

Faktaboken i förskolan

Ett verktyg för språk- och läsutveckling

Examensarbete – språk- och läsutveckling
Kurskod: GO1173
Uppsats 15 hp
Grundnivå
Faïka Ammar
Handledare: Martin Hellström
Examinator: Astrid Regnell

Sammanfattning

I min uppsats undersöker jag hur pedagoger i förskolan ser på och talar om faktaboken som ett verktyg för att främja barns språk- och läsutveckling. Bakgrund till min undersökning är en övertygelse om att förskolan genom att synliggöra och arbeta medvetet med alla sorters böcker som barnen möter bättre kan stödja barns språk- och läsutveckling. Min erfarenhet som pedagog i förskolan är att barn tidigt dras till faktaböcker. Det finns föreställningar om att faktaböcker är något för de äldre barnen och enbart till att söka kunskap och information. Tidigare forskning om faktaboken i skolan visar att det främst är skönlitteratur som ses som den litteratur som främjar språk och läsning. Jag har ställt mig frågan om samma tendenser finns i förskolan.

Min undersökning är en kvalitativ studie som bygger på 6 intervjuer av pedagoger som arbetar i förskolan. I mitt resultat finner jag att det finns två sätt att se på faktaböcker, en snävare och en bredare. Resultatet visar också att pedagogerna föreställningar om faktaböcker påverkar hur de arbetar praktiskt med den. Jag har utifrån mitt material funnit det relevant att relatera dessa två olika föreställningar om faktaboken till de två kunskapssyner som är framträdande i förskolan, den utvecklingspsykologiska respektive relationella. Mitt resultat visar att inga av pedagogerna använder faktaböcker på ett medvetet sätt i arbetet med språk- och läsutveckling. Pedagogernas associationer kring faktaboken, deras syn på litteratur, läsning och lärande hänger samman och spelar roll men även de villkor som skapas kring litteraturläsning i förskolan.

Engelsk titel: Children non-fiction books in preschool – a tool for childrens literacy developement.

Nyckelord: faktaboken, språk- och läsutveckling, förskolan, pedagog.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Studiens kontext	1
1.1.1 Ungas minskade läsintresse och läsförmåga	1
1.1.2 Faktatextförståelse	2
1.1.3 Läsfrämjande med faktaböcker	2
1.1.4 Förskolans roll	3
1.2 Uppsatsens disposition	3
2 Syfte	5
2.1 Problemområde	5
2.2 Syfte	5
2.3 Frågeställningar	6
2.4 Avgränsningar	6
3 Metod	7
3.1. Kvalitativ metod	7
3.1.1 Kvalitativ intervju	7
3.1.2 Kvalitativ analys	7
3.1.3 Teoretiska utgångspunkter för analys	8
3.2 Urval	9
3.2.1 Val av förskolor	9
3.2.2 Val av informanter	9
3.3 Genomförande	10
3.4 Metodreflektion	10
3.5 Forskningsetiska principer	10
4 Forskningsöversikt	11
4.1 Definition av faktaboken	11
4.1.1 Faktaboksgenren	11
4.1.2 Faktaböcker som barnlitteratur	11
4.2 Forskning om faktaboken	12
4.2.1 Förskolebarn och faktaböcker	12
4.2.2 Lärares syn på faktaboken	13
4.3 Hur litteratur används i förskolan	14
4.3.1 Barnbokens instrumentella funktion	14

4.3.2 Barnböcker i förskolan, en historisk återblick	14
4.3.3 Läsning i dagens förskola	14
4.4 Barn och kunskapssyner i förskolan	15
4.4.1 Utvecklingspsykologisk syn på lärande	15
4.4.2 Sociokulturellt perspektiv på lärande.....	15
4.4.3 Relationellt perspektiv på lärande.....	16
4.5 Sociokulturellt perspektiv på läsning	16
4.5.1 Läsning som meningsskapande.....	16
4.5.2 Pedagogens betydelse för barns språk- och läskutveckling	17
4.5.3 Högläsning och samtal	17
4.5.4 Läsning i temaarbete	18
5 Analys.....	19
5.1 Associationer kring faktaboken.....	19
5.2 Barnens intressen för faktaböcker	20
5.3 Kriterier för urval av faktaböcker	18
5.4 Situationer där barnen möter faktaböcker	21
5.5 Högläsning i grupp	23
5.6 Pedagogernas lästekniker	24
5.7 Uppföljning av faktaboksläsning	24
5.8 Jämförelse mellan faktaböcker och skönlitterära böcker	25
5.9 Sammanfattning av resultatet	26
5.10 Möjlig tolkning.....	27
6 Diskussion	28
6.1 Pedagogernas föreställningar om faktaboken	29
6.2 Pedagogernas lärandesyn	30
6.3 Faktaböcker i jämförelser med skönlitteratur	30
6.4 Pedagogernas högläsning	31
6.5 Pedagogernas uppföljning	32
6.6 Barnens självläsning	33
6.7 Pedagogernas lästekniker	33
6.8 Faktaböcker i temaarbete	34
6.9 Vidare forskning	35
Referenser.....	36

1 Inledning

Enligt läroplanen Lpfö 98 (Skolverket 2010) ska barn i förskolan få stöd med att utveckla begreppsuppfattning, kommunikationsförmåga, kritisk tänkande och intresse för skriftspråket. Strävansmål för språk har lyfts fram i den reviderade läroplanen (Skolverket 2010), vilket ställer krav på förskolan att utveckla kunskap om hur den på bästa sätt kan främja barns läs- och språkutveckling. Dagens barn lever i en multimedial värld och detta förändrar villkoren för barns läsning. I förskolan liksom i samhället i övrigt möter barnen en mångfald av texter i olika mediala former. Med detta som utgångspunkt kan vi betrakta alla de olika texter som barn möter dagligen på förskolan som betydelsefylla för barns språk- och läsutveckling.

När jag under min förskolläraryr utbildning i Växjö gick kursen i barnlitteratur blev jag förvånad över att vi inte behandlade faktaboken för barn. Faktaböcker har av tradition funnits länge på förskolan. Många förskolor arbetar tematiskt och är därför givna konsumenterna av faktaböcker. Faktaboksämnen som exempelvis djur, fordon eller kroppen ligger nära till barnen och på förskolan kommer barnen ofta i kontakt med faktaböcker. I skolan används faktaboken främst till utforskande inom ämnesundervisning medan skönlitteratur förknippas med svenskämnet. Skolan har kursplaner medan lärandet i förskolan integreras i den vardagliga verksamheten. Lpfö 98 (Skolverket 2010, s.5) föreskriver att ”Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet”. I arbetet med att stimulera barns intresse för språk och läsning är skönlitteratur framträdande i förskolan. Rim och ramsor, sånger, bilderböcker, kapitelböcker och sagor använder vi pedagoger ofta och systematiskt, exempelvis vid samling eller högläsning. Min upplevelse är att barn också är nyfikna på faktaböcker. Jag har ställt mig frågan på vilket sätt vi pedagoger kommer barnens intresse till mötes.

1.1 Studiens kontext

1.1.1 Ungas minskade läsintresse och läsförmåga

Oroande rapporter om barns och ungdomars försämrade läsvanor och läsfärdigheter har gjort läsning till en prioriterad fråga i både forskning och utbildning (Kåreland 2012). I rapporten *Läsandets kultur* (Regeringskansliet, 2012, s.11) ser Litteraturutredningen ett ”antal orosmoln som hotar att försämra litteraturens ställning framöver. Främst gäller detta de unga generationernas läsfärdighet och läsvanor som det finns tydliga belägg för att de har försämrats”. Det finns stora skillnader mellan de ungas läsning och framför allt är det pojkar som är lässvaga. Som en av orsakerna till de negativa tendenserna anges barns digitala vanor.

Litteraturutredningen föreslår ett ”läslyft” för att vända den negativa trenden. Fler barn och ungdomar ”ska regelbundet ta del av både fack- och skönlitteratur” (2012, s.13).

1.1.2 Faktatextförståelse

Att läsning och skrivning är livsviktiga färdigheter i vårt teknik- och informationssamhälle råder det knappast oenighet om. Vi behöver läsa för att ta del av den kunskap och information som finns i vårt samhälle men också för att aktivt kunna delta i kunskapsproduktionen. Säljö (2000) menar att olika samhällen skapar olika kulturella redskap och att dessa i sin tur påverkar människans förmåga att tänka och lära. Genom skriftspråket granskar vi och reviderar egna och andras tankar på annorlunda sätt än genom samtal. Säljö skriver:

”I vår kulturkrets är skriften en central och mycket viktig medierande resurs som haft ett djupgående inflytande på hela vårt samhälle och de sätt på vilka vi lär, utvecklar kunskaper och kommunicerar mer i allmänhet, och att kunna läsa och skriva är idag en nödvändig förutsättning för att över huvud taget delta i många delar av samhälls- och arbetslivet” (2000, s.157).

På festivalen Litteralund (2013) talade Madeleine Hjort från Gläfs (Gruppen för läsning av facklitteratur i skolan) om faktaboksläsning som en ”demokratisk rättighet”. Många ungdomar möter faktatexter okritiskt, vilket bekräftas av amerikansk forskning, där man har sett att barn som har haft för lite kontakt med faktaböcker i tidig ålder har svårigheter att senare begripa dessa (Kamberelis 1998 i Duke 2003). I *Att undervisa i läsförståelse* sammanfattar Barbro Westlund (2009a) den senaste läsförståelseforskningen. Hon förklarar att dagens barn har utvecklat datorkunskaper men saknar verktyg för att hantera de texter som de möter på Internet. En svag faktaförståelse, hävdar Westlund, kan hindra en lyckad skolgång.

1.1.3 Läsförståelse med faktaböcker

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en internationell studie som granskar läsförståelse och läsintresse hos elever vid 9-10 års ålder. I studien undersöks läsförståelse av både fakta- och skönlitteratur. Westlund (2009a) gör en intressant notering om PIRLS 2006. Undersökningen visar att elevernas läsförståelse och fritidsläsning fortsätter sin nedgång sedan 2001. Men attitydundersökningen indikerar att elever som läser faktatexter på sin fritid visar bättre läsförståelse än de som inte gör det. Studien visar också att barns

fritidsläsning av faktatexter har ökat med 2 % (2009, s.59). Bibliotekarien Elsa Gómez (2008) har skrivit boken *Faktaboken som pedagogisk resurs* för att inspirera lärare att använda faktaböcker i arbetet med läsning och skrivning. Gómez beklagar att svenska barnlitteraturvetare och läsforskare visar lågt intresse för faktaboken medan man i anglosaxiska länder har utvecklat metoder för att arbeta läsfrämjande med faktaböcker redan från förskolan. Det är vanligt att man associerar faktaböcker till deras ämnesinnehåll, hävdar Gómez. Faktaböcker har också länge förknippats med undervisning och läroböcker. Idag finns det ett stort utbud och många faktaböcker för barn har höga estetiska ambitioner. Det finns även faktaböcker med fiktiva inslag till de yngsta läsarna. Detta menar Gómez borde skolan och förskolan bättre ta vara på. I Svenska barnboksinstitutets bokprovning 2012 (2013) redovisas att utgivningen av faktaböcker har ökat med 20 % medan andra barnböcker håller sig ungefär på samma nivå sen 2011. Ökningen förklaras med fler översatta böcker.

1.1.4 Förskolans roll

Förskolan ska ”stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen” (Skolverket 2010, s.7). I Läroplanen föreskrivs även att verksamheten ska ta hänsyn till barnens olika kulturella bakgrunder (Skolverket 2010). Westlund (2009a, s.55) redogör för amerikansk forskning som visar att barn som växer upp i språkfattiga familjer har lika goda chanser att klara av skolan som barn som lever i språkrika om de tidigt får möta goda språk- och läsförebilder utanför hemmiljön. Enligt Westlund kan barn redan i förskolan utveckla strategier för sin senare läsförståelse och goda läsvanor. Vidare hävdar Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) att förskolan har en viktig roll i att främja barns läslust ”eftersom det framför allt är inre motivation som är den drivande kraften när det gäller läsande” (s.11). Carina Fast är fil doktor i pedagogik och i *Att läsa och skriva i förskolan* (2011, s.12) hänvisar hon till literacy-forskaren Brian Street som menar att språkinläringen tar sin utgångspunkt i barnens erfarenhetsvärld. Fast (2011) hävdar att förskolans främsta roll är att ta vara på barns spontana lust att utforska skriftspråket. Barn lever idag i en värld full av tecken och symboler. De uttrycker tidigt ett behov av att erövra dessa. Fast menar att det finns varken bara *en* väg till skriftspråket eller *en* text (2011, s. 263). Förskolan bör erbjuda barn en varierad textmiljö med ”böcker som barnen känner igen och sådana som ger möjlighet till nya upptäckter” (2011, s.37).

1.2 Uppsatsens disposition

Uppsatsen inleds med en kort presentation av syfte och frågeställningar. Därefter redogör jag för min metod. I min forskningsöversikt presenterar jag tidigare forskning om faktaboken för

förskolebarnet och redogör för hur litteratur används i förskolan. Jag avslutar forskningsöversikten med att redogöra för min teoretiska utgångspunkt, ett sociokulturellt perspektiv på lärande och läsning. Därefter presenterar jag mitt resultat och avslutar med reflektion kring detta.

2 Syfte

2.1 Problemområde

Inom literacy-forskningen (Fast 2011) menar man att alla typer av text spelar roll för barns språk och läsutveckling. Min upplevelse är att barn tidigt är nyfikna på att läsa faktaböcker. Gómez (2008) menar att faktaböcker har potential att utveckla barns språk och läsning. Tidigare forskning visar att främst skönlitteratur används för att främja läs- och språkutveckling i skolan och att faktaböcker ofta enbart används för att söka fakta och information (Gómez 2008). I min undersökning vill jag ta reda på om samma tendenser finns i förskolan.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv utvecklas lärande i en social och kulturell kontext och barns språkutveckling är kopplat till deras meningsskapande (Säljö 2000). Jag ser därför faktaboksanvändningen som ett led i en bredare utveckling av barnens lärande. Johansson och Pramling Samuelsson (2003) menar att pedagogernas syn på lärande påverkar deras förhållningssätt och praktik. Detta kallas pedagogens teori som grundas i såväl privata som yrkesmässiga erfarenheter. I förskolan dominerar två kunskapssyner, en utvecklingspsykologisk och en relationell eller sociokulturell (2003). Jag ställer mig frågan på vilket sätt pedagogernas föreställningar om faktaboken kan relateras till deras lärandesyn. Jag frågar mig om sättet att se på skönlitteratur respektive faktalitteratur påverkar förutsättningarna för barns läsutveckling och lärande.

Många av de studier som berör språk- och läsutveckling fokuserar på skönlitteratur eller digitala texter. Min ambition är inte att hävda betydelsen av den tryckta faktaboken kontra övrig litteratur och medier. Jag har försökt vända blicken mot en traditionell bokgenre som finns i barnens erfarenhetsvärld här och nu och ställt mig frågan hur vi pedagoger förhåller oss till denna. En förhoppning är att mitt examensarbete kan ge nya perspektiv på faktaboken och inspirera till att arbeta mer medvetet med den som en resurs för språk- och läsutveckling, vid sidan av övrig litteratur och övriga medier som finns på förskolan.

2.2 Syfte

Syftet med mitt examensarbete är att undersöka hur pedagogerna ser på och talar om den tryckta faktaboken som ett verktyg för att främja barns språk- och läsutveckling i förskolan och att undersöka på vilket sätt deras förhållningssätt kan relateras till deras lärandesyn

2.3 Frågeställningar

- Hur ser pedagoger på faktaboken som verktyg för språk i relation till språk- och läsutveckling?
- Hur resonerar pedagogerna kring sitt sätt att arbeta med och högläsa faktaböcker?
- Hur förhåller sig pedagogerna till faktaboken som ett verktyg för att främja språk- och läsutveckling i jämförelse med skönlitteratur?
- Kan pedagogernas olika sätt att se på faktaboken relateras till en utvecklingspsykologisk respektive relationell lärandesyn?

2.4 Avgränsningar

Min uppsats behandlar den tryckta faktaboken för förskolebarnet. Jag diskuterar inte övrig sakprosa och inte heller digitala faktatexter. Då det finns begränsad forskning om faktaboken i förskolemiljö har jag delvis behövt använda mig av den tidigare forskning som finns om faktaboken i skolan. Mitt studieområde omfattar dock enbart faktaboken i förskolemiljö.

3 Metod

I denna del beskriver jag metod och urval av informanter och reflekterar över dessa.

3.1. Kvalitativ metod

Enligt Bryman (2008) är kvalitativa undersökningar lämpliga om man vill förstå människors synsätt. I en kvalitativ studie betraktar forskaren verkligheten utifrån hur informanten uppfattar den och det är språket som är i fokus för materialinsamling och analys.

3.1.1 Kvalitativ intervju

I *Kvalitativa intervjuer* förespråkar Trost (2010, s.11) ett *symbolistiskt interaktionistiskt perspektiv*. Utifrån ett sådant synsätt betraktas människan som aktiv i att definiera sin verklighet. Eftersom vårt beteende är underordnat våra föreställningar är det mer relevant att ställa frågor om *hur* människor gör än om *varför* (s.53). Enligt Trost kan vi genom öppna frågor ge informanten möjlighet att formulera om sin definition av situationen. Öppna frågor är lågt strukturerade men intervjun behöver vara strukturerad för att ge tydlig ram. Trost (2010) ger förslag på hur man strukturerar en intervjuguide. Ordningsföljden på frågorna behöver inte vara fast och frågorna bör inte vara för detaljerade.

Min intervjuguide har varit: 1. Pedagogens utbildning och läsvanor 2. Associationer kring begreppet faktabok 3. Situationer då barnen möter faktaboken. 4. Barnens intresse för faktaboken. 5. Pedagogens kriterier vid urval av faktaböcker. 6. Högläsning, boksamtal, bearbetning av faktaböcker. 7. Jämförelse mellan skönlitteratur och faktaböcker.

3.1.2 Kvalitativ analys

Bryman (2008) skriver att det inte finns klara modeller för kvalitativ analys. Forskare lånar delar av de olika etablerade modellerna. Jag har inspirerats av hermeneutiska analystekniker som Westlund (2009b) beskriver i *Handboken för kvalitativ analys*. Ett första steg kan i dessa vara att läsa genom transkriberingen flera gånger för att bekanta sig med den. Läsningarna ska vara så lite tolkande så möjligt. Därefter kan man välja ut textdelar som är känslomässigt laddade och återkommande. Forskaren organiserar sedan olika teman. Westlund poängterar att det är viktigt att återkoppla de olika temana till relevant forskningslitteratur så att tolkningen blir mer kritisk (2009b).

3.1.3 Teoretiska utgångspunkter för analysen

När jag genomförde mina intervjuer utgick jag från tre frågor som syftade till att förstå hur pedagoger ser på och talar om hur de använder faktaboken. Dessa var: Hur ser pedagogerna på faktaboken som verktyg för språk- och läsutveckling? Hur resonerar pedagogerna kring sitt sätt att arbeta med och högläsa faktaböcker? Hur förhåller sig pedagogerna till faktaboken som ett verktyg för att främja språk- och läsutveckling i jämförelse med skönlitteratur? Resultatet visar att det finns två olika föreställningar om vad en faktabok för barn är bland de intervjuade pedagogerna, en bredare och en snävare. Dessa föreställningar kommer jag att beskriva närmare i resultatavsnittet. Beroende på detta tillkom frågan: Kan pedagogernas olika sätt att se på faktaboken relateras till en utvecklingspsykologisk respektive relationell lärandesyn?

Min analys bygger till stor del på en jämförelse mellan pedagoger med bredare syn på faktaboken och pedagoger med snävare syn på faktaboken. Enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2003, s.14) dominerar två barn- och kunskapssyner i förskolan, en *relationell* och en *utvecklingspsykologisk*. I syfte att ta reda på hur pedagoger ser på och använder faktaboken har jag funnit det relevant att relatera pedagoger med snävare respektive bredare syn på faktaboken till den utvecklingspsykologiska respektive den relationella barn- och kunskapssynen.

Min teoretiska utgångspunkt är ett sociokulturellt perspektiv. Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) har utarbetat ett sociokulturellt perspektiv på läsning där språk, social utveckling och kunskapsutveckling integreras i en helhet i den pedagogiska verksamheten, detta som ett sätt att stödja barns meningsskapande. Utifrån detta perspektiv kan pedagogen få syn på hur kunskap, språk och social utveckling kompletterar varandra. Perspektivet synliggör också vilken av dessa dimensioner som prioriteras av pedagogerna. Därigenom kan man ställa frågor om hur läsning sker, hur den följs upp och hur mening skapas, exempelvis genom samtal eller bearbetning. Perspektivet syftar till att visa hur skönlitteratur i skolan och förskolan kan användas som kunskapskälla. Jag undersöker hur pedagoger uppfattar att faktaböcker kan användas i ett läs- och språkfrämjande syfte. Detta perspektiv har varit relevant som teoretisk utgångspunkt för min analys eftersom det kan ge förståelse för vad pedagogerna betonar vid användandet av faktaböcker och vilka konsekvenser det har för barns meningsskapande.

3.2 Urval

3.2.1 Val av förskolor

Jag genomförde min undersökning i staden där jag bor. Trost (2010, s.138) menar att man vid en kvalitativ studie kan göra ett *strategiskt urval*. Jag behövde möta pedagoger som hade faktaböcker på sin förskola och hade viss kunskap om språk- och läsfrämjande arbete. Efter samtal med flera bibliotek valde jag tre kommunala förskolor. Alla dessa tre har deltagit i ett läsfrämjande projekt med biblioteken. Förskolorna har skilda förutsättningar. *Förskola 1* ligger i ett naturområde en bit utanför den mellanstora staden. Förskola 1 har en naturvetenskaplig profil. Där vistas 64 barn och 14 pedagoger arbetar i barngruppen. Andelen barn med svenska som andraspråk är liten. *Förskola 2* ligger i stadens centrum. På Förskola 2 finns 16 barn och 3 pedagoger. Andelen barn med svenska som andraspråk är liten. *Förskola 3* ligger i ett invandrartätt område. Där arbetar 21 pedagoger med 130 barn. 18 språk finns representerade.

3.2.2 Val av informanter

Jag intervjuade två pedagoger på respektive förskola. Jag ringde till varje förskola och berättade om min studie. Jag har inte kunnat påverka valet av informanter då dessa valdes i de olika arbetslagen. Jag skickade e-post till informanterna för att bestämma tid och plats för intervjun. Jag undvek att beskriva frågorna i förväg då detta kan styra informantens förberedelse (Trost 2010). Fem informanter är förskollärare och en informant är barnskötare. Jag använder därför termen *pedagog*. Jag har gett pedagogerna fiktiva namn. På *Förskola 1* arbetar Maja och Tova. På *Förskola 2* arbetar Berit och Camilla och på *Förskola 3* arbetar Pernilla och Mie.

- Maja är förskollärare. Hon har arbetat i 30 år. Åldersgrupp: 3-5 år.
- Tova är förskollärare. Hon har arbetat i 18 år. Åldersgrupp: 3-5 år.
- Berit är barnskötare med annan pedagogisk utbildning. Hon har arbetat i 30 år. Åldersgrupp: 1,5-6 år.
- Camilla är förskollärare. Hon har arbetat i 32 år. Åldersgrupp 1,5- 6 år.
- Pernilla är förskole- och grundskollärare. Hon har arbetat i 8 år. Åldersgrupp: 5 år.
- Mie är förskollärare. Hon har arbetat i 15 år. Åldersgrupp: 2-4 år.

3.3 Genomförande

Efter önskan från informanterna valde jag att göra individuella intervjuer. Dessa

genomfördes på informanternas respektive arbetsplatser och varje intervju tog 30-35 min. Jag spelade in dem och transkriberade materialet i anslutning till varje intervju.

3.4 Metodreflektion

Ett sätt att värdera en kvalitativ studies trovärdighet är att undersöka hur noggrant forskaren rapporterar processen, enligt Patel och Davidsson (2011). Vidare menar Westlund (2009b) att forskaren ska vara medveten om sin förförståelse. Jag är själv verksam i förskolan och jag läser till förskollärare. Jag bär med mig erfarenheter och värderingar från min praktik och dessa har påverkat hur jag har förhållit mig till problemområdet. Den teori som jag har skaffat mig under utbildningen har också influerat mitt val av teoretiska utgångspunkter. Trost (2010) påpekar att det är viktigt att hålla en viss distans vid intervjun. Intervjuaren ska undvika att dela med sig av sina åsikter. Strukturerade intervjuer har hjälpt mig att hålla distansen. Jag har ställt samma frågor vid varje intervjutillfälle. Westlund (2009b) hävdar att det är viktigt att systematiskt återkoppla materialet till forskningslitteraturen för att få ett mer kritiskt förhållningssätt till sin egen tolkning.

Informanterna valdes ut inom respektive arbetslag. Jag har därför inte kunnat påverka variationen i utbildning, kön eller ålder bland informanterna. Trost (2010) uppmärksammar att personer som förmedlar kontakten mellan intervjuaren och informanten kan påverka på olika sätt, vilket i sin tur kan styra resultatet. Något annat som kan ha påverkat resultatet är att informanterna inte i förväg fick frågorna. Fördelen med detta har varit att alla har haft samma förutsättningar för att förbereda sig för intervjun. Nackdelen kan vara att informanterna har behövt olika lång betänketid. Mitt förhållningssätt till informanternas behov av att reflektera har påverkats av en viss tidspress.

3.5 Forskningsetiska principer

Jag har gjort min undersökning i enlighet med Vetenskapsrådets 4 etiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet 2013). Dessa principer är *Informationskravet* (forskaren ska upplysa informanterna om studiens syfte och vilka villkor som gäller för deras deltagande). Deltagaren ska också veta att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas), *Samtyckeskravet* (informanterna ska själva bestämma över sin medverkan), *Konfidentialitetskravet* (deltagarnas personliga uppgifter ska behandlas konfidentiellt) och *Nyttjandekravet* (uppgifter om informanterna ska enbart användas för forskning).

4 Forskningsöversikt

Här försöker jag definiera vad en faktabok för barn är. Jag redogör för forskning om faktaboken i skola och förskola samt för hur litteratur används i förskolan. Därefter presenterar jag min teoretiska utgångspunkt, vilket är ett sociokulturellt perspektiv.

4.1 Definition av faktaboken

4.1.1 Faktaboksgenren

Eftersom mitt problemområde berör pedagogens syn på faktaboken blir det viktigt att försöka definiera vad en faktabok för barn är. Jag utgår ifrån en socialsemiotisk definition av begreppet genre. Utifrån denna betraktas texter som teckensystem vars innebörder är socialt bestämda (Pappas 2006). I *Teoretiska perspektiv på sakprosa* hävdar Ledin och Selander (i Englund och Ledin 2003) att genrer är normerande och uttrycker en institutions förväntningar på läsare och skribenter. Genom genrekunskap lär vi oss hantera texter på ett visst sätt. Inom litteraturvetenskap skiljer begreppet genre mellan drama, epik och lyrik men det kan även användas för att skilja texter utifrån ”form, innehåll eller avsikt” (Gómez 2008, s.21). I skolan brukar ofta facklitteratur beskrivas som motsats till narrativ litteratur (Westlund 2009a). På engelska talar man om ”childrens non-fiction” (Gómez 2008, s.22). Det svenska begreppet är ”fackböcker för barn” men även termen ”faktaböcker” har blivit standard. Enligt Säljö (2000) läser vi faktabaserade eller skönlitterära texter med helt olika förväntningar. Att kunna förstå texter utifrån det vi uppfattar vara författarens syfte är viktigt, inte minst i skolan (2000). I skönlitteratur möter läsaren världen genom karaktärerna medan faktaböcker återger världen förklarande (Duke 2003). Faktaböcker kan innehålla visuella element som diagram och fotografier och har en särskild textstruktur med exempelvis rubriker, index och jämförelser (2003).

4.1.2 Faktaböcker som barnlitteratur

Barnlitteratur definieras vanligtvis som den litteratur som är avsedd för en ung målgrupp och som bemöts som sådan av produktionsmarknaden (Kåreland 2012). Faktaboken skiljer sig från läroboken genom att läroboken riktas mot skolan medan faktaboken är till för alla läsare (Gómez 2008). Gómez hävdar att det finns barnlitteraturvetare som inte inkluderar faktaboken i det som kallas barnlitteratur. Enligt Nikolajeva (2004 i Gómez 2008) har faktaboken så specifika drag att den borde behandlas som en egen kategori. Gómez (2008) däremot betraktar faktaböcker som en genre inom barnlitteratur. Man behöver dela upp barnlitteraturen för att

kunna beskriva den. Adaptation innebär att textens innehåll och form anpassas till läsarens nivå (Klinberg 1981 i Gómez 2008). Många faktaböcker för barn innehåller fiktiva inslag. Detta gör det svårt att tala om faktaböcker som icke skönlitterära, förklarar Gómez (2008). Gränsen mellan faktabok och bilderbok är otydlig. Faktaböcker för barn klassificeras ibland som bilderböcker på grund av sina barnvänliga bilder. Faktaböcker kan vara anpassade till vuxna nybörjare men även locka unga läsare (2008). Gómez väljer att definiera faktaböcker för barn som ”hemmahörande på ett kontinuum mellan ren skönlitteratur och läroböcker” (2008, s.23).

4.2 Forskning om faktaboken

4.2.1 Förskolebarn och faktaböcker

Jag har inte hittat någon svensk studie som behandlar förskolebarn och faktaböcker. Den forskning som finns om faktaböcker för barn gäller barn i skolåldern. Studier om förskolebarn och böcker fokuserar på skönlitteratur. En möjlig förklaring till detta kan vara att det finns uppfattningar om att yngre barn börjar med att ta till sig narrativa berättelser innan de klarar faktabaserade (Duke 2003). Gómez (2008) förklarar att dessa föreställningar grundas i Piagets utvecklingspsykologiska teorier (2008). Flera forskare vill motbevisa denna idé. Duke (2003) anser att barn bör möta faktaböcker från förskolan. Barn kan tidigt interagera med faktatexter om de får de vuxnas stöd. Faktaboksläsning knyter an till barnets specifika intressen och stärker därför deras läsmotivation. Detta är viktigt för de barn som börjar lära sig läsa. Christine Pappas (1993) har gjort flera studier om hur förskolebarn läser faktaböcker jämfört med skönlitteratur. I en av hennes studier fick barnen läsa samma böcker under en längre tid. Ingen av barnen kunde läsa. Därefter visade barnen medvetenhet om de olika texttyperna. Barnen hade känsla inte bara för bilderna i faktaböckerna utan även för texten. Efter upprepad läsning förbättrades barnens förståelse och många barn föredrog faktaböcker till högläsning (1993, s.124).

Läsning har blivit flickornas aktivitet medan pojkarna undviker läsning som ett uttryck för sin identitet (Kåreland 2012). I detta avseende är det intressant att ta del av en artikel från Dayton-Sakari och Jobe (2003). Författarna har arbetat med elever som är så kallade ”svaga läsare”, ofta pojkar. Dayton-Sakari och Jobe (2003, s.24) menar att faktaböcker erbjuder stor variation i både bild och innehåll, vilket lockar svaga läsare. De identifierar två grupper av svaga läsare: de som kan läsa men som inte är intresserade av läsning respektive de som kämpar med sin läsning. Svaga läsare har tre typiska kännetecken: de har svårt att sitta still,

fokuserar gärna på detaljer, och har undvikande strategier. Deras fokus ligger på verkligheten och de har ofta utvecklat ett specifikt intresse. De föredrar ett flöde av information. Dayton-Sakari och Jobe hävdar att det är viktigt att läraren högläser faktaböcker för att bekräfta barnens intresse. Vidare menar de att barns läsning idag skiljer sig från den djupkoncentrerade läsningen från förr. Barn bläddrar och letar efter det som intresserar dem, snarare än att läsa böcker från pärm till pärm (2003).

4.2.2 Lärarens syn på faktaboken

Det saknas forskning om lärarens syn på faktaböcker. I skolan använder allt fler lärare faktaböcker men användningen är låg i Sverige jämfört med andra länder (Gómez 2008). I sin magisteruppsats uppmärksammar Johansson och Thunberg (2005) att skolbibliotekarier och mellanstadielärare associerar faktaböcker till kunskapssökande medan de förknippar skönlitteratur med lustläsning. Anna-Karin Fennrup och Magdalena Gustafsson (2000 i Gómez 2008, s.55) drar en liknande slutsats i sin uppsats. Även de undersökte hur lärare ser på faktaböcker som litterär genre. Lärarna uttryckte att de visste att faktaböcker kan främja läsning och skrivning men de använde inte böckerna i detta syfte. Flera amerikanska studier visar att det är skönlitteraturen som dominerar i arbetet med barns läsning, skrivning och språkutveckling (Duke, Bennett-Armistead, & Roberts 2002 i Duke 2003). Enligt Duke (2003) ignorerar lärare i alla åldrar barnens preferenser för faktaböcker. Lärarna motiverar detta med att de inte ser ett faktaboksintresse hos barnen men enligt Duke beror barnens påstådda bristande intresse på att faktaböcker inte synliggörs i läromiljön. Läraren drivs av att lära barn att läsa "learn to read" medan barnen läser för att lära "read to learn" (s.2). Duke refererar till egna undersökningar där hon studerat hur lärare arbetar med läsning av faktaböcker i grundskolan. Barnen mötte faktaböcker knappt tre minuter om dagen. Den högläsning av skönlitteratur som läraren genomförde liknade de vuxnas läsning: den var linjär och kronologisk och läraren läste hela berättelsen. Eleverna uppfattade sin olust till skönlitteratur som ett misslyckande.

4.3 Hur litteratur används i förskolan

4.3.1 Barnbokens instrumentella funktion

Forskning om faktaboken ger en bild av att lärarens syn på faktaboken är kopplad till uppfattningen att det enbart är skönlitteratur som främjar läs- och skrivutveckling. Enligt Gómez (2008) är lärarens syn på faktaboken beroende av hur institutioner definierar vad barn bör läsa och till vilken nytta. Institutioner är bärare av värden och dessa grundas i samhällets

behov av att förbättra sina utvecklingsmöjligheter (Säljö 2000). Kåreland (2012, s.158) menar att barnböcker historiskt sett alltid har haft en instrumentell funktion. Genom barnböcker ”socialiseras” och ”fostras” barn. Pedagogernas sätt att förhålla sig till böcker spelar en viktig roll för hur barn tillägnar sig dessa. De böcker vi möter som barn formar våra värderingar om litteratur. Pedagogens värderingar har sin grund i uppväxt, utbildning och yrkeserfarenheter men också i vilken syn på barn och på läsning som finns i samhället.

4.3.2 Barnböcker i förskolan, en historisk återblick

I *Pedagogernas möte med bilderböcker i förskolan* hävdar Simonsson (2006) att det är viktigt att göra en historisk återblick om man vill förstå hur pedagoger använder barnböcker i förskolan. Ellen och Maria Moberg var förskolepionjärer i början av 1900-talet. I deras verksamhet spelade sagoläsning och rim och ramsor en viktig roll. Läsning användes också för att samla många barn. ”På så sätt (re) producerade de idén om att barnen behöver en särskild litteratur, och att det är viktigt att de kommer i kontakt med läsning” (s.14). 1972 talar Barnstugeutredningen för ett kognitivt och dialogiskt synsätt. Barn ska komma i kontakt med många och olika böcker. Sagan får också en mindre roll. Där beskrivs också faktaböcker och uppslagsböcker som en viktig ”källa till information och medel för kunskapssökande” (2006, s.15). 70-talet är också den tid då den växande förskolan sätter fart på faktaboksproduktionen (Gómez 2008). Vidare finns, enligt Asplund Carlsson (1993 i Simonsson 2006, s.21) en ”dold” bokkanon i förskolan. Simonsson drar slutsatsen att pedagogerna uttrycker ett utvecklingspsykologiskt synsätt och att de använder böcker som ett sätt att introducera barnen till en ”ideal barnkultur” (2006, s.69). Enligt Kåreland (2012) anser lärare i skolan att det är estetiken som utvecklar språk, identitet och kunskap om världen men den litteraturläsning som sker handlar snarare om att förmedla ett kulturarv än att stödja barnen att lära *genom* litteratur.

4.3.3 Läsning i dagens förskola

Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) har studerat hur och när litteraturläsning sker vid 40 förskolor. Resultatet ger intrycket att litteraturläsning är en rutinemässig aktivitet vars syfte är att samla in barnen eller lugna dem. Litteraturläsning sker vanligtvis en gång om dagen och ofta vid samma tidpunkt: innan eller efter lunchen. Läsning sker också vid temaarbete. Lässtunden initieras av pedagogerna men det är ofta barnen som väljer böcker. När barnen initierar läsning tycks det ofta finnas hinder som gör att pedagogen inte kan möta barnens intressen. Uppföljning av läsning genom samtal är vanligare vid tema men däremot är temaläsning ovanlig (8 av 40 förskolor). Samtalen kring boken fokuserar mestadels på

ordförklaring och i 60 % av fallen skedde ingen uppföljning av texten genom bildskapande, drama eller samtal. Damber, Nilsson och Ohlsson sammanfattar att läsning är lågt prioriterad och förekommer som en isolerad aktivitet i förskolan. Läsningens främsta syfte verkar vara att stödja barns läsfärdigheter och sociala utveckling.

4.4 Barn- och kunskapssyner i förskolan

4.4.1 Utvecklingspsykologisk syn på lärande

Utvecklingspsykologin kallas som sagt också kognitivism. Medan behaviourismen hävdar att barn tar emot kunskap passivt menar kognitivismen genom Piaget att barn är aktörer i sitt lärande (Westlund 2009a). Inläring är en intellektuell process där barnet integrerar tidigare erfarenheter med nya. På så sätt konstrueras barnets kunskap (Westlund 2009a). Johansson och Pramling Samuelsson (2003) sammanfattar att utifrån ett sådant synsätt fokuserar pedagogen på barnets individuella förmåga. Verksamheten anpassas efter barnets mognad. Pedagogen riktar sitt stöd mot barnets individuella behov, vilket kan leda till att pedagogen ser relationen mellan gruppen och individen som konfliktfylld. Vidare menar Emilsson (i Johansson och Pramling Samuelsson 2003) att med ett utvecklingspsykologiskt synsätt ligger fokus på barnets färdighetsträning snarare än på verksamhetens utveckling. De vuxna tolkar och studerar barnet vilket medför att barnet blir mindre delaktigt (2003).

4.4.2 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Westlund (2009a, s.21) redogör för den sociokulturella teorin utifrån Vygotskij. Liksom Piaget betraktar Vygotskij barn som aktiva och meningsskapande. Men han hävdar att lärandet inte är enbart en biologisk process utan främst resultatet av interaktion mellan barnet och den sociokulturella miljön. Barn tar till sig kollektiva värderingar genom erfarenheter i en gemenskap. Samspel och kommunikation är centralt i lärandet. Vidare menar Säljö (2000) att människan är anpassningsbar till sin natur och kan reproducera eller producera kunskap genom ”engagemang” i en sociokulturell kontext (s.36). Under sin utveckling har människan skapat fysiska och kulturella redskap eller *artefakter*, exempelvis böcker (s.31). Dessa kommunicerar tidigare generationers kunskapsarv och bestämmer kommande generationers sätt att lära. Säljö poängterar att lärandet är en process som sker hela tiden och det är inte bundet till en specifik plats eller tid. Lärandet kan inte heller enbart betraktas som utveckling av individens färdigheter. För att förstå hur människor lär är det viktigt att granska vilka villkor för lärande som skapas. Det viktigaste för lärandet är inte *vad* vi lär oss utan *de sätt* på vilka vi lär, och de har att göra med den sociala kultur där lärandet sker (s.12).

4.4.3 Relationellt perspektiv på lärande

Det relationella perspektivet kan beskrivas som ett sociokulturellt perspektiv. I Lpfö 98 (Skolverket 2010) föreskrivs en relationell syn på lärande, enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2003, s.11). Utifrån ett *relationellt* synsätt menar författarna att pedagogen förstår barnets lärande i relation till barnets erfarenhetsvärld. Barn är kompetenta och strävar efter att reflektera över sin kunskap. De lär inte bara för att skaffa sig faktakunskaper utan också för att utveckla förmågor och färdigheter som de behöver för att delta i samhället. ”Man läser inte ämnen i första hand för att lära sig särskilda fakta och begrepp utan för att lära sig uppfatta saker och använda begrepp på särskilda sätt” (Skolverket 1996, s.6 i Johansson och Pramling Samuelsson 2003, s.13).

4.5 Sociokulturellt perspektiv på läsning

4.5.1 Läsning som meningsskapande

Läsförståelse förutsätter att läsaren anpassar sin lässtrategi efter texttyp. Med god läsförmåga kan läsaren kritiskt reflektera över en text. Läsförståelse och läsförmåga utvecklas i de senare skolåren men forskning visar att tidig språk- och lässtimulans påverkar barnets senare läsförståelse (Westlund 2009a). Inom Literacy-forskning betraktas läsning och skrivning som tolkande aktiviteter (Gustavsson och Schmidt 2011). Läsning är barns sätt att bli ”medvetna om sin egen verklighet” och innebär förmåga att röra sig bland olika typer av skriftspråkliga uttryck, exempelvis bilder eller symboler (Fast 2011, s.192). Barn läser för att det är roligt men också för att det är meningsfullt. De känner igen symboler som är viktiga för dem och imiterar gärna hur vuxna använder datorer. Barnens läs- och skriverfarenheter startar långt innan barnet börjar lära sig avkodning (2011). Småbarn kan göra ”inferenser”, uppfatta det budskap som inte framgår direkt i texten Westlund (2009a, s.140). Barn söker samband mellan text och bild i exempelvis bilderböcker (2009a). Under åren i förskolan är språkinläringen främst muntlig (Fast, 2011). Småbarn behöver utveckla ordförråd och kunskap om hur språket låter och är uppbyggt (språkmedvetenhet) men lika viktigt är det att barn tidigt får hjälp med att reflektera över ordens betydelser och får möta den tryckta texten (2011). Enligt Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) utvecklar barn läsförståelse när de får fonologisk träning och lästräning parallellt. Freebody och Luke (2003 i Damber, Nilsson och Ohlsson 2013, s.17) menar att barn utvecklar fyra läs- och språkförmågor: barn är ”avkodare”, ”meningsskapare”, ”textdeltagare” och ”kritiska läsare” och dessa samspelar med varandra under barnets språkutveckling. Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) tillägger att detta går

tvärtemot en vanlig uppfattning om att språkutveckling sker genom att barn successivt utvecklar språkmedvetenhet, avkodning och textförståelse. De tillägger att tidig textläsning också är viktigt för barnets motivation då det kan knytas till barnets intressen. Detta visar även inlärningsmodellen CORI - Concept Oriented Reading Instruction (Guthrie 2004 i Westlund 2009a). Modellen har hittills använts vid läsning av faktaböcker med barn från 8 år. Grundidén i CORI är att barn gör en intellektuell ansträngning när de förstår att läsning är den ”viktigaste länken mellan deras nyfikenhet och deras kunskapsutveckling” (2009a, s.83).

4.5.2 Pedagogens betydelse för barns språk- och läsutveckling

Fast (2011) sammanfattar att utifrån ett sociokulturellt perspektiv på läsning betraktas läs- och språkutveckling inte enbart som en intellektuell färdighet utan också som ett resultat av ett samspel mellan barnet och den sociala och fysiska miljön. Hur pedagogen planerar lärandet är därför centralt. Pedagogerna behöver bekräfta och utmana barnet i dess spontana utforskande av skriftspråket, påpekar Fast. Enligt Vygotskij (i Fast 2011, s.11) sker inläring optimalt när barnet löser en uppgift som det inte kan klara av själv utan bara med hjälp av en mer erfaren person. Detta kallas *den proximala utvecklingszonen*. Det blir därför viktigt att pedagogen har kunskap om barnets bakgrund och erfarenheter. Westlund (2009a, s.21) tillägger att den proximala utvecklingszonen kan se olika ut för varje barn och därför behöver pedagogen känna till det enskilda barnets proximala utvecklingszon för att ge rätt utmaning. Genom att pedagogen är lyhörd och uppmuntrar barnet att reflektera över de egna läsprocesserna, utvecklar barnet en god självkänsla, vilket är viktigt för att utveckla läslust.

4.5.3 Högläsning och samtal

Högläsning och boksamtal är beprövade sätt att främja barns språk- och läsutveckling. De har använts i arbetet med skönlitteratur men kan även användas framgångsrikt i arbetet med faktaböcker (Gómez 2008). Enligt Westlund (2009a) kan högläsning lägga grunden till en god föreställningsförmåga, vilken behövs för att på sikt kunna utveckla olika lässtrategier. Vidare menar Fast (2011) att högläsning är en viktig kollektiv praktik där barnet kan fördjupa sina tankar tillsammans med andra. Samtal stimulerar barn att göra återkopplingar mellan de egna erfarenheterna och texten. Hur pedagogen ställer frågor under högläsningen är avgörande för hur barn utvecklar sin förståelse, enligt Westlund (2009a). Genom att barn kopplar ny information från texten till sina egna förkunskaper tränar de att röra sig i och utanför texten, vilket lägger grunden för deras framtida läsförståelse. Westlund hänvisar till Bachtin (2009a, s.22) som menar att texten får en innebörd genom dialog mellan läsaren och texten, mellan läsarna och ”mellan olika texter (intertextualitet)”. Samtal i anknytning till högläsningen bör

aktivt utmana barnet att reflektera, verbalisera och lösa problem. Därför spelar det också roll när och var läsningen sker (Thorson 1995 i Westlund 2009a, s.142). Pedagogerna är läsförebilder och genom att de förtydligar sina egna lässtrategier utvecklas också barnets insikt i de olika texternas struktur (2009a). Det är också viktigt att barn får bearbeta texten genom lek eller skapande. Barnens skapande uttrycker känslor och tankar, vilket stärker deras identitet. Dokumentationen av produktionerna leder till fler samtal (Fast 2011).

4.5.4 Läsning i temaarbete

Läsning inbegriper förmågan att kunna använda texten för att påverka, enligt Damber, Nilsson och Ohlsson (2013). De menar att läsning på förskolan bör syfta till att utveckla barns identitet som individer i en gemenskap och hävdar att pedagoger i förskolan bör utveckla ett arbetssätt där den språkliga och sociala dimensionen underordnas kunskapsperspektivet. När läsning blir integrerad i en större lärandekontext, exempelvis i temaarbete, och när barnen får möjligheter att följa upp det som läses, bidrar läsning till att utveckla barnens kunskap. När läsningens syfte är färdighetsträning och den är en isolerad aktivitet är det språkdimensionen som är i fokus och inte kunskapsutveckling. Den rutinmässiga läsningen syftar till att utveckla barns sociala utveckling och inte heller här är kunskap i fokus.

5 Analys

I denna del redogör jag för intervju svaren och gör en möjlig tolkning av resultatet.

5.1 Associationer kring faktaboken

Gemensamt för pedagogerna är att de definierar faktaboken utifrån dess funktion. För pedagogerna är faktaböcker främst till för att söka kunskap och information. Jag identifierar två uppfattningar om faktaboken som jag kallar för *snävare* och *bredare*. Enligt den snävare används faktaboken främst för att ”slå upp” fakta och den är främst till för de äldre barnen, medan den enligt den bredare föreställningen är något mer: pekbooken är den första faktaboken och ”man pratar runt bilderna”. Hälften av pedagogerna gav uttryck för en snävare syn på faktaboken, hälften för en bredare. I tabellen nedan sammanfattar jag pedagogernas associationer kring begreppet *faktabok för barn*.

<i>Snävare föreställning</i>	<i>Bredare föreställning</i>
<ul style="list-style-type: none">- uppslagsbok- djur och natur- inte tvetydig- inget påhitt- expertgranskat- så nära sanningen som möjligt- beskrivning om verklighet och sammanhang- konkret- bilderna återger verkligheten- för de äldre barnen- ger svar på de frågor barnet eller pedagogen inte har svar på (i form av rätt och fel)- man jämför verkligheten med boken- ofta en anonym författar	<ul style="list-style-type: none">- pekbooken första faktaboken- man pratar om allt möjligt runt bilderna- alla möjliga ämnen ex. saker i barnets vardag- viktigt att barnen känner igen sig i boken- beskrivande och detaljerade bilder om det man inte kan undersöka själv, ex. inuti kroppen.- för alla åldrar. Även faktaböcker för vuxna kan fånga barnen.- det finns många olika sorters faktaböcker- kan innehålla fiktiva inslag: ex. ”ett barn är huvudkaraktär- konkret- idag finns många bra faktaböcker för barn och många bra faktaboksförfattare.

5.2 Barnens intressen för faktaböcker

Samtliga pedagoger uttrycker att de ser barnens intresse för faktaböcker. Ofta är det barnets specifika intresse som driver det att läsa faktaböcker. Barnen lockas också av bilderna. Ett ämne som alltid fångar alla barnen är djur. Bilar och dinosaurier är ämnen som pedagogerna menar är mest populära. Pedagogerna anger att det är svårt att följa barnens intressen för faktaböcker eftersom barnens intressen är ”här och nu” och det är inte alltid som böckerna finns i miljön när barnen är som mest intresserade.

De pedagoger som har en snävare föreställning om faktaboken relaterar intresset till barnets ålder och mognad och menar att främst de äldre barnen lockas av faktaböcker, ofta beroende på deras specifika intressen. Bilderna kan skrämman yngre barn medan äldre barn kan fascineras av dem. Dessa pedagoger kopplar barnens läsintresse med deras läsförmåga. De menar att äldre barn läser faktaböcker på egen hand då de tränar på att avkoda ord. För de pedagoger som har en bredare syn på faktaboken är det främst bilderna eller ämnet i faktaboken som fångar barnen. Barnets ålder och färdigheter spelar mindre roll och pedagogerna betonar att just småbarn älskar att bläddra i faktaböcker på grund av bilderna. Här betonas också vikten av att böckerna tar upp ämnen som ligger nära barnen, såsom kroppen eller mat.

5.3 Kriterier för urval av faktaböcker

Alla pedagoger betonar vikten av att barn har tillgång till kvalitetsböcker oavsett genre. De föredrar stora bilder och mindre text. Bokens uppbyggnad ska ge flexibilitet vid läsning. ”Faktaböckerna ska vara utformade på så sätt att man ska kunna bara ta ut fakta om barnet vill det” (Pernilla). Pedagogerna menar att bilderna är viktiga eftersom ”barn går efter det visuella” (Tova). Bilderna ska vara tilltalande och trovärdiga. Detaljerade bilder ger en bra ingång till samtal. Textens saklighet spelar också roll då ”man vill ge en så sann bild som möjligt” (Berit).

Pedagoger med snävare syn anger mer specifika urvalskrav än de med bredare syn. Detta skulle kunna förklaras med att de senare menar att det finns flera olika sorters faktaböcker. De pedagoger som har snävare syn betonar att det är viktigt att titta igenom böckerna så att barnen kommer i kontakt med bra faktaböcker. Dessa pedagoger strävar i stort sätt efter att ge så ”reella” fakta som möjligt. Överskådlighet i boken spelar också roll för att pedagogen ska kunna ”scanna av” och snabbt hitta rätt vid läsning. De pedagoger som uttrycker en bredare

föreställning vill ge variation i både form och innehåll. Olika bildtekniker, innehåll, textstorlek mm ger barnen kunskap om det rika utbud som finns på marknaden och även faktaböcker för vuxna kan locka de yngsta barnen, enligt dem.

5.4 Situationer där barnen möter faktaböcker

Pedagogerna anger fyra typiska situationer där barnen möter faktaböcker: 1) i temaarbete, 2) utanför temaarbete på förskolan, 3) på utflykt och 4) vid biblioteksbesök. Pedagogerna har olika förutsättningar för temaarbete på sina respektive förskolor. Förskola 1 och 3 har övergripande teman. Det övergripande temat bestäms för hela förskolan. Mindre teman skapas inom ramen för det övergripande temat. Dessa bestäms tillsammans med barnen. Förskola 1 har även ett årligt fågel- och fjärilstema på grund av sin naturprofil. Förskola 2 har inget övergripande tema. Teman föds ur barnens intressen.

1. *I temaarbete* menar samtliga pedagoger att de väljer temaämnen i samspel med dem. Vid temaarbeten konsumerar förskolorna många faktaböcker och dessa arrangeras synligt i läromiljön. Faktaboken i temaarbete används för att fördjupa barnens kunskap om temaämnet. Läsningens fokus ligger då på bokens ämnesinnehåll. I dessa situationer förekommer barn- och pedagoginitierad läsning av faktaböcker. En typisk situation där pedagogerna initierar läsning är samlingen. Pedagogerna introducerar temaämnet för barnen och talar om att det nu finns utvalda faktaböcker på förskolan. Det händer också att pedagogerna samlar in barn för att konkretisera en specifik kunskap inom temat. Pedagogerna uttrycker att faktaböcker har stor betydelse vid temaarbete. Böckerna blir ett viktigt komplement till det övriga materialet som barnen har tillgång till: ”de blir en del av det hela och skapar sammanhang” (Pernilla). Pedagogerna menar också att faktaböckerna knyter barnen till temat genom att de ”får igång ett intresse” (Camilla). Även de barn som inte från början engagerar sig kan lockas genom läsning av faktaböcker. ”Man kan inte göra på samma sätt med alla barnen” (Berit). Mie menar att det är viktigt att läsa faktaböcker med barnen för att lära känna deras specifika intressen: ”Om ett barn älskar örter medan man arbetar med matematik kan man läsa Annas trädgård och till exempel räkna hur många frön Anna planterar”.

2. I de situationer som är *utanför temaarbete på förskolan* är pedagoginitierad faktaboksläsning sällsynt. ”Det förekommer situationer då ett barn räcker fram en bok, men för det mesta sitter de själva” (Pernilla). Vid flera intervjuer framgår det att detta inte är något pedagogerna hade reflekterat över tidigare. ”Barn brukar komma när man sätter sig och börjar

läsa. Det genererar intresse. Men det är sällan man kommer på att ta fram en faktabok. Det hade jag inte tänkt på förrän nu” (Tova). Berit berättar att hon kan initiera läsningen om det finns ett ”extra intresse” hos barnen. Berit minns det år då det kom många nyckelpigor: ”Barnen var extra nyfikna på dem. De lekte och gjorde massor kring dem på gården. Då började jag läsa faktaböcker om nyckelpigor. Sen blev det ett litet projekt av det hela”.

Pedagogerna har olika sätt att förhålla sig till barninitierad faktaboksläsning utanför temaarbete. Det verkar vara kopplat till deras associationer kring faktaboken. De pedagoger som har en snävare syn på faktaboken upplever att de sällan sitter ner och läser en faktabok tillsammans med barnen. Kanske kan detta förklaras med att de främst ser faktaböcker som böcker där man slår upp fakta eller söker specifik information. Dessa pedagoger menar att barnen har utbyte av att läsa böckerna själva. Främst är det de äldre barnen som läser faktaböcker och de gör det för att odla ett specifikt intresse och/eller för att de håller på att knäcka koden för läsning. Dessa pedagoger ser hinder för att hinna med att sätta sig ner längre stunder med ett fåtal barn när de behöver se till hela barngruppen eller när det finns många småbarn i gruppen. De pedagoger som har en bredare syn på faktaboken verkar oftare sitta ner och läsa faktaböcker med barnen. De framhäver att det är viktigt att ge sig tid att läsa faktaböcker om barnen visar intresse. Yngre barn älskar enligt dessa pedagoger att bläddra i faktaböckerna och de uttrycker att de vill ha de vuxnas hjälp med texten. Detta kan delvis förklaras med att flera sorters böcker enligt dessa pedagoger är faktaböcker.

3. *På utflykt* brukar pedagogerna ta med sig faktaböcker om flora och fauna och uppslagsböcker, oberoende av pågående teman. Faktabokens roll i naturen är att stödja barnen i sitt vetenskapliga utforskande av naturen, tillsammans med övriga redskap, såsom luppar. Pedagoger och barn söker i boken svar på sina faktafrågor och jämför innehållet i boken med verkligheten. Pedagogerna anger många problem med att ta med faktaböcker ut. Det är svårt att veta i förväg vad som kommer att fånga barnen i naturen och därför anger de flesta pedagoger att de föredrar Ipad numera. Det finns också interaktiva apar om naturen, vilket gör Ipaden mer attraktiv än faktaboken.

4. Antalet *biblioteksbesök* varierar mellan förskolorna, från en gång i månaden till en gång varannan vecka. Pedagogerna brukar gå i smågrupper till biblioteket men man ser till att alla barnen har varit med någon gång. Samtliga pedagoger menar att det är viktigt att barn möter alla bokgenrer ”Så att de får valmöjligheter senare i livet” (Pernilla). I pedagogernas beskrivningar framgår det däremot att de inte arbetar aktivt med att rikta barnens fokus mot

faktaböcker på biblioteket. Även här uppger pedagogerna att detta inte är något de hade funderat över tidigare. När barnen kommer tillbaka från biblioteket har de mest med sig skönlitterära böcker. Pedagogerna förklarar detta med att faktaböcker ofta står avskilt medan bilderböcker placeras synligt. En annan förklaring som pedagogerna ger är att de inte hinner med att diskutera barnens bokval på biblioteket. ”Man måste ha koll på de andra barnen också” (Berit). Pedagogerna betonar också att de strävar efter att inte styra barnens val för mycket. I pedagogernas beskrivningar framgår det att deras fokus är riktat mot att hitta lämpliga faktaböcker för temat. Barnen kan bli smittade av pedagogens intresse och tittar själva i faktahyllan (Pernilla).

5.5 Högläsning i grupp

Samtliga pedagoger anger att faktaböcker fångar barnen och väcker deras funderingar. Bilderna ger ingångar till dialog. ”Barnen ställer frågor så fort man börjar bläddra i boken” (Tova). Mie berättar att hon högläser experimentböcker. Barnen följer processen i boken medan de experimenterar. I övrigt anger pedagogerna att de inte väljer faktaböcker vid högläsning. De anger flera hinder för att använda faktaböcker i detta syfte. Främst menar de att läsning av faktaböcker är tidskrävande. Pedagogerna förklarar att de gärna vill ge tid till barnens frågor och bygga på det man har läst i faktaboken men att det inte alltid finns utrymme för det. De beskriver också högläsning av faktaböcker som dynamisk. Faktaböcker aktiverar barnen på ett sätt som inte lämpar sig till exempelvis läsvidan. Pedagogerna upplever även att svåra begrepp kan fragmentisera läsningen på ett sätt som skapar oro i barngruppen. De flesta pedagoger tycker också att det är svårt att läsa faktaböcker med engagemang. Skönlitteratur är lättare att läsa med inlevelse och kan därför bättre fånga gruppens uppmärksamhet. Just betydelsen av att hålla barnens fokus under högläsningen är något som pedagogerna betonar. Pedagogerna oroar sig för att barnen blir rastlösa om många fakta presenteras på en gång. Särskilt svårt blir det för de barn som upplevs ha koncentrationssvårigheter. Pedagogerna har också en önskan att högläsningen ska vara sammanhängande. För de flesta pedagogerna ska barnens frågor helst släppas in när pedagogen har läst färdigt. Pedagogernas beskrivningar ger en bild av att barnen vid högläsningen ska vara stillasittande, lyssnande och att deras koncentration ska uttryckas passivt. De förklarar att skönlitteratur med sin kronologiska struktur lämpar sig bättre för högläsning än faktaböckerna.

Dinosaurieböckerna upplevs som något unikt. Dinosaurieböcker beskrivs som böcker som gärna läses högt och med inlevelse. Dessa får gärna innehålla längre textstycken och svåra ord. Pedagogerna berättar att de fascinerats av att barnen kan komma ihåg dinosauriernas svåra namn bättre än vuxna. De upplever att det är roligt att läsa dinosaurieböcker och lätt att följa upp läsningen med spännande samtal eller aktiviteter. Det är också vanligt att teman startar med att barnen har läst dinosaurieböckerna. Pedagogerna förklarar att dinosaurieböcker är tidlösa och att det är något ”speciellt” med just dessa böcker.

5.6 Pedagogernas lästekniker

Beroende på barnens respons kan pedagogerna välja att avbryta faktaboksläsningen eller ändra sin lästeknik. Det förekommer att pedagogerna använder sig av rekvisita, rörelselekar eller sånger för att konkretisera innehåll i boken eller för att göra läsningen ”roligare” (Camilla).

Pedagogerna förhåller sig olika till bokens textstycken beroende på vilken syn på faktaboken de har. Vanligare för de pedagoger som har snävare syn är att de i förväg sorterar bort textstycken som de upplever som svåra eller tråkiga. Istället återberättar dessa pedagoger texten med egna ord. På detta sätt menar pedagogerna att de vill göra läsningen lockande och lättare för barnen att ta till sig. De pedagoger som har en bredare syn på faktaboken förhåller sig annorlunda till texten. De betonar sin uppgift att återge texten som den är till barnen och läser vanligtvis från pärm till pärm om det finns ett önskemål från barnet – vilket ofta är fallet om ett barn väljer en faktabok, enligt dessa pedagoger. Barnen vill gärna upprepa på egen hand och därför bör läsningen ligga så nära texten som möjligt. Dessa pedagoger menar att varje barn vill läsa texten olika och därför går det inte att i förväg sortera bort delar av texten.

5.7 Uppföljning av faktaboksläsning

Pedagogerna berättar att det förekommer dialog med slutna frågor av typen - Hur många ben tror du en spindel har? men också öppna samtal där även pedagogerna diskuterar barnens erfarenheter. Samtliga pedagoger anser att barnen behöver få kunskap om fakta, få möjlighet till reflektion och kunna återkoppla det som de läser i boken till egna erfarenheter. Tova säger: ”om man många gånger har läst en faktabok för ett barn har barnet ofta mycket kunskaper om boken som de vill delge till andra”. Det finns skillnader mellan hur pedagogerna ser på möjligheter och hinder för att genomföra boksamtal kring faktaböcker.

De pedagoger som har en snävare föreställning betonar främst hinder: boksamtal kring faktaböcker kräver mer förberedelse. Man ska kunna svara på barnens frågor. Det behövs också tid, en lugn miljö och att man kan dela barnen i mindre grupper. Det kan vara svårt då personalen inte alltid räcker till. De pedagoger som har en bredare syn däremot ser större möjligheter. De hävdar att de prioriterar denna typ av samtal då de tycker att de är viktiga.

Skapande aktivitet kring en faktabok förekommer vid anknytning till ett planerat tema. ”Man försöker binda ihop böcker och det man håller på med” (Pernilla). I det sammanhanget är det temaämnet som driver det hela och inte särskilda böcker. Pedagogerna ger rika exempel på detta. Vid läsning utanför tema är bearbetning sällsynt. Pedagogerna förklarar det med att barnen ofta sitter tillsammans själva med böckerna. En typisk aktivitet som då uppstår spontant är att barnen ritar av bilderna. Pedagogens stöd i det fallet är att förse barnen med material för vidare skapande, om barnen visar ett djupare intresse. På Tovas avdelning tillverkar barnen sagoböcker men man har aldrig gjort små faktaböcker. ”Vi är i berättarstadiet”, säger Tova.

5.8 Jämförelse mellan faktaböcker och skönlitterära böcker

Pedagogerna betonar vikten av att hjälpa barn att utveckla en vana att läsa faktaböcker. Några av pedagogerna uttrycker oro för att tryckta böcker konkurreras ut av digitala medier. I pedagogernas jämförelser framgår det tydligt att de prioriterar skönlitteratur i arbetet med språk- och läsutveckling. Denna har fördelen att presentera fakta på ett sätt som är tilltalande och ”lättare” (Berit). ”Barnen orkar lyssna på skönlitteratur längre stunder” (Camilla). ”Faktaboken kommer i underläge om den inte är skriven med fiktiva inslag” (Tova). Utifrån pedagogernas beskrivningar framställs faktaboken som ett verktyg för att fördjupa kunskap, medan skönlitteraturen främjar språk- och läsutveckling. Läsning av skönlitteratur framställs som njutning och avkoppling. Maja sammanfattar:

”Barn ska veta att det är roligt med böcker. Man kan lära sig saker själv eller med någon. Det är en bra syssla. Man kan sitta på en filt. Här är inte faktaböcker attraktiva. När man ska läsa en bok med ett barn eller när man säger till ett barn ta med en bok och sätt dig, så väljer man inte faktaböcker i första taget. Man ger en bilderbok istället.” (Maja)

Det finns dock nyanser mellan hur pedagogerna ser på faktabokens möjligheter eller begränsningar i fråga om att främja läslusten. Hos de pedagoger som har en snävare

föreställning om faktaboken finns en tendens att binda ihop läslust och avkodning. De menar att läslusten skapas när barnet erövrar språket och uppnår framgång i sin avkodning. Här ses svåra ord och långa meningar som ett hinder. En av dessa pedagoger uttrycker att en enkel faktatext skapar lust att läsa mer. För dessa pedagoger spelar barnens ålder också roll för deras motivation. De anser att äldre barn gärna vill höra hur ord låter. Språk- och läsutveckling ses även som repetition och träning ger färdigheter. En av dessa pedagoger förklarar att barnen behöver höra samma ord i olika sammanhang. Därför lämpar sig skönlitterära böcker bättre, då barnen kan möta samma berättelse i olika former (sagor, bilderbok, CD med mera). Enligt de pedagoger som har en snävare syn på faktaboken kan en njutningsaspekt förekomma vid läsning av faktaböcker när barnet blir äldre och ”uppslukas” av dem.

De pedagoger som har en bredare föreställning om faktaboken ser fördelar med att använda faktaböcker för att främja läsning. De menar att bilderna gör det möjligt att använda faktaböcker i det sammanhanget eftersom faktaböcker är bilderböcker för vissa barn. En av dessa pedagoger ger uttryck för att barnen kan möta texten och bilderna i olika faser i sin läsutveckling och på så sätt så småningom erövra nycklarna till läsning. Dessa pedagoger tycker att det är bra att erbjuda olika faktaböcker för att nå alla barnen i gruppen. De anser också att barn som har svårt att hänga med i en berättelse kan hitta glädje i att man läser faktaböcker för dem. Två av dessa pedagoger anger att faktaboken kan bygga broar till skönlitteratur och till andra faktaböcker.

5.9 Sammanfattning av resultat

Resultatet visar att det tycks finnas en relation mellan pedagogernas associationer till faktaboken och deras förhållningssätt. Utifrån intervju svaren kan man sammanfatta att samtliga pedagoger ser på och använder faktaboken främst som ett verktyg för att söka kunskap inom ramen för ett planerat tema medan skönlitteratur ses som en estetisk upplevelse och som den litteratur som främjar språk- och läsutveckling. Inom temaarbete används faktaboken för att konkretisera ett innehåll som pedagogerna vill lära ut eller knyta till ett pågående tema. Jag uppfattar dock variation mellan hur pedagogerna betonar möjligheter och hinder när det gäller att använda faktaböckerna i ett språk- och läsfrämjande syfte. Det finns skillnader mellan pedagoger från samma förskola och likheter mellan pedagoger från olika förskolor. Det verkar därför vara den individuella pedagogens syn som är mest avgörande för pedagogernas svar, inte förskolornas förutsättningar. Däremot visar resultatet att

pedagogernas svar är beroende av hur de förhåller sig till sina respektive förskolors förutsättningar. Med detta urval kan man inte säga något om betydelsen av pedagogernas utbildning, ålder eller arbetsplats. Det vore lätt att dra paralleller mellan en äldre utbildning präglad av ett utvecklingspsykologiskt synsätt och det synsätt som vissa pedagoger ger uttryck för, men en av tre pedagoger med bredare syn på faktaboken har en äldre utbildning. Den skillnad som materialet har kunnat visa mellan pedagogerna är att de som har en bredare syn anger att de på sin fritid följer med i barnboksutgivningen. De visar större kunskap om den mångfald av faktaböcker som finns på marknaden. Det går inte att dra några slutsatser om hur de pedagoger som har en snävare syn arbetar med de böcker som faller utanför ramen för deras bild av vad en faktabok för barn är.

5.10 Möjlig tolkning

I resultatet framgår det att pedagogerna tidigare inte hade reflekterat över hur de arbetar med faktaboken men att de är medvetna om att faktaböcker är viktiga böcker. De tilltalar barnen, fångar deras nyfikenhet och kan aktivt stimulera deras reflektion. Detta kan kopplas till tidigare forskning om faktaboken i skolan:

”Mellanstadielärarna ansåg över lag att faktaböckerna först och främst ger fakta och diskussionsmaterial att utgå ifrån i skolarbetet. Lärarna visade en medvetenhet om att böckernas stil och berättarteknik är viktiga för att engagera barnen och få dem intresserade. På det viset kan faktaboken stimulera deras fantasi, väcka läslust och bidra till deras förståelse av sig själva och omvärlden men endast undantagsvis använde de faktaböcker på ett strukturerat, medvetet sätt i det läspedagogiska arbetet” (Fennrup och Gustafsson 2000 i Gómez 2008, s.60).

Utifrån Johansson och Pramling Samuelsson (2003) kan man tolka att de pedagoger som har en snävare föreställning om faktaboken utgår från en mer utvecklingspsykologisk syn på läsning och lärande medan de som har en bredare syn uttrycker ett mer relationellt synsätt. Mitt material visar att pedagoger med snävare syn oftare anknyter till barnens ålder och motiverar sitt förhållningssätt med vad de förväntar sig att barnen klarar av att förstå i en faktabok. Jag uppfattar det som att pedagogernas fokus vid läsning av faktaböcker ligger främst på ämnesinnehållet i boken. Pedagogerna sorterar bort textdelar eller bilder som de menar inte är passande för barnen. Med ett kognitivt synsätt på läsning ligger

uppmärksamheten på barnets inre intellektuella processer och för att kunna läsa och förstå text ska barnet ha uppnått en viss abstraktionsnivå (Gustavsson och Schmidt 2011, s.38). ”Läsning beskrivs utifrån detta perspektiv ofta i termer av en kod som ska knäckas”. I mitt material framgår det att samtliga pedagoger med snävare syn på faktaboken förklarar barnens läsintressen utifrån deras ålder, specifika kunskapsintressen eller förmåga och drivkraft att knäcka läskoden. För de pedagoger som har en bredare syn spelar ålder en mindre roll. Dessa pedagoger uppfattar att även de yngsta barnen med stöd av vuxna kan finna mening och glädje i att läsa olika sorters faktaböcker. När de beskriver sina lästekniker lyfter de betydelsen av att återge både bokens form och innehåll. De betonar också pedagogens roll. De pedagoger som har en bredare syn på faktaboken ger en bild av att läsning inte börjar vid avkodning. I stället uppfattas barnet lära genom att möta både text och bild på olika nivåer. De betonar också vikten av att böckerna tar upp ämnen som ligger nära barnens verklighet för att främja deras läsmotivation.

Pedagogernas sätt att se på faktaböcker påminner om de föreställningar om dessa böcker som enligt Simonsson (2006) finns i Barnstugeutredningen. Där betraktas faktaböcker som viktiga medel för att utveckla barns faktakunskaper. Simonsson hävdar att Barnstugeutredningen präglas av ett kognitivt synsätt (2006). Pedagogerna talar om att faktaböckernas främsta syfte är att utveckla barnens kunskap. Enligt Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) behöver barn skapa en relation till skriftspråket och till andra för att utveckla kunskap om sig själva och om sin omvärld. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv, enligt Damber, Nilsson och Ohlsson (2013, s.12), kan vi förstå kunskapsutveckling som en ”fördjupad kunskap om och förståelse för något fenomen och företeelse”. Enligt författarna är språk, social utveckling och kunskapsutveckling beroende av varandra och ”kompletterande” (s.13). Att kunna tolka och reflektera över de texter de möter är därför avgörande. Pedagogernas svar ger intrycket att de inte medvetet arbetar för att främja barnens tolkning av och reflektion över faktaböcker. Exempelvis är högläsning, boksamtal och bearbetning av faktaboksläsning lågt prioriterat i den planerade verksamheten. Intervjuszvaren kan tolkas som att pedagogerna använder faktaböcker primärt för att utveckla barnens kunskaper om specifika ämne. Man kan även tolka det som att de pedagoger som har en snävare syn på faktaboken uttrycker ett färdighetsorienterat perspektiv på lärande medan de pedagoger som har en bredare syn delvis, genom sitt faktaboksanvändande, uttrycker att de även har barnets sociala utveckling i fokus.

6 Diskussion

Mitt syfte har varit att försöka ta reda på hur pedagoger ser på och resonerar kring faktaböcker utifrån ett språk- och läsfrämjande perspektiv. Bakgrunden till min frågeställning har varit en idé om att pedagoger, genom att uppmärksamma de olika typer av böcker som redan nu finns i och utanför förskolan, bättre kan bemöta barns olika behov och intressen samt bygga vidare på deras erfarenheter och kunskaper. Ett antagande är att faktaböcker har en given plats i förskolans läskultur. Mina frågeställningar har varit: Hur ser pedagoger på faktaboken som verktyg för språk- och läsutveckling? Hur resonerar pedagogerna kring sitt sätt att arbeta med och högläsa faktaböcker? Hur förhåller sig pedagogerna till faktaboken som ett verktyg för att främja språk- och läsutveckling i jämförelse med skönlitteratur? Kan pedagogernas olika sätt att se på faktaboken relateras till en utvecklingspsykologisk respektive relationell lärandesyn?

Resultatet visar att flera aspekter spelar roll för hur pedagogerna förhåller sig till faktaböcker i sin praktik. Gemensamt för pedagogerna är att de inte medvetet inkluderar faktaböcker i sitt arbete med att främja språk- och läsutveckling. Pedagogerna uttrycker i sina svar två olika kunskapssyner, en mer utvecklingspsykologisk respektive en mer relationell. Resultatet ger dock en bild av att läsningen på förskolan sker på ganska liknande sätt oavsett pedagogernas synsätt. Vad som däremot skiljer sig åt är hur olika pedagoger talar om hur de ser på faktaboken i relation till språk- och läsutveckling. Pedagogernas associationer kring faktaboken, deras syn på litteratur, läsning och lärande spelar roll men även de villkor som skapas kring litteraturläsning i förskolan.

6.1 Pedagogernas föreställningar om faktaboken

Det finns en relation mellan hur pedagogerna ser på faktaböcker och hur de talar om att de bemöter dessa i sin praktik. Det framgår tydligt i mitt material att det finns två olika sätt att se på faktaboken och att det finns kopplingar mellan dessa och pedagogernas sätt att se på läsning och lärande.. Min uppfattning är att först och främst är faktaböcker för samtliga pedagoger verktyg för att hämta kunskap och information. Englund och Ledin (2003) menar att en sådan definition är problematisk då den inte tar andra av sakprosatexternas egenskaper i anspråk, nämligen ”att instruera, att påverka, att väcka debatt” (s.37). Jag menar att det är särskilt viktigt att barn får reflektera och problematisera kring faktatexter för att kunna bli delaktiga i samhällslivet. Barn är meningsskapande och behöver stöd med att utveckla ett

kritiskt förhållningssätt till texter redan från början (Schmidt och Gustavsson, 2011). I förskolan ska barn ges förutsättningar för att fördjupa sin kunskap, ”söka information, tolka, bearbeta och värdera denna” (Johansson och Pramling Samuelsson 2013, s.12). Jag tolkar mitt resultat som att det finns ett behov av att vi pedagoger skaffar ett språk kring faktaböcker för barn för att mer medvetet kunna arbeta med och reflektera kring dem, detta för att utveckla barns läsförståelse av faktaböcker. Det är vanligt att man associerar faktaböcker till deras ämnesinnehåll (Gómez 2008). Detta hävdar Gómez speglar tidigare generationers syn på faktaböcker. Vidare menar Gómez att uppfattningen om att yngre barn inte kan ta till sig faktaböcker är förankrad i Piagets utvecklingspsykologiska perspektiv. Jag tycker mig se detta i den snävare föreställningen om faktaboken som framkommer i mitt material. Resultatet visar även betydelsen av att pedagoger utvecklar kunskap kring hur faktaboksmarknaden för barn ser ut idag.

6.2 Pedagogernas lärandesyn

En relationell eller sociokulturell utgångspunkt för lärande i förskolan innebär, enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2003) att barn måste få stöd med att odla vissa kompetenser för att på sikt aktivt kunna bidra till samhället. I Lpfö 98 står det att förskolan ska ”bedrivas i demokratiska former och därigenom lägga grunden till ett växande ansvar och intresse hos barn för att de på sikt aktivt skall delta i samhällslivet”(Skolverket, 2010, s.3). Där påpekas även att barn tillägnar sig värden genom ”konkreta upplevelser” (s.3). Enligt Johansson och Pramling Samuelsson är det en positiv utmaning för pedagoger att utveckla ett relationellt synsätt eftersom detta kräver att man kritiskt granskar den egna verksamheten och synen på barn och lärande. Pedagoger behöver därför fråga sig: ”på vad sätt gör verksamheten barnen delaktiga och engagerade?” (s.15). I ett sociokulturellt perspektiv inbegriper lärandet mer än att lära sig färdigheter (Säljö 2000). Det handlar om att utveckla förmågan att delta i en kultur eller att möta världen på ett ”särskilt sätt” (s.26). Kunskap skapas i en dialog mellan människor i särskilda sammanhang. Jag menar att dialogen i förskolan måste ta sin början i barnets erfarenheter, intressen och kunskaper. Pedagogernas lärandesyn spelar roll för hur de betonar möjligheter och hinder för att arbeta med faktaboken som ett verktyg för språk- och läsutveckling. Jag uppfattar det som att en sociokulturell lärandesyn innebär att man betraktar kunskapsinläring, identitetsutveckling och språkutveckling som en helhet. Det ger en bredare syn på faktaboken som rymmer möjligheten att arbeta med den som ett verktyg för språk- och läsutveckling.

6.3 Faktaböcker i jämförelser med skönlitteratur

Tidigare forskning visar att lärare i skolan uppfattar det som att det enbart är skönlitteratur som kan främja språk- och läsutveckling. Vidare menar Kåreland (2012) att lärare uppfattar det som att estetiken är det som utvecklar identitet och språk. Dessa tendenser uttrycker sig även i mitt resultat. Pedagogerna betonar att det är viktigt att erbjuda barnen båda genrererna men när de jämför dessa laddas skönlitteratur med fler positiva, språkfrämjande och estetiska egenskaper än faktaböckerna. Skönlitteraturen är ”underhållande”, ”tilltalande” eller ”uppslukande” medan faktaböckerna kan vara ”trista”, ”svåra” eller ”torra”. Pedagogerna ger också en bild av att faktaböcker är mer krävande att läsa med barn än skönlitteratur.

Faktaboksläsning bör vara ”enklare” eller ”roligare” om barn ska ta den till sig. Skönlitteratur kan till viss del även vara ”bättre” på att lära ut fakta och är också avkopplande. Resultatet ger delvis en syn på skönlitteraturläsning som även den hade behövt diskuteras. Men vad jag vill lyfta här i relation till mitt syfte är att pedagogernas sätt att se på faktaböcker i förhållande till skönlitteratur skapar en fragmenterad bild av läsning och av lärande. Man skulle kunna säga att faktaböcker står för ”undersökande” medan skönlitteraturen står för ”underhållande”. Detta kan vara problematiskt då det tonar ner faktabokens språk- och läsutvecklande kvalitéer.

Något som också är intressant att anmärka är att denna gränssättning inte gäller dinosaurieböcker. Kanske bottnar pedagogernas sätt att se på dinosaurieböcker i deras erfarenhet att ”alla” barn intresserar sig för dessa böcker. En annan förklaring kan vara att pedagogerna betraktar dinosaurieböcker som av högre estetiskt och litterärt värde än övriga faktaböcker. Dessa är ”speciella”, ”fascinerande”, har ”dramatiska” eller ”uppslukande” bilder. Trots svåra ord och textstycken skapar dinosaurieböcker inlevelsefull och engagerad läsning. Kanske talar detta också om hur viktigt det är att faktaboken tilltalar pedagogen för att den ska kunna brukas som litteratur?

6.4 Pedagogernas högläsning

Pedagogerna visar att de är medvetna om att faktaböckerna är betydelsefulla i ett språk- och läsutvecklande syfte. Böckernas form och innehåll stimulerar barnens gemensamma eller specifika intressen och ger bra ingångar till samtal och reflektion. Jag citerar Tova en gång till: ”Barnen ställer frågor så fort man börjar bläddra i dem”. Dock initierar pedagogerna sällan läsaktiviteter kring en faktabok. Pedagogerna nämner många hinder för att arrangera högläsning av faktaböcker. Högläsning av faktaböcker är tidskrävande och ryms därför inte alltid i en ordinarie lässtund. Högläsning av faktaböcker förutsätter även en dynamisk läsning som inte lämpar sig till läsvilan. Några av pedagogerna upplever att mycket ordförklaringar

fragmentiserar läsningen på ett sätt som skapar ”oro” i barngruppen. Faktaböcker kräver att pedagogerna läser med inlevelse. Faktaböcker utan fiktiva inslag har enligt pedagogerna inte förmågan att ”fånga” barnens uppmärksamhet. Här finns teman som har nämnts tidigare i samband med pedagogernas sätt att se på skönlitteratur, exempelvis att skönlitteraturläsning ska vara ”rolig” och ”avkopplande”, med andra ord inte ansträngande. Skönlitteratur har en linjär berättarstruktur vilket förväntas ”fånga” barngruppen. Pedagogerna verkar ha förväntningar på att högläsningen ska vara sammanhängande, stillasittande och lyssnande. Den bild de ger av högläsning verkar stämma överens med hur de ser på läsning av skönlitteratur. Det gör att faktaböckerna diskvalificeras för högläsning. Pedagogernas syn på högläsning stämmer överens med vad Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) kommit fram till i sin undersökning om hur litteraturläsning sker i de förskolor som de har undersökt. De menar att skönlitteraturläsning i förskolan har barns sociala träning som syfte och att det kan ha en ”disciplinerande” funktion (s.32). Man skulle även kunna diskutera om högläsning av skönlitteratur måste vara på det vis som pedagogerna ger uttryck för att den ska vara, men det finns inte utrymme för det inom ramen för det här arbetet. Något som man kan påpeka i relation till mitt syfte är att de villkor kring litteraturläsning som skapas i förskolan verkar ha betydelse för hur och om högläsning av faktaböcker kan genomföras. Högläsning förknippas ofta med att barnen lugnas och disciplineras (Damber, Nilsson och Ohlsson 2013).

6.5 Pedagogernas uppföljning

Pedagogerna lyfter faktaböcker som viktiga verktyg för samtal. Det verkar finnas en konsensus om deras potential att stimulera barnens kritiska tänkande och delaktighet. Samtliga pedagoger beskriver hinder för att följa upp faktaboksläsning med boksamtal men det finns en skillnad mellan hur de betonar dessa hinders betydelse. De pedagoger som har en snävare syn på faktaboken ser fler hinder och lägger större vikt vid dessa. De förklarar att de vill ha tid för att svara på barnens frågor men att boksamtal är svåra att förverkliga på grund av praktiska omständigheter, såsom stora barngrupper eller många småbarn i gruppen. Jag har i min analys tolkat att de pedagoger som har en snävare syn på faktaboken uttrycker ett mer utvecklingspsykologiskt synsätt. Jag kopplar detta till Johansson och Pramling Samuelsson (2003), som menar att i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv kan barnets individuella intressen uppfattas som konkurrerande med kollektivets.

Samtliga pedagoger anger att de sällan genomför högläsning av faktaböcker. Detta innebär att barnen har knappa möjligheter att diskutera sin tolkning av faktaböcker under handledning

från en vuxen. Förmågan att kritiskt förstå texter är inte medfödd utan den utvecklas när vi gör erfarenheter av tolkning i ett socialt sammanhang (Säljö 2000). Utifrån detta kan vi betrakta uppföljningen som central för hur barn lär sig förstå och tolka faktaböcker. Vidare ställer Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) frågan om den litteraturläsning som sker i förskolan tar till vara hur barn bygger upp sin identitet, sitt språk och sitt lärande. Det framgår i mitt material att pedagogerna behöver arbeta aktivt för att öka barnens delaktighet vid högläsning och uppföljning av faktaböcker. Utifrån pedagogernas beskrivningar framgår det att barnen spontant aktiveras av den typen av litteratur. Man skulle kunna argumentera för att barnen kan socialiseras till att bli både aktiva och lyssnande läsare genom samtal kring faktaböcker. Enligt Fast (2011) kommunicerar barnens skapande deras tankar och känslor. Därför är det viktigt att faktaboksläsning följs upp även genom att barnen erbjuds att bearbeta faktaböcker i produktioner.

6.6 Barnens självläsning

Pedagoginitierad läsning av faktaböcker är sällsynt och sker i samband med experiment eller specifikt temaarbete. Pedagogerna ger en splittrad bild av läsning där skönlitteratur är upplevelse (nöje) medan faktaböcker är information (nytta). Detta stämmer inte överens med deras iakttagelser av hur barnen på förskolan förhåller sig till faktaböcker. Pedagogerna talar om att barn *både* har nöje och nytta av att läsa faktaböcker själva och/eller tillsammans. ”De sitter längre stunder” med att ”bläddra” och ”fångas” av bilderna. Det ligger en paradox i att pedagogerna kan se ett större läslustfrämjande värde i faktaböcker vid de tillfällen barnen läser dessa själva än när pedagogerna håller i läsningen. Barn behöver behärska de kognitiva lästeknikerna men också uppleva att läsning är både rolig och lärorik (Westlund, 2009a). Jag anser att faktaboken har en viktig roll att spela när det gäller att stimulera barns läsmotivation. Inom forskningsmodellen Cori betraktas läsmotivation, läsförståelse och ämneskunskap som sammanvävda (Guthrie 2004 i Westlund, 2009a) och man använder faktaböcker för att sätta igång barns läsengagemang. Läsning är enligt Guthrie inte avkoppling utan engagemang (2009a). CORI har hittills använts med barn från 8 år men att ämnesintresset kan främja läslusten är en idé som är intressant att fundera över även i mötet med förskolebarnen.

6.7 Pedagogernas lästekniker

Pedagogerna uppmärksammar att bilder i faktaböcker är rika på detaljer och därför ger bra ingångar till samtal. Fast (2011) påpekar betydelsen av bilder för barns literacy-utveckling. Det är därför positivt att pedagoger tar vara på barnens nyfikenhet på bilder i faktaböcker.

Pedagogerna visar dock en slags försiktighet i fråga om att synliggöra textinnehållet och begreppen för barnen. Min analys visar att pedagogernas reservationer delvis relateras till deras föreställningar om faktaboken och även till deras syn på läsning och lärande. De pedagoger vars svar kan tolkas som ett uttryck för ett utvecklingspsykologiskt synsätt plockar bort textdelar och begrepp i större omfattning än de andra. Dessa pedagoger återberättar med egna ord, detta för att göra läsningen mer tillgänglig och levande. De har som utgångspunkt för sitt förhållningssätt att de tror att yngre barn bara klarar av att förstå en viss mängd information i en faktabok. Detta kan associeras till kognitiva idéer om att barn tar till sig narrativa berättelser innan faktabaserade (Duke 2003, Gómez 2008). Barn utvecklar strategier för läsning när de tidigt möter texter som utmanar deras förmåga att begripa okända ord (Stanovich, Siegel och Gottardo, 1997 i Damber, Nilsson och Ohlsson 2013). Man kan därför med utgångspunkt i Guthrie (2004 i Westlund, 2009a) argumentera för att även yngre barn kan göra ansträngningar för att lära svåra begrepp om teman som fångar dem. Detta kan man se i pedagogernas berättelser om högläsning av dinosaurieböcker. Fast (2011) använder Vygotskijs begrepp och tillägger att pedagogen bör ha kunskap om varje barns *proximala utvecklingszon* för att pedagogen ska kunna ge rätt utmaning. Jag menar därför att textstycken inte bör ”göras om” i förväg. Om läsningen av faktaböcker sker utan större delaktighet från barnen finns kanske risk att pedagogen går miste om att utmana barnet där det är i sin unika process.

6.8 Faktaböcker i temaarbete

Pedagogerna berättar att det arrangeras betydligt fler möten med faktaböcker inom ett temaarbete än utanför. De menar att faktaboken spelar en viktig roll då den skapar sammanhang och riktar barnens intresse och nyfikenhet mot temaämnet. När de konkret beskriver hur de arbetar med faktaböcker i temaarbeten anges två typiska situationer. I den första samlar pedagogerna barnen för att berätta att faktaböcker har anskaffats för temat och i den andra används faktaboken för att konkretisera något som de specifikt vill synliggöra för barnen. Vid temaarbete finns också många faktaböcker om det utvalda temaämnet tillgängliga i den fysiska miljön. Pedagogernas beskrivningar ger intrycket att faktaböcker inom ett temaarbete används främst som ett komplement till pedagogens kunskapsförmedling eller för att engagera barnet inom temat. I ett sådant sammanhang är det temaämnet som är i fokus och inte särskilda faktaböcker. Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) har iakttagit hur förskolor arbetar med temaarbete. De ger en bild av att temaarbete förekommer i mindre omfattning än vad man tror och att en helhetssyn sällan genomsyrar temaarbetet. Detta har tidigare

uppmärksamhets i skolan men Nilsson (2007 i Damber, Nilsson och Ohlsson 2013) menar att samma tendenser visar sig även i förskolan: ”Vi menar alltså att temaarbete i förskolan snarare bidrar till att öka splittringen i den kunskapskontext som barnen befinner sig i, än till att minska den genom att sammanhållna kunskapskontexter skapas som får genomsyra hela verksamheten” (s.55). Mitt resultat skulle kunna knytas till denna uppfattning om en brist på helhetssyn. En fråga som man kan ställa utifrån pedagogernas beskrivningar är hur stor fokus på språk- och läsutveckling som finns i pedagogernas sätt att arbeta med faktaboksläsning i temaarbete och vilka konsekvenser detta kan ha för barnens delaktighet. Jag anser att författarnas förslag på hur man istället skulle kunna arbeta med skönlitteratur och tema i förskolan är intressanta även för att diskutera faktabokens roll i temasammanhang. De hävdar att när läsning av litteratur följs upp i en ”problem- och relationsorienterad” temakontext kan barnens tankar, reflektioner och identitetsutveckling fördjupas i dialog och ömsesidighet och med språket som redskap (s.55). Man skulle exempelvis kunna läsa faktaböcker i geografi för att utveckla barns medvetenhet om människans olika levnadsvillkor på Jorden. På detta sätt kan även värdegrundsdiskussioner initieras, exempelvis om samhällets kulturella mångfald. Med utgångspunkt i Guthrie (2004 i Westlund 2009a) och i Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) skulle man kunna påstå att lika väl som läsning av faktaböcker kan knyta barn till temaämnet skulle temaämnet kunna knyta barn till läsning av faktaböcker och på så sätt bidra till att främja barnets kunskapsmässiga, språkliga och sociala utveckling. Detta förutsätter att pedagoger i förskolan utvecklar en syn på faktaböcker som en resurs för att främja *både* kunskap *och* språk.

6.9 Vidare forskning

Mitt syfte har varit att försöka förstå pedagogernas synsätt. Det ger inte en full bild av hur pedagogerna möter de böcker som de definierar som faktaböcker i sin praktik. Min undersökning pekar på tendenser och ger inte heller en slutgiltig bild av den enskilda pedagogens synsätt. Det är svårt att fånga hur pedagogerna arbetar med läsning av faktaböcker vid tema och för att få en tydligare bild hade intervjuerna behövt kompletteras med observationer. Jag har inte kunnat påverka urvalet av informanter. Det hade varit intressant att undersöka om det finns samband mellan pedagogernas utbildning och deras sätt att svara. Det finns få studier om hur förskolebarn interagerar med faktaböcker och därför hade även en sådan studie varit intressant. Pedagogerna talar om dinosaurieböcker som ”speciella” faktaböcker. Även detta hade varit intressant att undersöka vidare.

Referenser

Bryman, Alan (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB

Damber Ulla, Nilsson Jan & Ohlsson, Camilla (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Dayton-Sakari Mary, Jobe Ronald (2003). Reluctant readers choose nonfiction : just give me the facts!. *Bookbird: literature for children and young people, problems of juvenile reading* vol. 41, nr 1, s.21-27

Duke, Nell K. (2003). Informationsbook in early childhood. Learning to read from the very beginning. *National Association for the Education of Young Children*.

Tillgänglig på: <http://www.earlychildhoodconnections.com/documents/InformationBooks.pdf>

Hämtad 2013-06-16

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

Gómez, Elsa (2008). *Faktaboken som pedagogisk resurs*. Elsa Gómez. Lund: Studentlitteratur.

Hjort Madeleine (2013). Muntl. föreläsning. Festival Litteralund. (2013-04-18)

Johansson Eva, Pramling Samuelsson Ingrid (red.) (2003). *Förskolan - barnens första skola!* Lund: Studentlitteratur

Johansson Monika, Thunberg Lisa (2005). *Barns läsning av facktexter. En studie av skolbibliotekariers och pedagogers syn på barns läsning och förståelse av facktexter*. Högskolan i Borås.

Kåreland, Lena (2012). *Barnboken i samhället*. Upplaga 2:1. Lund: Studentlitteratur.

Ledin Per, Selander Staffan (2003). Institution, text och genre. I: Englund, Boel, Ledin Per (red). *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.

Gustavsson Bernt och Schmidt Catarina (2011) Läsande och skrivande som tolkning och förståelse- Skriftspråk som meningsskapande literacypraxis. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 2011 årg 16 nr 1 s 36–51

Pappas, Christine (1993) Is narrative “primary”? Some insights from kindergartners’ pretend readings of stories and information books. *Journal of Reading Behavior* 25: 97–129.
Tillgänglig på: <http://jlr.sagepub.com/content/25/1/97.full.pdf>. Hämtad: 01-06-2013

Pappas, Christine (2006). The information book genre: Its role in integrated science literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*. Vol. 41, No. 2. April/May/June 2006 (International Reading Association). Tillgänglig på:
<http://www.tc.columbia.edu/rwp/articles/Non-Fiction/RRQ-Non-Fiction-Pappas.pdf>. Hämtad: 05-06-2013.

Patel Runna, Davidsson Bo (2011). *Forskningsmetodiken grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Simonsson, Maria (2006). *Pedagogers möte med bilderböcker i förskolan*. Skapande vetande NR 48. Linköpings universitet.

Svenska barnboksinstitutet (sbi) (2013). *Bokprovning på Svenska barnboksinstitutet: En dokumentation*. Årgång 2012: 14 mars–18 april 2013. Stockholm: Sbi. Tillgänglig på:
http://www.sbi.kb.se/Documents/Public/Bokprovning/Dokumentation/Argang_2012.pdf. Hämtad: 04-05-2013.

Skolverket (2010). *Läroplanen för förskolan, Lpfö 98*. Tillgänglig på:
<http://www.skolverket.se>. Hämtad 2013-06-01

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Englund Boel & Per Ledin (Red) (2003) *Teoretiska perspektiv på sakprosa*.

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Regeringskansliet (2013). *Läsandets kultur*. Slutbetänkande av litteraturutredningen. SOU 2012:65. Stockholm: Elanders Sverige AB.

Westlund, Barbro (2009a). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Andra utgåva. Stockholm: Natur och Kultur.

Westlund (2009b). Hermeneutik. I: Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Första upplaga. Stockholm:Liber AB.