Skönlitterära möjligheter i förskolan

The possibilities of fiction in nursery school

Jessica Karlsson
Saga Lundqvist

Lärarexamen 210hp
Svenska i ett mångkulturellt samhälle
2013-11-08

Examinator: Camilla Thurén
Handledare: Jan Nilsson
Sammandrag


Sökord: skönlitteratur, litteraturläsning, förskola
Innehållsförteckning

1. Inledning ........................................................................................................................................... 7
2. Syfte och frågeställning .................................................................................................................. 8
3. Litteraturgenomgång .......................................................................................................................... 9
   3.1 Emergent literacy ............................................................................................................................ 9
   3.2 Högläsning ...................................................................................................................................... 9
   3.3 Effektiv läsning ............................................................................................................................ 11
   3.4 Hur det ser ut i praktiken ........................................................................................................... 12
   Läsvilan ............................................................................................................................................. 13
   3.5 Bli deltagare i de läskunnigas förening .................................................................................... 14
   3.6 Vad säger läroplanen? ................................................................................................................ 15
   3.7 Olika sätt att se på läsning ......................................................................................................... 16
   3.8 Språkutvecklande miljö ............................................................................................................. 16
4. Metod och genomförande .................................................................................................................. 18
   4.1 Kvalitativa och kvantitativa metoder ......................................................................................... 18
   4.2 Urval ............................................................................................................................................. 19
   4.3 Procedur ....................................................................................................................................... 20
   4.4 Datasammanställning .................................................................................................................. 21
   4.5 Forskningsetiska principer ......................................................................................................... 21
5. Resultat ............................................................................................................................................. 23
   5.1 Dagliga rutiner ........................................................................................................................... 23
   5.2 Högläsning .................................................................................................................................... 24
   5.3 Egen läsning ............................................................................................................................... 26
   5.4 Böckernas tillgänglighet ............................................................................................................. 26
   5.5 Intervjuer ..................................................................................................................................... 27
       Siv .................................................................................................................................................. 27
       Helena .......................................................................................................................................... 29
6. Analys .............................................................................................................................................. 32
   6.1 Högläsning ................................................................................................................................... 32
   6.2 Läsvilan ....................................................................................................................................... 34
   6.3 Uppföljningsarbete ..................................................................................................................... 36
   6.4 Val av text .................................................................................................................................... 37
   6.5 Barns egen läsning ..................................................................................................................... 37
   6.6 Styrdokument ............................................................................................................................ 38
6.7 Läsmiljö.........................................................................................................................39
7. Diskussion ..........................................................................................................................40
8. Referenser ...........................................................................................................................45
  8.1 Elektroniska referenser .................................................................................................47

Bilagor

Bilaga 1....................................................................................................................................é é é .1
1. Inledning


Under vår tid på vft¹ och vid vikariat på förskola har en tydlig bild vuxit fram av att skönlitteratur används för sällan och många gånger på sätt som forskningen visar inte vara till fördel för inlärningen. Det gör vår undersökning för oss än mer intressant, då vi får fördjupa oss i våra förutfattade meningar och tidigare upplevelser inom området. Förhoppningsvis kan vi då med vår resultatredovisning och våra slutsatser korroborera alternativt falsifiera de förutfattade meningar vi hade innan undersökningens start.

¹ ‘Vft’ är en förkortning av Verksamhetsförlagd tid och är obligatoriska moment i vår utbildning. Vft är det som man tidigare benämnt som praktik.
2. Syfte och frågeställning

Vår uppsats ämnar undersöka hur arbetet med skönlitteratur kan se ut på en förskola. Undersökningen kommer att fokusera på läsningens utformning och hur uppföljningsarbetet ser ut. Vi kommer att arbeta efter följande forskningsfråga:

I vilken utsträckning och i vilka sammanhang sker litteraturläsning i förskolan och hur följs den upp?

För att berika resultat och slutsatser kommer vi att utöver vår primära forskningsfråga att arbeta och reflektera kring följande frågor:

- Hur ser det planerade arbetet med skönlitteratur ut? Om spontan läsning sker, - hur går det till?
- Vilken är pedagogernas inställning och attityd till skönlitteratur som verktyg? Hur är de utbildade inom området? Känner de sig väl förberedda för arbete med skönlitteratur?
- Hur följs läsningen upp? Vilka språkutvecklande intentioner har pedagogerna med val av skönlitteratur och uppföljningsarbetet?
- Hur fungerar skönlitteraturarbetet för barngruppen?
3. Litteraturgenomgång


3.1 Emergent literacy


3.2 Högläsning


² Emergent literacy är en underrubrik inom termen literacy som kort innebär förmågan att läsa och skriva och är en praktik som påverkas av sociala, kulturella, ekonomiska och även religiösa sammanhang. Literacy är ett begrepp som många forskare länge försökt översätta på bästa sätt till svenska, men fortfarande inte funnit en smidig och precis definition.
Kristin Hallberg (1993) har skrivit om barnbokens roll i undervisningen. Hon belyser vikten av högläsning i skola och förskola och menar att en anledning till dess relevans är att det på TV talas allt mer engelska. Oavsett vilket språk barnen har som modersmål är högläsningstillfälle enligt Hallberg det enda gången de får lyssna till svenska i sammanhängande form. Hallberg menar även att lyssna skapar också andra upplevelser än att titta. I lyssnandet riktar vi oss både mot någon annan och mot vår inre bild och fantasivärld. /É / Lyssnandet övar eleverna i koncentrationen och aktiverar ett passivt ordförråd.Ø (s.8)

Även Carina Fast (2011) skriver om högläsningens betydelse i förskolan.

Barns kontakter med skönlitterära texter har länge framhållits som betydelsefulla för deras språk-, läs- och skrivutveckling. Av bokens innehåll lär de sig att förflytta sig i tid och rum. De kommer i kontakt med andra människor och får en djurs upplevelser, men också om livet, om vuxna, om familjen och samhället. Och, vilket är viktigt att komma ihåg, framför allt tycker de flesta barn att det är roligt att lyssna till högläsning. Varje barn kommer emellertid texten tillmötes på sitt sätt och fyller den med innehåll utifrån sina erfarenheter (s.186).

Rent språkligt är det nyttigt att barn får lyssna till högläsning. Barnen lär sig nya ord, får höra hur meningar byggs upp samt läs sig retoriska grepp, liksom Meek hävdar. Vidare hävdar Fast (2011) att:

Fantasin är av stor betydelse för ett barn som möter en text. De måste kunna översätta texten till inre bilder. Inbildeningsförmågan och möjligheten att bygga en föreställningsvärld ligger nära varandra. Innehållet i texten är därför viktig. Valet av text kräver kunskap från pedagogens sida, såväl om barngruppen som om barnlitteratur i samhället (s.191).

Det finns dock skilda meningar kring detta. Det finns de som inte anser att barn utvecklas språkligt genom att bara lyssna till en berättelse. Damber m.fl. (2013), liksom flera andra studier, är utav motsatt uppfattning:

/É / att högläsning i sig inte ger några bevisliga effekter för språkutvecklingen eller den tidiga litteracitetsutvecklingen avseende ordförråd, insikt om narrativa strukturer eller tillägnande av skriftspråkets mer komplexa grammatiska strukturer etc. (Robbins & Ehri 1994, Scarborough & Dobrich 1994, Whitehurst m.fl 1994). Denna brist på positiva effekter tros sammanhänga med att pedagogerna läser för och inte med barnen. Högläsningen sker inte på ett effektivt sätt. (s. 20)

del av. Jönsson menar att "En viktig aspekt är att bearbetning av innehållet också sker tillsammans. I den sociala läsningen ingår alltså att tillsammans under och efter läsningen bearbeta och skapa mening ur det lästa" (s.88).

3.3 Effektiv läsning


Figur 1:

Med denna figur visar Damber m.fl. (2013) att språkutveckling, kunskapsutveckling samt personlig utveckling inte bör skiljas åt i undervisningen utan tillsammans verka och utvecklas
i en social arena. Den ökade omvärldskunskapen som fördelaktigt kan uppnås med hjälp av effektiv högläsning är enligt Cunningham och Stanovich (1993), här refererat av Damber m.fl. en rik källa till den senare utvecklingen av läsförståelse.


3.4 Hur det ser ut i praktiken
Ingrid Pramling m.fl. (1993) refererar till två rapporter skrivna av B.L Öman och P. Williams Graneld som kommit fram till att det i praktiken sällan finns en pedagogisk tanke kring förskolans högläsning. Istället har aktiviteten en disciplinär funktion eller social funktion och är ofta lagd intill en måltid eller vilostund.


Hur litteraturen väljs på förskolorna menar Damber m.fl. (2013) sällan sker med pedagogiskt fokus på innehållet. "Den slutsats man kan dra när det gäller bokvalet är att innehållet i det lästa tycks vara av underordnad betydelse om man betraktar det ur pedagogernas perspektiv" (s. 30)
Läsvilan

Figur 2:

Damber m.fl. (2013, s. 49)

färdighetsträning innebär de språkliga aktiviteter som utövas utan något betydelsefullt innehåll, exempelvis upprepningar av verser och rim utan att bygga upp förståelse kring vad man egentligen säger.

Vidare diskuterar Damber m.fl. (2013) vilka konsekvenser detta kan leda till när det gäller barnens inställning om litteraturläsning? En risk kan vara att de lär sig att läsningen endast har som syfte att hålla barngruppen tyst och lugn. Sett ur ett längre perspektiv är det svårt att se vart detta leder, men man kan inte heller utesluta att det på negativt vis kan påverka barnens inställning till och benägenhet att läsa på egen hand i framtiden.

3.5 Bli deltagare i de läskunnigas förening

Även Caroline Liberg (1993) skriver om barns sätt att förhålla sig till texter. När barn försöker läsa är det oftast enligt Liberg ett så kallat preläsande som först sker. Med detta menas att allt som är skrivet kan läsas på vilket sätt som helst:

Detta steg förutsätter inte att barnet klarar av alla delar som läsandet och skrivandet består av utan endast vissa, främst yttre, aspekter. Det är en typ av rollek där barnet tar rollen som läsare eller skrivare men inte hela det ansvar som en sådan roll omfattar. (s.36)


Fast (2011) talar även om fördelarna att som barn få läsa en bok tillsammans med en vuxen. På så sätt kan mer fokus läggas på att tala kring bilderna och barnet lär sig att såväl text som
bild förmedlar något. Den vuxne kan knyta an texten till det enskilda barnets bakgrund och läsningen blir då mer personlig


3.6 Vad säger läroplanen?
Förskolans läroplan utgår inte från olika ämnen som grundskolans läroplan gör. Kursplanen redogör inte för hur förskolan bör arbeta med litteraturläsning eller tar upp det som en del av de konkreta målen. Det näms överhuvudtaget inte i läroplanen för förskola (Lpfo98) om litteraturläsning och inte heller litteraturläsningens betydelse för barns språkutveckling och omvärldskunskaper. Damber m.fl. uppmärksammade läroplanens avsaknad av detta när de skrev sin bok *Litteraturläsning i förskolan* och gjorde strax därefter artikeln "Dystert om litteraturläsning i förskolan" (2012 nr. 2) om just denna upptäckt. De lyfter också problematiken i att om detta arbete inte utförs i förskolan missar de barn som inte är priviligierade med läsning i hemmet en viktig faktor i sin språk- och kunskapsutveckling.

Däremot lyfts i läroplanen vikten av barn utmanas till utveckling. "Verksamheten ska genomföras så att den stimulerar och utmanar barnets utveckling och lärande." (s.9)

Läroplanen säger vidare att förskolan ska sträva efter att varje barn:

- utvecklar intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner
- utvecklar intresse för bilder, texter och olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa (s.10)

Läroplanen leder även in på samspelet mellan språk och lärande och dess relevans:

Språk och lärande hänger uopplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen. s. 7
Detta kan återknutas till figur 1 (se sida 11) som behandlar samspelet språkutveckling, kunskapsutveckling och den personliga utvecklingen.

3.7 Olika sätt att se på läsning

3.8 Språkutvecklande miljö
Elisabeth Mellgren och Karin Gustafsson (2010) lyfter i artikeln Språk och kommunikation relevansen av att förskolan arbetar på språkutvecklande vis. Det är i de allra yngsta åldrarna grunden för språkbruk läggs. Många barn spenderar majoriteten av sin vakna dag på förskolan och därför blir det enligt Mellgren och Gustafsson avgörande hur den språkliga miljön är utformad här. Mellgren och Gustafsson menar vidare att det är av yttersta relevans vilka möjligheter förskolan erbjuder för det enskilda barnet att interagera språkligt med vuxna, där just läsningen kan ses som ett vanligt element. Vidare menar de att alla barn inte ges
möjligheten att delta i sagoläsning på individuellt plan i förskoleverksamheten men att det borde vara både en självklarhet och en rättighet för det enskilda barnetö (s.182).


4. Metod och genomförande


Vi är väl medvetna om att vår undersökning är av begränsad omfattning och därför endast exemplifierar hur skönliteratursarbete kan se ut i en förskoleverksamhet. Vi bär även med oss det faktum att vi vid intervjuerna inte kan vara garanterade att informanterna är fullständigt uppriktiga i sina svar. På så vis är analysen av intervjuerna inte heller garanterat tillförlitliga.

4.1 Kvalitativa och kvantitativa metoder

Vår undersökning är utförd med hjälp av kvalitativa intervjuer samt observationer. Genom observation får vi reda på hur och när pedagogerna arbetar med litteraturläsning. Dock får vi inte genom enbart observation reda på vilka tankar och pedagogiska syften som ligger bakom skönliteraturarbeteet. Det har vi försökt ta reda på med hjälp av kvalitativa intervjuer.


\[/É / är intresserad av att t.ex. försöka förstå människors sätt att resonera eller reagera, eller av att särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster, så är en kvalitativ studie rimlig. (s.15-16).\]

Då vi är intresserade av hur pedagogerna på vår förskola tänker kring deras arbete med litteraturläsning faller det sig naturligt att välja en kvalitativ studie istället för kvantitativ. Vi vill kunna gå på djupet på ett sätt som är svårt då man använder sig av kvantitativa intervjuer.

Pål Repstad (1999) skriver om observation som kvalitativ metod. Observation passar bäst som metod när frågeställningen är kopplad till ett mer avgränsat och tillgängligt geografiskt område. (s.25). Vi kommer utföra vår observation på en avdelning. Då vi är två observatörer kunde vi avtäcka en stor yta och få med mer än om vi bara var en observatör ute på fältet. Vidare talar Repstad om öppen respektive dold observation:

Vid dold observation berättar man inte för aktörerna att man är forskare och att man gör observationer. I en öppen observation berättar man vad man gör, även om man inte
nödvändigtvis behöver berätta detaljer om vad man tittar efter eller vilka frågeställningar man
har (s.28-29).

Vi genomförde en öppen observation då vi har berättat för pedagogerna, barnen samt
föräldrarna vad vårt arbete kommer att handla om. Dock har vi inte gått in på några detaljer,
allt för att pedagogerna inte ska anpassa sitt arbete till vad det tror att vi vill se.

Repstad (1999) resonerar även kring faran med att man sedan tidigare känner de som man
observerar.

Flera läroböcker i metod betonar det problematiska i att man som forskare väljer fält där man
känner aktörerna eller har en professionell kunskap om den verksamhet som utförs på fältet.
När man observerar vänner, bekanta eller kolleger är man mer benägen att välja sida. Man
förlorar den akademiska distansen och får personliga intressen i det som sker i fältet. (s. 27)

Som tidigare nämnts har en av oss haft vft på den förskola där vi utförde undersökningen.
Därför är det viktigt att ha Repstads resonemang i åtanke. Dock hade den andre inte tidigare
träffat någon på observationsplatsen. Detta i kombination ser vi som en fördel då vi upplevde
observationen både med "nya" och "gamla" ögon.

4.2 Urval

Undersökningen har utförts på en av våra tidigare praktikplatser. Förskolan är belägen i en
stad i södra Skåne i en stadsdel med god socioekonomisk status. Upptagningsområdet för vår
undersökning har få barn med annat modersmål än svenska medan staden i sig är
mångkulturell med många olika språk talade. I valet av undersökningsplatsen har vi inte sökt
efter något speciellt, som arbetssätt eller barngrupp, utan valt en förskola där vi var välkomna.

Vi tillbringade sex dagar på förskolan där vi genomförde observationer och intervjuer. Vid
observationerna rörde vi oss runt på avdelningen med block och penna i händerna. Vi försökte
att hela tiden utnyttja det faktum att vi var två observatörer och därför rörde vi oss i olika
delar av avdelningen för att bevaka så mycket vi kunde. Trots att vi ser dubbelt så mycket
med fyra ögon än vad vi gjort med endast två är vi väl medvetna om att vi inte kunnat se allt
och säkerligen missat delar av de situationer som förekom. Likaså är två frekvent skrivande
händer effektivare än bara en, men även här är vi medvetna om att vi inte kan skriva ner
precis allt vi hör och ser. Således är vårt samlade material en rekonstruktion av den verklighet
vi såg.

4.3 Procedur
Det första vi gjorde var att skriva ett brev till alla föräldrar och berätta om vår undersökning och på så vis bad vi också om godkännande att observera deras barn. Samtliga föräldrar gav sitt samtycke.


4.4 Datasammanställning
Vi sammanställde all information vi fått i dokumentationsprocessen. Alla renskrivna observationsanteckningar samlades och delades upp efter innehållet.

Intervjuerna lyssnade vi igenom åtskilliga gånger och varje gång lade vi märke till nya detaljer som väckte nya tankar och reflektioner. Vi valde att inte transkribera hela intervjuerna utan endast de delar och citat vi ansåg extra relevanta och användbara till vår undersökning. Mycket av materialet var inte användbart som underlag för just vår undersökning, även om det var intressanta aspekter i sig. Slutligen samlade vi all data vi samlat in från observationerna och intervjuerna.

4.5 Forskningsetiska principer
Då man gör en undersökning av det här slaget finns det forskningsetiska principer att förhålla sig till för att de personer som ingår i undersökningen skall skyddas. Dessa principer skall inte ses som rigida regler utan mer som en rekommendation om hur man ska förhålla sig till etik och moral. På Vetenskapsrådets hemsida (www.vr.se), under rubriken "Forskningsetiska principer" sägs att "syftet är snarare att ge underlag för forskarens egna reflektioner och insikter i sitt ansvarstagande" (s.6). De forskningsetiska principerna består av fyra huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Sammanfattningsvis innebär informationskravet att "Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte" (s.7). För vår forskning innebär detta att vi informerar såväl pedagoger som barn och föräldrar vad vårt syfte är och vad empirin ska användas till. Samtyckeskravet innebär att "Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan" (s.9). Innan vi genomförde vår undersökning informerade elever och deras föräldrar genom ett skriftligt brev. Det tredje huvudkravet heter konfidentialitetskravet och betyder att "Uppgifter om allt höstund som ingår i undersökningsuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan läsa dem" (s.12). Observationsanteckningar och intervjuer från vår undersökning har vi hanterat på ett sätt så att information inte ska kunna läcka ut. Nyttjandekravet säger att "Uppgifter insamlande om enskilda personer får endast användas för
forskningsändamål (s. 14). Vårt insamlade material kommer självklart endast användas som grund för stundande examensarbete.
5. Resultat
I detta kapitel kommer vi att presentera en sammanfattning av våra iakttagelser under de sex dagar vi genomförde observation på vår förskola samt de intervjuer som gjordes med två pedagoger i arbetslaget. Först kommer vi kortfattat att göra en sammanfattning av hur en vanlig dag kan se ut på förskolan. Därefter redovisar vi våra observationer för att sedan gå vidare in på redovisning av intervjuerna.

5.1 Dagliga rutiner

barngruppen att krympa i takt med att föräldrarna hämtar sina barn. Vi uppfattade ingen form av planerad verksamhet efter mellanmålet utan barnen lekte helt fritt på avdelningen.

Enligt Siv arbetar hela förskolan just nu med temat "Kost och hälsa". Detta var dock inget vi såg eller upplevde under vår tid på Maskrosen.

5.2 Högläsning


När Denis läste ställde han frågor till barnen relaterade till texten. Ur boken *Vem är sjuk?* frågade han barnen om exempel Har ni varit hos doktorn någon gång? Barnen svarade i mun på varandra om sina doktorsbesök och då svarar Denis och läser sedan vidare utan att lyssna på barnens svar. Efter att boken är slut sätter han på en cd-skiva med Disney-berättelser. I mitten av berättelsen stänger Denis av skivan och säger att det är dags för fri lek.


I Pippi-berättelsen förekom meningar som Tror inte pappa stannar så länge på negerön är du fortfarande negerkungen, alla mina negrar. Detta efterföljdes inte av någon form av samtal efteråt utan mitt i berättelsen stängde Mirjana av skivan och sa att nu var vilan slut och alla barn ska snart gå ut.

Som avslutande moment frågar Mirjana barnen vilken bok hon hade läst innan Pippi-berättelsen. Samtliga åtta barn på vilan fick återge samma svar på frågan och sen fick nästan samtliga åtta barn svara på vad de tyckte om boken. Bra var alla barnens svar.
5.3 Egen läsning


En eftermiddag under den fria leken observerar vi två pojkar som på eget initiativ satt sig i soffan i hallen och tagit vars en bok ur plastbacken. "Titta i min. Han är stark!" säger den ena och de börjar istället titta i en bok tillsammans. Emellanåt bläddrar de snabbt förbi sidorna utan att titta vidare noggrant men då och då stannar de till vid en för dem intressant sida och börjar prata och diskutera kring det de ser på bilderna. Till slut blir de osams och börjar dra i boken från vars ett håll och stunden tar på så vis slut.

5.4 Böckernas tillgänglighet


När vi ställer samma fråga till Helena märker vi att pedagogerna har olika syn och tankar om bokhyllans syfte och funktion:


5.5 Intervjuer
Siv

När vi frågar vad syftet med deras läsning är svarar Siv att ett delmål är att vila, men även att lyssna, få lite fantasy och att kunna ställa frågor runt litteraturen. Vi försöker få reda på vad Siv anser är det viktigaste syftet med läsning, att vila eller att fokusera på textens innehåll. Hon har svårt att svara på denna fråga och i transkriberingen kan vi se att hon ger tvetydiga svar:

Siv: Barnen behöver komma ner i varv
Int: Läser ni för vilans skull eller läsningens skull?
Int: Men är fokus på att vila sig eller fokus på bokens innehåll?

Vi lyckas inte få ett svar om hur hon arbetar med innehållet. Men vid en annan fråga längre fram i intervjun säger Siv en fras som vi uppfattar som lite avslöjande om hur hon egentligen förhåller sig till innehåll- kontra vila-frågan: ÖVär jag läser är det vila för barnenÖ

Vidare säger Siv angående frågan om fokus på vila eller läsningen i sig att det ska vara en person som läser och inte en inspelad röst. ÖDet ska inte vara en vila för pedagogen, utan vila för barnenÖ och berättar att hon är allergisk mot kassettband, som många pedagoger på avdelningen använder som avslutande moment vid läsvilan.

Vi återvände till frågan om hur de väljer litteratur och frågade om även personalen väljer böcker när de går till biblioteket. Det gör de och Siv berättar att hon har börjat låna böcker från lättlästhyllan och att barnen vill ha böcker med mycket action i. Det blir ofta kapitelböcker. På frågan om de väger in pedagogiska syften i valet av böcker säger Siv att det då sker i samband med olika teman. Hon säger också att det främst blir sådana böcker Öni inte kallar skönlitteraturÖ utan snarare faktaböcker, som de inte använder sig av på lästunden. Det är alltså sällan de väljer en skönlitterär bok att arbeta med och fördjupa sig i inom ett temaarbete.

Nästa fråga vi ställer handlar om hur de följer upp läsningen och hur de ser på uppföljningsarbete kring skönlitteratur. Siv säger att det var väldigt längesen de gjorde något sådant och då fick barnen rita av något ur berättelsen och sedan sattes det upp på väggen i den ordning som det kom i berättelsen. Vi undrade om de har använt sig av ett annat sorts uppföljningsarbete varpå Siv svarar att de lekt Bockarna Bruse utomhus och att man kan använda rörelseaktiviteter som uppföljning, men det hon främst kommer ihåg är att de ritat. Vi lyfter tanken att rasten som pedagogerna ska ha efter lästunden kanske är placerad så att den förhindrar uppföljningsarbete. Siv håller med men betonar att det är en förutsättning för att verksamheten ska fungera rent praktiskt och vara hållbar för personalen. Siv säger att de Ödag inte riktigt är därö. Hon berättar för oss att de haft otur med en hög omsättning på personal och att det finns språkliga faktorer som komplicerar.

Slutligen undrar vi vad det finns för tanke kring plastbacken med böcker som står i kapprummet.

Vi berättar att vi under observationerna sett att barnen pratar med varandra utifrån bilderna. Siv håller absolut med och berättar att även de små barnen läser för varandra. Vidare berömer hon den aktuella barngruppen:

De är mycket duktiga på att lyssna så där är vi lyckligt lottade. Det finns ett intresse för läsning i det här området och det märks. /.../ Barnen lyssnar aktivt när jag läser. /É / Jag tycker med den responsen man får där så märker man ju att det är så. (Intervju 2013-09-30)

Helena
Vi inleder med att fråga Helena hur de använder sig utav skönlitteratur på Maskrosen:


Vi undrar vad syftet med denna läsning är och Helena för ett resonemang om att det är både fokus på läsningen i sig och att barnen behöver vila:


Helena berättar även att vid vissa moment under dagen får barnen bläddra själva i en bok.


Helena leder samtalet vidare in på kapitelböcker och anser att det leder till en viss kontinuitet för barnen. Det är endast de äldre barnen man läser kapitelböcker för. För de yngre barnen händer det att de läser samma bok flera gånger om det är en bok som blivit en favorit hos barnen.

Vidare undrar vi om plastbacken med böcker, som är placerad i kapprummet. Helena berättar att det sitter i ryggraden på barnen att de ska ta en bok när de kommit in och klätt av sig. Det är inlärt och är till för att barnen inte ska springa omkring helt planlöst, säger hon. Hon nämner att man lika bra kunde ha haft en sådant stapel och läst för barnen:


Liksom Siv berättar Helena för oss att de lånar böcker från biblioteket och att varje barn som är med får välja ut vardera två böcker. Den personal som är med tittar igenom deras val så att det är lämpliga innehållsmässigt och på rätt svårighetsnivå. Helena väljer själv ut böcker och då går hon på det som är intressant. Vi ställer följdfrågor om de pedagogiska tankarna:
Int: Det måste vara svårt att välja för dig, tänker man då; åh undra hur den här boken är, alltså, hur den är bra ur ett pedagogiskt syfte. Står man och reflekterar så mycket? Eller hur gör man?
Helena: Jag hinner titta igenom är det liksom... Alltså det beror ju lite på. Nu tänker jag, är det en bok för stora barn, är det, och då kanske man väljer en bok med lite färre bilder och lite mer text, man kollar står det i rim, då blir det lite svårt att läsa tycker jag. /É /
Int: Men fokuserar man på innehåll? T. ex; åh gett det här behöver vi diskutera!
Helena: Det kan mycket väl vara så. Och om det lider mot jul t.ex att man kanske väljer någon bok om tomten, eller att man kollar av lite så. Men annars, det är mycket slumpen som avgör och visst, många böcker är utlånade. Alltså man får ju se vad som finns att tillgå helt enkelt och så tar man det man tycker är bäst. (Intervju 2013-09-26)

Vi frågade om Helena har någon utbildning i om hur man jobbar med skönlitteratur i förskoleverksamhet. Hon svarade att det har hon inte utöver den utbildning hon fick när hon själv gick i skolan. Hon funderar vidare och säger själv att det kanske inte har något att göra med hur man läser en bok? Hon berättar att hon som mamma till två barn fått öva sig på att läsa böcker för barn. Hon drar paralleller mellan läsning för barn och att hålla på med musik, som är hennes intresse. "Det handlar om att göra ett sorts framträdande" menar hon. Även om hon är sig själv koppar hon ändå på något extra när hon ska läsa eller hålla i en samling, precis som inom musiken.
6. Analys
I följande kapitel kommer vi att analysera vårt resultat med teoretisk förankring.

6.1 Högläsning


nära hon kommer. Siv för engagerade samtal om bokens innehåll under läsningen, men den bearbetande biten före och efter uteblir.


berättade att hon har lånat olika faktaböcker kopplade till ett visst tema men aldrig använt sig av en skönlitterär bok inom temaarbete. På Maskrosen är det alltså likt Damber m fl. konstaterat på många andra förskolor, att läsning av skönlitteratur inom ett tema sällan äger rum.


6.2 Läsvilan

6.3 Uppföljningsarbete


Vi ställer oss tveksamma till om pedagogerna på Maskrosen verkligen utmanar de yngre barnen tillräckligt. Böcker som lästes var ibland enligt vår uppfattning riktad mot ännu yngre barn, då de kunde innefatta endast 1-2 meningar per sida. Detta uppfattar vi vara på för låg kognitiv nivå för att stimulera barn som åtminstone fyllt tre år. Det uppföljningsarbete som de äldre barnen fick göra vid tidigare tillfälle genom att rita något från berättelsen var något som de yngre barnen inte fick delta i. Här kanske de yngre barnens försummas då de inte får deltaga i de utvecklade aktiviteterna på grund av deras ålder. Vi ställer oss frågande till varför en treåring inte skulle klara av att rita något från en berättelse?

Som bland andra Mellgren & Gustafsson (2010) tar upp är det i väldigt tidig ålder som grunden för språkbruk tar sin början. Då många barn spenderar en stor del av sin vakna tid på förskolan och mer tid med förskolans personal än med sina egna föräldrar, kan vi tycka att

6.4 Val av text

6.5 Barns egen läsning
Meek (1998) anser att något stort har hänt den dagen ett barn ger en bok till en vuxen och vill att han eller hon ska läsa den för henne eller honom, då det enligt Meek är nu läsprocessen tagit sin början eftersom barnet har förstått att bokens tecken kan förmedla något. Något som inte är helt ovanligt är att barnet efter detta vill identifiera sig som läsare och därför försöker att efterlikna en riktig läsare genom att bläddra och prata om boken. Även Smith (1986) belyser vikten av att barn får identifiera sig som läsare och deltagare i de läskunnigas förening. Detta är något som både Siv och Helena berättar i sina intervjuer och även något vi kan se sker i barngruppen under våra observationer. Siv talar om för oss att plastbacken i kapprummet inte enbart är ett bekvämt sätt att barnen passar sig själva, utan även har ett underhållningsvärde för barnen och det faktum att de pratar om böckerna tillsammans utifrån


6.6 Styrdokument
6.7 Läsmiljö

7. Diskussion


Figur 2:
Siv redogjorde vid ett par tillfällen under intervjun för idéer som hon anser skulle vara bra för verksamheten men avslutar med att konstatera att de idag inte riktigt är där. Vi ställer oss frågande om det egentligen måste vara så svårt att kommunicera pedagogerna emellan, gällande vilken bok som ska läsas så att inte olika kapitelböcker läses samtidigt och samma berättelse på cd-skiva spelas dag efter dag. Vi menar att personalen också borde föra mer övergripande diskussioner om litteraturläsningens roll i den pedagogiska verksamheten.


En aspekt vi noterat under våra observationer är det faktum att barnens intresse och nyfikenhet för böcker ibland inte tas tillvara av pedagogerna. Vi såg exempel på hur barnen vill läsa och titta i böcker men vissa gånger hämmar pedagogernas handlingar barnens initiativ istället för att uppmuntra och stötta dem. Det ser vi exempelvis i situationen när flickorna börjat titta i dinosaurieboken och till och med hunnit börja prata om bokens innehåll.
när en av pedagogerna går förbi och tar boken ifrån dem. Här menar vi att deras intresse och läslust ska bejakas istället för att hindras. Likaså i fallet med flickan som reagerar när hon inte får läsa färdigt boken, för att lunchen var serverad. Även här menar vi att pedagogen borde stöta hennes vilja och intresse för skönlitteraturen.

En anledning till att vi inte såg mer tydlig bearbetning och reflektion kring skönlitteraturen kan vara det faktum att ingen av de fyra pedagogerna har någon utbildning inom svenska och då inte heller skönlitteratursarbete. Två av dem är outbildade, en har en 30 år gammal förskollärarexamen, utan vidare fortbildning och den sistnämnda en musikpedagogutbildning för äldre barn. På så vis kanske det ter sig ganska naturligt att arbetslaget, på grund av deras ringa utbildning inom området inte bedriver den typ av skönlitteraturarbete.


Denna uppsats är skriven utifrån följande forskningsfråga:

I vilken utsträckning och i vilka sammanhang sker litteraturläsning i förskolan och hur följs den upp?

Resultatet av vår undersökning visar att man på Maskrosen dagligen läser skönlitteratur i samband med den så kallade läsvilan. Det sker genom högläsning av pedagog samt att barnen på egen hand bekantar sig med skönlitteratur som är placerat i kapprummet. Utöver detta ser vi ingen annan läsaktivitet och någon form av uppföljningsarbete sker dessvärre inte heller på Maskrosen, trots att så uppges i intervjuerna.
Vi har diskuterat vilka förändringar som skulle kunna utveckla förskolans verksamhet gällande litteraturläsning. Vi tror att en förändring borde ta sin början på högre instans, genom förtydligande och mer medvetna mål i läroplanen. Så länge litteraturläsning inte nämns i läroplanen tror inte vi att en utveckling kommer att ske och då fortsätter barnen att vara den förlorande parten.

Angående behov av fortsatt forskning inom området ser vi inte samma behov som vi troligtvis hade gjort innan Dambers m.fl. utgåva tidigare i år. Deras undersökning, som vår egen visade sig bli liknande på många sätt, har redogjort för och sammanfattar hur dagens svenska förskolor förhåller sig till litteraturläsning. Än mer forskning tror och hoppas vi skulle kunna leda till att fler får upp ögonen för och inser skönlitteraturens fördelar och möjligheter. Således anser vi det finnas ett visst behov av fortsatt forskning. Skönlitteratursarbete har för oss själva vuxit till en hjärtefråga och vi känner oss inte främmande för fortsatt fördjupning och forskning inom ämnet.
8. Referenser


8.1 Elektroniska referenser
Damber, Ulla, Nilsson, Jan & Ohlsson, Camilla (2012) Dystert om litteraturläsning
http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2012/02/23/dystert-l-sning-f-rskolan
(hämtad 2013-10-29)

Forskningsetiska principer: http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf (hämtad 2013-10-29)


Bilaga 1:

Intervjufrågor

1. Hur använder ni er av skönlitteratur i er verksamhet?
2. Hur väljer ni litteratur?
3. När använder ni skönlitteratur?
4. Hur ser ni på uppföljningsarbete?
5. Vad är tanken med plastbacken med böcker i kapprummet och bokhyllan över soffan?
6. Har du någon utbildning i hur man kan arbeta med skönlitteratur?