



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Barnlitteratur i förskolan

-en möjlighet till kunskapsutveckling?



Författare: Annika Karlsson och

Marie Erlandsson

Handledare: Martin Hellström

Examinator: Anette Almgren

White

Examensarbete: Läs och

språkutveckling

Vt 2014

Kurskod: GO1173

Abstrakt

Arbetets syfte är att undersöka hur förskolepersonalen på ett antal förskolor i ett mindre samhälle i södra Sverige, med barn mellan ett och fyra år, arbetar med barnlitteratur i ett kunskapsutvecklande syfte. Vårt arbete tar sin utgångspunkt i Ulla Damber, Jan Nilsson och Camilla Ohlssons bok *Litteraturläsning i förskolan* (2013). I studien har man undersökt detta område och ger kritik till att barnlitteraturen till största del används i form av disciplinära och strukturella syften, så som läsvila och spontan läsning. Damber et al. (a.a.) menar att barnlitteraturen har en större potential och kan användas i mer kunskapsutvecklande syfte. Vi har valt Vygotskijs sociokulturella utvecklingsteori som teoretisk utgångspunkt för vår studie, eftersom vi anser att förskolans läroplan (Lpfö 98, rev 2010) är väl förankrad i denna teori. Utifrån förskolans läroplan (a.a.) har vi problematiserat kunskapsbegreppet och hur de olika formerna av kunskap kan utvecklas med hjälp av barnlitteraturen. Vi har problematiserat hur Damber et al. (2013) förhåller sig till kunskapsbegreppet och den sociokulturella utvecklingsteorin. Vidare hur begreppet kan kopplas till arbetet med barnlitteratur i förskolan.

Vår empiriska del består av enkäter med både kvalitativa och kvantitativa frågor, som vi delat ut till all förskolepersonal på tre olika förskolor. Resultatet av enkäterna visar att barnlitteraturen, i likhet med Dambers et al. (a.a.) studie, främst används i form av läsvila och spontan läsning. Det vi kan se skiljer sig från den studien är syftet och föreställningen om vad som är kunskapsutvecklande för barnet. Vår studie tar även upp hur mycket tid förskolepersonalen uppskattar att de använder barnlitteratur samt vilka möjligheter och hinder de ser. Här visar resultatet viss skillnad mellan både verksamheterna och personalens utbildningsbakgrund. Exempel på detta är att en av förskolorna arbetar mer aktivt med barnlitteraturen än de övriga. Barnskötarna använder i högre grad barnlitteraturen vid aktiviteter som läsvila och spontan läsning, jämfört med förskollärarna i undersökningen. Dock finns det undantag inom bägge yrkeskategorierna gällande användning och ambitioner. Slutligen menar vi att studien visar på att kunskapsutveckling är ett komplext begrepp och vad som är kunskapsutvecklande kan problematiseras ur flera aspekter.

Nyckelord

Barnlitteratur, förskola, kunskapsutveckling, Lpfö 98

Engelsk titel (USA)

Children's literature in Preschool. Development of knowledge through fiction?

Innehåll

1 Inledning	1
2 Syfte	2
2.1 Frågeställningar:	2
3 Metod	3
3.1 Undersökningsmetod	3
3.2 Genomförande och bearbetning av resultat	4
3.3 Forskningsetiska principer	5
3.4 Bortfallsanalys	5
3.5 Metoddiskussion	6
4 Bakgrund	8
4.1 Sociokulturell utvecklingsteori	8
4.2 Kunskapsbegreppet och förankring i styrdokument	10
4.3 Litteraturläsning i förskolan	12
4.4 Olika sätt att arbeta med barnlitteratur i förskolan	13
4.4.1 Högläsning	14
4.4.2 Boksamtal	15
4.4.3 Tematiskt arbete	16
4.4.4 Läsvisa	17
4.4.5 Spontan läsning	18
5 Resultat	20
5.1 Barnskötarna	21
5.1.1 Användning av barnlitteratur i verksamheten	21
5.1.2 Val av litteratur	22
5.1.3 Möjligheter och hinder	22
5.2 Förskollärarna	23
5.2.1 Användning av barnlitteratur i verksamheten	23
5.2.2 Val av litteratur	24
5.2.3 Möjligheter och hinder	24
5.3 Utomhuspedagogerna	25
5.3.1 Användning av barnlitteratur i verksamheten	26
5.3.2 Val av litteratur	26
5.3.3 Möjligheter och hinder	26
6 Diskussion	27
6.1 Hur barnlitteraturen används i verksamheterna och förskolepersonalens föreställningar av barnlitteraturen som kunskapsutvecklande aktiviteter.	27
6.2 Val av litteratur	31
6.3 Skillnader i resultat	32
6.4 Vilka hinder förskolepersonalen upplever	32

7 Avslutning	34
7.1 Vidare forskning	35
Referenser	36
Bilagor	I
Bilaga A Enkät	I
Bilaga B Missivbrev	III

1 Inledning

Vi är två studenter som arbetar inom förskolan och läser på lärarprogrammet för förskola och förskoleklass i Växjö. Under vår utbildning har vi kommit i kontakt med Dambers et al. (2013) bok *Litteraturläsning i förskolan*. Studien i boken väckte våra tankar och funderingar till detta examensarbete. Boken baseras på undersökningar av hur personalen i förskolan jobbar med barnlitteratur och bristerna i detta arbete. Till största del användes barnlitteraturen inte med ett kunskapsutvecklande syfte, utan mestadels som läsvila och spontan läsning. Genom vår yrkeserfarenhet har vi på motsatt sätt upplevt en stor medvetenhet om hur barnlitteratur kan användas kunskapsutvecklande i förskolan vilket ledde oss in på detta arbete.

Vi vill undersöka hur det ser ut på några förskolor i en kommun i södra Sverige. Genom att dela ut enkäter till all förskolepersonal på sex avdelningar med barn från ett till fyra års ålder, hoppas vi få kunskap kring hur förskolepersonalen använder barnlitteraturen i sitt arbete. Är det som Dambers et al. (a.a.) undersökning påvisar? Vad beror det i så fall på? Finns det bristande kunskap hos förskolepersonal eller finns det andra orsaker? Vi är även intresserade av att se om det finns en skillnad i förskolepersonalens ambitioner jämfört med vad de faktiskt gör. Vilka möjligheter och hinder ser förskolepersonalen med användandet av barnlitteraturen? Finns det skillnader i kunskap och ambition beroende på vilken pedagogisk utbildning man har? Genom att ställa öppna enkätfrågor önskar vi få en bred bild av hur det ser ut på de förskolor vi valt ut. Vi hoppas få en helhetssyn genom att lämna enkäter till all förskolepersonal ute på avdelningarna och även se om det finns olika kunskaps- och ambitionsnivåer.

Som teoretisk utgångspunkt har vi utgått från den ryske pedagogen Lev Vygotskijs (1896 -1934) sociokulturella syn på lärande, där lärandet sker i relationer med andra och språket är ett krav för tänkandet. Vi har valt denna teoretiska utgångspunkt då vi anser att styrdokumentet för förskolan (Läroplanen, Lpfö98 rev 2010) är väl förankrade i den. Vidare vill vi belysa vad tidigare forskning säger om barnlitteraturens möjligheter i förskolan i ett kunskapsutvecklande syfte. När blir användandet av litteraturen kunskapsutvecklande?

Vi inleder studien med att presentera vårt syfte och våra frågeställningar. Under metodkapitlet redovisas vårt val av metod och beskriver även hur vi genomfört och bearbetat resultatet. Därefter följer en bortfallsanalys och kapitlet avslutas med en metoddiskussion där vi problematiserar vårt metodval. Vidare följer vårt bakgrundsmaterial där börjar vi med att beskriva Vygotskijs teorier om sociokulturellt lärande, som vi använder som teoretisk utgångspunkt. Kunskapsbegreppet problematiseras och dess förankring i förskolans styrdokument. Vi belyser även hur barnlitteraturen kan användas på olika sätt i förskolans verksamhet. I vårt resultatkapitel redovisas resultatet av enkätundersökningen av hur de använder barnlitteratur i de tillfrågade verksamheterna. Diskussionskapitlet utgår från vårt syfte och frågeställningar. Där diskuteras och problematiseras resultatet i förhållande till bakgrundsmaterialet, samt teoretiska utgångspunkter. Avslutningsvis sammanfattar vi arbetet med våra diskussioner och hur det skulle vara intressant att forska vidare.

2 Syfte

Syftet med vårt arbete är att se exempel på hur man i några förskolor arbetar med barnlitteratur. Använder förskolepersonalen litteraturen i ett kunskapsutvecklade syfte? Stämmer detta överens med hur personalen skulle vilja arbeta eller är det något som hindrar dem? Vårt val av syfte grundar sig i de tankar och funderingar som uppstod då vi under utbildningen kom i kontakt med boken *Litteraturläsning i förskolan* (Damber et al. 2013). Vi har en föreställning om att barnlitteraturen används mer kunskapsutvecklande än vad Dambers et al. (a.a.) studie visar. Detta vill vi undersöka på några förskolor.

2.1 Frågeställningar:

- Hur använder förskolepersonalen barnlitteratur och med vilket syfte?
- Vilka hinder och möjligheter ser förskolepersonalen med användningen av barnlitteratur?
- Vilka föreställningar kring barnlitteratur som kunskapsutvecklande resurs finns hos förskolepersonalen?

3 Metod

Under detta kapitel redovisar vi vårt val av metod. Här beskrivs även hur vi genomfört och bearbetat resultatet. Inför redovisningen av vår metod har vi tagit del av professor Jan Trosts (2012) *Enkätboken* och Runa Patel och Bo Davidssons, som båda undervisar i forskningsmetodik, (2003) bok *Forskningsmetodikens grunder*. Vi redogör för hur vi har tagit hänsyn till forskningsetiska principer i vårt arbete. Efter det följer en bortfallsanalys och vi avslutar kapitlet med en metoddiskussion där vi problematiserar vårt metodval.

3.1 Undersökningsmetod

I vår undersökning kring förskolepersonalens arbete med barnlitteratur valde vi att arbeta med enkäter. Enkäten utformade vi utefter vårt syfte och våra frågeställningar. Vi valde att personligen dela ut enkäterna till respondenterna. I enkäten valde vi främst att ha öppna frågor för att få stor bredd och kvalitet på undersökningen. Trost (2012) beskriver enkäten som ett mätinstrument där individens åsikter, känslor och beteende kan mätas. Genom att ställa samma frågor till respondenterna tror vi att man lättare kan se samband och jämföra resultaten. Vi tror även att när respondenterna tillåts vara anonyma blir svaren ärligare. Vi har strävat efter att genomföra en kvalitativ undersökning som Trost (2012) beskriver som en mer djupgående undersökning. För att uppnå det behövde vi en relativt stor urvalsgrupp för att kunna se helheten av hur arbetet med barnlitteraturen genomförs ute i verksamheterna. Vi har även i enkäten några kvantitativa frågor för att undersöka respondenternas utbildning och år i yrket.

Anledningen till att vi valde bort intervjuer som metod i denna undersökning var att vi ville få en stor bredd i resultatet. Vi har en föreställning av att vid intervjuer blir oftast respondenterna de mest ambitiösa pedagogerna och vi ville få en helhet där både negativa och positiva tankar kommer fram.

Respondenterna som tilldelades enkäten var personal i förskolan verksamma i kommunens tätort. För att kunna se hur de olika förskolorna arbetar med barnlitteratur valde vi att vända oss till förskolor där barnen är mellan ett och fyra år. Antalet enkäter som delades ut var tjugofem stycken.

3.2 Genomförande och bearbetning av resultat

Med utgångspunkt i vår studies syfte utvecklade vi ett antal frågeställningar (Bilaga A) som vi ville få svar på med hjälp av enkäten. Frågorna i enkäten består främst av öppna svarsalternativ som vi har sammanställt genom en textanalys. I vår undersökning får de olika yrkeskategorierna göra en självuppskattning av sitt arbete med barnlitteratur. Dessa frågor är med fasta svarsalternativ och redovisas dels i diagramform men också genom textanalys. Vi har även två sakfrågor i enkätens inledning som är relevanta för studiens undersökning. Sakfrågorna har vi sammanställt med hjälp av diagram. Vår enkät är utformad i Microsoft Word.

För att informera våra respondenter om enkäten formulerade vi ett missivbrev (Bilaga B) där vi beskriver vårt syfte med undersökningen. Detta brev följde med enkäten vid utlämnandet. Patel och Davidsson (2003) poängterar vikten av innehållet i missivbrevet och att all information kring studien bör sammanfattas i detta brev. Missivbrevet tror vi tydliggör och motiverar respondenterna att vilja delta i undersökningen. Trost (2012) beskriver missivbrevets betydelsefulla del i undersökningen och att dess syfte är just att höja motivationen hos respondenterna att besvara frågorna.

Efter att enkäten var klar och missivbrevet formulerats fortsatte vi arbetet med att:

- Informera förskolecheferna som ansvarar för de verksamheter där vi planerat att genomföra studien. Detta gjordes via mail där enkäten och missivbrevet bifogades.
- Informera respondenterna kring vårt arbete och dela ut enkäterna.

Vi skickade också med ett A4-kuvert där alla respondenter kunde placera sin ifyllda enkät. Detta för att underlätta insamlandet men även för att bibehålla respondenternas anonymitet. Tiden för att besvara enkäten var nio dagar. Efter att alla enkäter samlats ihop började vi arbetet med att sammanställa resultatet. Frågor i enkäten med öppna svarsalternativ har sammanställts med hjälp av en textanalys i ett Word dokument. Detta har gjorts med tre huvudrubriker med efterföljande underrubriker för att strukturera upp texten på ett bra sätt. De enkätfrågor där respondenten har kryssat i fasta svarsalternativ har vi valt att redovisa dels i textanalys men även i diagram då vi anser att denna

uppdelning ger en tydlig bild av svarsresultatet. Trost (2012) poängterar vikten av att anpassa diagrammets utformning efter tilltänkta läsare. Vi har två typer av diagram vilka är cirkel- och stapeldiagram beroende på frågans svarsalternativ. Diagrammen är gjorda i Excel.

3.3 Forskningsetiska principer

Vi har i vårt arbete tagit hänsyn till forskningsetiska principer (*Vetenskapsrådet, 2002*) för att skydda våra informanter. Individskyddskravets fyra huvuddelar har vi tagit i beaktande på följande sätt:

- *Informationskravet* innebär att de som deltar är informerade om syfte och frivillighet i deltagandet (a.a.). Detta har vi gjort i vårt missivbrev, där vi beskrivit vårt syfte och poängterat frivilligheten.
- *Samtyckeskravet* bygger på att få ett godkännande från informanten (a.a.). Är det minderåriga med i undersökningen ska samtycke fås från vårdnadshavarna. I vårt fall är alla myndiga och genom att lämna in enkäten medger informanterna sin medverkan.
- *Konfidentialitetskravet* innebär att all information behandlas och förvaras med försiktighet och sekretess (a.a.). Vi informerar informanterna i missivbrevet om att de kommer vara anonyma i enkäterna och att vi kommer förvara enkäterna så ingen obehörig kan läsa dem.
- *Nyttjandekravet* innebär att insamlat material inte får användas i andra syften än för det presenterade (a.a.). Vi informerar våra informanter om detta i vårt missivbrev och tydliggör där att enkätsvaren endast kommer användas i denna studie och sedan förstöras.

3.4 Bortfallsanalys

Av tjugofem utdelade enkäter fick vi nitton i retur vilket innebär en svarsfrekvens på sjuttiosex procent. Av de som svarat var nio förskollärare, åtta barnskötare och två utomhuspedagoger. Bortfallet i undersökningen är tjugofyra procent. Trost (2012) menar att svarsfrekvensen vid enkätundersökningar oftast ligger runt femtio till

sjuttiosex procent vilket innebär att vår undersökning har en relativt hög svarsfrekvens. Anledningen till bortfallet som blev vet vi inte med säkerhet men då vi själva arbetar inom barnomsorgen vet vi att stora barngrupper bidrar till att tiden inte alltid räcker till. Vi tror att en anledning till att vi fått en hög svarsfrekvens är att vi valde att dela ut enkäterna personligen till respondenterna.

3.5 Metoddiskussion

När vi i efterhand problematiserar vårt val av metod tror vi att det var rätt väg att gå med öppna frågor i enkäten. Vi har dock i efterhand insett att formuleringen av vissa frågor har påverkat svaren. Hade vi omformulerat frågorna hade kanske vissa av svaren blivit utförligare. ”Som vi frågar vill vi ha svar” skriver Patel och Davidsson (2003:51) och poänterar vikten av hur frågorna formuleras. Frågan i enkäten om vem som väljer litteratur har vi i efterhand sett var svår att redovisa i resultatet, vilket kunde varit lättare om vi formulerat frågan annorlunda. Tidpunkten för denna studie tror vi också har påverkat resultatet. Tiden för utformning av enkäten, utlämnade och insamling var knapp för att hinna med innan semesterperioden för respondenterna inföll.

Patel och Davidsson (2003) beskriver begreppen externt bortfall och internt bortfall. Det externa bortfallet är när respondenten väljer att inte delta i undersökningen. Internt bortfall är när respondenten väljer att inte besvara en eller flera frågor i enkäten (a.a.). Det externa bortfallet i vår undersökning blev som redovisat i vår bortfallsanalys, tjugofyra procent. Något större internt bortfall har vi inte men svaren på frågorna i enkäten varierar i utförlighet.

I resultatkapitlet har vi delat in våra respondenters svar på enkätfrågorna utifrån vilken yrkeskategori de tillhör. Till en början var detta inte tanken men vi anser att denna indelning blev tydlig. Under arbetets gång har frågan kring om yrkeskategorin är avgörande för resultatet, växt fram. Vi ville undersöka om det fanns skillnad i förskolepersonalens ambition att arbeta med barnlitteraturen och om utbildningsbakgrunden bidrar till detta. Eftersom vi valde att arbeta med enkäter och inte intervjuer så fanns det ingen möjlighet att ställa följdfrågor på respondenternas

svar. Intervjuer med följdfrågor kunde ha gett oss mer utvecklade svar men då vi ville ha en bred undersökning var inte intervjuer ett alternativ för oss.

Vår studie är både kvantitativ och kvalitativ då den genomförts med enkäter för att få en kvantitativ bild av verksamheterna men även kvalitativ för att se förskolepersonalens ambitioner. Kombinationen av mängd och kvalitet har ibland lett till svårigheter då det varit problematiskt att hitta litteratur som beskriver just detta. Här har vi fått hänvisa till det som varit mest relevant i bearbetningen.

4 Bakgrund

Detta avsnitt börjar vi med att beskriva vår teoretiska utgångspunkt. Vi beskriver den ryske pedagogen Lev Vygotskijs (1896-1934) teorier om sociokulturellt lärande och varför vi valt denna teori framför andra. Vi problematiserar kunskapsbegreppet och dess förankring i förskolans styrdokument. I vår bakgrund belyser vi även hur barnlitteraturen kan användas på olika sätt i förskolans verksamhet. Vi hänvisar till Ulla Damber, lektor i läs och skrivutveckling, Jan Nilsson, lektor i svenska och Camilla Ohlssons, adjunkt i svenska och fil. mag. i litteraturvetenskap, bok *Litteraturläsning i förskolan* (2013). Författarna är kritiska till hur barnlitteraturen används i förskolan. Vidare beskriver vi de olika sätt som barnlitteraturen används på i förskolan och vilka möjligheter det ger för barnens kunskapsutveckling.

4.1 Sociokulturell utvecklingsteori

Roger Säljö (2010), professor i pedagogik, beskriver de olika teorier och föreställningar om barns utveckling och lärande som varit dominerande inom skolan de senaste hundra åren. Behaviorismen med Skinner (1904-1990) och Pavlov (1849-1936) som företrädare, menar i korta drag att kunskap förvärvas med betingning och bestraffning, där fokus ligger på att förändra beteenden. Kognitivismen med Piaget (1896-1980) fokuserar på tänkandet och tänkandets struktur. Dewey (1859-1952) företräder pragmatismen, där det praktiska görandet är en förutsättning för lärandet. Det sociokulturella perspektivet med Vygotskij (1896-1934) som företrädare beskriver att lärandet sker i en social kontext. Säljö (2010) beskriver de olika teorierna och menar att pragmatiska och sociokulturella perspektiven ligger nära varandra och bygger på en socialkonstruktivistisk syn på lärande, vilket vi menar är välförankrat i det arbetssätt Läroplanen för förskolan (Lpfö 98, rev 2010) framhåller.

Vi utgår i vår studie från Vygotskijs sociokulturella syn på lärandet eftersom vi anser det vara en teoretisk utgångspunkt som förskolans styrdokument (Läroplanen, Lpfö98 rev 2010) är väl förankrade i. Vi menar att användandet av barnlitteratur i förskolan sker i en social kontext genom samspel och samtal. Den sociokulturella utvecklingsteorin

bygger på Vygotskijs idéer om att utveckling inte är någon individuell oberoende process utan är beroende av omgivningen. Vi citerar psykologen och verksamhetsteoretikern Leif Strandbergs (2006), tolkning av Vygotskij för att ge en bild det sociokulturella perspektivet:

Det är i människors faktiska och praktiska liv som psykologiska processer har sin grund. Det är således vad barn och ungdomar gör när de är i förskolor och skolor som är avgörande för deras utveckling – inte 'vad de har i huvudet' (2006:11).

Vygotskij (1995) beskriver den kreativa människan som till skillnad från den stillastående, reproducerande människan, ständigt utvecklas i sina tankar och handlingar.

Den första form av samband mellan fantasi och verklighet består däri att alla skapelser av fantasin alltid är uppbyggda av element som hämtats ur verkligheten och ingår i en människas tidigare erfarenheter (Vygotskij, 1995:17).

Vygotskij menar vidare att dialogen med en vuxen är en förutsättning för utvecklingen. Vi tolkar Vygotskijs syn på utveckling som ständigt pågående processer där förskolepersonalen har möjlighet att aktivt välja vilken stimuli de vill ge barnet. Ju mer stimuli och utmaning barnet får, desto större möjlighet till kreativitet och utveckling skapas. Samtidigt använder Vygotskij begreppet den närmaste proximala utvecklingszonen. En princip som Säljö (2010), tolkat som "[...] när människor väl behärskar ett begrepp eller en färdighet, så är de mycket nära att också behärska något nytt." (Säljö 2010:191). Alltså menar vi att beroende på hur barnlitteraturen används kan den vara mer eller mindre kunskapsutvecklande för individen. Vi menar att det krävs en medvetenhet, en tanke och ett medvetet val av användningen av barnlitteratur från förskolepersonalens sida, för att utmana i den närmaste proximala utvecklingszonen. Vygotskij (1999) poängterar att inläringens utvecklingszoner hela tiden måste utgå från föregående utvecklingszon. "Den börjar alltid från det som inte mognat hos barnet" (1999:333), man kan alltså bara lära sig det man är mogen för och vi som förskolepersonal måste fastställa denna utvecklingszon för att veta vad vi ska utmana.

Ju mer ett barn har sett, hört och upplevt, ju mer det vet och har tillägnat sig, ju större mängd verklighetsmoment det besitter i sin erfarenhet, desto betydelsefullare och produktivare blir dess fantasi vid i övrigt lika förutsättningar. (Vygotskij 1995:20)

När vi kopplar detta citat till vår studie, tolkar vi det som att alla olika möten med barnlitteratur är kunskapsutvecklande för barnen.

4.2 Kunskapsbegreppet och förankring i styrdokument

Säljö (2010) menar att skolans verksamhet är normativ och därmed beroende av vad pedagogen har för idéer och föreställningar om vad som är värdefull kunskap och hur barnen tillägnar sig kunskap. Vi tycker det är viktigt att poängtera kunskapsbegreppets komplexitet och betona att vi i denna studie utgår från en sociokulturell syn på lärande och att det påverkar hur vi tolkar kunskapsbegreppet.

Det finns en kritik till hur kunskap ur ett historiskt perspektiv till stor del har fokuserat på kognitiv kunskap, den kunskap som finns mentalt och inte på den praktiska kunskapen. Det är en av de bakomliggande anledningarna till att Skolverket på uppdrag från riksdag och regering, publicerat ett särtryck ur *Skola för bildning* (SOU, 1992:94), vilket omfattar begreppen kunskap och lärande. Denna syftar till att vara grund för diskussioner om kunskapsbegreppet och skolans uppdrag för pedagoger.

Kunskapen utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man gör. (SOU, 1992:94, s.29).

Kunskapsbegreppet kan beskrivas ur tre aspekter. Den konstruktiva aspekten är ett sätt att göra världen begriplig. Kunskap är inte en fast avbildning av världen utan påverkas av vad som här och nu räknas som kunskap. Vidare finns den kontextuella aspekten av kunskap som berör i vilket sammanhang kunskapen tillägnas, vilket påverkar vad barnet lär. Avslutningsvis finns den funktionella aspekten av kunskap, att använda kunskapen som ett verktyg för att nå ett ändamål. (SOU, 1992:94) När vi kopplar dessa aspekter av kunskap till vår studie, tolkar vi att den konstruktiva aspekten av kunskap är att barnen utvecklar sin ord- och begreppsförståelse i de sammanhang som förskolan prioriterar. Med den kontextuella aspekten menar vi att det kan tolkas till den sociokulturella

utvecklingsteorin där barnen lär i förhållande till sin omgivning. Barnen lär sig i samspel med andra, vuxna och barn, och det är denna sociala miljö som är förutsättning för kunskap. I den funktionella aspekten av kunskapsbegreppet menar vi att barnen använder sin kunskap som verktyg i det sociala samspelet. Gustavsson (2002) skriver om hur kunskap skiljs åt som teoretisk och praktisk, där teori vanligtvis kopplas till tänkande och praktik till handlande. Även denna indelning av kunskapsbegreppet bottnar i en komplexitet, där det är svårt att knyta kunskap till enbart det ena eller andra, då vi i vårt handlande även tänker.

I förskolans läroplan (Lpfö98, rev2010) påtalas de olika former av kunskap som kommer till uttryck och som samspelar som en helhet i förskolans verksamhet. Där menas att kunskap kan komma till uttryck både som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa kunskaper förutsätter och samspelar med varandra (a.a.).

Läroplanen (a.a.) gör alltså skillnad på fyra olika former av kunskap och vi har valt att utgå från Bernt Gustavssons (2002), professor i pedagogik, definition av dessa.

Faktakunskap är ren fakta, alltså ren information där ingen åtskillnad görs i mottagandet. När man förstår innebörden av informationen fördjupas denna kunskap till en förståelsekunskap. Färdighetskunskapen kommer då man vet hur något ska göras och även kunna göra det. Förtrogenhetskunskapen är en tyst kunskap som man är så förtrogen med att den blivit rutin och inget man reflekterar över. Gustavsson (a.a.) problematiserar begreppet kunskap och framhåller vikten av en sådan diskussion i vårt framväxande kunskapssamhälle.

Även om vi har en sociokulturell utgångspunkt i vår studie, inser vi när vi beskriver kunskapsbegreppet att det inte går att bortse från pragmatismen och John Dewey (1859-1952), som är en av de mest kända tänkarna inom pragmatismen. Pragmatismens syn på kunskap menar att teori och praktik hänger samman och är helt beroende av varandra (Säljö, 2010). Deweys ”learning by doing” menar Gustavsson (2002) kan tolkas i hur skolan måste vara en del av samhället och inte en isolerad värld där kunskapen bara blir teoretisk. Vi tolkar att ambitionen i utvecklandet av kunskapsbegreppet och hur vi som pedagoger ska se på begreppet kunskap innebär att vi måste få med den handlingsbaserade kunskapen så vi inte fastnar i att se på kunskap som enbart teoretisk. Den färdighetskunskap som Gustavsson (2002) beskriver, involverar ett görande för att tillägna sig, i enlighet med pragmatismen.

Kopplar vi vår beskrivning av kunskapsbegreppet till hur barnlitteraturen används i förskolan, menar vi att den läsning som följs upp och som används i andra kontexter, är mer kunskapsutvecklande än den läsning som sker utan uppföljning. Därmed menar vi inte att den läsning som inte följs upp, inte är kunskapsutvecklande. Vi ser att det är problematiskt att definiera och gradera vad och hur mycket aktiviteter är kunskapsutvecklande. Gustavsson (2002) poängterar att de olika kunskapsformerna, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, inte går att skilja helt från varandra och att de olika formerna är beroende av varandra. Den ena utesluter inte den andra (a.a.).

4.3 Litteraturläsning i förskolan

Hur används barnlitteraturen i förskolan och vilken potential har den? Detta frågar sig Damber et al. (2013) i sin bok *Litteraturläsning i förskolan*. Det var efter en föreläsning på Linnéuniversitetet med denna bok som utgångspunkt som våra tankar inför detta examensarbete startade. Damber et al. (a.a.) har baserat sin empiriska grund på observationer gjorda av studenter under hösten 2010, vilka ligger till grund för boken. Resultatet visade att syftet med barnlitteraturanvändningen i förskolan till största del var en social och disciplinerande aktivitet i form av läsvila. Generellt läste man fem till tio minuter varje dag för barnen och detta vid samma återkommande tidpunkt. De kunde även se att man läste i syfte att språkträna, men då som en isolerad träning i fonologisk medvetenhet. ”När verksamhetens fokus riktas mot språkperspektivet, genom isolerad färdighetsträning, eller det sociala perspektivet, genom läsvila, är kunskapsperspektivet av underordnad – eller ingen – betydelse” (Damber et al., 2013:49).

Damber et al. (a.a.) beskriver kunskapsbegreppet ur ett sociokulturellt synsätt med hjälp av en triangel, där delarna kunskaps-, språk- och personlig utveckling utgör vars ett hörn av triangeln. Dessa tre delar menar de samspelar med varandra och kunskapsutveckling sker i den sociala arena som bildas där emellan. Precis som Säljö (2010) beskriver Vygotskijs teorier och den sociokulturella teorin, som påpekar vikten av det sociala samspelet för utveckling och lärande. ”Den bild av lärande som tonar fram genom det sociokulturella perspektivets betoning av samspel med andra blir att kunskap inte är något som överförs mellan människor utan istället något vi deltar i.”

(2010:193) Vi tolkar att Dambers et al. (2013) definition av kunskapsbegreppet grundar sig i den sociokulturella kunskapssynen.

Damber et al. (a.a.) menar att barnlitteraturen har en betydligt större potential som kunskapsutvecklare i förskolan än vad som visar sig på förskolorna. Genom tematisk litteraturläsning utgår man från ett kunskapsperspektiv där det sociala- och det språkliga perspektivet inkluderas automatiskt. Vi tolkar att Damber et al. (a.a.) menar att personalen i förskolan i första hand bör se på användandet av barnlitteratur ur ett kunskapsutvecklande perspektiv, samt att förskolepersonalen medvetet bör använda läsningen i djupare kunskapsutvecklande syfte än som en social aktivitet eller isolerad språkträning. Vidare hänvisar Damber et al. (a.a.) till forskning som påvisar att exempelvis den fonologiska medvetenheten blir större genom att arbeta på ett tematiskt sätt än att språkträna fonologisk medvetenhet som en enskild aktivitet.

Ann-Katrin Svensson (2012), docent i pedagogik, har skrivit en artikel om förskolans roll för flerspråkiga barns språkutveckling. Svensson tar upp både hur förskolan kan utveckla men även hämma barns språkutveckling genom läsning. En förskola med ett medvetet språkstimulerande arbetssätt, där det förekommer mycket genuina, öppna frågor och bekräftelse av barnen, menar Svensson är mycket utvecklande för barnens språk. Däremot menar Svensson att motsatt förhållningssätt där personalen bara ställer frågor med givna svar och inte lämnar utrymme för barnens frågor och reflektioner i samband med läsningen, hämmar barnens språkutveckling. Svensson menar att detta ofta sker när läsningen är i samband med vila eller lunch, då det huvudsakliga syftet är annat än själva läsningen. (a.a.) Vi tolkar att Svensson menar att vid tillexempel läsvidan är det primära syftet att barnen ska varva ner och då blir innehållet i böckerna inte blir lika viktigt.

4.4 Olika sätt att arbeta med barnlitteratur i förskolan

Barnlitteratur används på olika sätt på förskolan och med olika syften. Nedan definierar vi de olika begrepp som vi använder i arbetet.

4.4.1 Högläsning

Ingvar Lundberg (2011), före detta professor i psykologi vid Göteborgs universitet och har varit en av Sveriges mest erfarna forskare inom läsning påtalar i en intervju, på akademibokhandeln.se, högläsningens alla positiva effekter för barnet. Lundberg poängterar positiva effekter som den sociala samvaron mellan vuxen och barn där man skapar trygghet och bygger tillit. Vidare även en kunskapsutveckling genom samtal och ett språkligt självförtroende hos barnet.

Högläsningen gör dessutom barnen delaktiga i en kraftfull social inlärningsprocess, där de vuxna fungerar som viktiga förebilder som demonstrerar läsandets glädje och långsiktiga värde. (2011: sidpaginering saknas).

Vidare poängterar Lundberg att det har betydelse hur man läser böckerna. Vi tolkar att Lundberg menar att genom att vara förtrogen med litteraturen och samtidigt som man läser lyssna in barnens funderingar samt reflektioner skapar man meningsfulla diskussioner som kan utmana barnens tänkande. Även att man genom röstlägen och lästakt kan skapa atmosfärer kring böckerna som tilltalar barnen och förstärker budskap hävdar Lundberg (a.a.).

När man väljer böcker att läsa menar Lundberg (2011) att det krävs en medvetenhet hos den vuxne;

Den gyllene regeln är att välja böcker som ligger nätt och jämnt över barnens utvecklingsnivå. De måste alltså inrymma språkliga utmaningar som inte får vara för stora, barnen måste känna igen sig, kunna identifiera sig med huvudgestalter men också få uppleva spänning och humor. Det spelar alltså stor roll vad man väljer för böcker (2011: sidpaginering saknas).

Även litteraturpedagogen Agneta Edwards (2008) belyser vikten av högläsning för barnen i sin bok *Bilderbokens mångfald och möjligheter*. Edwards menar att böckernas språk behövs som kontrast och komplement till vårt ofta slarviga vardagsprat. När vi läser Edwards tolkar vi att hon tillskillnad från Damber et al. (2013) lägger större betydelse i den konkreta språkutvecklingen som högläsningen ger, även om hon också poängterar att språkutvecklingen fördjupas då texten efterarbetas på något sätt.

Åsa Wedin (2011), forskare vid Örebro universitetet, skriver om vikten av högläsning i förskolan och beskriver i första hand den som funktion för språkutveckling, social samvaro och gemensamma upplevelser. Damber et al. (2013) hänvisar däremot till tidigare forskning och menar att;

[...] enbart läsning (eller högläsning) inte på ett gynnsamt sätt påverkar barns språk- och begreppsutveckling eller underlättar för dem att senare utveckla sin litteracitet, t.ex. förmågan att läsa och skriva (a.a.:47).

4.4.2 Boksamtal

Ett sätt att använda barnlitteraturen i förskolan är boksamtal. Damber et al. (2013) poängterar vikten av litteraturläsningens uppföljning exempelvis genom boksamtal för att berika barnets språk och begreppsutveckling. Vi har i vår begreppsdefinition av boksamtal tagit del av den brittiska författaren och litteraturpedagogen Aidan Chambers (2011), tankar och modeller, som anses som banbrytande inom området. Även Edwards (2008) belyser ämnet på ett konkret sätt och menar att samtal om böcker med barnen kan göras på olika sätt och på olika nivåer. Det kan vara spontana samtal kring boken, om bilderna och handlingen i samband med läsningen. Det kan även vara organiserade boksamtal med ett mer tydligt syfte. Som Edwards (a.a.) skriver så ökar boksamtalet barnets förståelse av det lästa. Vi tolkar att det är i reflektionen mellan barn och förskolepersonal kring bokens handling som barnet får en fördjupad upplevelse kring bokens budskap. Edwards (a.a.) menar att vi kan öka barnets insikt med litteraturen vi valt och att barnet genom boksamtal kan knyta handling och konsekvenser till sig själv. Trygghet mellan barn och vuxen är även en viktig pusselbit för att kunna skapa djupare samtal (a.a.).

Chambers (2011) poängterar i sin bok, *Böcker inom och omkring oss*, barnets roll i dialogen och vikten av att samtalet kretsar kring något som barnet har intresse samt erfarenhet av. När barnet och den vuxne har ett gemensamt engagemang samt intresse av en gemensam text menar Chambers att chansen för att bygga en gemensam förståelse av bokens handling är som störst. Då är chansen att upptäcka mer om textens budskap möjlig (a.a.). Som Edwards (2008) skriver är reflektionen kring böcker ett led i en

process för att väcka tankar hos barnet, att få igång funderingar och eventuellt även utveckla ett förhållningssätt till bokens handling.

Inför ett boksamtal kan valet av litteratur göras av pedagogen om syftet med boksamtalet är att nå ut med ett budskap till barngruppen. Edwards menar att det är i reflektionen som barnet kan koppla budskapet till något självupplevt (a.a.). Väljer barnet litteratur så finns redan ett intresse av boken vilket är av vikt för att barnet ska få en djupare förståelse. Som Edwards (a.a.) tar upp påverkar även valet av bok hur samtalet fortlöper. Vi tolkar att både Edwards och Chambers huvudpoäng är att vara medveten och ha ett syfte med litteraturvalet oavsett om det är barnet eller pedagogen som väljer litteraturen.

Chambers (2011) betonar vikten av att anpassa frågorna i boksamtalet efter den lästa boken för att utveckla barnets förståelse för bokens handling. Det fyra grundfrågor som Chambers arbetat fram är:

Jag undrar..

.. om det var något speciellt du gillade i boken?

... om det var något du inte gillade?

.. om det var något du inte förstod eller tyckte var svårt? Om du har några frågetecken?

..om du la märke till några mönster eller kopplingar? (2011:221)

Enligt Chambers (2011) modell för boksamtal vidareutvecklar den som leder boksamtalet grundfrågorna kring den specifika boken, för att få fram bokens specifika karaktär. Här ser vi möjligheten att tillämpa specifika frågor utefter barngruppens behov. Att ställa öppna frågor och ha en äkta nyfikenhet är av vikt för att få igång samtalet skriver Edwards (2008). Det finns inga färdiga svar och barnets upptäckter kring bokens handling måste bejakas (a.a.).

4.4.3 Tematiskt arbete

Tematiskt arbetssätt i förskolan är något som framhävs som positivt för ett sammanhängande och mångsidigt lärande för barnet, står det i Läroplanen (Lpfö98, rev 2010). Detta beskriver även Damber et al.; ”Genom att arbeta med ett tema som

genomsyrar hela verksamheten kan man skapa en sammanhållen kunskapskontext” (2013:59). Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan (2006), professorer i pedagogik, menar att man genom ett tematiskt arbetssätt kan integrera alla de olika kunskapsformerna – fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – i verksamheten. Vidare poängterar Pramling Samuelsson och Sheridan (a.a.) kunskapen och lärandets kontextuella samt dekontextuella aspekter. De menar att barnen lär sig i ett sammanhang, en kontext, men behöver omsätta denna kunskap i nya sammanhang, dekontextuella sammanhang, för att blir förtrogen med kunskapen. Detta tolkar vi till hur barnlitteraturen används i förskolan och menar då att det man läser i böckerna får en djupare dimension för barnen om man sedan jobbar vidare med kunskapen i andra sammanhang.

”Att arbeta tematiskt innebär att man avgränsar ett område eller en fråga för att utveckla barns förståelse för något i omvärlden. Det handlar om att medvetet gripa in och expandera barns erfarenhetsvärld för att barn ska ha möjlighet att utveckla kunskaper om detta område” (Pramling Samuelsson och Sheridan 2006:65). När man jobbar med barnlitteratur i det tematiska arbetet menar Damber et al. (2013) att det är viktigt att utgå från ett tema för att sedan hitta litteratur som kvalificerar sig för det temat och inte vice versa. Vid tematiskt arbete är det viktigt att all verksamhet genomsyras av temat. Vi tolkar Damber et al. (a.a.) och Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) och menar att förskolepersonal ska se på barnlitteratur som en naturlig del av det tematiska arbetet. Barnlitteraturen ska användas som del av en helhet och inte som en enskild, avskärmad aktivitet.

4.4.4 Läsvisa

Med läsvisa menar vi den läsning som vi upplevt ofta förekommer på förskolor efter lunchen för de barn som inte sover. Syftet med den läsningen upplever vi i första hand är att varva ner. Damber et al. (2013) har en liknande definition av begreppet och menar att denna form av litteraturanvändning är den mest förekommande på förskolorna. Det är oftast förskolepersonalen som bestämmer aktiviteten. Barnen väljer böckerna i de flesta fall och det förekommer inga samtal eller efterarbete om bokens innehåll. Vi upplever att Damber et al. (a.a.) har en relativt negativ syn på läsvisan och inte ser

någon större kunskapsutveckling utan att aktiviteten mer är en social och disciplinär rutin. Författarna menar att det oftast inte finns något språk- eller kunskapsutvecklande syfte med aktiviteten från förskolepersonalens sida. Svensson (2012) menar att läsning kan vara både utvecklande och hämmande för barnens utveckling. Vidare att det vid aktiviteter som till exempel läsvidan finns en risk att förskolepersonalen inte prioriterar att göra barnen delaktiga vilket kan hämma deras språkutveckling.

Förskolläraernas förhållningssätt, deras sätt att samspela med och att anpassa bokinnehållet till barn och barngrupp har betydelse för hur barnen uppfattar bokläsningssituationerna och vad de lär sig. (2012:32).

Vi tolkar att Svensson (a.a.) menar att det är avgörande vilken ambition och tanke förskolepersonalen har med läsningen. Till skillnad från både Svensson och Damber et al. (2013) menar, pedagogen och barnboksförfattaren, Mem Fox (2003) att det är läsningen som aktivitet som är viktig. Vad och när man läser inte har primär betydelse. Vi tolkar att även Wedin (2011) är av denna åsikt då hon skriver att det huvudsakliga syftet med högläsning är språkutveckling, social samvaro och gemenskap, vilket vi menar att läsvidan kan ge.

4.4.5 Spontan läsning

Det vi menar med begreppet spontan läsning, är ingen forskningsbaserad teori, utan vår definition av den läsning vi upplever förekommer i förskolan och som sker utan några förberedelser. Den spontana läsningen i förskolan sker oftast tidigt på morgonen, innan maten eller sent på eftermiddagen. Valet av litteratur görs oftast av barnen vid dessa tillfällen. Det kan ske på förskolepersonalens initiativ för att samla barngruppen innan maten. Den spontana läsningen följs sällan upp av vidare reflektion.

Vi menar att studien av Damber et al. (2013) om *Litteraturläsning i förskolan* har en negativ inställning till spontana lästillfällen då de sällan är förberedda eller följs upp vidare. Vi upplever att den spontana lässtunden bland annat är ett tillfälle för förskolepersonalen att se vilka böcker som barnet intresserar sig för, genom vilka val han eller hon gör av litteratur. Edwards (2008) tar upp detta och skriver att barnens val vid spontana lästillfällen ska uppmuntras för att barnet ska få bekräftelse på sitt val.

Barnens bokval är även ett tillfälle att få igång intressanta diskussioner, vilket blir en uppföljning som vi menar är kunskapsutvecklande för barnet. Som Damber et al. (2013) belyser så visar ett barn som tar initiativ till spontan läsning sitt intresse för litteraturen. Genom att vara pedagogiskt medveten när vi skyltar med utvalda böcker i läshörnan kan en nyfikenhet skapas hos barnen kring litteratur, texter och bilder.

5 Resultat

I detta avsnitt redovisas resultatet av vår enkätundersökning av barnlitteraturens användning i de tillfrågade verksamheterna. Vi har valt att redovisa frågor med öppna svarsalternativ genom textanalys. Frågor med fasta svarsalternativ redovisas i diagramform. De öppna frågorna som redovisas har tre huvudrubriker. Indelningen är gjord efter de olika yrkeskategorierna som är barnskötare, förskollärare och utomhuspedagoger. Som underrubriker har vi sedan beskrivit hur respektive yrkeskategori använder barnlitteratur i verksamheten, val av litteratur och vilka möjligheter och hinder de olika yrkeskategorierna ser i litteraturanvändningen.

Respondenterna bestod av nio förskollärare, åtta barnskötare och två utomhuspedagoger. Yrkeserfarenheten var relativt jämt fördelad hos förskollärarna. Av barnskötarna hade bara två mindre än tio års yrkeserfarenhet och övriga över tjugo års erfarenhet. Utomhuspedagogerna hade jobbat ett och ett halvt år respektive åtta månader.

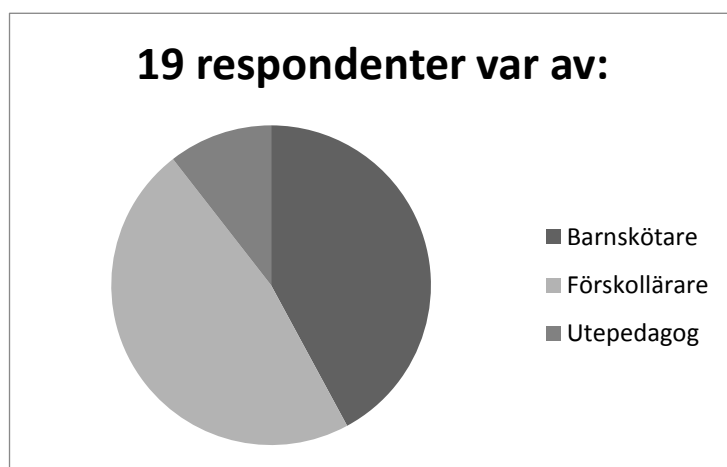


Diagram 1. Procentuell andel av respondenter fördelat på yrkeskategori.

Barnlitteratur används på flera olika sätt i verksamheterna. Alla använder barnlitteratur fast i olika utsträckning och med olika syften.

5.1 Barnskötarna

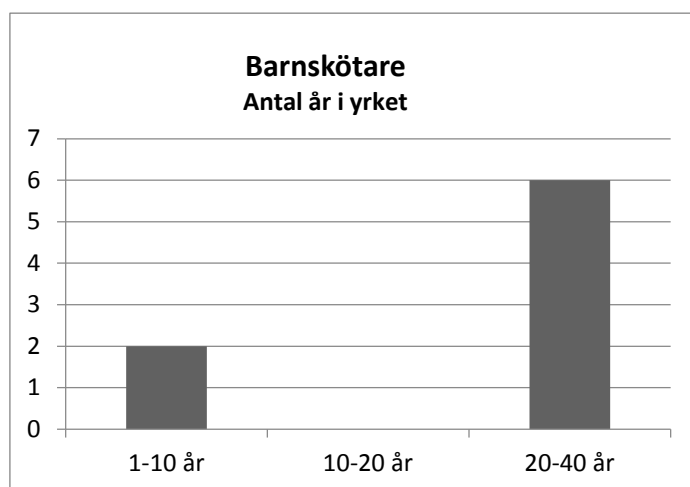


Diagram 2. Redovisning av barnskötarnas år i yrket.

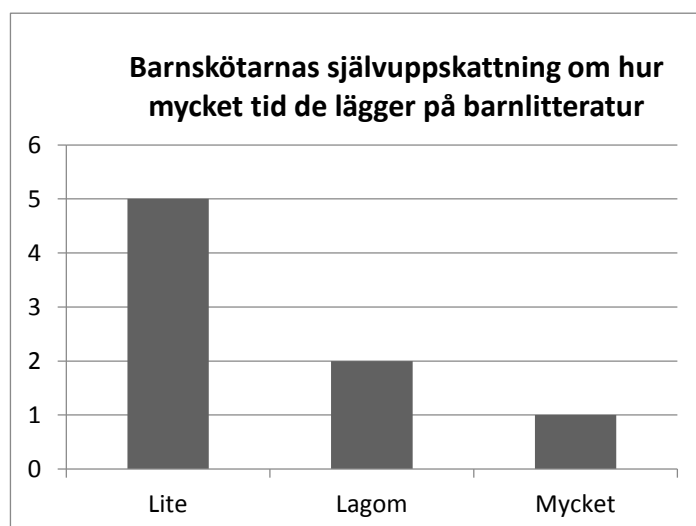


Diagram 3. Redovisning av barnskötarnas självuppskattning av tiden de använder barnlitteratur i verksamheten.

5.1.1 Användning av barnlitteratur i verksamheten

Alla utom en barnskötare uppgav att hen använde barnlitteraturen cirka en till två timmar per vecka. Fem av dessa sju tyckte att den tiden var för lite, de andra två ansåg att det var lagom. En av barnskötarna har beskrivit att man delat upp läsvisa, boksamtal och andra aktiviteter mellan förskolepersonalen och därav hade hen inte mer tid per

vecka men menade att barnen fick det av annan personal. En barnskötare uppskattade sin tid tre till fyra timmar per vecka och ansåg att det var mycket, samtidigt som hen såg ännu fler möjligheter. Sju av åtta barnskötare använde främst barnlitteraturen som läsvila och spontanläsning. Några berättar om mer planerad aktivitet med flanosagor, tematiskt arbete, ritsagor och boksamtal, med det verkar förekomma i mindre utsträckning.

5.1.2 Val av litteratur

Hälften av barnskötarna har angett att det oftast är barnen som väljer böcker. De andra menar att det är olika beroende på läsningens syfte. Oftast väljer barnen vid spontan läsning och läsvila. Förskolepersonal eller personal och barn väljer vid planerad aktivitet som ”grupp” eller boksamtal.

5.1.3 Möjligheter och hinder

Alla barnskötare menar att de ser möjligheter i att använda barnlitteraturen i förskolan;

”Berika barnens fantasi, utveckla deras språk och ordförråd”

”Samtal och gemenskap”

”Möjlighet att ta reda på vad barnen är intresserade av”

”I gruppen som tema [...] diskutera etik och moral.

”Efter maten för att varva ner”

”Barnen får en bättre ordförståelse och lär sig uppskatta läsningen för vidare läsning”

”Lugn och samvaro”

Orsakerna till varför man inte använde mer barnlitteratur var genomgående brist på tid och för stora barngrupper. *”Nej, svårt att dela upp barnen. Vissa vill höra flera sagor, andra har inte hela svenska språket, vissa sitter still max 5 min. Svårt att hitta och fånga alla olikheter om man inte kan dela upp barnen i många små grupper”.*

5.2 Förskollärarna

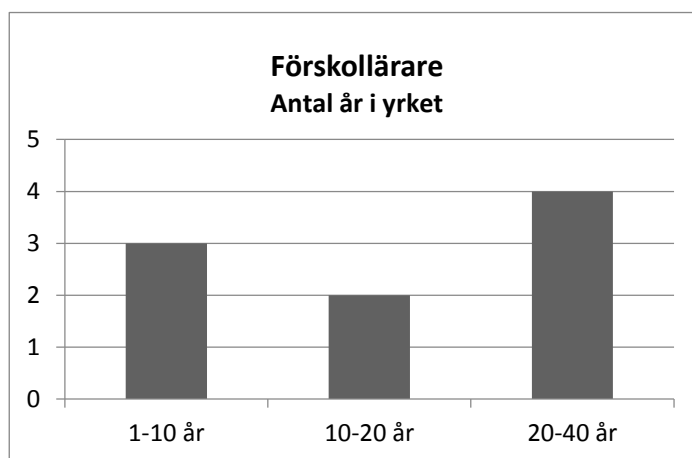


Diagram 4. Redovisning av förskollärarnas antal år i yrket.

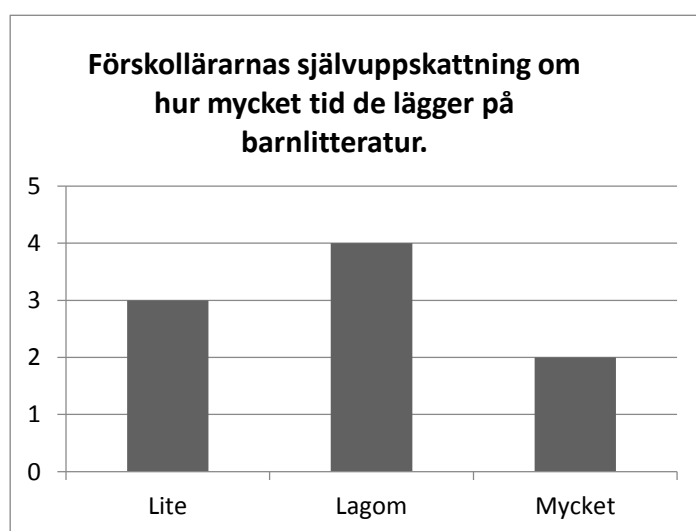


Diagram 5. Redovisning av förskollärarnas självuppskattning av tiden de använder barnlitteratur i verksamheten.

5.2.1 Användning av barnlitteratur i verksamheten

Det skilde sig mycket åt bland förskollärarna angående hur mycket tid per vecka de använde barnlitteraturen och huruvida de tyckte den tiden var lite, lagom eller mycket. Fyra förskollärare tyckte att den tid de använde idag var lagom. Av dem hade tre stycken angett en till en och en halv timme per vecka medan en hade angett fem till sex timmar per vecka.

Av de tre förskollärare som tyckte att den tid den använde idag var lite hade en angett fyra timmar, en två och en halv timme och en en timme. Två förskollärare tyckte de använde mycket barnlitteratur. En angav två och en halv timmes läsning (hen arbetade dock bara femtio procent) och den andra förskolläraren angav en halv till tre timmar. Fyra av nio förskollärare använde enbart barnlitteraturen vid spontan läsning och vid läsvila. Ute i verksamheterna är det främst spontanläsning och läsvila som använts under senaste tiden. Några förskollärare har angett att de arbetar med organiserade boksamtal.

5.2.2 Val av litteratur

På frågan om vem som väljer litteraturen varierar svaren mycket. Vid spontanläsning och läsvila är det framförallt barnen som väljer litteratur. Några utav förskollärarna har angett att det besöker biblioteket kontinuerligt och där väljer pedagogen och barnen böcker i samråd. En pedagog har angett att det inför biblioteksbesöken görs en intressekoll kring litteraturen i barngruppen. *”Vid spontanläsning väljer barnen ur de böcker som de varit med på biblioteket och lånat”* Vid boksamtal och tematiskt arbete med barnlitteraturen är det oftast pedagogen som väljer. *”När barnlitteraturen ska kopplas till ett tema görs valet av bok i arbetslaget”*. *Vem som väljer litteratur beror på vilket syfte det finns med läsningen”*.

5.2.3 Möjligheter och hinder

Alla förskollärarna har svarat att de ser möjligheter med användningen av barnlitteraturen:

”Barnlitteraturen kan öka barnens ordförråd och bildandet av nya begrepp”

”Bra komplement vid tematiskt arbete”

”Söka faktakunskap”

”Litteraturen främjar språkutveckling, fantasi, begreppsuppfattning, utvecklar barnets ordförråd, förmåga att samtala, att återberätta mm.”

”Barnet har någon att identifiera sig med”

”Skapar en lugn och trevlig samvaro”

”Stimulerar barnets fantasi”

”Barn med olika språksvårigheter skulle kunna få hjälp av mer läsning för sin utveckling.”

De hinder som förskollärarna har angett att de upplever i användandet av barnlitteratur är framförallt tidsbrist och stora barngrupper. *”Skulle önska fler stunder att sitta i mindre grupper”*. *”Det behövs fler tillfällen att läsa med de flerspråkiga barnen”*. *”ingen enskild planeringstid”*. En förskollärare har svarat att *”Vi har inte hittat passande litteratur till det aktuella temat vi jobbat med”*, vilket en annan förskollärare också tagit upp. En förskollärare har däremot svarat att *”Jag ser inga hinder, inte ens barngruppens storlek”*.

5.3 Utomhuspedagogerna

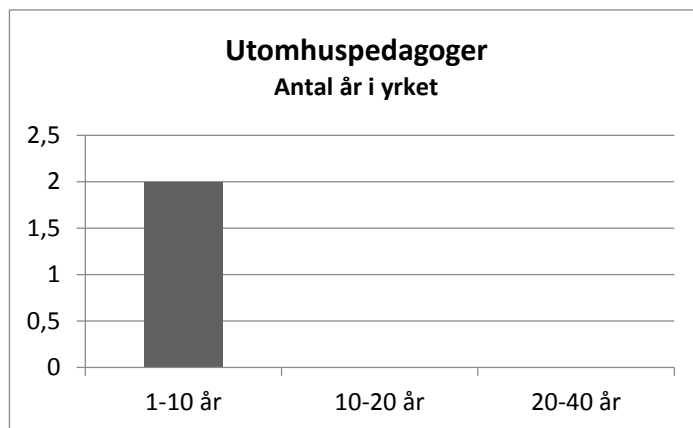


Diagram 6. Redovisning av utomhuspedagogernas antal år i yrket.

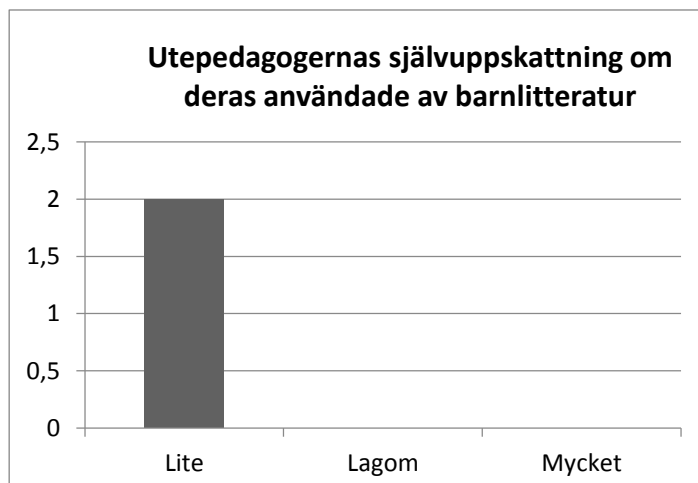


Diagram 7. Redovisning av utomhuspedagogernas självuppskattning av tiden de använder barnlitteratur i verksamheten.

5.3.1 Användning av barnlitteratur i verksamheten

Båda utomhuspedagogerna anser att de inte använder barnlitteraturen i någon större utsträckning. De använder den inte regelbundet och har därför svårt att ange någon tid på antal timmar i veckan. Ibland uppstår tillfällen för spontan läsning men inte i någon större utsträckning. Huvudsakligen används barnlitteraturen till tematiskt arbete *”Har även använt barnlitteratur för att fånga stunden och att väcka intresse för en kommande aktivitet”*. En utomhuspedagog beskriver hur de använder böckerna i det tematiska arbete; *”Jag har mest använt bilder från olika böcker och gjort egna sagor utifrån bilderna och det tema som varit (väsen och troll i skogen)”*.

5.3.2 Val av litteratur

På frågan om vem som väljer litteraturen har båda svarat att det är de själva tillsammans med kollega som väljer.

5.3.3 Möjligheter och hinder

Båda anser att de använder barnlitteratur i den utsträckning som behövs men ser ändå möjligheter att använda den ännu mer i verksamheten. *”Vi har möjligheter men vi lägger fokus på att upptäcka naturen och annat med andra hjälpmedel. Men använder litteratur vid vissa tillfällen för att förstärka något”*.

6 Diskussion

I vår resultatdiskussion utgår vi från vårt syfte och våra frågeställningar. Vi diskuterar och problematiserar resultatet i förhållande till bakgrundsmaterialet samt teoretiska utgångspunkter. I vår presentation av resultatet från enkäterna valde vi att presentera olika yrkeskategorier var för sig för att se om det fanns några tydliga skillnader mellan dessa, något vi även kommer ta upp nedan i diskussionen. I undersökningen fanns även två utomhuspedagoger vilka vi är medvetna om har andra förutsättningar i sin verksamhet, som finns i samverkan med barnens ”vanliga” avdelning. Eftersom de har så skilda förutsättningar i jämförelse med de traditionella avdelningarna har vi valt att inte fokusera på dem i diskussionen.

Frågeställningar:

- Hur använder förskolepersonal barnlitteraturen och med vilket syfte?
- Vilka hinder och möjligheter ser förskolepersonalen med användningen av barnlitteraturen?
- Vilka föreställningar kring barnlitteratur som kunskapsutvecklande resurs finns hos förskolepersonalen?

6.1 Hur barnlitteraturen används i verksamheterna och förskolepersonalens föreställningar av barnlitteraturen som kunskapsutvecklande aktiviteter.

När vi ställde frågan hur mycket tid förskolepersonalen använde per vecka till barnlitteratur kunde vi se viss skillnad mellan yrkeskategorierna även om det fanns undantag. Generellt var uppfattningen om vad som var ”lagom tid” mycket varierande i hela undersökningsgruppen. Damber et al. (2013) fick i sin studie fram att generellt använde pedagogerna fem till tio minuter per dag till läsning. Gör vi ett snitt hos våra respondenters svar så är den siffran högre, från tolv minuter per dag till sjuttioåtta minuter per dag, men vanligast var arton till tjugofyra minuter per dag. Damber et al. (a.a.) studie bygger på observationer och vår lilla studie bygger på förskolepersonalens självskattning, vilket får oss att fundera på den stora skillnaden i resultatet. Är det så att observationerna som gjordes under en specifik period inte är representativa för hur det

ser ut på hela året eller är det personalen som skattar sin tid högre än vad den faktiskt är?

I vår undersökning kan vi se att den så kallade läsvidan eller spontana läsningen är något som dominerar i verksamheterna. Respondenterna menar att det är tillfälle för barnen att varva ner efter maten, skapa samvaro och lugn. Det är läsning på förskolepersonalens initiativ och böckerna väljs främst av barnen vid dessa tillfällen. Detta stämmer överens med vad Damberg et al. (2013) presenterar i sin studie och menar att i dessa aktiviteter finns inget språk- eller kunskapsutvecklande syfte. Men när vi läser resultatet av våra enkäter kan vi ändå se en motsats till hur vi tolkat Damberg et al. (a.a.). Till skillnad från Damberg et al. (a.a.) menar respondenterna i vår undersökning att de till största del använder barnlitteratur i spontanläsning samt läsvidan, men beskriver sina syften med läsningen som kunskapsutvecklande, enligt vår tolkning;

”Stimulera barnens fantasi”

”Barnet får någon att identifiera sig med”

”Berika barns fantasi, utveckla deras språk och ordförråd”

”Samtal och gemenskap”

”Barnen får bättre ordförståelse och lär sig uppskatta läsningen för vidare läsning”.

När vi problematiserar och diskuterar dessa citat från våra respondenter med utgångspunkt i kunskapsbegreppet och den sociokulturella utvecklingsteorin så ställer vi oss frågor som; Kan det vara så att all användning av barnlitteratur i förskolan är kunskapsutvecklande fast på olika sätt? Det vi reagerat på i Damberg et al. (a.a.) bok *Litteraturläsning i förskolan* är att vi tolkar att de syftar på att den läsning som inte är planerad och har ett syfte inte är kunskapsutvecklande. Damberg et al. (a.a.) hänvisar till tidigare forskning och menar denna typ av läsning inte påverkar barnets språk- och begreppsutveckling. Kanske kan det vara kunskapsutvecklande i olika grader, frågar vi oss. I Läroplanen (Lpfö 98, rev 2010) gör man skillnad på olika kunskapsformer, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Vi menar att dessa kunskaper kan utvecklas genom litteraturläsningen på olika sätt. Vid spontanläsningen där barnet själv väljer en bok kan förskolepersonalen få kunskap i vad barnet har för intressen och vad det gillar. Detta skriver Damberg et al. (a.a.) visar på att barnet har ett intresse för läsning då barnet själv tar initiativ till aktiviteten. Även om det inte finns ett specifikt planerat syfte med

läsningen av boken och även om det inte följs upp av samtal så sker ändå en kunskapsutveckling hos barnet, menar vi. Lärande sker i det sociala samspelet menar Vygotskij. Hade barnet inte haft en vuxen där hade det bara kunnat bläddra i boken och titta på bilderna. Nu får barnet höra texten som står i boken eller eventuellt den vuxnes tolkning av bilder och text. I denna aktivitet kan barnet utöka sitt ordförråd och även som Lundberg säger "[...]de vuxna fungerar som viktiga förebilder som demonstrerar läsandets glädje och långsiktiga värde" (2012: sidpaginering saknas). Även Wedin (2011) menar att högläsningen i förskolan och dess funktion är viktig för språkutvecklingen. Kan det vara så att vissa aktiviteter utvecklar barnens fakta-kunskap? Att bara få höra en bok utan att diskutera den kan vara en sådan aktivitet. - En förskollärare skriver; "*Att få någon att identifiera sig med*", vilket vi menar man kan få genom att lyssna på en bok vid spontan läsning. Är det kunskapsutvecklande? Ja, det menar vi. Barnet utvecklar en kunskap om sig själv och om sin omgivning genom att stärka sin självbild och sin identitet.

Vi ser i vårt resultat att barnlitteraturen i stor utsträckning används i form av läsvila vilket både Svensson (2012) och Damber et al. (2013) menar inte leder till någon utveckling hos barnen. Här menar Svensson (2012) framförallt språkutveckling, vilket hon till och med menar kan hämmas av denna aktivitet som läsvila och spontan läsning. Medan Damber et al. (2013) främst syftar på kunskapsutvecklingen i dessa aktiviteter. När vi tolkar våra intervjuer och vad förskolepersonalen har för föreställningar om vad som är kunskapsutvecklande tycker vi att det är svårt att tolka helt entydigt. Vi ser hos våra respondenter att även vid läsvilan så kan dialoger med barnen föras. [...] *vid läsvidan läser jag bokens baksida eller ställer frågan om vad de tror boken handlar om. Ställer frågor under tiden för att lära barnen att gå utanför ramen*". Kanske kan det vara så att det är begreppet läsvila som definieras och tolkas på olika sätt? Vid det som respondenterna beskriver som läsvila sker även i flera fall att personalen har en tanke vid bokval och att det sker reflektioner med barnen. "*Läsvidan kan vara kunskapslärande om man som pedagog väljer ut vilka böcker som man kan välja mellan*." När vi ser hur Svensson (2012) tolkar begreppet läsvila så sker det nästan i huvudsak som en disciplinär aktivitet. Damber et al. (2013) påpekar även dessa motstridiga syften med läsvila men vi ser att våra respondenters syn på kunskapsutveckling kanske inte helt stämmer överens med Damber et al. (2013).

Kan den spontana läsningen *"berika barns fantasi, utveckla deras språk och ordförråd"* som en av respondenterna menar? Vi menar att man kan det och kopplar till Vygotskijs (1995) som skriver att människan är ständigt reproducerande och hela tiden utvecklas i sina tankar samt i sina handlingar. "Den första form av samband mellan fantasi och verklighet består däri att alla skapelser av fantasin alltid är uppbyggda av element som hämtats ur verkligheten och ingår i människans tidigare erfarenheter" (Vygotskij, 1995:17). Det vi kan hålla med Damber et al. (2013) om är att barnlitteraturen genom vissa aktiviteter blir mer kunskapsutvecklande om man syftar på kunskap som förståelse, färdighet och förtrogenhetskunskap.

Vygotskij (1999) bygger sin teori på utvecklingszoner, där man utgår från närmaste proximala utvecklingszon när kunskapen utvecklas. När det gäller aktiviteter med barnlitteratur ser vi då att det krävs ett syfte med val av bok och en tanke på hur boken ska efterarbetas för att vara kunskapsutvecklande i detta syfte. Lundberg (2011) poängterar även detta och menar att det är viktigt att veta vilken utvecklingsnivå barnet ligger på för att kunna utmanas strax över den nivån. Lundberg (a.a.) menar även att det är viktigt att skapa meningsfulla diskussioner med barnen kring boken och vara väl förtrogen med vad man läser. Några av respondenterna svarar att de regelbundet arbetar med boksamtal i verksamheten. Både Chambers (2011) och Edwards (2008) menar att boksamtal kan utformas på olika sätt och med olika syften. Som en respondent beskriver kan barnlitteraturen användas om något särskilt har hänt i barngruppen *"Har det hänt något pos/neg i barngruppen under veckan. Vet jag om någon litteratur kopplat till det så har jag läst den och samtalat runt det på fredagen"*.

Tematiskt arbete är ett arbetssätt som lyfts fram i förskolans läroplan (Lpfö 98, rev 2010) och menas vara positivt för ett sammanhängande lärande över flera områden. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) menar att detta är ett arbetssätt för att integrera alla de olika kunskapsformerna såsom fakta, förståelse, förtrogenhet och färdighet. Vi ser att detta är ett arbetssätt som förekommer i förskolorna där våra respondenter arbetar även om det sker i olika utsträckning. En förskollärare säger: *Vi har inte hittat passande litteratur till det aktuella tema vi jobbat med"*. Damber et al. (2013) lyfter vikten av att just hitta litteratur som kvalificerar sig för temat och vi ser hos våra respondenter att brist på planeringstid kan vara en orsak till att det inte går.

En intressant del i vårt arbete, som vi funderat mycket kring, är Dambers et al. (2013) påstående att det inte finns någon kunskapsutveckling alls med den spontana läsningen och läsvidan. Vi tolkar att våra respondenter visst har ett kunskapsutvecklande syfte med dessa aktiviteter och att de har en föreställning av att barnens kunskap utvecklas även i denna läsning. En av våra respondenter höjer spontanläsningen som kunskapsutvecklande då hen skriver att *”Spontanläsning kan vara kunskapslärande om man som ped. väljer ut vilka böcker som ska ligga framme under en viss tid.”*. En annan respondent menar att läsvidan inte alls bara är separat aktivitet som inte följs upp då hen skriver att *”vid läsvidan läser jag bokens baksida eller ställer frågan om vad de tror boken handlar om, ställer frågor under tiden för att lära barnen att gå utanför ramen”*. Detta går emot Dambers et al. (a.a.) tankar kring att läsvidan och den spontana läsningen inte har ett kunskapsutvecklande syfte utan bara används som en disciplinerande aktivitet. Vi anser att det handlar mycket om förskolepersonalens inställning och medvetenhet kring hur de använder barnlitteraturen om aktiviteten blir kunskapsutvecklande.

6.2 Val av litteratur

På frågan om vem som väljer barnlitteraturen har vi fått blandade svar. Generellt så väljer barnen böcker vid den spontana läsningen och förskolepersonalen väljer vid planerade aktiviteter såsom boksamtal samt tematiskt arbete. Samtidigt kan frågan vara lite svår att svara på då några skriver att barnen väljer vid den spontana läsningen men det är personalen som valt vilka böcker de kan välja på. *”Vid spontanläsning väljer barnen ur de böcker som de varit med på biblioteket och lånat!”* Även vise versa då någon skriver att barnen har valt vilka böcker de ska låna på biblioteket men vid läsningen har förskolepersonalen valt vilken av de lånade böckerna det blir. Vi tolkar att enligt metoden för ett boksamtal ska man ha ett syfte vid valet av litteratur. Det kan vara ett syfte förskolepersonalen har att förmedla eller ett syfte i att vinna kunskap om ett barns intresse och kunskaper. Därför menar vi att det är svårt att dra några slutsatser kring kunskapsutvecklande syfte beroende på vem som väljer litteraturen. Istället handlar det om det bakomliggande syftet vilket med vår frågeformulering kan vara svårt att uttolka. En förskollärare har svarat att *”vid läsvidan kan det variera vem det är som väljer bok – oftast utifrån barnen men ibland vill man introducera en bok och väljer*

själv". En annan skriver *"I samråd med barnen- utifrån intresse, boksamtalets olika 'vinklar' som kommer upp.*

Har förskolepersonalen ett syfte med vilka böcker som barnen kan välja mellan i den spontana läsningen och läsvidan så ser vi att detta kan skapa en nyfikenhet och ett intresse hos barnen för läsning och skriftspråket. En respondent menar att barnlitteraturen kan användas för att väcka intresset för läsning *"Barnlitteraturen berikar och förstärker både för uttal, ordförråd, begrepp, fantasi, inspirerar att man kan läsa mm. Barnlitteraturen måste finnas tillgänglig för barnen när helst de önskar."*

6.3 Skillnader i resultat

Vi har diskuterat om vi kan utläsa några skillnader mellan förskolepersonalen och om utbildningsbakgrunden påverkar. Är det skillnad på hur man ser på användandet av barnlitteratur om man är barnskötare eller förskollärare? Här ser vi skillnader inom båda yrkeskategorierna även om de inte är speciellt stora och det finns undantag inom båda yrkeskategorierna. Den största skillnaden vi ser är när vi tittar på hur respondenterna har beskrivit hur de använder barnlitteraturen och vilka möjligheter de ser. Barnskötarna har i något högre grad fokuserat på läsvidan med möjligheter till samvaro, nedvarvning och gemenskap. Förskollärarna har i något högre grad fokuserat på det vi uppfattar Damber et al. (2013) menar är kunskapsutvecklande aktiviteter, som tematiskt arbete och boksamtal. Dessa skillnader går att se till viss del men det finns undantag i båda yrkeskategorierna. Av våra resultat har vi även sett att det finns skillnader mellan verksamheterna. En förskollärare skriver: *"Eftersom att vi organiserat verksamheten så har jag aldrig exempelvis boksamtal [...] Vi har organiserat vem som ansvarar för boksamtal samt läsvidan"* vilket gör att det inte blir helt representativt för hur olika yrkeskategorier tänker och arbetar.

6.4 Vilka hinder förskolepersonalen upplever

När vi nu diskuterar vårt resultat kan vi se att det som samtliga yrkeskategorier upplever som ett hinder i litteraturanvändningen är främst tidsbrist och stora barngrupper. *"För*

många barn i gruppen. Ingen planeringstid". Tidsbristen gör att pedagogerna inte får tillräckligt med tid till planerad verksamhet eller reflektion. Vare sig i arbetslaget eller med barnen. I vår bakgrund belyser vi att forskning visar på att förberedelse och efterarbetning är av stor vikt för barnens kunskapsutveckling. För att veta hur vi ska utmana barnen enligt Vygotskijs utvecklingsteori, krävs det att vi är bekanta med materialet och har vetskap om barnets kunskaper och erfarenheter. Stora barngrupper gör att pedagogerna upplever hinder i att inte kunna dela upp barnen mer i mindre grupper. En respondent skiljer sig från övriga och menar att hen inte ser några hinder alls. *"Ser inga hinder.... Inte ens barngruppens storlek, för det handlar om hur jag som pedagog använder det i verksamheten."*

Flerspråkighet är ett annat hinder då det kräver mer planering och förberedelse för att möta varje individ på rätt nivå. Detta återspeglas i flera av respondenternas svar;

"Svårt att fånga barn med annat modersmål"

"Svårt att dela upp barnen. Vissa vill höra flera sagor, andra har inte hela svenska språket, vissa sitter still i max 5 min."

7 Avslutning

Vi har under vårt arbete sett att frågan om vad som är kunskapsutvecklande arbete med barnlitteraturen är en komplex fråga som är svår att svara på. Först måste begreppet kunskapsutveckling klargöras vilket vi anser kan tolkas på flera olika sätt. Utifrån Vygotskijs sociokulturella utvecklingsteori tolkar vi att alla arbetssätt med barnlitteratur utvecklar kunskap hos barnen då de tillför nya stimuli hos barnet och tillsammans med tidigare erfarenheter genererar ny kunskap. Vidare ser vi att det även beror på vilken kunskapsform som ska utvecklas – fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Är syftet att nå färdighet- och förtrogenhetskunskap krävs det, precis som Damber et al. (2013) menar, att barnlitteraturen används i mer planerade aktiviteter som boksamtal och tematiskt arbete. Även den sociokulturella teorin stödjer denna tanke då det krävs en medvetenhet och specifikt syfte i aktiviteten från förskolepersonalens sida för att utmana barnet i närmaste utvecklingszonen. Men som Gustavsson (2002) skriver är de olika kunskapsformerna inte oberoende av varandra, vilket gör det svårt att dra generella slutsatser.

Förutom komplexiteten av kunskapsbegreppet ser vi även hur begreppet läsvila kan vara en källa för diskussion. Det finns en dubbeltydighet i begreppet och det är här vi tolkar att Damber et al. (2013) menar att den motsättningen inte går ihop. Utifrån de tolkningar vi gjort av kunskapsbegreppet kopplar vi till både den sociokulturella utvecklingsteorin, där lärandet sker i den sociala kontexten och pragmatismens syn på att lärande, som sker i ett samspel mellan teori och praktik. Vi menar att det krävs ett syfte från förskolepersonalen då man läser som är något mer än social samvaro, för att det ska bli kunskapsutvecklande. Det är här vi menar att tolkning av begreppet läsvila kommer in. Men det sätt som Damber et al. (a.a.) beskriver och tolkar läsvidan är inte helt förenligt med vad vi tolkar att våra respondenter menar med begreppet. Vi menar att man kan tolka begreppet läsvila som en aktivitet med det enda syftet att få barnen att varva ner, vilket ofta behövs och sker efter lunchen. Men vi menar även att man kan tolka begreppet läsvila, som den läsning som sker efter lunchen och kallas för läsvila för att den alltid ha gjort det, men även kan vara en aktivitet med ett kunskapsutvecklande syfte. Kan det vara så att flera av våra respondenter har ett kunskapsutvecklande syfte i läsningen, exempelvis som en del av temat eller som boksamtal, men att den hamnar under begreppet läsvila eftersom det sker den tidpunkten på dagen?

7.1 Vidare forskning

Desto mer vi problematiserar kunskapsbegreppet ser vi dess komplexitet. För vidare studier skulle det vara intressant att undersöka kunskapsbegreppet djupare hos förskolepersonalen. Vad är kunskap för dem? Hur ger det uttryck i verksamheten?

Flera av respondenterna tar upp hur barn med svenska som andra språk kan gynnas av att man arbetar med barnlitteratur i förskolan. Detta är ett område vi inte berör särskilt mycket i detta arbete men som skulle vara intressant att undersöka vidare. *”Barn med svenska som 2:a språk skulle utveckla sitt språk fortare om man läste mer i förskolan. Barn med olika språksvårigheter skulle kunna få hjälp av mer läsning för sin utveckling.”*- skriver en respondent. Med tanke på att flera respondenter har berört svårigheter att dela upp barnen i mindre grupper utefter barnens behov, tycker vi att det skulle vara intressant att göra vidare undersökningar där man tittar hur barngruppernas storlek påverkar möjligheterna att arbeta kunskapsutvecklande med barnlitteraturen.

Referenser

Chambers, Aidan (2011) *Böcker inom och omkring oss*, Ny, rev., utg. Huddinge: X Publishing

Damber, Ulla, Nilsson, Jan & Ohlsson, Camilla (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Edwards, Agneta (2008) *Bilderbokens mångfald och möjligheter*, 1 utg. Natur och kultur: Stockholm

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

Fox, Mem (2003). *Läsa högt: en bok om högläsningens förtrollande verkan*. 1. uppl. Ystad: Kabusa böcker

Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap?: en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Statens skolverk

Läroplan för förskolan Lpfö 98. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2006). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

SOU. (1992:94). *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag

Svensson Ann-Katrin (2012). *Med alla barn i fokus- om förskolans roll i flerspråkiga barns språkutveckling*. Padeia nr 04/2012 ss. 29-35.

Säljö, Roger (2010). *Den lärande människan – teoretiska traditioner*. I: Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur

Trost, Jan (2012) *Enkätboken*, 4. Utg. Studentlitteratur AB: Lund

Vygotskij, Lev Semenovič (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos

Vygotskij, Lev Semenovič (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Wedin, Åsa (2011). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Elektronisk källa

Lundberg, Ingvar (2011). *Varför är högläsning så bra?* Akademibokhandeln. Hämtad 20140521, <https://akademibokhandeln.se/artiklar/varfor-ar-hoglasning-sa-bra/>

Bilagor

Bilaga A Enkät



Barnlitteratur i förskolan

Enkätundersökning

Svara så utförligt som möjligt på frågorna och använd gärna baksidan om ni behöver mer utrymme.

Tack på förhand!

1. Vilken befattning har du (Förskollärare/Barnskötare/Annan)?

2. Antal år i yrket? _____

3. Beskriv hur du använder barnlitteraturen? (Exempelvis läsvila, boksamtal, tematiskt arbete, planerad aktivitet och spontan läsning.)

4. Vem väljer litteraturen vid dessa tillfällen?

5. Anser du själv att du använder barnlitteraturen lite: ____ mycket: ____
lagom: ____ (sätt X)

6. Uppskatta hur många timmar i snitt per vecka använder du dig av barnlitteratur i verksamheten?

7. Hur mycket av denna tid går till:

- a) Läsvila _____
- b) Spontan läsning _____

Bilaga B Missivbrev



Hej!

Vi är två studenter som läser på förskolläraryrket på Linnéuniversitetet. Vi vill i vårt examensarbete undersöka och skriva om hur användningen av barnlitteratur ser ut på förskolan. Hur ser ut i verksamheten? Vilka möjligheter och hinder upplever pedagogerna i förskolan? Antal deltagare i undersökningen är runt 25 stycken.

Vi kommer använda oss av enkäter som metod. Dessa är anonyma, vilket innebär att både ni pedagoger och er förskola kommer vara anonyma i vårt arbete. Det är endast vi som kommer ha tillgång till materialet och det kommer att förstöras efter avslutat examensarbete.

Vi vet att tiden i verksamheten är knapp och vi är därför mycket tacksamma för att ni tar er tid att delta i vår undersökning.

Har ni frågor kring enkätundersökning hör av er till oss./ annikakarlssonmail@spray.se
marie_erlandsson@hotmail.se

Har ni frågor till vår handledare på Linnéuniversitetet kontakta Martin Hellström /
martin.hellstrom@lnu.se

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning Marie Erlandsson och Annika Karlsson