bekant med teorierna om multilitteracitet, utöver den definition som betonas i läroplansgrunderna.

En anledning till att pedagogerna främst fokuserade på språket i definiering av multilitteracitet kan eventuellt hittas i Mertalas (2018) studies resultat, där det framkommer att läroplanens beskrivning om multilitteracitet lämnat bort en del av det perspektiv som multilitteracitetens pedagogik betonar, speciellt vad gäller kulturell läsförmåga. Multilitteracitetens pedagogik är alltså mer mångsidig och djupgående än läroplansgrundernas definition. Detta är motstridigt med tanke på att pedagogerna bör utgå ifrån läroplansgrunderna, då de planerar den pedagogiska verksamheten. Visserligen är dock kulturell och kommunikativa kompetensen (UBS, 2014 a; UBS, 2016) en del av läroplanens

nämnda sju mångsidiga kompetenser, som även inkluderar multilitteracitet. I läroplansfrundernas beskrivning av multilitteracitet behandlas den kulturella och kommunikativa kompetensens roll (UBS, 2014 a; UBS, 2014 b; 2016) relativt lite, speciellt då innehållet av småbarnspedagogikens och förskolans läroplan granskas. Pedagogerna bör ha kunskap om och verktyg för att främja multilitteracitet på ett sätt som beaktar den mångfald som barngrupperna präglas av (Jacobs, 2012. Boyd & Brock, 2015. Kupiainen, 2016).

Helhetsmässigt kan det sammanfattas att denna studies informanter hade bildat en uppfattning om multilitteracitet som en multimodal uttrycksförmåga, där barnet har en kunskap i att tolka mångfalden av kommunikationsmedel i hens omgivning. Ett viktigt resultat i denna studie var förutom barnens glädje, betydelsen av pedagogens glädje i främjandet av multilitteracitet. Denna helhetsmässiga förståelse avspeglades även i den pedagogiska verksamheten som inspirerades av sagor, berättelse och olika former av verksamheter för att främja uttrycksförmågan och väcka barnens intresse och nyfikenhet. Denna studies resultat visar alltså hur förverkligandet av multilitteracitet sker konkret i den pedagogiska verksamheten. Många av studien pedagoger uppfattade digitala verktyg som en utmaning i att främja multilitteracitet. Detta resultat kan granskas som ett utvecklingsbehov inom fortbildning av lärare i arbetslivet och inom lärarutbildning. Multilitteracitet ansågs främja barns jämlika inlärningsmöjligheter genom att stöda flerspråkighet, gemenskapen i barngruppen och förutsätta en användning av mångsidiga kommunikationsmedel. Resultaten tyder helhetsmässigt på ett behov av att i fortsättningen erbjuda utbildning om främjandet av multilitteracitet både för pedagoger i arbetslivet samt inom lärarutbildning, speciellt gällande sambandet med att inkludera och främja kulturell läsförmåga. Resultatet kan även tolkas som ett behov av att utveckla definitionen på multilitteracitet i de finländska läroplansgrunderna, i enlighet med multilitteracitetens pedagogik.

## **5.1 Kritisk granskning av studien**

Då syftet med studien var att kartlägga djupgående pedagogers upplevelser gällande främjandet av multilitteracitet och antalet informanter var endast sju, påverkar detta på resultatens generaliserbarhet. Eftersom studien skedde inom samma kommun, så hade resultaten kunnat se väldigt olika ut ifall studien utförts i multipla gemenskaper och i olika kommuner. Antalet av informanter var dock lämpligt eftersom intervjuerna bidrog till ett



djupgående och mångsidigt material. Studiens utförande har även varit mångsidigt eftersom studiens metod både inkluderat individuella intervjuer med hjälp av metoden video-stimulated recall och en gruppintervju.

I denna studie deltog pedagoger som en längre tid samarbetat med utvecklingsprogrammet MOI, detta samarbete förutsatte dock inte av mina informanter specifika sätt att förverkliga multilitteracitet. En faktor som har kunnat påverka studiens resultat är att planen för småbarnspedagogiken inkluderade begreppet multilitteracitet först år 2016, medan förskoleundervisningen och nybörjarundervisningen hade arbetat med begreppet målmedvetet sedan 2014. Samplet av studiens informanter har varit varierande med tanke på ålder och arbetserfarenhet, även om detta inte direkt varit relevant för studiens syfte. I studien deltog endast kvinnor, men med tanke på studiens syfte och forskningsfrågor var aspekterna kring kön och genus inte central.

## **5.2 Förslag på fortsatt forskning**

Så som betonats tidigare i denna studie, har pedagogers upplevelser och roll i främjandet av multilitteracitet varit ett ämne som det genomförts lite tidigare forskning om. Detta bör inte granskas som en brist, utan snarare som en möjlighet för att öppna upp ämnet ytterligare inom forskning om multilitteracitet. Eftersom studiens resultat framhäver betydelsen av pedagogens upplevda glädje och intresse i främjandet av multilitteracitet, skulle detta perspektiv även vara relevant i fortsatt forskning. Vad väcker pedagogernas glädje i främjandet av multilitteracitet eller vilka samband finns det mellan pedagogernas entusiasm och inspiration i utvecklingen av barns förmåga till multilitteracitet? Vidare forskning om hur perspektivet på genus framkommer i främjandet av multilitteracitet, skulle kunna vara betydelsefull för utvecklandet av multilitteracitetens pedagogik.

Studios resultat tyder på ett behov av vidare forskning om hur kulturell läsförmåga främjas i den pedagogiska verksamheten. Även forskning med utgångspunkt i lärarstudenternas förståelse för begreppet multilitteracitet och dess samband med kulturell läsförmåga, skulle kunna vara betydelsefull med tanke på förebyggande åtgärder. Studios resultat tyder även på ett behov av både djupgående kvalitativ och generaliserbar kvantitativ forskning om multilitteracitet enligt läroplanens definition. Varför inkluderas inte exempelvis kulturell läsförmåga som en del av multilitteracitetens pedagogik i läroplanens grunderna?

## Referenser

- Barton, D. (2001). Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. *Language and Education*, 15 (2&3), 92–104. Hämtad från <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=0B51021DE51C8A03A20F2C1599D400BE?doi=10.1.1.471.7085&rep=rep1&type=pdf>
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 290). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18674/1/gupea\\_2077\\_18674\\_1.pdf?q=aatt](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18674/1/gupea_2077_18674_1.pdf?q=aatt)
- Boyd, F & Brock, C. (2015). *Social Diversity within Multiliteracies: Complexity in Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Consuegra, E., Engels, N., & Willegems, V. (2016). Using video-stimulated recall to investigate teacher awareness of explicit and implicit gendered thoughts on classroom interactions. *Teachers and Teaching*, 22(6), 683–699, doi: 10.1080/13540602.2016.1158958
- Cope, B & Kalantzis, M. (2009). *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures*. London and New York: Routledge.
- Corkett, J-K., & Benevides, T. (2015). Pre-service Teachers' Perceptions of Technology and Multiliteracy Within the Inclusive Classroom, *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2 (2), 35-46, doi: <http://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2015.02.004>
- Dahlgren, L., & Johansson, K. (2016). Fenomenografi i Fejes, A & Thornberg, R., *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fejes, A & Thornberg, R. (2016). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.
- Flick, U. (2007). *Managing quality in qualitative research*. Los Angeles : Sage Publications.
- Freire, P. (2008). *Education for critical consciousness* (First published 1974). London & New York; Continuum.
- Green, B. (1988). Subject-specific Literacy and School Learning: A Focus on Writing *Australian Journal of Education*, 2, 156–179.
- Halinen, I., Harmanen, M., & Mattila, P. (2015). *Making Sense of Complexity of the World Today: why Finland is Introducing Multiliteracy in Teaching and Learning*. Hämtad från [http://www.oph.fi/download/173262\\_cidree\\_yb\\_2015\\_halinen\\_harmanen\\_mattila.pdf](http://www.oph.fi/download/173262_cidree_yb_2015_halinen_harmanen_mattila.pdf)
- Harmanen, M. (2016). Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa i Leino, K., & Kallionpää, O., *Monilukutiatoa digiaikaan:lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

- Hermansson, C. (2017). Disembodied Voice and Embodied Affect: e-Reading in Early Childhood Education. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3, 12–25, doi: <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v3.467>
- Hill, S. (2010). The millennium generation: Teacher-researcherexploring new forms of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 314–340. doi:10.1177/1468798410372820
- Holm, G., Sahlström, F., & Zilliacus, H. (2017). Arts-Based Visual Research i Leavy, P., *Handbook of Arts-Based Research*. Guilford Publications. Hämtad från <http://ebookcentral.proquest.com/lib/helsinki-ebooks/detail.action?docID=4979052>.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma i Aho, A-L., et al. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Jacobs, G. (2012). The Proverbial Rock and Hard Place The Realities and Risks of Teaching in a World of Multiliteracies, Participatory Culture, and Mandates. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(2), 98–102, doi:10.1002/JAAL.00109
- Jokinen, P., Palmgren-Neuvonen, L., Hytönen, M., Cortés, M., Riekk, J., & Korkeamäki, R–L. (2013). *Millaista on tulevaisuuden lukutaitojen pedagogiikka? – Tutkimus- ja kehittämistyötä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa*. Hämtad från <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42154/1/millaista-on-tulevaisuuden-lukutaitojen-pedagogiikka-tutkimus-ja-kehittamistyota-perusopetukseen-valmistavassa-opetuksessa.pdf>
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2007). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang cop.
- Kupiainen, Reijo (2016). Monilukutaidon pedagogiikka ja sosiaalinen diversiteetti I Leino, Kaisa & Kallionpää, Outi (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kupiainen, R., Kulju, P., & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito? I *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Kupiainen, R., & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot Osallisuus Mediakasvatus*. Helsinki: Helsinki University Press/Palmenia.
- Kumpulainen, K., Sintonen, S., Vartiainen, J., Sairanen, H., Nordström, A., Byman, J., & Renlund, J. (2018). *Kurittomat palaset: Monilukutaitoa opitaan ilolla*. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Kroksmark, T. (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S.E. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 ., [omarb. och utvidgade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New Literacies*. Berkshire, England: McGraw-Hill Education.
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys-exemplet fenomenografi*. Linköping: Studentlitteratur. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>
- Leander, K., & Boldt, G. (2012). Rereading “A Pedagogy of Multiliteracies”: Bodies, Texts, and Emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 22–46, doi: 10.1177/1086296X12468587
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology: Principles and Practice*, doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781473957657>

- Liiten, M. (26 augusti 2018). Ensin hallitus leikkasi koulutuksesta rajusti, sitten paikkasi pienesti – Karuimmin on kohdeltu toisen asteen koulutusta, arvioi OAJ. *Helsingin Sanomat*. Hämtad 2019-04-23, från <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005804034.html>
- McDougall, J. (2009). A crisis of professional identity: How primary teachers are coming to terms with changing views of literacy. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), pp. 679–687.
- Mertala, P. (2018). Lost in translation? Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaitokäsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & viestintä*, 41(1), 107–116.
- Mertala, P. (2016). Wag the dog: The nature and foundations of preschool educators' positive ICT pedagogical beliefs. *Computers in Human Behavior*, 69, 197–206, doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.037>
- Mills, K., Bellocchi, A., Patulny, R., & Dooley, J. (2017). Indigenous children's multimodal communication. *Australian Journal of Language and Literacy*, 40(2), 95–108.
- Mills, K., & Unsworth, L. (2018). iPad Animations: Powerful Multimodal Practices for Adolescent Literacy and Emotional Language. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(6), 609–620, doi: 10.1002/jaal.717
- Monilukutaito. (2017). *Utvecklingsprogrammet Inläring av multilitteracitet med glädje* (MOI). Hämtad 2019-04-23, från <http://www.monilukutaito.com/se/blog/18/utvecklingsprogrammet-inlarning-av-multilitteracitet-med-gladje-moi>
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–92. Hämtad från <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf>
- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu i Aho, A-L., et al. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Pohjola, K. (2011). Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Pitkänen, K., Hievanen, R., Kirjavainen, T., Suortamo, M., & Lepola. (2017). Effekterna av statliga sparåtgärder på de kulturella rättigheterna. Hämtad från <https://karvi.fi/sv/publication/effekterna-av-statliga-sparatgarder-pa-de-kulturella-rattigheterna/>
- Przybylskiand, A.K, & Weinstein, N. (2017). A Large-Scale Test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the Relations Between Digital-Screen Use and the Mental Well-Being of Adolescents. *Psychological Science*, 28(2), 204–215, doi: 10.1177/0956797616678438
- Rowell, J., & Walsh, M. (2011). Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies. *Brock Education*, 21(1), 53–62.
- Rowe, V. (2009). Using video-stimulated recall as a basis for interviews: some experiences from the field, *Music Education Research*, 11(4), 425–437, doi: 10.1080/14613800903390766
- Räsänen, R. (2009). Teacher's intercultural competence and education for global responsibility i Talib, M-T., Loima, J., Paavola, H. & Patrikainen, S. (Red.). *Dialogs on diversity and global education*. Frankfurt: Peter Lang GmbH.

- Serafini, F., & Gee, E. (2017). *Remixing Multiliteracies: Theory and Practice from New London to New Times*. New York: Teachers College Press.
- Tripp, T., & Rich, P. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728–739.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, No. 66(1), 60–92.
- Tainio, L. (2007). *Vuorovaikutus luokkahuoneessa: Näkökulmia keskusteluanalyysiin*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Utbildningsstyrelsen. (2014 a). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Hämtad från [https://www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/laroplans\\_och\\_examensgrunder/grundlaggande\\_utbildningen](https://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/grundlaggande_utbildningen)
- Utbildningsstyrelsen. (2014 b). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014*. Hämtad från [https://www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/laroplans\\_och\\_examensgrunder/forskoleundervisning](https://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/forskoleundervisning)
- Utbildningsstyrelsen. (2016). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016*. Hämtad från [https://www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/laroplans\\_och\\_examensgrunder/smabarnspedagogik/grunderna](https://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans_och_examensgrunder/smabarnspedagogik/grunderna)
- Vaccarino, F., Comrie, M., Murray, N., Sligo, F., & Tilley, E. (2013). Daring to define Litteracy in the 21st century i Ling, C., Lin, D., Muniandy, J., Choo, L-B., Hiang, T-C., Pandian, A. *New Literacies: Reconstructing Language and Education*. Cambridge Scholars Publishing. Hämtad från <https://ebookcentral-proquest-com.libproxy.helsinki.fi>

# Bilagor

## Bilaga A

### *Intervjuguide för studien*

#### **Bakgrund**

- Vad heter du och var jobbar du?
- Hur länge har du jobbat som lärare?
- Hur kom det sig att du valde att studera pedagogik/till lärare?

#### **1. Vad är multilitteracitet?**

- Vilken innebörd lägger du i begreppet multilitteracitet?
- Hur har du blivit bekant med multilitteracitet?
- Vad anser du att multilitteracitet kan främja eller är bra för?
  - Varför pratas det nuförtiden så mycket om multilitteracitet, vad anser du?
- Vilket värde ger du i att främja multilitteracitet?
- Är det något i multilitteracitet som väcker oro i dig eller som du upplever som belastande?
- Vilken innebörd lägger du i begreppet multilitteracitet? (*frågas med avsikt flera gånger*)
  - Hur skulle *du* sammanfatta multilitteracitet i en mening?

#### **1.1 De olika formerna att uttrycka multilitteracitet.**

- Hur kan man utveckla en förmåga att bli multilitterär?
  - Ge några konkreta exempel från din egna pedagogiska verksamhet/undervisning.
- På vilket sätt kommer barnets multilitteracitet och dess utveckling fram?
- Kan det finnas barn som inte har en förmåga till multilitteracitet och hur framträder detta i så fall detta?

#### **2. Förverkligandet av multilitteracitet i den pedagogiska verksamheten**

- Hur framkommer multilitteracitet i din pedagogiska verksamhet/undervisning? Vilka mål har ni lagt upp i arbetsgemenskapen?
  - Ge konkreta exempel från din egna verksamhet/barngrupp/klass

- Vilka förutsättningar krävs det av dig som pedagog att genomföra pedagogisk verksamhet/undervisning där multilitteracitet genomsyrar lärandemiljön?
- Varifrån hittar du inspiration, idéer och material gällande multilitteracitet?
- Anser du att det finns vissa lärandemiljöer som har ett större behov eller nytta av multilitteracitet?
  - Upplever du att det finns utmaningar i barngruppen/ i den pedagogiska verksamheten/undervisningen, där multilitteracitet har varit eller skulle kunna vara till nytta?
- Anser du att det finns i framtiden ett behov av att använda sig av multilitteracitet i den pedagogiska verksamheten?
  - Hur skulle du vilja i framtiden utveckla verksamhet/undervisningen med tanke på främjandet av multilitteracitet?

Öppen fråga: Har du ännu något som du skulle vilja tillägga?

## Bilaga B

*Meddelande om undersökning till yrkesfostrare/lärare*

### **Meddelande om undersökning till yrkesfostrare/lärare**

Vi ber dig delta i en undersökning som gäller främjandet av barns multilitteracitet. Undersökningen är en del av **utvecklingsprogrammet Inläring av multilitteracitet med glädje (MOI)** som stöds av undervisnings- och kulturministeriet. Utvecklingsprogrammet genomförs av pedagogiska fakulteten vid Helsingfors universitet. Utvecklingsprogrammet utvecklar verksamhetsmodeller som främjar multilitteracitet hos barn samt förståelse för hur multilitteracitet utvecklas, hur den kan stödjas och bedömas i den tidiga barndomen. Alla fostrare som deltar i programmet lär sig att bättre främja barns multilitteracitet.

#### **Vad betyder multilitteracitet?**

Multilitteracitet är förknippad med barnets mångsidiga kompetens och tänkande. Med multilitteracitet avses förmågan att tolka och producera olika slag av meddelanden. Dit hör förmågan att kunna söka, presentera och bedöma samt värdera olika slags meddelanden. Multilitteracitet berikar den traditionella förmågan att läsa, skriva och räkna, eftersom man nu behöver kunna förstå och producera mer varierande meddelanden än tidigare för att kunna samarbeta.

#### **Varför är det viktigt att undersöka multilitteracitet?**

Finländska barn är fortfarande mycket läskunniga, men lusten och glädjen att läsa har minskat klart. Beträffande inlärningsmotivationen och läskunnigheten finns det skillnader mellan flickor och pojkar. I Finland är invandrarnas läskunnighet också klart under det internationella genomsnittet. Läskunnighet, såväl traditionella kunskaper i att läsa, skriva och räkna som multilitteracitet, dvs. att stödja mångsidig kommunikation och självuttryck, är alla finländares intresse och barnets rätt.

#### **Hurdan information producerar undersökningen?**

Med undersökningen produceras ny information om hur barns multilitteracitet kan främjas som en del av småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen. Målet med undersökningsdata är att stödja småbarnspedagogikens, förskoleundervisningens, skolornas, bibliotekens, museernas och övriga kulturaktörers yrkeskunnighet, samarbete och informationsutbyte. Dessutom förmedlas forskningsinformation, verksamhetsmodeller och material till alla vuxna som arbetar med små barn för att främja multilitteracitet i hemmen och andra vardagsgemenskaper.

#### **Vem deltar i undersökningen?**

Undersökningen gäller barn i åldern 0–8 år, deras vårdnadshavare och yrkesfostrare. I undersökningen deltar sammanlagt tio områden i Helsingfors och i varje område en dagvårdsenhet och årskurs 1 och 2 i deras samarbetskola. Dessutom deltar bibliotek, museer och övriga kulturinrättningar som skolorna och daghemmen samarbetar med.



### **Vad innebär det att delta i undersökningen?**

Undersökningsmaterialet samlas in som en del av barnets vardag i huvudsak under barnets dag i dagvården, förskolan eller skolan. Materialet samlas in bland annat genom att observera barnens och de vuxnas verksamhet, genom intervjuer och genom att följa verksamheten. Materialet samlas också in med hjälp av enkäter som är riktade till vårdnadshavarna. Vårdnadshavarna kan dessutom delta i intervjuer om de vill och observationer kan göras i familjerna.

Det är helt frivilligt att delta i undersökningen som hör till utvecklingsprogrammet och det går att hoppa av i vilket skede av undersökningen som helst. Du kan också vägra att delta i vissa sätt att samla in material, t.ex. fotografering eller videinspelning.

### **Hur behandlas och sparas informationen?**

All information som samlats in i samband med undersökningen är konfidentiell. Undersökningsmaterialet sparas bland annat genom att göra anteckningar och iakttagelser, fotografera samt göra ljud- och videinspelningar. Materialet existerar således i många former, till exempel som videinspelningar, fotografier och olika slags produktioner. Materialet innehåller inte känsliga uppgifter eller personuppgifter (namn, adress eller personbeteckning), men det kan hända att du kan identifieras på fotografi- eller videomaterialet.

För undersökningsmaterial som innehåller identifieringsuppgifter utarbetas ett undersökningsregister och fotografi- och videomaterialet skyddas så att endast utvecklingsprogrammets forskare kan använda materialet i sin egen forsknings- och undervisningsverksamhet. All information som samlats in under undersökningen behandlas så att deltagarnas identitet inte kan fastställas. Fotografi- och videomaterialet visas inte för utomstående så att personerna kan kännas igen. Uppgifterna som samlats in arkiveras utan personuppgifter och sparas i Helsingfors universitets arkiv eller informationssystem.

Vi hoppas att vi får samarbeta med dig för att främja barnens multilitteracitet.

Med vänlig hälsning,  
professor Kristiina Kumpulainen, ledare för MOI-utvecklingsprogrammet

Mer information om utvecklingsprogrammet och undersökningen ges av ledaren för undersökningen Kristiina Kumpulainen  
tfn X, email X

### **SAMTYCKE**

Vi ber dig returnera nedanstående samtycke till de anställda i utvecklingsprogrammet MOI.

Jag har läst meddelandet om undersökningen och deltar i undersökningen som hör till utvecklingsprogrammet Inläring av multilitteracitet med glädje (MOI).

Datum \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Ort \_\_\_\_\_

Underskrift \_\_\_\_\_

Namnförtydligande