

MAGISKT MED LÄSSTUND

En studie om pedagogers och barns
uppfattningar om läsning i förskolan

IT'S MAGICAL TO READ

A study of teachers' and childrens'
opinions about reading in preschool.

Examensarbete i lärarutbildningen
Avancerad nivå 15 Högskolepoäng
Hösttermin 2010

Sofia Blixt, Maria Johansson

Handledare: Anja Malmberg
Examinator: Urban Carlén

Resumé

Arbetets art:	Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp Högskolan i Skövde
Titel:	Magiskt med lässtund
Sidantal:	33
Författare:	Sofia Blixt, Maria Johansson
Handledare:	Anja Malmberg
Datum:	Januari 2011
Nyckelord:	Barnbok, pedagog, lärande, genus, didaktik

Vi är intresserade av vilken roll barnboken har i förskolan och om både pedagoger och barn hade någon uppfattning om varför läsning kan vara av betydelse. Därför ville vi ta reda på pedagogers och barns syn på läsandet av barnböcker i förskolan, samt att ta reda på vilka likheter och skillnader det finns mellan deras uppfattningar. Vi har gjort en kvalitativ undersökning där vi intervjuat sex pedagoger och 18 barn. Vår studie bygger på ett sociokulturellt perspektiv. Pedagogerna använde barnboken främst som ett verktyg i förskolan för att främja barnets kunskapsutveckling som exempelvis språket, fantasin och faktakunskaper. Barnen däremot var av den uppfattningen att de läser på förskolan för att det är lustfyllt. Något som pedagogerna och barnen var överens om var att det är pedagogerna som bestämmer vad de skall läsa under de organiserade lästillfällena under dagen, men att barnen får bestämma när de själva tar initiativet till det under den fria leken.

Abstract

Study: Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp
University of Skövde

Title: It's magical to read

Number of pages: 33

Author: Sofia Blixt, Maria Johansson

Tutor: Anja Malmberg

Date: January 2011

Keywords: Childrens book, teacher, educational, genus, didactic

We are interested in what role the children's book has in preschool and if the teachers and the children had some thoughts on why reading matters. Because of this, we attempted to find out the teachers' and the childrens' opinions on reading in preschool and if, and how, they differ. We did a qualitative study and we interviewed six teachers and 18 children. Our study is based on the social cultural perspective. The teachers used the children's book as a tool to further various facets of the childrens' knowledge, for example language development, fantasy and factual knowledges. The children, on the other hand, thought that they read in preschool just for fun. Something that the teachers and the children agreed on was that it's the teachers that choose the books at the organized reading times. But the children were allowed to choose books when they were the initiators of the reading during the free times.

Innehåll

1	Bakgrund.....	1
1.1	Inledning	1
1.2	Syfte	2
1.3	Frågeställning.....	2
1.4	Teoretisk referensram	3
1.4.1	Barnbokens historia	3
1.4.2	Barnbokens användningsområden.....	4
1.4.3	Tider för lässtund.....	5
1.4.4	Barnbokens kategorier och genrer.....	6
1.4.5	Genus i barnboken.....	8
1.4.6	Didaktiska utgångspunkter inför lässituationer	10
1.5	Tidigare forskning.....	11
1.5.1	Rubrik.....	Error! Bookmark not defined.
1.5.2	Sociokulturellt perspektiv på lärande	12
2	Metod.....	14
2.1	Metodval	14
2.2	Urval	16
2.3	Genomförande	17
2.3.1	Intervjutillfällena med pedagogerna.....	17
2.3.2	Intervjutillfällena med barnen	18
2.3.3	Transkribering	18
2.4	Analys	19
2.5	Trovärdighet.....	20
2.6	Forskningsetik.....	21
3	Resultat.....	23
3.1	Läsning ur ett lärande och stimulerande perspektiv	23
3.1.1	Pedagogerna	23
3.1.2	Barnen	24
3.2	Olika lässituationer	25
3.2.1	Pedagogerna	25
3.2.2	Barnen	26

3.3	Val av böcker	26
3.3.1	Pedagogerna	27
3.3.2	Barnen	28
3.4	Genustänkande hos pedagoger och barn.....	29
3.4.1	Pedagogerna	29
3.4.2	Barnen	30
3.5	Didaktiska val	32
4	Diskussion.....	34
4.1	Metoddiskussion	34
4.2	Resultatdiskussion	36
4.2.1	Vad lär och hur stimuleras barnen av barnboken	36
4.2.2	Läsningens utrymme på förskolan	38
4.2.3	Pedagogernas och barnens val av böcker	39
4.2.4	Genusavspegling hos pedagogerna och barnen.....	40
4.2.5	Didaktiska val.....	41
4.2.6	Sammanfattande diskussion	43
4.2.7	Fortsatt forskning	43
5	Referenser	45
	Bilagor	

1 Bakgrund

1.1 Inledning

Vi har genom lärarutbildningen fått en uppfattning om att barnboken bör vara en central del i förskolans verksamhet. Men hur nyttjas boken av pedagoger och barn i förskolan? Efter att vi gått en kurs på högskolan i Skövde som handlade om barnbokens betydelse i förskolan väcktes ett intresse hos oss. Efter att vi fått reda på att barnboken kan användas för olika ändamål började vi fundera kring hur pedagoger och barn uppfattar läsningen och användandet av böcker i förskolan och vad de anser att barnboken kan vara bra för. Tänker pedagogerna och barnen likadant? Eller skiljer sig deras uppfattningar åt? Vi tänkte därför att vi skulle undersöka vilka uppfattningar pedagoger och barn har om läsning och vad det finns för likheter och skillnader mellan deras uppfattningar.

Ekelund (2007) skriver att det är viktigt att börja läsa för barnen redan i förskolan och Edwards (2008) anser att läsningen på förskolan kan ses som dagens viktigaste stund eftersom många olika aspekter vävs in under läsningen. Dock är dessa synsätt ur ett vuxenperspektiv, vilket mycket av dagens forskning är som behandlar användandet av barnböcker i förskolan. Simonsson (2007) har forskat om pedagogers uppfattningar om läsningen i förskolan och denna forskning har vi hämtat inspiration från när vi formulerat vårt syfte och vår frågeställning. Men något som vi saknade var barnens uppfattningar om hur läsandet av barnböcker ser ut på förskolan. Vi ser därför att vår forskning kan bidra till att belysa och uppmärksamma barnens uppfattningar kring läsandet av böcker i förskolan, men också vilka likheter och skillnader som finns mellan pedagogers och barns uppfattningar.

1.2 Syfte

Syftet med vår studie är att ta reda på pedagogers och barns syn på läsandet av barnböcker i förskolan, samt att ta reda på vilka likheter och skillnader det finns mellan deras uppfattningar.

1.3 Frågeställning

För att kunna besvara vårt syfte har vi formulerat en frågeställning, vilken är:

- Hur menar pedagoger och barn att boken nyttjas i förskolan och på vilka grunder sker valen av böcker?

1.4 Teoretisk referensram

Under denna rubrik kommer vi först att skriva om barnbokens uppkomst för att få en förförståelse för barnbokens betydelse ur ett historiskt perspektiv. Därefter behandlas litteratur som är relevant för vår studie. *Barnbokens användningsområden, barnbokens kategorier och genrer, genus i barnboken* och till sist *didaktiska utgångspunkter inför lässituationer* är avsnittets rubriker.

1.4.1 Barnbokens historia

I början av barnbokens uppkomst var det ofta vuxenböcker som omarbetats och anpassats till barnen, men i dagens samhälle skrivs många böcker till barn från början (Nettervik, 2004). Den första svenska barnboken är *Een sköön och härligh jungfrw speghel*, vilken blev översatt och publicerad 1591. Dock var den endast ämnad för adliga flickor. Meningen med den boken var att uppfostra flickorna till att bli mer förståndiga och förnuftiga individer (Kjersén Edman, 2002). Året efter skrevs den första barnboken för pojkar, vars titel är *En gyldenne book, om unga personers sedhers höffwelighet* och den boken var en motsvarighet till flickornas. Dessa två barnböcker skrevs i ett uppfostrande syfte. Böckerna kom att bidra till det vi kallar för upplysningstiden, vilket tog kraft under 1700-talet. Barnböckerna var dock främst till för pojkarnas uppfostran. I slutet av 1700-talet och i början på 1800-talet växte tidsperioden Romantiken fram och då var det myter, sagor, ramsor och sånger som var i fokus. Kjersén Edman (2002) skriver att romantikerna hade åsikter om att barnet skulle vara ett barn så länge som möjligt och inte uppfostras till en vuxen direkt. Romantikerna ansåg därför att läsningen för barn skulle fokusera på att de utvecklade sitt känsloliv och sin fantasi. Under 1800-talet utvecklades de första pojk- och flickböckerna, då pojkböckerna blev mer fantasifulla och äventyrsbaserade, medan flickornas böcker fortfarande var till för uppfostran. I början på 1900-talet ökade människors intressen för barn och böcker, vilket innebar att de ville att alla barn skulle få tillgång att kunna läsa böcker. Det medförde att innehållet i böckerna började diskuteras och alltmer böcker skrevs om fattiga barn och deras situation, istället för att det endast skrevs om överklassen (Kåreland, 2001).

Den moderna barnboken växte fram i mitten på 1900-talet och är idag till för både uppfostran och nöje. Det som kännetecknar den moderna barnboken är att språket och stilen har ändrats i den bemärkelsen att dagens pedagogik och psykologi har bidragit till en mindre auktoritär inställning till barnets uppfostran (Kåreland, 2001). *Pippi Långstrump* är ett exempel på en barnbok som sätter sig emot de vuxnas auktoritet och är som Kåreland (2001) skriver fram "en symbol för det nya, fria barnet som sätter sig över vuxnas förbud och krav" (s. 35). Förr ansågs barnboken vara ett verktyg för att ge barnet kunskaper inför framtiden som barnet skulle ha användning för som vuxen. Den moderna barnboken däremot behandlar ämnen som ofta är direkt tillfredsställande för barnet. Exempel på ämnen som den moderna barnboken kan behandla är om framtiden

och om övernaturliga händelser. Dessutom blandar den moderna barnboken ofta genrer där humor, parodi och ironi ingår (Kåreland, 2001).

1.4.2 Barnbokens användningsområden

Ekelund (2007) skriver att det är viktigt att redan i förskolan börja läsa för barnen. Om läsandet börjar i skolan har barnet missat en stor del i sin språkinläring och dess förmåga att kunna skilja på innehållet i berättelsen och berättelsens utformning.

En författare som har ett flertal argument för läsningens bidragande till lärande är Edwards (2008) då hon ställt sig frågan om högläsning är den viktigaste stunden på dagen i förskolan. Denna fråga har författaren svarat på genom att skriva fram flertalet skäl som tyder på att läsningen är den viktigaste stunden på förskolan. De skäl som Edwards (2008) redogör för är högläsningens bidragande till barnets ord- och språkförråd. Dessutom erhåller barnet en uppfattning om struktur, meningsbyggnad, satsmelodi och uttal vid läsning. Ett annat skäl är att barnet, genom att lyssna till högläsning, lär sig sambandet mellan bokstäver och ljud under tiden som barnet tittar på bilderna och texten i boken. För att lättare kunna visa barnet detta samband kan pedagogen följa med i texten med fingret, skriver Edwards (2008). Utöver det redan nämnda bidrar också högläsning till inspiration för samtal och det bidrar till att barnen får möjlighet att sätta ord på sin egen vardag, men också på händelser som inte sker där och då (Edwards, 2008).

Barnen får med böckernas hjälp möta ett rikt och varierat språk som hjälper dem i deras egen utveckling (Edwards, 2008). Edwards (2008) beskriver hur lyssningsförmågan och bokintresset samverkar med språkutvecklingen. Därför är det viktigt att läsa med barnen, oavsett om det bara blir korta stunder. Det är speciellt viktigt om det finns barn på förskolan där det inte finns någon i hemmet som läser för dem (Simonsson, 2004). Kåreland och Lindh-Munther (2005a) redovisar hur samtliga av de pedagoger de varit i kontakt med betonar betydelsen av böcker som redskap och verktyg i barnens språkutveckling. Barnen får genom läsandet höra språket och genom detta kan deras språk utvecklas till ett rikligt och fullständigt språk, vilket betyder att barnens ett- och tvåordssatser utvecklas till hela meningar.

Ytterligare en författare som skriver om läsningens bidragande till lärande är Hellsing (1999). Hellsing lyfter fram att barnboken har fyra huvuduppgifter. Tre av dessa huvuduppgifter som författaren anser att barnboken har är väsentliga inom läsningens bidragande till lärande. Den första är att lära barnet behärska språket, vilket vi skrivit om tidigare. Den andra är att lära barnet att orientera sig i tid och rum. Hellsing skriver att det är av betydelse att boken för små barn utspelar sig i en miljö som barnen känner till och kan orientera sig i, men det behöver inte betyda att den enbart handlar om det. Fantasin skall fortfarande få vara ett naturligt inslag i barnboken menar Hellsing. Barnboken skall enligt Hellsing inte bara handla om att orientera barnet i tid och rum, utan också ge barnet social orientering. Detta betyder att barnet genom boken skall ges möjlighet att få syn på olika aspekter utifrån olika relationer mellan människor. Den

tredje huvuduppgiften som läsningen har är att lära barnet hur det skall handla i olika situationer i förhållande till sin omgivning. Denna huvuduppgift har Edwards (2008) utvecklat något och hon skriver att barnboken tränar barnet på dess förmåga att känna och visa empati och barnet kan lära sig om rätt och fel, gott och ont. Den fjärde huvuduppgiften som barnboken har enligt Hellsing (1999) är att den kan användas för att berika barnets personlighet och självkänsla, men det behandlas i ett senare stycke.

Utöver de redan nämnda delarna som barnboken ger ökad kunskap i, kan högläsningen också bidra till att barnen kan upprätthålla den röda tråden genom en hel berättelse. Högläsningen bidrar också till att barnen tränar sig i att tänka abstrakt, vilket innebär att göra egna inre bilder som är en naturlig process när barnet fantiserar och minns (Edwards, 2008).

Barnet, enligt samtliga författare i tidigare stycken, skapar olika slags kunskap när det läser tillsammans med vuxna, eller tittar i böcker själv. Vid lästunden kan barnet även stimuleras på andra sätt. Barnboken stimulerar till barnets fantasi och utökar idématerialiet till den övriga leken, exempelvis rolleken. Dessutom kan boken ge barnet underhållning och spänning där det finns utrymme för både skratt och gråt. Boken kan ge tröst och visa på hur olika situationer kan bli bättre. Barnboken kan också vara ett hjälpmedel för att få barnet att förstå sig själv och få ökad självkänsla, att det finns andra som tycker, tänker och känner likadant (Edwards, 2008). Det sistnämnda är den fjärde huvuduppgiften som barnboken har enligt Hellsing (1999), att den kan påverka barnet direkt, dess livsskänsla och att den kan berika barnets känsloliv.

1.4.3 Tider för lästund

Läsning kan förekomma vid olika tider i förskolan enligt Edwards (2008). Hur länge läsningen pågår beror på barnens intresse och lyssningsförmåga och det är vanligt förekommande att lästunden varar mellan tio minuter till en timme (Kåreland & Lindh-Munther, 2005a). Under läsningen innan eller efter maten ses boken som ett lugnande medel hävdar Edwards (2008), eftersom läsningen vid dessa situationer handlar om att barnen skall lugna ner sig efter fysisk aktivitet och för att barnen skall ha kraft och energi att klara resten av dagen. Om tanken med läsningen är att väcka tankar och diskussioner i interaktion med barnen anser Edwards (2008) att tillfällena runt måltiderna inte är att föredra. Vid de redan nämnda tidpunkterna är barnen ofta hungriga och trötta, vilket kan bidra till att barnen blir okoncentrerade och omotiverade. Även Ekström (2004) ser läsningen runt måltiderna som problematiskt eftersom läsning kan vara ansträngande för barnen och ju tröttare barnen är, desto mer okoncentrerade blir de. Därför skriver Ekström (2004) att lästunden bör ske under en sådan tid där barnen är pigga och kan hålla koncentrationen uppe. Ekström (2004) anser att det är viktigt att pedagogerna på förskolan tänker igenom när på dagen barnen är mest mottagliga för läsning. Författaren skriver trots detta att de tidpunkter som barnen är pigga på är omöjliga att förutse.

Som vi nämnt tidigare anser Edwards (2008) att läsningen är den viktigaste stunden på dagen, men till skillnad från Edwards anser Blomberg (1988) att läsningen istället bör ske en till två gånger i veckan. Blomberg (1988) skriver att läsningen under de tillfällena kan vara lite längre istället för att läsa en liten stund en gång per dag. Författaren skriver om sin egen erfarenhet av arbetet med fyraåringar, att läsningen pågick i ungefär 45 minuter. Dessa tillfällen skall då planeras in i den dagliga verksamheten. De skall vara på en bestämd tidpunkt för att skapa kontinuitet hos barnen, vilket bidrar till en trygghet hos dem (Blomberg, 1988).

1.4.4 Barnbokens kategorier och genrer

Barnböcker är ett samlingsbegrepp på alla böcker som är ämnade för barn, vilket betyder att barnen från början är de tänkta läsarna av boken redan när den skrivs (Nikolajeva, 2002). Inom begreppet barnböcker finns det olika kategorier, vilka är:

- Pekboken
- Bilderboken
- Kapitelboken
- Faktaboken

Pekboken anses vara den första boken ett barn möter då den, som Kåreland (2001) beskriver, är avsedd för de allra yngsta barnen i ettårsåldern. Kjersén Edman (2002) beskriver den som en förenklad bilderbok. Pekboken är en bok som endast innehåller bilder. Det huvudsakliga syftet med pek boken, enligt Kåreland (2001) är att hjälpa barnet att känna igen och namnge de saker som finns runt om kring barnet, så att barnet kan lära sig att sätta ord på saker och ting. Läsningen av pek boken bör helst vara en social aktivitet mellan en vuxen och ett barn, då den vuxna kan föra en kommunikation och förklara för barnet vad som finns på bilderna (Kåreland, 2001). Kåreland (2001) tydliggör även att denna bok bör vara tålig eftersom barnet antagligen tittar i den på egen hand, vilket ofta kan ske på ett ganska våldsamt sätt, exempelvis genom att barnet slår, river och biter i den.

Bilderboken är en bok där innehållet förmedlas i två kommunikationsnivåer, vilka Nikolajeva (2000) hävdar är den verbala och den visuella nivån. Bilderboken verkar alltså genom samspelet mellan texten, det verbala och det visuella, själva bilden. Kåreland (2001) understryker att bilden har många funktioner, exempelvis så påverkar den betraktaren samtidigt som den även kan förmedla information och ge kunskap till betraktaren. Rhedin (2001) förklarar att det måste vara minst en bild på varje sida för att boken skall få kallas en bilderbok.

Kapitelboken passar bäst för barn från fyra års ålder, då de flesta barnen har tillägnat sig tillräckliga språkkunskaper för att kunna skapa egna inre bilder. Barnen kan också följa med i berättelsens gång trots att det endast finns ett fåtal bilder eller inga bilder alls (Edwards, 2008). Det som kännetecknar en kapitelbok är att den består av längre texter som är uppdelade i kapitel eller avsnitt (Blomberg 1988).

Faktaboken är en bok som beskriver ett specifikt ämne mer ingående. Som exempel på vad barnen kan få möta i denna kategori är om djur, årstider, människokroppen och så vidare. Eftersom att faktaboken är detaljerad om ett specifikt ämne kan den ses som kunskapsförmedlande böcker (Kåreland, 2001). Kåreland (2001) uppger vidare hur vanligt det är för faktaböckerna att ingå i serier som exempelvis *Nära naturen* eller *Fakta i närbild* där de olika böckerna kan belysa ämnen om fåglar, växter, djur, natur och mycket annat som ingår i dessa seriers teman.

Inom barnbokens värld förekommer litterära genrer. Enligt Nikolajeva (2004) talar vi mest om prosaberättelser när vi pratar om barnböcker. Prosaberättelser är barnbokens motsvarighet till vuxenböckernas romaner. Precis som med vuxenböcker är roman/prosaberättelse ett alldeles för omfattande begrepp för att kunna användas som en bestämd genre och därför delas dessa in i mindre, mer specifika, genrer för att kunna förklara vilken typ av bok det är. Det är oftast i bilderböckerna och kapitelböckerna som vi kan möta de olika genrerna då dessa böcker är av mer skönlitterär art eller som Nikolajeva vill klassificera dem, prosaberättelser. Det finns många olika genrer men de mest framträdande bland barnböckerna är:

- Fantasy
- Sagor
- Realistiska vardagsberättelser

Fantasy är en genre som kännetecknas av att berättelserna inte är gjorda för att återge verkligheten på ett trovärdigt sätt. I dessa berättelser är fantasin och det övernaturliga centralt. Berättelsen utspelar sig ofta i parallella världar, där ena världen speglar verkligheten och den andra en övernaturlig värld eller plats, till skillnad från sagans endimensionella värld. Exempel på böcker som kategoriseras som fantasy är *Gullivers resor*, *Alice i underlandet*, *Narnia* och *Harry Potter*.

Sagor var från början muntligt framförda berättelser, men som i dagens samhälle även finns nedtecknade i bokform. Detta är ytterligare en faktor som särskiljer en saga från en fantasy-berättelse. Berättandet av sagor är en urgammal företeelse och har antagligen förekommit lika länge som människan existerat. Sagor brukar delas upp i folksagor och konstsagor. Folksagan är en saga där författaren inte är känd, men som bevarats genom muntlig tradition och den börjar oftast med ”Det var en gång...” och slutar för det mesta med ”...och så levde de lyckliga i alla sina dagar” (Nettervik, 2004). Exempel på folksagor är *Lilla rödluva* och *Mästerkatten i stövlar* (Kåreland, 2001). Konstsagan däremot har en känd upphovsman och den är medvetet skapad och bygger på folksagens karaktär, dess upplägg, som exempelvis början och slutet (Nettervik, 2004). Ett exempel på en konstsaga är *Den fula ankungen* (Kåreland, 2001). Nettervik (2004) skriver att för att en berättelse skall få kallas saga måste det finnas övernaturliga inslag i handlingen.

I kontrast till fantasy-berättelser och sagor, handlar *realistiska vardagsberättelser* om hur livet ser ut för olika personer, antingen i ett historiskt perspektiv eller i ett nutida perspektiv. Exempel på realistiska vardagsberättelser är *Huckleberry Finn* och *Godnatt*

mister Tom. Dessa berättelser syftar till att beskriva barnets vardag och verklighet (Kåreland, 2001).

1.4.5 Genus i barnboken

Ordet *genus* är latin och har betydelsen slag, sort, släkte och kön. Detta ord användes förr endast inom språkläran för att utmärka substantiv, men efter 1980-talet tog kvinnoforskare det ordet och gjorde om det så att det stämde överens med det engelska ordet *gender*. *Gender* betyder också slag och sort, men har också betydelsen kön. Anledningen till att kvinnoforskarna tog begreppet *genus* och gjorde om det till betydelsen som *gender* har var för att de behövde ett ord som innefattade vad de bakomliggande faktorerna var som exempelvis prägling, fostran, tvång och underordning som ligger bakom constellationerna av man och kvinna. Kvinnoforskarna ville ha ett begrepp för att kunna förstå varför kvinnan var underordnad mannen (Hirdman, 2001). Detta är alltså uppkomsten av hur begreppet *genus* fått den betydelsen som det har idag. Hirdman (2001) beskriver *genus* enligt följande:

”Begreppet *genus* är också behändigt att ha för att både förstå och kunna diskutera *utsträcktheten*, dvs. Att *genus* är något som häftar inte bara vid kroppar, utan vid *allt*: tankarna om manligt/kvinnligt, man/kvinna genomsyrar världen omkring oss och fyller platser, situationer, tyg, mat, politik, arbete. Det handlar om kvinnligt/manligt som överförda abstraktioner.” (s. 16)

Enligt Hirdman (2001) behövs det ett ord för att i vetenskapen kunna diskutera om hur kön görs, hur relationerna mellan könen ser ut och vad den relationen spelar för roll i samhället och vad som kan göras för att frigöra sig de stereotypa för en man, respektive en kvinna. Hur ser då diskussionen ut i barnbokens värld utifrån *genus*?

Edwards (2008) ser på böckerna som en samhällspegel. Med detta i åtanke menar Edwards att böckerna är ett redskap som kan användas för att antingen befästa eller ändra på de traditionella mönster som finns i samhället. Förut var det pojkarna som dominerat böckerna, men nu börjar det alltmer bli en mer lika fördelning mellan pojk- och flickböcker (Nettervik, 2004). Kåreland och Lind-Munther (2005c) skriver att barnboksdebatten har hävdade att barnen möter mest manliga karaktärer i böckerna, framförallt i bilderböckerna, vilket styrks av deras egen studie. De kom fram till att av 70 barnböcker innehöll 50 av dem manliga karaktärer i form av djur eller människor och de resterande 20 var huvudpersonen av kvinnlig karaktär. Trots denna undersökning som Kåreland och Lind-Munther gjort har de kommit fram till att det är någorlunda vanligt att bilderboken har både en manlig och en kvinnlig gestalt som huvudperson för att barnet oavsett kön skall kunna identifiera sig med bokens huvudgestalter.

Kategoriseringen av pojk- och flickböcker uppkom genom den samhällssyn som rådde under barnbokens uppkomst. Den syn som rådde var att pojkarna skulle fostras som handlingskraftiga män, medan flickorna skulle fostras till att bli mer förståndiga individer. Kategoriseringen av pojk- och flickböcker finns idag till viss del kvar

(Kjersén Edman, 2002) och nedan följer förklaringar på vad som kan känneteckna en pojk- respektive flickbok.

Pojkböcker har genom tiderna kännetecknats av äventyr och spänning och en av de böcker som räknas bland de första i denna kategori är *Robinson Crusoe* av Daniel Defoe som omarbetades för att passa för barn. I *Robinson Crusoe* får läsaren möta Robinson som lider skeppsbrott och hamnar på en öde ö där han sedan ställs inför problematiken att överleva. Genom att Robinson inte blev handfallen utan bemästrade situationen och visade på både mod och handlingskraftighet ansågs denna vara bra för pojkarna skriver Nettervik (2004). De egenskaper som Robinson uppvisar ansågs vara kännetecknen på ”riktiga” män. Sjöromaner tillhör också de tidiga böcker som ansågs lämpliga för pojkar. Dessa omarbetades också för att passa den yngre åldersgruppen. Det var först under den senare hälften av 1800-talet som det började skrivas äventyrsböcker direkt till yngre pojkar, ett exempel är *Skattkamarön*. I pojkböckerna är det egenskaper som djärvhet och initiativtagande som är starka kännetecken och ofta är huvudpersonen en slags hjälte. Även i dagens samhälle är det äventyr och spänning som dominerar i pojkböckerna (Nettervik, 2004).

Flickböckerna däremot visar ofta upp familjelivet och flickorna som små hjälpredor i hemmet, men flickorna sätts också i rollen som prinsessor. Nettervik (2004) förklarar hur flickboken i början sågs som en motvikt till pojkboken. Detta tydliggörs om vi ser på hur flickornas egenskaper i böckerna beskrivs. De skulle vara snälla och rara, stillsamma och lydiga, husliga och uppoffrande, etiska och moraliska. I flickböckerna visas också äktenskapet som något åtråvärt och hur flickan i boken väntar och längtar till det. Detta är dominant även i dagens samhälle. Dock har det på senare år skrivits böcker som bryter mot dessa normer (Nettervik, 2004) som exempelvis böckerna om *Kitty Drew* där hon är detektiv eller *Pippi långstrump* som bryter mot majoriteten av alla dessa normer och närmast kan beskrivas som pojkflicka eller som Kåreland och Lindh-Munther (2005c) beskriver henne en androgyn.

Arnesson Eriksson (2009) skriver att det inte är helt lätt som pedagog att välja böcker som inte stärker de traditionella könsrollerna, trots att pedagogen har ”genusglasögonen” på sig (Arnesson Eriksson, 2009, s. 118). Läroplanen för förskolan gör definitionen av pedagogens arbete utifrån genus såhär:

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsroller och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller. (Utbildningsdepartementet, 1998, s. 4)

Dock behöver inte böckerna ge en bild av att könsrollerna byter plats, enligt Arnesson Eriksson (2009). Böckerna kan istället handla om sådant som stärker, lyfter och värderar både pojkars och flickors egenskaper som lika mycket värda. För att stärka barnens lika värde kan huvudpersonen/huvudpersonerna i boken vara av den karaktär som både

pojkar och flickor kan identifiera sig med. Arnesson Eriksson (2009) skriver dock att pojkar skall få vara pojkar och flickor skall få vara flickor och med det menar författaren att ”Jämställdhet sitter inte i kläderna eller i vad flickor och pojkar gör, eller vilka böcker de tilltalas av. Den sitter i hur vi som pedagoger värderar och förhåller oss till det man gör, säger eller läser i en bok.” (s. 118).

1.4.6 Didaktiska utgångspunkter inför lässituationer

Ekelund (2007) skriver att det räcker att bara läsa för barnet, men det kan skapa en rikare lärandemiljö om pedagogen funderar över de didaktiska frågorna; ”vad?”, ”varför?” och ”hur?” .

Edwards (2008) hävdar att valet av böcker är viktigt i den bemärkelsen att det påverkar hur genomförandet av lässtunden artar sig. Författaren ger exemplet att om pedagogen läser en text som är välkänd för barnen, så vet de vad som komma skall och lästillfället blir ett helt annat än om pedagogen läser något som är okänt för barnen. Vad pedagogen läser bör enligt Edwards (2008) motivera och stimulera barnen. Då kan det vara bra enligt författaren att som pedagog låta många olika slags böcker finnas tillgängliga som barnen kan få läsa under fria stunder.

Blomberg (1988) skriver att pedagogernas läsning för barnen i förskolan är viktig, då pedagogerna kan stimulera barnens intresse för böcker. Även Arnesson Eriksson (2009) anser att barnboken är viktig, men utifrån aspekten lärande. Författaren skriver såhär: ”Att lära är roligt och allting kan hända när pedagoger och barn reser tillsammans till fantasins värld. Barnen får en låtsasdimension som hjälper dem att vara kreativa och problemlösande, både nu och i framtiden.” (s. 12). I och med detta anser Arnesson Eriksson (2009) att barnboken är en viktig del i barnens lärande, inte bara nu utan också för barnets framtida kunskaper och lärande. Vad barnboken kan bidra till i barnens lärande har vi skrivit om på sidan fyra under rubriken *Barnbokens användningsområden*.

Var pedagogen läser påverkar också barnens motivation och intresse till läsningen. Edwards (2008) anser att pedagogen kan skatta sig lycklig om det finns tillgång att låta läsningen och böckerna ha ett eget rum. I ett sådant rum finns det möjlighet att använda sin kreativitet för att arbeta fram en miljö som stimulerar och lockar till läsning. Ytterligare några positiva aspekter som ett eget läsrum kan ha är att pedagogerna kan inreda rummet där flera av barnens sinnen stimuleras, fler sinnen än bara det visuella och auditiva. Om det inte finns tillgång till ett sådant rum, vilket för många förskolor är fallet, får pedagogerna försöka skapa en atmosfär utifrån de förutsättningar som finns. Ofta sker läsningen, enligt Edwards (2008) i ett rum som kombineras med andra lekaktiviteter. En viktig sak att ha i åtanke kring läsmiljön är att den skall vara så fri som möjligt från störande intryck och ge en känsla av avskildhet (Edwards, 2008).

Det finns ytterligare en faktor som spelar in under läsningen. Edwards anser (2008) att det är bra om barnen sitter i en halvcirkel framför pedagogen eftersom en interaktion mellan

barn och bild sker under textläsningens gång. Om det endast är några barn med under läsningen kan soffan vara ett lämpligt alternativ, vilket bidrar till att barnen kan sitta bredvid och se på bilderna under läsningen (Edwards, 2008).

1.5 Tidigare forskning

Avsikten med detta arbete är att undersöka pedagogers och barns synsätt på läsningen i förskolan och detta kommer vi att ställa i relation till tidigare forskning som gjorts på området, samt knyta an till ett sociokulturellt perspektiv.

1.5.1 Vad det forskats om på området

Simonsson (2004) skriver i sin avhandling om bilderboken i förskolan att de pedagoger hon intervjuat menar att läsningen innehåller mycket mer än bara lärandet ur olika språkaspekter. Läsning av olika böcker är också ett sätt för barnet att införskaffa sig kunskap. Några av pedagogerna som var med i Simonssons studie hade svarat att böckerna kunde ge inspiration till problemlösande, då många olika böcker bygger på att personerna i böckerna står inför olika problem som måste lösas. Dessutom kan dessa problem vara sådana som barnen själva står inför. Simonsson identifierar situationerna med att pedagoger har en föreställning om att barnen genom böckerna skall lära sig olika saker och därmed få nya erfarenheter och kunskaper, samtidigt som det skall vara lustfyllt. Författaren tolkade pedagogerna så att de ser barnboken som ”sin förlängda arm” (Simonsson, 2004, s. 105) vilket pedagogerna hade kopplat till sitt mål att utveckla barnets kompetenser för framtiden (Simonsson, 2004). Simonsson (2004) belyser även det positiva med att barnen tack vare läsandet i förskolan får en grundläggande bokkompetens och bokerfarenhet som de kommer ha nytta av i skolan.

Simonsson (2004) skriver också om att olika berättelser i barnböckerna kan ses som tröst. Böckerna handlar då om ämnen som kan vara jobbiga för barn att bearbeta, men när de får läsa om någon som är i samma situation som de själva skriver Simonsson (2004) att sagan kan ha en ”läkande kraft”. De pedagoger hon intervjuat använde sig också av barnboken som ett redskap för att bearbeta det liv och problem som en del barn har. Dock skall läsningen i sådana situationer läsas med försiktighet menar författaren.

Simonsson (2004) har genom pedagogernas svar också fått fram att högläsning på förskolan också kan ses som ett medel för att träna barnets koncentration, samt skapa ett lugn i barnens vardag på förskolan. Dock skall inte boken vara för lång, enligt Simonsson (2004), då barnet på grund av bokens längd lätt tappar intresset och dess koncentration kan tryta. Författaren anser därför att pedagogen bör dela upp längre böcker till flera lässtunder för att undvika att lässtunden blir orolig istället för lugn.

I Simonssons (2004) studie har hon genom pedagogernas svar erhållit att läsning i förskolan ofta förekommer efter lunchen. Dock började lässtunden oftast med att barnen själva fick sätta sig med valfri bok och sedan samlade pedagogen in böckerna och därefter läste pedagogen med barnen. Dessutom har Simonsson (2004) fått svar på, från

de pedagoger hon intervjuat, att läsning också förekom under morgonsamlingen, men att boken då användes som ett hjälpmedel för att illustrera något de samtalande om. Faktaboken var då vanligt förekommande under dessa morgonsamlingar, men också vanlig skönlitteratur. Barnboken var också vanligt förekommande under morgonsamlingen som en start för olika teman (Simonsson, 2004).

Läsning förekommer inte endast på bestämda tider under dagen på förskolan, utan den kan med både pedagogens och barnets initiativ ske under andra tider. När pedagogen tar initiativ till läsning kan det bero på att pedagogen är medveten om att barnet endast är på förskolan ett visst antal timmar per dag och eventuellt missar lässtunden. Simonsson (2004) har i sin studie kommit fram till att pedagogerna vill ta igen den läsningen för att alla barn skall få läsoplevelser. Det kan också vara så att pedagogen ser att ett barn visar intresse för att läsa, men tar sig aldrig den tiden att sätta sig ned och läsa och då kan pedagogen ta initiativet till att fråga barnet om det vill läsa (Simonsson 2004). Under Simonssons (2004) intervjuer i förskolan har hon, trots det precis nämnda, fått en uppfattning om att det oftast inte är pedagogerna som tar initiativet till de flesta av bokaktiviteterna, utan det är i första hand barnen. Det kan vara att barnen själva sätter sig med en bok, eller att boken ingår i rolleken. Ytterligare en vanlig förekommande händelse som Simonsson fått fram är att barnet går till en pedagog med en bok som barnet vill ha läst för sig.

I dagens samhälle finns det barnböcker av olika slag och det kan vara en utmaning för pedagoger att välja vilka böcker som skall läsas på förskolan, skriver Simonsson (2004). Författaren skriver också att de pedagoger som hon intervjuat anser att det är viktigt att låta barnen få möta böcker som klassificeras som klassiker och moderna halvklassiker för att barnen skall få ta del av kulturarvet. Böcker inom dessa två klassificeringar ses som vårt kulturarv och bör då av barnen vara så pass kända att det som förmedlas i böckerna skall kännas till av barnen. De författare som ingår i dessa kategorier är enligt Simonsson (2004) bland annat Astrid Lindgren, Elsa Beskow, Gunilla Bergström, bröderna Grimm och Lennart Hellsing. Hon nämner också bokserier som Muminböckerna och Nisseböckerna som ingår i kategorierna klassiker och halvklassiker. De böcker och personer som nämnts ovan är utnämnda till kulturella ikoner, vilket pedagogerna som Simonsson (2004) intervjuade ansåg som böcker av kvalitet.

1.5.2 Sociokulturellt perspektiv

Vårt arbete har som utgångspunkt ett sociokulturellt perspektiv, vilket Lev S Vygotskij, 1896 – 1934, en rysk psykolog, lade grunden för. Vygotskij var endast 37 år gammal när han dog, men han har kommit att göra mycket för dagens pedagogik i förskolan (Smidt, 2010). Vi har valt det sociokulturella perspektivet som teoretisk utgångspunkt eftersom att Vygotskij anser att samspel, fantasi och sagor är viktiga aspekter i barnets utveckling (Vygotskij, 1995).

En av det sociokulturella perspektivets grundpelare är att människan ständigt är i förändring. Människan kan alltid när som helst införskaffa kunskaper och erfarenheter av en annan människa. Det sociokulturella perspektivet som Vygotskij lade grund för utgår från att allt lärande sker i samverkan med andra människor och i den miljö människan befinner sig (Kroksmark, 2003). I denna samverkan är det kommunikationen och språkanvändandet som är det centrala och utgör bandet mellan individen, i vårt fall barnet, och dess omgivning. Barnet socialiseras därför in i den omgivning det befinner sig i och tar till sig omgivningens uppfattningar och normer (Säljö, 2010), vilket bidrar till, utifrån vår studie, att det som pedagogerna på förskolan läser för barnen gör avtryck på dem. Ofta har barnboken någon slags moralfråga som den vill att barnet skall ta till sig. Beroende på vilken bok pedagogen väljer kan det forma barnets uppfattningar och normer (Hellsing, 1999) sett ur ett sociokulturellt perspektiv.

Vygotskij menar också att kommunikationen inte skall vara en aktivitet för sig, utan den skall vara en central och integrerad del i alla vardagssituationer. Denna kommunikation kan vara både i tal och i skrift (Björklund 2008), som till exempel när pedagogen läser tillsammans med barnen på förskolan. Då får barnen möta både det skrivna språket i boken och ofta sker det en diskussion tillsammans med barnen under läsningens förlopp.

Något som Vygotskij (1995) också såg som centralt hos barnet var dess fantasi och kreativitet. Han menade att ju mer barnet erfarit genom det han/hon läst, sett och upplevt, desto rikare och mer produktiv blir barnets fantasi. Vygotskij menar även att det inte är rätt att ställa fantasi och verklighet som motpoler till varandra, utan han ser de snarare som komplement till varandra. För att kunna gå vidare och skapa något nytt krävs det att människan har tidigare erfarenhet kring det som skall byggas vidare på. Men utan fantasin kan människan inte tänka vidare och komma på nya lösningar. Fantasin blir därför en förutsättning för att kunna bidra med något nytt, men har sin grund i verkligheten, det erfarna. Ju längre man levt och införskaffat sig nya erfarenheter och kunskaper, desto rikare fantasi bär människan på. Vygotskij menar därför ur pedagogisk synvinkel att det är viktigt att vidga barnens erfarenheter för att skapa goda förutsättningar för barnets kreativitet och det kan man som pedagog göra genom att exempelvis läsa för barnet (Vygotskij, 1995).

2 Metod

2.1 Metodval

Då vårt syfte med denna studie är att undersöka pedagogers och barns uppfattningar om läsandet av barnböcker i förskoleverksamheten har vi valt att utföra en kvalitativ undersökning genom intervjuer med både pedagoger och barn. Enligt Patel och Davidsson (2003) är kvalitativa studier en förutsättning för att kunna ta del av andras åsikter och tankar genom språket, vilket gör att vi kan klassificera denna studie som kvalitativ. Även utifrån Starrin och Svensson (1994) kan vår studie kategoriseras som kvalitativ då vi har undersökt uppfattningar och teorier om ett fenomen och inte frekvensen eller mängden av fenomenet som det görs i kvantitativa studier. Kvale och Brinkman (2009) skriver att forskningsintervjuer är ett professionellt vardagsamtal där vi som intervjuare styr samtalets innehåll och struktur. Efter genomförda intervjuer har vi tolkat och erhållit en förståelse av informanternas svar som vi sedan analyserat och diskuterat för att presentera vår slutsats.

Vi har använt oss av semistrukturerade intervjufrågor. Semistrukturerade intervjuer innebär vi som intervjuare i förväg har bestämt ett antal frågor som skall besvaras av respondenten. Till skillnad från strukturerade intervjufrågor är vi som intervjuare inställda på att vara flexibla och låter respondenten reflektera och samtala fritt om frågan som ställts. Vi har samtidigt varit öppna för följdfrågor då vi ville fånga aspekter i respondenternas utsagor som framkom under intervjuerna. I möjligaste mån försökte vi upprätthålla ett professionellt förhållningssätt till intervjusituationen, vilket innebär att vi inte frågade om något som inte har relevans för studien, exkluderat inledningsfrågorna (se bilaga 1 och 2). Dessa inledningsfrågor var inte till för studien, utan en uppstart för samtalet och för att låta informanterna komma in i samtalet och känna sig avslappnade. Dessa frågor redovisas därför inte i vårt resultat eller diskussion.

På grund av att vi intervjuat både pedagoger och barn har vi gjort två olika frågeformulär där frågorna till barnen är en förenklad version av pedagogernas frågor (Se bilagor 1 och 2). Orsaken till två frågeformulär är att pedagoger och barn har olika förståelsenivå.

Som intervjuare är det viktigt att ha god fantasi, samt en god inlevelseförmåga för att kunna inta andras perspektiv samtidigt som man bibehåller sitt eget. Detta är några av de viktigaste faktorerna för att kunna genomföra en bra intervju (Løkken & Søbstad, 1995). Eftersom vi har intervjuat barn var dessa faktorer mycket viktiga. Vi använde oss därför av en handdocka vid intervjutillfällena tillsammans med barnen för att dessa situationer skulle bli mer lekfulla och stimulerande. Forsberg Ahlcrona (2009) skriver att dockan kan användas som en utgångspunkt för samtal och kommunikation då dockan blir till en tredje part i samtalet. Detta kan bidra till att samtalet och kommunikationen

tillsammans med barnen blir mer naturlig och barnen, enligt Forsberg Ahlcrona (2009), har lättare för att kommunicera med dockan eftersom barnen ofta uppfattar att den inte har några förväntningar på dem. Dessutom kan dockan ge möjlighet att låta barnen få styra samtalet och därmed fatta egna initiativ vad han/hon vill prata om och i vilken riktning samtalet skall gå (Forsberg Ahlcrona, 2009). Att barnen skulle styra samtalet var lite av en aspekt som gjorde att vi valde att använda oss av dockan. Vi ville få ett sådant öppet bemötande av barnen som möjligt och därför ansåg vi att dockan kunde vara ett bra verktyg, då barnen på ett lekfullt sätt kunde samtala och kommunicera med den. Vi använde oss också av dockan som ett hjälpmedel för att kunna få barnen mer trygga och inte känna sig utpekade, som vi tror att de skulle kunna göra vid en *traditionell intervju, person-mot-personsituation*. Dockan kan enligt Løkken & Søbstad (1995) minska ängslan och anspänningen hos barnen om de känner sig otrygga i en intervjusituation. Därför kan dockan öka barnens svarsbenägenhet, och det var bland annat detta som gav oss inspiration till att använda dockan som kommunikationsredskap för att i möjligaste mån försöka uppnå en så avslappnad intervju som möjligt. Forsberg Ahlcrona (2009) skriver också att dockan kan medföra att barnen lockas till att förklara och diskutera med dockan, vilket hon tror kan bero på dockans storlek (oftast är dockan liten), att de ser dockan som ett barn. Forsberg Ahlcrona (2009) tror i och med det att barnen känner att de måste förklara för dockan som en vuxen gör för ett barn. Eftersom dockan är mindre än dem, ser de sig själva som äldre och vill därför utveckla sina tankegångar och förklaringar så att dockan förstår. Detta är ytterligare en aspekt som vi kände var intressant som gjorde att vi bestämde oss för att använda dockan som ett hjälpmedel vid intervjuerna med barnen. Även Arnesson Eriksson (2009) skriver att dockan kan vara ett bra hjälpmedel då den väcker glädje, lust och inspiration hos barnen, men också hos den vuxne som använder dockan, vilket vi kände att den gjorde.

Under våra intervjuer använde vi oss av en diktafon för att inte förlora någon information som kommit fram under intervjuerna, som det hade funnits risk för om vi endast skulle skrivit ned vad som sagts under intervjuerna. Fördelar med att använda sig av ljudupptagning är att vi som intervjuare kan koncentrera oss på de frågor vi ställer och på de svar som ges. Det tar tid att lyssna på intervjuerna i efterhand och det kan vara svårt att hitta vissa specifika detaljer i ljudupptagningen som är viktiga för studien (Trost, 2010). Men genom att vi gjorde dessa ljudupptagningar med diktafon vid våra intervjuer kunde vi vara mer närvarande vid intervjuerna och vi kunde lyssna till samtalet flera gånger. Detta ser vi som två starka argument för att använda oss av ljudupptagning istället för att anteckna det som sades. I och med att vi gjorde ljudupptagningar vid intervjutillfällena har vi som efterarbete transkriberat dem för att få det insamlade materialet överskådligt.

Vår studie har en hermeneutisk inriktning då vi använt oss av tolkning för att förstå och analysera vårt resultat för att komma fram till en slutsats. Heremeutik innebär som Ödman (2007) uttrycker sig ”att få olika »förståelsehorisonter« att mötas och förenas” (s.11). Detta betyder att tolkning och förståelse är vad som är grunden för

hermeneutiken. Begreppet hermeneutik kommer ifrån den grekiska guden Hermes som var gudarnas budbärare (Starrin & Svensson, 1994). Gudarnas budskap var inte alltid så lätta att förstå för människorna och då kunde det komma på budbärarens uppgift att tolka och förklara dem för människorna (Ödman, 2007). Man kan alltså se tolkningen som en förklarings- eller förmedlingsmetod av ett visst innehåll. Enligt Wallen (1993) är tolkning en av huvudpunkterna i hermeneutiken och i vårt fall handlar det om tolkandet av pedagogernas och barnens uppfattningar och åsikter angående läsandet av barnböcker i förskolan. Även Patel och Davidsson (2003) förklarar tolkningen som centralt inom hermeneutiken, vilket leder till förståelse och detta stämmer överens med vår studie då vi först har tolkat de svar vi fått från våra informanter innan vi kunde få en förståelse för hur problemet eller situationen som vi undersökt uppfattas av dem. Med utgångspunkt i den förståelse vi har erhållit genom detta, har vi sedan kunnat diskutera vårt resultat. Utifrån dessa diskussioner har vi i följaktligen kommit fram till en slutsats.

2.2 Urval

Vi valde att genomföra våra intervjuer på tre förskolor i Västra Götaland. I vår studie har sex pedagoger och 18 barn deltagit. Eftersom vi ville att barnen skulle kunna ge utvecklade svar valde vi att genomföra intervjuerna med de äldsta barnen på förskolorna, där de var i femårsåldern. Alla pedagoger var kvinnor och av barnen var 13 pojkar och fem var flickor. Denna fördelning av pojkar och flickor var det utfall vi fick eftersom vi använde oss av *bekvämlighetsurvalet*. Metoden bekvämlighetsurval använde vi för att kunna utse personerna som vi intervjuat. Trost (2010) förklarar att detta tillvägagångssätt är en bra metod att använda sig av då vi får ett strategiskt urval. Det betyder att vi valde personer som fanns oss nära till hands och som vi hade haft kontakt med innan.

Vi har valt att ge förskolorna, pedagogerna och barnen fiktiva namn. Förskolorna kallar vi för *Gul*, *Blå* och *Röd* och utifrån dessa namn har vi också namngett pedagogerna och barnen. Pedagogernas och barnens namn börjar på respektive förskolas begynnelsebokstav, exempelvis är Gunilla pedagog på förskolan Gul och Birgitta är pedagog på förskolan Blå och så vidare.

På de olika förskolorna har vi lämnat ut information till våra respondenter om vår studie och förfrågan om pedagogernas och barnens deltagande i vår studie. I barnens fall har informationen och förfrågan lämnats till vårdshavarna. Sedan har barnen själva fått välja om de ville medverka i intervjun. De som gett sitt tillstånd till att medverka har vi intervjuat, vilket gällde för både pedagogerna och barnen.

Under intervjusituationerna intervjuade vi pedagogerna enskilt, men barnen delade vi in i fokusgrupper. En fokusgrupp är en grupp med ett litet antal människor som sammanförts i undersökningssyfte där intentionen är att undersöka dessa människors uppfattningar och tankar (Denscombe, 2009), i vårt fall bestod dessa grupper av två till

tre barn. På förskolan Gul bestod den första fokusgruppen av två pojkar och en flicka och den andra av två pojkar. På förskolan Blå intervjuade vi tre fokusgrupper och samtliga grupper bestod av en pojke och en flicka. När vi intervjuade barnen på förskolan Röd bestod två grupper av två pojkar och den sista gruppen av två pojkar och en flicka. Dessa grupper fick vi hjälp att forma av de pedagoger som arbetar på respektive förskola. Pedagogerna valde utifrån vilka barn som de trodde skulle känna trygghet med varandra, samt vilka barn som kunde motivera och engagera varandra under intervjun.

2.3 Genomförande

Intervjufrågarna är viktiga i den bemärkelsen att som man frågar, får man svar. Därför genomförde vi två provintervjuer, en intervju med en pedagog och en tillsammans med två barn. Detta gjorde vi för att få insikt i om våra frågor som vi tagit fram var lättförståeliga och relevanta för vår forskning. Dessa två intervjutillfällen gick till på samma sätt som de slutgiltiga intervjuerna för vår studie. Efter genomförda provintervjuer gjordes det på vissa frågor småkorrigeringar för att tydligare synliggöra vårt intresseområde. Förutom dessa korrigeringar upplevde vi att våra frågor var relevanta och funktionella för att erhålla den information som var nödvändig för vår studie.

2.3.1 Intervjutillfällena med pedagogerna

Vid intervjutillfällena ville vi skapa en miljö där vi inte kunde bli störda, då det skulle kunnat påverka oss som intervjuare samt informanterna. Vi satt båda med under intervjuerna, men en hade huvudansvaret för intervjun och den andra fyllde i med följdfrågor.

Under intervjutillfället har vi haft en cirka fem minuter lång introduktion där vi presenterade syftet med studien, informerade om de olika forskningsetiska principerna och några inledande frågor som gjort att informanten kunnat känna sig mer bekväm i situationen. Exempel på två av de inledande frågorna är: ”Läser du någon form av litteratur?” och ”Finns det någon genre du helst inte läser?” Därefter började intervjun och den varade så länge det fanns relevans, vilket resulterade i att intervjuerna blev cirka 15 till 30 minuter långa. Vi höll oss strikta till vad det samtalades om för att hålla ett professionellt förhållningssätt under intervjun. Vi utgick från våra semistrukturerade intervjufrågor, men ställde även följdfrågor som kändes relevanta. En naturlig följdfråga som dök upp under samtliga intervjuer när vi frågade om vad pedagogen uppfattar att barnen väljer för böcker, var om de kunde se någon skillnad på pojkars och flickors val. Ytterligare följdfrågor utifrån detta var: ”Finns det pojk- och flickböcker?”, ”Vad representerar en pojk- respektive flickbok?”. Som avslutning ställde vi frågan om det gick bra att komma tillbaka om vi behövde komplettera intervjuerna med ytterligare frågor eller sådant som i efterhand var oklart och behövde förtydligas.

2.3.2 Intervjutillfällena med barnen

Under barnintervjuerna satt vi på en avskild plats för att undvika att barnen skulle bli störda och okoncentrerade. Även under dessa intervjuer var vi med båda två, men också här var det en av oss som hade huvudansvaret för intervjun och den andra fyllde i med följdfrågor.

För att vi skulle kunna intervjua barnen lämnade vi en godkännandeblankett, om deltagande av intervju för vår studie, till deras vårdnadshavare. Vi ville också att barnen skulle känna att de deltog frivilligt, så vi hade en kortare introduktion med dem. Vid introduktionen med barnen tog vi fram dockan. Dockan presenterade sig och frågade barnen om de ville vara med på intervjun och svara på några frågor om böcker. Vi berättade för barnen, genom dockan, att den tyckte om böcker och ville därför veta vad barnen tyckte om böcker och hur läsningen såg ut på förskolan.

Efter introduktionen visade vi, genom dockan diktafonen som vi hade med oss och gav barnen möjlighet att undersöka den. Dockan förklarade vad det var för något och frågade barnen om det gick bra att vi spelade in vad som sades under intervjun. Som vi skrivit är det alltså dockan som frågar och samtalar med barnen och den av oss som var huvudansvarig för intervjun använde dockan som ett kommunikationsredskap genom att agera med handdockan. När vi intervjuade barnen höll vi oss mycket korta och konkreta för att de inte skulle bli uttråkade och när vi märkte att de inte ville mer lät vi dem gå, så att de inte kände sig tvingade. Eftersom vissa barn hade en tendens till att bli okoncentrerade och prata om annat än vad vi frågade efter höll vi mycket korta intervjuer med barnen. Intervjuerna blev mellan 10 till 15 minuter långa. Under barnintervjuerna följde vi vårt semistrukturerade frågeformulär, men även här liksom pedagogintervjuerna, tillkom det följdfrågor på de frågor som vi ställde. Följdfrågorna använde vi för att få ytterligare kommentarer och förklaringar på vad respondenten sagt.

2.3.3 Transkribering

För att kunna analysera våra informanternas svar och inte mista någon information som varit relevant för vår studie har vi transkriberat svaren till skriven text. Under transkriptionen har vi fått lyssna på våra inspelade intervjuer upprepade gånger i etapper för att veta vad som skall skrivas ner. Vi har valt att utgå från en metod som Norrby (2004) kallar för bastranskription eftersom vår undersökning bygger på innehållet i informanternas svar och inte hur de för fram svaren. Denna metod anser vi vara användbar då vårt fokus inte ligger på enskilda ords uttal eller hur långa pauser det förekommer i svaren (Norrby, 2004). Vi har också valt att utesluta viss information som framkommit under intervjuerna, då denna information exempelvis kunde beröra beskrivningar av rummet vi befann oss i under intervjuns gång eller vad dagens lunch skulle innehålla. Sådan information ingår inte i vårt undersökningsområde och ansågs då av oss som ovidkommande och därför valde vi att utesluta denna information. Detta berörde främst transkriptionerna av barnintervjuerna, då några av barnen hade förmågan

att gå utanför den innehållsram som vi bestämt genom vårt valda undersökningsområde. I övrigt är transkriptionerna av barnintervjuerna ordagranna utifrån deras talspråk.

Vid transkriberingarna av våra pedagogintervjuer gjorde vi exakt som under transkriptionerna av barnintervjuerna. Dock valde vi att utelämna alla suckningar och uttryck som exempelvis: ”ehm” och ”hm”, samt stakningar hos pedagogerna. Efter transkriptionerna valde vi att göra en viss skriftspråksanpassning på svaren i pedagogintervjuerna då det gjorde svaren mer lättbegripliga. För att ge en tydligare bild av hur vi menar följer nedan ett exempel:

Innan skriftspråksanpassning: *Jag hävdar ju att man har ju, alltså, att lyssna på det skrivna ordet och på mycket ord och sådant där så, det skapar ju både förståelse och de får också lust att lära sig läsa och att det känner att det här kan man få något utav att man läser liksom att man får reda på saker.*

Efter skriftspråksanpassning: *Jag hävdar att genom att lyssna på det skrivna ordet och på mycket ord skapar barnen både förståelse och lust att lära sig att läsa och att de känner att det här kan man få något utav, man läser för att få reda på saker.*

Denna skriftspråksanpassning gjorde det lättare för oss att analysera de svar vi fått eftersom att det gick lättare att läsa och var lättare att få en överblick över det som sagts. Trost (2010) anser att det är oetiskt att vi som intervjuare citerar våra informanter ordagrant då de kan känna obehag över sitt talspråk och att det eventuellt läggs mer fokus på hur man säger något och inte vad man säger. Detta ville vi undvika, så därför valde vi som sagt att anpassa våra intervjuer till skriftspråk, istället för i talspråk.

Efter att vi transkriberat samtliga intervjuer erhöll vi ett studie material på 41 A4-sidor där materialet från pedagogerna var 15 A4-sidor och materialet från barnen var 26 A4-sidor. Detta studiematerial har vi sedan analyserat för att kunna erhålla ett resultat.

2.4 Analys

Vi började med att samla litteratur för vår studie. För att samla in vår litteratur sökte vi i bibliotekets databaser för att få fram litteratur som skulle kunna komma att vara av relevans för vår studie. Därefter läste vi in oss på dessa områden som vi ansåg passade vårt syfte och vår frågeställning. Områden som vi läste in oss på var om barnbokens bidragande till lärande, vad för annan stimulans en barnbok kan ge, varför det ska finnas och läsas böcker på förskolan, hur organisationen kan se ut vid läsning på förskolan, vad för olika slags böcker det finns, vilken roll genus har i användandet av barnböcker samt om det sociokulturella perspektivet. Detta läste vi på grund av att vi skulle ha en teoretisk grund att stå på när vi själva gjorde vår egen studie. För att kunna analysera våra respondenters svar har vi använt oss av den *hermeneutiska cirkeln* som Ödman (2007) skriver om, som också kallas för den *hermeneutiska spiralen*. När analysarbetet utgår från denna metod innebär det att forskaren ska tolka resultatet, erhålla en förståelse utifrån det för att sedan tolka resultatet en gång till och genom denna omtolkning få en ny förståelse. I vårt fall betyder det att vi först tolkar våra respondenters svar för att få en förståelse om deras uppfattningar för att sedan göra en

omtolkning för att kunna erhålla ännu större kunskap och förståelse kring vad de anser. Samspelet mellan del och helhet är här nödvändiga då förståelsen enligt Ödman (2007) erhålls genom dessa två nivåer. Detta samspel ligger till grund för analysarbetet med den hermeneutiska cirkeln och i vårt fall innebär detta att vi först behöver granska och tolka helheten vilket är att vi studerar våra transkriptioner i deras helheter för att kunna få en insikt om våra respondenters uppfattningar. Men vi behöver också se till delarna i vårt material till exempel granska och tolka samtliga svar från en fråga för att kunna erhålla en förståelse vad det är respondenterna verkligen säger. Utifrån den förståelsen återgår vi till att se till helheten för att göra en ny tolkning.

Då vi analyserade våra delar i intervjuerna valde vi att dela upp de olika frågorna och svaren i olika kategorier som vi tagit fram genom vår första tolkning av helheten. Kategorierna kom vi fram till genom att först dela upp de svar som behandlade ungefär samma sak. Exempel på det är när pedagogerna berättade om hur de använde barnboken för lärande och stimulerande syften. När vi samlat ihop allting som kunde kopplas till detta gav vi den kategorin namnet "Lärande och stimulans". För att göra det tydligare för oss strök vi över de svar som vi ansåg handlade om samma sak med överstrykningspennor i olika färger. Detta anser Trost (2010) är en bra för att underlätta översikten av intervjuerna. En färg symboliserade en kategori, exempelvis grön för lärande och stimulans, gul för genus och så vidare. De slutgiltiga kategorierna blev lärande och stimulans, lässituationer, bokval, genus och didaktik. Utifrån dessa kategorier har vi sedan skapat våra rubriker.

I vårt resultat har vi gett en del exempel på vad pedagogerna och barnen svarade för att ge en verklighetsförankring av de tolkningar som vi gjort. Till sist ställde vi vår empiri mot tidigare forskning och drog slutsatser, såg mönster, samband och skillnader, vilket utgör vår diskussion.

2.5 Trovärdighet

För att öka en studies trovärdighet är det viktigt att andra människor/forskare skall kunna göra om den studie som redan bedrivits. Om studien ger möjligheter till detta anses den äga reliabilitet och validitet (Denscombe, 2009). *Reliabilitet* innebär vår tillförlitlighet i arbetet. Dock är det svårt enligt Denscombe (2009), att bedöma om en kvalitativ undersökning är trovärdig eller ej. En anledning till att det är svårt att bedöma är att det är näst intill omöjligt att göra om en social studie, då personer är olika, till skillnad från om det genomförs ett experiment av en naturvetenskapsman. Vi har ändå försökt att ge en sådan tydlig överblick av vår urvalsgrupp som möjligt för att liknande personer skall kunna tas ut om en forskare skulle vilja göra om vår studie. Vi har också tagit hänsyn till reabiliteten genom att vi beskrivit vårt tillvägagångssätt så pass grundligt att någon annan skall kunna följa arbetets gång, steg för steg.

Validitet innebär studiens giltighet och att det är syftet som undersöks och ingenting annat (Trost, 2007). Detta har vi tagit ställning till genom dialog med vår handledare, då

hon har kommenterat vårt arbete när vi kommit utanför ramarna av vårt syfte. Dessutom genomförde vi provintervjuer med både en pedagog och ett barn för att se om respondenterna gav svar som kunde uppfylla vårt syfte. Då vi märkte att vår fråga fick ett annat svar som gick utöver vårt syfte formulerade vi om den så att den skulle passa. Under studiens gång har vi hela tiden återkopplat till syftet för att vi inte skall besvara något som inte berör vårt syfte.

Vi har också tagit hänsyn till trovärdigheten genom att intervjua på tre olika förskolor och vi intervjuade två pedagoger och mellan fem till sju barn på varje enhet, för att få ett någorlunda stort urval av personer. Vår studie utgår dock endast från förskolor i Västra Götaland, vilket innebär att det vi fått fram i vår forskning inte går att ses som ett generellt resultat för hela landet eller internationellt.

2.6 Forskningsetik

Inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning finns det vissa bestämmelser som måste följas när en forskning genomförs då andra människor, än de som bedriver studien, är medverkande. Bestämmelserna kallas för forskningsetiska principer och där ingår fyra huvudkrav, vilka är: *informations-*, *samtyckes-*, *konfidentialitets-* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002).

För vår studie innebar informationskravet att vi delgav våra informanter ett ungefärligt syfte med vår studie då vi inte ville att informanterna skulle komma med krystade svar, eller svar som de trodde att vi var ute efter. De fick också berättat för sig att deras medverkan var frivillig och att de hade rätten att avbryta intervjun under intervjuens gång. Denna information delgav vi informanterna både ett par veckor innan, men också vid inledningen av intervjun (Vetenskapsrådet, 2002).

I vår studie är även samtyckeskravet en nödvändighet då vi inte skulle kunnat genomföra undersökningen utan informanternas godkännande av medverkan. För vår egen försäkringar skull lämnade vi ut en informationsblankett till pedagogerna innan intervjun där de fick med skriftlig underteckning bevisa att de var frivilliga till medverkan. I barnens fall kom denna informationsblankett att tillfalla vårdnadshavarna där även det enskilda barnet fick ge sitt samtycke till medverkan (Vetenskapsrådet, 2002).

Konfidentialitetskravet kom i vår studie att synliggöras genom utelämnande av personuppgifter på våra informanter då vi inte är ute efter någon information av denna karaktär. Vårt syfte är att reda på personernas uppfattningar kring ett fenomen, vilket innebär att vi inte behövde ha med några personuppgifter, då dessa är irrelevanta. För att säkerställa den eventuella personinformation som vi fått under intervjusituationerna kommer det insamlade materialet att förstöras efter avslutad forskning (Vetenskapsrådet, 2002).

Det sista huvudkravet är nyttjandekravet. Det innebär att allt material som samlas in för studien enbart kommer användas i forskningssammanhang och detta delgavs våra informanter (Vetenskapsrådet, 2002).

3 Resultat

Under våra intervjuer har vi fått fram olika svar på frågorna. Eftersom vår forskning har en hermeneutisk inriktning har vi därför kategoriserat och tolkat svaren utifrån den information vi fått från pedagogerna och barnen. Rubrikerna skapade vi genom de kategoriseringar som vi gjorde när vi bearbetade intervjuerna och nedan följer följande rubriker: *Läsning ur ett lärande och stimulerande perspektiv, Olika lässituationer, Val av böcker, Genustänkande hos pedagoger och barn och Didaktiska val.*

3.1 Läsning ur ett lärande och stimulerande perspektiv

Under den här rubriken kommer vi att behandla hur pedagogerna och barnen ser på läsningen, vad läsningen kan bidra till för barnens lärande. Med lärande menar vi det direkta lärandet, såsom exempelvis språkutveckling och faktamässiga kunskaper. Vi kommer också redogöra för vilka andra faktorer som kan stimuleras under läsningen enligt pedagogerna och barnen. Med ett stimulerande perspektiv menar vi sådan stimulans som går utöver det direkta lärandet, såsom exempelvis stimulans av fantasi, koncentration och så vidare.

3.1.1 Pedagogerna

Samtliga pedagoger är av den uppfattningen att läsningens huvudsakliga syfte är att barnen skall få möjlighet att utveckla sitt språk och sin språkförståelse. Detta sade alla pedagoger någonting om.

Exempel 1: *De ska upptäcka skriftspråket och vad det är till för, knäcka koden så att säga.*
(Bodil)

I exemplet ovan berättade Bodil om att läsningen på förskolan är viktig för barnens möte med skriftspråket och att barnen ges möjlighet att ”knäcka koden”. Med detta menar hon att barnen lär sig se att bokstäverna i boken kan bilda ord och meningar, vilka de själva till slut kan avkoda. Nedan följer ytterligare exempel på vad pedagogerna ansåg att läsningen på förskolan bidrar till.

Exempel 2: *Jag hävdar att genom att lyssna på det skrivna ordet och på mycket ord skapar barnen både förståelse och lust att lära sig att läsa och att de känner att det här kan man få något utav, man läser för att få reda på saker.* (Ragnvi).

Exempel 3: *För att det är bra träning att få tänka och titta på bilder. De är även för språkets skull. Vi försöker läsa extra för de som behöver språkträning av olika slag.*
(Rosmari).

Utöver exempel ett till tre var det vissa av pedagogerna som tyckte att läsningen gav mer än bara språkutveckling. De visade även på andra utvecklingsaspekter med läsningen. Bland annat så anser de att genom att läsa tillsammans med barnen stimulerar

det deras fantasi och det ges också möjlighet för barnen att träna upp sin koncentrationsförmåga. En av pedagogerna hade som syfte att lära barnen att ”*böcker är viktigt, att de är skatter*” (Ragnvi). Med detta menade hon att genom böcker kan barnen ta reda på det de vill lära sig. En annan aspekt, som en del av pedagogerna på de olika förskolorna hade, var att lässtunden på förskolan var en stund där barnen får en chans att koppla av och ta det lugnt.

Ytterligare en aspekt som boken har utifrån ett stimulerande perspektiv är att läsningen också förekommer för nöjes skull enligt pedagogerna. Pedagogerna berättade att läsningen inte alltid syftade till att lära barnen olika saker, det kunde också handla om att ge barnen en rolig stund där glädjen och lusten kring läsandet av böcker var i fokus. Samtliga pedagoger tyckte om att läsa böcker tillsammans med barnen och såg det som både lusfyllt och lärande, vilket Birgitta förde fram extra mycket.

3.1.2 Barnen

De flesta barnen har någon form av uppfattning kring varför det är bra att läsa böcker, och framförallt varför de skall läsa böcker under de organiserade lästillfällena. När barnen sedan berättade om när de själva läste eller när de tog initiativet att fråga någon av pedagogerna på förskolan som kunde läsa för dem sade samtliga barn att de vid dessa tillfällen läste för att det är roligt. Vi kan inte uttyda att barnen hade någon uppfattning om att de under spontana lästillfällen lärde sig någonting. Några av svaren som vi erhöll när vi frågade barnen varför de läser på förskolan följer nedan, men de svaren är kopplade till de organiserade lästunderna.

Exempel 4: *För man läser mycket för att man lär sig mycket mer då.* (Rune)

Exempel 5: *För att det är kul.* (Betty)

Exempel 6: *Det är bra för öronen.* (Gunde)

Exempel 7: *Alltså man kan slappna av.* (Gunnar)

Av dessa svar som vi fått av barnen går det tydligt uttyda att de har en uppfattning om varför de läser böcker på förskolan, vilket kan tyda på att pedagogerna varit tydliga med varför de läser på förskolan och att de har ett syfte med läsningen. Som Gunde säger i exempel 6, att läsning är bra för öronen, är antagligen något som han någon gång har fått berättat för sig eller hört någon vuxen säga. Den inställning och de värderingar pedagogerna har på läsningen i förskolan förs över på de barn som finns i barngruppen, som exempel 7. Gunnar sade att läsningen var till för att alla barnen skulle kunna slappna av och det var något som pedagogerna på samma avdelning berättade för oss.

Barnen ser i majoritet att det är främst för att det är roligt och att läsningen på förskolan är till för avslappning och vila. Dock var det några av barnen som börjat förstå att de kan lära sig olika saker genom böckerna som pedagogerna läser för dem eller de böcker som de tittat i själva. Ytterligare en uppfattning som kom från ett barn var att om de lärde sig

läsa kunde de läsa för någon annan. Det var också några barn som inte hade någon uppfattning alls om varför de läser böcker på förskolan.

3.2 Olika lässituationer

Under denna rubrik kommer vi att behandla de situationer där läsning kan förekomma på förskolan enligt pedagogerna och barnen.

3.2.1 Pedagogerna

Samtliga av pedagogerna berättade att de läser för barnen vid olika tillfällen under dagen på förskolan. Exempel på när läsning sker följer nedan:

Exempel 8: Varje dag läser vi på våra vilor och sedan blir det när barnen själva frågar. Det ser så olika ut med hur mycket tid man har eller hur mycket personal man har ifall man kan sätta sig eller inte. Det är ju vårt mål att kunna hinna med det. (Gunilla).

Exempel 9: I och med att jag gått den här kursen läs- och skrivinläring försöker jag få in skriftspråket i nästan alla situationer, även när man är ute och går och ser skyltar med text på och så försöker man få barnen att tänka på det. (Bodil).

Något som vi också fått fram genom intervjuerna är att de flesta lässituationer bestäms och organiseras av pedagogerna. Exempel på dessa tillfällen som pedagogerna delgav var läsning innan maten, läsvidan efter maten samt läsning under olika samlingar. Dessa tillfällen kallar pedagogerna på de olika förskolorna för den organiserade läsningen. Den organiserade läsningen kännetecknas av att den planeras och genomförs av pedagogerna och att de oftast har ett syfte med läsningen.

Sedan finns det även den spontana läsningen, som enligt pedagogerna, förekommer då det finns tid att sätta sig ned tillsammans med ett eller flera barn. Denna läsning är oftast på barnets egna initiativ, vilket Gun styrker såhär:

Exempel 10: Det är ju om det är någon som vill läsa eller någon som vill att jag ska läsa eller att vi pedagoger ska läsa, speciellt när vi lånat nya böcker. (Gun)

Förskolan Röd hade till skillnad från de andra förskolorna inga speciella tider då de läste tillsammans med barnen, utan de läser med barnen om de har ett syfte med det. Exempel på det kunde vara att det introducerade ett tema eller om de såg intresse hos barnen av ett specifikt ämne. Då kunde de på ett mer tydligt sätt synliggöra innehållet de ville att barnen skulle lära sig och läste då speciella böcker som handlade om det specifika ämnet. Det som också var specifikt för förskolan Röd var att det en gång i veckan kom en pensionär och läste för barnen och hon var där hela förmiddagen och försökte hinna med att läsa för alla barnen. Pedagogerna på förskolan Röd ansåg att det var mycket bra att pensionären kom och läste för barnen, då de själva hade svårt att få in läsningen för barnen som en daglig rutin då tidsbristen var den största faktorn till att de inte läste. I och med att pensionären kom och läste på deras avdelning kunde pensionären skapa lust och intresse för böcker hos barnen, vilket pedagogerna på förskolan Röd kände att de hade svårt att hinna med.

3.2.2 Barnen

När vi frågade barnen om när de läste under dagen på förskolan kopplade alla barnen läsningen till den organiserade läsningen som pedagogerna håller i.

Exempel 11: *Bara på läsvidan.* (Ben)

Exempel 12: *Bara när fröken säger till oss.* (Rasmus)

I exemplen ovan ser vi tydligt att dessa tillfällen är organiserade av pedagogerna. Ben berättade att det var pedagogerna på avdelningen som höll i läsvidan, vilket tyder på att det är en organiserad lästund. Även Rasmus i exempel 12 säger att de endast läser när pedagogerna säger till. Men när vi ställde följdfrågor om de valde att läsa böcker själva eller om de frågade om en av pedagogerna kunde läsa för dem insåg de att de även läste när de själva tagit initiativet till läsning av något slag.

Som vi nämnt innan var barnens första svar på frågan, om när de läste under dagen på förskolan, den organiserade läsningen. Den organiserade läsningen förekom enligt barnen på förmiddagen någon gång, när fröken säger till, innan mellanmålet, efter mellanmålet, under läsvidan, efter maten och innan maten. Något som också gick att få ut av barnens svar var att de flesta barnen på alla tre förskolorna har uppfattningen om att läsningen sker i anknytning till något, som ett tillfälle att samla sig innan något annat skall ske, exempelvis matdags.

Vi frågade också barnen om de inte på egen hand läste ibland, men då fick vi som svar att de inte kan läsa, utan att de endast tittar på bilderna. Detta vi kan se i exempel 13.

Exempel 13: *Vi läser inte, vi kollar bara.* (Glenn)

Vi tolkar därför ur Glenns svar att han har en uppfattning om att det inte är läsning om man inte kan läsa och denna uppfattning delade han med de flesta barnen. När vi frågade barnen om de läste på egen hand i förskolan tolkar vi att barnen uppfattade frågan att läsning handlar om att läsa de skrivna orden och inte avläsandet av bilder. Barnen är inte av den uppfattningen att de kan läsa en bok bara genom att se bokens händelseförlopp genom bilderna. De kopplade genast läsning till avkodning av ord och eftersom de berättade att de inte kunde läsa, läste de heller inte på egen hand, utan de tittade endast på bilderna.

3.3 Val av böcker

Under den här rubriken kommer vi att behandla de val av böcker som görs av pedagogerna och barnen och varför de gör dessa val. Vad har de för tanke bakom valen? Dessutom belyser vi deras uppfattningar om vem det är det som väljer böcker under de olika lässituationerna.

3.3.1 Pedagogerna

Samtliga av de pedagoger som vi intervjuat är medvetna om att det är de själva som väljer böcker vid de organiserade lästillfällena och att de oftast har en tanke med varför just den eller de böckerna skall läsas under specifika tillfällen.

Exempel 14: *Jag kanske har tänkt något speciellt med den boken eller att den här säger oss någonting idag.* (Ragnvi)

Ragnvi berättade i exempel 14, att hon ibland valde böcker för ett specifikt ändamål och ger exempel på att hon vid juletid läser böcker som handlar om julen, exempelvis *Jul i Bullerbyn*. Dessa val gjorde hon för att hon såg dess relevans för just den tiden och att det kunde bidra till barnens kunskap och förståelse av julfirandet. Pedagogerna är inte bara av den uppfattningen att böckerna, som i exempel 14, skall vara till för just det ändamålet som de tänkt arbeta med. De ser också som sin uppgift att leta fram en bok som kan tilltala de flesta i barngruppen, för några såg det som en omöjlighet att en bok skulle kunna passa alla barnen. Rosmari säger såhär:

Exempel 15: *Läser vi böcker under samlingen är det nästan alltid vi som väljer för då ska det ju vara något som vi vet fungerar bra eller utgår från det tema vi är i just nu.* (Rosmari).

Det som Rosmari anser är böcker som ”fungerar bra” är böcker som barnen redan känner igen och tycker om, vilket hon berättar är olika från barngrupp till barngrupp. Rosmari berättade att barnen vill ha mycket repetition, vilket medför att hon väljer sådana böcker som barnen redan läst och känner till. Ragnvi berättade också under intervjun på vilka grunder hon väljer böcker för barnen. Hon berättade att hon i möjligaste mån försökte välja bort böcker som innehåller mycket fantasi och som hon anser att barnen inte förstår. Hon väljer också bort sådana böcker som är alldeles för skrämmande för barnen. Det Ragnvi lyfter fram som bra böcker för barnen är böcker som är förankrade i verkligheten. Hon ger exempel på *Alfons Åberg*, då hon märker att barnen kan följa med under läsningen och att de förstår vad som läses. Böcker som är verklighetsförankrade anser samtliga pedagoger är bra böcker för barnen att läsa, då de får möjlighet att känna igen sig i berättelsen.

En annan av pedagogerna berättade dock att hon ibland varierade sig och lät barnen välja bok, enligt henne, på demokratisk grund.

Exempel 16: *Om vi har läsvila efter maten är det ofta vi som väljer fast ibland försöker jag få med lite demokrati. Jag har då valt två böcker och så får de rösta på vilken bok som de helst vill ha.* (Bodil)

Bodil berättade i exempel 16 att hon försökte få in demokrati i förskolans vardag, vilket hon gjorde genom en röstning av två böcker. Hon väljer två böcker av den anledningen att det inte ska bli för många böcker för barnen att välja på, men att de ändå ska känna att de får vara med och bestämma, samtidigt som Bodil kan vara med och styra bokvalet.

Det är även pedagogerna som väljer böcker om det finns barn som behöver extra språkträning berättar Rosmari. Däremot är det barnen som väljer bok vid den spontana läsningen som sker på barnens initiativ, detta är alla pedagoger eniga om.

När vi sedan frågade pedagogerna om vilka sorters böcker de läser för barnen fick vi mycket varierande svar, då det influeras av teman och barnens intressen. Verklighetsbaserade böcker som bearbetar sådant som barnen kan möta i vardagen värderas högt av pedagogerna. Samtidigt ansåg de att böckerna skall vara spännande och locka till fortsatt läsning. Nedan följer några exempel:

Exempel 17: Inte för mycket fantasi så att barnen inte förstår. Man försöker välja sådant som inte är så skrämmande och oförståeligt utan sådant som man känner att de är med på när man läser. (Ragnvi)

Att välja böcker som passar för barnen var samtliga pedagoger överens om och de var tydliga med vad de inte ville läsa för barnen. I exempel 17 kan vi uttyda att böcker som är skrämmande och orealistiska väljs bort på förskolan. De flesta anser därför att böckerna bör vara enligt följande exempel:

Exempel 18: Vi läser vanliga böcker, alltså bilderböcker. Det ska vara bilder som som är fängslande, roliga och intressanta. Kapitelböcker ska vara som Nelly Rapp att det till exempel händer någonting som är spännande. (Gun).

Exempel 19: Det beror på vad de är intresserade av just då, men när vi åker till biblioteket och lånar böcker läser man också det som barnen valt. Nu ska vi jobba lite med grodanböckerna, där man får in väldigt mycket olika känslor, årstider, födelsedagar, kompisar och empati. (Bodil)

Som det framgår ur exemplen 18 till 19 väljer pedagogerna främst böcker som utgår från något som de anser är viktigt att barnen skall få ta del av, samtidigt som böckerna skall vara intresseväckande. Pedagogerna vill ge barnen en bredd på det som läses i förskolan, men anpassar oftast läsningen till något tema, vilket Bodil i exempel 19 nämner. Bodil berättar också att barnen är med i valet av böcker då de åker till biblioteket och lånar böcker, vilket gör att barnen har fått vara med att bestämma vad som skall läsas på förskolan, trots om de inte får vara med och bestämma under själva lässtunden.

3.3.2 Barnen

När det handlar om vem som väljer böcker på förskolorna är näst intill alla barn ense om att det är pedagogerna som väljer böcker under den organiserade läsningen. De flesta sade direkt att ”det är fröken som väljer böcker”. Men när vi ställde frågan när de själva fick välja böcker svarade de med att de fick göra det under de tillfällen som inte var under de organiserade lässtunderna. Nedan följer två exempel:

Exempel 20: När vi ska läsa själva, då väljer vi själva. (Glenn)

Exempel 21: Bara när det inte är läsvila får vi bestämma, men när det är läsvila då får fröken bestämma. (Oskar)

Det var endast ett fåtal av barnen som hade uppfattningen om att det var både barnen och pedagogerna som valde böcker under den organiserade läsningen och dessa barn kommer från förskolan röd. Bland annat Robin berättade för oss att det var både pedagogerna och barnen som valde litteratur när de läser böcker på förskolan. Till skillnad från Robin berättade Roger att det var barnen som bestämde böcker när pedagogerna läste. När vi frågade ”När fröken läser, vem är det som bestämmer böcker då?” svarade som sagt Roger barnen direkt och när vi ställde en ytterligare följdfråga på det ”Så ni bestämmer vad fröken ska läsa för er?” svarade Roger bestämt ”Mm, det är våra böcker”. Han, liksom de andra barnen i den fokusgruppen var eniga om att det var barnen som bestämde böcker vid alla lässtunder.

Om barnen själva skulle få välja böcker, framkom det i intervjuerna att de skulle välja böcker som skiljer sig en aning från pedagogernas val. Då pedagogerna väljer böcker för att barnen skall lära sig olika saker och påverka dem i vissa riktningar, berättade barnen att de ville läsa om sådant som handlade om deras intressen. Exempel på böcker som dök upp under intervjuerna var StarWars, Pippi Långstrumpböcker och olika typer av faktaböcker som handlar om lava, dinosaurier och riddare med flera.

3.4 Genustänkande hos pedagoger och barn

Under den här rubriken kommer vi att behandla de genusaspekter som pedagogerna och barnen ger uttryck för i val av böcker.

3.4.1 Pedagogerna

En av pedagogerna nämnde att de på förskolan arbetar medvetet utifrån ett genusperspektiv, vilket också inkluderade val av böcker.

Exempel 22: Vi försöker här på avdelningen och på förskolan ha ett genustänk. (Gun)

Gun berättade att hela förskolan präglades av ett medvetet genustänkande, vilket bidrog till att de vid val av böcker hade detta i åtanke. Hon berättade att de böcker som de valde skulle passa både pojkarna och flickorna och båda könen skulle tilltalas av boken.

Trots att det bara var en pedagog som uttalade direkt att de arbetar aktivt utifrån ett genusperspektiv har näst intill alla de övriga pedagogerna en någorlunda uppfattning om att det finns uttalade pojk- och flickböcker. När vi frågade pedagogerna om de kunde se skillnader i barnens bokval utifrån kön fick vi svar som:

Exempel 23: Killarna gillar mycket med pirater och det som är lite spännande och bilar och verktyg och lite sådana där grejer. (Birgitta)

Näst intill alla pedagogerna var samstämmiga om att pojkarna gärna väljer böcker som är spännande och berättar om olika äventyr, samt att faktaböcker är något som attraherar pojkarna.

Flickornas val av böcker skiljer sig markant från pojkarnas anser pedagogerna. De har uppfattat att flickorna föredrar böcker med prinsessor, samt böcker som bearbetar relationer och känslor. Frågan om vad som kan klassificeras som en flickbok gav Birgitta ett tydligt svar på, vilket följer i exempel 24.

Exempel 24: Det är prinsessböcker och det här med familj och närhet. Lite mer känslosamma böcker, eller böcker som handlar om relationer. (Birgitta)

Några av pedagogerna ställde sig till en början tveksamma till frågan om det finns pojk- och flickböcker. Efter en stund resonering med sig själva insåg pedagogerna att de faktiskt kunde se en skillnad mellan pojk- och flickböcker. Skillnaderna som de såg, på pojkars och flickors val, var ungefär samma som vi skrivit om vid exemplena 23 och 24. Anledningen till att de ställde sig tveksamma till frågan från början var att de näst intill aldrig hade reflekterat över det, men när de fick frågan och fick fundera en stund, kom de fram till att det finns skillnader i pojkars och flickors val av böcker.

Dock var det en av pedagogerna som stod fast vid att det inte finns någon skillnad mellan pojkars och flickors bokval. Rosmari berättade att hon inte är av den uppfattningen att det finns böcker som är till för det ena eller det andra könet och att hon inte ens har tänkt på det att det skulle finnas skillnader i barnens bokval utifrån kön.

Exempel 25: Jag kan inte säga att jag har någon uppfattning om det. Möjligtvis skulle det kunna vara att pojkarna föredrar faktaböcker som beskriver en specifik sak grundligt. Men jag har egentligen inte sett det så tydligt och jag har aldrig tänkt på det heller.

Som vi kan se i exemplet ovan så resonerade även Rosmari en stund med sig själv, där funderingar om det finns uppdelade pojk- och flickböcker framkom men hon stod fast vid sin åsikt om att det inte finns någon uppdelning av böcker som skulle vara till för det ena eller andra könet.

3.4.2 Barnen

När vi ställde frågan till barnen om det finns pojk- och flickböcker svarade näst intill alla barn ”Ja” med en gång. Anledningen till att vi valde att ställa en sådan ja- eller nejfråga var att om de inte tyckte det eller inte hade någon uppfattning om det behövde vi inte ställa de följdfrågor som vi hade angående den frågan. Vi kan tolka utifrån intervjuerna att de flesta barnen har en tydlig föreställning om att det finns flick- och pojkböcker och vad dessa handlar om och innehåller. Exempel på vad barnen ansåg att en pojkbok handlade om följer nedan:

Exempel 26: Killbok är om rymden. (Rasmus)

Exempel 27: Det handlar om djur. Starka djur faktiskt. (Gunde)

Exempel 28: Det är en massa med läskiga bilder i. (Björn)

När barnen berättade om vad en pojkbok handlar om fick vi flertalet gånger höra från olika barn att bilderna i pojkbok är läskiga, som Björn uttryckte sig. Han berättade att läskiga bilder var på hajar, blod och monster. Detta vara vanligt förekommande svar hos

både flickorna och pojkarna då de berättade vad en pojkbok handlar om. När vi sedan frågade vad en flickbok handlar om fick vi följande svar:

Exempel 29: *Prinsessor och blommor och sånt.* (Rasmus)

Exempel 30: *Då är det bara tjejer i böckerna.* *Barbie.* (Glenn)

Exempel 31: *Pippi eller Ronja.* (Ronja)

Ur exemplena 26 till 31 går det att urskilja att barnen har en uppfattning kring vad som är typiskt för en pojk- respektive flickbok oavsett kön. Dock var det pojkarna som vi intervjuat som hade starkast åsikter av vad som klassificer pojk- respektive flickböcker. Flickorna var mycket restriktiva i sina svar, medans pojkarna var mer frispråkiga och kunde ge utförligare svar, vilket märktes när vi kom till denna fråga om det finns pojk- respektive flickböcker. Pojkarna kunde ge tydliga exempel på vad som klassificerar en pojk- och flickbok, samtidigt som flickorna gav korta enstaka ord, oftast titlar av vilka de anser är en pojk- eller flickbok. När vi frågade barnen frågan om det finns pojk- respektive flickböcker kan det hända att barnen tolkade vår fråga lite annorlunda än vad vi hade i åtanke. I exempel 30 och 31 säger Glenn och Ronja att en flickbok handlar om bara tjejer, om Pippi och om Ronja. De kan ha gjort reflektionen utifrån vår fråga som så att en flickbok handlar om flickor och inte vilka böcker som är tänkta att läsas av flickor och vad dessa kan handla om.

När vi sedan frågade barnen om vad de hade för favoritbok och om de önskade att det fanns någon specifik bok som skulle finnas på förskolan var ett vanligt svar bland pojkarna att det skulle finnas *Star Wars*-böcker. Andra val av böcker som var vanligt förekommande som svar hos pojkarna var faktaböcker av olika slag, om hajar, vulkaner och olika insekter. Det förekom också som svar att de tyckte om böcker om vampyrer, blod och andra typer av böcker som de anser är läskiga och spännande, vilket några av pojkarna berättade att de var pojkböcker. Flickornas svar skilde sig en hel del från pojkarnas, då de gav som svar att deras favoritböcker var *Pippi Långstrump*, *Ronja Rövardotter* och *Lotta på Bråkmakargatan* och de önskade allt som oftast att de skulle finnas fler av dessa böcker på förskolan. Variationen av vad flickorna tyckte om var inte lika stor som pojkarnas så, utan det var dessa tre böcker av Astrid Lindgren som dök upp under de olika intervjuerna, samt *Barbapappa*.

Ett fåtal av de barnen som vi intervjuade var inte av den uppfattningen att det finns pojk- respektive flickböcker och några hade inte någon uppfattning alls om denna fråga. De barnen som inte ansåg att det finns pojk- respektive flickböcker sade endast nej på frågan och därefter gick vi vidare till nästa fråga eftersom vi inte ville föra över en uppfattning om att det kan finnas pojk- och flickböcker. Ben hade dock ett lite längre svar på varför det inte finns pojk- eller flickböcker, vilket följer nedan:

Exempel 32: *Jag har aldrig sett det på biblioteket. Jag har bara lånat om kroppen och insekter och det.* (Ben)

Exempel 32 var ett svar som vi fick från ett barn som tyder på att han inte har någon uppfattning om att det existerar pojk- eller flickböcker, men denna uppfattning var han näst intill ensam om.

3.5 Didaktiska val

Under den här rubriken kommer vi att behandla de didaktiska val som pedagogerna gör i samband med barnböcker. När vi har intervjuat pedagogerna har vi sett tendenser att de vid läsningen utgår från de didaktiska frågorna ”vad?”, ”varför?” och ”hur?”.

Det framkom många olika svar från pedagogerna om *vad* de läser för barnen och vad de anser att pedagogerna tillsammans barnen bör och inte bör läsa på förskolan.

Exempel 33: *Vi läser skönlitterära böcker och faktaböcker.* (Rosmari)

Även Ragnvi delgav vad för slags böcker hon läser för barnen, vilket vi redan skrivit om i exempel 17, men vi väljer att skriva med det en gång till, vilket följer nedan.

Exempel 17: *Inte för mycket fantasi så att barnen inte förstår. Man försöker välja sådant som inte är så skrämmande och oförståeligt utan sådant som man känner att de är med på när man läser.* (Ragnvi)

De andra pedagogerna svarade ungefär liknande på vad de läser för barnen och de har allt som oftast tanken med sig att boken som de läser skall passa alla barnen. Några av pedagogerna delger också att bokvalen kan styras av vilket tema som är aktuellt på förskolan.

Varför pedagogerna läser på förskolan är samtliga pedagoger eniga om, trots om det inte vid varje tillfälle tänker att ”Idag ska vi träna på det här”. De berättade för oss att läsningen bidrar till många olika delar i barnens lärande och dylikt, vilket vi skrivit om under rubriken *Läsning ur ett lärande och stimulerande perspektiv*. Gun ger ett svar som kan ses som en sammanfattande tanke av samtliga pedagogers uppfattningar (de pedagoger som vi intervjuat), om *varför* barnen bör läsa på förskolan.

Exempel 34: *Vi läser för att barnen ska få lugna ner sig och vila. Vi läser också för att barnen ska träna sin koncentration och träna på att lyssna samtidigt som de tittar på bilderna. När vi läser kapitelböcker får barnen möjlighet att fantisera själva och skapa egna bilder i huvudet. Det handlar också om läsinläring, att barnen får lära sig att känna igen bokstäver som till exempel bokstäverna i sitt namn. Genom böckerna tränar vi tillsammans med barnen på ord och vi förklarar dem.* (Gun)

Den sista didaktiska frågan är *hur?* Hur pedagogerna genomför sina lässtunder varierade från förskola till förskola. Olika exempel på hur de kunde genomföra sina lässtunder följer nedan:

Exempel 35: *Det kan bli på samlingarna men då blir det oftast flanosagor och sagopåsar istället för en vanlig bok. Dessa handlar mer om ett annorlunda berättande, som lättare fångar barnen.* (Gunilla)

Exempel 36: *Vi försöker knyta an till teman och att man diskuterar om det man läser och ställer frågor till barnen. När vi läser kapitelböcker får barnen vara med och återberätta*

det som hände förra gången vi läste, så det lästa inte bara går rakt igenom barnet. Viktigt att ha detta i åtanke. (Birgitta)

Vi kan genom exemplena 33 till 36, samt exempel 17, se pedagogernas medvetenhet utifrån ett didaktiskt förhållningssätt om läsningens betydelse och funktion i förskolans verksamhet. De är medvetna om vad som kan vara bra att läsa, varför de läser tillsammans med barnen och hur de läser böckerna, men framförallt läsningen i förskolan sker för barnens skull. Samtliga pedagoger ser boken som ett viktigt verktyg då många olika delar vävs in i varandra och att boken är ett viktigt komplement till förskolans vardag som till exempel en källa till att erövra språkkunskaper och andra kunskaper som kan vara till nytta i barnets liv.

4 Diskussion

Var vårt tillvägagångssätt för att genomföra denna forskning det bästa, eller skulle vi ha använt oss av andra metoder? Detta är frågeställningar som kommer diskuteras under *metoddiskussionen*. Dessutom kommer vi under *resultatdiskussionen* diskutera vårt resultat i förhållande till tidigare forskning, som vi skrivit om i tidigare del, och vad man som forskare skulle kunna forska vidare om utifrån vår studie.

4.1 Metoddiskussion

Vår studies syfte var att ta reda på pedagogers och barns syn på läsandet av barnböcker i förskolan, samt att ta reda på vilka likheter och skillnader det finns mellan deras uppfattningar. Därför valde vi att göra en kvalitativ studie istället för att göra en kvantitativ. Vår avsikt var att få fram pedagogernas och barnens tankar om det valda fenomenet, så därför anser vi att den kvalitativa metoden var det bästa för att få svar på de frågeställningar som vi utgick från i vår studie. För att lättare kunna tolka och förstå våra svar har vi haft ett hermeneutiskt förhållningssätt vid analysarbetet. Detta tog sitt uttryck i att vi först har granskat och tolkat vårt resultat ur ett helhetsperspektiv för att sedan granska och tolka utifrån delarna som i vårt fall är de olika kategorierna vi såg i vårt studiematerial, avslutningsvis gjorde vi en omtolkning utifrån helheten. Användandet av den hermeneutiska cirkeln i analysarbetet har varit bra att använda då vi har kunnat granska och tolka både helhet och delar i vårt studiematerial.

Som första del i arbetet genomförde vi en provintervju med en pedagog och ett barn för att ta reda på om våra frågor var relevanta. Vi ansåg vid det tillfället att frågeformuleringarna var bra och vi kände att vi skulle få fram den information som vi var ute efter. Intervjufrågorna var av semistrukturerad karaktär för att få en tydlig ordning under intervjuerna och att det skulle bli lättare för respondenterna att svara. I efterhand kan vi se att dessa semistrukturerade intervjufrågor gjorde att svaren blev något begränsade och vi fick under intervjuernas gång ställa följdfrågor för att väga upp de snäva frågorna. Vi skulle istället ha gjort mer öppna frågor där respondenten kunde fått berätta mer fritt, vilket troligen skulle gett oss mer stoff i intervjuerna. Dessutom skulle vi ha delat upp frågorna i olika teman i vår intervjuguide för att själva få en tydligare struktur. Detta hade antagligen underlättat vårt arbete vid analysen av intervjuerna. Hade vi gjort tematisering i vår intervjuguide hade vi antagligen kommit på mer frågor att kunna ställa till pedagogerna och barnen, vilket gjort att vi skulle fått mer innehåll att utgå från när vi formade vårt resultat.

Under intervjuerna med pedagogerna gav de oftast ett spontant svar med detsamma, men efter en liten stunds resonering med sig själv uppfattade vi ibland, att pedagogerna ändrade sina svar för att det skulle låta bättre. Pedagogerna kan i den bemärkelsen försöka försköna sina svar med att svara som de vill göra eller tycka, men i själva verket gör eller tycker de något helt annat. Trots att vi ibland uppfattade att

pedagogerna ändrade sina svar lät vi det vara. Vår avsikt var att lyssna till pedagogernas uppfattningar och ville därför inte styra allt för mycket, så därför fick de fullfölja sin tankegångar utan att vi avbröt. För att kunna ta reda på hur de egentligen gör skulle observationer vara ett bra komplement till intervjuerna. Under observationerna hade vi fått vara delaktiga under läsningen och sett hur arbetet kring läsningen och själva läsningen går till. Dessutom fick vi ibland känslan av att de svarade som de trodde var ett önskvärt svar, trots att vi berättade att de skulle vara helt anonyma och att vi var ute efter just deras uppfattningar. För att stärka vår trovärdighet i studien skulle som sagt observationer vara ett bra komplement.

Något vi missade att göra vid pedagogintervjuerna var att skriva ner de genusrelaterade frågorna på vårt förskrivna underlag för intervjuguide. Denna miss gjorde att vi fick ta in dessa frågor som följdfrågor istället för huvudfrågor som de var i barnintervjuerna. Orsaken till varför vi inte hade skrivit ner dessa som huvudfrågor var att vi trodde att denna aspekt skulle komma upp i pedagogernas svar på frågan om vad de läser för barnen. När detta inte kom upp lade vi in följdfrågor som behandlade genusaspekten. I efterhand kan vi se att vi förväntade oss lite mycket av pedagogerna, då vi trodde de skulle förklara deras val utifrån denna aspekt utan att vi ens nämnt den.

När vi intervjuade barnen hade vi med oss en handdocka som vi agerade med för att barnen skulle känna att intervjutillfället var som ett organiserat lektillfälle och att de skulle känna sig mer bekväma i situationen. Barnen skulle eventuellt kunnat känna sig bekväma i vårt sällskap utan dockan, men för att inte riskera att intervjutillfället skulle uppfattas som obekvämt och krystat kände vi att dockan kunde vara med och motverka det. Det var handdockan som intervjuade barnen, vilket vi i efterhand kan se som positivt. När det var dockan som ställde frågorna kunde vi se att barnen blev mer positivt inställda till att svara på frågorna. De interagerade med dockan från första stund och den lättade upp stämningen bland barnen. Trots att det gick bra med dockan och att barnen blev engagerade fann vi det svårt att intervju barnen, då vi använde oss av fokusgruppsintervjuer. Orsaken till att vi valde fokusgruppsintervjuer berodde på att vi ville få barnen att känna trygghet, då vi aldrig träffat barnen förut.

Vi upplevde att barnen kände trygghet under intervjuerna, men däremot kunde barnen påverka varandras svar och kände barnen sig osäker på någon fråga svarade en del som kompiserna. Vi hanterade detta genom att låta barnen få svara som de ville, utan att vi lade oss i om de svarade som kompiserna, men ibland kunde vi ge en följdfråga till det barnet som härmade kompiserna. Detta gjorde vi för att se om barnet stod för det han/hon sade, men vi tvingade aldrig fram något svar. Barnen kunde också leda in de andra på villovägar, bort från ämnet, men vi anser fortfarande att det bästa alternativet för barnintervjuerna var att intervju dem i par eller i grupp. Hade barnen inte varit i par eller i grupp och vi hade intervjuat barnen enskilt, tror vi att många av barnen inte skulle ha upplevt den trygghet som kompiserna gav dem och risken skulle varit att vi skulle fått ännu mer begränsade svar hos barnen.

Om vi skulle gjort om denna studie hade vi valt att göra om dem på ett liknande sätt. Eftersom det var pedagogernas och barnens uppfattningar vi ville undersöka anser vi att en kvalitativ studie är nödvändig. Dock hade vi haft fler och mer öppna frågor, så både pedagogerna och barnen hade kunnat ge mer utvecklade svar, då vi anser att de svaren vi fick blev något begränsade. De begränsade svaren hos barnen kan också bero på att vi inte hade träffat dem någon gång före intervjuerna, så det vi skulle gjort innan är att ha besökt förskolorna och barngrupperna. Dock var dockan ett bra hjälpmedel för att skapa en god första kontakt med barnen och kamraterna gjorde att de vågade följa med in i det rum som vi satt i för att bli intervjuade. Det var främst flickorna som var blyga och restriktiva under intervjuerna, vilket gjorde att deras svar blev mycket korta eller så svarade de inget alls. Hade vi däremot hälsat på och lärt känna barnen tror vi att barnen förmodligen hade varit mer öppna och frispråkiga.

Efter att vi genomfört intervjuerna transkriberade vi dem och till en början transkriberade vi vart enda ord och uttryck, varje paus och onödig information. Om vi skulle börja om på nytt med transkriptionerna hade vi tagit bort sådana detaljer från första början på grund av dess irrelevans för studien. Dessutom skulle det ha sparats tid.

Vi anser att bekvämlighetsutvalet var ett bra tillvägagångssätt för att få tag på personer som skulle kunna tänka sig att ställa upp och bli intervjuade för vår studie. Dock kan vi se nackdelen att vi fick en mycket homogen pedagoggrupp. Hade vi istället gjort vårt urval på ett annat sätt hade vi kunnat välja ut personer som skilde sig från varandra för att få ett bredare spann om hur pedagoger uppfattar läsningen på förskolan. Dessutom var alla pedagoger kvinnor. Hade vi intervjuat hälften kvinnor, hälften män, eller majoriteten män, hade kanske resultatet blivit något helt annat.

I urvalet av barn var majoriteten pojkar. 13 pojkar och fem flickor blev vårt utfall. Vårt resultat skulle kunnat se helt annorlunda ut om det var omvänd situation eller om hälften var pojkar och resterande hälften var flickor. Även här, liksom urvalet av pedagoger, hade vi önskat att kunna få det mer jämlikt mellan pojkar och flickor för att inte resultatet skulle bli dominerat av det ena eller det andra könet. Hade vi då utgått från någon annan sorts metod i urvalet kan utfallet av intervjupersoner blivit mer lika mellan könen.

4.2 Resultatdiskussion

Det resultat vi fått fram av våra informanter kommer vi under denna rubrik diskutera utifrån tidigare forskning och vår teoretiska utgångspunkt. Här kommer vi besvara våra frågeställningar som vi formulerade ur syftet.

4.2.1 Vad lär och hur stimuleras barnen av barnboken

Samtliga pedagoger ser stora möjligheter med läsningen utifrån ett lärande perspektiv. Språkutvecklingen var det som pedagogerna ansåg var den viktigaste aspekten med läsningen, genom att barnen via böckerna får möta många olika begrepp, meningar och

texter i sin helhet. Ekelund (2007) stämmer in i vad pedagogerna som vi intervjuat anser och hon menar att genom läsning där pedagogen läser för barnet, lär sig barnet att skilja på innehållet i texten och dess utformning. Även Edwards (2008) skriver att läsning av böcker bidrar till barnens språkutveckling, då barnens ord- och begreppsförråd utvecklas genom att pedagogen läser tillsammans med barnen. Vid detta lästillfälle kan pedagogen förklara och diskutera om orden i texten och barnen får se förhållandena mellan bild och text, vilket pedagogerna som vi intervjuat ser som en viktig del i läsningen.

Ytterligare lärandeaspekter som pedagogerna ger exempel på är att läsningen stimulerar fantasin, vilken är en förutsättning, enligt Vygotskij (1995), för att kunna bli en nytänkande individ och komma på nya lösningar. Barnen får därför genom böcker erfarenheter som de kan använda för att komma längre i sin fantasi. Vygotskij skriver också att ju mer erfarenheter och olika kunskaper barnet får, desto rikare blir barnets fantasi och därmed kan barnet bli mer kreativt.

Barnboken bidrar, enligt både pedagogerna och en del av barnen, till olika fakta- och livskunskaper. Dock kunde inte barnen svara exakt på vad, inom dessa områden, de kan lära sig för något, men de var medvetna om att de kunde hämta och lära sig olika saker från böckerna. Pedagogerna berättade om att de använde barnboken för att bland annat visa exempel på hur man är en god vän etcetera och detta har Helsing (1999) skrivit om och han menar att en av läsningens huvuduppgifter är barnen skall få en förståelse för hur de skall handla i olika situationer som de kommer möta under livet och hur man som människa skall förhålla sig till olika situationer i vardagen. Detta anser vi är det viktigaste avseendet med barnboken, då vi håller med Edwards (2008), att boken tränar barnets förmåga att känna och visa empati, samt att barnen lär sig om rätt och fel. Detta beror emellertid på val av barnböcker och om boken innehåller dessa delar. Denna aspekt var dock inte något pedagogerna lade någon vikt på, utan endast något som nämndes.

En till aspekt som pedagogerna hade om läsningen var att den bidrog till träning av barnens koncentration, genom att barnen under läsningen bör sitta still och lyssna till innehållet. Detta fick även Simonsson (2004) fram i sin studie om barnbokens bidragande till lärande. Även ett av barnen hade förståelse ur detta perspektiv att läsningen bidrog till dess koncentration. Han berättade för oss att läsningen var ett redskap för barnen att träna sina öron, vilket vi tolkar är hans förståelse för läsningens bidragande till träning av koncentration. För att barnen skall kunna koncentrera sig och lära sig något av det som pedagogen läser är det viktigt enligt Ekström (2004) att barnen är pigga och motiverade, vilket gör att läsningen kanske inte borde ske vid en tidpunkt, som exempelvis innan eller efter maten, då barnen oftast är hungriga och trötta. För att ge barnen en god lässtund är det viktigt som pedagog att läsa av barnen och läsa för dem när de är pigga. Då läsningen kan vara ansträngande för barnen, som Ekström (2004) skriver, anser vi att det är viktigt att läsa för barnen vid tillfällena när man som pedagog märker att barnen har ork och energi för läsning. Är läsningen under en tidpunkt då

barnen är trötta kommer de antagligen inte lära sig av det som står i boken i alla fall. Dock var det majoriteten av pedagogerna som såg läsningen som ett redskap för att låta barnen vila och ha en lugn stund och då hade de inte som syfte att lära barnen något, utan det var lugn och ro som stod i fokus. Men om läsvidan är den enda stunden på dagen då barnen bara skall vila och ta det lugnt, när kommer lärandet via boken in? Ur ett sociokulturellt perspektiv sker lärande hela tiden i samspelet med en annan människa. Så därför kan vi utifrån det sociokulturella perspektivet dra slutsatsen att barnen även lär sig när pedagogerna läser under tider då barnen är trötta, vilket framkom under intervjuerna med både pedagoger och barn. Men som Ekelund (2007) skriver behöver det inte alltid finnas ett syfte med läsningen, utan det är viktigt att pedagogerna bara läser för barnen. Författaren skriver däremot att det kan vara mer betydelsefullt att ha ett syfte med läsningen för att barnen skall lära sig ännu mer. Därmed drar vi slutsatsen om att det är bra att läsa under sådana perioder då barnen är pigga för att de skall kunna ta till sig det tänkta syftet om det finns ett sådant under lässtunden.

4.2.2 Läsningens utrymme på förskolan

När vi frågade både pedagoger och barn när de läste på förskolan svarade samtliga som första svar att det var under någon typ av gemensam samling som exempelvis läsvidan. Edwards (2008) menar att lässtunden är det alla allra viktigaste tillfället under dagen, då barnen lär sig många olika saker ur olika aspekter. Ändå kan vi tolka utifrån våra svar från pedagogerna och barnen att läsningen har en mycket liten del i förskolans vardag. På en av förskolorna förekom det inte organiserad läsning varje dag, utan ett fåtal gånger i veckan. De två övriga förskolorna hade organiserad läsning minst en gång per dag. Utöver den organiserade läsningen läste pedagogerna tillsammans med barnen om det fanns intresse hos barnen och tid för pedagogerna. Utifrån detta kan vi tolka att barnens egna initiativ till läsning inte var något som prioriterades av pedagogerna, då pedagogerna anser att de skall ha tid för alla barn och finner då svårt att sätta sig ned och läsa för några enstaka barn.

Om nu barnboken bidrar till så mycket i barnens lärande, borde inte barnens egna initiativ till läsning prioriteras då de visar intresse och motivation? Som lösning på det här problemet handlar egentligen om prioritering. Som en av pedagogerna sade under intervjun lockar det andra barn att läsa om någon eller några barn redan läser tillsammans med en vuxen. Eftersom tidsbristen är det som pedagogerna anser är den största faktorn till att de anser att de läser för lite för barnen, för att de måste se efter de andra, kanske själva lösningen är att sätta sig ned och läsa för barnen. Då lockas andra barn och pedagoger får en större grupp att läsa för, vilket bidrar till att det kan skapas tid för läsning.

4.2.3 Pedagogernas och barnens val av böcker

När pedagogerna väljer böcker vid läsning på förskolan, väljer de utifrån helt andra ramar än vad barnen gör. Pedagogerna försöker se till alla barnen och välja böcker som kan tilltala de flesta. Barnen däremot väljer utifrån ett egocentriskt perspektiv, där bokvalet är grundat i det egna intresset.

En del av pedagogerna nämnde att när de väljer böcker påverkas de av teman som exempelvis vänskap. Däremot kan vi se vissa brister utifrån ett didaktiskt förhållningssätt, vad?, varför?, och hur?. När pedagogerna berättade om läsningen svarade majoriteten på att de läste innan eller efter maten för barnen. Som Edwards (2008) skriver är barnen oftast trötta vid dessa tillfällen. Varför läser man som pedagog då vid dessa tillfällen? När barnen är trötta har de svårt att ta till sig det som berättas för dem, eftersom läsningen enligt Ekström (2004) är ansträngande för barnen. Vore det då inte bättre att läsa för barnen när de är piggare och mer aktiva i tanken? Frågan man som pedagog bör ställa sig är ”Vad är syftet med läsningen?”. När pedagogen läser för barnen under läsvidan, framkom det under intervjuerna att de ville att barnen skulle få en stund att koppla av och ta det lugnt, men hur går det då ihop om barnen skall lära sig något utifrån boken som pedagogen läser och läsvidan är den enda stunden på dagen som läsning sker för barngruppen? Dock var det några av pedagogerna som berättade att de kompletterar läsvidan med annan läsning under veckan, exempelvis under olika samlingar, där bokvalet avser att lära barnen något.

Näst intill alla barn uppfattar sin delaktighet i bokvalet, vid organiserad läsning, som obefintlig, vilket vi ställer oss frågande till. Pedagogerna förklarade detta dilemma med att de oftast har en tanke bakom valet av böcker vid de situationerna. I läroplanen för förskolan står det bland annat att barnen skall få vara med i olika former av beslutsfattande, för att kunna utveckla sitt demokratiska förhållningssätt (Utbildningsdepartementet, 1998). Dock var det en av pedagogerna som ibland använde sig av demokratisk röstning av två böcker för att låta barnen vara med och bestämma i bokvalet och vid några enstaka tillfällen fick barnen välja själva. När vi sedan frågade barnen om när de själva fick välja böcker svarade de att det var under eget initiativ. Antingen satte de för sig för sig själv eller så frågade de en av pedagogerna på avdelningen om denne kunde läsa för dem.

Barnen berättade att om de fick välja en bok själva var det böcker om StarWars, läskiga djur och varelser, prinsessor, Pippi Långstrump och så vidare som var de mest populära. Pedagogerna å andra sidan försökte undkomma att välja böcker om Star Wars, prinsessor och sådant som kunde tänkas vara läskigt. Pedagogerna ville istället välja sådana böcker som speglar barnens vardagsliv och som barnen själva kan relatera till. Detta innebär att barnen och pedagogerna gör helt olika val av böcker. Barnens egna önskemål tar pedagogerna inte riktigt hänsyn till, då de helt vill frångå sådana böcker som handlar om exempelvis Star Wars och sådant som är allt för ”prinsessigt”. Edwards (2008) skriver om att de val av böcker man som pedagog gör är viktiga för att motivera

och stimulera barnen, vilket gör att det är bra om det finns många olika böcker för barnen att välja mellan och att pedagogerna tar hänsyn till barnens önskemål och idéer. Vi anser därför att det är viktigt att låta barnen komma med egna förslag till olika böcker och att man som pedagog inte avvisar deras förslag, för det kan leda till att barnen inte känner något engagemang över läsningen och därmed tappar intresset för den om hennes eller hans intressen inte får avspeglas i bokvalen. Dock är det några av pedagogerna som vi intervjuat som försöker få en inblick i barnens intressen för att kunna välja böcker som tilltalar dem. De pedagoger som väljer bort vissa böcker på förskolan hade uppfattningen om att barnen skall få möta sådana böcker som barnen kan känna igen sig i. Läsning av böcker med skrämmande innehåll ansåg de kunna göra barnen rädda och detta ville pedagogerna undvika. Då pedagogerna valde bort böcker såsom StarWars och sådant som de såg vara för prinsessigt är vår tolkning att det kan bero på att barnen möter det dagligen i hemmet. Pedagogerna som vi intervjuat vill att barnen skall få en bredd på böcker, där olika kategorier och genrer presenteras, såsom bilderböcker, kapitelböcker, faktaböcker, sagor, och realistiska vardagsberättelser.

Valet av barnböcker på förskolan är komplext då både barnen och pedagogerna har en synpunkt på vad som skall läsas och de har olika belägg för de böcker som de väljer. För att det skall bli en god lässtund är en förutsättning att barnen blir inspirerade och motiverade eftersom barnboken ger stort utrymme till lärande hos barnen.

4.2.4 Genusavspeglings hos pedagogerna och barnen

Genus är en fråga som näst intill alltid kommer upp när man samtalar kring förskolan och dess arbete. Det är en fråga som är grundläggande för verksamheten och frågan berör både pedagoger och barn. I läroplanen för förskolan står det såhär: ”Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar förståelse för att alla människor har lika värde [...] oavsett kön.” (Utbildningsdepartementet, 1998, s.8). Förskolan har arbetat medvetet utifrån genusperspektivet, vilket avspeglades på hela verksamheten, då även val av böcker.

Av pedagogerna ute i de olika verksamheterna hade ungefär hälften av dem en syn på barnboken att det finns pojk- och flickböcker. Den andra hälften ställde sig tveksamma till om det finns böcker som är till för endast pojkar respektive flickor.

Valet av böcker för barnen utifrån ett genusperspektiv kan vara svårt, då många av de böcker som finns presenterar de stereotypa könsrollerna. Men som pedagog kan man göra valet att välja böcker som stärker det ena eller det andra könet och det innebär inte att könsrollerna behöver byta plats (Arnesson Eriksson 2009). Barnboken är också en avspeglings av samhället och genom barnboken kan författaren stärka eller ändra på de stereotypa könsrollerna. Barnboken blir därmed en föreställning för barnen hur samhällets normer och värderingar ser ut (Edwards, 2008). Att variera de barnböcker man som pedagog läser för barnen var något som Birgitta, Bodil och Rosmari tog upp

lite extra om. De ansåg att barnen skulle läsa olika böcker, ur olika kategorier och genrer för att barnen skulle få möta olika karaktärer och miljöer.

Att välja böcker till barnen utifrån ett genusperspektiv, vilket vi nämnt, är inte helt enkelt. Det blir ännu svårare att välja när barnen har sin uppfattning av vad som är en bra bok och skillnaderna i vad flickorna vill läsa och vad pojkarna vill läsa. En del av pedagogerna som vi intervjuat såg markanta skillnader mellan pojkars och flickors val av böcker. De berättade att pojkarna för det mesta valde böcker som är fyllda med ”action”, spänning, bilar, verktyg och dinosaurier. Uppfattningarna kring flickornas val av böcker är att de väljer sådana som handlar om prinsessor, familj och närhet, att böckerna skall vara känslösa. Trots att pedagogerna på de olika verksamheterna arbetar med genus och inte försöker placera barnen i de könsstereotypa rollerna påverkas barnen av samhället utanför förskolan. Barnet har redan från fem års ålder fått en uppfattning om sin könsroll, vilket kan påverkas av personer som finns i barnets närhet (Kåreland & Lindh-Munther, 2005b). När vi hade frågat barnen om vad de själva helst läste för böcker fanns det en tydlig skillnad på vad flickorna och pojkarna valde för sorts böcker. De uppfattningar som pedagogerna hade om barnens val stämde överens med vad de flesta barnen själva berättade.

Näst intill alla pedagoger och barn är överens om att det finns uttalade flick- och pojkböcker och vad dessa handlar om, men några av barnen och en av pedagogerna ställde sig frågvisa till detta. Är det så att pedagogen har den synen att det finns flick- och pojkböcker kommer antagligen det att avspeglas på barnen, då Vygotskij menar att barnet socialiseras in i den miljö barnet befinner sig i. Barnet tar också efter omgivningens uppfattningar, vilket gör att barnen antagligen får den uppfattningen om att det finns flick- och pojkböcker. Trots att vissa pedagoger arbetar med genusperspektivet som förhållningssätt kan värderingar och uppfattningar komma hemifrån eller från andra människor runt barnet (Säljö, 2010). Under våra intervjuer framkom det att det var några som inte ansåg att det finns flick- och pojkböcker, vilket var en uppfattning hos en pedagog och några av barnen. Detta kan bero på att pedagogen, i det här fallet, inte gör någon skillnad på vad som anses vara böcker för det ena eller det andra könet. I barnens fall kan det bero på att de som finns barnet nära inte har de värderingarna att det finns något som är speciellt manligt, respektive kvinnligt. Det kan också bero på att de i barnets närhet har presenterat olika böcker för barnet, där den vuxne inte uttalat vad som samhället anser är manligt och kvinnligt, utan låter barnet välja efter eget intresse och önskemål.

4.2.5 Didaktiska val

Vi har sett utifrån våra intervjuer att pedagogerna allt som oftast har en tanke bakom valet av böcker, vilket Edwards (2008) anser är viktigt eftersom det kommer att påverka den lästund som skall genomföras. Eftersom de pedagoger som vi intervjuat ville skapa lust och engagemang hos barnen vid de olika lästunderna anser de, liksom Edwards (2008) att boken skall stimulera och motivera alla barnen. Därför anser Författaren att

pedagogen skall läsa och barnen ha tillgång till många olika böcker för att alla barn skall känna att de tycker om någon av böckerna som finns på förskolan. Frågan är *vad* som skall läsas för barnen? Pedagogerna som vi intervjuade var noga med att välja böcker som de trodde att alla barnen skulle tycka om, men samtliga såg det som en stor utmaning att välja ”rätt” böcker. Barnen är olika och tycker om olika saker och beroende på vilket humör barnen är på kanske de känner för en viss bok och inte alls för en annan och detta kan vara komplicerat för att hitta en bok som skall passa alla barn som skall lyssna. Det handlar inte bara om att välja rätt bok. Pedagogerna vill också att barnen skall få möta böcker ur olika kategorier och genrer, såsom bilderböcker, kapitelböcker, faktaböcker och olika sagor, realistiska vardagsberättelser med mera. Simonsson (2004) skriver att det är bra att ge barnen en grundläggande bokkompetens och bokerfarenhet eftersom de i skolan kommer ha nytta av det när de själva blir läs- och skrivkunniga. Eftersom pedagogerna som vi intervjuat var noga med att barnen skulle få möta olika texter har de lagt grunden för barnens bokkompetens och bokerfarenhet som är av godo när de kommer till skolan. Men främst väljer pedagogerna böcker efter det temat som är aktuellt på förskolan för att böckerna skall knyta an till den övriga verksamheten.

Varför man som pedagog skall läsa för barnen, var samtliga pedagoger överens om. De anser att barnboken bidrar till mycket mer än bara en avslappnad stund där vilan är i fokus. Pedagogerna ser möjligheterna i läsningen då de ser att läsningen bidrar till barnens kunskapsutveckling, personlighetsutveckling, men också att den ger barnen en annan sorts stimulans såsom avkoppling, en rolig stund och så vidare. Dock kunde vi uttyda från pedagogintervjuerna att det kunde råda brist på varför-frågan när de kom till själva läsningen. Pedagogerna vet varför och vilka faktorer som kommer in när de läser för barnen, men när de läser är tanken att läsningen skall vara som vila och inte som exempelvis kunskapsinhämtande. Skulle pedagogerna däremot ha en tanke om ”Varför läser jag den här boken just nu, och vad vill jag att barnen skall få ut av den?” kanske lässtunden skulle bli ett rikare lärtillfälle om pedagogen ställer sig frågan ”Varför?” innan varje lässtund.

Pedagogerna läser allt som oftast för barnen under läsvilan, vilket oftast förekommer efter lunchen. Men *hur* använder sig pedagogerna av barnboken? Vid enstaka tillfällen berättade några av pedagogerna att de kunde använda sig av barnboken under morgonsamlingen som exempelvis en start på ett nytt tema. En av pedagogerna nämnde att hon utgick från en barnbok och gjorde en flanosaga tillsammans med barnen för att väcka större intresse och engagemang hos barnen. Utifrån de intervjuer som vi gjort, kan vi dock uttyta att läsningen ofta förekommer i vanlig form, då barnen och pedagogen sitter i soffan och läser tillsammans, vilket tyder på att soffan står i ett rum där annan lek också förekommer under dagarna. Vi anser, liksom Edwards (2008), att man som pedagog kan skatta sig lycklig om det finns ett avskilt rum på förskolan där läsningen är utgångspunkten för rummet och där utsmyckning är gjord för att stimulera barnens alla sinnen under läsningen. Den traditionella soffläsningen är ingenting som

skall underskattas, men finns det ett rum för endast läsning tror vi att läsningen på förskolan kan bli rikare och mer uppkattad av barnen. Då blir inte läsningen något som bara görs, för att det skall göras. Finns det ett rum där sagan kan få liv med hjälp av dekorer och dylikt kommer antagligen barnen känna att läsningen blir mer betydelsefull och stimulerande och det väcker antagligen barnens intresse för läsning, då fler sinnen får medverka. Hur pedagogen presenterar böcker kan komma att påverka barnets intresse för böcker och vad barnet får för uppfattningar kring bokens värde. De värderingar som pedagogen har om böcker kan komma att ge avtryck på barnen, då barnen tar efter den vuxnas värderingar (Säljö, 2010). Därför är det viktigt att man som pedagog ger barnen en positiv bild av böcker och ger de goda erfarenheter av dem om vi vill att barnen skall skapa ett intresse för böcker i nuet och i framtiden.

4.2.6 Sammanfattande diskussion

Vid studiens start hade vi en uppfattning om att läsning på förskolan var viktig, men vad är det som gör att läsningen är så viktig? Vad bidrar läsningen med?

Vi har slutligen kommit fram till att läsningen på förskolan ses som viktig för att den bidrar med många olika sorters kunskap och stimulans. Dock förekommer inte läsningen i den utsträckning som pedagogerna önskar på grund av tidsbrist. Både pedagogerna och de flesta barnen har någon uppfattning om varför läsning behövs på förskolan. Pedagogerna har en syn på läsning som utgår från ett lärande perspektiv, medan samtliga barn har uppfattningen om att de läser på förskolan för nöjes skull och att de skall lära sig att sitta still och lyssna. De två aspekter som barnen har är även en del i pedagogernas motiv varför det är viktigt med läsning.

Barnen har också starka åsikter om vilka böcker de önskar att läsa på förskolan, men deras önskemål stämde för det mesta inte överens med pedagogernas val av böcker. Pedagogerna vill ha ett syfte med de val av böcker som de gör och att de skall passa in i eventuellt tema eller för något annat ändamål. Denna bakgrundstanke delar inte barnen med pedagogerna, utan de väljer böcker efter vad de är intresserade av just nu.

Det som vi fått fram genom vår undersökning kan bidra till ökad förståelse för läsningens betydelse, men också för att medvetandegöra att barnen har en uppfattning om vad som görs och varför man gör det. Dessutom är en viktig aspekt att låta barnen vara en delaktighet i valet av böcker för att skapa ett större intresse hos barnen för böcker och läsning. Att ta in barnens önskemål om vad som skall läsas kan innebära att man som pedagog får läsa böcker såsom Star Wars, Space Police och Barbapappa, men det är för barnens skull man som pedagog finns på förskolan, så det vore märkligt att inte låta barnen få vara utgångspunkten för all pedagogisk verksamhet.

4.2.7 Fortsatt forskning

Som fortsatt forskning anser vi att det vore intressant att fördjupa sig i hur arbetet runt barnböcker kan se ut på förskolan. Hur kan de olika estetiska ämnena, såsom hantverk,

drama, musik med mera nyttjas för vidarearbete med barnboken? En sådan forskning skulle kunna ge inspiration och teoretiska grunder för estetikens värde i samspel med barnböcker.

Ytterligare vidareforskning som skulle vara intressant är att komplettera vår forskning med observationer. Genom detta skulle vi kunna erhålla kunskap om hur pedagogerna och barnen uppfattar läsningen i förskolan, samt få en bild av vad som sägs och vad som egentligen görs.

5 Referenser

- Arnesson Eriksson, Marie (2009). *Lärande i sagans värld: om temaarbete i förskola och förskoleklass*. Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Björklund, Elisabeth (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2009
- Blomberg, Malin (1988). *Världens bästa lekmaterial: att arbeta med litteratur i förskolan*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Edwards, Agneta (2008). *Bilderbokens mångfald och möjligheter*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur
- Ekelund, Gabriella (2007). *Om barn och böcker: samtal kring berättelser*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio (UR)
- Ekström, Susanna (2004). *Läs och berätta: handledning för högläsare och berättare som besöker barngrupper i förskola och förskoleklass*. Stockholm: En bok för alla
- Forsberg Ahlcrona, Mirella (2009). *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2009
Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/20889>
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet
- Helsing, Lennart (1999). *Tankar om barnlitteraturen*. [Ny utg.] Stockholm: Rabén & Sjögren
- Hirdman, Yvonne (2001). *Genus: om det stabilas föränderliga former*. 1. uppl. Malmö: Liber
- Kjersén Edman, Lena (2002). *Barn- och ungdomsböcker genom tiderna*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur
- Kroksmark, Tomas (red.) (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Kåreland, Lena, & Lind-Munther, Agneta (2005a). Förskolan som litterär miljö. I Kåreland, Lena (red.) *Modig och stark - eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och kultur
- Kåreland, Lena, & Lind-Munther, Agneta (2005b). Om läsning och könsmönster i förskolan. I Kåreland, Lena (red.) *Modig och stark - eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och kultur

- Kåreland, Lena, & Lind-Munther, Agneta (2005c). (S)könlitteraturen i förskolan. I Kåreland, Lena (red.) *Modig och stark - eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och kultur
- Kåreland, Lena (2001). *Möte med barnboken: linjer och utveckling i svensk barn- och ungdomslitteratur*. [Ny, rev. och aktualiserad utg.] Stockholm: Natur och kultur
- Løkken, Gunvor & Søbstad, Frode (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. (1998). Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet
- Nettervik, Ingrid (2004). *I barnbokens värld*. 2. uppl. Malmö: Gleerup
- Nikolajeva, Maria (2004). *Barnbokens byggklossar*. 2., [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Nikolajeva, Maria (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur
- Norrby, Catrin (2004). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Rhedin, Ulla (2001). *Bilderboken: på väg mot en teori*. 2., rev. uppl. Stockholm: Alfabeta
- Simonsson, Maria (2004). *Bilderboken i förskolan: en utgångspunkt för samspel*. Diss. Linköping: Univ., 2004
- Smidt, Sandra (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, Roger (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 2. uppl. Stockholm: Norstedt
- Trost, Jan (2007). *Enkätboken*. 3., [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Vygotskij, Lev Semenovič (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos
- Wallén, Göran (1993). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur

Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. 2., [omarb.] uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag

BILAGA 1

Intervjufrågor till pedagogerna

Inledande frågor

- Hur länge har du arbetat som pedagog inom förskolan?
- Läser du någon form av litteratur?
 - Vad är det du läser då?
 - Någon favoritbok?
 - Finns det någon genre du helst inte läser?

Studiefrågor

- Läser ni mycket tillsammans med barnen?
 - Ungefär hur mycket läser ni med dem?
 - I vilka situationer läser ni med dem?
 - Varför läser ni med barnen?
- Vad läser du helst för barnen?
 - Varför gör du det?
 - Vad har du för tanke bakom valet?
 - Väljer du efter något speciellt tema?
 - Varför just detta tema?
 - Väljer du efter någon speciell genre?
 - Varför just denna genre?
- Vem är det som oftast väljer böcker när ni ska läsa?
 - Vad uppfattar ni att barnen väljer för typ av böcker?
 - Varför tror du att barnen gör dessa val?

BILAGA 2

Intervjufrågor till barnen

Inledande frågor

- Hur gammal är du?
- Vad tycker du är roligast att göra på förskolan?
- Vad gör ni mest här på förskolan?

Studiefrågor

- Läser ni mycket böcker här på förskolan?
 - Vad brukar ni läsa då?
 - När brukar ni läsa?
 - Vem är det som väljer böcker när ni ska läsa?
 - Får du välja någon gång?
- Varför tror du att ni läser böcker på förskolan?
- Finns det någon bok som du önskar skulle finnas här på förskolan?
 - Varför ska den finnas här på förskolan?
 - Är det din favoritbok?
 - Om inte, vilken är din favoritbok?
 - Varför tycker du om den så mycket?
- Vilka andra böcker tycker du om?
 - Varför tycker du om dem?
 - Finns det kill- och tjejböcker?
 - Varför är det en kill- eller tjejbok?
 - Hur ser man det?
 - Finns det någon bok som är tråkig?
 - Varför det?
- Om du skulle skriva en bok vad skulle den handla om då?
 - Kan du kanske berätta lite hur den skulle vara?

BILAGA 3

Information och medgivandeblankett

Våra namn är Sofia Blixt och Maria Johansson och vi är lärarstudenter vid högskolan i Skövde. Under denna höst 2010 genomför vi vår examenstermin där vi kommer skriva ett arbete som handlar om barns och pedagogers uppfattningar kring läsandet av barnlitteratur på förskolan.

För att ta reda på det som vi vill undersöka kommer vi genomföra intervjuer. Intervjun kommer att spelas in (endast ljudupptagning) med hjälp av en diktafon och intervjuerna kommer endast att användas i forskningssammanhang. Det insamlade materialet kommer att transkriberas och därefter förstörs ljudupptagningen. I vår studie kommer du vara helt anonym.

Vänligen lämna intyget om godkännande senast den 8/10-10 till Sofia Blixt.

Kontakta oss gärna om du har frågor kring studien.
Tack på förhand för Er medverkan!

Sofia Blixt

Tel: 073 716 05 44

Mail: sofia.blixt@gmail.com

Maria Johansson

Tel: 070 679 34 92

Mail: Silverdahlian@hotmail.com

Handledare: Anja Malmberg

Tel: 0500-44 82 82

Mail: anja.malmberg@his.se

Intyg om godkännande

Härmed godkänner jag ovanstående restriktioner.

Underskrift:

Datum:

Namnförtydligande:

Lämnas senast 8/10-10

BILAGA 4

Information och medgivandeblankett

Våra namn är Sofia Blixt och Maria Johansson och vi är lärarstudenter vid högskolan i Skövde. Under denna höst 2010 genomför vi vår examenstermin där vi kommer skriva ett arbete som handlar om barns och pedagogers uppfattningar kring läsandet av barnlitteratur på förskolan. Vi har därmed valt att genomföra vår studie på den förskola där ditt barn går.

Vi har valt att genomföra denna studie då vi är intresserade av att ta reda på vilka grunder barnen har då de väljer litteratur på förskolan. Detta har vi tänkt att ta reda på genom intervjuer. Frågan vi då ställer till dig som är vårdnadshavare är om ditt barn får vara med vid ett intervjutillfälle. Om ni godkänner detta kommer vi också att fråga ditt barn innan intervjun om han/hon vill ställa upp på att svara på några frågor för att även få barnets godkännande.

Intervjun kommer att spelas in (endast ljudupptagning) med hjälp av en diktafon och intervjuerna kommer endast användas i forskningssammanhang. Det insamlade materialet kommer att transkriberas och därefter förstörs det som spelats in. I vår studie kommer ditt barn vara helt anonymt, det är endast ditt barns åsikter om läsning av barnlitteratur vi är ute efter.

Vänligen lämna intyget om godkännande senast den 8/10-10.

Kontakta oss gärna om du har frågor kring studien.

Tack på förhand för Er medverkan!

Sofia Blixt

Tel: 073 716 05 44

Mail: sofia.blixt@gmail.com

Maria Johansson

Tel: 070 679 34 92

Mail: Silverdahlian@hotmail.com

Handledare: Anja Malmberg

Tel: 0500-44 82 82

Mail: anja.malmberg@his.se

Intyg om godkännande

Jag godkänner att mitt barn deltar i er studie.

Vårdnadshavares underskrift:

Datum:

Vårdnadshavares underskrift:

Datum:

Namnförtydligande:

Namnförtydligande:

Lämnas senast 8/10-10