



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE  
OCH KOMMUNIKATION  
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

# **Barnlitteratur - men hur och varför?**

**En studie om lärares syn på lärande genom barnlitteratur i  
förskoleklass och år 1-2**

**Eva Fritz Hadd**

Examensarbete 15 hp  
Inom Lärande

Lärarytbildningen  
Höstterminen 2011

Handledare  
Pia Åman

Examinator  
Gunvie Möllås

## SAMMANFATTNING

---

Eva Fritz Hadd

**Barnlitteratur - men hur och varför? En studie om lärares syn på lärande genom barnlitteratur i förskoleklass och år 1-2**

**Children's Literature - but how and why?**

**A study of teachers' views on learning through children's literature in preschool and primary school grade 1-2**

Antal sidor: 32

---

Barnlitteratur är av tradition en naturlig del av barnens uppväxt och lärandemiljö i hemmen, förskoleklassen och skolan.

Syftet med undersökningen är att skapa kunskap om hur några lärare i förskoleklass och år 1-2 beskriver barnlitteraturen som ett didaktiskt redskap i undervisningen. Frågeställningarna utifrån detta är:

- Hur använder lärare barnlitteratur i verksamheten?
- Vilken betydelse anser lärare att barnlitteratur har för barnens lärande?

Genom kvalitativa intervjuer framkommer det att samtliga lärare anser att barnlitteraturen har en stor betydelse för barnens lärande. Lärarna beskriver att de använder sig av barnlitteratur främst för högläsning. När lärarna beskriver vilken betydelse barnlitteratur har för barnens lärande utkristalliserar följande områden: som stöd för språkutveckling, stimulans för läs- och skrivinlärning, förmedling av kulturarvet, utveckling av empatisk förmåga samt stärkande av identitet. Lärarnas uppfattningar om vilken betydelse barnlitteraturen har för barnens lärande stämmer även in med vad forskningen tar upp som betydelsefulla inom detta område.

---

Sökord: barnbok, barnlitteratur, förskoleklass, skola, lärande

---

**Postadress**

Högskolan för lärande  
och kommunikation (HLK)  
Box 1026  
551 11 JÖNKÖPING

**Gatuadress**

Gjuterigatan 5

**Telefon**

036-101000

**Fax**

036162585

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>BAKGRUND</b> .....	<b>2</b>
2.1	BARNBOKENS HISTORIA.....	2
2.4	BARNLITTERATURENS BETYDELSE I LÄROPLAN OCH KURSPLAN.....	3
2.5	BARNLITTERATURENS BETYDELSE SOM VERKTYG I SPRÅKUTVECKLINGEN.....	4
2.6	BARNLITTERATURENS BETYDELSE FÖR ATT STÄRKA IDENTITETEN.....	5
2.7	BARNLITTERATURENS BETYDELSE FÖR ATT STÄRKA LÄS- OCH SKRIVUTVECKLINGEN ....	5
2.8	BARNLITTERATURENS BETYDELSE FÖR ATT SKAPA OMVÄRLDSKUNSKAPER.....	7
2.9	BETYDELSEN AV LÄRARES INTRESSE FÖR BARNLITTERATUR.....	8
2.10	SAMMANFATTNING AV PRESENTERAD FORSKNING .....	9
<b>3</b>	<b>SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV</b> .....	<b>10</b>
<b>4</b>	<b>SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b> .....	<b>12</b>
<b>5</b>	<b>METOD</b> .....	<b>13</b>
5.1	KVALITATIV INTERVJU .....	13
5.2	URVAL.....	14
5.3	GENOMFÖRANDE .....	14
5.4	BEARBETNING AV DATA .....	15
5.5	ETISKA PRINCIPER .....	16
5.6	TROVÄRDIGHET .....	16
<b>6</b>	<b>RESULTAT</b> .....	<b>18</b>
6.1	HUR LÄRARE ANVÄNDER BARNLITTERATUR I VERKSAMHETEN .....	18
6.1.1	<i>Barnlitteraturens användning i temaarbete .....</i>	<i>18</i>
6.1.2	<i>Barnlitteratur som högläsning stimulerar läs- och skrivinläringen.....</i>	<i>19</i>
6.1.3	<i>Högläsning som avkoppling.....</i>	<i>19</i>
6.1.4	<i>Bearbetning av barnlitteratur.....</i>	<i>20</i>
6.1.5	<i>Val av barnlitteratur .....</i>	<i>21</i>
6.2	BARNLITTERATURENS BETYDELSE FÖR BARNENS LÄRANDE .....	22
6.2.1	<i>Barnlitteratur som språkutvecklande redskap .....</i>	<i>22</i>

6.2.2	<i>Barnlitteratur för att förmedla ett kulturarv</i> .....	22
6.2.3	<i>Barnlitteratur för att utveckla empati och identitet</i> .....	23
6.3	RESULTATSAMMANFATTNING.....	24
<b>7</b>	<b>DISKUSSION</b> .....	<b>25</b>
7.1	METODDISKUSSION.....	25
7.2	RESULTATDISKUSSION .....	26
7.3	FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING .....	30
<b>8</b>	<b>REFERENSER</b> .....	<b>31</b>

## **BILAGOR**

INFORMATIONSBREV

INTERVJUGUIDE

17 SKÄL FÖR BARNBOKEN

## 1 Inledning

Barnlitteratur är av tradition en naturlig del av barnens uppväxt och lärandemiljö i hemmen, förskoleklassen och skolan. I den nya läroplanen för förskoleklassen och grundskolan, Lgr11, finns det specificerat i kursplanen i svenska att innehållet i undervisningen ska leda till att barnen får kunskap om skönlitteratur ” i form av rim, ramsor, sånger, bilderböcker, kapitelböcker, lyrik, dramatik, sagor och myter” (Skolverket, 2011, s. 222). Detta finner jag vara mycket intressant då jag med mina erfarenheter som förälder till sju barn mellan tre och 20 år från förskola, förskoleklass och grundskola och av erfarenheter under verksamhetsförlagd utbildning (VFU) under studietiden, anser att lärarna inte utnyttjar barnbokens potential för lärande i verksamheten. Under VFU i förskoleklass och skola har jag genom samtal med barnen blivit medveten om att barn inte läser böcker i hemmen i någon större utsträckning och att en del barn endast blir lästa för i förskoleklassen eller skolan.

Jag upplever att dagens medieutbud påverkar barn och föräldrar till att välja bort barnlitteraturen till förmån för andra medier som exempelvis TV, datorspel och TV-spel. Jag har ett stort intresse av barnlitteratur och när jag läste om Svenska Barnboksakademin och deras *Sjutton skäl för barnboken*, (bilaga 3) öppnades ögonen för vilken positiv effekt barnlitteraturläsning har för barnens lärande. Under min utbildning till förskollärare och lärare i tidigare år vid Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping har barnlitteraturens betydelse för upplevelser och källa för kunskap varit en röd tråd. Detta väckte ett intresse hos mig att undersöka hur lärare i förskoleklass och år 1-2 arbetar med barnlitteratur. Hur och med vilka former arbetar lärare med barnlitteratur? Vilka kunskaper anser lärare att barnlitteraturen kan utveckla?

## 2 Bakgrund

I litteraturgenomgången behandlas centrala begrepp och barnbokens historia. Även barnbokens betydelse i läroplan och kursplaner bearbetas i bakgrunden. I forskningsavsnittet behandlas barnlitteraturens betydelse för språkutveckling, identitet, läs- och skrivutveckling, för att skapa förståelse för omvärlden och betydelsen av lärares intresse för barnlitteratur.

### Centrala begrepp

Barnlitteratur är ett svårdefinierat begrepp men jag har valt att utgå från att det innefattar en bok som är skriven för barn enligt Hellsings (1999) definition ”böcker eller tidningar utgivna för barn eller ungdom, med undantag för rena skolböcker” (Helsing, 1999, s. 21). Synonymt med barnlitteratur använder jag bok, barnbok, saga, konstsaga<sup>1</sup> och folksaga.<sup>2</sup>

I den nya läroplanen, Lgr 11 (Skolverket, 2011), definieras barnen i förskoleklass som elever. I litteraturen står det dock både elever och barn och jag väljer därför att skriva både barn och elever i uppsatsen.

### 2.1 Barnbokens historia

Barnbokens historia börjar med den 3000 år gamla egyptiska sagan *Sagan om de två bröderna*, som hittades på en papyrusrulle. Sagorna är ofta mycket gamla och deras innehåll kan kännas igen över hela världen. Den första svenska barnboken utkom 1591 och hette *Een sköön och härligh junfrw speghel*, översatt från en tysk förlaga av Laurentius Johannis Laelius. Boken hade ett sedeslärande tema och hade som uppgift att lära ut goda seder och bruk (Nettervik, 2002).

Barnbokens historia präglas också av synen på sagan eftersom de flesta sagorna inte var avsedda för barn då innehållet inte ansågs lämpligt på grund av att de hade inslag av våld och sexuell symbolik (Nettervik, 2002). Johann Amos Comenius, som anses vara den moderna pedagogikens fader, hade en stor betydelse för utvecklingen av barnboken i och med att han insåg bildens betydelse i undervisningen. Han utgav den första illustrerade läroboken, *Orbis Pictus*, vilken även anses vara den första bilderboken. I mitten av 1800-talet började de gamla sagorna nedtecknas och då gjordes de även om för att bli mer barnvänliga och pionjärer inom området var de tyska språkvetarna Jacob och Wilhelm Grimm. Sagorna blev snabbt populära i alla samhällskikt över hela Europa, vilket inspirerade andra författare att börja skriva barnböcker. En författare som har påverkat barnlitteraturens framväxt är dansken Hans Christian Andersen och ”genom honom

---

<sup>1</sup> Bygger på folksagan men har en författare (Nettervik, 2002).

<sup>2</sup> Muntligt berättade sagor (Nettervik, 2002).

förvandlades sagoskrivandet till en erkänd litterär konstart, som direkt vände sig till barn.” (Lindhagen, 1993, s. 20). H C Andersen skrev så kallade konstsagor och dessa blev mycket populära även i Sverige. Under tiden från 1890 fram till 1915 skrevs det flera hundra sagor i hans anda i Sverige. Framstående personer inom konstsagegenren var Elsa Beskow och illustratörerna Jenny Nyström och Carl Larsson. Samhällsutvecklingen kom återigen att prägla barnboken efter krigsslutet 1945, då flera olika genrer uppstod inom barnlitteraturen. Kriget hade påverkat de intellektuellas syn på tillvaron och en allmän pessimism rådde som utkristalliserades i nya litterära uttryck. I Sverige anses Astrid Lindgren vara en av den nya tidens litterära föregångare med *Pippi Långstrump*, som utgavs 1945. Astrid Lindgren förenade folksagan med konstsagan genom att skriva om ont och gott i en genre som kom att kallas *fantastiska berättelser* (Lindhagen, 1993). Under 60-talets omvälvande samhällsutveckling, med en ökad medvetenhet om orättvisor, påverkades barnlitteraturen till att bli mer realistisk. Detta bidrog till att sagorna med sin fantasi inte ansågs som lämpliga att läsa för de handlade varken om samtiden eller samhällsproblem. Under 70-talet utkom en mängd böcker i den realistiska genren och dessa kom att betecknas som *diskbänksrealism*, då de ansågs vara fantasifattigt och tråkigt skrivna. Med tiden började läsarna tröttna på dessa grå skildringar, och de fantastiska berättelsernas popularitet ökade åter (Nettervik, 2002).

En anledning till att sagorna ökade i popularitet var att den amerikanske barnpsykologen Bruno Bettelheims idéer om hur folksagorna kunde användas för att bearbeta känslor och psykiska problem uppmärksammades. Han var kritisk till att 70-talets realistiska barnlitteratur inte tog upp existentiella frågor och ansåg att detta skulle innebära att barnen inte skulle vara tillräckligt förberedda på livets problem (Lindhagen, 1993). Bettelheim (1976) ansåg att läsning i skolan inte bara skulle vara en färdighetsträning utan att den innehållsmässigt skulle vara ett sätt att utveckla barnens psykiska anlag. Barn har ett behov av att se mening med sitt liv och folksagans form och innehåll kan vara ett sätt att bearbeta frågor om detta. Folksagornas budskap där universella mänskliga problem tas upp stärker barnets jagkänsla och utveckling oavsett var det befinner sig i den kognitiva utvecklingen.

## **2.4 Barnlitteraturens betydelse i läroplan och kursplan**

Under skolans uppdrag poängteras det att språket är nära förknippat med både identitetsutvecklingen och lärandet och att tilltron till den språkliga förmågan ska stärkas genom att eleverna ska ges möjlighet att kommunicera med varandra i samtal, läsning och skrivning (Skolverket, 2011).

Kursplanen i svenska betonar att eleverna ska

möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen. Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om olika former av sakprosa. I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden. (Skolverket, 2011, s. 222).

I kursplanen för svenska är målet med svenskaundervisningen i årskurs 1-3 att eleverna ska kunna lyssna och återberätta vid olika sorters samtalssituationer och få kunskap om texter med poesi och även berättande texter. Dessa texter ska vara av varierande slag som ”rim, ramsor, sånger, bilderböcker, kapitelböcker, lyrik, dramatik, sagor och myter” (Skolverket, 2011, s. 223). Eleverna ska enligt kursplanen i svenska även få kunskap om hur en berättande text är uppbyggd och hur den organiseras med början, mitt och slut, känna till några barnboksförfattare och illustratörer samt känna till skillnaden mellan talat och skrivet språk. I Lgr 11 påtalas också vikten av medvetenhet och delaktighet i det gemensamma kulturarvet som något centralt eftersom detta kan utmytna i en förmåga att leva sig in i andra människors villkor och värderingar (Skolverket, 2011).

## **2.5 Barnlitteraturens betydelse som verktyg i språkutvecklingen**

Elbro (2008) skriver att högläsning kan ha en positiv påverkan på språkutvecklingen men det förutsätter att läraren och eleverna pratar om texterna. I samtal om texter kan eleverna få ny kunskap om ords betydelse och därigenom utökas ordförrådet. Även Svensson (1998) menar att högläsning av barnlitteratur utvecklar språket i den mening att ordförrådet utvecklas eftersom barnet möter ord och uttryck som skiljer sig från talat språk. Genom samtal om texter kan ordförrådet utökas och detta visar sig också i att barnet bygger upp ett intresse för det skrivna språket.

Hagtvet (2006) skriver, med hänvisning till Schickedanz, att högläsning kan stärka språket om läraren för en dialog med barnen om textens innehåll. Samtal om böcker bör göras med försiktighet för att inte förstöra själva läsoplevelsen. Hagtvet menar att samtalen om textens innehåll ska styras av barnens frågor under lässtunden och att läraren då kan flika in med sina frågor om texten, för att det ska bli så naturligt som möjligt. Samtal om texter beskriver Lundberg och Herrlin (2007) som en utgångspunkt för att förklara svåra ord. De skriver att ”ordförståelse är avgörande för läsförståelse” (s. 55) och om 20 % av orden i en text är okända så har barnen svårt att förstå texten. Lundberg och Herrlin menar att bilden kan vara en utgångspunkt för att förklara svåra ord genom att själva samtalet om bilden bidrar till att ordförrådet utökas.



## **2.6 Barnlitteraturens betydelse för att stärka identiteten**

Lindhagen (1993) anser att högläsning av sagor påverkar barnen på ett positivt sätt eftersom det stärker barnens jaguppfattning samtidigt som läsintrasset inför kommande läsinläring ökar. Lindhagen menar, med hänvisning till Bettelheim, att sagorna inte endast ska betraktas som ett kulturarv som ska bevaras utan även som ett terapeutiskt verktyg. Sagan kan användas genom att ”bearbeta våra djupare känslor och få hjälp med våra existentiella problem” (s. 31). Bettelheim (1976) är av uppfattningen att folksagan på ett unikt sätt kan bidra till att barnens existentiella frågor om livet och döden, gott och ont kan bearbetas. Vidare menar Bettelheim att sagorna har viktiga budskap att förmedla genom att de tar upp universella mänskliga problem som talar till barnets självkänsla och uppmuntrar till utveckling. Det är viktigt att barnets intresse för en saga får styra valet och att det är viktigt att inte analysera för mycket eftersom det kan medverka till att barnet tappar intresset för sagan. Bettelheim anser att realistiska berättelser inte kan ge samma inre utveckling eftersom de bara ”informerar utan att berika” (Bettelheim, 1976, s 67). Pramling, Asplund Carlsson och Klerfelt (1993) är också av uppfattningen att sagor kan utveckla barnen kognitivt genom att känslor kan bearbetas och att barnens erfarenhetsvärld är utgångspunkten. Författarna menar också att självkänslan kan stärkas genom att barnen kan återberätta en saga för ett yngre barn vilket ”ger barnet en kompetenskänsla som är viktigt för självförtroendet” (s. 106). Barnen får också kunskap om omvärlden och hur de ska bete sig genom sagans moraliska budskap menar Pramling et al. (1993).

## **2.7 Barnlitteraturens betydelse för att stärka läs- och skrivutvecklingen**

Lundberg och Herrlin (2007) anser att högläsning av barnlitteratur kan stärka läsinläringen genom att barnen blir intresserade av att lyssna när en vuxen läser högt. Eftersom talspråk och skriftspråk skiljer sig åt får barnen även en förståelse hur språket struktur är uppbyggt vilket är en bra utgångspunkt för senare läsning. Lundberg och Herrlin menar att ”högläsning borde vara en mänsklig rättighet” (Lundberg & Herrlin, 2007, s. 63) eftersom barnens lust för läsning väcks och att begreppsvärlden vidgas. Vidare menar Lundberg och Herrlin att ordförrådet byggs upp samt att högläsning utvecklar både fantasi och empati. Den största vinningen med att läsa högt för barn är slutligen att de får en inre motivation att lära sig läsa och skriva genom att högläsningen väcker både ”glädje och lust inför texter” (Lundberg & Herrlin, 2007, s. 63).

Återberättande av sagor och berättelser är utvecklande för skriftspråket eftersom de med sina fasta strukturer är ett stöd för tanken när barnen sedan ska återberätta dem anser Hagtvet (2006). Hagtvet refererar till Mandler och Johnson när hon menar att barn kan lära sig att återberätta

sagor om de har övat på att lyssna till högläsning. Dessa strukturer har många namn som ”berättelsestruktur, berättelsegrammatik (*story grammar*), berättelseschema (*story scheme*), berättelsekänsla (*sense of story*)” (Hagtvét, 2006, s. 55-56). Sagans struktur med inledning, handling och avslutning med ett konkret handlingsförlopp stödjer återberättandet menar Hagtvét. Sagor är särskilt lämpade för detta då de har liknande struktur<sup>3</sup> i inledning och avslutning, tretalet<sup>4</sup> och en tydlig moral där det goda alltid vinner i längden. Högläsning stärker barnets skriftspråksutveckling genom att de utvecklar en kunskap om berättelsers uppbyggnad, ord och meningar och hur de hänger samman och läsriktningen. Hagtvét anser att pedagoger tar för givet att högläsning är språk- och skriftspråksutvecklande, men att läsningen måste bearbetas för att detta ska vara möjligt (Hagtvét, 2006).

För att få upp intresset för litteratur är högläsning en utvecklande metod, eftersom läraren där kan läsa texter som barnen ännu inte kan läsa. Dessa högläsningstunder kan upplevas både meningsfulla som lustfyllda för barnen och kan i förlängningen utveckla en lyssnande gemenskap. Särskilt för de barn som aldrig läser böcker på sin fritid kan detta bli en väg in i att vilja läsa böcker på egen hand menar Ewald (2007). Även Liberg (2006) anser att barnen i förskoleåldern kan uppmuntras till läsning och skrivning genom att de får ta del av läsandets gemenskap med en vuxen som läser för dem. Vidare kan barnen genom att se någon vuxen förebild skriva, få upp intresset för att skriva och börja lekskriva för att efterlikna skriften. Genom att barnen inser glädjen och nyttan med att kunna läsa och skriva så utvecklas strategier för detta med hjälp av en stödjande vuxen. Liberg är av uppfattningen att det är viktigt att pedagogen ger barnen möjlighet att utveckla sin nyfikenhet för tal och skrift genom att utgå från barnens erfarenhetsvärld och intressen. Barnboken ger även möjlighet till samtal om det lästa, vilket ger barnen en förståelse för sambandet mellan tal och skrift (Liberg, 2006). Gaffney, Otrisky och Hemmeter (2008), skriver att läsning är en social och kulturell process och att det därför är viktigt att barn upplever läsandet som meningsfullt och lustfyllt tillsammans med andra. Denna sociala och kulturella gemenskap uppmuntrar därigenom till att intresset för läsning ökar. Gaffney et al.(2008) menar även att barn kan uppmuntras till läsning genom att lyssna till sagor och samtidigt titta i böcker.

Svensson (1998) är av uppfattningen att högläsning är en värdefull metod för att introducera skriftspråket för barn samtidigt som det får kunskap om hur berättelser är strukturerade. Läsning bygger upp ordförrådet genom att den vuxne förklarar svåra ord för barnet och detta utvecklar

---

<sup>3</sup> ”Det var en gång...”, ”Så levde de lyckliga...” (Hagtvét, 2006, s. 57).

<sup>4</sup> Sagors struktur handlar om tretalet (Hagtvét, 2006).

även en förståelse för vad som skiljer talat och skrivet språk. Det är även viktigt att välja intresseväckande böcker för barnet för att det ska utveckla förmågan att dra slutsatser av textens innehåll. Taube (2007) menar också att högläsning är viktig för barnets läsutveckling genom att det utvecklar ordförrådet då barnet kommer i kontakt med ord som inte finns i vardagliga samtal. Det är viktigt för pedagogerna att samtala om det lästa för att få en gynnsam språkutveckling. Barnen får även en uppfattning om hur berättelser är uppbyggda och inspirerar till lust att läsa böcker, vilket gynnar läsinläringen.

Elbro (2008) anser till skillnad mot (Hagtvet, 2006; Liberg, 2006; Svensson, 1998; Taube, 2007) att högläsning inte bidrar till att barn lär sig att läsa och att det har en relativt liten effekt på barns ordförråd. Elbro menar att boksamtal under och efter högläsning däremot kan bidra till att ordförrådet utökas. Forskningen pekar på att högläsning på ett positivt sätt påverkar läsutvecklingen men att det istället kan bero på att barnen får ”goda gemensamma upplevelser och mycket närhet” (Elbro, 2008, s. 97) och att de får ”kunskap om andra delar av världen och andra perspektiv på den” (Elbro, 2008, s. 97).

## **2.8 Barnlitteraturens betydelse för att skapa omvärldskunskaper**

Jönsson (2007) är av uppfattningen att högläsning utvecklar barnets eget reflekterande över läsning. Genom högläsningen får barnen möjlighet att aktivt lyssna för att genom sina egna erfarenheter skapa ny förståelse för sin omvärld. Även bilderböcker är utvecklande eftersom innehållet i boken skapar inspiration till lek för att bearbeta bokens innehåll. ”Leken blir ett sätt att skapa mening, men leken underlättar också den fortsatta läsningen.” (Jönsson, 2007, s. 235). Högläsning kan även ge en känsla av gemenskap och ge barnen kunskap om världen omkring dem vilket är utvecklande anser (Bettelheim, 1976; Elbro, 2008) Pramling et al. (1993) anser att sagan är en bra metod att utgå ifrån eftersom den kan ”göra barn medvetna om olika fenomen och företeelser i sin omvärld” (Pramling, Asplund Carlsson & Klerfelt, 1993, s. 11). Detta kräver att pedagogen är insatt i barnens erfarenhetsvärld, vilken kunskap som sagan ska ge och att verksamheten utgår från den. Det kräver även att pedagogen har ett intresse av att använda sagan som ett metodiskt redskap för att få barnen att tänka, reflektera och med andra uttryckssätt som exempelvis bildskapande, bearbeta sagan (1993). Även Gaffney et al. (2008) är av uppfattningen att högläsning kan skapa en större förståelse om läraren ställer frågor om bokens innehåll. Detta kräver dock att läraren är insatt i vilka kunskaper som barnet har för att kunna utmana det på en nivå där ny kunskap kan skapas. Pramling et al. (1993) menar även att sagoberättande kan ha en funktion som avkoppling och för att ge gemenskap i en rofylld miljö. De menar att

sagoberättandet kan innebära att barnen får en förståelse för sin omvärld och att ny kunskap skapas men påtalar också att rekreation och avkoppling är lika viktiga funktioner.

## **2.9 Betydelsen av lärares intresse för barnlitteratur**

Ewald (2007) menar att litteraturläsning har en undanskymd roll i undervisningen och att samtal om gemensamma läsoplevelser är sällsynta. Detta har sin grund i att svenskämnet anses vara ett färdighetsämne där språkträning och grammatikfärdigheter är dominerande samt att utbudet av böcker är begränsat. Bokläsandet har även minskat till förmån för andra medier samtidigt som den andel av barn som aldrig läser på fritiden har ökat. Lärares förhållningssätt till nya medier och okunskap om vilka läskulturer barnen lever i, bidrar till att barnens erfarenheter inte lyfts upp i undervisningen (Ewald, 2007).

Fasth (2007) anser att barn lär sig läsa och skriva genom sitt intresse för populärkulturella texter i samspel med andra barn. Fasth är av uppfattningen att pedagogerna ska utforma undervisningen så att barnens intresse för dessa populärkulturella texter finns med som en naturlig utgångspunkt för läsande och skrivande. Ewald (2007) är av uppfattningen att lärares egen inställning till vilken litteratur som ska läsas starkt påverkar valet av skönlitteratur i skolan. Även med vilken metod som skönlitteraturen bearbetas påverkas starkt av lärarnas litteratursyn. I denna litteratursyn ingår vad lärarna anser är litteratur, och detta har en stark påverkan på vad som kommer att läsas. Ewald menar att lärare har liten erfarenhet av litteraturläsning privat och att detta även påverkar lärares inställning till att använda sig av skönlitteratur i undervisningen.

Lärare har även svårt att avsätta tid till egen läsning av nyutgiven skönlitteratur för barn, vilket ger en negativ påverkan på den skönlitterära undervisningen. Detta har bland annat sin orsak i att lärare inte har kännedom om vilken litteratur som intresserar barnen. En orsak till detta är att lärare inte avsätter tid till att läsa ny barnlitteratur, vilket har en negativ påverkan på vilken litteratur som introduceras för eleverna. Lärare måste kunna inspirera eleverna till läsning, och för att detta ska kunna ske, måste de själva vara aktiva läsare för att överföra läsglädje till barnen (Ewald, 2007; McGonigle & O'Sullivan, 2010). Även Henriksson (2000) anser att lärarnas förhållningssätt till skönlitteratur och läsning starkt påverkar barnens intresse för böcker och läsning. Lärarna har ett ansvar att öka sin kunskap om barnlitteratur för att kunna stimulera barnens läslust. McGonigle och O'Sullivan (2010) anser att skolans och lärares inställning till böcker har visat sig vara en avgörande faktor om elever ska uppmuntras till litteraturläsning. Det är viktigt att elever ser bokläsning som ett alternativ till alla de aktiviteter som finns utanför skolan. Även Herrlin och Lundberg (2007) är av uppfattningen att lärarna har ett stort ansvar för

att väcka ett läsintresse hos barnen eftersom läsglädje är själva förutsättningen till att bli en läsare. Barnen ska genom en inspirerande lärare känna att deras läsning ”öppnar en hel värld av fantasi, spänning, kunskap, äventyr och glädje” (Herrlin & Lundberg, 2007, s. 16).

## **2.10 Sammanfattning av presenterad forskning**

Barnlitteratur har enligt tidigare forskning visat sig ha flera användningsområden där bland annat högläsningens positiva påverkan för språkutvecklingen har betonats. (Elbro, 2008; Hagtvet, 2006; Svensson, 1998) anser att högläsning utvecklar språket förutsatt att läraren, eller den vuxne, pratar om texterna med barnen.

Hagtvet (2006) menar att pedagoger tar högläsning för givet för att utveckla språk och skriftspråksutveckling men att det avgörande är om det lästa bearbetas. Högläsning kan även påverka barn i förskoleåldern och de tidiga skolåren på ett positivt och utvecklande sätt när det gäller läsning och skrivning anser (Liberg, 2006; Svensson, 1998; Taube, 2007).

Hagtvet (2006) är av uppfattningen att högläsning stärker läs- och skriftspråksutvecklingen och utvecklar ett reflekterande synsätt över läsning. Återberättande av sagor med dess struktur med en inledning, mitt och slut kan stärka barnens skriftspråksutveckling. Genom högläsning av barnlitteratur kan barnen bli medvetna om sin omvärld menar Elbro (2008) och Pramling et al. (1993). Även sagoberättande som avkoppling och för att ge en berättande gemenskap är viktiga funktioner anser Pramling et. al. (1993).

I forskningen om högläsning av barnlitteratur påtalas också vikten av att barnlitteratur kan väljas och bearbetas med mål att stärka den egna identiteten. Lindhagen (1993) menar med stöd av Bettelheim att sagan kan användas som ett terapeutiskt redskap genom att den tar upp existentiella problem. Bettelheim (1976) menar att sagans form där universella problem tas upp, kan medverka till att barnet får hjälp att bearbeta sina inre känslor och därigenom ökar självkänslan.

Forskningen pekar också på att lärares litteratursyn är avgörande om barnlitteraturen ska kunna användas på ett utvecklande sätt i verksamheten skriver Ewald (2007). McGonigle och O’Sullivan (2010) och Ewald (2007) menar att lärare har svårt att få tiden att räcka till för att sätta sig in i ny barnlitteratur vilket kan påverka undervisningen negativt. Vidare anser (Henriksson, 2000; Herrlin & Lundberg, 2007) att lärare har ett stort ansvar för att inspirera barnen till litteraturläsning.

### 3 Sociokulturellt perspektiv

Studien kring barnlitteraturens betydelse i förskoleklass och år 1-2 är empirisk och utgår från ett sociokulturellt perspektiv. Begreppet empirism kan beskrivas med att kunskap kan konstrueras genom våra sinnen och erfarenhet. Dessa erfarenheter från verkligheten måste sedan prövas för att befastas som ny kunskap (Bryman, 2011).

Säljö (2000) har utvecklat ett sociokulturellt perspektiv utifrån Vygotskys socialkonstruktivistiska teori, där människor genom interaktion med varandra och miljön utvecklar sitt lärande. Han menar att utgångspunkten i det sociokulturella perspektivet är att undersöka hur människan lär sig genom kommunikation och interaktion med andra. Människan skiljer sig från andra arter i och med att vi använder oss av redskap för att kunna förstå vår omvärld och tillägna oss kunskap. ”Med redskap eller verktyg menas de resurser, såväl språkliga (eller intellektuella) som fysiska, som vi har tillgång till och som vi använder när vi förstår vår omvärld och agerar i den.” (s. 20). I studien används Säljö definition av begreppet *redskap* vilket är ett hjälpmedel för att förmedla kunskap till barn. Det viktigaste redskapet som människan har är språket och den unika kommunikation, jämfört med andra arter, som detta har gett upphov till. Även fysiska redskap, och hur människan använder sig av dessa för att förstå och tillägna sig ny kunskap i ett socialt samspel och genom interaktion, är viktiga för att förstå hur en människa utvecklas kognitivt. Fysiska redskap är ett hjälpmedel till att lösa intellektuella problem och kan exempelvis vara boken, datorn, miniräknaren eller någon annan teknisk uppfinning. Det är genom dessa redskap som samhället har utvecklats genom att kunskap har förmedlats och utvecklats under tidens gång. Ett av dessa redskap är boken och genom att läsa böcker kan människor få nya kunskaper och ”utvecklas intellektuellt, socialt, personligt, professionellt och till och med emotionellt” (s. 187). Säljö menar att texten har andra egenskaper än tal eftersom den bland annat kan bevaras ”Men, och detta är centralt ur sociokulturellt perspektiv, den bidrar också till nya intrapsykologiska funktioner, nya sätt att tänka och förhålla sig till budskap, andra kriterier för hur man argumenterar och beskriver verkligheten (s. 190). Säljö menar att det är viktigt att beakta att ”Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikationen som de förs vidare.” (s. 22). Vygotsky menar att barnets utveckling går från en biologisk mognad till en sociohistorisk och Säljö benämner detta som ”sociokulturella förhållanden” (s. 36). I takt med att sinnen utvecklas kan barnet använda sina sinnen i samspel med andra och få ny kunskap genom dessa. Säljö menar att barnet har samma biologiska mognad upp till två-treårsåldern men att den kognitiva utvecklingen sedan beror på de sociokulturella förhållanden det växer upp under. Socialisationen som barnet växer upp under påverkas av

”handlingar, föreställningar och samspelelmönster som är kulturella och som existerar i och genom kommunikation, och som därför skiljer sig åt mellan samhällen och livsmiljöer.” (s. 68).

I det sociokulturella perspektivet finns det ingen borte gräns på människors förmåga att lära sig och utvecklas. Genom de redskap som människan har skapat och utvecklat så utvecklas även kunskapen med dem menar Säljö. Det viktigaste redskapet är dock språket och den sociala interaktionen tillsammans med andra som utvecklar nya kunskaper och sätt att tänka. Själva tänkandet kan ses som ett inre samtal såväl som en social process i samspelet mellan individer och grupper. Vygotsky anser att barnets kunskaper utvecklas i en social kontext i samspel med en medierande vuxen i den närmaste utvecklingszonen (ZPD). Detta begrepp kan förklaras med det avstånd som ett barn kan lära sig ensamt och vad det kan lära sig med stöd av en vuxen eller mer lärd kamrat. Detta betyder att det kräver att den vuxne vet var barnet befinner sig i utvecklingszonen, för att kunna anpassa undervisningen efter barnets behov av kognitiv utveckling menar Säljö. Det är i själva samtalet med andra i en social kontext som ”nya sätt att tänka, resonera och handla.” (Säljö, 2000, s. 115) utvecklas.

#### **4 Syfte och frågeställningar**

Syftet med undersökningen är att skapa kunskap om hur några lärare i förskoleklass och år 1-2 beskriver barnlitteraturen som ett didaktiskt redskap i undervisningen. Frågeställningarna är:

Hur använder lärare barnlitteratur i verksamheten?

Vilken betydelse anser lärare att barnlitteratur har för barnens lärande?



## 5 Metod

I detta kapitel behandlas undersökningens metod som är kvalitativ intervju bestående av ett antal intervjufrågor samt val av metod. Vidare beskrivs undersökningsgruppen och varför detta urval gjordes, de forskningsetiska principer som undersökningen utgår ifrån samt de överväganden som gjordes med utgångspunkt från dessa. Slutligen presenteras analysmetoden.

### 5.1 Kvalitativ intervju

Undersökningen bygger på kvalitativ intervjumetod för studiens datainsamling. Säljö (2000) anser att intervjumetoden genom sin koppling till kommunikation mellan respondent och intervjuare har ett sociokulturellt perspektiv där samspelet mellan intervjuare och respondent kan leda till att ny kunskap konstrueras. Intervjumetoden är därför den mest lämpade att använda vid kvalitativ forskning som bygger på det sociokulturella perspektivet menar Säljö. Respondenterna i en intervju kan ge svar för att det förväntas av dem och är forskaren intresserad av någons tankar så är metoden osäker (se Säljö, 2000). Även Bryman (2011) anser att den kvalitativa forskningen lägger vikt vid ord och den sociala tolkningen av verkligheten vilket kan beskrivas som konstruktionism där samspelet mellan individer är utgångspunkten. Intervju som metod i datainsamling kan beskrivas som ett vardagligt samtal kring ett förutbestämt tema. Intervjun blir då ett socialt samspel mellan intervjuare och respondent där det gemensamma intresset för ämnet utgör grunden (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjun består av semistrukturerade frågor med utrymme för eventuella följdfrågor. Semistrukturerade frågor innebär att frågorna är öppna och att ordningsföljden kan ändras samt att följdfrågor också kan användas. Intervjun är en bra metod i en kvalitativ undersökning eftersom den sker ur respondentens perspektiv (Bryman, 2011).

Jag använder mig av kvalitativ intervju eftersom jag anser att en kvantitativ undersökning med frågeformulär inte kan ge min undersökning det underlag som jag behöver i min studie, då jag inte kan ställa följdfrågor i enkäter om svaren behöver utvecklas. Kritiken mot att använda kvalitativ metod är att forskningen blir subjektiv och bygger på vad forskaren anser är betydelsefullt. Undersökningen är även svår att göra om eftersom den bygger på vad intervjuaren frågar och detta kan skilja sig åt mellan intervjutillfällena (Bryman, 2011). Öppna frågor är även mer tidsödande, både vid intervjutillfället och transkriberingen av intervjun, eftersom respondenten kommer att prata mer än vid en sluten frågeställning. Vad gäller resultat kan det vara svårigheter i generaliseringar samt den transparens som beskriver exakt hur undersökningen har utförts (Bryman, 2011). Det finns så kallad standardkritik mot kvalitativa intervjuer eftersom

de varken anses vara objektiva eller bygga på vetenskap. Fördelen med att använda sig av den kvalitativa metoden i forskning överväger nackdelarna eftersom intervjun bygger på ett ömsesidigt samtal vilket föder kunskapsutveckling (Kvale & Brinkmann, 2009). Även Patel och Davidson anser att den kvalitativa intervjun bygger på att intervjuare och respondent är ”medskapare i ett samtal” (Patel & Davidson, 2010, s. 78).

## **5.2 Urval**

I undersökningen har fyra förskollärare i förskoleklass och fyra lärare i år 1-2 intervjuats. Undersökningen genomfördes i flera olika tätorter i fem F-6 skolor. Jag valde en kommun där jag är bekant med flera skolor. Fyra av intervjuerna gjordes där jag har haft verksamhetsförlagd utbildning och övriga genomfördes vid tre andra skolor. Bryman (2011) kallar detta ett bekvämlighetsurval vilket betyder att urvalet har valts ut av bekvämlighetsskäl. Kravet för mina intervjuer var att respondenterna skulle vara utbildade för det område de är verksamma vid, vilket de också var. Två av lärarna hade även behörighet för både förskola, förskoleklass och tidigare år.

## **5.3 Genomförande**

Jag tog kontakt med skolor genom att skicka ut brev med e-post där information om undersökningen samt etiska riktlinjer fanns beskrivet (bilaga 1) samt även med telefonsamtal. Jag ville från början ha med sex informanter men intresset var större än jag hade väntat mig vilket innebar att jag till slut hade åtta informanter med i undersökningen. Under studiens gång medverkade alla åtta lärarna som planerat därför redovisas inget bortfall. För att förbereda mina intervjuer genomförde jag två pilotintervjuer för att analysera om frågorna var användbara i relation till undersökningens syfte. Patel och Davidson (2010) anser att en kvalitativ intervju bör underbyggas med bland annat en pilotintervju för att ”successivt kunna utveckla underlag för den egentliga intervjustudien” (Patel & Davidson, 2010, s. 79). Efter att ha justerat och förtydligat en fråga så beslöt jag att använda min intervjuguide till övriga intervjuer.

Intervjuerna spelades in som ljudfiler på min dator och säkerhetskopierades på ett portabelt minne. Intervjuerna spelades även in eftersom allt kommer med till skillnad från om jag skulle ha använt mig av anteckningar (se Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Patel & Davidson, 2010). Intervjuerna genomfördes enskilt med varje respondent och blev inte avbrutna av något eller någon under intervjuernas gång. Intervjuerna påbörjades genom att respondenterna fick en orientering om vad intervjun skulle handla om och om de hade några frågor om det innan intervjun påbörjades, eftersom de inte hade fått se intervjufrågorna i förväg. Detta är enligt Kvale och Brinkmann (2009) viktigt för att respondenten ska få förtroende för intervjuaren och våga

tala fritt. Eftersom respondenten har öppnat sig under intervjun är det även viktigt att avsluta intervjun så att respondenten känner sig bekväm i sin roll. Detta genomfördes genom att jag som intervjuare sammanfattade mina intryck och frågade om respondenten hade något att tillägga innan intervjun transkriberades och analyserades.

#### **5.4 Bearbetning av data**

Efter varje intervju valde jag att transkribera ljudinspelningarna direkt eftersom jag ville ha alla intryck i färskt minne. Det är dessutom en tidsödande process och jag ville ha allt färdigtranskriberat innan nästa intervju gjordes. Intervjuerna var mellan åtta till 16 minuter långa och jag valde att transkribera dem så likt talspråket som möjligt eftersom jag inte ville att det skulle påverka resultatet så att tillförlitligheten påverkades. Jag hade spelat in intervjuerna som ljudfiler på datorn och jag hade ljudfilen uppe i ett eget fönster på datorn när jag transkriberade materialet. Jag lyssnade en kort stund och skrev ner intervjuerna med både pauser och småord som åtta worddokument. Patel och Davidson (2010) menar att eftersom talspråk och skrivspråk skiljer sig åt så måste transkriberingen vara så likt originalet som möjligt så att inte analysen påverkas. När alla åtta intervjuerna var transkriberade sammanställde jag materialet genom att först skriva ut och läsa igenom alla intervjuer innan jag sökte efter mönster. Detta gjorde jag genom att jag läste intervjuerna många gånger. Patel och Davidson (2010) är av uppfattningen att det är viktigt att läsa igenom intervjuer många gånger för att det ska vara möjligt att urskilja mönster i det empiriskt insamlade materialet. Mönster hittades genom att leta efter likheter och skillnader i respondenternas svar. Jag fann i svaren ord som återkom och dessa skrev jag i vänsterkanten på marginalen. Därefter klippte jag ut respektive utsaga och sorterade i kategorier som är grunden för studiens resultat. När jag studerade dessa meningsbärande ord fann jag åtta kategorier vilka jag sorterade in under två huvudrubriker som har koppling till studiens frågeställningar. Den ena huvudrubriken är *Hur lärare använder barnlitteratur i verksamheten* med kategorierna *Barnlitteraturens användning i temaarbete*, *Barnlitteratur som högläsning stimulerar läs- och skrivinläringen*, *Högläsning som avkoppling*, *Bearbetning av barnlitteratur* samt *Val av barnlitteratur*. Den andra huvudrubriken är *Barnlitteraturens betydelse för barnens lärande* med kategorierna *Barnlitteratur som språkutvecklande verktyg*, *Barnlitteratur för att förmedla ett kulturarv* samt *Barnlitteratur för att utveckla empati och identitet*.

När kategoriseringen var färdig skrev jag resultatdelen och tog med citat av respondenterna för att ge ett sammanhang till resultatdelen. Citaten är tillrättalagt talspråk och pauser, upprepade ord och fyllnadsord är borttagna. Trost (2005) framhåller att talspråk ska omarbetas för att inte kränka den personliga integriteten av respondenterna eftersom talspråk kan verka torftigt i

förhållande till skriftspråket. Patel och Davidson (2010) och Trost (2005) anser att det är upp till forskaren att finna arbetssätt som passar för studien och bearbetningen av det empiriskt insamlade materialet när det gäller kvalitativ forskning.

## **5.5 Etiska principer**

Jag följde under hela arbetet Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer vilka är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). När jag kontaktade skolorna informerade jag undersökningsdeltagarna om forskningens syfte. Jag informerade även om att deltagandet var frivilligt och att de hade rätt att avbryta sin medverkan när som helst under intervjuens gång. Jag informerade deltagarna om att svaren i undersökningen skulle behandlas konfidentiellt och att alla deltagare därmed skulle avidentifieras så att ingen som läser undersökningen ska kunna härleda svaren till de skolor och deltagare som ingått i studien. Jag informerade även undersökningsdeltagarna om att jag endast kommer att använda det insamlade materialet från intervjuerna i forskningsändamål.

## **5.6 Trovärdighet**

För att öka pålitligheten i undersökningen har jag använt mig av en intervjuguide med ej ledande frågor eftersom ledande kan ge missvisande resultat eftersom respondenten då vet vad som förväntas av honom eller henne (Kvale & Brinkmann, 2009). Dessa frågor är knutna till forskningsfrågorna. För att utarbeta dessa frågor har jag använt mig av respons från min handledargrupp och reviderat ett antal frågor för att inte halka åt sidan och hålla mig till syftet med undersökningen. Eftersom jag är ensam intervjuare kan intervju svaren bli annorlunda om det är en annan intervjuare eller vid ett annat tillfälle (Kvale & Brinkmann, 2009). Undersökningens resultat behöver därför inte vara generaliserbart och visar vad min respondentgrupp uppgav som svar på mina intervjufrågor när intervjuerna gjordes. Undersökningens metod, genomförande och intervjuguide (bilaga 2) finns beskrivet för att undersökningen ska vara möjlig att granskas av annan forskare.

Giltighet är benämningen på att undersökningen som utförs verkligen mäter det som är avsikten att mätas. Giltigheten är beroende av vad som mäts och detta är av betydelse för studiens trovärdighet. Min undersökning hade för avsikt att ta reda på hur några lärare i förskoleklass och år 1-2 har för syn på lärande genom barnlitteratur. Genom att besvara mina frågor har jag fått ta del av några lärares syn på detta och undersökningen har därmed mätt det den avser att mäta.

Undersökningens resultat bygger på det insamlade materialet som innefattar vad några lärare i förskoleklass och lärare i år 1-2 beskriver hur de arbetar med barnlitteratur i verksamheten och vad de anser om barnlitteraturens betydelse för barnens lärande. Intervjufrågorna utgår från syftet med studien och de frågeställningar som är kopplade till detta.

## 6 Resultat

I detta avsnitt presenteras resultatet av de uppfattningar som synliggjorts vid intervjuerna lärare i förskoleklass och lärare i år 1-2, som berör barnlitteraturens funktion i verksamheten. Resultatet redovisas gemensamt för förskollärare och lärare, eftersom det inte görs några jämförelser mellan dem, och är kategoriserat i två huvudrubriker som utgår från studiens syfte. Rubrikerna är *Hur lärare använder barnlitteratur i verksamheten* och *Barnlitteraturens betydelse för barnens lärande*.

Under rubriken *Hur lärare använder barnlitteratur i verksamheten* finns det fem underrubriker som behandlar *Barnlitteraturens användning i temaarbete*, *Barnlitteratur som högläsning stimulerar läs- och skrivinlärning*, *Högläsning som avkoppling*, *Bearbetning av barnlitteratur* samt *Val av barnlitteratur*.

Under rubriken *Barnlitteraturens betydelse för barnens lärande* finns det tre underrubriker som behandlar *Barnlitteratur som språkutvecklande redskap*, *Barnlitteratur för att förmedla ett kulturarv* samt *Barnlitteratur för att utveckla empati och identitet*.

Utifrån intervjuerna har de citat som är utmärkande för de underrubriker jag har funnit valts ut. Lärarna är avidentifierade och benämns som lärare 1-8 i resultatdelen. Citaten kan innefatta klammerparentes med punkter [...] vilket betyder att citatet kan vara en del av en längre mening. (Svenska språknämnden, 2000).

### 6.1 Hur lärare använder barnlitteratur i verksamheten

Under denna rubrik visas resultatet av hur några lärare använder barnlitteratur i den dagliga verksamheten i förskoleklass och år 1-2. Resultatet visar att det är fyra områden som barnlitteratur främst används till: *Barnlitteraturens användning i temaarbete*, *Barnlitteratur som högläsning stimulerar läs- och skrivinlärning*, *Högläsning som avkoppling* och *Bearbetning av barnlitteratur*. Vidare finns en rubrik som behandlar *Val av barnlitteratur*.

#### 6.1.1 Barnlitteraturens användning i temaarbete

Hälften av informanterna beskriver att de använder barnlitteratur för att introducera ett temaområde. Informanterna menar att boken kan vara en intresseväckande väg att introducera ett tema för barnen och kan ge en förförståelse för det område som de ska arbeta med. Informanterna beskriver att de använder barnlitteratur som ett komplement för att få variation samt väcka intresse för olika ämnen. Barnlitteratur används även för att förklara olika områden i temaområdet för att underlätta förståelse för allmängiltig kunskap samt även ämneskunskaper.

[...] det är väldigt många barn som förstår lättare om man använder sig av en barnlitteratur från början. Då kommer de in i det mycket snabbare och förstår vad det är som är själva målet med undervisningen. (Lärare 3)

Jag tycker att litteraturen är viktig för man kan utgå så mycket från litteraturen och sedan bygga vidare i både matematik och i svenska och i So-ämnena och No-ämnena. Oftast så har vi en bok som vi läser. Till exempel om ett djur och sedan så forskar vi vidare om djuret. Kanske lite mer i faktatexter [...]. Vi har även jobbat med matematik där vi har utgått ifrån en bok som handlar om siffrorna i en barnlitterär bok och de fick komma i kontakt med siffrorna och det tyckte de var väldigt spännande. (Lärare 3)

Jobbar man tematiskt så försöker jag plocka in barnlitteratur som ett komplement [...] som när vi jobbade med älgen till exempel [...] så att jag väver in det beroende på vad jag arbetar med. Och sedan så har jag även ofta när det är de yngre åldrarna mer Astrid Lindgren. [...]Man får ju anpassa lite efter barnens ålder. (Lärare 2)

### **6.1.2 Barnlitteratur som högläsning stimulerar läs- och skrivinläringen**

Alla lärarna beskriver att de använder barnlitteratur vid högläsning för att visa för barnen att det är roligt och spännande att lyssna till berättelser. Lärarna menar att intresset av högläsning kommer att öka intresset för att lära sig läsa och skriva. De ser då nyttan och nöjet av att kunna läsa själva och detta föder i sin tur en vilja att lära sig att läsa själv menar lärarna. Även genom att se att en vuxen förebild läsa så uppmuntrar det till att börja bläddra i böcker och att detta intresse underlättar läsinläringen.

Det är ju för att de ska försöka bli uppmärksammade på att det kan vara roligt och läsa. Att det är betydelsefullt att kunna läsa. Att man själv kan ta en bok och sätta sig med och att man vet liksom vad det står i boken. (Lärare 6)

[...] det handlar om att barnen på sikt ska kunna förstå vikten av och lära sig det här med bokstäver och kunna skriva meningar och så i den här språkliga medvetenheten med Trulle som vi jobbar med så ser de vad roligt det är. [...]så det är ett helhetsperspektiv man har när man läser böcker för barnen och så tycker jag. (Lärare 7)

### **6.1.3 Högläsning som avkoppling**

Över hälften av informanterna i studien uppger att de använder barnlitteratur för att ge lugn i barngruppen och att det kan vara en skön lästund för barnen att bara sitta och lyssna när läraren läser högt. Själva högläsningen brukar vanligtvis äga rum när barnen har fruktstund men förekommer även mellan aktiviteter för att lugna barngruppen. Lärarna anser att barnen uppskattar att få en stund av lugn och ro och samtidigt få lyssna på en berättelse. Högläsning är en återkommande rutin även om det varierar hur många gånger per vecka det sker.

[...] det är ju för att de ska få en stund [...] en liten skön lässtund kan man säga då. Att man känner att det kan vara avkopplande och få lyssna på en bok. (Lärare 6)

Vi har ju då varje dag läs- och fruktstunder då barnen äter sin frukt och vi läser en saga för dem och de tycker ju det är mysigt och liksom bara få sitta och lyssna på en saga och så. (Lärare 7)

Just i förskoleklassen [...] i och med att vi har väldigt stora barngrupper [...] blir det väl kanske inte att vi läser så mycket mer än kapitelböcker som vi har vid vilan. [...] Och vid sådana här småstunder som blir mellan olika aktiviteter så får de ofta ta en bok och titta i. (Lärare 8)

#### **6.1.4 Bearbetning av barnlitteratur**

Av åtta informanter beskriver sex att de använder sig av boksamtal för att bearbeta barnlitteratur i verksamheten. Boksamtalen kan antingen vara att barnen i helklass eller i mindre grupper får diskutera en boks innehåll eller strukturen i en berättelse med början, mitt och slut. Lärarna som svarar att de brukar prata om böckernas innehåll menar att anledningen är för att få veta om barnen har förstått innehållet i boken och att de på detta vis synliggör att de hade lärt sig att lyssna på en berättelse. Bearbetningen kan också innebära att barnen får berätta om början, mitt och slut på en berättelse samt meningsuppbyggnaden med stor bokstav och punkt. Detta är dock inte något som förekommer så ofta i den dagliga verksamheten enligt uppgiftslämnarna.

Vi har pratat om författare och att en början och ett slut i en bok och jag har kommit in lite i att vi tittar på meningar också. (Lärare 8)

[...] det är jag som läser och sen att vi pratar om själva innehållet för att se om de förstår vad det är jag har läst. Vad var det som var det viktiga i det och lite sådana grejer [...] så vi bryter ner det genom att samtala om det i helklass oftast. Och så att man möjligtvis får rita något till för att de ska visa att de har förstått innehållet. (Lärare 3)

Två av informanterna uppger att de använder sig av att rita bilder när barnen ska bearbeta vad de har blivit lästa för eller har läst själva. Själva bearbetningen menar lärarna kan liknas vid att barnens upplevelser av texten bearbetas och synliggörs genom att de får rita en bild om det lästa. Bilden blir en kontroll av att barnen har förstått innehållet i boken enligt lärarna.

Jag jobbar ju mycket med bild och då blir det ju bilder. Att man illustrerar de här texterna man har hört och eller eventuellt har läst själv. Är det mindre barn så ser man inte alltid riktigt vad det är. Då måste de ju själva berätta att det är ett slott och en prinsessa. För det [...] kunde lika lätt ha varit en dinosaurie. (Lärare 5)



Och någon gång ibland så har vi ju kanske läst en berättelse utan att visa bilder och då så kan man be barnen att de ska rita någon bild som passar då till boken. (Lärare 6)

En av lärarna skiljer sig från övriga i studien då hon säger att hon inte har tid för bearbetning av skönlitteratur eftersom det är så mycket som ska rymmas in under dagen. Hon menar bland annat att den fria leken ska utgöra en så stor del av verksamheten att hon inte prioriterar detta.

Det kan jag ju säga att det gör man ju inte. Man läser ju de här böckerna. Man har ju alltid fruktstund varje dag. Där skulle vi ju kunna bli mycket, mycket bättre och analysera varför och prata runt böcker och låta barnen kanske rita bilder och liksom göra mycket mer men man prioriterar kanske inte det. (Lärare 7)

### **6.1.5 Val av barnlitteratur**

Ingen av informanterna i undersökningen brukar läsa ny barnlitteratur personligen och menar att de av erfarenhet vet vilken barnlitteratur som passar barnen. Nära hälften av lärarna uppger att de brukar läsa äldre barnlitteratur i verksamheten och flera poängterar bland annat Astrid Lindgren som en självklar författare.

Jag har jobbat så många år så oftast vet jag vad jag ska ta för böcker för jag har läst så otroligt mycket barnböcker. Vi säger fyra, fem, sex, sju böcker i veckan i tjugosex år. Det blir många. Nej, jag vet ungefär vad jag ska ta för böcker varje gång jag ska läsa så att säga. (Lärare 1)

Tomtebobarnen av Elsa Beskow är ju en av mina favoriter. Jag älskar den boken och mina barn älskade den boken och barn idag. Den är spännande och det är så fina bilder och det är ju lite mystiskt [...] den älskar jag och Astrid Lindgren också (Lärare 5)

Vi hade för ett tag sedan [...] ett tema om Astrid Lindgren så då läste vi alla hennes böcker med Karlsson och Emil och Pippi och så. (Lärare 6)

Hälften av lärarna beskriver att de tar hjälp av skolbibliotekarien när nytvagna barnböcker ska väljas ut för att läsas i verksamheten. De påtalar här vikten av barnbibliotekariens medverkan när nytvagen barnlitteratur ska väljas till högläsning eller ett temaområde.

[...] jag får mycket tips och råd från vår bibliotekarie. Hon är jätteduktig på det. Hon kommer ofta och säger 'Den här boken har jag läst och den var rolig och den kan du göra det och så och så med'. Sedan har jag ju läst så pass mycket själv och jobbat så många år så att jag vet vad som går hem hos barnen. (Lärare 4)

Vi har ju ganska mycket eller ganska stort utbud av böcker och även då om det kommer nya böcker så frågar vi vår bibliotekarie om hon tror att det är något som är lämpligt. (Lärare 7)

En av informanterna beskriver att hon ibland frågar barnen om det är någon barnlitteratur som de vill lyssna på vid högläsningstillfällena. Detta är dock något som inte tillhör vanligheterna utan hon brukar välja böckerna av egen erfarenhet.

Ibland har man ju frågat barnen om det är något som [...] liksom funderingar att det här skulle jag vilja höra på då. Då läser vi ju det då. (Lärare 6)

## **6.2 Barnlitteraturens betydelse för barnens lärande**

Under denna rubrik visas resultatet av hur lärarna i undersökningen uppger vad barnlitteratur har för betydelse för barnens lärande i förskoleklass och år 1-2. Resultatet är kategoriserat i tre underrubriker som tar upp lärarnas syn på *Barnlitteraturen som språkutvecklande redskap*, *Barnlitteratur för att förmedla ett kulturarv* samt *Barnlitteratur för att utveckla empati och identitet*.

### **6.2.1 Barnlitteratur som språkutvecklande redskap**

Genom att använda barnlitteratur uttrycker lärarna att barnen genom detta utvecklar en språklig medvetenhet. Mer än hälften av lärarna uppger att barnen med hjälp av högläsning utvecklar en medvetenhet om språket. De påtalar också vikten av att använda barnlitteratur för att utveckla ett nyanserat språk med ett bättre ordförråd men beskriver inte hur detta går till.

Den har väldigt stor betydelse. Framför allt i deras språkliga medvetenhet tror jag är jätteviktig att man får läsa och får mycket lästa böcker för sig när man är liten. (Lärare 1)

[...] barn ska läsas för. För att de får ett bättre språk innan de kan läsa själva. Jag tror att det är jätteviktigt. (Lärare 4)

I den klassen jag jobbar nu är det många barn med ett annat modersmål och det gör ju att det blir ett syfte. Att man kan förklara saker på ett helt annat sätt för att de ska förstå vad vissa ord betyder [...] och de får lära sig många fler svenska ord. (Lärare 3)

### **6.2.2 Barnlitteratur för att förmedla ett kulturarv**

Barnlitteraturen som lärarna använder sig av är främst svensk litteratur och två av informanterna uppger att det är viktigt att förmedla ett kulturarv. För att förmedla kulturarvet använder sig informanterna av kända författare som exempelvis Elsa Beskow och Astrid Lindgren och deras skildringar av hur det var i Sverige förr i tiden. De uppger att det tillhör allmänbildningen att läsa vissa böcker och att det även är utvecklande att veta under vilka levnadsförhållanden människorna levde förr i tiden.

Dels för att förmedla ett kulturarv. Det tycker jag är ett av de främsta. För att det finns så mycket litteratur just i Sverige speciellt Astrid Lindgren då. (Lärare 3)

[...] sen hör det ju till att allmänbildning att man ska känna till vissa författare till exempel och vissa verk [...] Det är ju precis som med konst och allting. Det hör till allmänbildningen. (Lärare 5)

### **6.2.3 Barnlitteratur för att utveckla empati och identitet**

Mindre än hälften av lärarna beskriver att skönlitterära böcker kan användas som ett sätt att utveckla empati. De nämner att högläsning av berättelser med ett moraliskt innehåll kan utveckla empati genom att barnen kan sätta sig in i någon annans situation. Empatin utvecklas genom att barnen får sätta sig in i någon annans verklighet och reflektera över budskapet i sagan uppger lärarna.

Till exempel har vi använt av Astrid Lindgrens skönlitterära böcker för att till exempel komma i kontakt med sådant som är rätt och fel [...] Vad som är väldigt vardagligt. Hur man ska vara, uppträda. Hur man är mot kompisar. (Lärare 3)

Något mindre än hälften av informanterna uppger att de använder sig av barnlitteraturen för att stärka identiteten hos barnen. Då väljs böcker med det budskap som läraren vill utveckla hos barnen. De beskriver bland annat arbetet med genusfrågor då böcker väljs ut som riktar sig till att stärka identiteten och tilliten till sig själv som exempelvis stärker flickors och pojkars självbild på olika sätt.

Det är inte är prinsessan som är den klena och svaga [...] utan det är tvärtom. Att det är prinsessan som räddar prinsen ifrån draken och lite sådant här. Och kan det vara så här? Javisst kan det det. För att barnen ska komma in i lite otraditionellt tänk så att säga som mynnar i jämställdhetsarbetet och stärker självkänsla och självförtroende som är jätteviktigt. (Lärare 7)

Ibland får de sätta sig in i hur det är att vara en i boken [...] det är ju lite olika. Nu är det ju också mycket genuslitteratur och sådant där. (Lärare 1)

### **6.3 Resultatsammanfattning**

I studien framgår det att lärare använder barnlitteratur för att väcka intresse och fördjupa förståelse i temaarbete. Högläsning är en stor del i verksamheten och används för att det är lustfyllt att höra någon läsa. Ett genomgående mönster i studiens resultat är att högläsning används för att lugna barnen mellan olika aktiviteter. Lärarna uppger även att de använder sig av boksamtal eller att barnen får rita bilder för att bearbeta det lästa. De väljer ut barnböcker av egen erfarenhet och brukar inte läsa nyutgiven barnlitteratur själva.

I studien framgår det även att lärarna menar att högläsning av barnlitteratur utvecklar en språklig medvetenhet samt utvecklar ordförrådet. Dessutom används högläsning till att väcka intresse för läsning och skrivning genom att viljan till att läsa ökar. Vidare uttrycker lärarna att barnen tillägnar sig ett mer nyanserat språk vid högläsning. De använder sig även av barnlitteratur för att sprida kulturarvet, för att utveckla empati och för att stärka identiteten.

## **7 Diskussion**

Nedan diskuteras den kvalitativa intervjun samt kritik mot att använda sig av denna metod i forskningssammanhang. Resultatet diskuteras även mot tidigare forskning som rör ämnesområdet. Vidare tas även förslag på fortsatt forskning upp.

### **7.1 Metoddiskussion**

Jag har valt att använda mig av kvalitativ intervju som metod för datainsamling i min studie kring barnlitteraturens användning i förskoleklass och år 1-2. Valet av kvalitativ intervju bygger på uppfattningen att intervjun är ett vardagligt samtal kring ett förutbestämt tema. Den sociala interaktionen mellan intervjuare och respondent utgör själva grunden i samtalet (Kvale & Brinkmann, 2009; Patel & Davidson, 2010). Studien har en sociokulturell utgångspunkt där kommunikation mellan människor utgör grunden för hur ny kunskap utvecklas (Säljö, 2000). Den kvalitativa intervjumetoden bygger på samspel och målet för min studie var att skapa kunskap om det ämne jag valt att belysa i min undersökning. Säljö påpekar att intervjun aldrig med säkerhet kan visa vad en person verkligen tycker utan att det kan vara svar som de tror förväntas av dem som framkommer. Detta har jag tagit i beaktande när jag genomförde mina intervjuer och jag anser även att kvalitativa intervjuer har en fördel från kvantitativa intervjuer med enkätfrågor eftersom jag kunde använda mig av följdfrågor för att utveckla svaren. Jag anser att fördelarna med en kvalitativ intervju överväger nackdelarna när utgångspunkten är sociokulturell eftersom intervjuaren har möjlighet att ställa följdfrågor där eventuella oklarheter och missförstånd i frågorna och svaren kan klargöras.

Jag spelade in intervjuerna som ljudfiler på min dator och detta anser jag vara en stor fördel för min undersökning och jag anser liksom Bryman (2011) och Kvale och Brinkmann (2009) att detta är en bra metod eftersom intervjuaren har full uppmärksamhet mot respondenten under intervjutillfället. Inspelningen av intervjuerna på dator möjliggjorde att jag kunde koncentrera mig på själva intervjun och ställa de följdfrågor som behövdes. Denna intervjumetod lämpade sig även för mig eftersom jag har genomfört min studie på egen hand och därmed hade fullt fokus på själva intervjun då jag inte behövde anteckna svaren. Precis som Bryman (2011) fann jag att intervjuerna och transkriberingarna tog lång tid att genomföra och att det vid analysen kan det vara svårt att göra generaliseringar av materialet samt den transparens som beskriver hur undersökningen har gått till.

Även om intervjuerna tog lång tid att transkribera så anser jag att det mest oväntade var att informanterna hade så litet att säga varvid analysen försvårades. Detta syns också i intervjuernas längd som varierade från åtta till sexton minuter bland de fyra förskollärarna och fyra lärarna verksamma i år 1-2. Tolkningarna av resultatet kanske hade blivit annorlunda om jag hade haft en medskribent eller om jag endast hade gjort hälften av intervjuerna själv. Underlaget till studien kanske hade blivit annorlunda om det hade funnits fler intervjuare eftersom det kan påverka svaren.

Resultatet hade kanske blivit annorlunda om jag hade valt att göra jämförelser mellan förskollärare i förskoleklass och lärare i år 1-2. Detta är något som jag finner negativt då resultatet kanske kunde ha blivit något mer nyanserat om jag även hade gjort dessa jämförelser. Det hade varit intressant att jämföra hur lärare arbetar med barnlitteratur i förskoleklass och år 1-2 och om det finns några likheter eller skillnader mellan dessa. Jag valde dock bort detta på grund av tidsbrist och resursbrist eftersom jag genomförde intervjuerna och skrev uppsatsen utan medskribent.

För att möjliggöra en jämförande studie mellan förskollärare och lärare och deras syn på lärande genom barnlitteratur skulle metodvalet ha varit detsamma utifrån studiens sociokulturella ansats men analysen hade varit mer omfattande med jämförelser för att urskilja mönster och skillnader. Något som jag finner negativt är också att jag inte hade någon medskribent att diskutera med, vilket kanske hade varit positivt för min studie med tanke på dess sociokulturella ansats.

## **7.2 Resultatdiskussion**

I resultatet framgår det att lärare främst använder barnlitteratur i förskoleklass och år 1-2 för högläsning med syfte att utveckla språket. Vidare används barnlitteratur för att väcka intresse för läs- och skrivinläringen, förmedling av kulturarvet samt för att barnen ska utveckla sin empati och stärka identiteten.

Det som förvånar och oroar mig mest i studien är att lärarna bara undantagsvis bearbetar innehållet efter högläsning då de är medvetna om vilken betydelse barnlitteratur har för barnens lärande. I intervjuerna uttrycker lärarna att de använder högläsning för avkoppling och för att lugna barnen mellan aktiviteter och att de inte vanligtvis bearbetar innehållet. Pramling et al. (1993) framhåller att sagans funktion är både avkoppling och kunskapsförmedling och att båda dessa funktioner är lika viktiga. Sagostämningen kan ge en lyssnande gemenskap och detta kan bli utgångspunkt för frågor som barnen ställer om sagans innehåll. Denna syn finner jag i det sociokulturella perspektivet där Säljö (2000) beskriver den närmaste utvecklingszonen (ZPD), där

samspelet med en mer kunnig vuxen kan medverka till att barnen lär sig något nytt. Även (Bettelheim, 1976; Elbro, 2008; Gaffney et al., 2008; Jönsson, 2007; Pramling et al., 1993) menar att en av högläsningens fördelar är att barnen genom att aktivt lyssna och ställa frågor till läraren kan skapa en ny förståelse för sin omvärld. Jag håller med Säljö (2000), som med utgångspunkt från det sociokulturella perspektivet, betonar att det är genom samtal i en social kontext som ”nya sätt att tänka, resonera och handla” (Säljö, 2000, s. 15) kan utvecklas.

Lärarna använder även barnlitteratur till är för att introducera ett temaområde. Däremot utgår ingen av lärarna i studien från någon skönlitterär bok i temaarbete och detta mönster ser jag hos Ewald (2007) som skriver att det inte finns några tydliga tematiska utgångspunkter från skönlitteratur i undervisningen. Ewald menar att svenskämnets tradition av färdighetsträning av läsning och skrivning gör det svårt att bryta detta invanda mönster hos lärarna när det gäller litteraturens möjligheter som kunskapskälla. Ewald är av uppfattningen att lärarna i de tidiga åren har missat att läsning även ska utveckla tankar och känslor. ”Vad eleverna läser och vilka tankar och känslor läsningen väcker, vilken kunskap (mening) de utvecklar i mötet med texten, blir pedagogiskt underordnade frågor” (Ewald, 2007, s. 118-119).

Detta stämmer däremot inte överens med min studie då lärarna använder sig av barnlitteratur för att utveckla empati hos barnen. Genom barnlitteraturen kan barnen sätta sig in i någon annans situation och därmed utveckla ett empatiskt förhållningssätt uppger lärarna i undersökningen. Lärarna beskriver att de väljer böcker med ett moraliserande tema och att barnen genom reflektion kan utveckla sitt tänkande genom att diskutera innehållet och budskapet i boken. Pramling et al. (1993) är av uppfattningen att barn genom moraliska berättelser kan utveckla sitt tänkande i samspel i ett samtal om det lästa. Även Bettelheim (1976) och Lindhagen (1993) anser att högläsning av sagor stärker barnets jaguppfattning eftersom sagans budskap tar upp existentiella frågor som talar till barnets inre.

Lärarna i studien anser att högläsning kan uppmuntra till att barn vill lära sig att läsa. De menar att högläsning av barnlitteratur kan få barn att se nyttan av att kunna läsa själva genom att de blir inspirerade av att se en vuxen läsa för dem. Detta synsätt finner jag även hos Liberg (2006) som menar att barn kan uppmuntras till läsning och skrivning genom att de får ta del av läsandets gemenskap med en vuxen som läser för dem. Liberg anser att den sociala samvaron under ett boksamtal ”kan väcka ett intresse för läsande och även för skrivande för resten av livet” (Liberg, 2006, s. 37). Även (Gaffney et al., 2008; Hagtvat, 2006; Svensson, 1998; Taube, 2007) är av uppfattningen att högläsning stimulerar läs- och skrivinläringen genom att barnen utvecklar ett

intresse för högläsning. Detta synsätt uttrycker även Ewald (2007) då hon är av uppfattningen att barn tycker om att lyssna till högläsning och att detta kan bli en väg in i läsningen, särskilt för de barn som aldrig läser hemma.

Lärarna i studien menar att högläsning utvecklar den språkliga medvetenheten, nyanserar språket och utvecklar ordförrådet. Lärarna kan däremot inte precisera på vilket sätt högläsningen utvecklar språket. Denna omedvetenhet som lärarna i undersökningen uppvisar ser jag som ett problem i undervisningen eftersom det visar på en svaghet i val av arbetsmetoder hos lärarna. Här ser jag även ett mönster till att lärarna inte bearbetar högläsningen. Finns det ingen medvetenhet om på vilket sätt högläsning påverkar barnets lärande så prioriteras kanske inte bearbetningen av det lästa. Detta mönster finner jag även hos Hagtvet (2006) som menar att lärare tar för givet att högläsning är språkutvecklande. Hon anser att avgörandet om en språkutveckling kan ske är på vilket sätt läraren bearbetar innehållet tillsammans med barnen. Även här finns en koppling till det sociokulturella perspektivet där utgångspunkten är att ny kunskap skapas i samspel med en medierande vuxen i den proximala utvecklingszonen (ZPD). Säljö menar att boken är ett språkutvecklande redskap och att människor kan tillägna sig nya kunskaper och ur ett sociokulturellt perspektiv utvecklas då ”intrapsykologiska funktioner, nya sätt att tänka och förhålla sig till budskap” (Säljö, 2000, s. 190).

Jag är av uppfattningen att lärarna inte är medvetna om hur viktig interaktionen är mellan boken som redskap, läraren och eleven och att detta måste lyftas på ett mer medvetet sätt. Jag tror att lärarna skulle bli mer motiverade att utgå från barnlitteratur i undervisningen om de uppmärksammas på att det inte räcker att läsa barnlitteratur för att ny kunskap och nya insikter ska skapas. För att uppmärksamma dessa möjligheter till lärande genom barnlitteratur anser jag att det behöver preciseras än mer i styrdokumentet på hur undervisningen kan utvecklas och varför det är så viktigt med interaktion genom samtal om det lästa för utvecklingen och skapandet av ny kunskap. Jag ser även möjligheter till detta genom att Skolverket lyfter fram och preciserar hur och varför det är viktigt med barnlitteratur i den dagliga verksamheten i förskoleklass och år 1-2.

Jag har under analysen av mina intervjuer sett ett mönster av att lärarna inte vet vad som intresserar barnen utan främst väljer ut böcker som de av erfarenhet vet passar för olika teman eller högläsning. Detta kopplar jag till Ewald (2007) som är av uppfattningen att lärare har liten erfarenhet av litteraturläsning privat och att detta i sin tur påverkar vilken litteratur som väljs ut. En av orsakerna till detta menar Ewald (2007) och McGonigle och O’Sullivan (2010) är att lärare



inte har tid till att sätta sig in i ny litteratur samtidigt som de inte vet vad som intresserar barnen. Detta finner jag vara oroväckande om undervisningen ska utgå från barnens intressen. För att leda till utveckling av kunskap inom detta område anser jag att lärarna måste ta sig tid till att sätta sig in i vad som intresserar barnen. Även om det kanske inte finns så mycket tid till egen barnlitteraturläsning hos lärarna kan arbetssätt ändå utvecklas. Jag tror inte att det måste vara så omvälvande förändringar utan att det kan vara tillräckligt med att fråga barnen vilka böcker som de är intresserade av och utgå från detta i undervisningen. Även om barnbibliotekarien kan ge förslag på nytugiven barnlitteratur är det viktigt att barnen blir delaktiga i val av litteratur vilket även syftar till läroplanen (Lgr11) där delaktighet i undervisningen poängteras.

Lärarna använder sig även av bildskapande för att barnen ska få tillfälle att bearbeta sina intryck från högläsningstillfällena. De beskriver att barnen genom att rita sina inre bilder kan uttrycka sin förståelse för innehållet. Jönsson (2007) anser att barn kan använda sig av bilder för att bearbeta sina upplevelser av högläsningen och att detta hjälper dem att utvidga sin kunskap. Även Pramling et al. (1993) menar att barn kan bearbeta sina upplevelser av sagan genom att skapa bilder och sedan prata om bilderna. Denna arbetsmetod är dock inget som lärarna beskriver att de använder sig av. Jag är förvånad att inte bilden i barnboken inte används på ett mer medvetet sätt eftersom det även står i Lgr 11 att barn ska få möta estetiskt berättande för att ”utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Skolverket, 2011, s. 222).

Även kulturarvet påtalas av lärarna som ett skäl att använda sig av barnlitteratur i verksamheten. Detta är dock inget som tas upp i litteraturen i bakgrunden förutom det som står i Lgr 11 (Skolverket, 2011). Där påtalas vikten av att det gemensamma kulturarvet kan ge en delaktighet som utmynnar i en trygg identitet och att detta i sin tur bidrar till att förmågan att leva sig in i någon annans villkor och värderingar utvecklas. Jag tycker att det är förvånande att inte fler än två lärare uttrycker att de använder sig av barnlitteratur som ett redskap att förmedla kulturarvet. Jag hyser ändå hopp om att många lärare ändå sprider kulturarvet genom att de använder sig av äldre barnlitteratur och sagor.

När jag började skriva min uppsats skrev jag att jag genom erfarenhet av mina barns skolgång och verksamhetsförlagd utbildning inte upplevde att lärarna arbetade medvetet med bearbetning av barnlitteratur. Resultatet visar däremot att barnlitteraturen är en återkommande del av verksamheten både i förskoleklass och år 1-2 och att lärarna är insatta i varför det är viktigt med litteraturläsning. Lärarna i undersökningen arbetar med högläsning där det ibland förekommer bearbetning av innehållet genom samtal eller bildskapande. Lärarna framhåller även

högläsningens lugnande verkan på barnen. Lärarna anser vidare att barnlitteratur har stor betydelse för barnens lärande där de framhåller vikten av att väcka intresse för läs- och skrivinlärning, för att stimulera språkutvecklingen, för att förmedla kulturarvet och för att utveckla empati och självkänsla. Jag anser att det finns en stor potential att arbeta mer aktivt med barnlitteratur i verksamheten. Jönsson menar att arbete med litteratur kan bli en ”mental, skapande och social process både för läraren och för eleverna” (Jönsson, 2007, s. 241) och sett ur undersökningens sociokulturella utgångspunkt där mening skapas genom interaktionen i samtalet (Säljö, 2000), anser jag att arbetet med barnlitteratur kan utvecklas från att vara en del av undervisningen till att bli utgångspunkten för den.

### **7.3 Förslag på fortsatt forskning**

Under arbetets gång har flera frågor kommit upp som gäller barnlitteraturen och hur lärare använder sig av den i verksamheten i förskoleklass och år 1-2. Då min studie bygger på intervju som metod så kan det vara intressant att komplettera undersökningen med enkätfrågor om barnlitteraturens funktion i förskoleklass och år 1-2 för att kunna se likheter och skillnader i både svar och tolkningar av datainsamlingen. Jag skulle också finna det intressant att intervjua barn om deras delaktighet i val av litteratur och arbetsmetoder för att kunna jämföra med den forskning som gjorts omkring detta. I min undersökning menade de flesta lärarna att de använde sig av samtal kring litteratur men att bilder i barnböcker inte diskuterades. Som ytterligare förslag på fortsatt forskning kring barnlitteratur skulle jag därför tycka att det vore intressant att undersöka hur lärare använder sig av barnbokens illustrationer i förskoleklass och år 1-2.

## 8 Referenser

- Bettelheim, B. (1976). *Sagens förtrollade värld*. Stockholm: Norstedts Faktapocket.
- Bjereld, U., Demker, M., & Hinnfors, J. (2009). *Varför vetenskap?* Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Elbro, C. (2008). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber AB.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i skolans mellanår*. Hämtat från Malmö Högskola:  
<http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/4095/Ewald%20Avhandling%20MUEP.pdf?sequence=1> den 08 09 2011
- Fasth, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva - Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Hämtat från Uppsala Universitet: <http://www.ub.uu.se/> den 25 10 2011
- Gaffney, J., Orosky, M., & Hemmeter, M. (2008). Books as Natural Support for Young Childrens Literacy Learning. *Young Children*, 63 (4), 87-93.
- Hagtvet, B. E. (2006). *Skriftspråsutveckling genom lek*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Hellsing, L. (1999). *Tankar om barnlitteraturen*. Rabén & Sjögren Bokförlag: Stockholm.
- Henriksson, L. (2000). *Bokpuffar. Lekidéer kring bilderböcker för förskola och lägre skolstadier*. Stockholm: En bok för alla.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter - en studie om barns läsning i årskurs F-3*. Hämtat från Malmö Högskola: <http://dspace.mah.se/handle/2043/4089> den 25 10 2010
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindhagen, M. (1993). *En säck full med sagor*. Falköping: Ekelunds Förlag AB.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2007). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Löfstedt, U. (2004). *Barns bildskapande. Teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Jönköping: Jönköping University Press.
- McGonigle, S., & O'Sullivan, O. (2010). Transforming readers: Teachers and Children in the Centre for Literacy in Primary Education Power of Reading project. *Literacy*, 44: 51-59.
- Nettervik, I. (2002). *I barnbokens värld*. Malmö: Gleerups.
- Patel, R., & Davidson, B. (2010). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Pramling, I., Asplund Carlsson, M., & Klerfelt, A. (2007). *Lära av sagan*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtat från [http://www.skolverket.se/kursplaner\\_och\\_betyg/laroplaner\\_och\\_kursplaner](http://www.skolverket.se/kursplaner_och_betyg/laroplaner_och_kursplaner) den 24 10 2011

- Svenska Barnboksakademin. (2011). *Sjutton skäl för barnboken*. Hämtat från Svenska Barnboksakademin: <http://www.barnboksakademin.com/> den 25 11 2011
- Svenska språknämnden. (2000). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber AB.
- Svensson, A.-K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat från <http://www.codex.vr.se/texts/HFSR.pdf> den 23 10 2011

## Bilaga 1

Hej!

Jag heter Eva Fritz Hadd och är lärarstudent vid Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. Jag studerar min sista termin till förskollärare och 1-7 lärare med inriktning SO och skriver för närvarande ett examensarbete. Examensarbetet behandlar barnlitteratur i förskoleklassen och år 1-2 och jag kommer att undersöka hur barnboken används i verksamheten och varför. I min undersökning vill jag genom intervjuer ta del av pedagogers tankar kring barnböcker och dess användning i verksamheten. Intervjuerna kommer att ske tidigast v.45 och tar cirka 30 minuter i anspråk.

Med detta mail undrar jag om ni är intresserade av att delta i min undersökning. Medverkan är frivillig och sker helt anonymt. Jag har tystnadsplikt och materialet jag samlar in är konfidentiellt och kommer endast att användas i denna undersökning.

Har ni några frågor kan jag nås på telefon eller mail.

Med vänlig hälsning

Eva Fritz Hadd

0380-XXXXXXX, 070-XXXXXXX, [eva.hadd@xxx.com](mailto:eva.hadd@xxx.com)

# Intervjuguide

## Grundfrågor:

Vad har du för utbildning?

Hur länge har du varit verksam i yrket?

## Intervjufrågor:

1. Berätta vilken betydelse barnlitteratur har för barnens lärande?
2. Hur använder du barnlitteratur i verksamheten?
  - Vilka då?
  - Hur och varför?
3. Vilka olika syften har du med barnlitteraturens användande?
  - Vilka då?
  - Hur och varför?
4. Hur väljer du ut barnlitteratur?
5. Hur lägger du upp arbetet med barnlitteratur?
  - Bearbetning?

## Följdfrågor:

Hur menar du?

Kan du ge ett exempel?

Kan du förtydliga dig?

## 17 skäl för barnboken

1. Boken ger oss underhållning och spänning. Den kan få oss att skratta och gråta. Den kan trösta och visa oss nya möjligheter.
2. Boken hjälper oss att utveckla vårt språk och vårt ordförråd.
3. Boken stimulerar fantasin och övar oss i att skapa inre bilder
4. En bra barnbok håller för att läsas högt så att både barn och vuxna har glädje av den. Den blir en brygga mellan generationerna.
5. Boken kan väcka nya frågor som engagerar och ger oss något att tänka vidare på.
6. Boken ger oss nya idéer, den vidgar vårt medvetande om vår värld.
7. Boken ger oss kunskap om andra länder och andra sätt att leva, om natur, teknik, historia och allt mellan himmel och jord som vi kan vilja veta mer om.
8. Boken tränar vår förmåga till medkänsla. Den ger oss möjlighet att sätta oss in i andras situation och känsloliv.
9. Boken får oss att fundera över vad som är rätt eller fel, gott eller ont.
10. Boken kan förklara verkligheten och hjälpa oss att förstå sammanhang.
11. Boken kan visa att det inte alltid finns bara ett svar på en fråga, att det mesta kan ses från olika håll.
12. Boken hjälper oss att förstå oss själva. Det stärker vår självkänsla att upptäcka att det finns andra som tänker och känner likadant som vi.
13. Boken hjälper oss att förstå att vi också är olika. Att läsa böcker av författare från olika tider och kulturer ökar toleransen och hjälper till att motverka fördomar.
14. Boken ger sällskap när vi är ensamma. Den är lätt att ta med och den kan läsas var som helst, Man kan låna den gratis på biblioteket.
15. Boken är en del av kulturarvet. Den ger oss gemensamma läsoplevelser och gemensamma referensramar.
16. Barnboken ger arbete åt en massa människor; författare, tecknare, redaktörer, tryckare, formgivare, korrekturläsare, fotografer, förläggare, bibliotekarier, bokhandlare m.fl. Den bidrar till ett rikt kulturliv och är en viktig kulturell exportvara som gör vårt land känt utomlands
17. Barnboken är det första mötet med litteraturen - en oändlig värld som räcker livet ut

(Svenska Barnboksakademin, 2011)