



Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande  
Examensarbete 15 hp | Självständigt arbete i förskoledidaktik | Hötterminen  
2015 | Förskolläraprogrammet med interkulturell profil

# ”Nu ska jag läsa så nu måste ni vara tysta!”

En studie om barnlitteratur i förskolan.

Av: Amanda Andersson och Madeleine Redgård  
Handledare: Petra Garberding  
Examinator: Adriana Velasquez

## **Abstract**

**Title:** Now I'm going to read so now you will be silence.

A study of children's literature in preschool.

**Authors:** Amanda Andersson och Madeleine Redgård, autumn term 2015

**Supervisor:** Petra Garberding

The purpose of this study is to investigate how children's literature used at preschool, focusing on social interaction between the children's and between the children and the educators. Through interviews and observations at four preschools, we studied the way in which teachers and children made use of children's literature. We propose the following questions:

- In wich way does the preschool teachers using the children's literature at preschool in a verbally interaction?
- What is the purpose when the educators using the childrens's literature?
- How is the children using the literture that exist at the preschool in a social interaction?

This study is based on a qualitative method with interviews, observations and audio recordings. Our theoretical approach to this study is the socio -Cultural perspective Learning and development by Lev Vygotsky. We will also use John Dewey, highlight the concept of experience.

**Keywords:** interplay, preschool, reading, children's literature

**Nyckelord:** samspel, förskola, läsning, barnlitteratur

## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte och frågeställningar.....	2
3. Bakgrund.....	2
3.1 Vad är barnlitteratur?.....	2
3.2 Hur barnlitteratur kommit till.....	3
3.3 Läroplanen.....	4
4. Teoretiska utgångspunkter.....	5
4.1 Det sociokulturella perspektivet.....	5
4.2 Barns impulser och drivkrafter.....	7
5. Metod.....	8
5.1 Metod för insamling av empirisk data.....	8
5.2 Urval och presentation av förskolor och medverkande.....	9
5.3 Genomförande av metod.....	10
5.3.1 Intervjuer.....	10
5.3.2 Observationer.....	11
5.4 Bearbetning och analys av empiriskt material.....	12
5.5 Fördelning av arbetet.....	13
6. Etiska principer.....	14
7. Tidigare forskning.....	14
8. Resultat och analys.....	17
8.1 Samspelet mellan barn och pedagoger i användning av barnlitteratur.....	17
8.1.2 Socialt samspelet i samlingen.....	18
8.1.3 Socialt samspel i temaarbete.....	20
8.1.4 Socialt samspel på barnets initiativ.....	23
8.1.5 Barns återberättande.....	24
8.2 Vilket syfte har pedagogerna när de använder barnlitteratur?.....	25
8.2.1 Barnlitteratur i en mysig stund.....	25
8.2.2 Barnlitteratur i stökiga situationer.....	28
8.2.3 Barnlitteratur i temaarbete.....	29
8.3 Barnens intresse för barnlitteratur.....	30

9. Slutsatser och sammanfattning.....	36
Källor och litteraturförteckning.....	41
Tryckta källor.....	41
Elektroniska källor.....	43
Otryckta källor.....	43
Bilagor.....	45
Brev till föräldrarna (Bilaga 1).....	45
Brev till pedagogerna (Bilaga 2).....	46
Intervjuguide (Bilaga 3).....	47
Observationschema (Bilaga 4).....	48

## 1. Inledning

Nej nu är det för mycket spring och stoj på avdelningen. Jag går och hämtar en bok och tar med mig alla barnen som bara springer omkring och sätter mig ner och läser för dem. Kom nu så läser vi en bok, ni ska inte springa runt på avdelningen. Nu ska ja läsa, så nu måste ni vara tyst (hört under en observation).

Detta är en händelse som vi båda har varit med om i förskolan när vi har varit ute på verksamhetsförlagd utbildning samt när vi har vikarierat på förskolor. Pedagogerna tar fram en bok för att fånga upp de barn som springer runt på avdelningen för att lugna ner situationen. Därefter säger pedagogerna till barnen att de måste vara tysta under läsningen. Utifrån denna vanliga händelse väcktes vårt intresse för böckerna som finns på förskolan, vi ville studera på vilket sätt böckerna användes både av pedagoger och barn. Eftersom vi båda har erfarenhet av förskola sedan tidigare och varit med om denna händelse föll det oss naturligt att undersöka vidare hur användningen av barnlitteraturen ser ut i förskolan, om pedagogernas syfte med böckerna är att få lugn och ro eller om de använder dem på andra sätt? Sedan ville vi undersöka när på dagen böckerna användes, om det sker till största delen under vilan eller under andra tider på dagen. Dessutom ville vi i vår undersökning studera på vilket sätt barnlitteratur användes på förskolan av pedagogerna och vad de har för syfte. Vi har också undersökt om barnen närmar sig böckerna på avdelningen och hur de gör det.

Maria Simonsson är forskare vid Linköpings universitet och förklarar i sin bok *Bilderboken i förskolan- en utgångspunkt för samspel* att det är pedagogernas uppfattningar och föreställningar om barngruppen som styr böckernas tillgänglighet. Hon förklarar vidare att böckerna används av pedagogerna till olika syften och kan ses som ett verktyg för att främja barns fantasi, språkutveckling och att hantera olika frågor samt skapa diskussioner (Simonsson 2004:15).

Ulla Damber är forskare inom läs- och skrivutveckling. I en av sina föreläsningar tar hon upp bokläsning på förskolan, själva syftet och när på dagen läsning oftast inträffar. Här kommer ett citat ur föreläsningen:

Det är sällan ett genomtänkt syfte med läsningen i förskolan, och vad säger undertexten att läsa på vilan när barnen är som tröttast? Jo den säger att nu ska vi läsa och koppla av, för nu kommer ingenting viktigt, vi läser nu när ni är som allra tröttast, bara för att ni ska förstå att det här inte är något som ni behöver vara aktiva i (Damber Skolforum 2013).

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med vår uppsats är att undersöka hur barnlitteratur används på förskolan med fokus på socialt samspel mellan barnen och mellan barnen och pedagogerna. Genom intervjuer och observationer på fyra förskolor studerar vi på vilket sätt pedagoger och barn använder sig av barnlitteratur. Utifrån vårt syfte har dessa frågeställningar formats:

- På vilket sätt använder pedagogerna barnlitteratur på förskolan i ett verbalt samspel?
- Vad är syftet när pedagogerna använder böckerna?
- Hur använder barnen böckerna som finns på avdelningen i ett socialt samspel?

## 3. Bakgrund

I detta avsnitt kommer vi att ta upp vad begreppet barnlitteratur är och varför vi har valt att använda oss av ordet barnlitteratur. Sedan kommer vi beskriva hur barnlitteratur växt fram samt koppla ihop med några av läroplanens mål.

### 3.1 Vad är barnlitteratur?

Lena Kåreland är barnboksforskare på Uppsala universitet. Hon förklarar att de böcker som handlar om barn och barndom tillhör kategorin barnlitteratur. En bra definition vad barnlitteratur är kan vara de böckerna som förlagen har lanserat och marknadsförs som barn- och ungdomsböcker. Men det har inte alltid sett ut så, flera av dagens böcker som klassas som barn och ungdomsböcker var från början inte riktade till barnen. Några exempel på dessa böcker är *Gullivers resor* av Jonathan Swifts och *Robinson Crusoe* av Daniel Defoes (Kåreland 2009:12-13).

Vi gick även in på Nationalencyklopedin för att se deras definition av ordet. De beskrev att barnlitteratur är böcker som är utgivna speciellt för barn och unga. Vidare beskriver Nationalencyklopedin två grundläggande faktorer som kännetecknar barnlitteratur, det första är speglingen av varje tidsålders syn på uppfostran och barn, det andra är bokens anpassning av innehåll och form till läsarnas behov och kunskaper (Nationalencyklopedin 2015).

Vår definition av barnlitteratur är bilderböcker, både med och utan text samt faktaböcker som är anpassade till barn. Det vi menar med bok är *ej* en bok som kan lyssnas på eller läsas i digitalform. Vi menar en bok i fysisk form som man kan ta i, lukta på och bläddra i. Både Kåreland och Nationalencyklopedin beskriver att barnlitteratur är de böcker som är skrivna av vuxna med inriktning på barn och ungdomar. Utefter deras definitioner känner vi att detta

stämmer in med vår tanke vad barnlitteratur är och därför har vi valt att använda oss av ordet barnlitteratur eftersom det är böcker som riktar sig till barn.

### **3.2 Hur barnlitteratur har kommit till**

Kristin Hallberg är litteraturforskare på Stockholms universitet. Hon skriver att den första svenska barnboken kom ut år 1591. Boken var en översättning av den tyska prästen Conrad Portas bok som riktade sig först och främst mot unga flickor, boken handlade om hur unga flickor skulle uppföra sig. Boken hette *Een sköön och härligh jungfrw speghel* som kallas numera Portas jungfruspegel (Hallberg 1993:128).

Enligt Kåreland hade den äldsta barnlitteraturen en pedagogisk inriktning där barnuppfostran spelade en viktig roll. Med hjälp av boken kunde de unga lära sig olika värderingar och normer när det gällde exempelvis renlighet, religion eller arbetsamhet (Kåreland 2001:27).

Under 1500-talet ville man göra barnen till goda kristna. Detta såg Martin Luther som sin chans och tog ett initiativ till att bönböckerna samt katekesböckerna blev omarbetade och gavs ut speciellt för barn. På 1600-talet var barnboksutgivningen sparsam i Sverige. De böcker som gavs ut under hela århundradet var inte mer än ett fyrtiotal böcker och även dessa böcker hade en inriktning med religiös prägel. Det var inte förrän slutet av 1600-talet och början på 1700-talet som Sverige och hela Europa fick ett större intresse för litteratur anpassad för barn. Det var först en bit in på 1700-talet som barnboksproduktionen växte fram allt mer. Böckernas syfte var att utrusta barnen med rätt kunskap och lära dem använda sig av sitt förnuft så de kunde fylla sina blivande samhällsfunktioner på ett framgångsrikt sätt (Kåreland 2001:27-28).

Kåreland skriver att det var under 1800-talet som barnlitteratur utvecklades och riktade sig till en större skala av befolkningen, nu växte även flick- och pojkböckerna fram. Pojkböckerna hade berättelser om äventyr, både till land och till sjöss. Indianer, skatter, bovjakt samt kriminalhistorier. Dessa böcker har levt vidare och finns fortfarande kvar i dagens barnlitteratur. Flickböckerna som fanns handlade om vardagslivet, relationer och känslor. Böckernas handlingar kommer ursprungligen från de äldre tiders rådgivningslitteratur för unga kvinnor. Vidare menar Kåreland att pojkboken var inriktad på de yttre handlingarna medan flickboken inriktade sig inom hemmets fyra väggar. Denna tradition av flick- och pojkböcker fortsatte långt in på 1900-talet och förändrades med feminismens framväxt, på 1960-talet lanserades ungdomsboken som ville nå ut till båda könen (Kåreland 2009:45-46).

Utöver det historiska sammanhanget behöver hänsyn tas till barnens villkor, så som vuxnas syn på barn. Dagens barn hör hemma i en global värld och många av de berättelser och bilder som barnen stöter på delar de tillsammans med andra barn i världen. Idag tar barnen inte alltid del av böcker i vanlig bokform utan bokens berättelse och figurer förmedlas ofta genom uppläsningar på band, teve, sånger, drama och teater (Kåreland 2009:1-12).

Dagens barn har större inflytande över barnlitteratur och får välja mer själva vad de vill läsa utefter olika teman och motiv som finns i dagens böcker. Barnlitteraturens utveckling speglar sig i de sociala förändringar som skett i samhället, därför finns det inte böcker idag på samma sätt som förr då böckerna hade en mer pedagogisk inriktning där barnuppfostran var mycket viktig. Utan idag finns det mer böcker där exempelvis kärnfamiljerna inte framstår som den enda modellen utan dessa förändrade familjestrukturer kan avläsas i dagens barnlitteratur. Både ensamstående föräldrar samt regnbågsfamiljer kan hittas i dagens böcker (Kåreland 2009:42-43).

Barbro Bruce, dr. i logopedi samt lektor i utbildningsvetenskap vid Malmö högskola, skriver hur dagens barnlitteratur aktiverar barnen. Det finns böcker som innehåller titthål som barnen kan öppna och stänga, det finns luckor med överraskningar samt att det finns böcker som har ljud och olika material barnen kan känna på. Bruce menar att syftet med dagens barnlitteratur är att stimulera barns alla sinnen och på så sätt aktivera barnen. Bokläsningen och leken närmade sig varandra (Bruce 2014:108-110).

### **3.3 Läroplanen**

Förskolan har en läroplan som innehåller olika riktlinjer och mål som pedagogerna ska följa. Enligt förskolans läroplan (Lpfö98) är det förskolan som ska:

Lägga grunden för ett livslångt lärande. Förskolan ska erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet där lärande bidrar till en helhet. Barnen ska få möjligheter att utveckla sin förmåga att iaktta och reflektera. Lärandet ska baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen ska ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande. Förskolan ska vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens (Skolverket 2010:5-6).



I förskolans mål står det mer ingående vad det finns för mål de ska sträva efter, utifrån barnlitteratur har vi valt ut tre stycken.

Förskolan ska sträva efter att varje barn:

- utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv.
- utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra.
- utvecklar intresse för bilder, texter och olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa (Skolverket 2010:10).

Genom att använda barnlitteratur lär sig barnen språket. Efter att barnen lyssnat på en berättelse kan de tillsammans reflektera om det som sker i boken. När pedagogerna är aktiva i lässituationer och ställer frågor till barnen kring bokens innehåll får barnen lära sig att tänka, reflektera och förstå de andra barnens perspektiv. När barnen och pedagogerna reflekterar tillsammans sker ett samspel mellan pedagog och barn samt mellan barnen. Det är i samspelet barnen lär sig av varandra.

#### **4. Teoretiska utgångspunkter**

Utefter våra intervjuer och observationer såg vi att samspel återkom ett flertal gånger och därför blev det vår huvudpunkt i vår undersökning. Eftersom samspelet är huvudpunkten fick vår uppsats ett sociokulturellt perspektiv med inriktning interaktion som kommer från Lev Vygotskij. Hans tankar ligger som grund för våra teoretiska utgångspunkter, eftersom det sociokulturella perspektivet utvecklas i det sociala samspelet, vilket vi kan se under läsningen på förskolan. Därefter kommer vi att använda oss av John Dewey, som bland annat tar upp begreppet erfarenhet.

##### **4.1 Det sociokulturella perspektivet**

Lev Vygotskij (1896-1934) var psykolog och pedagog. Roger Säljö är seniorprofessor i Göteborgs universitet och tolkar Vygotskijs teorier, vi valde hans tolkning av det sociokulturella perspektivet för att det var tydligt och trovärdigt. Säljö beskriver att en av utgångspunkterna i det sociokulturella perspektivet på lärande och mänskligheten är tänkandet och handlandet. Intresset ligger på hur individer och grupper tar till sig

information. I ett sociokulturellt perspektiv är det samspel mellan individ och kollektiv som är i fokus (Säljö 2010:18). Säljö refererar till Vygotskijs teorier som beskriver att språket är det viktigaste inom det sociokulturella perspektivet eftersom det är genom samtalen som människan bli delaktig i andras tankar. Detta blir ett redskap för tänkandet eftersom språket och samtalen bildar en länk mellan de yttre samtalen, det barnen har med varandra samt det inre tänkandet, det barnen tänker för sig själva. Vidare menar Säljö att det är de vuxnas handlingar som är betydelsefulla för barnens utveckling. Genom interaktion med andra tar barnet till sig nya sätt att tänka och agera (Säljö 2005:119-121).

### **Den proximala utvecklingszonen**

Människor är alltid på väg att inta nya sätt att förstå världen. Den kunskap och erfarenheter människan bär på sedan tidigare används i nya situationer. Det är i dessa situationer människan blir beroende av andra människor och behöver stöd för att ta in nya kunskaper. Denna idé om människans sätt att tänka och behov av interaktion samt stöd är utgångspunkten för den närmaste utvecklingszonen (Säljö 2005:122).

Säljö gör en egen tolkning av Vygotskijs definition av den närmaste utvecklingszonen. Vi valde hans tolkning eftersom den var tydlig om vad den närmaste utvecklingszonen innebär. Säljö förklarar att avståndet mellan vad en individ kan åstadkomma själv, utan stöd mot att utföra under en vuxen som leder, eller i ett samarbete med mer kunniga kamrater. Med hjälp av en vuxen eller kamrat kan barnet lösa ett problem som barnet annars inte hade klarat av ensam (Säljö 2010:120).

Karin Jönsson lektor i svenska med didaktisk inriktning vid Malmös högskola, lyfter fram Vygotskijs kända tanke ”det du kan göra idag tillsammans med andra, kan du göra själv i morgon”(Jönsson 2010:92). Jönsson menar att det sociala samspelet stödjer individens växande. Gemenskapen ger möjlighet till många samtal om det lästa. Gemenskapen kan hjälpa barnen att uttrycka sina tankar och få svar på sina frågor. Vidare skriver Jönsson att barnen får tillgång till olika idéer och tankar som hjälper dem att tänka vidare när de får höra varandra samtala. Det är viktigt att hela tiden arbeta gemensamt, det är en slags stödstruktur som hela tiden ser olika ut beroende på varje barns behov (Jönsson 2010:92-94).

Ivar Bråten, professor i pedagogisk psykologi vid universitetet i Oslo, och Anne Cathrine Thurmann-Moe, specialpedagog förklarar att i den närmaste utvecklingszonen samarbetar barnet med en vuxen eller med en mer kompetent kamrat. Detta leder till att barnet kan

prestera mer än på egen hand. Samspelet i dessa situationer innebär att barnet får hjälp och det viktigaste i samspelet är det som barnet lär sig. Utifrån samspelet och samarbete med en vuxen eller kamrat styrs barnet mot högre nivåer i sin utveckling. Med andra ord sker utvecklingen genom lärande och man kan säga att det är lärandet i olika sammanhang som styr barnets utveckling (Bråten och Thurmann-Moe 1996:105).

- Det vi menar med ett socialt samspel i vår studie är när det sker en verbal och aktivt konversation mellan barnen och mellan pedagogerna och barnen. Vi vill även påpeka att ett socialt samspel också kan ske utan en verbal och aktiv interaktion. I vår studie har vi till största delen studerat det verbala och aktiva samspelet i samband med barnlitteratur.

#### **4.2 Barns impulser och drivkrafter**

Johan Dewey (1859-1952) var filosof, psykolog och pedagog. Gunnar Sundgren, författare och professor i pedagogik vid Stockholms universitet, skriver hur Dewey utvecklade den pragmatiska filosofin där människors samspel med samhället och medmänniskorna formar människans orientering till sin omvärld (Sundgren 2005:81,90).

Ett centralt begrepp i Deweys filosofi är erfarenhet. Sundgren förklarar att om erfarenheten ska utgöra en grund för lärandet måste erfarenheten vara kompetent. Det är när människan reflekterar över erfarenheten som hen blir kompetent (kvalificerad). Vidare berättar Sundgren att det är barnens känslor och erfarenheter som ska vara utgångspunkten i pedagogiken, men att pedagogiken behöver styras och ledas av pedagogerna för att skapa socialisering som innebär att barnen ska åstadkomma en gemensam förståelse för omvärlden. För att detta ska ske behövs fyra impulser och drivkrafter, dessa är:

- Social instinkt som innebär att man ser människans behov att kommunicera och samspela med andra, detta är en grundläggande egenskap hos barnet.
- Instinkten att tillverka som är viljan att göra något.
- Instinkten att undersöka innebär att barnet tycker det är kul att göra saker och se ett resultat.
- Sista instinkten är den expressiva och konstnärliga instinkten som har sitt ursprung i de första instinkterna, samma när det gäller den undersökande instinkten. Dessa två

instinkter ses som naturliga resurser som barnet måste använda för att växa (Sundgren 2005:90-91).

Instinkter är en inre drivkraft hos barnet som är en naturlig resurs och som är medfött. Instinkterna som barnet har leder till impulser och drivkrafter som gör att barnet exempelvis vill undersöka något nytt tillsammans med andra eller en vilja att måla. I den kommande analysdelen kommer vi närmare beskriva barnets olika impulser och drivkrafter.

## **5. Metod**

I detta avsnitt redogör vi för hur vi gick tillväga för att samla material till vårt examensarbete. Vi beskriver vilka metoder vi använde oss av, vårt urval och slutligen hur vi bearbetade vårt empiriska data och material. Vår avsikt är inte att finna ett svar utan vi ville studera hur det kan se ut på olika förskolor.

### **5.1 Metod för insamling av empirisk data**

Utifrån vårt syfte har vi valt att använda oss av kvalitativa metoder i vår studie. Ahrne och Svensson beskriver att kvalitativa metoder kan göras på tre olika sätt. Ett sätt är att *fråga människor* hur och varför de gör på ett visst sätt eller vad de tänker och tycker. Dessutom kan vi *vara med och titta på* och på så sätt iaktta vad människor gör och hur de samspelar med varandra. Slutligen skriver Ahrne och Svensson att vi kan *läsa texter* som människor skrivit och *se bilder* som människor skapat (Ahrne & Svensson 2011:10-11, kursivering i originalet).

För att samla in empiriskt data har vi använt oss av två metoder, dels intervjuer och dels observationer. Vi har utgått från våra frågeställningar när vi valde metoder. Eftersom vi vill veta hur pedagogerna själva tänker kring barnlitteratur och på vilket sätt de använder sig av litteratur, ansåg vi att intervjuer var den bästa metoden. Intervjuer med pedagogerna ger oss kunskaper om hur de använder sig av barnlitteratur på förskolan och vad deras syfte är. I intervjuerna ställde vi följdfrågor och fick på så sätt veta mera.

Vi har även använt oss av observationer eftersom vi ville studera om och hur barnen använde barnlitteratur på förskolan. Vi valde att använda oss av observation eftersom vi ville studera hur barnen själva använde barnlitteratur på förskolan och inte enbart höra hur pedagogerna

tolkade situationerna. Fördelen med observation är att vi studerar barnen och får ta del av om och hur de närmar sig barnlitteratur i samma stund som det sker.

Vi delade upp arbetet så att vi båda fick två förskolor var att observera och intervjua på. Vi intervjuade en pedagog på varje förskola och därefter observerade vi barnen på pedagogens avdelning. Vi intervjuade alltså fyra pedagoger och observerade fyra olika barngrupper i åldern 3-5 år. Eftersom vi både använde oss av intervjuer och observationer ansåg vi att fyra förskolor räckte bra, då vi var på varje förskola under några dagar. Vi började med att intervjua pedagogerna och sedan observerade vi barngruppen. Vi hade inte bestämt innan om vi skulle börja med intervjuer eller observationer, det blev att vi bokade in ett möte med pedagogerna när det passade de och därefter observerade vi barngruppen. Vi anser att det inte var någon nackdel att börja med intervjuerna eftersom vi efteråt observerade hur barnen använde barnlitteratur, med våra egna ögon. Pedagogerna kan under intervjuerna, genom sina samtal påverkat vår syn under själva observationerna som vi genomförde. Pedagogerna berättade hur de själva använde böckerna och varför, däremot pratade de inte speciellt mycket om barnens användning. Ett problem med intervjuer är att vi i första hand får pedagogernas perspektiv och att vi inte får veta vad som händer på avdelningen. Ett problem med observationer kan vara att vi som observatörer påverkar barnen i deras lek. Vi uppfattade barnen som att de tyckte att de var kul att vi var på avdelningen, och inte att vi störde med vår närvaro.

## **5.2 Urval och presentation av förskolor och medverkande**

Vi har valt att besöka fyra olika förskolor för att få ett bredare material eftersom vårt syfte var att studera på vilket sätt pedagoger och barn använder sig av barnlitteratur. För att så snabbt som möjligt sätta igång med vår studie så kontaktade vi olika förskolor i olika kommuner. Vi valde förskolor som inte hade några speciella inriktningar. Vi kontaktade fyra förskolor och informerade om vår studie, alla fyra förskolorna ville delta så vi fick snabbt napp.

Förskolorna ligger i olika kommuner. På tre förskolor var vi kända för både barn och personal då vi varit där vid några tillfällen förut. På den fjärde förskolan var vi okända för barnen. På förskolan där vi var okända, kom barnen fram med böcker och visade bilder och frågade om dinosauriernas namn. På några av de andra förskolorna gjorde barnen likadant medan några barn inte använde böckerna alls. Det var fyra förskollärare som deltog i vår studie. De valde själva ut på avdelningen vilka som ville ställa upp. Alla namn som är med i uppsatsen är fiktiva namn.

### Kråkans förskola

Förskolan ligger i ett bostadsområde, i en ort söder om Stockholm. Det finns fem avdelningar på förskolan, avdelningen vi observerade bestod av två förskollärare och en barnskötare och tjugoen barn i åldern tre-fem år. Vi intervjuade pedagogen Sanna som har arbetat inom verksamheten sedan 2001.

### Bockens förskola

Förskolan är belägen i ett lägenhetsområde, i en ort norr om Stockholm. Förskolan består av tre avdelningar, avdelningen vi var på bestod av två förskollärare och en barnskötare och tjugoen barn i åldern tre-fem år. Pedagogen Maja som vi intervjuade har arbetat på förskolan sedan 2010 men har arbetat inom yrket i tjugo år.

### Trollets förskola

Förskolan ligger i ett radhusområde i en ort väster om Stockholm. Förskolan består av tre avdelningar, avdelningen vi var på bestod av två förskollärare och två barnskötare samt tjugofem barn i åldern tre-fem år. Pedagogen Stina som vi intervjuade har arbetat på förskolan sedan 2008 men har arbetat inom yrket i fyrtio år.

### Alfons förskola

Förskolan ligger i ett villaområde norr om Stockholm. Förskolan består av fyra avdelningar, avdelningen vi var på bestod av en förskollärare och tre barnskötare och tjugoen barn i åldern tre-fem år. Förskolläraren Kajsa som vi intervjuade har arbetat inom verksamheten sedan 2009.

## **5.3 Genomförande av metod**

### **5.3.1 Intervjuer**

Ahrne och Svensson beskriver att syftet med kvalitativa intervjuer oftast är att upptäcka och identifiera egenskaper och skapa sig en bild över något. Intervjuerna kan göras på många olika sätt. En fördel med intervju är att frågorna och den ordning man presenterar dem i kan anpassas efter situationen, vilket kan leda till att man får svar på andra frågor också (Ahrne och Svensson 2011:40-46). Eftersom vi ville få ökade kunskaper om hur pedagogerna använder barnlitteratur på förskolan samt vad deras syfte är så utgick vi från en strukturerad intervju. Utifrån studiens syfte och frågeställningar skrev vi ned några frågor som vi ansåg

var öppna frågor där pedagogerna inte förväntades ge oss ett ”rätt” svar. Dessutom anpassade vi frågorna efter situationen så ordningsföljden blev olika vid varje intervju. Först frågade vi på vilket sätt de använder barnlitteratur på förskolan och vad syftet är. Därefter gick vi in på olika situationer där läsningen var i centrum och dessutom frågade vi i vilka situationer läsningen var aktuell. Vidare samtalade vi om olika böcker och slutligen frågade vi om pedagogernas syn på barns intresse för böcker.

Vi spelade in våra intervjuer med mobiltelefonen, vi ansåg att det var ett bra hjälpmedel att använda oss av då vi kunde vara delaktiga utan att skriva hela tiden. Vid intervjuerna hade vi med oss block och penna och skrev ned vissa begrepp som dök upp under samtalet men även nya frågor som väcktes. Innan intervjun startade så informerade vi pedagogerna återigen om vårt syfte med studien och om de etiska principerna. Slutligen frågade vi om det var tillåtet att vi spelade in samtalet. Vår intervjuguide finns under bilagor.

### **5.3.2 Observationer**

Patel och Davidsson beskriver hur vi genom observation kan studera beteenden och skeenden i ett naturligt sammanhang i samma stund som det sker. Dessutom är observation en bra metod att använda när vissa barn saknar förmågan till verbal kommunikation. Vidare beskriver de att en strukturerad observation innebär att problemområdet är så pass detaljerat att man redan vet vilka situationer och beteenden som ska ingå i observationen. Genom en strukturerad observation kan ett observationsschema konstrueras (Patel & Davidsson 2011:91-94).

Eftersom vi visste vad vi skulle observera så utformade vi ett strukturerat observationsschema med kategorier för att lättare fokusera på det vi skulle observera. Dessutom kunde vi snabbt och enkelt anteckna kortare rader under varje specifik rubrik. Observationsschemat finns även under bilagor. Rubrikerna vi utgick ifrån var följande:

- Har barnen tillgång till barnlitteratur på avdelningen?
- Närmar sig barnen böckerna utifrån eget intresse?
- Vad gör barnen med böckerna?
- Samspelet mellan barnen.
- Samspelet mellan pedagog och barn.
- Använder barnen böckerna under korta eller långa situationer?

Franzén beskriver hur viktigt observatörens förhållningssätt i observationsituationen är. Det finns både för och nackdelar med att vara deltagande som icke deltagande och okänd som känd för barnen. Att vara känd för barnen kan vara en nackdel då det kan bidra till att vi har förutfattade meningar om vad som brukar ske. Vidare beskriver Franzén fördelen med att vara okänd för barnen, då finns det inte några ”färdiga bilder” av barnen (Franzén 2014:61-62). Vi ville påverka barnen så lite som möjligt med vår närvaro, därför agerade vi som icke deltagare, vi var kända för barnen på tre förskolor och okänd på en förskola. Vår närvaro på förskolorna såg nästan likadant ut på alla fyra förskolor. Medan vi observerade barnen så kom barnen fram till oss och visade olika bilder från böckerna. Det var inte avgörande om vi var kända eller okända för barnen, vi observerade hur de använde barnlitteratur. Genom våra observationer fick vi däremot olika resultat och det ska vi titta närmare på i analysen.

#### **5.4 Bearbetning och analys av empiriskt material**

All empiriska data vi samlat in under studien består av inspelade intervjuer och våra anteckningar från observationerna och intervjuerna. Davidson och Patel skriver att kvalitativ bearbetning ofta är mycket omfattande med mycket material. De menar att det oftast är praktiskt att göra regelbundna analyser medan man arbetar med en kvalitativ undersökning. De poängterar att fördelen med en sammanhängande analys direkt efter en intervju kan ge idéer om hur studien ska gå vidare (Davidson och Patel 2011:120-121).

Efter våra intervjuer och observationer transkriberade vi vårt insamlade material. Vi ansåg att minnet var som bäst precis efter intervjuerna och observationerna. Från intervjuerna hade vi både inspelat material men även lite anteckningar. Från observationerna hade vi vårt observationsschema. Vi skapade ett dokument med olika rubriker för att lättare sammanställa materialet. Utifrån vårt insamlade material studerade vi vad vi fått fram, vilka likheter vi såg respektive olikheter. Utifrån studiens syfte studerade vi mönster, teman och kategorier och försökte finna några centrala begrepp. Kärnan i vår studie var begreppet samspel, vi försökte därefter finna underkategorier. Utifrån allt insamlat material gjorde vi ett urval som vi ansåg var mest relevant med hänsyn till vårt syfte.



## 5.5 Fördelning av arbetet

Vi har fördelat arbetet så att vi har utfört lika mycket. Som tidigare nämnt så delade vi upp förskolorna så att vi fick två var att intervjua respektive observera barngruppen på. Var och en av oss transkriberade vårt insamlade material för att sedan analysera tillsammans. Vi hjälptes åt att göra urval av olika situationer som vi ville ha med i uppsatsen, därefter sökte vi litteratur. Vi lånade många böcker som vi delade upp och letade efter intressanta delar. Vi har gemensamt pratat och kommit fram till lösningar tillsammans, så vi båda är lika insatta i arbetet. Själva skrivandet har vi delat upp så att vi skrivit om två förskolor var, alltså de som vi besökte.

Dessa delar har vi skrivit i uppsatsen:

*Amanda:* 2. Syfte och frågeställningar, sista stycket om Bruce i 3.2, stycket om Jönsson i 4.1. Skrivit hela metodavsnittet och om de etiska principerna. Skrivit om Damber och Hagtvet i tidigare forskning. 8.1, 8.1.2-Socialt samspel i samlingen, 8.1.3-Samspelet i temaarbetet och 8.1.5-Barns återberättande. De två första styckena i 8.2.1- Damber och om Bockens förskola. Avsnittet 8.2.3-Barnlitteratur i temaarbete. Första stycket om förskolan Kråkan i 8.3.1-Barns intresse för barnlitteratur och även de sista sidorna om förskolan Bocken. Slutligen har jag skrivit inledningen i avsnittet om slutsatser och sammanfattning, frågeställning två samt avslutningen.

*Madeleine:* 1. Inledningen, bakgrunden till vår uppsats och den teoretiska utgångspunkten. Skrivit om Simonsson, Thomsen och Svensson i tidigare forskning. 8.1.4- Socialt samspel på barnens initiativ. 8.2.1 -Simonsson, Svensson om Alfons förskola samt Damber på Trollets förskola. 8.2.2- Barnlitteratur i stökiga situationer. 8.3.1- Barns intresse för barnlitteratur om Trollets och Alfons förskola. Slutligen har jag skrivit frågeställning ett och tre i slutsatser och sammanfattning.

## 6. Etiska principer

Inom all forskning krävs det att man följer de forskningsetiska principerna. I vår forskningsprocess har vi tagit del av de etiska principerna. Redan från start när vi fick kontakt med förskolorna informerade vi om vårt syfte med studien och om de forskningsetiska principerna. De fyra huvudkraven inom forskningsetiska principerna är:

- *Informationskravet* innebär att forskaren informerar alla berörda om forskningsuppgiftens syfte. Allt deltagande är frivilligt.
- *Samtyckeskravet* betyder att alla deltagande i studien har rätt att bestämma över sin medverkan.
- *Konfidentialitetskravet*: informanterna och de observerande har rätt att vara anonyma i studierna. Alla insamlade uppgifter i studien ges största möjliga konfidentialitet och förvaras så att inga andra kan ta del av materialet.
- *Nyttjandekravet*: allt insamlat material får endast användas för forskningsändamål (Vetenskapsrådet 2012:7-14).

Vi informerade pedagogerna och barnens föräldrar om att allt deltagande var frivilligt, vi var tydliga med att vi inte skulle peka ut något barn utan vi ville observera hela barngruppen. Alla uppgifter vi samlade in under studien kommer inte någon annan ta del av, samt att materialet endast kommer att användas för forskningsändamålet. Vi förklarade hur vi skulle skydda barnens, pedagogernas och förskolans identiteter genom att använda oss av fingerade namn. Vi benämner barnen ibland som "hen" för vi anser att könen inte har någon betydelse i vår studie eftersom vi observerade hela barngruppen. Dessutom informerade vi att deltagandet var frivilligt och att alla bestämde själva över sin medverkan. Barnens föräldrar skrev under med sitt godkännande på pappret som vi gav ut och pedagogerna godkände muntligt. Informationsbrevet till föräldrarna finns under bilagor.

## 7. Tidigare forskning

Forskningsfältet inom bokenvändning i förskolan är omfångsrikt. Vi har inte påträffat någon tidigare forskning om hur barnlitteratur används på förskolan av pedagoger och barn med fokus på socialt samspel. Däremot har vi hittat några tidigare forskare som har studerat hur läsningen påverkar barns språkutveckling. Nedan beskriver vi två kortare exempel om hur Ann-Katrin Svensson och Pia Thomsen sätter barnens språkutveckling i centrum angående

barnlitteratur. Utifrån vårt syfte och frågeställningar har vi hittat tidigare forskning som är i likhet med vår undersökning. Vi kommer att presentera Ulla Dambers och Maria Simonssons forskning samt kort om Bente Eriksen Hagtvets forskning.

Ann-Katrin Svensson är docent i pedagogik och forskare vid Borås högskola. Hon skriver att bokläsningen stimulerar barns språkutveckling om läsaren läser med glädje. Barnens språk utvecklas genom högläsningen men om dessutom samtal sker kring bokens innehåll, gynnar det barns språkutveckling mer än bara högläsning. Samtalen blir som ett komplement (Svensson 2009:149-151). Pia Thomsen är barnspråksforskare vid Syddanska universitetet. Hon förklarar att barnets språkliga utveckling sker med böcker och texter. Vidare förklarar hon att det inte är enbart orden i högläsningen som har betydelse för barns språkutveckling utan samtalen mellan barn och vuxen spelar också in (Thomsen 2013:41-43).

Ulla Damber är lektor i läs- och skrivutveckling vid Umeå universitet, hon har gjort undersökningar om litteraturläsning i förskolan. I sin studie tog hon hjälp av 40 studenter vid tre olika lärosäten som genomförde undersökningar i olika förskolor. I forskningen studerade studenterna hur läsaktiviteterna genomfördes på förskolorna. Resultatet de fick fram var att det lästes på förskolorna men att det är under korta stunder, det vanligaste var 5-10 minuters läsning. Planerad läsning var inte någon förekommande aktivitet på förskolorna, det blev mest spontana tillfällen då det behövdes enligt pedagogerna. De flesta lästunderna sker på pedagogernas begäran. Damber skriver att det sällan sker ett efterarbete med böckerna, 60 % av lästillfällena hade ingen uppföljning. Samtal om boken skedde vid 27 % av läsningen. I endast 5 % av tillfällena förekom andra typer av uppföljning, då var det vanligaste att barnen ritade något utifrån läsningen. Syftet med läsningen var till största delen för att få lugn och ro, vilket visade sig då många förskolor använde läsningen på vilan. Dambers slutsats är att litteraturläsningen inte är en prioriterad aktivitet i många av de förskolor som de genomförde undersökningen på (Damber 2013:27-39).

Damber skriver att högläsning inte sker på ett effektivt sätt i förskolan. Pedagogerna läser för och inte med barnen. Effektiv högläsning, alltså att läsa med barnen bygger enligt studier på dialog mellan barnen och eller mellan barnen och pedagogen före, under och efter läsningen. Det är i dialoger och aktiviteter barnen skapar förutsättningar för lärande. Damber skriver att i den sociala läsningen ingår att tillsammans under och efter läsningen bearbeta och skapa mening ur det lästa. Leken kan användas i relation till litteraturläsningen, barnen får möjlighet

att sätta sig in i olika figurers perspektiv. Genom att leka sig in i en text hjälper det barnen att bearbeta och ta till sig texters innehåll och dessutom ser pedagogerna vilka delar i boken som engagerar barnen. Att leka med texten kan bland annat innebära att göra om en text utifrån barnens ord, rita och dramatisera med dockor eller att barnen själva får agera roller. Damber menar att när barnen leker med texten kan nya frågor dyka upp, tomrummen kan fyllas och de kan skapa sammanhang och förståelse. Dessvärre är det oftast läsningen som får ställas in framför andra aktiviteter på förskolan, då pedagogerna prioriterar andra aktiviteter istället (Damber 2013:20-30,72-74).

Maria Simonsson är forskare vid Linköpings universitet. I sin avhandling har hon studerat hur barns användning av barnlitteratur ser ut på två förskolor, med fokus på barns interaktion med boken. Simonsson förklarar att barnens användning av böckerna på förskolan är en vanlig förekommande aktivitet och kunde variera från någon enstaka minut upp till en timme. Under bokaktiviteten sitter barnen oftast tillsammans men tittar i olika böcker. Detta kan ses som en ensamaktivitet och gemensam aktivitet. En ensamaktivitet sker då barnet uppmärksammar en bok och börjar titta i den, aktiviteten kan utveckla sig till en gemensam aktivitet om barnet bjuder in kamraterna till samtal. Vidare beskriver Simonsson hur läsning efter lunch är en återkommande aktivitet i många förskolor men den är pedagogstyrd eftersom det är pedagogen som bestämmer var boken ska läsas och hur den ska läsas. Pedagogen bestämmer oftast vilken bok som ska läsas och under läsningen får barnen inte leka med några leksaker eller samtala med de andra barnen, utan de ska vara tysta och lugna (Simonsson 2004:12,15,175).

Damber skriver att det är viktigt att engagera barnen i samtal om textens innehåll för att vidareutveckla barnens förståelse. Genom att engagera barnen så att de kan gå in i textens mening, identifiera textens bärande och centrala idéer och på olika sätt i samtal förhålla sig till dessa med utgångspunkt från sina egna erfarenheter. Viktigt är att det sker på barnens villkor, det är barnens samtal och intressen som styr. Att fånga alla barns intresse när man ska läsa högt kan vara svårt. Det är viktigt att analysera situationen för att se vad det är som gör att något eller några barn inte vill delta. Damber skriver att i många situationer kan barnen upplevas som rastlösa under läsningen, vad beror detta på? Är boken väl vald, det vill säga engagerar den? Kan barnen känna igen sig i boken och har boken en betydelse för dem? Dessutom är det viktigt att kritiskt granska sig själv, det kan bland annat vara vad syftet med läsningen är, vilken tidpunkt som passar bäst att läsa samt hur man läser. Damber skriver att

det underlättar att känna till boken man ska läsa för att på så sätt läsa med inlevelse och samtidigt kunna ha ögonkontakt med barnen, oftast blir barnen mer involverade i läsningen när detta sker (Damber 2013:20-21,76-79).

Bente Eriksen Hagtvet är professor vid institutet för specialpedagogik vid Oslos universitet. Hon forskar om barns kommunikation, språkutveckling och läs- och skrivsvårigheter. Eriksen Hagtvet menar att leken ska användas som utgångspunkt för att stötta barnets utveckling. Dessutom skriver hon att allt som barnet utvecklar under förskoletiden, blir en styrka in i skolan. Det gäller talspråklig förmåga, språklig medvetenhet samt kunskaper om skriftspråket. Eriksen Hagtvet lyfter fram barns återberättande som viktigt i barns utveckling, det är då barnen kan skapa en berättelse på sin egen nivå. Pedagogernas roll är att stötta barnet med följdfrågor för att berättandet ska utvecklas vidare (Eriksen Hagtvet 2006:4-5,42-44).

De tidigare forskningarna vi redogjort för undersöker bland annat hur litteraturläsningen genomfördes på några förskolor. Läsningen beskrivs som en social aktivitet då den används tillsammans med barnen. Vidare beskriver forskarna hur viktigt det är att bearbeta den lästa texten. Forskarna skriver hur barnlitteratur på förskolorna oftast används under vilan för att skapa lugn och ro. Dessa studier är relevanta för vår undersökning eftersom vårt syfte är att undersöka hur barnlitteratur används på förskolorna både av pedagoger och barn i ett socialt samspel.

## **8. Resultat och analys**

Eftersom vi har tre frågeställningar i vår studie så har vi delat upp analysen i tre kapitel. Utifrån våra resultat kopplar vi sedan ihop med tidigare forskning och teorier. Det första kapitlet handlar om pedagogernas reflektioner om barnlitteratur med fokus på det verbala samspelet. I andra kapitlet redogör vi för pedagogernas syfte med användningen av barnlitteratur på förskolan. I det tredje kapitlet presenteras och analyseras utvalda delar från våra observationer, alltså barnens användning av barnlitteratur i ett socialt samspel.

### **8.1. Samspelet mellan barn och pedagoger i användningen av barnlitteratur**

Här redogör vi för hur Kråkans förskola använder barnlitteratur i ett socialt samspel under samlingen, utifrån pedagogens reflektioner. Dessutom beskriver vi hur förskolan använder barnlitteratur i temarbeten. Därefter kommer vi att beskriva det sociala samspelet mellan

pedagog och barn på Trollets förskola som sker på barnets egna initiativ. Vi avslutar med att beskriva barns återberättande i ett socialt samspel.

### **8.1.2 Socialt samspel i samlingen**

Förskolläraren Sanna på Kråkans förskola berättade att de använder barnlitteratur i samlingen tillsammans med barnen. Hon förklarade att pedagogerna på avdelningen sällan läser en hel bok från början till slut, utan de läser några enstaka sidor. Tanken bakom detta är att barnen ska få tänka själva vad som kommer att hända härnäst. Sanna lyfter fram flera gånger under intervjun att barnlitteratur används för att skapa diskussion där barnen får reflektera själva och lyssna på varandra. Sanna nämnde att när barnen reflekterar över det lästa så dyker många tankar och frågor upp, det är vad pedagogerna vill uppnå med böckerna. Vidare berättade Sanna att barnlitteratur ger en grund för att skapa just diskussion tillsammans där alla är delaktiga på något sätt. Tankesättet Sanna har kan kopplas ihop med Vygotskijs teori om det sociokulturella perspektivet, där samspelet är utgångspunkten. Säljö skriver att dialog bildar en länk mellan de yttre samtalen och det inre tänkandet som barnen har inom sig själva. Genom interaktion med andra så tar barnen till sig nya sätt att tänka och agera (Säljö 2005:119-121). Enligt Bruce betonar Vygotskij att språket skapar möjlighet för handling, alltså hur vi med hjälp av språket kan förändra oss själva och vår omgivning. Barnlitteratur skapar sammanhang och mening, vilket bidrar till kunskap om barnen själva och om andra, relaterat till sin omvärld. Bruce skriver att språket är en förutsättning för tänkande och problemlösning i en social gemenskap (Bruce 2014:163-164). Sannas tanke med läsningen är att uppnå diskussion tillsammans med barnen. Läsningen används i samlingen för att skapa tankar hos barnen men även genom att utbyta tankar med varandra och då ta del av andra perspektiv. Sanna använder litteraturen som grund för att sedan gå vidare till ett socialt samspel där barnen tillsammans reflekterar över det lästa men även över sina tidigare erfarenheter.

På samlingarna använder pedagogerna två handdockor, det är figurerna Mamma Mu och Kråkan. Sanna berättade att barnen blir glada varje gång dockorna kommer fram. När pedagogerna läser för barnen under samlingen så läser de endast några sidor för att sedan ta fram dockorna. På samlingen läser pedagogerna just nu de ”tio små kompisböckerna” som innehåller tio böcker om hur en bra kompis ska vara. De handlar bland annat om att säga stopp, vänta på sin tur och att säga förlåt. På samlingen spelar pedagogerna upp en teater med dockorna för barnen, handlingen tar sin början från böckerna men spelas sedan vidare på

barnens förslag. Utifrån läsningen och teatern så får barnen reflektera över vad som sker och försöka lösa situationen. Pedagogerna försöker få in många känslor i diskussionerna på samlingen, dockorna de använder spelar upp olika känslor. Mamma Mu är oftast lite orolig av sig medan Kråkan är sprallig och ställer konstiga frågor till barnen. Sanna förklarade att syftet med dockorna är att skapa en reflektion hos barnen. Det är dockorna som ställer frågorna till barnen vilket Sanna upplever som bra då det är lättare för barnen att delta. De barnen som varit tysta och försiktiga innan, vågar nu ta för sig mera. Dessutom sade Sanna att teater med dockorna blir mera konkret för barnen och lättare att förstå. Teatern utspelar sig från böckerna, just nu är det kompisböckerna som bearbetas. Barnen leder Kråkan i rätt riktning så att han säger förlåt till Mamma Mu. Sanna berättade att dockorna även används i temaarbetet med kroppen, Mamma Mu och Kråkan frågar om kroppens olika delar och barnen svarar. Det är inte bara dockorna som frågar barnen utan det är tvärtom också, barnen ställer frågor till dockorna. Sanna nämnde att när barnen ställer frågor till dockorna så brukar de inte ge svaren, utan de leder barnen i en riktning för att själva komma fram till en lösning. Vilket i sin tur leder till att barnen börjar diskutera mera och spinner vidare på varandras tankar. Sanna påpekade att det sker ett utbyte av kunskaper hela tiden då barnen dels lär av varandra men också lär sig att lära ut så att alla förstår. Vygotskij skriver att genom fantasin tolkas erfarenheter och känslor. Fantasiprocessen är en tolkningsprocess där förvandlingar, överdrifter, omgrupperingar, särskiljande och krympningar lyfts fram (Vygotskij 2006:9). På förskolan Kråkan är barnen aktiva på samlingarna genom att de ställer frågor till dockorna men även svarar på frågor. Sanna förklarade att dockorna spelade upp olika konflikter som barnen fick försöka komma på olika lösningar till. Enligt Vygotskij använder barn sin fantasi och sina tidigare erfarenheter för att reflektera över vad som är bäst i just denna situation (Vygotskij 2006:9).

Även i tidigare forskning lyfts det fram om känslornas betydelse. Bim Riddarsporre, fil. dr i psykologi samt lektor vid Malmö högskola, skriver att berättande hjälper barnen att utvecklas språkligt och kunskapsmässigt men även känslomässigt och socialt. Riddarsporre nämner att när barnen lyssnar till berättelser så lyssnar de aktivt och ställer frågor och lever sig in i handlingen. Barn tar till sig berättelser på olika sätt och sätter in det i ett sammanhang där tidigare händelser, känslor och upplevelser finns med (Riddarsporre 2014:17-19). I likhet med Riddarsporre redogör Sanna på Kråkans förskola hur avdelningen arbetar med barnlitteratur tillsammans med barnen. På samlingarna diskuterar barnen och ställer frågor och lever sig in i handlingen, dessutom får barnen vara med och påverka vad som ska hända.

Sanna menade att böckerna som används på samlingarna är aktuella för barnen, alla barn känner igen sig på något sätt och kan reflektera över tidigare situationer. Sanna påpekade att de även använder böcker som inte alla barnen känner igen sig i, detta medför också diskussioner. Precis det som Sanna nämnde om böckernas handling, skrivs det också om i tidigare forskning. Lennart Hellsing är barnboks-författare, dessutom har han skrivit boken *Tankar om barnlitteraturen* som gavs ut år 1999. Hellsing skriver att ”vänlig” litteratur som undviker svåra saker och onda ting inte kan skapa någon trygghet i längden. Han menar att det inte går att bygga en mur kring barnen och låtsas som om ingen fara finns. Vidare skriver Hellsing att den som vet mycket och kan mycket har en större känsla av trygghet än den som är underlägsen. Det är vetandet och kunnandet som skapar trygghet, därför är det viktigt att synliggöra för barnen de faror som finns i deras vardag. Hellsing skriver också att för mycket trygghet kan betyda saknad av känslor. Litteratur kan påverka oss olika, en del kan gå i positiv känsloupppladdning medan andra går åt det negativa hållet. En och samma bok kan påverka oss olika för varje gång (Hellsing 1999:37-40). Sanna nämnde hur pedagogerna arbetade med känslor på samlingen med hjälp av dockorna. Utifrån kompisböckerna om att säga förlåt, säga stopp och vänta på sin tur spelade dockorna upp en teater. Mamma Mu och Kråkan spelade upp olika känslor om hur de kände sig och varför. Barnen fick vägleda dockorna till en eventuell lösning. Sanna berättade dessutom att barnen själva får berätta om de varit med om något liknande och hur de kände sig då och hur de hanterade situationen. Sanna påpekade precis som Hellsing att det är viktigt att barnen möter olika situationer och känslor och bearbetar dessa tillsammans med andra. Sanna tyckte att dockorna är ett bra verktyg för att visa för barnen hur de agerar och uttrycker sig. Avslutningsvis sade Sanna att barnen ser och hör vad som sker under teatern och kan på så sätt tolka situationen och vara med och påverka den.

### **8.1.3 Socialt samspel i temaarbetet**

På Kråkans förskola arbetar avdelningen hela tiden med något temaarbete, just nu var temat kroppen. Sanna berättade hur de väljer tema utifrån barngruppens intresse och behov. När de ska påbörja ett nytt temaarbete så går de alltid till biblioteket och lånar böcker. Det är barnen som frågar bibliotekarien om böcker och väljer ut vilka böcker som ska lånas, pedagogerna hjälper också till. Utifrån barnens intresse och frågor söker de sedan fakta i litteraturen tillsammans väl på förskolan. Sanna påpekade att det alltid är barnens tankar som lägger grunden för det fortsatta temaarbetet. Barnen var intresserade av hur kroppens organ fungerade, det ledde sedan vidare till att barnen ville veta mera om skelettet. Barnen ställer



frågor under tiden som pedagogerna läser faktaböckerna, vilket också skapar diskussion och mer djupgående inriktning på vissa områden. Sanna förklarade att faktaböckerna från biblioteket lägger grunden för det fortsatta arbetet med kroppen. Avdelningen skaffade fram en docka med kroppens alla organ och ett skelett där barnen kunde se hur kroppen såg ut. Sanna förklarade att temaarbetet används i sociala processer där alla deltar tillsammans. Barnen och pedagogerna använder böckerna för att se vad alla delarna heter och hur de fungerar. I temaarbetet om kroppen har barnen bland annat målat sina kroppar på ett papper och format egna skelett med hjälp av tops.

Sanna berättade att faktaböckerna används varje dag på förskolan fast vid olika tidpunkter, allt beroende på när pedagogerna anser att de passar barngruppen. Utifrån litteraturen utvecklar pedagogerna andra aktiviteter där temat kroppen är i fokus, som skapande, samtal och lek. Sanna sade att barn lär sig genom att få ta del av olika aktiviteter, det är de sociala och kreativa aktiviteterna som är roliga, inte att bara sitta och lyssna, påpekade hon. Detta arbetssätt kan likna Deweys kända uttryck ”Learning by doing”. Enligt Tomas Kroksmark, professor i pedagogiskt arbete vid Jönköpings högskola innebär uttrycket att lära genom att göra någonting. Det är i skapandet som det sker ett lärande, både enskilt men också tillsammans med andra (Kroksmark 2011:275). När barnen utför en aktivitet där teori, reflektion och handling hänger ihop så sker ett lärande, som i detta temaarbete skapade barnen ett skelett med hjälp av tops. Under vår observation berättade ett barn, att det som såg ut som en svans på hens skelett, det var svanskotan. Detta visar på att barnet lärt sig vad svanskotan sitter genom att utföra en handling. Sanna förklarade att utföra något blir mer konkret för barnen än att bara läsa böcker om kroppen. Pedagogerna på avdelningen vill att barnen ska få kunskaper genom att ta del av litteratur men även genom att arbeta kreativt med temaarbetet. Sanna nämnde att avdelningen ofta varierar mellan olika aktiviteter där barnen får vara delaktiga och kreativa. Avdelningen lyfter fram barnens skapande som lärorikt, då det sker i ett socialt samspel och där barnen utvecklas genom att göra någonting. Sanna har en tanke bakom temaarbetet då hon berättade att de använder litteraturen som grund i arbetet för att sedan utveckla aktiviteter utifrån barnens intresse.

Barnen har impulser och drivkrafter som gör att de vill undersöka. Hur barnen undersöker och visar en vilja att veta mer om kroppen kan vi koppla till Deweys teori om barnens impulser och drivkrafter. Sundgren skriver att barns inre impulser och drivkrafter leder till att de får en vilja att tillverka något, behov av att samspela och kommunicera med andra barn, samt en

vilja att undersöka saker som innebär att barnen tycker det är kul att göra något och se ett resultat (Sundgren 2005:90-91).

Damber skriver i sin studie att det sällan förekommer temaarbeten på förskolorna. Vid de få förskolor där temaarbete förekom, var temat oftast oklart och med ett neutralt innehåll. Damber menar att temaarbete i förskolan bidrar till ökad splittring i det kunskapsområde som barnen arbetar i, snarare än minskar glappet mellan barnens kunskaper. Vidare skriver Damber att valet av tema oftast är pedagogernas val men att de ibland utgår från barnens gemensamma erfarenheter. Viktigast är att utgå från ett syfte vad man vill uppnå med temat (Damber 2013:55-56). Vi kan känna igen oss i Dammers slutsats att det är få förskolor som arbetar med temaarbeten. Det var endast förskolan Kråkan som arbetade med temaarbete. Sanna berättade att avdelningen hela tiden arbetade med ett temaarbete under en längre period, där de ofta började stort men sedan gick in på djupet på vissa intressanta delar utifrån barnens vilja. I temaarbetet på Kråkans förskola var det barnen som fick välja tema i motsats med det som Damber skriver om att det oftast är pedagogerna som väljer tema. Sanna nämnde att då barnen får vara med och bestämma tema så är det större chans att de engagerar sig. Barnen vet redan innan olika mycket om kroppen, genom att i samspel samtala och ta del av varandras erfarenheter så bygger de på sina kunskaper. Kerstin Bergöö är lärare och språkforskare. Hon skriver hur samtal kring de gemensamma erfarenheterna leder till fördjupad förståelse av "vetenskapliga" frågor. Barnen får genom gemensam reflektion och analys se hur andra barn tänker och på så vis få ökad förståelse (Bergöö 2010:26-27).

Damber skriver hur ett temaarbete kan utvecklas genom att ta del av flera aktiviteter och inte bara litteratur. Det kan vara genom att använda sig av exempelvis skapande, lek, målning, samtal och drama. Att arbeta med temaarbete en dag i veckan räcker inte långt, ett barn kan vara sjuk just den dagen och missar då mycket. Damber menar att det inte ger barnen samma möjligheter att utvecklas och förena kunskapen. Att använda sig av flera aktiviteter som är knutna till temat resulterar i att arbetet får en röd tråd. Vidare skriver Damber att litteraturläsning under temaarbeten är som mest användbart, det är under läsningen som det dyker upp frågor, kommentarer och andra reflektioner (Damber 2013:57-58). På förskolan Kråkan får vi ta del av hur temaarbetet är upplagt i flera olika aktiviteter som Damber tar upp fördelar med. Sanna berättade att aktiviteterna barnen tar del av i temaarbetet kräver reflektion. Efter aktiviteterna får barnen tillsammans reflektera över vad de gjort. Under intervjun tar Sanna upp flera gånger hur viktigt det sociala samspelet mellan barnen är, både

under aktiviteterna och efteråt. Vi kan se kopplingen mellan det Damber skriver om och det Sanna berättade för oss om läsningen under temaarbetet. Sanna förklarade att barnen ställer frågor under läsningens gång och då stannar pedagogerna upp och forskar vidare om det intressanta. Läsningen blir på så sätt ett socialt samspel där alla får vara delaktiga och blir bekräftade.

Kunskapen är inte något man ärver eller får automatiskt - kunskap bygger varje barn upp genom att vara aktiv tillsammans med andra. Därför måste vi uppmuntra barns lust att utforska världen genom lämpliga pedagogiska aktiviteter (Eriksen Hagtvvet 2006:6).

Eriksen Hagtvets citat är aktuellt på Kråkans förskola, där Sanna berättade hur pedagogerna utvecklade olika aktiviteter utifrån temaarbetet. Sanna ville med de olika aktiviteterna ge barnen ökade kunskaper genom att vara kreativa och samspela med varandra.

#### **8.1.4 Socialt samspel på barnets initiativ**

Förskolläraren Stina på Trollets förskola berättade att de oftast läser på barnens initiativ: ”När barnen kommer till mig och frågar om jag kan läsa så gör jag oftast det om tiden finns”.

Vidare förklarade Stina att förutom på vilan har de valt att läsa för barnen när de själva vill. De har inte planerade lässituationer för att de inte vill och på grund av att personalen på avdelningen anser att tiden inte finns för planerade lässituationer förutom på vilan. Stina förklarade att när hon läser för barnen, exempelvis en Alfons Åberg bok brukar de samtala om bokens innehåll. Hon brukar fråga barnen vad de ser på bilderna och hur man är en bra kompis. Caroline Liberg är professor i utbildningsvetenskap med inriktning läs- och läroprocesser vid Uppsalas universitet. Hon skriver genom att tala om innehållet i böckerna visar pedagogen hur texter kan användas. Med hjälp av samtalen visar även pedagogen att texten fyller viktiga funktioner för barnen där de får lära sig ny information och hantera vardagliga situationer som exempelvis vad som är rätt och fel samt hur man är en bra kompis (Liberg 2005:40). Här kan vi se hur Stina samtalar om boken Alfons Åberg med barnen och på så vis visar hon att texten är viktig och fyller viktiga funktioner.

Stina nämnde också att barnen brukar fråga vad ett ord betyder när det kommer upp okända ord som de inte känner igen under läsningen. Då brukar hon först fråga något barn om de vet vad ordet betyder. Om ingen svarar förklarar Stina vad ordet betyder och försöker sätta det i ett annat sammanhang för att barnen lättare ska förstå vad det betyder. Detta sätt att dela med

sig av sin kunskap om vad ordet betyder kan vi koppla till den närmaste utvecklingszonen av Vygotskij. Bråten och Thurmann-Moe skriver att i den närmaste utvecklingszonen samarbetar barnet med en mer kompetent person. I dessa sociala samspel får barnet hjälp och det viktigaste i samspelet är det barnet lär sig (Bråte och Thurmann-Moe 1996:105). Här kan vi se hur pedagogen Stina hjälper barnen att förstå nya ord som är främmande för dem. Genom att hon förklarar vad ordet betyder och försöker sätta det i ett annat sammanhang hjälper hon barnet att förstå ordets innebörd på deras nivå.

### **8.1.5 Barns återberättande**

På Kråkans förskola får barnen turas om att låna hem en väska från avdelningen. Innehållet i väskan är en bok, en docka och något utvalt material. Innehållet varierar hela tiden utifrån varje barn, däremot finns dockan Mamma Mu alltid med i väskan. Sanna förklarade att barnen får låna hem väskan med noga utvalt material av pedagogerna. Boken och materialet anpassas till varje barn. Materialet kan exempelvis vara en matematikövning, språkövning eller något utifrån temaarbetet. Nästa dag, när barnet kommer tillbaka till avdelningen med väskan, så ska barnet berätta vad det fanns i väskan för de andra barnen. På samlingen berättar barnet vad det var för bok och vad boken handlade om, barnet återberättar sagan med egna ord. Sanna poängterade att pedagogerna finns som stöd för barnets berättande, då de även är insatta om handlingen i boken. Det är inte bara bokens handling som återberättas, utan barnet får berätta om utvalda delar som väckte tankar och funderingar. Utifrån barnets reflektion så skapas en gemensam diskussion där alla barnen gemensamt får delta. Sanna tar upp att tanken är att barnen ska få vara utgångspunkter och på så sätt skapa en diskussion. Sanna menade att det är intressant att se vart det leder, eftersom det inte är de vuxna som vägleder barnet på ett visst spår.

Sanna nämnde att böckerna som barnen tar med sig hem inte är faktaböcker, utan det är en saga av någon form, som exempelvis Mamma Mu. Vidare sade Sanna att återberättandet fokuseras på ett utvalt barn. Hon förklarade att när barnet berättar vad som fanns i väskan för sina kamrater så väcker det ett intresse hos de övriga barnen. Barnen får öva på att berätta och att lyssna på varandra. Sanna poängterade återigen att det blir en diskussion tillsammans mellan alla barnen. Även i tidigare forskning diskuteras betydelsen av att återberätta. Carina Fast, dr. i pedagogik, skriver att barn lär sig mycket genom att berätta själva och genom att ta del av andras berättelser. Varje mottagare hör och gör sin egen berättelse, skapad av en unik blandning av det berättaren ger och sina egna erfarenheter. Vidare skriver Fast hur viktigt det

är som vuxen att ge barnen stöd och respons vid deras berättande. Hon menar att de vuxna på förskolan ska vara förebilder och se till att även de tysta och blyga barnen kommer till tals (Fast 2014:19-35). På liknande sätt menar Eriksen Hagtvvet att i återberättandet kan barnet återge och återskapa på sin egen nivå, men då med en hjälp av en ram som är skapad av en mer erfaren författare. Det betyder att det är färre krav på fantasi och kreativitet för barnet. Eriksen Hagtvvet skriver precis som Fast att en vuxen bör stötta barnet med stödfrågor för att fylla ut berättandet (Eriksen Hagtvvet 2006:43-44). Sanna förklarade att hon ställer följdfrågor till barnen vid tillfällena då det behövs för att komma vidare. Hon påpekade att det viktiga inte är att barnen berättar exakt hur handlingen i boken är, utan det är barnens egna tolkningar som skapar en berättelse. Sanna lyfte fram att hon ville få barnen att reflektera själva och våga berätta för sina kamrater. Hon menade också att återberättandet handlar om att lära sig att lyssna på vad andra har att säga.

## **8.2 Vilket syfte har pedagogerna när de använder barnlitteratur?**

Här kommer vi att redogöra för vad pedagogerna har för syfte när de använder böckerna i förskolan. Vi kommer nämna barnlitteratur i mysiga stunder, vid stökiga situationer på förskolan samt användningen av barnlitteratur i temaarbete.

### **8.2.1 Barnlitteratur i en mysig stund**

Damber skriver i sin studie att läsvidan är den form av litteraturläsning som förekommer mest på förskolorna. Läsvidan sker vid samma tidpunkt varje dag, oftast efter lunch. Enligt Damber sker läsvidan som en rutinaktivitet som förekommer oreflekterat varje dag precis som lunch och mellanmål. Syftet med läsvidan är att skapa lugn och ro och i vissa fall att barnen ska somna. Det är oftast barnen som väljer böcker men då på pedagogernas initiativ, eftersom det är pedagogerna som bestämmer att det är i denna stund de ska läsa. Damber skriver i sin studie att det inte var någon förskola som samtalade om boken efteråt. Innehållet i boken tycktes inte vara av någon större betydelse utan syftet var att få en lugnare effekt på barnen (Damber 2013:44).

På förskolorna som vi besökte kan vi se likheter hur pedagogerna använde sig av litteratur under vilan. På tre förskolor lyfte förskollärarna fram att de använde barnlitteratur under vilan, just för att skapa ett lugn hos barnen. Några barn ska vila medan andra ska sova. Maja på Bockens förskola berättade att det är pedagogerna som väljer böcker utifrån barngruppen, det kunde exempelvis vara boken om bockarna Bruse. Oftast läser de hela boken för barnen

och avslutar med att fråga vad barnen tyckte om boken. Det är sällan att ett efterarbete sker efter läsningen, mycket på grund av tiden. Maja berättade att det är raster som ska hinnas med och allt sker på löpande band så då hinner ett efterarbete inte ske. När vi samtalade om just tiden för läsning på förskolan så förklarade Maja att de sällan läser böcker på avdelningen, det sker oftast under vilan. Det finns inte tid för läsning under dagen, det är mycket annat som ska hinnas med. Damber skriver om just detta i sin studie, att det oftast är läsningen på förskolan som tas bort då andra aktiviteter ses som viktigare. Damber menar att läsningen inte ses som en prioriterad aktivitet på förskolorna utan pedagogerna väljer ofta bort den på grund av annat (Damber 2013:30). På Bockens förskola saknas tiden för läsning då det finns mycket annat som ska hinnas med på pedagogernas schema. Då tiden inte finns för läsning så uteblir även det verbala samspelet med böckerna. Tidigare forskning lyfter fram betydelsen av social läsning. Jönsson beskriver läsningen som en social praktik: ”I den sociala läsningen ingår alltså att tillsammans under och efter läsningen bearbeta och skapa mening ur det lästa” (Jönsson 2013:26). Under vilan på förskolan sker det inget verbalt samspel, det är endast pedagogen som läser boken *för* barnen inte *med* barnen.

En likhet med det Maja beskrev, berättade även förskolläraren Kajsa på Alfons förskola. Under vilan är det oftast pedagogerna som väljer en bok som de vet att barnen tycker om. Även här läser de hela boken för barnen och när boken är slut får barnen övergå till fri lek eftersom det sker rastbyten. Under den pågående läsningen berättade Kajsa att det ska vara lugnt och därför får barnen inte busa eller prata med varandra. Vi kan se hur tidigare forskning bekräftar att det är pedagogerna som bestämmer över vilan och att det ska vara ordning. Simonsson skriver i sin studie att läsning av en bok efter lunch är en pedagogstyrd aktivitet, då det oftast är pedagogen som bestämmer vilken bok som ska läsas. Vidare förklarar Simonsson att det är pedagogerna som bestämmer att barnen inte får leka eller prata med varandra under läsningen, utan det ska vara lugnt (Simonsson 2004:15,175). Läsningen under vilan är en pedagogstyrd aktivitet, detta syns tydligt med det Kajsa beskrev tidigare, då det är pedagogerna som bestämmer vilken bok som ska läsas och att barnen ska vara tysta. Kajsa läser boken utan något efterarbete tillsammans med barnen. I tidigare forskning lyfts vikten av ett efterarbete med boken. Svensson skriver att det inte gynnar barnen om pedagogerna enbart läser en bok utan ett efterarbete. De behöver istället vara aktiva och samtala om böckernas innehåll för att det ska vara gynnsamt. Vidare menar Svensson att genom samtalen får barnen ett rikare språk samt kunna relatera innehållet i böckerna till egna upplevelser (Svensson 2009:149-151). Här kan vi se hur tidigare forskning visar att det är

viktigt att samtala om boken för att det ska bli givande för barnen samt skapa en mening kring böckerna. Genom att utesluta efterarbetet med boken får barnen inte ta del av varandras tankar och det kan även leda till att barnen får en negativ upplevelse till böckerna. Den negativa upplevelsen kan vara att barnen upplever läsningen som tråkig eftersom de inte får säga vad de tycker om boken. Dock så behöver detta inte enbart vara en negativ inverkan på barnen utan kan istället ge en positiv betydelse. Genom att inte samtala om bokens innehåll varje dag under vilan kan det bidra till att barnen får ett avslappnat och ett ökat intresse för böckerna. Även om samspelet är viktigt behövs dessa stunder också för att barnen inte alltid ska känna ett tvång att engagera sig i det som står i boken utan kan få en social närvaro med sina kamrater. Genom den sociala kontakten barnen får när de sitter nära varandra och delar en kroppslig närvaro kan det ske ett samspel men inte ett verbalt samspel.

På Trollets förskola förklarade pedagogen Stina att de ibland läser under vilan för barnen, men för det mesta lyssnar de på en saga. De gånger Stina väljer att läsa på vilan frågar hon ett barn vilken bok som ska läsas. Vidare berättade Stina att beroende på hur många barn hon har och vilka barn som är med på vilan kan hon ibland ställa frågor under läsningen som ”Vart tror du att han ska?” eller ”Vad tror du skulle hända om hon gjorde såhär istället?”, Stinas sätt att ställa frågor kan vi se en likhet med det Damber skriver i sin studie. Damber skriver att en pedagog kan agera som en samtalsledare genom att vara lite passiv och ge barnen en chans att utveckla ett samtal om boken. Pedagogens uppgift är att ställa öppna och intressanta frågor till barnen om bokens innehåll för att barnen inte ska hamna på sidospår. Vidare förklarar Damber att frågorna som pedagogen ställer inte ska ha något rätt svar utan det ska vara frågor där barnen kan göra en personlig tolkning (Damber 2013:71). Istället för att ställa frågor till barnen som förväntas ge ett rätt svar använder sig Stina av öppna frågor där barnen kan göra en egen personlig tolkning. Stina förklarade att ibland kan det vara för många barn som gör att de inte pratar om boken eller så har hon vissa barn som ska sova och då blir boksamtalet ett störande moment. Dessutom berättade Stina att tiden inte alltid räcker till eftersom det sker rastbyten. Vi kan se att Stina försöker ha ett samspel med barnen genom att bjuda in dem till samtal men att det inte alltid passar i situationen. Detta beror på om hon har några barn som ska sova och att tiden inte alltid finns för samtal. Just tidsramen pedagogerna har i förskolan är en kamp mot klockan många gånger på grund av att det är många moment som har sina fasta tider och går på rutiner. Exempel på dessa moment kan vara samlingen, lunchen och vilan som krockar med pedagogernas tider för rast.

Tre av fyra förskolor använde barnlitteratur under vilan för att skapa ett lugn hos barnen. Vi vill avsluta detta kapitel med ett citat:

Syftet med läsningen i förskolan är sällan genomtänkt. Att läsa på vilan när barnen är trötta, vad säger detta? Nu kommer ingenting viktigt, nu ska vi koppla av under läsningen, vi läser nu när ni är trötta för att ni ska förstå att ni inte behöver vara aktiva (Damber 2013 Skolforum).

### **8.2.2 Barnlitteratur i stökiga situationer**

På tre av fyra förskolor tar pedagogerna fram en bok när de uppfattar barngruppen som stökig. Utifrån våra observationer kunde vi se hur pedagogerna tog fram en bok i vissa stökiga situationer, vilket oftast skedde under den fria leken. Utöver våra observationer pratade pedagogerna om detta under intervjuerna. Kajsa på Alfons förskola förklarade att när barnen springer runt på avdelningen och stör de andra barnen, brukar hon ta fram en bok som hon vet att barnen tycker om. Hon fångar in de barn som stör och sätter sig ner med de i soffan för att de ska lugna ner sig och skapa ett lugn på avdelningen. Hur Kajsa tar fram en bok och bestämmer vilka barn hon ska läsa för kan vi se en likhet med i tidigare forskning.

Simonsson skriver att det är pedagogerna som bestämmer vilken bok som ska läsas och för vilken grupp av barn de ska läsas för (Simonsson 2004:14-15). Kajsas sätt att ta fram en bok och bestämma vilka barn hon ska läsa för stämmer överens med Simonssons resonemang. Även på Bockens och Trollets förskola förekommer det att pedagogerna tar fram en bok i stökiga situationer och där syftet stämde överens med Kajsas, att skapa lugn och ro på avdelningen. Det inträffade inget efterarbete med böckerna, varken på Bockens, Trollets eller Alfons förskola. Pedagogerna på de tre förskolorna sade samma sak att efter lässtunden får barnen återgå till fri lek. Det sker varken ett verbalt samspel under eller efter läsningen. Syftet är att få det lugnare på avdelningen just för stunden. Vi kan se likheter med det Damber skriver om när det gäller initiativ till läsning. I våra observationer var det pedagogen som tog initiativet för läsningen och valde ut vilken bok som skulle läsas. Damber skriver i hennes studie att 60% av alla lässtunder skedde på personalens initiativ och att valet av vilken bok som skulle läsas valdes ut slumpartat (Damber 2013:31-32). Pedagogerna hade inget samtal om böckerna, för att ett lärande ska ske så bör böckerna reflekteras efteråt precis som Deweys



teori påstår. Enligt Sundgren menar Dewey att erfarenheten är en grund för lärande. Det är när människan reflekterar över erfarenheten som ett lärande sker. Dewey anser att utgångspunkten ska vara barns känslor och erfarenheter men ska styras och ledas av en vuxen person (Sundgren 2005:89.90). När pedagogerna uppfattade avdelningen som stökig så kunde de sätta sig ned med några barn och läsa en bok för att på så sätt varva ner barngruppen. Det skedde inget efterarbete med boken varken under läsningen eller efter. Det var inget verbalt samspel mellan barn och pedagog utan det var pedagogens röst som hördes. Barnen reflekterade inte över boken tillsammans med pedagogen som Dewey menade är viktigt ifall ett lärande ska ske. Barnens känslor och erfarenheter kom heller inte upp till ytan, eftersom ett verbalt samspel inte ägde rum. Böckerna i dessa situationer kan ge barnen en negativ laddning eftersom pedagogerna avbryter barnens lek och bestämmer att de ska läsa en bok istället. I kommande kapitel 8.3 kommer vi utveckla detta vidare.

### **8.2.3 Barnlitteratur i temaarbetet**

Kråkans förskola som flitigt använde barnlitteratur såg sig ha många olika syften i temaarbetet. Syftet med temat kroppen var bland annat att barnen skulle få ökade kunskaper om kroppens olika organ, vad de heter och hur de ser ut. Dessutom vill pedagogerna skapa en tankeprocess hos barnen där de reflekterar tillsammans i ett socialt samspel och på så sätt få ta del av andras perspektiv. Sanna påpekade att i temaarbetet utgår pedagogerna från vad barnen är intresserade av och spinner vidare på det. I temaarbetet ingår många olika aktiviteter för att barnen ska upptäcka temat i flera sammanhang. Sanna menade att det är i samspelet ett lärande sker. Det Sanna nämnde om socialt samspel, liknar det Bråten och Thurmann-Moe skriver om. De menar att i den närmste utvecklingszonen ska aktiviteterna formas av dialoger mellan pedagog och barn samt mellan barnen. I aktiviteter ska det finnas ett samspel för att det ska bli givande. Det är i relation med en mer kompetent person som kunskapsinhämtning sker (Bråten och Thurmann-Moe 1996:109). Kråkans förskola arbetar mycket med att barnen ska få samtala och reflektera tillsammans, samt dela med sig av sina tankar. I dessa samspel sker ett utbyte av kunskaper som ger barnen ökade kunskaper och erfarenheter. Sanna berättade att syftet med barns återberättande är att barnen ska öva på att våga tala och att lyssna på varandra.

Även David Wood, professor i psykologi vid Universitetet i Nottingham skriver om det sociala samspelet. Enligt Wood betonar Vygotskij att *handlingen* är en grund för inläring och tänkandets utveckling. Dessutom innehåller handlingen också olika antaganden om

förhållanden mellan språk, tal och tänkande men framför allt betoning av den betydelse som kommunikation och socialt samspel har för utvecklingens gång. Wood skriver att lärandet sker i ett socialt samspel (Wood 1999:48-49). Syftet med de tio kompisböckerna som Kråkans förskola använder är att barnen ska få ta del av värdegrunden. Avdelningen vill att barnen ska vara delaktiga och skapa trygghet i vardagliga situationer, som att just vänta på sin tur, säga stopp och säga förlåt. Pedagogerna vill att barnen ska vara med och påverka sin vardag på förskolan och tillsammans reflektera över olika situationer. Det Sanna beskrev sker i ett socialt samspel precis som vi nämnde innan, dessutom är Deweys uttryck ”Learning by doing” som innebär att lära genom att utföra någonting också aktuellt på Kråkans förskola. Sanna nämnde att barnen deltar i många olika aktiviteter, där de utför en handling. Barnen skapar olika saker som har att göra med temaarbetet. Syftet med detta menade Sanna är att barnen ska få ökade kunskaper genom att ta del av olika aktiviteter och situationer. Sanna berättade att det är när barnen upptäcker och utforskar som det sker ett lärande, dessutom ser pedagogerna vad barnen intresserar sig för. När avdelningen har samling och använder kompisböckerna så kommer dockorna Mamma Mu och Kråkan fram och spelar upp en teater om själva handlingen från böckerna. Sanna förklarade att barnen får vara med och påverka handlingen och lösa olika konflikter som dyker upp, vilket i sin tur leder till ett lärande.

### **8.3 Barnens användning av barnlitteratur**

Här redogör vi utifrån våra observationer hur barnen använde barnlitteratur på förskolorna. Använde de böckerna överhuvud taget? Förekom det socialt samspel mellan barnen när de använde böckerna? Hur såg samspelet ut mellan barn och pedagog?

Barnens användning av barnlitteratur såg olika ut på förskolorna. Vi studerade även placeringen av böckerna på förskolorna. Vi kunde se likheter på förskolorna angående böckernas placering. Böckerna var på alla fyra förskolorna placerade på en nivå så att barnen kunde ta del av de, i anslutning till böckerna fanns det en soffa. Soffan och böckerna var placerade i lekrummen med blandade leksaker. En förskola hade dessutom ett specifikt lärum där barnen kunde gå undan och titta i böcker.

På förskolan Kråkan kunde vi observera hur barnen använde böckerna under hela dagarna. Under observationerna satt det minst ett barn hela tiden i soffan och bläddrade i en bok, undantag vid lunch, mellanmål och utelek. Vi kunde se att i de flesta läsaktiviteter valde barnen faktaböcker att titta i. Det var dinosaurieböcker och faktaböcker om kroppen som

lockades mest. Ibland satt barn för sig själva och kollade i egna böcker men oftast satt flera barn och kollade i samma bok. När barnen använde böckerna samtalande de oftast om bilderna. Det var bilderna som var utgångspunkten i deras samtal, de studerade hur stora dinosaurierna var i jämförelse med människan, såg vad de åt för mat och bokstaverade deras namn. I några observationer dök en pedagog in i barnens samtal. ”Jag vill lägga mig i barnens läsning och skapa en tanke hos dem” sade förskolläraren Sanna under observationen. Hon påpekade även att allt beror på situationen, vill inte barnen att hon ska lägga sig i så gör hon inte det. Under observationen kunde vi även se hur barnen läste för varandra. Barnen kände till vad som stod i böckerna och skapade på så sätt en text utifrån sitt minne. Barnet som lyssnade på sin kamrat kunde ställa frågor till läsaren som besvarades utifrån läsarens egna tolkningar. Även tidigare forskning lyfter fram barns läsning, Meg Fox är barnboksförfattare och har dessutom skrivit böcker om barns läsning. Enligt Fox låtsas barn avkoda orden som om de verkligen läste, använder samma säkerhet, liknande tonfall och lika flytande som när vi vuxna har läst. När barn har hört en bok så många gånger att de kan den utantill så kan de lura oss att tro att de läser, de vänder blad på rätt ställen och säger de rätta orden på rätt sida. Fox menar att barn som kan böcker utantill kommer att ha mycket lättare för att läsa böcker rätt så småningom (Fox 2003:67). I observationen kan vi ta del av just detta, se hur barnet vet hur man använder en bok, barn imiterar hur vuxna läser. Enligt Sundgren innebär drivkraften att undersöka att barnet tycker det är kul att göra saker och se ett resultat. Vidare skriver Sundgren om drivkraften att samspela med andra, vilket är en grundläggande egenskap hos barnet (Sundgren 2005:90-91). Drivkrafterna och impulserna som Dewey utgår från blir synliga i vår observation. I barnens bokläsning kan vi se hur barnen undersöker böckerna tillsammans och samtalar om bilderna. Resultatet i sig är svårt att veta eftersom vi bara observerade barnen men det vi kan se är att barnen tycker att det är kul att titta i en bok tillsammans med en kamrat. Barnen kompletterar varandra med sina kunskaper när de studerar bilderna.

När vi var ute och observerade på Trollets förskola såg vi hur barnen flera gånger om dagen satt med böckerna. Oftast var det på morgonen när de kom, innan lunch och under den fria leken. Undantagen var när de var ute, åt lunch och mellanmål. Vid ett av tillfällena vi observerade såg vi att två barn ville ha samma bok. Barnen kom överens om att de skulle titta i boken tillsammans och satte sig ner i soffan och började bläddra i boken. Under tiden de satt och tittade i boken samtalande de om innehållet och pratade om vad som hände på bilderna. Det ena barnet tog en ledande roll genom att hen höll i boken och var den som beskrev för det

andra barnet vad som hände på bilderna. Det andra barnet var också aktivt då hen kompletterade berättelsen med egna tankar och uttryck utifrån bilderna i boken. Barnen accepterade varandras tankar och tolkningar och samtalen de hade om bilderna blev utgångspunkten för samspelet mellan barnen då de tillsammans gjorde en egen berättelse.

Liberg kallar detta för preläsandet som även kallas för låtsasläsning, då barnet försöker läsa på egen hand utan en vuxens närvaro. Boken kan antingen vara känd för barnet sedan tidigare eller så är det något som barnet hittar på. I dessa situationer beskriver Liberg att barnen betar sig som vilken läsare som helst eftersom barnet vet hur boken ska hållas, ”läsas” och när det är dags att vända blad (Liberg 2005:43-45). I samspelet barnen hade med varandra delade de med sig av sina tankar. Säljö återger Vygotskijs teorier och förklarar att det är genom språket barnen blir involverad i varandras tankar. Genom samtalen de har med varandra lär de sig även att förstå och acceptera varandras tankar (Säljö 2005:119). När barnen satt och pratade om bokens innehåll och hittade på en egen saga med utgångspunkt i bilderna delade de med sig av sina uppfattningar och tankar av det som skedde på bilderna.

En annan situation vi observerade var tre barn som satt i rummet där biblioteksböckerna fanns och bläddrade i en varsin bok. Under tiden skedde det samspel mellan barnen eftersom de satt och pratade med varandra om vad som hände i deras böcker utifrån bilderna. Ibland kunde ett barn lägga ifrån sig sin bok ett litet tag för att kolla i kamratens bok. Under samtalen frågade ett barn vad det var för något på bilden. Ett annat barn svarade att det var en myra på bilden medan det tredje barnet sa att det inte alls var en myra för att det var en skalbagge. Det blev en diskussion mellan barnen vad det skulle föreställa för djur och de kom överens om att det var en myra på bilden. I denna observation kan vi se likheter med Simonsson resonemang. Simonsson förklarar att när barnen delar olika bokaktiviteter med varandra skapar och producerar barnen tillsammans en mening kring barnlitteratur. I dessa bokaktiviteter delar även barnen med sig av sina erfarenheter och kunskaper som leder till att barnen delar nya erfarenheter i ett samspel (Simonsson 2004:203).

Barnen lär sig mycket av varandra och framförallt av en mer kunnig kamrat. Bråten och Thurmann-Moe förklarar att det är i den närmaste utvecklingszonen barnen lär sig något nytt i samarbete med en mer kompetent vuxen eller kamrat. Det barnet inte klarar idag på egen hand, kommer barnet att klara av i morgon (Bråten och Thurmann-Moe 1996:105). Barnen delade sina olika erfarenheter genom att de samtalade om djuret i boken föreställde en myra

eller en skalbagge. Genom samspelet med mer kompetenta kamrater fick det ena barnet en ny kunskap som var hur en myra såg ut och att det var en myra på bilden.

På Alfons förskola kunde vi observera några enstaka tillfällen då barnen använde böckerna. De få gångerna vi såg barnen komma i kontakt med böckerna var för det mesta under vilan då pedagogerna läste för barnen och i stökiga situationer. När pedagogerna läste för barnen under vilan och i stökiga situationer kunde vi inte se något verbalt samspel. Om det var något barn som började prata eller fråga något hyssjade pedagogen bara till barnet och fortsatte att läsa boken. Boken som valdes att läsas under vilan lästes från början till slut och sedan fick barnen återgå till fri lek. Om böckerna mest används vid stökiga situationer och under vilan kan effekten av det bli att barnen inte visar ett intresse för böcker på egen hand. Som vi tidigare nämnt i kapitlet innan är pedagogernas syfte med barnlitteratur att skapa lugn och ro. Detta kan vi koppla till Kåreland som berättar att läsa högt för barnen många gånger innebär att skapa lugn och ro samt att få en mysig och trevlig stund tillsammans (Kåreland 2010:77). Pedagogernas syfte stämmer överens med Kårelands resonemang. Det finns både för och nackdelar med läsning under stökiga situationer, det kan ge barnen både positiva och negativa inställningar till böcker. De positiva kan vara att barnen behöver en lugn stund och tycker att det är skönt att lyssna på en bok när de inte vet vad de ska göra under den fria leken. Under vår observation såg vi hur pedagogerna tog fram boken när de uppfattade barngruppen som stökig och detta skedde under barnens fria lek. Situationen i sig kan få en negativ laddning eftersom barnen avbryts från den fria leken och blir tvingade att sitta ner och lyssna på en bok. Dock så är det pedagogernas uppgift att skapa en lugn miljö på avdelningen och tar då till sig böckerna för att skapa detta.

Vid ett annat tillfälle under vår observation var det ett barn som frågade en pedagog om hon kunde läsa en bok. Pedagogen svarade att det inte fanns tid eftersom de snart skulle äta lunch. Barnet gick vidare till en annan pedagog som svarade att hon bara skulle hinna läsa några sidor eftersom de snart skulle äta mat. Barnet accepterade detta och pedagogen började läsa. Damber skriver att pedagogerna i förskolan inte ser läsning som en prioriterad aktivitet utan de väljer mestadels bort aktiviteten framför annat som kommer upp (Damber 2013:30). Som vi kan se valde en av pedagogerna att inte läsa för barnet eftersom hon kände att tiden inte fanns, detta ledde till att läsaktiviteten blev bortprioriterad. Eftersom barnet gärna ville lyssna på sagan gick hen till en annan pedagog och frågade. Denna pedagog tog sig den tiden som fanns innan lunch och läste för barnet. Beroende på hur tiden och situationerna ser ut på

förskolan så styr det barnens vilja när det kommer till läsningen. Precis som Damber skrev blir oftast läsningen bortprioriterad eftersom andra saker kommer upp. I tidigare kapitel har vi tagit upp att pedagogerna har ont om tid. Detta kan vi även se i denna situation eftersom den ena pedagogen kände att tiden inte fanns för läsning. Tiden som pedagogerna har på förskolan är viktig men väldigt tidspressad, detta beror på att mycket går på rutin och kräver sin tid, sedan har pedagogerna annat att göra och måste prioritera tiden till det. Det är många andra aktiviteter som ska hinnas med på förskolan och dessutom ingår bland annat planeringstid, möten, blöjbyten, utevistelse, samling, måltider, vila och rastbyten. Pedagogerna är medvetna om böckernas betydelse och hur de kan använda böckerna, däremot saknas tiden. Pedagogerna väljer inte frivilligt bort läsningen, de prioriterar på bästa sätt för allas bästa.

På Bockens förskola observerade vi att inga barn närmade sig böckerna på avdelningen. Under de tre dagar vi var på förskolan och observerade barnens användning av böckerna så var det inget barn som tittade i en bok. Barnen fick välja olika aktiviteter under dagen, att titta i böcker var ett alternativ men det var aldrig någon som valde den aktiviteten. Det var vid ett tillfälle under dagen, precis efter lunch då barnen närmade sig böckerna men inte på egen vilja. Pedagogerna på avdelningen hade bestämt att när barnen ätit upp sin mat så skulle de sätta sig i lekrummet och titta i en bok. Böckerna skulle användas för att inte störa de andra barnen som fortfarande satt och åt. Vid observationerna kunde vi se hur barnen gick in i rummet och började leka, de närmade sig inte böckerna. Pedagogerna sade till barnen att sluta leka och sätta sig och titta i en bok, tyst och lugnt. Några barn valde en bok som de började titta i, men långt ifrån alla. Efter ungefär tjugo minuter kom pedagogerna in och delade upp barngruppen, det var dags för läsvila. Under observationen då barnen väntade på läsvidan, kunde vi se hur barnens lek stoppades av pedagogen som istället tvingade barnen att titta i en bok. Barnens egna vilja fick ge vika för att ersättas med en aktivitet som de inte ville delta i. Denna händelse som vi observerade kan ge böckerna en negativ laddning. Pedagogen gav barnen inga andra möjligheter utan påpekade att de skulle sitta och titta i en bok och inget annat. Under våra observationer kunde vi se att barnen blir tvingade att titta i en bok varje dag efter lunch mot sin egen vilja, risken är att läsningen får en negativ laddning i fortsättningen också för barnen. Dessutom sker det inte ett verbalt samspel med böckerna mellan pedagog och barn, eftersom pedagogerna sitter kvar i lunchrummet och äter mat. Barnen samspelade med varandra i sin lek som avbröts av pedagogen, men det skedde inget samspel vid läsningen. Denna observation liknar händelsen vi beskrev i tidigare kapitel, då böckerna användes i stökiga situationer. När pedagogerna upplevde barnens lek som stökig så stoppade

de barnens lek, pedagogerna valde att läsa en bok för barnen för att skapa en lugnare miljö. Barnen avbryts i sin lek för att bli tvingade att lyssna på en bok. Böckerna kan få en negativ laddning för barnen då de kan ses som en bestraffning. Pedagogens syfte var att skapa ett lugn vilket bidrar till att det blir ordning och redan men baksidan av detta är att det inte sker ett verbalt samspel med böckerna. Utöver observationen på Bockens förskola så kunde vi inte se att barnen närmade sig böckerna på avdelningen. Böckerna användes oftast bara på vilan som Maja berättade och strax innan vilan då barnen väntade på sina kamrater.

Vygotskij skriver att det finns mycket att ta från de litterära verken. Slutsatsen han drar är att det är nödvändigt att vidga barnets erfarenheter om vi vill skapa en stadig grund inom verksamheten (Vygotskij 2006:20). I observationerna kunde vi se att barnen på Bockens förskola inte kom i kontakt med böckerna särskilt ofta, speciellt inte på eget initiativ. Enligt Sundgren menar Dewey att barns förståelse av omvärlden ska involvera drivkrafter om att samspela, undersöka och att vilja göra något. Barns känslor och erfarenheter ska vara utgångspunkten i verksamheten men att en vuxen ska vägleda (Sundgren 2005:90). Barnen på förskolan Bocken visade ingen vilja att titta i böckerna, de saknade även intresse att undersöka boken. Det fanns heller inget verbalt samspel i denna situation. I observationen kunde vi istället se att barnens vilja var att leka med varandra, dessutom samspelade barnen under leken. Pedagogen tog inte barnens vilja som utgångspunkt utan bestämde att alla skulle sitta och titta i en bok.

Att förstå vad text är till för och att få insikt om att läsning är en källa till kunskap såväl om omvärlden som sin egen och andras situation i världen, är avgörande för barnens framtida läsintresse (Damber 2013:11).

Damber skriver i citatet ovan hur betydelsefull läsning är. Läsning är en källa till kunskap och som är avgörande för barnens framtida intresse för böcker. Damber skriver dessutom hur litteraturen erbjuder möjligheter att bredda sina egna referensramar, vilket barnen redan i förskolan bör göra (Damber 2013:11). Under observationerna kunde vi se att böckerna på Bockens förskola inte användes särskilt mycket, speciellt inte på barns eget initiativ. Eftersom läsning är en källa till kunskap och som dessutom påverkar barns framtida intresse för läsning så är det som Damber skriver viktigt att redan i förskolan använda sig av böcker. Om läsningen upplevs som en negativ laddning för barnen så är det viktigt att det ändras och istället lockar barnen. Vidare skriver Damber om den läsande förskolläraren. Det är viktigt

som pedagog att läsa för sin egen skull för att inte tappa bort känslan av att bli förtrollad av en text och att upptäcka nya världar. Damber lyfter fram att läsning av vuxenlitteratur bidrar till att man som pedagog blir en bra förebild för barnen. Det är även bra som pedagog att vara intresserad av nya och aktuella barnböcker för att kunna intressera barnen (Damber 2013:68-70). Att locka barnen med aktuella och intressanta böcker är viktigt för att läsningen ska få en positiv bild. Ett samspel om böckerna kan leda till att pedagogerna får syn på vad barnen är intresserade av för slags böcker. Att intressera sig för barns bokanvändning och samspela om det kan resultera till en positivare syn på böcker, både för barn och pedagoger.

Som våra analyser visat, utvecklas barn genom socialt samspel, aktiviteter och fantasi. Vi avslutar med Vygotskijs tanke:

Ju mer ett barn har sett, hört och upplevt, ju mer de vet och har tillägnat sig, ju större mängd verklighetsmoment det besitter i sin erfarenhet, desto betydelsefullare och produktivare blir barnets fantasi (Vygotskij 2006:20).

## **9. Slutsatser och sammanfattning**

I detta avsnitt kommer vi sammanfatta vårt resultat och vad vi fått fram i våra analyser. Vi kommer att avsluta med att redogöra för studiens betydelse och med förslag på vidare forskning. Syftet med denna uppsats var att studera hur barnlitteratur användes på förskolorna med fokus på ett socialt samspel. Vi valde att besöka fyra olika förskolor för att få material. Vi ville undersöka hur pedagogerna använde barnlitteratur på förskolorna samt vad deras syfte med böckerna var. Dessutom ville vi observera hur barnen använde barnlitteratur på förskolorna. Vår teoretiska ram som låg till grund för vår undersökning var det sociokulturella perspektivet, vilket innebär att utveckling och lärande sker i det sociala samspelet (Säljö 2005:121). Dessutom utgick vi även från Deweys teori om barns impulser och drivkrafter och dessutom om begreppet erfarenhet (Sundgren 2005:90-91).

Vår första frågeställning vi ville undersöka var att studera på vilket sätt pedagogerna använde barnlitteratur på förskolan i ett verbalt samspel. På förskolorna vi besökte kunde vi se både likheter och olikheter i hur pedagogerna använde barnlitteratur. På Alfons, Bockens och Trollets förskola kunde vi se likheter hur pedagogerna använde litteraturen. Pedagogerna på de tre förskolorna talade om att de tar till sig barnlitteratur när de anser att det är stökigt på avdelningen och under vilan. Vid dessa situationer läste pedagogerna boken från början till



slut för att sedan låta barnen återgå till fri lek. Alla tre pedagoger talade om att de sällan skedde ett efterarbete med boken, på så vis skedde det knappt några verbala samspel. De skillnader vi kunde se var att pedagogerna på Trollets förskola dessutom använde böckerna på barnens initiativ. Pedagogerna berättade att förutom på vilan och i stökiga situationer har de valt att läsa när barnen ber dem, eftersom de har gjort ett medvetet val att inte ha planerade lässtunder. Kråkans förskola skiljde sig från de andra förskolorna, pedagogerna utgick från verbala samspel när de använde sig av barnlitteratur. Pedagogerna använde barnlitteratur i samlagen som grund för att skapa diskussion tillsammans med barnen, då de endast läste några få sidor ur boken. Därefter reflekterade barnen om handlingen och fick vara med och påverka vad som skulle ske, pedagogerna använde dessutom två handdockor som spelade upp en teater från bokens handling. Vid dessa aktiviteter skedde verbala samspel då både barn och pedagoger var delaktiga. Böckerna användes även när förskolan arbetade med temaarbete för att hitta information, pedagogerna läste böckerna och barnen ställde frågor. De tog också med barnen till biblioteket för att låna faktaböcker som var aktuella utifrån temaarbetet, med hjälp av faktaböckerna kunde pedagogerna utveckla olika aktiviteter. Slutligen talade pedagogerna om att de även använde barnlitteratur som grund för barns återberättande.

En av våra slutsatser vi kunde dra utifrån pedagogernas användning av barnlitteratur är att beroende på vad de har för syn och relation till böckerna speglar det av sig när det kommer till användningen. Det var tre förskolor som använde böckerna under vilan och i stökiga situationer, hade inget verbalt samspel eftersom det inte skedde något efterarbete med boken. När pedagogerna läste boken från början till slut för att sedan låta barnen återgå till fri lek, kan de förmedla en viss syn på boken. Synen de kunde förmedla var att boken vart ett redskap för att skapa ett lugn i barngruppen. En annan slutsats vi har är att pedagogerna på Kråkans förskola har en annan relation och syn till böckerna eftersom de använder böckerna på ett annat sätt. De använder sig av böckerna för att skapa en mening och en tankeprocess tillsammans med barnen i ett verbalt samspel. Detta kopplade vi till Vygotskijs teorier. Säljö skriver att dialog bildar en länk mellan de yttre samtalen och det inre tänkandet som barnen har inom sig själva. Det är genom interaktion med andra som barnen tar till sig nya sätt att tänka och agera (Säljö 2005:119-121). En ytterligare slutsats vi har är att barnen får en ökad lust att vilja utforska och veta mer om saker i de olika aktiviteterna pedagogerna skapar. Eriksen Hagtvvet skriver att det är genom de olika pedagogiska aktiviteterna som ger barnen en lust och uppmuntras till att vilja utforska världen (Eriksen Hagtvvet 2006:6).

Vår andra frågeställning var att ta reda på vad pedagogerna har för syfte när de använder barnlitteratur. Vi kan se likheter på Alfons, Bockens och Trollets förskola, där syftet med barnlitteratur hade en gemensam nämnare. Pedagogerna använde barnlitteratur under vilan och vid situationer som de upplevde som stökiga. Pedagogernas syfte var dels att få ordning och reda på avdelningen och dels att skapa en lugn atmosfär för barnen. Under läsvidan skulle barnen komma till ro och i vissa fall somna. Syftet med läsning vid stökiga situationer var att samla in de inblandade barnen för att skapa en lugnare miljö på avdelningen. Till skillnad från dessa tre förskolor var förskolan Kråkan, där det var olika syften beroende på vad det var för aktiviteter som böckerna användes i. På temaarbetet var syftet med böckerna att ge barnen ökade kunskaper om kroppens organ, på bilderna kunde barnen se hur de såg ut och pedagogerna läste texten för barnen. Vid samlingen använde pedagogerna barnlitteratur med syftet att skapa en tankeprocess hos barnen som de sedan diskuterade tillsammans. Syftet med kompisböckerna som förskolan också använde var att ge barnen insikt om värdegrunden. Syftet med barnlitteratur som grund i barns återberättande var dels att barnen skulle öva på att tala inför kamraterna och dels att lära sig att lyssna på varandra.

En slutsats var att pedagogerna på tre förskolor använde barnlitteratur för att skapa en lugnare atmosfär på avdelningen. Under själva läsningen satt barnen tysta och nära pedagogen som läste. Aktiviteten kan uppfattas som en lugn och mysig stund där det sker ett socialt samspel, det vill säga närheten till varandra. Däremot sker det inget verbalt samspel då endast pedagogens röst hörs. Vi kan se likheter med Damber studie som visar att litteraturläsning under vilan är den mest förekommande aktiviteten på förskolorna. Hon menar att syftet med läsvidan är att skapa lugn och ro. Enligt Damber signalerar pedagogerna till barnen att de ska koppla av och att de inte behöver vara aktiva. Innehållet i boken tycks inte vara av någon större betydelse (Damber 2013:43-44). En annan slutsats är att förskolan Kråkan använde barnlitteratur tillsammans med barnen i olika aktiviteter. Böckerna hade många olika syften på förskolan, men det var alltid med fokus på barns lärande och i ett verbalt socialt samspel. Pedagogerna på avdelningen fanns hela tiden som stöd för att ge barnen möjligheter till reflektion och diskussion. Detta kan kopplas till Bråten och Thurmann-Moe som skriver att det är i den närmaste utvecklingszonen som barnen lär sig av en mer kompetent person och att samspelet är viktigt för att barnen ska lära sig något (Bråten och Thurmann-Moe 1996:109).

Vår tredje och sista frågeställning var att undersöka hur barnen använder böckerna som finns på avdelningen i ett socialt samspel. Vi kan se likheter på Bockens och Alfons förskola där vi observerade att inga barn närmade sig böckerna på egna initiativ. Det enda undantaget vi såg var hur ett barn på Alfons förskola närmade sig en bok på eget initiativ, då barnet frågade om en pedagog kunde läsa boken. Till skillnad från Alfons och Bockens förskola kunde vi observera hur barnen på Kråkan och Trollets förskola närmade sig böckerna på egna initiativ. På båda förskolorna observerade vi hur barnen satt och tittade i böckerna. Det var mestadels flera barn som satt tillsammans och kollade i samma bok, bilderna vart utgångspunkten i barnens samtal. Vi kunde även observera hur barnen läste för varandra. Det enda som skiljde förskolorna åt var att barnen på Kråkans förskola oftast kollade i faktaböckerna från biblioteket medan barnen på Trollets förskola kollade i biblioteksböckerna samt förskolans böcker.

Enligt Simonsson skapar barnen en mening kring barnlitteratur när de tillsammans producerar en bokaktivitet där de delar med sig av sina erfarenheter och kunskaper. När barnen delar med sig av sina erfarenheter och kunskaper vinner de även nya erfarenheter (Simonsson 2004:203). En slutsats är att när barnen sitter tillsammans med en bok och samtalar om bilderna delar barnen olika kunskaper och erfarenheter genom att berätta hur de tolkar bilderna och hur en bok ska läsas. Genom barnens samspel producerar de också en mening med boken. Barnen har även impulser och drivkrafter som gör att de vill undersöka saker. Hur barnen undersöker, läser boken och samtalar om bokens innehåll kan vi se likheter med Deweys teorier om barnens impulser och drivkrafter. Sundgren förklarar att barnen har drivkrafter och impulser som är medfödda. Dessa impulser och drivkrafter leder till att barnen har en vilja att undersöka och ett behov av att samspela och kommunicera med andra barn. Detta är en grundläggande egenskap hos barnet (Sundgren 2005:90-91).

Vår forskning är relevant eftersom vi lyfter fram bokanvändningen ur olika perspektiv. Dels genom pedagogernas reflektioner om barnlitteratur och dels barnens användning av böckerna. Eftersom det inte finns mycket forskning om hur barnlitteratur används på förskolor med fokus på ett socialt samspel, så är vår studie intressant att ta del av. En studie kan inte täcka alla synvinklar och därför ger vi förslag på vidare forskning:

- Hur skiljer sig användningen av barnlitteratur inom inriktade förskolor som exempelvis mellan Reggio Emilia och Waldorf?

- Hur används barnlitteratur på småbarnsavdelningen? (1-3 år).
- Hur kan barn som inte är intresserade av böcker bli inspirerade?

## Käll- och litteraturförteckning

### Tryckta källor

Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) (2011) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Bergöö, Kerstin (2010) Barns liv och samhällets textvärldar I: Jönsson, Karin (red) *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Bruce, Barbro (2014) Berättelser som vidgar världen- litteratur och lärande I: Bruce, Barbro och Riddarsporre, Bim (red) *Berättande i förskolan*. Stockholm: Natur och kultur.

Bråten, Ivar och Thurmann-Moe, Anne (1996) Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis I: Bråten, Ivar (red) *Vygotskij och pedagogiken*. Studentlitteratur: Liber.

Damber, Ulla (2013) *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur

Eriksen Hagtvét, Bente (2006) *Språkstimulering Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.

Fast, Carina (2014) *Berättande i förskolan*. Stockholm: Natur och kultur.

Fox, Mem (2003) *Läsa högt- en bok om högläsningens förtrollande verkan*. Kabusa böcker.

Franzén, Karin (2014) *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber.

Hallberg, Kristin (1993) *Litteratur läsning- barnboken i undervisningen* Tryckeri AB Falköping.

Helsing, Lennart (1999) *Tankar om barnlitteratur*. Rabén och Sjögren Bokförlag.

Jönsson, Karin (2010) *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Kroksmark, Tomas (2011) *Den tidlösa pedagogiken*. Stockholm: Studentlitteratur.

Kåreland, Lena (2009) *Barnboken i Samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Kåreland, Lena (2001) *Möte med barnboken*. Natur och Kultur.

Kåreland, Lena (2010) *Sagan och berättelsen som meningsskapare I*: Jönsson, Karin (red) *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* Stockholm: Liber.

Körling, Anne-Marie (2012) *Den meningsfulla högläsningen*. Stockholm: Natur och kultur.

Liberg, Caroline (2005) *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Studentlitteratur AB.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011) fjärde upplagan, *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Riddarsporre, Bim (2014) *Det berätta(n)de barnet I*: Bruce Barbro och Riddarsporre Bim (red) *Berättande i förskolan*. Stockholm: Natur och kultur.

Simonsson, Maria (2004) *Bilderboken i förskolan- en utgångspunkt för samspel*. Linköpings universitet.

Skolverket (2010) *Läroplan för förskolan -Lpfö98 reviderad 2010*

Sundgren, Gunnar (2005) *John Dewey - reformpedagog för vår tid? I*: Forsell, Anna (red) *Boken om pedagogerna* Stockholm: Liber.

Svensson Ann-Katrin (2009) *Barnet, språket och miljön*. Studentlitteratur: Lund.

Säljö, Roger (2010) *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur AB.

Säljö, Roger (2005) L. S. Vygotskij - forskare, pedagog och Visionär I: Forsell Anna (red)  
*Boken om pedagogerna* Stockholm: Liber.

Thomsen, Pia (2013) *Det berättande barnet -stimulera förskolebarn att uttrycka sig i ord*  
Studentlitteratur: Lund.

Vygotskij, Lev (2006) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos bokförlag.

Wood, David (1999) *Hur barn tänker och lär*. Lund: Studentlitteratur.

### **Elektroniska Källor:**

Damber, Ulla 2013 *Betydelsen av tidiga Textmöten* 2013. UR Play, Kunskapskanalen.

Tillgänglig: <http://www.ur.se/Produkter/179722-UR-Samtiden-Skolforum-2013-Betydelsen-av-tidiga-textmoten> (besökt 2015-10-19).

Nationalencyklopedin *Barnlitteratur*

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/barnlitteratur> (besökt 2015-10-19).

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer 2012.

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (besökt 2015-10-21).

### **Otryckta källor:**

- Intervju med Maja, förskollärare på Bockens förskola 2015-10-01 kl. 9.00-9.30
- Intervju med Sanna, förskollärare på Kråkans förskola 2015-10-06 kl. 9.00-9.35
- Intervju med Stina, förskollärare på Trollets förskola 2015-10-01 kl. 9.00-9.20
- Intervju med Kajsa, förskollärare på Alfons förskola 2015-10-06 kl. 9.00-9.30
  
- Observation av barngruppen på Bockens förskola 2015-10-01 kl. 9.00-15.00
- Observation av barngruppen på Bockens förskola 2015-10-02 kl. 9.00-15.00
- Observation av barngruppen på Bockens förskola 2015-10-05 kl. 9.00-15.00
- Observation av barngruppen på Kråkans förskola 2015-10-06 kl. 9.00-15.00
- Observation av barngruppen på Kråkans förskola 2015-10-07 kl. 9.00-15.00
- Observation av barngruppen på Kråkans förskola 2015-10-08 kl. 9.00-15.00
- Observation av barngruppen på Trollets förskola 2015-10-01 kl. 9.00-15.00

- Observation av barngruppen på Trollets förskola 2015-10-02 kl. 9.00-15.00
- Observation av barngruppen på Trollets förskola 2015-10-05 kl. 9.00-15.00
- Observation av barngruppen på Alfons förskola 2015-10-06 kl. 9.00-15.00
- Observation av barngruppen på Alfons förskola 2015-10-07 kl. 9.00-15.00
- Observation av barngruppen på Alfons förskola 2015-10-08 kl. 9.00-15.00



## Bilagor

Nedan bifogar vi våra bilagor på informationsbreven, intervjuguiden och observationsguiden.

### Bilaga 1

#### Brev till föräldrarna



Hej Föräldrar!

Inom ramen för våra studier vid Förskolläraryrket på Södertörns Högskola har vi tänkt genomföra några observationer kring barns användning av barnböcker. Deltagandet är frivilligt och vi kommer att observera *hela* barngruppen, alltså inte peka ut något specifikt barn. Syftet är att vi ska se hur barnen tar till sig barnböckerna på förskolan.

Vi kommer att observera genom skriftliga anteckningar och dessa ska användas i vår C-uppsats. Anteckningar och personuppgifter samt andra uppgifter som möjliggör identifiering av individer och förskola kommer att anonymiseras, behandlas konfidentiellt och under tystnadsplikt. Uppgifterna kommer *endast* att användas för forskningsändamålet.

Med detta brev vill vi be om ert medgivande för ert barns medverkan.

Önskar ni ytterligare information är ni välkomna att kontakta oss.

Mitt barn får delta: \_\_\_\_\_

Mitt barn får ej delta: \_\_\_\_\_

Med Vänliga hälsningar Amanda Andersson och Madeleine Redgård

Telefonnummer:

Amanda Andersson; 0736 xx xx xx

Madeleine Redgård; 0739 xx xx xx

## Bilaga 2

### Brev till pedagogerna

Hej!

Vi heter Amanda Andersson och Madeleine Redgård och studerar förskolläraryrket på Södertörns högskola. Under vår kommande C-uppsats skulle vi vilja intervjua en pedagog som arbetar med barn mellan tre till fem år.

Syftet med vår undersökning är att se hur pedagogerna tänker kring barnböcker samt hur de används på förskolorna.

Deltagandet i denna studie innebär att en intervju kommer genomföras på förskolan och beräknas ta ca 15-30 minuter. Hela intervjun kommer att spelas in som vi kommer att behandla konfidentiellt. Detta innebär att intervjuerna kommer att avidentifieras och vara anonyma. Din medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas. Efter vi har gått igenom alla intervjuer kommer samtliga att raderas bort.

Dessutom vill vi gärna observera barngruppen på avdelningen. Syftet med det är att vi vill se hur barnen använder barnböckerna på avdelningen. Vi kommer att observera hela barngruppen, alltså inte peka ut något specifikt barn. Under observationerna kommer vi att samla material genom att anteckna. Som nämnt innan kommer vi observera hela barngruppen och på så sätt kommer alla barn i studien att vara anonyma. Vi kommer att skicka ut informationen till föräldrarna också om detta.

Om du accepterar att medverka i studien kommer vi att kontakta dig personligen för att bestämma en tid för genomförande av intervjun.

Önskar ni ytterligare information är ni välkomna att kontakta oss.

Med vänliga hälsningar:

Madeleine Redgård och Amanda Andersson

Telefonnummer och mail:

Madeleine Redgård

0739 xx xx xx

[madeleine@hotmail.com](mailto:madeleine@hotmail.com)

Amanda Andersson

0736 xx xx xx

[amanda@gmail.com](mailto:amanda@gmail.com)

## **Bilaga 3**

### **Intervjuguide**

Pedagogens erfarenhet i förskolan:

- Hur använder ni barnlitteratur på avdelningen?
- Vad är syftet? Varför detta syfte?
- Planerade eller oplanerade situationer? När?
- Hur väljer du böcker?
- Vilka böcker är bra respektive mindre bra?
  
- Visar barnen intresse för böcker?
- På vilket sätt?
- Hur hanterar du situationen?
- Är barnlitteratur ett bra verktyg att använda för att bidra till lärande?

## **Bilaga 4**

### **Observationschema**

- Har barnen tillgång till barnlitteratur på avdelningen?
- Närmar sig barnen böckerna utifrån eget intresse?
- Vad gör barnen med böckerna?
- Samspelet mellan barnen.
- Samspelet mellan pedagog och barn.
- Vad väljer barnen för böcker?
- Korta eller långa sekvenser?