



UPPSALA  
UNIVERSITET

## ”In i sagans land”

Aktionsforskning i bibliotekspraktiken med syfte att utveckla  
sagostunden

*Christina Johnson*

Institutionen för ABM

Uppsatser inom biblioteks- & informationsvetenskap ISSN 1650-4267

Masteruppsats, 30 högskolepoäng, 2014, nr 625

**Författare/Author (liksom övriga rubriker här: formatmallen abstractrubrik)**

Christina Johnson

**Svensk titel**

*"In i sagans land" – Aktionsforskning i bibliotekspraktiken med syfte att utveckla sagostunden.*

**English Title**

*"Into the Fairytale Land": Action Research in Library Practice with the Aim of Developing Story Time.*

**Handledare/Supervisor**

Åse Hedemark

**Abstract**

The purpose of this master's thesis is to examine children's communication and interaction during story time at the public library. The aim is also to examine how to develop the story time – in terms of participation and equality – at a specific library.

Action research was used as a research strategy and participant observation, log, tutoring and interviews as methods to collect data. Since action research is done on the basis of practice, a significant collaboration with the librarian and the participant children is taking place within this study.

Research from the fields of Library and Information Science, Education and Childhood Sociology form the interdisciplinary research area to which this study links. The theoretical framework consists of theory and concepts from the Socio-cultural Perspective, Poststructuralist Feminism and Childhood Sociology. Furthermore, *Inclusion, a child's perspective*, as well as *context* and *gender pedagogy* are concepts thoroughly integrated in the analysis and discussion of the results.

The main results define the communication and interaction during story time in this specific library. The communication between children and the librarian proved to be dynamic and the use of artefacts was an effective way to stimulate this. The analysis of the results of the developmental process of the story time, indicated that the pedagogical approaches and self-reflection were crucial elements for change. The study's main action was to use a standard challenging book during story time. This proved to be effective in enhancing such self-reflection and for the critical discussion about equality issues. The process itself was also thoroughly visualized in the material.

In my conclusion I reflect upon the relationship between the appearance of the communication and the story time context, as well as the relationship between the pedagogical approaches and development.

This is a two years master's thesis in Archive, Library and Museum studies.

**Ämnesord**

folkbibliotek, barnbibliotek, barn och böcker, sagoberättande, aktionsforskning.

**Key words**

Public Services (Libraries), Children's libraries, Children, Books and reading, Storytelling, Action research.

# Innehållsförteckning

<b>Inledning .....</b>	<b>5</b>
Syfte och frågeställningar.....	6
<b>Litteraturoversikt och tidigare forskning .....</b>	<b>8</b>
Sagostunden på bibliotek – syfte, form och innehåll.....	8
Små barns könskonstruktion i en pedagogisk miljö .....	11
Barns delaktighet och barnperspektivet.....	13
<b>Teoretiska utgångspunkter och begrepp.....</b>	<b>16</b>
Ett sociokulturellt perspektiv.....	16
Sociokulturella begrepp som analysverktyg.....	17
<i>Kommunikation och medierande redskap; språk och artefakter</i> .....	17
<i>Kontext och handling</i> .....	18
Poststrukturalistisk feministisk teori.....	19
Poststrukturalistiska feministiska begrepp och förhållningssätt .....	20
<i>Könskonstruktion och könsidentitet</i> .....	20
<i>Genuspedagogik och genuspedagogiska arbetssätt</i> .....	21
Barndomssociologisk teori.....	23
Barndomssociologiska begrepp och förhållningssätt.....	24
<i>Barnperspektiv</i> .....	24
<i>Delaktighet</i> .....	25
<b>Metod och genomförande .....</b>	<b>27</b>
Aktionsforskning – en forskningsstrategi.....	27
Aktionsforskningens särdrag.....	27
Aktionsforskningens styrkor och svagheter.....	29
Metoder för materialinsamling och pedagogiska verktyg.....	30
Undersökningens trovärdighet, validitet och transparens .....	30
Handledning.....	31
Aktioner .....	32
Deltagande observation.....	33
Tillträde till fältet – forskarroll och etik .....	36
Intervjuer .....	37
Loggbok.....	38
Urval och avgränsning.....	39
<b>Resultat och analys .....</b>	<b>41</b>
Bakgrundsteckning.....	42
Om biblioteket.....	42
Om barngrupperna.....	43
Om boken.....	44
Undersökningskapitel 1 – Kommunikationen .....	45
Verbal kommunikation .....	45

Ickeverbal kommunikation .....	50
Kommunikation och interaktion barn/barn och barn/vuxen .....	52
Barns interaktion med artefakter .....	54
Sammanfattning – Undersökningskapitel 1.....	56
<b>Undersökningskapitel 2 – Utvecklingsarbetet.....</b>	<b>57</b>
Sagostundens innehåll.....	57
<i>Sagoläsningen och boken.....</i>	<i>57</i>
<i>Presentation och pysselstund.....</i>	<i>60</i>
Sagostundens kontext .....	62
<i>Verksamhetens organisatoriska förutsättningar.....</i>	<i>63</i>
<i>Sagorummet och rekvisitan .....</i>	<i>64</i>
<i>Gruppdynamik.....</i>	<i>65</i>
Pedagogiska förhållningssätt .....	67
<i>Delaktighet och barnets perspektiv.....</i>	<i>67</i>
<i>Pedagogisk dokumentation.....</i>	<i>69</i>
Sammanfattning – Undersökningskapitel 2.....	70
<b>Slutdiskussion.....</b>	<b>71</b>
Relationen mellan kommunikationens utseende och kontext.....	71
Relationen mellan pedagogiska förhållningssätt och utvecklingsarbete.....	75
Process och metod i utvecklingsarbete på bibliotek.....	78
<b>Sammanfattning.....</b>	<b>81</b>
<b>Käll – och litteraturförteckning.....</b>	<b>82</b>
Otryckt och empiriskt material.....	82
I uppsatsförfattarens ägo.....	82
Tryckt material .....	82
<b>Bilaga 1, Brev till vårdnadshavare.....</b>	<b>89</b>
<b>Bilaga 2, Observationsprotokoll.....</b>	<b>91</b>
Beskrivning av kategorier:.....	91
Aktivitet: Presentation.....	92
Aktivitet: Sagan.....	93
Aktivitet: Pysselstund.....	94

## Inledning

Uppsatsens fokus på sagostundsverksamheten har upprinnelsen i mitt intresse för bilderboken som konstform och för frågor som rör bibliotekspraktikens utveckling och bemötande. Jag har också tidigare positiva erfarenhet av att arbeta med barn och bild i pedagogiska miljöer. Inför uppsatsprojektet sökte jag en lämplig biblioteksverksamhet för att sammanföra och utforska dessa områden. Efter att ha orienterat mig på området fann jag intressanta utgångspunkter för mitt arbete i ett pågående sagostundsprojekt under Regionbibliotek Stockholms flagg.<sup>1</sup> Ett projekt som involverar forskaren Åse Hedemark i genomförande, analys och rapportskrivande. Hedemark har även tidigare undersökt barnbiblioteksverksamhet och kommit till slutsatser som jag uppfattar stimulerar till vidare forskning. I rapporten *Projekt Sagostunden* konstaterar hon att barnbiblioteksverksamheten skulle gynnas av att professionen tydligare definierade syfte, funktion och förhållningssätt med verksamheten.<sup>2</sup> Mitt uppsatsprojekt kan bidra till ett sådant förtydligande. Jag undersöker sagostunden på ett specifikt bibliotek med en ambition att synliggöra och utveckla olika aspekter av den. Åse Hedemark har varit min handledare i uppsatsarbetet, vilket jag är tacksam över av flera anledningar men framförallt för att hon besitter forskningserfarenhet på området barn och bibliotek. Tillgången till forskning på detta område är begränsad då det endast har beforskats i liten omfattning.

Min studie av sagostunden bygger på kvalitativa metoder och min närvaro som uppsatsförfattare är därför hög i detta arbete. Min studie sker utifrån min forskningsstrategi i nära samverkan med bibliotekarien på det specifika biblioteket. Bibliotekarien ifråga är således en central person i den process som min studie innebär och jag kommer att återkomma till hennes reflektioner vid flera tillfällen. Jag kommer också att använda pronomenet *vi* för att markera när något sker i samarbete mellan mig som forskare och henne som bibliotekarie. Vårt samarbete och syftet med det framgår tydligare i presentationen av forskningsstrategi och metod för materialinsamling och jag förekommer inte detta med en ingående beskrivning av samarbetet redan här. För tydlighets skull vill jag ändå poängtera att teoretisk ram, analys och formulering av studien, dess resultat och slutdiskussion är uppsatsförfattarens, det vill säga *mitt*, ansvar. Bibliotekariens uppdrag har varit att bidra med viktiga erfarenheter och perspektiv från den praktiska verksamheten.

---

<sup>1</sup> Borrman, P. & Hedemark, Å. (2013), *Projekt Sagostunden*.

<sup>2</sup> Borrman, P. & Hedemark, Å. (2013), *Projekt Sagostunden*. s. 26 f.

I det praktiska arbetet med sagostunden på biblioteket har hon varit en aktiv samarbetspartner. Genom att använda loggbok och handledning som metoder för materialinsamling, har jag haft tillgång till bibliotekariens reflektioner om sagostunden även inför min analys. Förutom bibliotekarien var barnen centrala i arbetsprocessen. Barnen var inte medforskare i strikt mening men deras reaktioner och ut-sagor hade stor inverkan på utvecklingsarbetet.

Studiens upplägg och urvalet av grupper begränsades av den tidsmässiga ramen för mitt uppsatsarbete. Vid tiden för mitt arbete genomfördes sagostunder en gång i veckan och grupperna var redan förbokade för dessa tider. Studien var planeringsmässigt omfattande då jag synkroniserade flera olika aktörer: bibliotek, förskola och vårdnadshavare. Begränsande ramar för studien var således tidsaspekten samt att jag arbetade nära bibliotekets förutsättningar i allt från sagostunds-bokningar, personaltillgång och besökarunderlag till utvecklingsvilja och erfarenhet. En förståelse för bibliotekets förutsättningar var centralt för mig i arbetet med att utveckla verksamheten. På liknande sätt utgör undersökningens förutsättningar en förståelse vid läsningen av denna uppsats. Ytterligare presentation av biblioteket och grupperna ges i kapitlet *Resultat och analys/Bakgrundsteckning*.

För att underlätta för läsaren att följa den process som avtäckts i texten vill jag i korthet staka ut några av studiens förutsättningar redan här. Biblioteket som involverats i studien är ett större filialbibliotek i Stockholms län. Bibliotekets upptagningsområde har en stor andel innevånare med annat språk än svenska som modersmål och bibliotekets arbetssätt påverkas på olika sätt av detta. Bibliotekarien gör exempelvis en sagostund som bygger på ett muntligt berättande utifrån en bok snarare än en läsning av boken från pärm till pärm. Biblioteket har två barnbibliotekarier som delar på uppdraget att planera och genomföra sagostunder för grupper och individuella besökare. Vid tidpunkten för min studie var det dock huvudsakligen en av bibliotekarierna som hade ansvaret för verksamheten. Bibliotekarien i fråga hade en flerårig erfarenhet av att hålla sagostund.<sup>3</sup> Uppsatsens titel ”In i sagans land” är hämtad från den ramsa som bibliotekarien läste tillsammans med barnen för att förflytta sig till sagolandet.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie är att undersöka barns kommunikation och interaktion med varandra, med bibliotekarien och med artefakter under sagostunden. Med utgångspunkt i det undersöker jag hur sagostunden kan utvecklas ur delaktighets- och jämställdhetsperspektiv.

---

<sup>3</sup> Handledning 1, ”Mötesanteckningar 1”. Denna översiktliga information kommer från vårt inledande handledningssamtal.

Jag gör en kvalitativ undersökning med syfte att synliggöra fenomen inom undersökningsområdet såsom exempelvis kommunikationens utseende under sagostunden och hur det påverkas vid förändring av kontextuella aspekter. Jag använder aktionsforskning som forskningsstrategi vilken betonar samverkan mellan teori och praktik. Undersökningen sker därför nära bibliotekspraktiken, delvis i samarbete med bibliotekarien och barnen. Aktionsforskning har dessutom en tydlig utvecklingssträvan och uppehåller sig kring arbetsprocessen. I mitt arbete finns en nyfikenhet att pröva hur en sådan forskningsstrategi fungerar i bibliotekssammanhang.

Flera processer löper parallellt i undersökningen vilket jag också ämnar skriva fram och göra tydlig för läsaren. Det handlar först och främst om sagostundens utvecklingsprocess vilket är mitt huvudsakliga studieobjekt. Det handlar också om arbetsprocessen med studien vilken förs parallellt med sagostundsutvecklingen inom ramen för mitt uppsatsämne. Dessutom handlar det om min egen, och bibliotekariens reflexivt beskådade utvecklingsprocess, där gamla föreställningar om det pedagogiska arbetet möter nya insikter genom praktiska och teoretiska erfarenheter.

Det empiriska material som ligger till grund för analysen är insamlat med olika metoder; observationer, loggböcker, handledande samtal och intervjuer. Observationer har varit den huvudsakliga metoden för att se hur barnen kommunicerar och interagerar med varandra, bibliotekarien och artefakter, och för att se hur våra utvecklingsförsök tar sig ut i verksamheten. Med artefakter åsyftas till exempel rekvisitan och boken som används vid sagostunden.

Undersökningens frågeställningar kan presenteras som två frågekluster som ämnar ringa in kommunikationen å den ena sidan och utvecklingsarbetet å den andra:

- 1. Hur kommunicerar och interagerar barnen med varandra, med bibliotekarien och med artefakter under sagostunden?** Vilken typ av kommunikation och interaktion handlar det om? Hur ser detta ut? Finns det några utmärkande drag? Är detta föränderligt och i så fall på vilket sätt?
- 2. Hur kan sagostunden utvecklas ur ett delaktighets- och jämställdhetsperspektiv?** Vad är en lämplig strategi för ett sådant utvecklingsarbete? Vilken betydelse har den ovan nämnda kommunikationen i detta arbete? Får aktionerna som genomförs inom studien något utslag i sagostunden och i så fall på vilket sätt? Vad händer i sagostunden när vi arbetar normutmanande? Hur reagerar barnen? Vilken potential har sagostunden som en plats där normer och delaktighet kan diskuteras med de små barnen?

## Litteraturoversikt och tidigare forskning

Vid en genomgång av forskning som relaterar till min studie av sagostunden fann jag material från olika ämnesområden: biblioteks- och informationsvetenskap, pedagogik och barndomssociologi. Det är trots det ett relativt begränsat forskningsfält där diskussioner och slutsatser ofta kan upplevas som tvärvetenskapliga. Jag gör en uppdelning av den litteratur och forskning jag funnit relevant, utifrån olika fokus i min studie: *Sagostunden på bibliotek – syfte, form och innehåll*, *Barns delaktighet och barnperspektivet* samt *Små barns könskonstruktion i en pedagogisk miljö*. Gränsdragningen mellan dessa olika kategorier är inte alltid tydlig, jag lyfter därför fram respektive text i den kategori där jag upplevt den särskilt tongivande. I enstaka fall nämns samma text under två rubriker.

### Sagostunden på bibliotek – syfte, form och innehåll

I en kunskapsöversikt över barnbiblioteksforskning från 2007, konstaterar Kerstin Rydsjö och AnnaCarin Elf att det finns relativt lite forskning på området.<sup>4</sup> Översikten i fråga är sammanställd på uppdrag av Regionbibliotek Stockholm och ämnade täcka in både svensk och internationell forskning under tidsperioden 1990–2007. Eftersom mängden avhandlingar och forskning publicerad på konferenser eller i tidskrifter understeg ansevärd mängd, vidgade Rydsjö och Elf sitt sökfält. Sammanställningen lyfter även fram studentuppsatser och annan typ av litteratur på området. En sökning i internationella databaser idag förändrar inte nämnvärt bilden av att forskningsområdet är begränsat.<sup>5</sup> Detsamma bekräftar också Amira Sofie Sandin, doktorand vid Bibliotekshögskolan i Borås vid en workshop inom projektet Ordbild 2014.<sup>6</sup> Utbudet är än mer begränsat på sagostundsområdet och

---

<sup>4</sup> Rydsjö, K. & Elf, A. (2007), *Studier av barn- och ungdomsbibliotek*. Kap. 1. De definierar ”forskning” som texter baserade på forskning av typen: avhandling, konferensbidrag och texter publicerade i forsknings tidskrifter. Studentuppsatser och texter i metodböcker sorteras inte under detta begrepp utan rubriceras som ”litteratur”.

<sup>5</sup> Sökning i databaserna: *Emerald*, *Jstore*, *LISA*, sökord: kombinationer av sökorden public library, storytelling, story time, child\*. Även sökningar i *DiVA* på sökorden: sagostund, barnbibliotek, barn + bibliotek [2014-04-02].

<sup>6</sup> Ordbild var ett forskningsprojekt och ett samarbete mellan Marabouparken och Bibliotek Sundbyberg, våren 2014. Med syfte att främja läsning, med fokus på läsoplevelsen, undersöktes dynamiken mellan ord och bild. Sandin höll inom ramen för projektet en föreläsning och workshop under rubriken ”Utmaningar för det samtida biblioteket – identitet, lässtimulans och delaktighet” i Marabouparkens konsthall 26 mars 2014.



jag finner endast få studier som direkt relaterar till mitt undersökningsområde. Åse Hedemarks rapport *Projekt sagostunden – en förstudie* (2013) är en av dem. Studien tangerar övergripande frågor om bibliotekets syfte med sagostunden, dess funktion, innehåll och form.<sup>7</sup> Hedemark gör inför analysen kvalitativa intervjuer med bibliotekarier och bibliotekschefer. Analysen lyfter fram flera intressanta resultat: det framgår till exempel att bibliotekspersonalen i hög grad betonar sagostundens instrumentella värden och ser den som en ingång till böcker, läsning, språk och till biblioteket som fysisk plats. Det framgår också att bibliotekarierna inte poängterar barnets upplevelse av sagostunden i någon större utsträckning.<sup>8</sup> Hedemarks analys uppehåller sig dessutom kring övergripande frågor som rör genusperspektivet, förhållningssättet till barn (barnperspektivet) och bibliotekarieprofessionen. Hon reflekterar över att professionen har mycket att vinna på att tydliggöra sagostundens syfte, innehåll och utformning ytterligare.<sup>9</sup> Hedemark har även sammanställt och analyserat barns syn på läsning och bibliotek i rapporten *Barn berättar* (2011).<sup>10</sup> Projektet utformades av svensk biblioteksörening och rapporten redogör för resultatet av intervjuer med ett 100-tal barn.

Den internationella forskning som relaterar till mitt undersökningsområde, undersöker sagostunden på folkbibliotek ur andra vinklar än de jag tar mig an. Pamela J. McKenzie & Rosamund K. Stooke (2007) undersöker till exempel hur sagostunden formas och blir till på ett mer diskursivt plan.<sup>11</sup> Mer specifikt uppehåller sig McKenzie och Stooke kring de element som formar en sagostund och lägger stor vikt vid deltagarna och den större sociala kontext som deltagarna färgats av. Genom att analysera data insamlad vid observationer av sagostunden blir deras slutsats att sagostunden är en verksamhet som genom olika kanaler är diskursivt färgad av samhällets uppfattning om bland annat barn, bibliotek och litterär kompetens (eng. *literacy*). Sagostunden ter sig också som en mångfacetterad kommunikativ plats (eng. *space*) för social samvaro, där barnet både lär inför skolan och erbjuder en möjlighet till lek och spontanitet.<sup>12</sup> Även Lynne E. F. McKechnies forskning på sagostunderna bör nämnas i detta sammanhang eftersom hon genomförde studiens observationer gemensamt med McKenzi och Stooke.<sup>13</sup> Deras forskningsområden skiljer sig däremot åt då McKechnie gör en mer metodologisk studie av sagostunden. De båda texterna ringar in sagostundens diskursiva kontext samt förutsättningar för utveckling. Detta anknyter till min egen intention att i utvecklingssyfte synliggöra det som sker under sagostunden. I McKenzies och Stookes forskning ser jag ett fokus som varit framträdande i den internationella forskning jag tagit del av; att lyfta fram bibliotekets potential för barns lärande och ut-

<sup>7</sup> Borrman, P. & Hedemark, Å. (2013), *Projekt Sagostunden*. Passim.

<sup>8</sup> Borrman, P. & Hedemark, Å. (2013), *Projekt Sagostunden*. s. 10 ff.

<sup>9</sup> Borrman, P. & Hedemark, Å. (2013), *Projekt Sagostunden*. s. 26 f.

<sup>10</sup> Hedemark, Å. (2011), *Barn berättar*.

<sup>11</sup> McKenzie, P., J. & Stooke, R., K. (2007), "Producing Storytime". Passim.

<sup>12</sup> McKenzie, P., J. & Stooke, R., K. (2007), "Producing Storytime". s. 17 f.

<sup>13</sup> McKechnie, L. E. F. (2006), "Observations of Babies and Toddlers in Library Settings".

veckling som motivation till satsningar på barnbiblioteket och sagostunden. Katherine Becker (2012) "24 hours in the childrens section: An observational study at the public library" är ännu ett sådant exempel.<sup>14</sup> I Beckers text synas särskilt relationen mellan barnet och dennes medföljande vuxna. Även om barnets bästa är för ögonen lämnar perspektivet aldrig den vuxnes ögonhöjd.

En sökning efter studier som gjorts på kandidat- och magisternivå om barn och bibliotek ger däremot en större skörd. I Gunilla Brodins D-uppsats *Varför sagostund? Sagostundsverksamheten på folkbibliotek igår och idag undersöks sagostundens syfte i ett historiskt perspektiv*.<sup>15</sup> Utifrån ett empiriskt material bestående av intervjuer med barnbibliotekarier konstaterar hon att sagostunden har flera olika innebörder och funktioner och att den benämns som en aktivitet som ingår under programverksamhet eller allmänskulturell verksamhet. Dess funktion kan till exempel vara som mötesplats eller en väg till läsning, till boken, till språket och till biblioteket.<sup>16</sup> Andra studier gjorda på sagostunden närmar sig frågor om sagostundens innehåll. I Hedemarks redan nämnda rapport *Projekt sagostunden* framgår det att två olika förhållningssätt dominerar: det ena sätter boken i centrum, det andra berättandet.<sup>17</sup> Berättandet är den form som används för de sagostunder som hålls inom ramen för min egen studie. Jag har därför haft anledning att studera resultaten i en magisteruppsats av Catarina Lundblad som undersöker det muntliga berättandet på sagostunden. Lundblad påvisar fördelar med att arbeta med det muntliga berättandet vid sagostunden på bibliotek men också att det finns olika sätt att förhålla sig till formen och de samtal som uppstår med barnen. Resultatet grundar sig på observationer av barnen vid sagostunden och intervjuer med bibliotekarier.<sup>18</sup> Ett ytterligare förhållningssätt till sagostunden lyfts fram av Hanna Agebjörn och Mia Nilsson som studerar Helsingborgs biblioteks arbete med att göra Ipadsagor tillsammans med barn. Reflektioner över processen presenteras i deras masteruppsats *Litteracitet, småbarn och ipad – En fallstudie av ett barnbiblioteks användande av ny teknik i en läsfrämjande kontext*.<sup>19</sup> Utöver att uppsatsen belyser en innehållslig aspekt av sagostunden, diskuteras litteracitet, barnperspektiv och samspel mellan människa och teknik.

Vid en överblick av litteraturområdet hittar jag endast få studier som undersöker sagostunden på bibliotek med ett genusperspektiv. En masteruppsats från Biblioteks- och informationsvetenskapen som faktiskt närmar sig en sådan diskussion är Vera Henrika Almströms uppsats *Hen på bibliotek – en diskursanalys av genusintresserade bibliotekariers tal om begreppet hen*. Almström definierar sju olika diskurser som är centrala då bibliotekarier talar om kön och böcker och som relaterar till begreppet hen. Hon närmar sig inte sagostunden som verksamhet men

<sup>14</sup> Becker, K. (2012), "24 Hours in the Children's Section".

<sup>15</sup> Brodin, G. (2005), *Varför sagostund?*. Passim.

<sup>16</sup> Brodin, G. (2005), *Varför sagostund?*. s. 48.

<sup>17</sup> Borrmann, P. & Hedemark, Å. (2013), *Projekt Sagostunden*. s. 7.

<sup>18</sup> Lundblad, C. (2001), *Muntligt berättande på folkbibliotekets sagostund*. Passim.

<sup>19</sup> Agebjörn, H. & Nilsson, M. (2013), *Litteracitet, små barn och ipad*.

hennes diskussion tar tydligt avstamp i bilderboken och kan knytas till barnbibliotekariens arbete med sagostunden.

## Små barns könskonstruktion i en pedagogisk miljö

Min studie skriver till viss del in sig i ett forskningsfält där ett genusperspektiv på pedagogisk verksamhet för små barn är centralt. Det finns inom detta område intressant forskning som undersöker hur barn gör kön i en pedagogisk miljö, eller på annat sätt relaterar till en sådan frågeställning. Min studie är inte formulerad med ett syfte att specifikt undersöka små barns könskonstruktion under sagostunden men jag använder feministiska teorier och resultat av forskning där detta är själva studieobjektet. Min intention är mer övergripande då jag söker verktyg och förhållningssätt för att utveckla sagostunden som pedagogisk miljö ur ett genusperspektiv. Forskning som undersöker sagostunden på folkbibliotek med ett genusperspektiv är som tidigare konstaterats sparsam i omfattning. Däremot finns det forskning i förskolemiljö som relaterar till detta undersökningsområde.

Exempel på forskning som gör en koppling mellan små barn, böcker och ett genusperspektiv presenteras i antologin *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola* av Lena Kåreland (red.).<sup>20</sup> Här finns t.ex Kårelands och Agneta Lindh-Munthers text ”Förskolan som litterär miljö”, som anknyter till sagoläsning för de mindre barnen i förskolan.<sup>21</sup> Även Lars Brinks texter i antologin relaterar till mitt forskningsområde. I ”Boksamtal under mellanåren” och ”Välja bok” belyser han litteratur och boksamtal ur ett genusperspektiv, för de något äldre barnen.<sup>22</sup> Antologin erbjuder även texter som berör hur kön gestaltas i litteraturen och hur det formas utifrån de vuxnas normativa förväntningar, till exempel Kårelands text ”Frihet eller närhet? Om Benny och Malla”<sup>23</sup> och Kåreland och Lindh-Munthers text ”Om läsning och könsmonster i förskolan”.<sup>24</sup> Boken lyfter metoder för att applicera teoretiska resonemang i den praktiska verksamheten, något som görs i flera av de redovisade texterna och antologierna från förskolefältet. Ytterligare litteratur som kopplar samman små barn, böcker och könskonstruktion är till exempel Magdalena Hulths och Hedda Schönbäcks text om att trubbla genusnormer utifrån bilderboken, i antologin *En rosa pedagogik*.<sup>25</sup> Textens exempel är hämtade från författarnas examensarbete *Vi är hon!*, inom ramen för lärarutbildningen (2006).<sup>26</sup> Sandra Lindström (2013), undersöker i en kan-

<sup>20</sup> Kåreland, L. (2005), *Modig och stark - eller ligga lågt*.

<sup>21</sup> Kåreland, L. & Lindh-Munther, A. (2005), ”Förskolan som litterär miljö”.

<sup>22</sup> Brink, L. (2005), ”Boksamtal under mellanåren”; Brink, L. (2005), ”Att välja bok”.

<sup>23</sup> Kåreland, L. (2005), ”Frihet eller närhet?”.

<sup>24</sup> Kåreland, L. & Lindh-Munther, A. (2005), ”Om läsning och könsmonster i förskolan”.

<sup>25</sup> Hulth, M. & Schönbäck, H. (2011), ”Att ”trubbla” genusnormer utifrån en bilderbok”; Lenz Taguchi, H., Bodén, L. & Ohrlander, K. (2011), *En rosa pedagogik*.

<sup>26</sup> Hulth, M. & Schönbäck, H. (2007), *Vi är hon!*.

didatuppsats små barns tillskrivande av kön i boksamtal.<sup>27</sup> Hon tar avstamp i bilderboken *Kivi och Monsterhund*, som använder pronomenet *hen*, och undersöker hur barnen svarar på detta.<sup>28</sup> Även ett examensarbete av Märta Ekström och Henric Nilsson (2013) lyfter en liknande diskussion utifrån samma bok.<sup>29</sup> *Barns subjekt- och könsskapande under ett boksamtal kring en normbrytande barnbok* är den beskrivande titeln på ytterligare ett examensarbete på detta tema, av Therese Eriksson och Pernilla Ingman (2009).<sup>30</sup>

Det finns också litteratur som undersöker barns könskonstruktion i en pedagogisk miljö mer generellt, utan direkt koppling till boken eller sagostunden. Dessa studier är även de utförda i förskola och skola. I Christian Eidevalds avhandling *Det finns inga tjejbestämmare* (2009), analyseras barns identitetsskapande ur ett genusperspektiv.<sup>31</sup> Hans diskursanalytiska studie av dokumentationsmaterial från en förskola belyser könskonstruktionen som en komplex process där olika diskurser samverkar vid könsskapande. Eidevald skriver även ett kapitel i antologin *En Rosa pedagogik* (2011), utifrån diskussionen i sin doktorsavhandling.<sup>32</sup> I Eidevalds något senare bok *Anna bråkar! - Att göra jämställdhet i förskolan* (2011), är syftet att utmana och vidareutveckla det genuspedagogiska arbetet som redan görs i förskolan.<sup>33</sup> Han analyserar konkreta och vardagliga händelser i förskolan ur ett genusperspektiv. Han uppehåller sig särskilt kring skillnader i bemötandet från vuxna och den effekt det har vid små barns könskonstruktion, samt vuxnas omedvetna upprätthållandet av förväntningar på kön. Detta löper som en röd tråd genom framställningen och texten kan ses som en fortsättning på det som uppmärksammades i hans avhandling. Anette Hellman gör i sin avhandling *Kan Batman vara Rosa? – Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola* (2010), en studie över hur barns ålder och kön interagerar vid könskonstruktion.<sup>34</sup>

Flera intressanta studier lyfts fram i den redan omnämnda antologin *En rosa pedagogik*.<sup>35</sup> Dess pedagogiska fokus och tydliga genusperspektiv har inspirerat mig i mitt eget arbete. Diskussionerna i antologins texter tar avstamp i en post-strukturalistisk feministisk hållning och blickar både bakåt och framåt. Förutom de redan nämnda texterna av Eidevald och Hulth & Schönback, presenteras två från varandra separata och läsvärda texter, av Linnea Bodén och Klara Dolk.<sup>36</sup> I båda texterna förhåller de sig till den genuspedagogiska litteratur som utgörs av till ex-

<sup>27</sup> Lindström, S. (2013), *Kivi är en han, inte en hen*.

<sup>28</sup> Lundqvist, J. & Johansson, B. (2012), *Kivi & Monsterhund*. Boken är utgångspunkt för Lindströms studie. Den är också utgångspunkt för mig i en av de aktioner som genomfördes inom ramen för min studie.

<sup>29</sup> Ekström, M. & Nilsson, H. (2013), *Det handlar om en pojke som vill ha en hund*.

<sup>30</sup> Eriksson, T. & Ingman, P. (2009), *Jag vill aldrig vara som han eller hon eller vad det är!*.

<sup>31</sup> Eidevald, C. & Högskolan för lärande och kommunikation (2009), *Det finns inga tjejbestämmare*. Passim.

<sup>32</sup> Eidevald, C. (2011), ””Du kan inte ha alla kuddar själv”. Vardagsrutinernas könskonstituerade kraft”. Passim.

<sup>33</sup> Eidevald, C. (2011), *Anna bråkar!*.

<sup>34</sup> Hellman, A. (2010), *Kan Batman vara rosa?*.

<sup>35</sup> Lenz Taguchi, H., Bodén, L. & Ohrlander, K. (2011), *En rosa pedagogik*.

<sup>36</sup> Bodén, L. (2011), ”Könsneutralitet och kompensatorisk pedagogik”; Dolk, K. (2011), ”Genuspedagogiskt trubbel”.

empel Kajsa Svaleryds bok *Genuspedagogik* (2002),<sup>37</sup> Kajsa Wahlströms bok *Flickor, pojkar och pedagoger. Jämställdhetspedagogik i praktiken* (2003).<sup>38</sup> De kritiserar genuspedagogikens förhållningssätt och arbetssätt med syfte att föra denna framåt. Det feministiska teoretiska perspektivet som dominerar i den senare litteraturen är det poststrukturalistiska feministiska perspektivet. Flera tongivande forskare, några av dem representerade i *En rosa pedagogik*, refererar till pedagogikprofessorn Hillevi Lenz Taguchi och hennes omfattande forskningserfarenheter på området. Lenz-Taguchi presenterade år 2000 sin doktorsavhandling i pedagogik *Emancipation och motstånd – dokumentation och kooperativa lärprocesser i skolan* (2000).<sup>39</sup> Hennes forskningserfarenheter har sedan dess både genererat texter som diskuterar dokumentation och observation som pedagogisk metod,<sup>40</sup> samt mer teoretiska texter om det poststrukturalistiska feministiska perspektivet.<sup>41</sup> Hennes position inom det forskningsområde som studerar barns könskonstruktion i en pedagogisk miljö, är till synes omfattande och betydande.

Som startmotor i min arbetsprocess har jag använt en bok baserad på internationell forskning som knyter samman jämställdhetsarbete, könskonstruktion och litteratur: Bronwyn Davies, *Hur flickor och pojkar gör kön* (2003).<sup>42</sup> Originaltiteln är *Frogs and Snails and Feminist Tails* och gavs ut första gången 1989.<sup>43</sup> Förordet i den svenska översättningen, av Lenz Taguchi gör gällande att Davies analys av hur barn själva konstruerar kön, fortfarande är aktuell fjorton år efter den första utgåvan.<sup>44</sup> Jag reflekterar över litterär praktik och genuspedagogiska arbetssätt inspirerad av dessa undersökningar i förskolemiljö. De frågor jag lyfter om sagostunden relaterar dock tydligt till bibliotekspraktiken.

## Barns delaktighet och barnperspektivet

Inom barndomssociologisk och pedagogisk forskning har jag funnit tongivande studier som undersöker *barns delaktighet* och *barnperspektivet*. Diskussionen lyfts fram i texter även inom ämnesområdet biblioteks- och informationsvetenskap; jag kan se att dessa frågor engagerar på en tvärvetenskaplig nivå. Barnperspektivet har utforskats och omdefinierats sedan slutet på 1990-talet, vilket jag även lyfter i kapitlet *Teoretiska utgångspunkter och begrepp/Barndomssociologisk teori*. Enligt barndomsforskaren Barbro Johansson har en förändrad syn på barn och barndom, fått konsekvenser för vilka frågor barndomsforskningen har

<sup>37</sup> Svaleryd, K. (2002), *Genuspedagogik*.

<sup>38</sup> Wahlström, K. (2003), *Flickor, pojkar och pedagoger*.

<sup>39</sup> Lenz Taguchi, H. (2000), *Emancipation och motstånd*.

<sup>40</sup> Lenz Taguchi, H. (2013), *Varför pedagogisk dokumentation?*.

<sup>41</sup> Lenz Taguchi, H. (2004), *In på bara benet*; Lenz Taguchi, H. (2013), *In på bara benet 2*.

<sup>42</sup> Davies, B. (2003), *Hur flickor och pojkar gör kön*.

<sup>43</sup> Davies, B. (1989), *Frogs and snails and feminist tales*. En reviderad nyutgåva gavs ut 2003, vilken ligger till grund för den svenska översättningen.

<sup>44</sup> Davies, B. (2003), *Hur flickor och pojkar gör kön*. Förord till den svenska utgåvan. s. 5 f.

kommit att undersöka och hur de ska beforskas. Aktuell forskning behandlar i hög grad metodologiska frågor om *hur* man ska forska med barn, generella frågor om delaktighet och barnperspektivet samt följderna av att bemöta barn mer jämlikt.<sup>45</sup> Jag har noterat att sådana diskussioner är aktuella även i praktikorienterade barnbiblioteks- och barnbokssammanhang.<sup>46</sup> I min studie förhåller jag mig till begreppen *delaktighet* och *barnperspektivet*. De är däremot inte mina specifika studieobjekt, lika lite som jag definierar små barns könskonstruktion som mitt primära studieobjekt. Jag anser dock att en vidgad avgränsning är gynnsam för att ringa in forskningsområdet för min studie och lyfter därför fram sådan forskning.

En sondering visade att den forskning som undersöker delaktighet och barnperspektiv kan delas in i två kategorier. Den ena använder begreppen som analytiskt filter i diskussionen, den andra undersöker begreppen i sig. Min undersökning skulle snarare tillskrivas den första kategorin då den använder begreppen som analysverktyg. Att kategorierna inte tydligt går att avgränsa exemplifieras av Klara Dolks forskning, presenterad i avhandlingen *Bångstyriga barn* (2013).<sup>47</sup> Hennes avhandling både definierar begreppet delaktighet och analyserar en verksamhet utifrån detta. Studien belyser relationen vuxna/barn ur ett maktperspektiv, och mer specifikt hur pedagoger på en förskola arbetar med delaktighet och normer i sin verksamhet. Avhandlingens analys löper genom ett diskursanalytiskt filter där delaktighetsdiskursen är en av de mer centrala. Avhandlingen lyfter fram och definierar begreppet delaktighet och gör samtidigt en analys av verksamhetens värdegrundsarbete ur detta perspektiv. I Amira Sofie Sandins rapport *Barnbibliotek och lässtimulans*, skriven på uppdrag av Regionbibliotek Stockholm (2011), görs en genomgång av dokumentationen av lässtimulerande projekt på biblioteksområdet.<sup>48</sup> Även den kan sägas ha ett tudelat uppdrag. Utifrån en genomgång av dokumentationen drar hon vissa slutsatser ifråga om delaktighet. Hon problematiserar också begreppet och definierar nivåer av delaktighet utifrån olika modeller. Slutligen presenterar hon ett konkret förslag på hur man kan närma sig diskussioner om delaktighet i en bibliotekskontext.<sup>49</sup> Den definition av delaktighet som jag valt att använda är präglad av Dolks och Sandins forskningsresultat och resonemang.

I Johanssons text ”Barnbibliotekariers- och forskares barnperspektiv” (2010) studeras begreppet barnperspektiv per se.<sup>50</sup> Johansson gör där en skillnad mellan *barnperspektiv* och *barnets perspektiv*. Skillnaden förklaras närmare i kapitlet teoretiska utgångspunkter men i stora drag innebär det att ett *barnets perspektiv* ger

<sup>45</sup> Johansson, B. (2010), ”Barnbibliotekariers och forskares barnperspektiv”. s. 35 f. Se även exempel på forskning: Hillén (2013), Dolk (2013), Johansson (2010).

<sup>46</sup> Bis 2013:03 tema nr: *Barnen*; Regionbibliotek Stockholms barnbiblioteksdag, *Lena-dagen*, 2014/02/12; Konstfack, *En fanfar för bilderboken*, 2014/03/13, SBI, *Bokprovning*, 2014/03/12; Marabouparken och Sundbybergs bibliotek, *Ordbild*, våren 2014.

<sup>47</sup> Dolk, K. (2013), *Bångstyriga barn*. Passim.

<sup>48</sup> Sandin, A., Sofie (2011), *Barnbibliotek och lässtimulans*.

<sup>49</sup> Sandin, A., Sofie (2011), *Barnbibliotek och lässtimulans*. Passim. Se särskilt kap 5.

<sup>50</sup> Johansson, B. (2010), ”Barnbibliotekariers och forskares barnperspektiv”.

företrädare till barnets åsikter och att det får konsekvenser i verksamheten. Det innebär också att en verksamhet som utgår ifrån barnets perspektiv inte ger den vuxne tolkningsföreträdare och bestämmanderätt även om den vuxnes syfte är att se till barnens bästa.<sup>51</sup> Hon diskuterar definitionen av barnperspektivet utifrån sina erfarenheter från två forskningsprojekt där barns delaktighet varit centrala.<sup>52</sup> Viktig är också hennes rapport från studien *MVG, Driftiga bibliotekarier och läsglada barn – en studie av metodutvecklingsprojektet MVG* (2009) vilken föregår denna senare text.<sup>53</sup> Johanssons resonemang har bildligt sett haft funktionen som putsduk för mina glasögon när jag gjort min aktionsforskning utifrån ett barnets perspektiv. Exempel på forskning som gjorts med ett barnets perspektiv men där det främst använts som analysverktyg är den redan nämnda texten av Hulth och Schönback ”Att 'trubbla' genusnormer utifrån en bilderbok”, där de antar barnets perspektiv i ett aktionsforskningsinspirerat genusarbete utifrån bilderboken.<sup>54</sup> Även Hedemarks rapport *Barn berättar – en studie av 10-åringars syn på läsning och bibliotek* (2011), *Synen på barn och barns literacy – en studie av biblioteksplaner* (2013) och *Projekt Sagostunden* (2013)<sup>55</sup> präglas av ett barnets perspektiv i analysen.

När Kerstin Rydsjö, Frances Hultgren och Louise Limberg (2010) sammanfattar forskningen om barnbibliotekspraktiken i Sverige och internationellt, löper förhållningssättet till barnen som en röd tråd genom det urval texter som presenteras.<sup>56</sup> I deras antologi *Barnet, platsen och tiden – Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld* ingår bland andra den ovan nämnda texten av Johansson (2010). Ett både praktiskt och teoretiskt perspektiv på barnperspektiv och delaktighet presenteras också i Sandra Hilléns avhandling *Barn som medforskare – en metod med potential för delaktighet* (2013).<sup>57</sup> Hillén framhåller betydelsen av att vara medveten om sitt barnperspektiv och diskuterar de positiva konsekvenser som följer av barns delaktighet i ett större perspektiv. På en övergripande nivå handlar hennes diskussion också om medborgarskap och demokrati.<sup>58</sup> Min studie bär på liknande sätt en inneboende vision om att undersöka och belysa sagostundens betydelse i ett större perspektiv. Jag har delvis utforskat sagostundens potential som en plats där normer och delaktighet kan diskuteras med de små barnen.

---

<sup>51</sup> Johansson, B. (2010), ”Barnbibliotekariers och forskares barnperspektiv”. s. 24.

<sup>52</sup> Johansson, B. (2010), ”Barnbibliotekariers och forskares barnperspektiv”. s. 28 ff. Johansson har deltagit i metodutvecklingsprojektet MVG (Metodutveckling, Visioner, Grunder), Regionbiblioteken i Västra Götaland och Halland, Länsbibliotek Sörmland och Svenska barnboksinstitutet. Hon deltog i ytterligare ett projekt med barn som medforskare av matlandskap BAMB, centrum för konsumtionsvetenskap vid handelshögskolan, Göteborgs universitet.

<sup>53</sup> Johansson, B. (2009), *Driftiga bibliotekarier och läsglada barn*. Passim.

<sup>54</sup> Hulth, M. & Schönback, H. (2011), ”Att ”trubbla” genusnormer utifrån en bilderbok”.

<sup>55</sup> Hedemark, Å. (2011), *Barn berättar*; Hedemark, Å., ”Synen på barn och barns literacy - en studie av folkbiblioteksplaner”; Borrmann, P. & Hedemark, Å. (2013), *Projekt Sagostunden*.

<sup>56</sup> Rydsjö, K., Hultgren, F. & Limberg, L. (2010), *Barnet, platsen, tiden*. Kap. Introduktion.

<sup>57</sup> Hillén, S. (2013), *Barn som medforskare – en metod med potential för delaktighet*.

<sup>58</sup> Hillén, S. (2013), *Barn som medforskare – en metod med potential för delaktighet*. s. 189 ff.

## Teoretiska utgångspunkter och begrepp

Mina teoretiska utgångspunkter finns inom det sociokulturella perspektivet, feministisk poststrukturalistisk teori och barndomssociologisk teori. Jag använder förhållningssätt och begrepp ur dessa teoribildningar för att planera aktioner och utveckla sagostunden, förklara och analysera min empiri och föra den övergripande diskussionen om sagostunden. Hur de används förklarar jag närmare under rubriken för respektive perspektiv.

### Ett sociokulturellt perspektiv

Arbetet vilar huvudsakligen på en sociokulturell grund. Det sociokulturella perspektivet har sin utgångspunkt i psykologen Lev. S. Vygotskijs tankar om mänsklig utveckling, från 1900-talets början.<sup>59</sup> Hans tankar utmanade den då dominerande synen på mänsklig utveckling och lärande som något enbart knutet till människans yttre, fysiska erfarenheter.<sup>60</sup> Vygotskij lyfte istället fram kommunikationen och samspelet mellan människor som centralt för processen.<sup>61</sup> Vygotskijs tankar har vidare uttolkats och utvecklats av pedagogikprofessorn Roger Säljö och det är Säljös tolkning som ligger till grund för hur jag använder det sociokulturella perspektivet i den här uppsatsen.<sup>62</sup> Denna pedagogiskt grundade teori erbjuder ett perspektiv på lärande, utveckling och kommunikation som passar min undersöknings syfte och frågeställning väl. Min undersökning studerar framförallt barns kommunikation och interaktion med varandra, med sagoläsaren och med artefakter i en pedagogisk miljö. Eftersom det sociokulturella perspektivet är en pedagogisk teori fungerar den dessutom bra som utkikspost när jag undersöker hur den pedagogiska verksamheten kan utvecklas på biblioteket. Min valda forskningsstrategi – *aktionsforskning* – ser utvecklingsarbete som en process i nära samverkan med praktik och forskningens deltagare. Den tar stor hänsyn till verksamhetens förutsättningar och kontext vilket rimmar väl med lärande- och utvecklingsprocessen sedd ur ett sociokulturellt perspektiv.<sup>63</sup> Undersökningen har också ett genusperspektiv

<sup>59</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. s. 48 f.

<sup>60</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. Kap. 3.

<sup>61</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. s. 66.

<sup>62</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*; Säljö, R. (2010), *Lärande i praktiken*.

<sup>63</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. För en överblick av det sociokulturella perspektivets syn på lärande och utveckling se kap. 1.



vars teoretiska utgångspunkt är begrepp ur den poststrukturella feministiska teorin. Jag menar att det sociokulturella perspektivet och det poststrukturella perspektivet har en samsyn på människan som aktiv medskapare av ett socialt sammanhang. I båda dessa teoribildningar betonas också diskursernas och kontexternas betydelse för hur samhället har och skulle kunna formas, något som jag tar avstamp i när jag diskuterar sagostundens utveckling i uppsatsens slutdiskussion.

### Sociokulturella begrepp som analysverktyg

I det sociokulturella perspektivet har jag funnit verktyg för att förstå och analysera barnens kommunikation och interaktion med varandra, med bibliotekarien och artefakter under sagostunden. Den begreppsmässiga ramen för förståelse och analys av min empiri utgår från det sociokulturella perspektivets syn på *kommunikation* och *kontext*. Säljö framhåller att kommunikationen är en företeelse som verkar inom processen för lärande/utveckling.<sup>64</sup> Jag använder dock *kommunikation* och *kontext* som huvudbegrepp då det är detta som jag undersöker i första hand.

#### *Kommunikation och medierande redskap; språk och artefakter*

Säljö menar att *kommunikation* utgör en reversibel kanal mellan kulturen och samhället, och individens tänkande.<sup>65</sup> Kommunikationens huvudsakliga funktion är att *mediera* eller förmedla verkligheten för oss. Det sociokulturella perspektivets grundtanke är att de resurser människan behöver för att förhålla sig till omvärlden skapas genom kommunikation, och förs vidare genom kommunikation till andra människor i samhället.<sup>66</sup> Dessa resurser benämns i den sociokulturella teoribildningen som *redskap*. Dessa redskap kan vara både *språkliga/intellektuella* i form av begrepp, teorier och uttryck till exempel Pythagoras sats, eller fysiska i form av *artefakter*: till exempel en hävstång. Ur ett sociokulturellt perspektiv är kommunikationen viktig vid lärande och utveckling, då den förmedlar hur olika redskap kan användas.<sup>67</sup> I min undersökning studerar jag hur barnen använder sig av språkliga/intellektuella resurser och artefakter för att interagera och kommunicera med varandra och omförhandla en förståelse av världen.

Språkets potential som kommunikativt medel är flerdimensionellt i det sociokulturella perspektivet. Till att börja med så ses språket som ett effektivt sätt att lagra kunskaper hos en individ eller ett kollektiv och för att dela upplevelser och erfarenheter med varandra.<sup>68</sup> Det sociokulturella perspektivet ser språket som ett *medierande redskap* genom vilket vi kan uppfatta och kommunicera vår bild av världen.<sup>69</sup> Språket ses också som ett redskap som sätter ramen för vårt tänkande.

<sup>64</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. Se s. 22 f.

<sup>65</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. Jmf s. 105.

<sup>66</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. s. 105 f.

<sup>67</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. s. 20 f.

<sup>68</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. s. 82.

<sup>69</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. s. 82 f.

Enligt Säljö sker tänkande med hjälp av språkliga/intellektuella redskap och kategorier, som vi har erhållit genom tidigare kommunikativa erfarenheter.<sup>70</sup> Redskapet *språk* innehåller alltså både tal och tänkande integrerat. Språket har flera olika funktioner: en *indikativ* funktion som pekar ut saker i vår omgivning, en *semiotisk* funktion som mer symboliskt signalerar en innebörd, och en *retorisk* funktion som formulerar vår omvärld.<sup>71</sup> Den retoriska funktionen framställs som kraftfullt för att påverka vår uppfattning om världen och oss själva. Språkets betydelse ur ett sociokulturellt perspektiv anknyter till den betydelse det har i den postmoderna feministiska teorin; att språket har potential att förändra våra föreställningar om världen. I min empiriska undersökning omsätter jag teorin om språkets retoriska funktion i en aktion utförd i praktiken.

Samspelet med artefakter – jämte samspelet med språket och andra människor – ger ur en sociokulturell synvinkel människan möjlighet att lära, utvecklas och lösa vardagens problem.<sup>72</sup> Artefakter är precis som språket medierande redskap som får oss att förstå och hantera den konkreta världen. Det går därför inte att separera människa och redskap vid en analys av mänskligt tänkande. Säljö ger exempel på artefakter som medierar världen och som samtidigt bär på mänskligt tänkande: klockan, linjalen, kikaren och mikroskopet.<sup>73</sup> I sagostundsverksamheten utgörs artefakterna av både föremål och en hel miljö: sagolådan och rekvisitan som används vid sagoläsningen, sagorummet med den speciella sagolampan och gräsmattan samt material för att pyssla med under pysselstunden. Boken i sig är också en artefakt. Artefakterna förmedlar vår förståelse av världen samtidigt som förståelsen av världen redan har byggts in i artefakten.<sup>74</sup>

### *Kontext och handling*

Det sociokulturella perspektivets plattform är synen på kunskapsprocessen. Lärande och utveckling ses som situerat och kontextbundet vilket innebär att vi, i en viss situation, handlar på ett visst sätt utifrån tidigare erfarenheter, upplevda förväntningar och kunskaper.<sup>75</sup> Inom en sociokulturell teori får begreppen *kontext* och *handling* därför stor betydelse.<sup>76</sup> Mänsklig handling och kontext är inte separerade på ett sådant sätt att kontexten föregår och påverkar handling. Istället ses handlingen som en del i kontexten, de är ömsesidigt skapande och återskapande.<sup>77</sup> Det framgår i Säljös resonemang att det av människan krävs både förmåga att tolka situationen och en viss kreativitet för att handla.<sup>78</sup> Kontext, redskap och individ anses samverka och en förståelse av dessa är därför nödvändig för att förstå männi-

<sup>70</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. s. 107.

<sup>71</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. s. 82 ff.

<sup>72</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. Kap. 4.

<sup>73</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. s. 80 ff.

<sup>74</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. s. 82.

<sup>75</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. s. 129 f.

<sup>76</sup> Säljö, R. (2013), *Lärande och kulturella redskap*. s. 18 f.

<sup>77</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. s. 135.

<sup>78</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. s. 129 f.

skans handlande.<sup>79</sup> Säljö pekar också på människans flexibilitet och förmåga att anpassa sig och ändra beteende, exempelvis har människan ställt om från livet i jägarsamhället till en tillvaro där hen hämtar mat i snabbköpets frysdisk.<sup>80</sup> Det är ett exempel som förvisso kan kännas avlägset mitt studieobjekt men som tydliggör Säljös poäng; att lärande och utveckling sker i en social och historisk kontext och att handlingen sker inom denna ram. Redskapen knyter på så vis samman *kommunikation* och *handling* med kunskapsprocessen. I kommunikationen och i det kontextburna handlandet finns ett utrymme, en möjlighet, att utmana diskurser och normer om till exempel kön för att utveckla nya tankemönster. Resonemanget om människans flexibilitet och potential att utverka nya tankemönster kan appliceras på vilken verksamhet som helst, i det här fallet applicerar jag det på sagostunden.

Säljös resonemang om att handlandet är situerat i sociala praktiker påkallar ett behov att definiera hur jag använder begreppet *praktik* i min uppsats. Jag är medveten om att det på senare år har gjorts forskning som inbegriper begreppet praktik och att det förekommer inte minst i Säljös resonemang. Jag anknyter dock inte till någon specifik teori utan använder begreppet främst med innebörden av något konkret som definitionsmässigt står i motsatts till teori. Jag använder det dessutom med en syftning till att *praktik* rymmer ett historiskt perspektiv och en mer allmängiltig praxis. Då jag använder begreppet *verksamhet* syftar jag däremot till den mer organisatoriska aspekten av exempelvis ett bibliotek och dess sagostund.

## Poststrukturalistisk feministisk teori

Jag använder förhållningssätt och begrepp från den poststrukturalistiska feministiska teorin i det praktiska arbetet med att utveckla sagostunden. I analysen använder jag perspektivet som ett förhållningssätt snarare än ett verktyg. Uppsatsens genusperspektiv anläggs främst på utvecklingsarbetet och endast i litet mån i undersökningen av kommunikationen.

Centralt i ett poststrukturellt feministiskt perspektiv är definitionen av relationen mellan individ (subjekt) och kollektiv (kontext), och hur människor skapar sin identitet i samhällets olika diskurser. Begreppet *diskurs* definieras som ”innebörden och betydelsen av det som sägs; det vill säga vad vi menar och hur det påverkar vårt handlande”.<sup>81</sup> Människan och hennes identitet ses som något som ständigt och aktivt skapar och omskapar sig själv genom att ta del av många olika diskursiva praktiker.<sup>82</sup> En poststrukturalistisk feministisk hållning är tillåtande och utmanande till sin natur och menar att individen handlar enligt en diskurs för att hen

<sup>79</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. s. 105.

<sup>80</sup> Säljö, R. (2013), *Lärande och kulturella redskap*. s. 19.

<sup>81</sup> Lenz Taguchi, H. (2013), *In på bara benet 2*. s. 18.

<sup>82</sup> Lenz Taguchi, H. (2011), ”Jämställdhetspedagogiska trender”. s. 178.

finner det lämpligt. Detta förutsätter inte att individen har en medvetenhet om diskursen, eller mångfalden av diskurser. Däremot blir det möjligt att förstå, acceptera och bejaka de motstridigheter människan kan uppleva i sin identitet genom att medvetandegöra mångfalden av diskurser som hen förhåller sig till. Det blir då också möjligt att på ett medvetet sätt förhålla sig till och utmana de dikotomier som har präglat individens eller samhällets identitet.<sup>83</sup> En dikotomi är en ”kategorisering av egenskaper som innebär en ömsesidigt uteslutande motsättning”.<sup>84</sup> Medvetenheten om de olika diskurserna kan således användas för att begränsa eller befria individens beteende, beroende på individens val och förutsättningar.<sup>85</sup> Den poststrukturella feministiska hållningen tillskriver individen och diskursen en kraft stor nog att utmana normer och åstadkomma förändring på ett större samhällsplan. Individen är medskapare i processen, inte offer för den.<sup>86</sup> Det är dessa möjligheter att omförhandla diskurser som jag tar fasta på och vill lyfta i det pedagogiska arbetet på biblioteket. Jag har valt att använda pedagogikprofessorn Hillevi Lenz-Taguchis läsning av det feministiska poststrukturella perspektivet. Jämte att förmedla innebörden i perspektivet som helhet, har hon en tydlig koppling till det pedagogiska området som varit givande för mitt arbete. Flera av de forskare jag använt mig av i studien refererar dessutom till Lenz-Taguchi i sina texter. Jag använder mig också av Davies beskrivning av ett poststrukturalistiskt feministiskt perspektiv. Davies forskning lyfter fram metodologiska frågor i gränslandet mellan genus, feminism och poststrukturalism. Jag har särskilt använt hennes text *Hur flickor och pojkar gör kön*.<sup>87</sup>

### Poststrukturalistiska feministiska begrepp och förhållningssätt

Ur den poststrukturella feministiska teoribildningen har jag utvunnit begrepp och förhållningssätt som jag använt vid samtal om utveckling av den praktiska verksamheten. Jag har delvis också analyserat loggböcker och anteckningar från de handledande samtalen med dessa begrepp. Begreppen *könskonstruktion och könsidentitet* samt innebörden av *genuspedagogik* och olika *genuspedagogiska arbetssätt* har överlag varit viktiga verktyg för att undersöka verksamhetens, bibliotekariens och även mitt eget förhållningssätt till jämställdhetsarbete liksom vid planeringen av aktioner

#### *Könskonstruktion och könsidentitet*

Att bli man eller kvinna enligt ett poststrukturellt feministiskt perspektiv är något man *gör*, inte något man är eller blir i biologisk eller psykologisk mening. Det

<sup>83</sup> Davies, B. (2003), *Hur flickor och pojkar gör kön*. Se kap. 1 och s. 212 ff.

<sup>84</sup> *Nationalencyklopedin*, Webbversionen, sökord: dikotomi [2014-04-02].

<sup>85</sup> Davies, B. (2003), *Hur flickor och pojkar gör kön*. Se kap. 1 och s. 212 ff.

<sup>86</sup> Se Davies, B. (2003), *Hur flickor och pojkar gör kön*, s. 26 ff; Lenz Taguchi, H. (2013), *In på bara benet* 2. kap. 2.

<sup>87</sup> Davies, B. (2003), *Hur flickor och pojkar gör kön*.

handlar om att inordna sig, alternativt motsätta sig, och positionera sig i diskursen manligt – kvinnligt och förhålla sig till dess dikotomi.<sup>88</sup> En dikotomi innebär i det här sammanhanget att en kvinna inte kan ha manliga egenskaper och vice versa. Den poststrukturella feminismen fokuserar på att undersöka förväntningar på vad som är manligt och kvinnligt och på de maktrelationer som finns i samhället.<sup>89</sup> Samhällets diskursiva praktiker om hur man bör bete sig som flicka eller pojke – man och kvinna – i ett sammanhang, förmedlas till barn delvis genom språket. Även samspelet med andra är väsentligt vid *könskonstruktion* då barnen genom att kommentera, tillrättvisa och leka, hjälper varandra att positionera sig på ”rätt” sätt. Diskursen finns även inbyggd i artefakter; leksaker kan till exempel koda som flickleksaker, respektive pojkleksaker.<sup>90</sup> Med *könsidentitet* menas på motsvarande sätt hur en individ identifierar sig som kön, utifrån en rad variabler; mentala, biologiska och sociala.<sup>91</sup> Barnet förhåller sig samtidigt till flera andra diskurser, av vilka vuxen-barndiskursen är särskilt aktuell i mitt arbete. Forskare som utgår från ett poststrukturalistiskt feministiskt perspektiv problematiserar och förhåller sig till uppdelning mellan begreppen *kön* (biologiskt kön) och *genus* (socialt kön). Lenz-Taguchi menar att det är omöjligt att göra en uppdelning mellan dessa och använder därför endast begreppet *kön*.<sup>92</sup> Ett exempel som jag följer.

### *Genuspedagogik och genuspedagogiska arbetsätt*

Begreppet *genuspedagogik* är inte entydigt och dess innebörd tenderar att förändras utifrån vilken syn på jämställdhetsarbete som är rådande och vem som definierar det.<sup>93</sup> Eidevald söker den minsta gemensamma nämnaren i genus- och jämställdhetspedagogiska arbeten och ringar in det som förenar dem: en strävan efter att förändra förhållandet mellan kvinnor och män och att det innehåller ett makt-perspektiv.<sup>94</sup> En mer specifik definition presenteras av Lenz-Taguchi som gör en uppdelning mellan genuspedagogik, normkritisk pedagogik och feministisk pedagogik. Hon menar att det finns likheter mellan dessa men också betydande skillnader. De skiljer sig exempelvis åt genom att ta avstamp i olika teorier och vara olika mycket grundade i praktik.<sup>95</sup> Lenz-Taguchi betonar dock att en snäv gränsdrag-

---

<sup>88</sup> Davies, B. (2003), *Hur flickor och pojkar gör kön, Kap. 1*; Lenz Taguchi, H. (2013), *In på bara benet 2*. 63 f.

<sup>89</sup> Eidevald, C. (2011), *Anna bråkar!*. s. 60.

<sup>90</sup> Davies, B. (2003), *Hur flickor och pojkar gör kön*. Se kap. 1.

<sup>91</sup> RFSL, webbsida: rfsl.se > fakta > grundläggande hbtq-fakta > könsidentitet/ [2014-03-12].

<sup>92</sup> Lenz Taguchi, H. (2013), *In på bara benet 2*. s. 37 ff.

<sup>93</sup> Eidevald, C. (2011), *Anna bråkar!*. Kap. 1.

<sup>94</sup> Eidevald, C. (2011), *Anna bråkar!*. s. 19.

<sup>95</sup> Lenz Taguchi, H. (2011), ”Jämställdhetspedagogiska trender”. s. 171 ff. Enligt Lenz-Taguchis resonemang inbegriper *genuspedagogik* könsneutrala och kompensatoriska arbetsätt. *Feministisk pedagogik* utgår från den poststrukturalistiska feministiska teorin i interaktion med queerteori, men är främst teoretisk och brukad inom akademien. *Normkritisk pedagogik* sammanlänkar teori och praktik genom att inkludera hbt-rörelsens aktivism. Den växer fram något senare än genuspedagogiken som en kritik mot den och särskilt mot toleranspedagogiken.

ning främst syftar till att tydliggöra och skapa diskussion.<sup>96</sup> Dolk gör en grov indelning av genuspedagogik, och normkritisk och komplicerande genuspedagogik, som jag kommer att använda mig av i den här uppsatsen.<sup>97</sup> I resonemanget som följer gör jag först en snabb genomgång av hittills dominerande genuspedagogiska arbetssätt och introducerar avslutningsvis nyare synsätt.

Dolk menar att jämställdhetsarbetet i förskolan generellt sett har utvecklats i allt snabbare takt och i mer tydlig riktning sedan slutet av 1990-talet. Genom att studera genuspedagogiska projekt och därpå följande metodlitteratur resonerar hon om hur två arbetssätt snart utkristalliserade sig som de ”rätta” sätten; det *könsneutrala* och det *kompensatoriska* arbetssättet.<sup>98</sup> Ett könsneutralt arbetssätt innebär till exempel att pedagogerna neutraliserar språk och rum; att de har ett könsneutralt språk till barnen; talar på samma sätt med både pojkar och flickor och formar en könsneutral miljö.<sup>99</sup> Ett kompensatoriskt arbetssätt innebär i stora drag en strävan att minska ett reproducerande av traditionella könsroller. Genom att kompensera sidor som tidigare begränsats av traditionella könsroller, är uppfattningen att barnen får möjlighet att utveckla *alla* sidor. Detta kan ske genom olika övningar och genom att pedagogerna använder ett kompensatoriskt språk. Det innebär att flickor till exempel stärks i att vara självständiga och ta plats medan pojkar stärks som känslovarelser.<sup>100</sup> Dessa arbetssätt har kommit att bli i det närmsta synonymt med genuspedagogik och denna uppfattning färgar fortfarande genuspedagogisk litteratur för förskolan.<sup>101</sup> Det har också präglat min tidigare uppfattning om hur ett jämställdhetsarbete ”nog” går till, varför jag här har vikt plats för att förklara dem. Dessa arbetssätt står dock inte oemotsagda.<sup>102</sup> Enligt Bodén är risken med den könsneutrala pedagogiken att det maskulint kodade ses som neutralt och därför lyfts upp som norm på bekostnad av det traditionellt feminint kodade. Hon ger exempel på hur språket i förskolan neutraliserats på ett sådant sätt, när dockrummet (feminint kodat) byter namn till hemvrån, medan byggrummet (maskulint kodat) behåller sitt namn. Genom att förstärka det maskulina som norm riskerar jämställdhetsarbetet i stället att bli könsblint.<sup>103</sup> Ett kompensatoriskt arbetssätt är inte heller problemfritt. Det riskerar att förstärka en dikotomi mellan könen och förstärka stereotyper eftersom alla pojkar respektive alla flickor dras över en kam.<sup>104</sup> Enligt Lenz-Taguchi bidrar ett kompensatoriskt arbetssätt enbart till att utvidga

---

<sup>96</sup> Lenz Taguchi, H. (2011), ”Jämställdhetspedagogiska trender”. s. 190.

<sup>97</sup> Dolk, K. (2011), ”Genuspedagogiskt trubbel”. Passim.

<sup>98</sup> Dolk, K. (2011), ”Genuspedagogiskt trubbel”. s. 48 f.

<sup>99</sup> Bodén, L. (2011), ”Könsneutralitet och kompensatorisk pedagogik”. s. 36 ff.

<sup>100</sup> Bodén, L. (2011), ”Könsneutralitet och kompensatorisk pedagogik”. s. 40 f.

<sup>101</sup> Dolk, K. (2011), ”Genuspedagogiskt trubbel”. s. 48 f.

<sup>102</sup> Bodén, L. (2011), ”Könsneutralitet och kompensatorisk pedagogik”; Dolk, K. (2011), ”Genuspedagogiskt trubbel”; Lenz Taguchi, H. (2011), ”Jämställdhetspedagogiska trender”.

<sup>103</sup> Bodén, L. (2011), ”Könsneutralitet och kompensatorisk pedagogik”. s. 38 ff.

<sup>104</sup> Bodén, L. (2011), ”Könsneutralitet och kompensatorisk pedagogik”. s. 44 f.

normens mittfåra, inte att upplösa dikotomin manligt – kvinnligt.<sup>105</sup> Det bidrar därför inte till någon större förändring.

En *komplicerande genuspedagogik* däremot, söker arbetssätt som upplöser dikotomin snarare än att göra mittfåran större.<sup>106</sup> Enligt Dolk handlar arbetssättet utifrån en komplicerande genuspedagogik ”snarare om ett förhållningssätt än om en särskild metod”: Hon förespråkar ”att komma med frågor” för att dekonstruera föreställningar om världen, hellre än att ”komma med säkra svar”.<sup>107</sup> Dolk menar att detta förhållningssätt kan liknas vid en metod. Hon betonar också att den är normkritisk; att det finns en tydlig uppfattning att könskonstruktion sker i samverkan med andra kategoriseringar.<sup>108</sup> Andra maktordningar än kön: till exempel sexualitet, etnicitet, religion, funktionsförmåga, ålder och klass beaktas därför i arbetet med en normkritisk och komplicerande genuspedagogik. Att beakta en samverkan mellan flera maktordningar brukar kallas *intersektionalitet*.<sup>109</sup>

Med avstamp i ovan nämnda jämställdhetspedagogiska arbetssätt introducerar Lenz-Taguchi med sin arbetsgrupp (Bodén, Hultman, Ohrlander, Palmer) ett än mer utmanande perspektiv på jämställdhetsarbete; en *rosa pedagogik*.<sup>110</sup> Innebörden av detta diskuteras i olika texter i antologin med samma namn.<sup>111</sup> En rosa pedagogik fokuserar tillblivelsens process tillsammans med barnen, mitt i praktiken. Perspektivet erkänner fler aktörer än de mänskliga. Även materialitet (artefakter) blir agenter i tillblivelse och transformation av identitet. Den rosa pedagogiken synar mellanrummen, sammankopplingar och vad som sker i möten mellan olika agenter, istället för att fokusera på maktproduktion.<sup>112</sup> En strävan efter att göra delaktighet och ha ett barnets perspektiv, lyfts upp i ett sådant pedagogiskt perspektiv. Den rosa pedagogiken engagerade mig allt mer under arbetet med analysen av mitt empiriska material och i reflektionen över min egen process. Jag kommer därför att återkomma till denna i slutdiskussionen.

## Barndomssociologisk teori

I uppsatsen används begrepp ur barndomssociologisk teori för att synliggöra barnperspektivet i samarbetet med bibliotekspersonal och barn i sagostundsverksamheten. Barndomssociologisk forskning har sedan 1960-talet genomgått betydande

---

<sup>105</sup> Lenz Taguchi, H. (2011), ”Jämställdhetspedagogiska trender”. s. 174 f.

<sup>106</sup> Dolk, K. (2011), ”Genuspedagogiskt trubbel”. Passim. Dolk introducerar i texten begreppet: ”komplicerande genuspedagogik”.

<sup>107</sup> Dolk, K. (2011), ”Genuspedagogiskt trubbel”. s. 56.

<sup>108</sup> Dolk, K. (2011), ”Genuspedagogiskt trubbel”. s. 59.

<sup>109</sup> Dolk, K. (2011), ”Genuspedagogiskt trubbel”. s. 50. Jag utgår från de maktordningar Dolk anger i sin fotnot om intersektionalitet, och som enligt Dolk finns med i Sveriges diskrimineringslag (2011). Hon noterar dock att åsikterna, om vilka maktordningar som är mest centrala, ständigt debatteras.

<sup>110</sup> Lenz Taguchi, H. (2011), ”Jämställdhetspedagogiska trender”. s. 171.

<sup>111</sup> Lenz Taguchi, H., Bodén, L. & Ohrlander, K. (2011), *En rosa pedagogik*. Passim.

<sup>112</sup> Lenz Taguchi, H. (2011), ”Jämställdhetspedagogiska trender”. s. 190.

förändringar i synen på barn. En strävan att utmana den rådande barnsynen ledde under 1990-talen till ett paradigmskifte. Ett skifte som fått alltmer fäste i teori och praktik. James & Prout redogör för det nya paradigmet och hur det kritiserar uppfattningen om barn som passiva objekt. Istället framhålls att barn är aktiva medskapare av sina liv. Barndomen som kategori framhålls inte huvudsakligen som ett allmängiltigt och naturligt stadium, utan förstås alltmer som en social konstruktion. Med ett sådant perspektiv ges utrymme för mångfald och individuella variationer i hur barndom upplevs och vad det innebär.<sup>113</sup> Johansson drar paralleller mellan hur barndomsforskningen problematiserar ålder och generation, och 70-talets genusteoretiska diskussioner om kön.<sup>114</sup> Över huvud taget kan begreppet *barn* ur ett poststrukturalistiskt perspektiv definieras utifrån ett liknande resonemang som används vid en feministisk poststrukturalistisk definition av kön och identitet, det vill säga att barnet aktivt väljer att positionera sig utifrån sammanhang och förutsättningar. Nordin-Hultman undersöker i sin avhandling barns subjektsskapande ur ett postmodernt perspektiv med en samtidig blick på betydelsen av artefakter och det pedagogiska rummet.<sup>115</sup> Hon belyser att identitets- och subjektsskapandet är något som pågår hela tiden och alltid i relation till en given social och rumslig kontext. Barnet förhåller sig till och förstår sig själv utifrån normer om hur barn bör vara i det specifika sammanhanget. Nordin-Hultman menar därför att en utsago om ett barn alltid är en utsago om ett sammanhang och en miljö.<sup>116</sup> Blicken riktas snarare mot kontext och samspel än mot individ, och istället för att separera barnet från miljön ses de två som en interaktiv helhet. En sådan syn anknyter till det sociokulturella perspektivet.

### Barndomssociologiska begrepp och förhållningssätt

Några av barndomssociologisk teoris centrala begrepp och förhållningssätt har använts i analysen av loggböcker och handledningssamtal: *Barnperspektivet* respektive *barnets perspektiv* samt *delaktighet*.

#### *Barnperspektiv*

Barnperspektiv som allmängiltigt begrepp innebär att man ser något från barnets synvinkel. I forskningssammanhang görs dock ett ytterligare förtydligande och en viktig distinktion mellan *barnperspektiv* och *barnets perspektiv*. Ett barnperspektiv innebär att den vuxne formulerar vad de uppfattar är bra för barnen, utifrån en strävan att ta tillvara barnens intressen. De vuxna vidmakthåller genom detta förhållningssätt sin makt i egenskap av vuxen – eller auktoritet. Barnets perspektiv innebär istället att vuxna försöker förstå barnets perspektiv och att de i samman-

<sup>113</sup> James, A. & Prout, A. (1997), "Introduction"; James, A. & Prout, A. (1997), "A New Paradigm for the Sociology of Childhood?". Se nämnda kapitel för en övergripande orientering i det nya paradigmet.

<sup>114</sup> Johansson, B. (2010), "Barnbibliotekariers och forskares barnperspektiv". s. 35.

<sup>115</sup> Nordin-Hultman, E. (2004), *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*.

<sup>116</sup> Nordin-Hultman, E. (2004), *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. s. 176.



hanget också agerar utifrån det.<sup>117</sup> Val av barnperspektiv anknyter till ett förhållningssätt till barn som *becomings* eller *beings*, där det förra ser barnet som en ofärdig individ under utveckling. Synen på barn som *beings* däremot, beaktar barnets kompetens, värde och inflytande i kulturen redan nu. Det senare är ett synsätt som bekräftar inträdet av det nya barndomsparadigmet.<sup>118</sup> Att överhuvudtaget använda barn som generellt eller strukturellt begrepp, är ytterligare något som kan ifrågasättas. Jag kommer dock inte att problematisera begreppet barn i min uppsats utan använder det med en medvetenhet om att det är en generalisering som rymmer ett större resonemang.

I en aktuell forskningsöversikt över barnbiblioteksområdet sammanställd av Rydsjö, Hultgren och Limberg, lyfts förhållningssättet till barn fram som den röda tråden.<sup>119</sup> De menar att det inte finns några handböcker i hur ett samtida barnbibliotek ska utformas utan att verksamheten i hög grad bör ta hänsyn till barnets perspektiv i utvecklingsarbetet. Bibliotekarien bör därför diskutera med barnen och göra egna reflektioner över verksamheten med ett förhållningssätt till processen som liknar forskarens.<sup>120</sup> Denna slutsats belyser betydelsen av *barnets perspektiv* i bibliotekspraktikens utvecklingsarbete och uppmanar till en medveten hållning.

Barnets perspektiv och synen på delaktighet från barndomssociologisk teori går hand i hand med ett medvetet genusperspektiv utifrån en poststrukturell feministisk teori. De har gemensamt att de utmanar och komplicerar våra föreställningar om sådant som vi vanligtvis uppfattar som fasta kategorier och dikotomier till exempel manligt – kvinnligt, barn – vuxen. Jag upplevde därför att en medvetenhet om barnets perspektiv främjade min läsning av den pedagogiska praktiken ur ett genusperspektiv. Även Bodén resonerar kring ett sådant samband; hon menar att barn inte är så könsstereotypa som vuxna tror, men att vuxna inte tillåter sig att se det. Hon lyfter också fram att förskolepedagoger ser sin egen insats som en förutsättning för att jämställdhetsarbete ska bedrivas och dessutom stirrar sig blinda på de ”rätta” sätten att bedriva jämställdhetsarbete. På så vis missar de att barnen själva omförhandlar och utmanar könsroller.<sup>121</sup> Dolks avhandling *Bångstyriga barn* lyfter också fram att barn gör ett omfattande jämställdhetsarbete genom att på olika sätt omförhandla maktstrukturer. Med ett barnets perspektiv undersöker och synliggör hon bland annat barns motstånd som demokratisk strategi.<sup>122</sup>

### *Delaktighet*

I min studie är begreppet *delaktighet* starkt närvarande och genomsyrar särskilt min forskningsstrategi och mina metoder för materialinsamling. Jag använde aktionsforskning som forskningsstrategi och hade en intention att göra barnen aktiva

<sup>117</sup> Se Johansson, B. (2010), ”Barnbibliotekariens och forskares barnperspektiv”. s. 24.

<sup>118</sup> James, A. & Prout, A. (1997), ”A New Paradigm for the Sociology of Childhood?”. Passim.

<sup>119</sup> Rydsjö, K., Hultgren, F. & Limberg, L. (2010), *Barnet, platsen, tiden*.

<sup>120</sup> Rydsjö, K., Hultgren, F. & Limberg, L. (2010), *Barnet, platsen, tiden*. s. 279.

<sup>121</sup> Bodén, L. (2011), ”Könsneutralitet och kompensatorisk pedagogik”. s. 47.

<sup>122</sup> Dolk, K. (2013), *Bångstyriga barn*. Passim.

i processen. Jag uppmärksammade barns interaktion under sagostunden: med varandra, med bibliotekarien och med artefakter. Utifrån barnens reaktioner och utsagor iscensattes nya aktioner och tillsammans drev vi processen att utveckla sagostunden framåt. Jag har därför konstant och oundvikligen förhållit mig till begreppet delaktighet. Sandin har utifrån olika delaktighetsmodeller undersökt delaktighet i en bibliotekskontext. Hon gör en skillnad mellan delaktighet på praktisk nivå – vilket hon benämner som *deltagande*, och delaktighet på organisatorisk nivå – vilket hon benämner som *delaktighet*.<sup>123</sup> Delaktighet innebär bland annat att både barn och vuxna agerar aktörer och har möjlighet att påverka i praktiken. Mer än betydelsen av att arbeta med det ena eller andra perspektivet vill hon dock betona vikten av att diskutera och medvetandegöra ett förhållningssätt.<sup>124</sup> Dolk som i sin avhandling närmare diskuterar begreppet delaktighet, jämför det med värdeord som demokrati och jämställdhet.<sup>125</sup> Hon belyser att det ofta görs en distinktion mellan en social och politisk delaktighet där det senare anknyter till barnens rätt att göra sina röster hörda. Det är den politiska delaktigheten som tydligast anknyter till Dolks egen studie och tillika min egen. Hennes förhållningssätt är dock ytterligare preciserad: Hon lägger ett maktperspektiv på relationen mellan vuxna och barn och hur deras respektive tekniker för samarbete och interaktion bidrar till att skapa verksamheten.<sup>126</sup> Enligt Dolk studeras delaktighet bäst genom att undersöka föreställningarna kring vad som är möjligt och tillåtet för barn respektive vuxna, när det handlar om att uttrycka åsikter och förverkliga idéer.<sup>127</sup> Både Sandin och Dolk betonar att den vuxnes medvetenhet om maktperspektivet mellan barn och vuxen är centralt i arbetet med delaktighet. Jag utgår från deras resonemang i arbetet med att utveckla barns delaktighet under sagostunden.

---

<sup>123</sup> Sandin, A., Sofie (2011), *Barnbibliotek och lässtimulans*. s. 190.

<sup>124</sup> Sandin, A., Sofie (2011), *Barnbibliotek och lässtimulans*. s. 196 f.

<sup>125</sup> Dolk, K. (2013), *Bångstyriga barn*. s. 32.

<sup>126</sup> Dolk, K. (2013), *Bångstyriga barn*. s. 33.

<sup>127</sup> Dolk, K. (2013), *Bångstyriga barn*. s. 32 f.

## Metod och genomförande

Under rubriken *Metod och genomförande* redogör jag huvudsakligen för aktionsforskning som forskningsstrategi samt för de pedagogiska verktyg och metoder jag använde vid insamlandet av det empiriska materialet: handledning, observation, loggbok och intervju. Jag har valt att samtidigt göra nedslag i genomförandet och att lyfta aspekter kopplade till utvecklingsarbetet. Min metoddel interagerar således bitvis med presentationen av min empiri och har därför tillåtits expandera.

### Aktionsforskning – en forskningsstrategi

Jag utgår från Denscombes formulering om skillnaden mellan forskningsstrategi och forskningsmetod när jag benämner aktionsforskning som en forskningsstrategi. Han menar att en forskningsstrategi pekar ut forskningens bredare perspektiv: dess riktning, skala, bakomliggande filosofi och mål samt den utformning som gör dess helhet. Forskningsmetoder däremot definierar han som de verktyg med vilka man samlar in den empiriska datan.<sup>128</sup> Jag talar om dessa som *verktyg* eller *metoder* medan jag använder begreppet *strategi* när jag talar om aktionsforskning.

### Aktionsforskningens särdrag

Aktionsforskning är en forskningsstrategi där praktik och teori möts på ett tydligt och konkret sätt. Det finns ingen strikt modell för hur sådan forskning bör utföras men den har övergripande särdrag som ringar in den och pekar ut dess riktning. Karin Rönnerman är professor i pedagogik, erfaren aktionsforskare och har också skrivit metodböcker om aktionsforskning. Hon är författare och redaktör till boken *Aktionsforskning i praktiken*,<sup>129</sup> vilken ligger till grund för min förståelse av denna breda forskningsstrategi. Rönnerman beskriver aktionsforskning som en praktikhärlig forskningsstrategi med ett tydligt ”bottom-up” perspektiv.<sup>130</sup> Forskningsfrågor genereras och formuleras i praktiken och av praktiken istället för att komma utifrån och uppifrån. Det finns dessutom en tydlig koppling mellan tankar om praktiken och handling i praktiken. Detta utgör en skillnad från strikt akade-

<sup>128</sup> Denscombe, M. (2009), *Forskningshandboken*. s. 421.

<sup>129</sup> Rönnerman, K. (2012), *Aktionsforskning i praktiken*.

<sup>130</sup> Rönnerman, K. (2012), ”Vad är aktionsforskning?”. s. 21.

misk forskning. Aktionsforskning är enligt Rönnerman en forskningsstrategi som med fördel kan användas i skolutvecklingssammanhang då skollagen framhåller att utbildningen ska vila på både erfarenhetsbaserad och vetenskaplig grund. Den kan till exempel bedrivas av läraren själv eller i samarbete med en forskare.<sup>131</sup> Aktionsforskning då det utförs av exempelvis en skollärare och en skolledare, benämns i litteraturen med begreppet *aktionslärande* och upplägget kan se något annorlunda ut. Det innebär alltså att deltagarna på liknande sätt beforskar den egna verksamheten.<sup>132</sup> Aktionslärande, där personal på olika nivåer ingår i ett samarbete, skulle kunna passa även bibliotekets organisation. Rönnerman som arbetat för att utveckla användningen av aktionsforskningen i skolor och förskolor sammanfattar essensen av aktionsforskning i förordet till boken *Aktionsforskning i praktiken*, som en ”balans mellan hjärna och hjärta” och ”mellan systematik och engagemang”<sup>133</sup> Jag uppfattar att aktionsforskningen, genom att utverka en samsarbetsform mellan praktik och forskning, erbjuder ett helhetsperspektiv. När jag inför den här studien tog beslutet att arbeta med aktionsforskning som forskningsstrategi var det delvis beskrivningen av den ömsesidiga respekt för praktikens och teorins olika styrkor och svagheter jag trodde skulle gynna en studie av och i bibliotekspraktiken.

Aktionsforskningen är en processinriktad forskningsstrategi vars rörelse kan beskrivas som cyklisk eller spiralformad, utan tydlig början eller slut. Med inspiration av Rönnerman och Denscombe kan aktionsforskningen förklaras som fyra steg eller faser:

**Planering:** att utvärdera förutsättningar i verksamheten, formulera syfte och strävan samt planera aktioner.

**Aktion:** att göra en riktad förändring, en ”aktion”, i verksamheten. I min studie arbetade vi exempelvis med en normutmanande bok under sagostunden.

**Observation:** att vid genomförandet observera det som händer i verksamheten.

**Reflektion:** att reflektera och utvärdera resultatet, det observerade.<sup>134</sup>

Det finns ingen strikt modell för hur aktionsforskning ska bedrivas och dessa steg kan ses som en vägledning för forskaren att förhålla sig till. Modellen kan användas som tankemodell för reflektion eller genomföras mer konkret i praktiken.<sup>135</sup> De olika stegen hakar i varandra och bildar en spiral; de fungerar samtidigt som en

---

<sup>131</sup> Rönnerman, K. (2012), ”Vad är aktionsforskning?”. s. 21 ff.

<sup>132</sup> Söderström, Å. (2012), ”Att lära av egen praxis”. s. 126 ff.

<sup>133</sup> Rönnerman, K., ”Förord till den andra upplagan”. s. 19.

<sup>134</sup> Jmf Rönnerman, K. (2012), ”Vad är aktionsforskning?”. Passim; Denscombe, M. (2009), *Forskningshandboken*. Kap. 8.

<sup>135</sup> Rönnerman, K. (2012), ”Vad är aktionsforskning?”. s. 22.

återkoppling till ett tidigare steg och en utgångspunkt för nästa steg.<sup>136</sup> Min studie av sagostunden har utgått från de fyra stegen.

Aktionsforskningen är förändringsinriktad och strävar efter utveckling inom ett avgränsat ämne i en specifik verksamhet. Denna utvecklingssträvan bidrar till att forma forskningsfrågorna och det övergripande förhållningssättet vid forskningsinsatsen.<sup>137</sup> Forskningen bidrar med mer än förståelse i det här fallet eftersom den själv griper an problem och är en tydlig aktör i förändringsprocessen.<sup>138</sup>

Deltagarna som representerar den praktiska verksamheten, i mitt fall bibliotekarien och i viss mån barnen, är centrala och aktiva i forskningsprocessen.<sup>139</sup> Generellt sett är det de som formulerar de ur praktiken genererade forskningsfrågorna. Det är också verksamhetens deltagare som genomför aktioner, observerar vad som händer vid genomförandet och reflekterar över resultatet.<sup>140</sup> I den här studien var det däremot jag som initialt tog kontakt med biblioteket med ett förslag på utvecklingsområde. Jag har sedan vidareutvecklat det i samverkan med bibliotekarien. Barnens delaktighet på organisatorisk nivå är relativt begränsad eftersom jag inte har arbetat med samma grupp genom hela utvecklingsprocessen.

### Aktionsforskningens styrkor och svagheter

Aktionsforskningens styrka är att den alltid beaktar praktikens och verksamhetens specifika förutsättningar, innan ett förändringsarbete påbörjas. Enligt Rönnerman minskar aktionsforskning risken att generell forskning omsätts i praktiken utan grund.<sup>141</sup> Hon ger exempel på hur generell forskning – om allt från kolesterolvärden till resultat från internationella mätningar inom skolan – kan generera ett förändringsarbete som missar att utgå från den specifika individens eller gruppens förutsättningar.<sup>142</sup> Ett beslut att sluta äta ägg (som nämns i bokens exempel), eller att i skolan driva utvecklingen i en viss riktning, kan vara exempel på omsättande av generella forskningsresultat utan förankring i den specifika förutsättningen. I sådana fall genererar inte förändringsarbetet nödvändigtvis en förbättring. Aktionsforskningen däremot bygger på ett nära samarbete mellan forskning och praktik där forskare och deltagare från praktiken gynnsamt utbyter sina respektive kompetenser.<sup>143</sup> Att aktionsforskningen är starkt kopplad till en specifik verksamhet innebär dock att resultat från forskningen inte kan generaliseras. Resultaten kan däremot fungera som referens för liknande verksamheter.<sup>144</sup> Samarbetet mellan forskare och deltagare från praktiken kan – som Rönnerman lyfter fram – innebära

<sup>136</sup> Denscombe, M. (2009), *Forskningshandboken*. s. 170.

<sup>137</sup> Denscombe, M. (2009), *Forskningshandboken*; Rönnerman, K. (2012), "Vad är aktionsforskning?".

<sup>138</sup> Denscombe, M. (2009), *Forskningshandboken*. s. 169.

<sup>139</sup> Denscombe, M. (2009), *Forskningshandboken*. s. 170.

<sup>140</sup> Rönnerman, K. (2012), "Vad är aktionsforskning?". s. 21.

<sup>141</sup> Rönnerman, K. (2012), "Vad är aktionsforskning?". s. 23.

<sup>142</sup> Rönnerman, K. (2012), "Vad är aktionsforskning?". s. 23.

<sup>143</sup> Rönnerman, K. (2012), "Vad är aktionsforskning?". s. 23.

<sup>144</sup> Rönnerman, K. (2012), "Vad är aktionsforskning?". s. 24.

en fördjupad och flerdimensionerad förståelse för fältet. Samarbetet garanterar dock inte en enkel process. Den innebär tvärtom att en rad frågor kan väckas i mötet mellan forskning och praktik, och mellan forskare och deltagare från praktiken. Det kan handla om på vilket sätt mötet mellan teori och praktik ska kunna ske; Vem som har tolkningsföreträde – forskaren eller den deltagare som representerar verksamheten; Hur ny kunskap ska betraktas; och hur praktikens respektive forskarens kunskap ska värderas. Rönnerman menar dock att aktionsforskningens kärna kan ligga i detta möte.<sup>145</sup> Jag reflekterar över relationen mellan forskaren och deltagaren från praktiken i min specifika studie, i *Undersökningskapitel 2*.

## Metoder för materialinsamling och pedagogiska verktyg

Aktionsforskningen definierar forskningens design utan att begränsa forskaren i val av metod för insamling av data.<sup>146</sup> De pedagogiska verktyg och metoder för materialinsamling som jag funnit lämpligast att använda för den här studien är handledning, deltagande observation, intervju och loggbok. Metoderna presenteras i nämnd ordning vilket anknyter till aktionsforskningens riktning och olika steg: planera, agera, observera och reflektera. Eftersom aktionsforskningen till sin karaktär är processinriktad och i ständig samverkan med en kontext väver jag in överväganden och erfarenheter vid genomförandet i texten. Jag reflekterar också över undersökningens trovärdighet, över forskarrollen och över urval och avgränsning.

## Undersökningens trovärdighet, validitet och transparens

Vid en kvalitativ studie är det inte det objektivt eller sant beskrivna som är det mest värdefulla utan snarare blottläggandet av det komplexa i ett samhälleligt fenomen. Enligt Svensson och Ahrne finns det dock flera sätt för att öka den kvalitativa undersökningens trovärdighet. Att triangulera med flera metoder ger en möjlighet att få flera perspektiv på det som studeras. Det ger också en möjlighet att se vad som är samstämmigt eller särskiljande mellan det som observerats, vid i det här fallet sagostunden, och det som sägs om den.<sup>147</sup> Vid utformningen av min kvalitativa studie var även McKechnies erfarenhet av observationer av sagostunder, vägledande i mitt val att använda flera metoder parallellt.<sup>148</sup> Barnens och bibliotekariens utsagor vid handledning och intervju gav värdefull och kompletterande information och täckte in fler perspektiv på sagostundstillfället. McKechnie förespråkade förutom att använda flera metoder, att flera forskare samverkade vid ob-

---

<sup>145</sup> Rönnerman, K. (2012), ”Vad är aktionsforskning?”. s. 24.

<sup>146</sup> Denscombe, M. (2009), *Forskningshandboken*. s. 170. Enligt Denscombe är detta ytterligare en anledning till att aktionsforskning bör definieras som forskningsstrategi snarare än som forskningsmetod.

<sup>147</sup> Svensson, P. & Ahrne, G. (2011), ”Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt”. Jmf s. 28.

<sup>148</sup> McKechnie, L. E. F. (2006), ”Observations of Babies and Toddlers in Library Settings”.

servationstillfället och vid efterarbetet samt täckte upp flera positioner i rummet.<sup>149</sup> Utifrån min egen erfarenhet av att observationstillfället översköljer alla sinnen samtidigt kan jag se fördelarna med ett sådant förfarande. I den här studien var jag dock ensam observatör vid sagostundstillfället och vid efterarbetet, vilket inte möjliggjorde ett sådant tillvägagångssätt.

## Handledning

Handledning, eller *handledande samtal*, användes både som ett pedagogiskt verktyg och som en metod för materialinsamling. Enligt Rönnerman utgör handledning framför allt ett forum för aktionsforskningens så viktiga möte mellan forskaren och deltagaren från den praktiska verksamheten. Forskaren kommer vanligtvis från akademien med ett mer teoretiskt perspektiv på hur den praktiska verksamheten kan utvecklas. De frågor som ett möte mellan teori och praktik genererar kan därför vara tankeväckande i utvecklingsarbetet. Handledaren ser också till att rikta uppmärksamheten mot ett visst område och att inte låta frågor glida undan.<sup>150</sup> I min roll som forskare bidrog jag framförallt med teori, förhållningssätt och begrepp för att sätta igång tankeprocesser hos bibliotekarien. Bibliotekarien bidrog i sin tur med sina reflektioner, väl förankrade i den konkreta verkligheten på det specifika biblioteket. Det finns flera anledningar till att använda handledning vid aktionsforskning, exempelvis bidrar det till en möjlighet att koncentrera sig kring forskningsfrågan. Det blir också ett forum där deltagarna kan sätta ord på egna reflektioner och ta del av andras, på så vis drivs tänkandet framåt och nya insikter nås. Det är också ett tillfälle då nya forskningsfrågor kan växa fram.<sup>151</sup> Utifrån förutsättningarna i min forskningsstudie utformades handledningstillfällena som reflekterande samtalsstunder med bibliotekarien. Forskare och deltagare från praktiken bestod i det här fallet av en grupp på totalt två personer, och vårt samarbete präglades av en flexibilitet i planering, en informell samtalston och tät kontakt. Jag planerade dock handledningssamtalets färdväg utifrån vissa fasta punkter för att upprätthålla nödvändig distans och utifrån-perspektiv på samtalet. Som utgångspunkt använde jag Bjørndals modell för utvärdering av pedagogisk praxis. Hans modell gör en övergripande uppdelning mellan: (1) intentioner och (2) förverkligande. Dessa delas sedan i ytterligare delar: (a) förutsättningar för pedagogisk praxis: här kan noteras tidsaspekten, deltagarnas tidigare erfarenhet på området och gruppens eller individens motivation, (b) process: här kan noteras vad som sker i processen, (c) resultat: här kan noteras vilket utbyte den handledda har av handledaren och av teorier.<sup>152</sup> Som ramverk var detta en användbar modell men lika viktigt var det för oss båda att ha friheten att forma mötet efter det som just då upplevdes som väsentligt eller angeläget. Vid handledningstillfället gavs bibliote-

<sup>149</sup> McKechnie, L. E. F. (2006), "Observations of Babies and Toddlers in Library Settings". s. 191-192.

<sup>150</sup> Rönnerman, K. (2012), "Vad är aktionsforskning?". s. 27 f.

<sup>151</sup> Rönnerman, K. (2012), "Vad är aktionsforskning?". s. 28.

<sup>152</sup> Bjørndal, C. R. P. (2005), *Det värderande ögat*. s. 17 f.

karien möjlighet att särskilt lyfta sina reflektioner om processen utifrån sina anteckningar i loggboken. Jag redogjorde för hur forskningen fortlöpte i stora drag utifrån min synvinkel, bidrog med teoretiska utgångspunkter, lyfte specifika iakttagelser från observationstillfället och formulerade en reflektionsuppgift inför följande möte. I samtalet kunde vi både enas kring uppfattningar och upplevelser i processen och väcka nya frågor. Vi planerade också fortsatta aktioner vid dessa tillfällen. Här kan tilläggas att handledning alltid skedde i samband med ett observationstillfälle. Anteckningar från de handledande samtalen renskrevs och analyserades i ett senare skede av uppsatsarbetet.

## Aktioner

Vid aktionsforskning görs aktioner i verksamheten som ett led i utvecklingsarbetet. Planeringen av aktionerna gjordes vid handledningstillfällena, i samråd med bibliotekarien och utifrån verksamhetens förutsättningar och önskemål om förändring. Aktionerna observerades sedan, och utifrån bibliotekariens och mina reflektioner kunde utvecklingsarbetet fortskrida. Eftersom varje grupp kom till biblioteket en eller några gånger per termin, fanns det inte möjligheter inom den här studien att göra aktionsforskning med samma barngrupp genom hela utvecklingsprocessen. Det var naturligtvis en aspekt som försvårade utvecklingsarbetet och materialanalysen eftersom vi inte kunde följa upp de förändringar vi gjorde med samma barn som vi grundade våra slutsatser på. Vi arbetade i stället kontinuerligt med att diskutera och reflektera över vårt barnperspektiv. Barnens utsagor, kommentarer och agerande under sagostunden var utgångspunkten för justeringar av aktioner eller beslut att skrota en viss aktion och initiera en annan. Utifrån förutsättningarna fick vi ändå indikatorer på hur arbetet skulle fortsätta. Vid planering av aktionerna förhöll vi oss till insikter vi fått vid observationerna, resultat i relevant forskning och de teoretiska utgångspunkterna. Vi tog även fasta på egna erfarenheter av tidigare pedagogiskt arbete. Vår intention genom hela arbetet var att undvika att köna sagostunden och försöka att undvika att underbygga dikotomierna manligt – kvinnligt. Vår huvudsakliga aktion var att arbeta med en ”hen-bok”: en bok där huvudpersonen inte hade ett uttalat kön och där *hen* användes som pronomen. Boken i fråga var *Kivi och Monsterhund* av Jesper Lundqvist och boken användes som en statisk parameter vid samtliga tillfällen.<sup>153</sup> Vårt förhållningssätt inför arbetet var att utmana våra egna föreställningar om vad som skulle hända och att sträva efter att vara följsamma med i barnen i samtalet. Den efterföljande pusselsstunden såg vi som en integrerad del av sagostunden varför aktioner riktades även mot den. Vårt förslag till barnen var att de kunde rita en händelse eller en figur från sagan. De fick sedan berätta om sin bild för oss vuxna eller för varandra. Sagostundens syfte, den berättande strukturen, de olika momenten och boken var fasta utgångspunkter vilka inte förändrades med aktioner. Däremot justerade vi

<sup>153</sup> Lundqvist, J. & Johansson, B. (2012), *Kivi & Monsterhund*.



vårt förhållningssätt till barnen och sagan och detaljer i de olika momenten. Förhållningssättet justerades och prövades som aktioner vid varje ny sagostund. Jag återkommer ytterligare till aktionerna i *undersökningskapitel 2*.

Inledningsvis gjordes en provobservation för att se hur upplägget med insamling av tillstånd, teknik, observationsprotokoll, sagorummet och min närvaro fungerade i praktiken. Vid det tillfället gjorde bibliotekarien sagostunden utifrån *Bockarna Bruse på badhuset*,<sup>154</sup> en sagostund hon hade gjort många gånger förut. Eftersom provobservationen genererade material och insikter som var användbara för utvecklingsprocessen beslöt jag att även inkludera denna i analysen. Efterföljande sagostunder gjordes utifrån vår aktionsplanering: med boken *Kivi och monsterhund*.<sup>155</sup> Böckerna presenteras närmare i kapitlet *Resultat och analys/Om boken*.

### Deltagande observation

Den huvudsakliga metoden för att samla in data var genom observation. Enligt Bjørndal innebär observationer att en situation studeras genom att forskaren iakttar den. Detta kan göras på olika sätt och med olika grad av deltagande och interaktion med de som observeras och med olika grad av öppenhet. Under observationen sker en samverkan mellan alla sinnen och samtidigt sker associationer till forskarens tidigare levda erfarenheter, teoretiska kunskaper och förutsättningar. Var och en av dessa innebär möjliga fallgropar som kan påverka resultatet i högre eller lägre utsträckning.<sup>156</sup> En medvetenhet och lyhördhet under processen är därför av vikt. Jag utförde observationer med en hög grad av öppenhet: Jag informerade barnen i början av observationen om vad jag gjorde där. Min grad av deltagande i situationen kan däremot definieras som låg eftersom jag under sagoläsningen inte interagerade med någon, utan endast hade till uppgift att observera.<sup>157</sup> Under den efterföljande pysselstunden samtalande jag däremot med barnen.

Mitt val att använda observation som ett av mina metodverktyg har sin utgångspunkt i mitt val av barnperspektiv. Jag söker svar på min frågeställning med ett *barnets perspektiv*, vilket innebär att jag vänder mig till barnet direkt för information om upplevelsen istället för att be en vuxen delge mig sin syn på barnets upplevelse och delaktighet. Eftersom det handlar om små barn: 3–5 år gamla, kan det finnas språkliga hinder i den verbala kommunikationen. Den mängd material som är möjlig att samla in genom verbala utsagor kan i ett sådant sammanhang vara begränsad. Jag var informerad om att vissa av barnen i de grupper som kom på sagostunden endast behärskade svenska i liten utsträckning. Fördelen med att observera barn är att jag får tillgång till både den verbala *och* den ickeverbala kommunikationen – den som på olika sätt uttrycks med kropp, tystnad och genom

<sup>154</sup> Rørvik, B., F. & Moursund, G. (2012), *Bockarna Bruse på badhuset*.

<sup>155</sup> Lundqvist, J. & Johansson, B. (2012), *Kivi & Monsterhund*.

<sup>156</sup> Bjørndal, C. R. P. (2005), *Det värderande ögat*. Kap. 2.

<sup>157</sup> Bjørndal, C. R. P. (2005), *Det värderande ögat*. Se figur 2 . s. 43, i Bjørndals text.

stämning. Enligt McKechnies studie av observationer på sagostunder är dessa kroppsliga uttryck lika informativa som ord. Hennes slutsats är att observationer av sagostunder ger ett rikt källmaterial när det handlar om hur små barn interagerar med bibliotekspersonal, artefakter och rummet.<sup>158</sup> Som observatör kan jag också fokusera på det som sägs och ageras ut utan att direkt behöva förhålla mig till det, vilket en intervjuledare behöver göra. Erfarenheten visade att jag genom att observera kunde bibehålla en viss distans till det som skedde i rummet. Jag upplevde också att jag genom att inte vara en aktiv deltagare kunde samla in ögonblicksbilder utan att påverka förloppet av det som hände. Alternativet att enbart intervjua barnen efter sagostunden bedömde jag inledningsvis som en otillräcklig metod, särskilt i jämförelse med de potentiella vinsterna vid en observation. Att göra kompletterande intervjuer vid observationerna föreslogs dock för metoden, i synnerhet för den ovane observatören.<sup>159</sup> Samtalsliknande kompletterande intervjuer gjordes som redan nämnts, under den pysselstund som följde på sagoläsningen.

För att komplettera mina anteckningar och min egen blick använde jag teknisk utrustning för bild- och ljudupptagning. Jag spelade in sagostunden med min laptop som stod placerad framför barnen. På en stol precis bakom dem spelade jag in ljudet med min mobiltelefon. Själv satt jag placerad strax bredvid laptoppen för att vid behov kunna ändra kameravinkeln. Det var också den bästa platsen för att se barnens ansiktsuttryck och höra vad de sade. Eftersom det var ett litet rum tyckte jag att det var tillräckligt att täcka upp med två placeringar för ljudupptagning och en position för bildupptagning. Videoinspelningar har fördelen att ”konservera observationer” och ge forskaren en möjlighet att gå tillbaka till en situation.<sup>160</sup> En negativ effekt är att inspelningsutrustningen kan distrahera deltagarna och därför påverka det naturliga skeendet.<sup>161</sup> Inledningsvis var en del barn fascinerade av att se sig själva i bild. När skärmen slocknade verkade de dock glömma bort den. Vid två tillfällen hade jag inte tillstånd att filma vissa av barnen och därför upprättade jag en filmfri hörna. Jag var medveten om att detta beslut skulle få konsekvenser för mitt insamlade material eftersom vissa barn inte skulle komma med i det dokumenterade materialet. Den filmfria hörnan innebar att jag bildligt sett ”klippte bort” delar av källmaterialet och att jag inte kunde efterkontrollera sådant som hände i den delen av rummet. Jag var också tvungen att styra hur barnen placerade sig i rummet under sagostunden och dessutom vakta kameravinkeln noga. Jag diskuterar de metodologiska konsekvenserna av den filmfria hörnan ytterligare i *Resultat och analys/pedagogisk dokumentation*.

Vid utformningen av mitt observationsprotokoll valde jag en relativt låg grad av struktur där observationsanteckningar gjordes utifrån tematiska kategorier.<sup>162</sup>

<sup>158</sup> McKechnie, L. E. F. (2006), ”Observations of Babies and Toddlers in Library Settings”. s. 197 f.

<sup>159</sup> Lalander, P. (2011), ”Observationer och etnografi”. s. 103.

<sup>160</sup> Bjørndal, C. R. P. (2005), *Det värderande ögat*. s. 72

<sup>161</sup> Bjørndal, C. R. P. (2005), *Det värderande ögat*. s. 73 ff.

<sup>162</sup> Se bil. 2, ”Observationsprotokoll”.

Dessa hjälpte mig att hålla fokus under observationen och förenklade struktureringen av materialet efter observationen. Protokollet utformades med inspiration av Bjørndals observationsschema och Lalanders rekommendationer vid observation, som båda föreslog en registrering av intryck på flera nivåer med både en beskrivning av det som sker och plats för och tolkning.<sup>163</sup> Jag noterade antal barn och kontaktperson. Jag nummerade också barnen och angav kön med F (flicka) och P (pojke) samt en färgkod efter tröjan de bar. Jag gjorde en indelning av sagostunden i tre avdelningar, en för varje aktivitet: presentation, saga och pysselstund. Inom varje avdelning registrerade jag händelser utifrån tematiska kategorier:

**Plats/rumslighet:** Hur rummet ser ut, materiella och ickemateriella aspekter av rum och möbler. Barnens interaktion med rummet.

**Verbal händelse:** Innehåll, ord och kommentarer.

**Ickeverbale händelse:** Fysiska och kroppsliga uttryck, tystnad.

**Interaktion med artefakter:** Hur barnen förhåller sig till rekvisitan och andra föremål under sagostundens alla delar.

**Relaterat till aktionen:** Händelser som relaterar till den specifika aktionen, till exempel reaktioner på boken (om boken är vår aktion).

**Gruppdynamik:** Hur sitter barn/pedagoger/bibliotekarien i rummet? Finns det någon/några som pratar mycket? får mycket uppmärksamhet? Vilka positioner i gruppen finns (informell ledare, lyssnare, någon som bekräftar de andra osv.)?

**Händer inte:** Händelser som jag hade förväntat mig men som inte sker.

**Övrigt:** till exempel mina personliga förutsättningar vid observationstillfället, andra förutsättningar som till exempel teknik och tillstånd.<sup>164</sup>

Vid observationstillfället fördes anteckningar löpande och ostrukturerat, utan hänsyn till de olika kategorierna. Jag använde symboler och förkortningar för att snabbt kunna skriva ner mina iakttagelser.<sup>165</sup> Enligt Bjørndal kan det vara en fördel att göra registreringen av observationen både under observationen och efter den, för att få ett fylligt material,<sup>166</sup> något som jag tog fasta på. Vid efterarbetet gick jag åter igenom videoinspelningen och skrev ner eventuella nya beskrivningar och reflektioner. Sedan renskrev jag fältanteckningarna och förde in händelserna under lämplig kategori. De delar som jag uppfattade som särskilt intressanta transkriberades. Erfarenheten visade att det inte var lämpligt att klassificera händelserna i

<sup>163</sup> Bjørndal, C. R. P. (2005), *Det värderande ögat*, s. 59; Lalander, P. (2011), "Observationer och etnografi", s. 103.

<sup>164</sup> Se bil. 2, "Observationsprotokoll".

<sup>165</sup> Bjørndal, C. R. P. (2005), *Det värderande ögat*, s. 47.

<sup>166</sup> Bjørndal, C. R. P. (2005), *Det värderande ögat*, s. 45.

kategorierna vid själva observationstillfället, det tog för mycket tid och fokus från det som hände vid sagostunden. En första provobservation gjordes som ett led i vårt processinriktade utvecklingsarbetet med sagostunden. Jag gjorde efter det vissa förändringar i observationsprotokollet för att fastställa den slutgiltiga formen (vilken redovisades ovan). Jag delade till exempel upp och separerade sagostundens olika delar samt definierade kategorierna tydligare. De iakttagelser som gjordes under den efterföljande pysselstunden skrevs också in i observationsprotokollet. Eftersom jag då samtidigt förde samtalsliknande intervjuer med barnen blev dessa noteringar mer summariska.

### Tillträde till fältet – forskarroll och etik

Min studie var mycket beroende av att jag kunde göra observationer av sagostunden på plats och att jag fick tillträde till fältet. *Tillträde till fältet* är ett begrepp inom etnografisk forskningslitteratur som innebär att forskaren accepteras och släpps in i informanternas revir.<sup>167</sup> Enligt metodlitteraturen uppmanas den etnografiske forskaren att lägga stor vikt vid detta.<sup>168</sup> Dessa råd applicerades på det sammanhang och de personer som utgjorde mitt fält. I mitt fall handlade det först och främst om att jag rent konkret får vara med på sagostunden och genomföra observationer. Nästa steg var att få tillgång till den information jag eftersökte.

För att min studie skulle vara etiskt försvarbar krävdes ett formellt tillstånd från både bibliotek, barnens vårdnadshavare och barnen själva. Från biblioteket fick jag snabbt positivt gensvar på min förfrågan att bedriva min forskningsstudie hos dem, både från bibliotekarien i fråga och enhetschefen. Arbetet med att informera och samla in tillstånd från barnens vårdnadshavare var däremot mer tidsmäsigt omfattande och komplicerat. Utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer om observationer av barn, framstod tillstånd från vårdnadshavare som viktiga.<sup>169</sup> Tillvägagångssättet för att samla in detta planerades i samråd med bibliotekarien. För att få vårdnadshavarens inledande godkännande vände jag mig till förskolepedagogerna och dagbarnvårdarna. Bibliotekarien skickade först ett mejl till personalen om att det skulle genomföras en observationen vid sagostundstillfället och bifogade information om mig och studien samt den informations- och tillståndslapp som kan ses i *bilaga 1*. Jag följde sedan upp utskicket med ett telefonsamtal till den pedagogiskt ansvarige. Förskolepedagoger och dagbarnvårdare informerades således både muntligt och skriftligt om min studie och de etiska principerna jag förhöll mig till. Efter att ha fått förskolepedagogernas och dagbarnvårdarnas godkännande att gå vidare med studien i deras barngrupp administrerade de utskick och insamling av tillståndslapparna till och från vårdnadshavarna. Informationen till förskolepersonal och dagbarnvårdare var viktig eftersom det var

<sup>167</sup> Lalander, P. (2011), "Observationer och etnografi". s. 91.

<sup>168</sup> Lalander, P. (2011), "Observationer och etnografi". s. 102 f.

<sup>169</sup> Vetenskapsrådet (1990), "Forskningsetiska principer".

dem som vårdnadshavarna troligtvis skulle vända sig till med eventuella frågor. Vårdnadshavarnas underskrivna tillstånd överlämnades sedan till mig vid sagostundstillfället. Det var också nödvändigt att vid själva observationstillfället få barnens godkännande. Barnen informerades tydligt om varför jag ville delta i sagostunden och att jag ville dokumentera sagostunden med bild- och ljudupptagning. Det inrättades sedan en filmfri zon för de barn som inte fick, eller inte ville, synas i bild.

En ytterligare aspekt av vad som menas med *tillträde till fältet* är att jag får tillträde till den information jag söker. Här sker överenskommelsen mer intuitivt genom att min närvaro accepteras vid observationstillfället. Det handlar också om att den inte påverkar det naturliga flödet av händelser vid sagostundstillfället i någon större utsträckning. Om barnen på något sätt hade signalerat obehag hade jag fått avbryta observationen. Det blir vid en etnografisk studie nödvändigt att reflektera över forskarrollen och bilden av forskaren som person. Att reflektera över vad forskaren utstrålar och uttrycker med klädval, kommentarer och vokabulär.<sup>170</sup> McKechnie som specifikt studerat observationen av barn kommer till slutsatsen att forskarens person har stor betydelse för tillträdet till fältet. Hon rekommenderar att observatörer av sagostunder delar karaktäristika med vårdnadshavaren för att få största möjliga tillgång till fältet.<sup>171</sup> Vid kontakten med förskolepedagoger och vårdnadshavare, bibliotekarie och barn i min studie, kan aspekter som mitt kön, föräldraskap och ålder ha varit gynnsamt för mitt tillträde till fältet. Även pedagogernas egen erfarenhet av liknande projekt kan påverka tillträdet. Det framgår av litteraturen att en forskare som använder observation som metod i en etnografisk studie, inte gynnas av ett överdrivet kliniskt och neutralt förhållningssätt till informanterna.<sup>172</sup> Jag reflekterade mycket över detta i arbetet med aktionsforskningen eftersom jag både observerade och samverkade med mina informanter.

## Intervjuer

Bjørndal menar att intervjuer med fördel kan användas som ett komplement till observationer då den generellt sett kan belysa detaljer och ge en större förståelse för den intervjuades perspektiv. Det finns under intervjun möjlighet att be om förtydliganden för att säkerställa att information har uppfattats på rätt sätt. En nackdel är att intervjuer kräver stor förberedelse och tid för efterarbete av materialet, det kräver också att tid kan avsättas för själva genomförandet av intervjun. Dessutom finns en risk att intervjuaren påverkar den intervjuade utifrån sina egna föreställningar; genom att ställa ledande frågor och göra felaktiga tolkningar av svaren.<sup>173</sup> Jag beslöt att genomföra samtalsliknande intervjuer med barnen under den

<sup>170</sup> Lalander, P. (2011), "Observationer och etnografi". s. 91 ff.

<sup>171</sup> McKechnie, L. E. F. (2006), "Observations of Babies and Toddlers in Library Settings". s. 195 f.

<sup>172</sup> Lalander, P. (2011), "Observationer och etnografi"; McKechnie, L. E. F. (2006), "Observations of Babies and Toddlers in Library Settings".

<sup>173</sup> Bjørndal, C. R. P. (2005), *Det värderande ögat*. s. 90 f.

efterföljande skaparstunden som ett komplement till observationerna. Jag valde att använda en vid tolkning av begreppet intervju. Intervjun var den metod som jag experimenterade mest med. Inledningsvis var förhållningssättet att föra ostrukturerade intervjuer i samtalsform. I intervjusituationen förhöll jag mig relativt fritt till mina förutbestämda samtalspunkter och lät samtalet ta sin egen form. Trots min erfarenhet av att arbeta pedagogiskt med små barn upplevde jag ändå inte att jag fick flyt i samtalen. En orsak kan ha varit att jag var obekant för barnen; en figur som dittills suttit i ett hörn och betraktat dem. Doverborg och Pramling Samuelsson menar att när barnen är bekanta med intervjuaren skapas trygghet, vilket gynnar intervjun.<sup>174</sup> Vid nästa tillfälle gjordes en aktion som inkluderade pysselstunden där intervjustrukturen byttes ut mot att barnen istället ritade en bild utifrån berättelsen. De fick sedan berätta vad de målat för mig om de ville. Enligt Bjørndal finns det, vid den ostrukturerad intervjun, en högre risk för påverkan från den som intervjuar men den ger också möjlighet att samla in oväntad information.<sup>175</sup> Allt eftersom utvecklingsarbetet fortlöpte prövade vi nya sätt att tilltala barnen under pysselstunden. Slutligen släppte vi samtalet fritt och idkade tjuvlyssning av barnens samtal.

## Loggbok

En loggbok är ett enkelt sätt för en deltagare att dokumentera och föra ner sina reflektioner om ett fenomen i skrift. Loggboken användes i min studie både som ett pedagogiskt verktyg under processen och en metod för materialinsamling. I min studie lades stor vikt vid bibliotekariens fortlöpande reflektioner relaterade till studien, och bibliotekarien uppmanades därför att samla dessa i en anteckningsbok – en *loggbok*. Även jag, i rollen som forskare, förde loggbok. Vid observationsstudier finns en strävan att generera så kallade ”thick descriptions” – tjocka beskrivningar, dessa kan definieras som omfattande redogörelser av en situation där både den sociala kontexten och specifika händelser beskrivs.<sup>176</sup> I detta syfte är loggboken utmärkt eftersom det finns möjlighet att föra ner både händelser och reflektioner detaljerat, både i anslutning till observationen och allt eftersom tankar dyker upp i processen. Det ger också möjlighet att skriva ner kopplingar till teoretiska perspektiv. Genom att skriva fram sina tankar och känslor i processen kan nya perspektiv och lösningar på problem uppenbara sig.<sup>177</sup> En förutsättning är att bibliotekarien, i det här fallet, har tid att skriva i loggboken. Loggbokens kan liksom observationsprotokollet struktureras i olika grad.<sup>178</sup> I samråd med bibliotekarien föreföll det lämpligt med en lägre grad av struktur i likhet med observationsprotokollet, med plats för beskrivning av en händelse samt tolkning av den. En fördel

<sup>174</sup> Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (1998), *Att förstå barns tankar*. s. 25.

<sup>175</sup> Bjørndal, C. R. P. (2005), *Det värderande ögat*. s. 91 f.

<sup>176</sup> Bjørndal, C. R. P. (2005), *Det värderande ögat*. s. 61.

<sup>177</sup> Bjørndal, C. R. P. (2005), *Det värderande ögat*. s. 62.

<sup>178</sup> Bjørndal, C. R. P. (2005), *Det värderande ögat*. s. 63 ff.

med en sådan struktur är att den uppmuntrar till ett öppet förhållningssätt och att användaren omedvetet kan skriva fram lösningar på ett problem. Nackdelen är liksom för observationsprotokollet att materialet blir stort och det blir svårare att urskilja mönster i det.<sup>179</sup> Bibliotekariens och min egen loggbok användes som en utgångspunkt vid handledningstillfällena.

## Urval och avgränsning

Uppsatsarbetets begränsande tidsram dikterade inledningsvis bråda dagar för att sätta igång projektet och avsluta det i rimlig tid. Jag behövde ta kontakt med olika bibliotek med förfrågan om deltagande för att vidare informera om aktionsforskningens helhetskoncept. Bibliotekets beslut att delta i studien innebar inte enbart att godkänna observationer utan innebar också ett engagerat deltagande i en forskningsprocess. Det var viktigt att beslutet var väl grundat hos ledningen för att undvika eventuella avhopp. Efter en tids sökande fick jag positivt gensvar från det bibliotek som sedan kom att ingå i studien.

Aktionsforskningen förespråkar en praktikgenererad frågeställning hellre än en forskargenererad. I mitt fall var det jag som kom med ett förslag på undersökningsområde till biblioteket. Lyckligtvis föll våra ambitioner samman då bibliotekarien hade ett intresse att utveckla genusperspektivet i verksamheten. Biblioteket som deltog stämde således in på flera centrala premisser och förhoppningar.

Jag hade ett begränsat antal möjliga tillfällen att göra observationer på eftersom det handlade om förbokade grupper på vissa datum under de månader studien pågick. Det fanns inte möjlighet att förlägga projektet i en enda grupp och följa sagostundens utveckling genom den utan utgick från de grupper som redan var bokade. Totalt gjordes fyra observationer. Underlaget möjliggjorde en insikt i vitt skilda gruppkonstellationer och olika åldrar vilket berikade min förståelse för sagostundsverksamhetens förutsättningar. Gruppen utgjorde därför ingen statistisk parameter i min studie. Statiska parametrar utgjordes istället av att jag arbetade med en och samma bibliotekarie vid alla tillfällen, med samma sagostundsupplägg och vissa fasta aktioner.

Det hade varit möjligt att även inkludera de medföljande pedagogernas uppfattning och reflektioner om sagostunden. I McKechnies studie genomförde hon intervjuer med vuxna deltagare vid sagostunden i syfte att bekräfta det som forskaren redan uppfattat vid observationerna av barnen.<sup>180</sup> Jag beslutade dock att utelämma de medföljande pedagogernas utsagor främst för att tydliggöra fokuset på barnets perspektiv. Jag föreställde mig också att det skulle förenkla min kontakt med pedagogerna; att de inte skulle behöva känna sig betraktade eller ta ställning till sin egen medverkan. Min uttalade ambition var också att ställa dem utanför min observerande blick under sagostunden – något som däremot var svårare. Jag

<sup>179</sup> Bjørndal, C. R. P. (2005), *Det värderande ögat*. s. 64.

<sup>180</sup> McKechnie, L. E. F. (2006), "Observations of Babies and Toddlers in Library Settings". s. 192.

fäste mig vid flera tillfällen vid deras beteende under sagostunden och jag kunde snart konstatera att det inte var möjligt att helt bortse från deras närvaro. I Hedemarks intervjustudie med bibliotekarier och bibliotekschefer framkommer en uppfattning att de medföljande pedagogerna ibland påverkade sagostunden i en oönskad riktning. Det kunde handla om att de hyschar barnen på ett, enligt bibliotekarien, omotiverat sätt eller att de vuxna pratade sinsemellan under själva sagostunden. Bibliotekarierna uttryckte också att pedagogernas närvaro kunde försätta bibliotekarien i dubbel lojalitet, med prat och blickar över barnens huvud, när bibliotekariens intention varit att stå på barnens sida.<sup>181</sup> Jag kom snart till insikt om att jag, genom att helt bortse från de medföljande pedagogernas närvaro, skulle gå miste om en möjlighet att reflektera över deras inflytande över sagostunden. Jag gör en kort reflektion över de vuxnas roll under sagostunden i *Resultat och analys/kommunikation och interaktion barn/barn och barn/vuxen*.

Med tanke på den begränsade tidsaspekten och att observationer var min huvudsakliga materialinsamlingsmetod, var det viktigt att observationstillfällena genererade ett innehållsrikt material. Jag beaktade särskilt Bjørndals resonemang kring fokus, avgränsning och grad av struktur för observationen innan jag tog beslut om min egen strategi och vid själva observationen.<sup>182</sup> Fokus vid observationen definierades i hög grad av observationsprotokollets kategorier. Avgränsning och urval gjordes således på flera punkter: från urval av deltagare till avgränsning i observationsstrategi och observationsprotokoll. Studiens förutsättningar liksom utformningen av observationsprotokollet utgjorde viktiga begränsningar i ett projekt där sidospår, framåtblickande och engagemang slet och drog i projektets lilla sömsmån.

---

<sup>181</sup> Borrmann, P. & Hedemark, Å. (2013), *Projekt Sagostunden*. s. 15 f.

<sup>182</sup> Bjørndal, C. R. P. (2005), *Det värderande ögat*. s. 47 ff.



## Resultat och analys

”Bibliotekarien lämnar rummet för att hämta en pall som ska användas som rekvisita i sagostunden. Efter en stunds tystnad säger en pojke:

”Jag vet var den här boken kommer ifrån [pekar på sagostundsboken]... den kommer från bibblan”.

”Bibblan?!, vem är bibblan?!” svarar en flicka.

Han svarar med eftertryck: ”Den här! Vi är ju på bibblan!”.

Inget annat sägs. Bibliotekarien kommer tillbaka”.<sup>183</sup>

Jag sitter med anteckningsblocket i ett hörn, några minuter in i min första observation, ler och tänker: det här kan bli hur bra som helst!

I följande kapitel kommer jag att presentera och analysera mitt empiriska material mot bakgrund av mina teoretiska förhållningssätt och begrepp. Aktionsforskningens undersökande förhållningssätt kommer att prägla resonemanget och strukturen i texten. Jag – i rollen som forskare – har observerat verksamheten, reflekterat över det jag sett och i samverkan med bibliotekarien sedan arbetat fram förändringar i verksamheten. Denna kedja har enligt aktionsforskningens karaktäristiska process upprepats flera gånger. Det innebär att min förståelse för sagostunden och det som händer i den har uppdaterats och ändrats kontinuerligt. Jag har medvetet gjort min närvaro synlig i uppsatsen. Delar av materialet som anknyter till utvecklingsprocessen av sagostunden som verksamhet har redan redovisats i metoddelen.

Inledningsvis ger jag en bakgrund av biblioteket, vars sagostund varit föremål för min studie, samt en kort presentation av de grupper som deltagit i de observerade sagostunderna. Jag har därefter valt att dela upp materialet i två undersökningskapitel. Det första fokuserar på verbal och ickeverbal kommunikation och interaktion mellan barn/barn, barn/vuxna, samt barn/artefakter. Det andra undersökningskapitlet fokuserar på det material som anknyter till forskningsprocessen och utvecklingen av sagostunden ur delaktighets- och jämställdhetssynpunkt.

---

<sup>183</sup> Sagostund 1, ”Observationsprotokoll 1”.

## Bakgrundsteckning

Den följande bakgrundsteckningen av biblioteket, och de grupper med barn som kom på sagostunderna, syftar till att ytterligare ge läsaren en förståelse för biblioteket och dess strävan med verksamheten. Den synliggör också gruppernas konstellation. Bakgrundsteckningen visar samtidigt de förutsättningar jag i samverkan med bibliotekarien arbetade utifrån för att utveckla verksamheten, något som är en utgångspunkt vid aktionsforskning.

### Om biblioteket

Biblioteket är beläget i en kommun i Stockholms län. Bibliotekets upptagningsområde har en befolkning på ca 27 000 innevånare. Kommunen som helhet har en ung och mångspråkig befolkning. Bibliotekets styrdokument lyfter fram ett interkulturellt perspektiv där biblioteket vill främja mångspråkighet och mångfald genom att erbjuda möten och kunskap.<sup>184</sup> Vid det första handledningstillfället bad jag barnbibliotekarien att ytterligare definiera barnverksamheten för att kunna ringa in verksamhetens förutsättningar och strävan. Hennes svar ligger till grund för texten nedan.

Bibliotekets syn på sin roll i lokalsamhället är att det utgör en öppen och tillgänglig plats för alla, en plats där befolkningen kan ”läsa, reflektera, mötas och samtala genom både skönlitteratur, facklitteratur och de program vi [*biblioteket* min anmärkning] arrangerar”. Även bibliotekets demokratifrämjande aspekt lyfts fram: att de erbjuder medborgarna ”tillgång till datorer, internet och stöd för de som håller på att lära sig svenska”. De yngre barnen når de främst genom förskolan. Biblioteket strävar efter att ge barnen ”en positiv upplevelse av biblioteket som plats och av berättelse- och läsoplevelser av olika slag, så att både biblioteket och litteraturen blir en plats de vill återkomma till”.<sup>185</sup>

Bibliotekariens syn på sagostundens syfte är ”Att barnen ska få uppleva en slags berättelsens magi som också i förlängningen kan ge ett intresse för berättelser, böcker och läsning”.<sup>186</sup> Detta uttalande anknyter till synen på barnet som *beings*, och ett *barnets perspektiv* där barnets upplevelse i stunden, framstår som viktig. Det kan jämföras med en syn på barnet som *becomings* eller ett *barnperspektiv* där den vuxne istället ser aktiviteten som ett sätt att fostra.<sup>187</sup> Enligt Hedemarks analys i *Projekt Sagostunden – en förstudie*, framkommer det i enkäter och intervjuer med bibliotekarier, att synen på barn som *becomings* överväger och att synen på läsning oftare är nyttobetonad än nöjesbetonad.<sup>188</sup> Biblioteket som deltar i den här studien vill med sagostunden ge barnen en upplevelse och samtidigt sti-

<sup>184</sup> Jag har hämtat information från kommunens webbsida. Av anonymitetsskäl kan jag inte skriva ut den fullständiga referensen men den finns i uppsatsförfattarens ägo.

<sup>185</sup> Handledning 1, ”Mötesanteckningar 1”. Samtliga citat i detta stycke är tagna från Handledning 1.

<sup>186</sup> Handledning 1, ”Mötesanteckningar 1”.

<sup>187</sup> Johansson, B. (2010), ”Barnbibliotekariens och forskares barnperspektiv”. Passim.

<sup>188</sup> Borrmann, P. & Hedemark, Å. (2013), *Projekt Sagostunden*. s. 26.

mulera till läslust och befästa biblioteket som plats.<sup>189</sup> Det senare lyfter fram en ”instrumentell” och ”pedagogisk” syn på sagostundens syfte i likhet med de utsagor som plockats upp i Hedemarks rapport.<sup>190</sup> Bibliotekariens strävan och förhoppning med vårt samarbete handlar dock främst om delaktighet och upplevelse ur ett barnets perspektiv. Slutsatsen av detta blir att syftet både är nyttobetonat och inriktat på upplevelse. En ytterligare önskan var att få verktyg för att arbeta med ett genusperspektiv i verksamheten. Aktionsforskningens process visade sig vara gynnsam för att genom ständig reflektion landa i nya insikter om verksamheten. Detta återkommer jag till mer utförligt i *Resultat och analys/Undersökningskapitel 2*.

Bibliotekets upplägg av sagostunden beskrivs av bibliotekarien som tredelad. Först görs en presentationsrunda där en ”talsten” skickas runt. Varje barn får säga sitt namn och eventuellt något den tycker om, när de håller i stenen. Sedan görs en *sagoläsning* där bibliotekarien berättar muntligt utifrån en bok och använder rekvisita. Bibliotekarien menar att tillvägagångssättet skapar en magi i rummet och gör att alla kan hänga med i berättelsen oavsett språklig nivå. Boken är alltid med och integreras i berättandet då bibliotekarien till exempel visar bilder eller läser partier i boken. Bibliotekarien lyfter fram att de arbetar med dialog och delaktighet genom att göra ramsor, sånger och rörelser. Avslutningsvis får barnen arbeta skapande utifrån en given uppgift eller fritt utifrån sagan. Bibliotekarien uppmunttrar förskolorna att arbeta vidare med boken på förskolan genom att återberätta eller spela upp berättelsen för varandra. Boken kan lånas med till förskolan.<sup>191</sup>

Sagorummet ligger precis utanför biblioteket, som i sin tur ligger i ett inomhuscentrum. Rummet är rymligt och har stora fönster som bildar vägg ut mot en passage eller ”gård”. Rummet är inrett med flera uppställda bord och stolar och har en större golvyta med matta av låtsasgräs. Stora, blanka, färgstarka gardiner döljer förvaring och diskbank och skapar tillsammans med de lila-målade väggarna en ombonad känsla. En ”sagolampa” och en ”sagokista” står på mattan av gräs framför fönsterväggen. Barnen sitter under sagoläsningen i en halvmåneformad linje med blicken vänd mot fönsterväggen och ryggen mot dörren. Det är tyst i rummet.

## Om barngrupperna

De barn som var med på sagostunderna i min studie, kom i grupper från förskolor och familjedaghem som var belägna inom bibliotekets upptagningsområde. Grupperna hade i övrigt få gemensamma drag förutom att åldern på barnen var mellan tre och fem år. För att tydliggöra brokigheten som gömmer sig bakom begreppet *grupp* beskriver jag översiktligt gruppernas konstellation och dynamik så specifikt det går utan att äventyra gruppernas och barnens anonymitet. I analysen kommer

<sup>189</sup>Handledning 1, ”Mötesanteckningar 1”.

<sup>190</sup>Borrman, P. & Hedemark, Å. (2013), *Projekt Sagostunden*. Jämför innebörden av dessa kategorier på s. 26 i rapportens text.

<sup>191</sup>Handledning 1, ”Mötesanteckningar 1”.

jag sedan att plocka ut händelser utan att kommentera gruppens konstellation som helhet. I det pedagogiska arbetet var vår intention att inte köna barnen. Jag kommer däremot att köna barnen i min text för att eventuellt kunna se hur den manliga respektive kvinnliga diskursen verkar under sagostunden. Vid observationstillfället könade jag barnen utifrån traditionellt indikerande flick- och pojkattribut såsom namn, kläder och frisyra. Barnen benämns i texten med fingerade namn.

**Grupp 1:** Elva barn från två olika förskolor, fem flickor, sex pojkar. Blandade åldrar mellan tre och fem år. De har tidigare besökt biblioteket för sagostund och känner bibliotekarien och rummet. God stämning under sagostunden. Tre av de äldre barnen interagerar mer med sagoläsaren än de övriga och driver samtalet framåt. Särskilt ett av dessa barn är tongivande.

**Grupp 2:** Sju barn från en förskola, en flicka, sex pojkar. De har besökt biblioteket och varit på sagostund förut. Alla barn är fem eller sex år. Vänlig stämning under sagostunden. Flera barn kommunicerar aktivt och tar plats i samtalet, ingen utmärker sig dock som tydlig ledare. Ett barn rör sig något mer än de andra.

**Grupp 3:** Tio barn från två olika familjedaghem, sju flickor, tre pojkar. De har varit på sagostunden förut. Blandade åldrar mellan tre till fem år. Ett av de äldsta barnen dominerar kommunikationen. Barnen rör mycket på sig om än på sin plats.

**Grupp 4:** Tio barn från en förskola, fem flickor, fem pojkar. Gruppen har inte besökt biblioteket förut. Alla barnen är mellan 4–5 år. Stämningen är lugn under sagoläsningen. Få reaktioner på sagan. Jag ser ingen tydlig ledare eller gruppering i gruppen. Ett barn är dock mer aktivt i att svara på frågor från bibliotekarien.

## Om boken

För vår aktion användes boken *Kivi och monsterhund*<sup>192</sup>. Det är som redan framgått i min text, en bok där hen används som personligt pronomen. Boken är ordrik och skriven på rim. Handlingen kretsar kring huvudpersonen Kivis intensiva önskan om att få en hund – en önskan som besannas. Det är dock ingen gullig liten hund som kommer in i Kivis tillvaro utan en stor och ful monsterhund. Monsterhunden härjar i huset, biter sönder skor, kastar runt saker och går på toaletten på mattan. Kivi tar hand om den bäst hen kan, tvättar och dresserar. När monsterhund till slut springer bort verkar Kivi dock mest lättad. Kanske var det ingen bra idé det där med en egen hund? När släkten nästa morgon väcker Kivi (ur drömmen? min anm.) med tårta, födelsedagssång och löfte om att få en hund, skriker Kivi rakt ut:

---

<sup>192</sup>Lundqvist, J. & Johansson, B. (2012), *Kivi & Monsterhund*.

Neej! Jag vill inte ha en hund! När jag i uppsatsen talar om bokvalet så är det denna bok jag refererar till.

Vid det första sagostundstillfället utgick bibliotekarien dock från boken *Bockarna Bruse på badhuset*.<sup>193</sup> Eftersom flera exempel i min text är hämtade från detta första sagostundstillfälle, redogör jag översiktligt även för denna bok: Berättelsen om bockarna Bruse på badhuset bygger på den klassiska sagan om de tre bockarna Bruse. I denna bok beger sig bockarna dock till badhuset. Väl där dyker trollet upp och ställer till med besvär. Även i denna saga lyckas bockarna Bruse överlista trollet. Boken var bokjuryns vinnare i kategorin bilderböcker, 2012.<sup>194</sup>

## Undersökningskapitel 1 – Kommunikationen

I detta första undersökningskapitel undersöker jag Kommunikation och interaktion mellan barn/barn, barn/vuxna, och mellan barn/artefakter. Detta har främst studerats genom deltagande observation. Jag har noterat både verbal och ickeverbal kommunikation under sagostunden. Även om jag bitvis tar hjälp av kommunikationsteori för att förstå och definiera interaktion och kommunikation så är syftet att främst närma mig sagostundens kommunikation med ett sociokulturellt perspektiv.

Kommunikation sett ur ett sociokulturellt perspektiv är nära sammanlänkat med lärande och utveckling. Genom kommunikation får vi tillgång till samhällets kollektiva erfarenheter och kunskaper och vi delar samtidigt våra egna.<sup>195</sup> Kommunikation som den sker verbalt, ickeverbalt och med hjälp av sagostundens rekvisita är exempel på hur människan använder språkliga/intellektuella och fysiska medierande redskap för att förmedla sin bild av världen. Människan är aktiv i processen att med dessa redskap förmedla och transformera världen, samtidigt som hon också transformerar sig själv genom sitt lärande.<sup>196</sup> Eftersom kommunikationen är betydelsefull för en förståelse av hur den sociala praktiken formas och hur människan handlar inom den, kommer jag att plocka ut delar av den kommunikation som försiggått i sagorummet och synliggöra dess karaktäristik. Reflektioner och exempel som redovisas i detta kapitel har delvis legat till grund för det utvecklingsarbete som analyseras i *Resultat och analys/undersökningskapitel 2*.

### Verbal kommunikation

Verbal kommunikation uttrycks med det talade språket. Språk likställs i det sociokulturella perspektivet med tänkande, med en viktig skillnad: tänkandet är en inre process som man inte helt kan komma åt medan talet är en yttre process. Talet kan

<sup>193</sup> Rørvik, B., F. & Moursund, G. (2012), *Bockarna Bruse på badhuset*.

<sup>194</sup> Bokjuryn. Barnens bibliotek hem > Bokjuryn > Arkiv > Vinnare 2012/.

<sup>195</sup> Säljö, R. (2013), *Lärande och kulturella redskap*. s. 225.

<sup>196</sup> Säljö, R. (2013), *Lärande och kulturella redskap*. s. 225.

förvisso iakttas men det följer å andra sidan sociala spelregler för hur kommunikation bör ske i en viss kontext. En annan aspekt av det sociokulturella perspektivets syn på kopplingen mellan tänkande och tal är att det likaväl kan ske individuellt som i en kollektiv process.<sup>197</sup> Vissa barn som deltog i sagostunden tog eller fick ett stort tal- och tänkarutrymme. Andra barn må ha funderat intensivt utan att verbalt delta i det kollektiva tänkandet. Jag var inte förvånad över att upptäcka sådana skillnader mellan barn, det som däremot slog mig var i vilken utsträckning flera av barnen hjälpte varandra att tänka och formulera det de upplevde. Det skedde särskilt i samband med användandet av rekvisitan. Den verbala kommunikationen och kollektiva tänkandet hade då tekniska eller filosofiska förtecken med ett syfte att komma fram till en lösning av ett konkret problem, eller i syfte att enas om hur man bör bete sig i en viss situation.

#### Exempel 1:

Vid en scen i sagan behöver bibliotekarien montera en rutschkana på en pall. Maya kommer med förslag om hur den kan monteras. Petter och Ali fyller på med förslag. Några av barnen upplevde sedan att det var problem med storleken på rutschkanan i relation till storleken på de gosedjur som skulle åka i den och resonerar högt:

Ali: ”Den stora bocken kommer inte att få plats”.

Bibliotekarie: ”Nej hur ska det här gå till? Vi får se..”

Maya: ”Men den lilla kanske kan få plats”.

Bibliotekarie: ”Den lilla kanske får plats, vi får se...”<sup>198</sup>

#### Exempel 2:

När bockarna Bruse skulle duschas med låtsasduschen och dricker vatten uppstår en diskussion om lämpligheten i detta:

Petter: ”Man ska inte dricka duschvatten”

Bibliotekarie: ”det kanske man inte ska göra”

Petter: [skakar på huvudet]

Maya: ”För då får man ont i magen”

Adam: ”Jag har druckit duschvatten hemma hos mig”

Bibliotekarie: ”Ja ibland...alltså jag är lite osäker på det där med duschvatten, det kanske är bäst att låta bli” [duschar vidare med låtsasduschen]

Bibliotekarie: ”Men bockarna de bryr sig... [avbryts av ett barn]

Petter: ”Man ska bara dricka kallt”

Bibliotekarie: [fortsätter] ”Ja just det man ska inte dricka varmt vatten”...”Men bockarna de bryr sig inte så mycket om det, de gör lite som de vill”, ”mmm gott vatten det här”

Maya: ”När jag är törstig så säger alltid min mamma att jag får dricka ur duschvattnet och då...”

Bibliotekarie: ”...och då gör du det [ler]”

Maya: ”...och då gör jag det”<sup>199</sup>

Barnen talade ofta rakt ut, som i exemplen ovan, med endast en kort fördröjning mellan exempelvis en händelse i berättelsen och det verbala uttrycket. De något äldre barnen räckte ofta upp handen samtidigt som de talade. De många instinktiva rektionerna gav mig exempel på barnens verbala kommunikation och en upplevelse av att komma nära barnets tänkande. Enligt Säljö är tal och tänkande dock

<sup>197</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. s. 108.

<sup>198</sup> Sagostund 1, ”Observationsprotokoll 1”.

<sup>199</sup> Sagostund 1, ”Observationsprotokoll 1”.

två skilda aktiviteter som inte speglar varandra. Tänkandet är en inre osynlig process omöjlig för en utomstående att komma åt. Talet i sin tur bestäms av kontexten, den kan omförhandlas utifrån situationen och begränsas av språkliga och logiska brister.<sup>200</sup> Att barnen kommunicerade så uttrycksfullt gav mig ett rikt material för att studera barnens verbala och ickeverbala utsagor. Att sagostunden präglades av barnens tal och tankar var också i sig ett intressant resultat.

Samtidigt som barnen tillsammans reflekterar över rekvisitans tillkortakommanden i *exempel 1*, så visar samtalet också på andra aspekter i kommunikationen. Det som vuxna har sagt om t.ex. duschvattendrickande lyfter barnet fram som en sanning eller kunskap. Detta kommunicerar barnet sedan i samtalet med kompisarna. I samtalet framkom olika förhållningssätt till huruvida man kan dricka duschvatten eller inte, och saken diskuterades utförligt (*exempel 2*). Det belyser hur sagostunden, om utrymme ges för det kollektiva tänkandet, kan lyfta fram och vidga perspektiv och föreställningar om världen – i stort och smått. Utmaningen för bibliotekarien blir i en sådan verksamhet att inte styra samtalet för mycket och att inte komma med stängda eller slutgiltigt svar.

Sagan om de tre bockarna Bruse på badhuset har en liknande struktur som den traditionella sagan, där trollet är elakt och uppträder hotfullt medan bockarna Bruse är listiga. Det upplevs snart bekymmersamt bland barnen att trollet uppför sig illa på badhuset. Förslag på våld för att motarbeta trollet kommer:

**Exempel 3:**

Ismael föreslår flera gånger att de ska ”pow!” [slå på den, min anm.]  
Petter tycker att de ska sparka den. Lite senare kommer dock ett nytt förslag:  
Petter: [ ler ] ”Den kan ju prutta på den!”  
Bibliotekarie: [låter den stora bocken Bruse prutta på rutschkanan]  
Petter, Ali, Adam: skrattar högt. Maya och Isabel ser roade ut.<sup>201</sup>

I situationen med rutschkanan, tar samtalet en ny väg bort från våldet då en pojke föreslår att bocken ska prutta på rutschkanan (*exempel 3*). Flera barn skrattar strax högt. Jag uppfattar att både förslaget i sig och bibliotekariens verkställande uppskattas. De skrattande barnen delar uttryckligen en uppfattning om att fenomenet *prutta* är roligt. Att dela något roligt verkade överhuvudtaget viktigt när de satt i grupp och lyssnade på saga. Skrattet var ett välanvänt kommunikativt medel under sagostunden, det spred sig snabbt och skapade en skön stämning i rummet. Detta diskuteras ytterligare i *Resultat och analys* under rubriken *Gruppdynamik*. Att barn använder humor för att göra jämställdhet är något som Dolk lyfter fram i sin avhandling *Bångstyriga barn*. Det kan handla om att barnen skapar ”ett eget rum” för de som uppskattar den specifika humorn.<sup>202</sup> I Eriksson och Ingmans examensarbete om barns subjekt- och identitetsskapande under ett boksamtal (2009), undersöks pruttdiskursen ur ett genusperspektiv. De konstaterar att den tydligt ”rela-

<sup>200</sup> Säljö, R. (2010), *Lärande i praktiken*. s. 115 f.

<sup>201</sup> Sagostund 1, ”Observationsprotokoll 1”.

<sup>202</sup> Dolk, K. (2013), *Bångstyriga barn*. s. 206.

teras till pojkars görande”. Flickorna i deras studie ger också uttryck för att det är inskrivet i samhällets normer att pruttdiskursen domineras av pojkarna.<sup>203</sup> Då boken om Kivi och monsterhund innehåller en scen där monsterhund bajsar på matan har jag anledning att reflektera över detta ytterligare. Jag uppfattar vid en genomgång av observationsfilmerna att det finns en tendens till en sådant beteende. Detta är inte primärt mitt studieobjekt och jag gör endast en generell om än noggrann uppskattning av fenomenet i mitt material. För min studie är det dock intressant att reflektera över vad som skapar en tillåtande eller uteslutande stämning och hur deltagarna samverkar för att skapa denna. Med anledning av det är det nödvändigt för bibliotekarien att reflektera över om hon bejakar förslag främst utifrån ett traditionellt manligt spektra och hur det i så fall påverkar sagostundsdiskursen.

Mellan deltagarna fanns också en omsorgsfull växelverkan mellan att skratta, kommentera och lyssna till bibliotekariens berättande. Vid några tillfällen tänkte jag att ”nu går det över styr” för att därpå bevittna hur gruppen tystnade.<sup>204</sup>

#### Exempel 4:

I samband med att Monsterhund (med hjälp av bibliotekarien) ska grov rengöras med olika diskmedel, tvättmedel, svets osv. kommer först några frågor och spridda skratt, sedan mer förtjusta skratt och högljudda ”bläkljud” som visar hur illa det luktar om alla (riktiga) rengöringsmedel som används. Därefter lägger sig tystnaden och bibliotekarien kan påbörja en lång uppräkningslista på rim ur boken om vad Monsterhund gör och förstör. Detta upprepas sedan när Monsterhund i nästa scen kastar runt saker och kraschar en kristallkrona: skratt, kommentarer och sedan tystnad när läsningen ur boken tar vid.<sup>205</sup>

Jag fascinerades vid observationstillfället över hur gruppen följde med i denna växelverkan mellan drama, skratt, kommentarer och läsning och interaktion med de andra barnen, bibliotekarien och artefakterna. Genom att transkribera vissa konversationer kom denna växelverkan att framträda särskilt tydligt.

Språket har jämte en *indikativ* och *semiotisk* funktion att referera till vår omvärld även en *retorisk* funktion att skapa mening i ett socialt sammanhang.<sup>206</sup> Barnens språkliga användning och hur de relaterar till ord är intressanta i min studie eftersom det berättar om barnets upplevelse av något i sagan och sagostunden samt berättar om deras världsbild. Säljö menar att: ”Genom att studera hur en företeelse eller händelse förstås och beskrivs – hur den medieras i språket – kan vi få en bild av hur mångfacetterad vår relation till omvärlden är”.<sup>207</sup> Hur ett barn verbalt uttrycker åsikter och ger förslag på lösningar på problem förmedlar barnets erfarenheter och förställningar av världen samtidigt som hen påverkar sin omgivning. Detta blir synligt i barnens diskussion om duschvattendrickande (*exempel 2*). Språkets indikativa och retoriska funktion beaktade vi genom att medvetet arbeta med språket i aktionerna. Vi introducerade pronomenet *hen* och valde en bok

<sup>203</sup> Eriksson, T. & Ingman, P. (2009), *Jag vill aldrig vara som han eller hon eller vad det är!*. s. 33 f.

<sup>204</sup> Sagostund 2, ”Observationsprotokoll 2”.

<sup>205</sup> Sagostund 2, ”Observationsprotokoll 2”.

<sup>206</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. s. 88 f.

<sup>207</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. s. 92.



med en könsmässigt odefinierad huvudperson i berättelsen. Vi var nyfikna på hur det skulle ta sig uttryck i kommunikationen. Under de tre observationstillfällena där vi använde *Kivi och monsterhund* och *hen* noterade jag inte vid något tillfälle att barnen reagerade på användningen av detta. De frågade inte om *hen* under bibliotekariens inledande förklaring, de använde det inte heller själva. När de talade om Kivi använde de namnet *Kivi*, och ibland pronomenet *han*. Vårt förhållnings-sätt var att inte uppehålla oss vid *hen* om inte barnen signalerade ett behov eller en vilja till det. En medföljande pedagog frågade vid ett tillfälle barnen om Kivis kön och fick följande svar:

**Exempel 5:**

Pedagog: Vad var Kivi för något då, var det en han eller en hon?  
Pojke X: [som sitter och ritat]: Han!  
Ped: Trodde du att det var en han?  
Pojke X: Jag vet att det är han!  
Ped: Vet du det?  
Pojke X: Nä det är inte han....  
Pojke X: Flicka!  
Ped: Vad var hen för något?  
Pojke X: Flicka!  
Pojke X: Han hade ju gröna kläder....  
Pedagog: Är det en han då för att man har grönt?  
Flera barn: Nääää...  
Pojke X: Tjejer kan också vara gröna.  
[Samtalet ebbar ut....]<sup>208</sup>

Samtalet ebbar snabbt ut, utan att saken debatteras närmare. Jag uppfattade detta exempel som ett tecken på ointresse att prata om Kivis kön. Är könsdefinieringen och pronomenet *hen* främst en utmaning för de vuxna som deltar tänker jag? Eller handlar det om hur vuxna ställer frågorna till barnen? Upplevs vuxnas sätt att styra samtalet i en viss riktning tvingande eller pedagogiserande? Något som kan anknyta till Dolks resonemang i *Bångstyriga barn*?<sup>209</sup> Dessa tankar återkommer i de efterföljande samtalsliknande intervjuerna jag gör med barn. Jag uppfattar att de talar friare när de själva bläddrar i boken än när jag ställer frågor.<sup>210</sup> Jag gör därför uppehåll med frågorna vid nästa pysselstund, och går istället runt och lyssnar. Det fungerar inte heller. Just de barnen vill inte bläddra i boken och talar inte alls utan igångsättning. Vid en jämförelse mellan det material jag fick genom att observera och det jag fick i samtalsliknande intervjuer framgår att det förra var ett mer effektivt sätt att få tillgång till barns föreställningar om sagostunden och världen utanför.

<sup>208</sup> Sagostund 2, "Observationsprotokoll 2". Jag kunde inte identifiera barnen och ge dem namn vid transkriberingen av denna sekvens eftersom jag endast hade tillstånd för ljudupptagning vid observationstillfället.

<sup>209</sup> Dolk, K. (2013), *Bångstyriga barn*. Passim.

<sup>210</sup> Loggbok, "Forskare/upsatsförfattare".

## Ickeverbala kommunikation

Ickeverbala kommunikation är den ordlösa kommunikationen. Den som sker genom exempelvis gester, blickar, miner, kroppshållning, tystnader och ton.<sup>211</sup> Denna form av kommunikation är oundviklig och omfattande och oftast kopplad till den verbala kommunikationen. Allt vi gör eller inte gör i det kommunikativa sammanhanget förmedlar något till omgivningen.<sup>212</sup> Att ett barn i sagorummet sitter tyst och stilla genom hela berättelsen kommunicerar också någonting, utöver det att det bidrar till att forma gruppdynamiken. Den ickeverbala kommunikationen är så pass omfattande att minst 70 procent av mänsklig kommunikation uppskattas ske genom den.<sup>213</sup> Ickeverbala kommunikation noterades i observationsprotokollet under kategorin *ickeverbala händelser*. Jag antecknade de kroppsliga uttryck som nämndes ovan: gester, blickar, miner, kroppshållning, men även annan ordlös kommunikation som till exempel tystnad. Det var ofta svårt att separera den ickeverbala kommunikationen från orden och jag fann mig ofta notera ickeverbala uttryck under kategorin verbal kommunikation. Jag upplevde att kommunikation i sagorummet hade två skepnader eller huvudsakliga funktioner: en riktad kommunikation där barnet sökte kontakt med ett annat barn eller en pedagog, och en skepnad att ge uttryck för den egna en upplevelsen, medvetet eller omedvetet. Den ickeverbala kommunikationen är en kontextuell pusselbit. Den avslöjade gruppdynamiken och stämningen under sagostunden i lika hög utsträckning som den verbala kommunikationen. Den var däremot svårare att tolka.

Jag såg att den riktade, kontaktsökande, ickeverbala kommunikationen användes mellan barnen under tiden som bibliotekarien läste och dramatiserade berättelsen. Det handlade då främst om kontaktsökande eller om att dela en upplevelse med någon.

### Exempel 6:

Ali tar kontakt med kompiserna Adam som sitter bredvid varvid dessa börjar gosbusa. Under sagoläsningen vänder sig Ali sedan flera gånger till Adam för att utbyta blickar eller kommentarer, Adam svarar mot detta.<sup>214</sup> Liknande scener uppspelar sig under det andra observations-tillfället då en pojke vänder sig mot en eller två av sina kompisar för att kommunicera att de ska skratta ihop.<sup>215</sup> Detsamma sker även under det tredje tillfället då Tora, under läsningen, helt plötsligt klappar Eric över ryggen och håret med några svepande rörelser.<sup>216</sup>

De ickeverbala uttryck som istället förmedlar en känsla, skedde med blickar och mimik som reaktion på händelser. Blickar av intensiv, spänd, förväntan såg jag till exempel vid varje sagostund. Förväntan uttrycktes särskilt när bibliotekarien skulle öppna sagokistan och plocka fram ny rekvisita. De fastnaglade blickarna på sagokistan speglar inte aktiv riktad mellanmänsklig kommunikation, utan synliggör

<sup>211</sup> Nilsson, B. & Waldemarson, A.-K. (2007), *Kommunikation*. s. 65.

<sup>212</sup> Nilsson, B. & Waldemarson, A.-K. (2007), *Kommunikation*. s. 34 och kap. 4.

<sup>213</sup> Maltén, A. (1998), *Kommunikation och konflikthantering*. s. 31.

<sup>214</sup> Sagostund 1, "Observationsprotokoll 1".

<sup>215</sup> Sagostund 2, "Observationsprotokoll 2". Namn saknas i detta observationsprotokoll.

<sup>216</sup> Sagostund 3, "Observationsprotokoll 3".

i högre grad ickeverbala reaktioner och uttryck. Det förmedlar däremot barnets och ibland gruppens upplevelse av sagostunden och var väsentlig information i utvecklingsarbetet. Överlag noterade jag att barnen rörde på sig mycket utan att för den delen förflytta sig i rummet. Det fanns naturligtvis skillnader mellan grupperna och skillnader mellan barnen inom gruppen. Lika tydligt som det kommuniceras engagemang genom att ett barn ivrigt ställde sig på knä för att se bättre, eller ryste med armar och överkropp i en slags exalterad rysning. Lika tydligt kommunicerades det också när något barn tappade intresset eller tröttnade. Barnet började då exempelvis gunga på kroppen, lägga sig över en pedagogs knä eller byta sittställning ofta, gäspa och låta blicken fara iväg långa stunder. Barnen satt ofta i en halvmåne framför bibliotekarien och sagokistan. Få barn lämnade dock gruppen och halvmånen och de som gjorde det kallades tillbaka av medföljande pedagog. Vissa barn var mycket ickeverbalt expressiva, och dessutom under långa stunder. Josef log ofta under sagostunden, hans mimik reagerade på minsta förändring i sagan och responderade på bibliotekariens försök att skapa olika stämningar med röstlägen och konstpauser. Han till och med låtsasgäspade när Kivi var trött och skulle gå och lägga sig. Axel lät också sitt minspel följa sagan: när bibliotekarien läser att släkten ”blir stum” håller han händerna för munnen. Andra barn rörde inte en min och satt väldigt stilla hela sagan. Det var svårare att avläsa de barn som inte reagerade expressivt. Vid ett tillfälle berättade Amira för mig under pysselstunden att hon inte tyckte om böcker, att hon var ”allergisk mot böcker”.<sup>217</sup> Under sagoläsningen var däremot min uppfattning att hon lyssnade aktivt. Jag såg inga tecken på ovilja. Under pysselstunden ritade hon däremot prinsessor och verkade snabbt ha lämnat *Kivi och monsterhund*. När hon i vårt samtal sedan uttryckte sin inställning till böcker kunde jag förstå att hennes beteende under sagoläsningen uttryckte något annat än rent intresse. Kanske var hon uttråkad men styrd av en förväntan att hon skulle sitta still? Kanske hade någon berättat för henne att hon var ”allergisk mot böcker”? Det var motsägelsefullt men skakade om min perception på ett nyttigt sätt.

En ytterligare vinkel på den ickeverbala kommunikationens funktion under sagostunden var att det kroppsliga uttrycket ibland kompletterade och förtydligade det som barnet sade verbalt. Särskilt i de situationer där barnets känslor verkade starka:

**Exempel 7:**

När bibliotekarien med gosedjurshundens hjälp illustrerade hur Monsterhund gör tvärtemot Kivis dressyrinstruktioner, skrattar alla barnen i gruppen. En pojke i gruppen lägger sig på mattan och bankar nävarna i golvet, några andra barn följer hans exempel.<sup>218</sup>

Observationsmaterialet visar en rikedom på ickeverbal kommunikation som är väsentlig vid en utvärdering av sagostunden.

<sup>217</sup> Sagostund 4, ”Observationsprotokoll 4”.

<sup>218</sup> Sagostund 2, ”Observationsprotokoll 2”. Namn på barnen saknas i detta exempel.

Den ickeverbala kommunikationen gav också upphov till en allmän reflektion om maktpositioner och innebörden av att vara aktiv i och bidra till samtalet. Jag upplevde inledningsvis att flickorna interagerade mindre livligt och tog mindre plats. Att interagera mer med de barn som inte syntes så mycket var något vi ville undersöka närmare för att hitta verktyg att hantera.<sup>219</sup> Våra inledande diskussioner togs bitvis över av det kompensatoriska arbetssättets karaktär: att exempelvis ge de tysta barnen – flickor, uppfattade jag – möjlighet att uttrycka sig [underförstått: genom att ta mer plats som pojkarna gör]. En normkritisk och komplicerande genuspedagogik utgår dock inte från att kön är den enda maktfaktorn för ett barn att positionera sig utifrån. Genom att återvända till det inspelade materialet kunde jag i analysen omvärdera situationen och vända på perspektiven. Det blev synligt att barnets ålder (om äldre) var en mer talande maktfaktor än kön. Lenz-Taguchi lyfter fram fördelarna med *pedagogisk dokumentation* i arbetet med att utveckla en pedagogisk verksamhet genom att synliggöra och omvärdera,<sup>220</sup> vilket också blev tydligt i mitt fall. En normkritisk och komplicerande pedagogik vänder också på perspektiven och ställer andra frågor. Istället för att se att verbal kommunikation bidrar till samtalet och att det är viktigt att aktivera alla lika mycket, är det möjligt att vända på frågan. Vad innebär det att vara aktiv i det kollektiva tänkandet? Är samlyssning mindre eftersträvansvärt än samtalet? Säljö lyfter fram samlyssning jämte samtalet för att synliggöra hur människan tar del av varandras analyser och utbyter tankar om världen.<sup>221</sup> Mitt försök att utmana uppfattning om vad som kännetecknar ett aktivt deltagande, kan jämföras med hur Dolk i sitt resonemang vänder på begreppet modig. Att våga lyssna på sig själv och att exempelvis säga nej till att klättra högt kräver mod, i vissa fall mer mod än att utföra en handling. Det handlar enligt Dolk om ett förhållningssätt snarare än en metod.<sup>222</sup> Allt eftersom arbetet med materialet tog form kunde jag se samlyssningen som en aktiv ickeverbala kommunikation som bidrog till samtalet och kontexten.

## Kommunikation och interaktion barn/barn och barn/vuxen

I observationsprotokollet gjorde jag ingen tydlig uppdelning mellan barns kommunikation och interaktion med barn, respektive vuxna. Min bedömning efter den första sagostunden var att gränsdragningen var för otydlig. Det skedde en växelverkan mellan bibliotekarien och barnen under sagostunden som ofta inkluderade både barn/barn och barn/vuxen. Denna växelverkan var i de sagostunder jag observerade väldigt dynamisk. I en annan verksamhet hade det kanske sett annorlunda ut och lett till en annan bedömning. Kommunikationen och interaktionen mellan barn/barn och barn/vuxen presenteras på förekommen anledning under en gemensam rubrik.

<sup>219</sup> Loggbok, "Bibliotekarie". 10/12.

<sup>220</sup> Lenz Taguchi, H. (2013), *Varför pedagogisk dokumentation?*. Passim.

<sup>221</sup> Säljö, R. (2010), *Lärande i praktiken*. s. 114.

<sup>222</sup> Dolk, K. (2011), "Genuspedagogiskt trubbel". s. 156.

Jag överraskades inledningsvis positivt av den växelverkan som fanns i barns kommunikation med varandra och med bibliotekarien. Materialet visar exempel på hur barnen resonerar högt och hjälper varandra fram till lösningar på problem, se även *exempel 1* och *exempel 2* tidigare i texten. Bibliotekarien deltar ofta i samspelen med små förtydligande eller frågande kommentarer och verkställer ibland barnens förslag:

**Exempel 8:**

Det elaka trollet åker rutschkana i simhallen. Eftersom bockarna har ändrat riktning på den så flyger trollet ut genom fönstret, alla [*snälla djur*, underförstått] i simhallen jublar. Petter: ”jag tycker det är synd om han”, bibliotekarien instämmer. Petter: ”jag blir alltid ledsen på sånt”. Bibliotekarien föreslår att de kan ändra slutet. Maya säger: ”De kanske kan bli vänner!”. Bibliotekarien ändrar slutet enligt förslaget.<sup>223</sup>

*Exempel 8*, ovan, visar på hur barnen genom att uttrycka sin uppfattning om världen och i samråd med gruppen och bibliotekarien ser potentiella lösningar och är delaktiga i att förändra situationen. Detta är ett exempel på barnens samverkande kommunikation med varandra och med vuxna av det slag som jag ansett svår att separera. Bibliotekarien plockar här upp barnens tankar, ger förslag och verkställer sedan barnens önskemål. Detta sätt att på begäran ändra mindre händelser i dramatiseringen av sagan, var något som bibliotekarien ofta gjorde. Jag upplevde att det bidrog till delaktighet. Frågan var om bibliotekarien själv var medveten om detta? Genom att lyfta mina observationer i handledningssamtal kunde jag spegla hennes arbete. Vi kunde tillsammans utvärdera om vi skulle sträva bort från ett förhållningssätt, eller förstärka det, som i det här fallet.

I *exempel 9*, nedan, sker en tydlig koppling mellan sagans värld och barnens uppfattning om världen utanför sagan. Tanken på den fula stora monsterhunden verkade skapa stora känslor och det är flera barn som tar ton när det gäller att få fram sitt förslag. Intensiteten stegras snabbt, barnen fyller i varandras förslag och hittar på nya.

**Exempel 9:**

Kivi hör ett gläfs bakom dörren men det är ingen gullig liten hund, det är en ful, stinkande monsterhund.

Bibliotekarie: ”Vad skulle ni tänka om det kom en sån där jättestor hund och åt på alla skorna?”

Eric: ”Nämen, jag skulle,.. jag skulle...om man har en yxa, jag skulle ta den...”

Bibliotekarie: ”Du skulle ta den och liksom försöka stoppa den?”

Elias: ”Jag försöker,..jag försöker banka den!”

Bibliotekarie: ”Ja, du skulle försöka slå den”

[Barnen pratar i mun på varandra]

Simon: ”Jag skulle pila så att den dör”

Tora: ”Kanske med en hård hammare”

Bibliotekarie: ”Ni skulle nog bli lite rädda låter det som för då brukar man ju försöka försvara sig”.<sup>224</sup>

<sup>223</sup> Sagostund 1, ”Observationsprotokoll 1”.

<sup>224</sup> Sagostund 3, ”Observationsprotokoll 3”.

Avslutningsvis vad gäller kommunikationen och interaktionen mellan barn och vuxna, noterade jag att de vuxna i sagostunden hade olika betydelse. Det var exempelvis tydligt att bibliotekarien var auktoriteten under sagostunden. Jag som observerar är snabbt bortglömd och får få blickar trots att jag sitter och aktivt tittar på dem. De andra pedagogerna har vid samtliga tillfällen en tillbakadragen roll och barnen interagerar med dem främst som en trygghet och välbekant knä, eller när de samlas in eller lugnas ner av pedagogen för att de stör sina kompisar. Gruppdynamiken och den sociala hierarkin i barngruppen blir särskilt tydlig genom att studera kommunikationen med bibliotekarien som i sagostunden har en position av auktoritär vuxen. De barn som kommenterar, ställer frågor och svarar på frågor i samverkan med bibliotekarien, är de barn som jag också uppfattade som ledaren i gruppen.

### Barns interaktion med artefakter

För att definiera barnens kommunikation och sociala och rumsliga interaktion i mitt observationsprotokoll hade jag kategorierna: verbal och ickeverbal kommunikation samt interaktion med artefakter. Det verkade inledningsvis som en naturlig uppdelning även om jag i efterarbete och analys ibland upplevde det svårt att avgränsa vad som borde höra till vilken kategori. Interaktionen med artefakterna skedde i de flesta fall i samverkan med ett verbalt eller ickeverbalt uttryck och upplevdes mer sällan som en fristående aktivitet. Ett exempel på det är de många verbala uttryck för engagemang och gillande som barnen avytttrade när sagoläsaren plockade fram ny rekvisita ur sagokistan: ”wow!”, när det blåa sammetstyget som agerar vatten kom fram,<sup>225</sup> eller: ”hu!” och ”host” när barnen fick lukta på den stinkande och smutsiga monsterhund (ett gosdjur).<sup>226</sup> Därtill involverades ofta andra barn och vuxna i interaktionen med rekvisitan, vilket gjorde en tydlig definition av kategorin något svår. Enligt ett sociokulturellt perspektiv är det på liknande sätt svårt att separera artefakter och mänskligt tänkande och handling eftersom människan samverkar med artefakterna. Genom att samverka med dem laddar vi dem också med ny innebörd och kunskap vilket leder till och synliggör en utveckling menar Säljö.<sup>227</sup>

Artefakterna – rekvisitan – hade flera funktioner vid sagoläsningen. Med hjälp av artefakterna dramatiserades berättelsen och gjorde att sagan bars både i ord och bild. Rekvisitan användes också som medierande redskap i sociokulturell mening, för att förklara och symbolisera ord och sinnligheter. Vid läsningen av *Kivi och monsterhund* gjorde bibliotekarien en genomgång av en händelse i boken med hjälp av föremålen. Skälet till detta var till en början praktiskt; för att kunna varva dramatisering med att hålla i boken och läsa innantill. Texten var ordrik och svår

<sup>225</sup> Sagostund 1, ”Observationsprotokoll 1”.

<sup>226</sup> Sagostund 2, ”Observationsprotokoll 2”.

<sup>227</sup> Säljö, R. (2000), *Lärande i praktiken*. Kap. 2.

för bibliotekarien att minnas utantill vid första tillfället. Jag förvånades något över hur barnen höll uppmärksamheten på berättelsen. Rekvisitan och dramaturgin verkade förbereda barnen på de långa, ordrika styckena med rim som sagan bygger på. Detta var något vi uppmärksammade som positivt och diskuterade i handledningssamtalet, varför vi beslöt att fortsätta med samma upplägg.<sup>228</sup>

Artefakterna framkallade också stämning. All rekvisitan var till en början nerstoppad i en sagokista och plockades fram allt eftersom de blev aktuella för berättelsen. Detta skapade en stämning av förväntan. Spänningen och nyfikenheten höll barnens uppmärksamhet uppe under sagoläsningen. Vid samtliga tillfällen fascinerades jag av hur barnens ögon nålade sig fast vid sagokistan när bibliotekarien skulle lyfta på locket och plocka fram ett nytt föremål. Med artefakternas hjälp transformerades sagostunden till något annat än att vara ”sagoläsning”. Ibland försvann negativa förväntningar på vad en sagoläsning var. Ett exempel på det är när Petter vid det första sagostundstillfället deklarerar att han ”bara gillade att pyssla, inte saga”.<sup>229</sup> Trots detta klagörande uttalande, var det sedan Petter som ivrigast kommenterade det som hände i berättelsen under sagostunden och interagerade som mest med andra barn, bibliotekarien och artefakterna. Petter hade en ledarposition i gruppen och både tog och fick utrymme för att uttrycka sina åsikter och tankar samt påverka utformandet av sagan. Det fanns med andra ord inga spår av ogillande under sagostunden istället bidrog han till att stimulera gruppmedlemmarna med sina kommentarer och flera barn följde med honom in i samtal om berättelsen.<sup>230</sup>

Artefakterna väckte också minnen och relaterade till sinnena. Det tydliga exemplet som återkommer är ”låtsasbajset” som framkallade miner, utrop: ”blå” och gester: att till exempel vifta framför näsan. Efter sagostunden fick barnen leka med rekvisitan. Ibland fortsatte leken utifrån berättelsen om Kivi och monsterhund, men oftare frikopplades rekvisitan helt från den funktion de haft under sagostunden.

#### **Exempel 10:**

Lotta: ”Kan du hålla i bajskorven när den är på simskolan?”<sup>231</sup>

I detta exempel har låtsasbajset i det närmaste fått ett eget liv. Den var förutom på simskola med om en kraftig krock med en bil och blev duschad. I andra fall länkade rekvisitan till boken. Efter att låtsasbajset som artefakt, i sig hade avhandlats som ämne ville först ett barn, sedan flera, se bajset som det ser ut på bilden i boken [underförstått].<sup>232</sup> Liknande sätt att koppla samman rekvisita och bok görs under pysselstunden. Josef ber att få se mattan i boken varvid bibliotekarien hämtar

<sup>228</sup> Handledning 2, ”Mötesanteckningar 2”.

<sup>229</sup> Sagostund 1, ”Observationsprotokoll 1”.

<sup>230</sup> Sagostund 1, ”Observationsprotokoll 1”.

<sup>231</sup> Sagostund 3, ”Observationsprotokoll 3”.

<sup>232</sup> Sagostund 2, ”Observationsprotokoll 2”.

boken. Han begrundar färgen på mattan och letar upp rätt pennfärg. Efter att Josef hade målat bajset och mattan, målade han i sin bild även monsterhund, Kivi och helikoptern.<sup>233</sup> Bilderna i boken fungerade som ett facit för att återge scenen så äkta som möjligt. Men det fungerade också som igångsättare av samtal och kreativitet vid pysselstunden. Ett annat barn påkallar min uppmärksamhet: ”Jag har ritat han, och ett jetplan och en polis med uppsträckt hand”. Strax därpå börjar två barn orda om huruvida jetplanet var svart eller blått. Vi letar upp jetplanet i boken.<sup>234</sup>

Rekvisitans funktion att mediera samhällliga normer visade sig också. I en scen går monsterhund på toaletten på ”mattan de ärvt av svågern Sverre”, vilket under sagoläsningen illustrerades med att bibliotekarien placerade en låtsasbajs på en tygbit. Denna scen genererade ljudliga reaktioner vid två av observationstillfällena som antydde en skräckblandad förtjusning inför detta tilltag.<sup>235</sup>

#### Exempel 11:

Rani till pedagog: ”Han bajsar på mattan!”

Maria: ”Men det är inget riktigt bajs.”

Elias: ”Jag vill se bajset.” (menar låtsasbajset, min anm.)

Fler barn (oskiljbart vilka, min anm.): ”Bluäää”, ”Får jag se”, ”Får jag se”, ”Jag med!”

Simon: ”Jag vill lukta på det.”

Li: ”Lite äckligt!”

Elias: ”Jag vill se bajset....på boken!”

Flera barn faller in i Sams önskan om att få se bajset i boken (bilden, min anm.).<sup>236</sup>

Ur ett sociokulturellt perspektiv illustrerar exemplet samtalets situerade karaktär. Barnen reagerar enligt en föreställning om vad som är opassande i ett sammanhang (att ”gå på toa” på den ärvda mattan). Att monsterhunds överträdelse av etiketten är uppskattad tyder dock skratt och upprymdheten på, kanske för att bajs upplevs som ett roligt ämne eller för att det visar på att monsterhund är en busig hund? Kanske är det roligt att ämnet lyfts fram på sagostunden överhuvudtaget? Med artefakternas hjälp finns möjlighet att bedrövas över händelser, skratta åt dem och ventileras samhällliga föreställningar och normer. Dessa händelser är ett axplock ur barnens interaktion med rekvisitan. De exemplifierar artefakternas funktioner men också deras centrala roll under sagostunden.

## Sammanfattning – Undersökningskapitel 1

Barnens kommunikation och interaktion med varandra, med bibliotekarien och med artefakter synliggörs i detta kapitel. Det framgår i analysen av den verbala kommunikationen att det finns en växelverkan mellan barnen och bibliotekarien i samtalet. Denna samverkan var överraskande dynamisk och det vi tog fasta på för att arbeta vidare med delaktigheten. Den ickeverbala kommunikationen var ofta svår att separera från den verbala kommunikationen och ofta svår att tolka. Över-

<sup>233</sup> Sagostund 2, ”Observationsprotokoll 2”; Loggbok, ”Bibliotekarie”. 21/1.

<sup>234</sup> Sagostund 2, ”Observationsprotokoll 2”.

<sup>235</sup> Sagostund 2, ”Observationsprotokoll 2”; Sagostund 3, ”Observationsprotokoll 3”.

<sup>236</sup> Sagostund 3, ”Observationsprotokoll 3”.



huvudtaget var det svårt att dela upp kommunikationen i rättvisande kategorier. Jag kunde urskilja att den ickeverbala kommunikationen användes för att söka kontakt eller som en medveten eller omedveten förstärkare av en upplevelse. Den tog därför effektivt tempen på gruppdynamik och stämning. Det mest engagerande fyndet var att artefakterna i så hög grad stimulerade samtalet. Med rekvisitans hjälp bars berättelsen i ord och bild på ett lustfyllt sätt framåt. Artefakterna stimulerade både hörsel, syn, minnen och associationer.

## Undersökningskapitel 2 – Utvecklingsarbetet

I detta kapitel redogör jag för det empiriska material som anknyter till forskningsprocessen och arbetet med att utveckla sagostunden. Jag söker i materialet förståelse för vad som kan ligga till grund för ett arbete med att utveckla sagostunden på just det här biblioteket, ger exempel på hur vi arbetade och synliggör vårt resonemang i processen. En betydande del av mina och bibliotekariens erfarenheter och reflektioner från sagostunden finns nedskrivna i loggböcker och handledningsanteckningar, vilka har analyserats. Jag återkopplar även till observerade händelser under sagostunden och till vissa exempel i *Undersökningskapitel 1*. Jag har valt att tematisera framställningen utifrån aspekter som jag bedömt som framträdande i det empiriska materialet. Jag presenterar detta under rubrikerna: *Sagostundens innehåll*, *Pedagogiska förhållningssätt* och *Kontext*.

### Sagostundens innehåll

Sagostundens innehåll är en utgångspunkt för den övergripande diskussionen i detta undersökningskapitel. Området är omfattande och det empiriska materialet flerdimensionellt. Delar av resultatet av utvecklingsarbetet med sagostundens innehåll, kommer därför att dyka upp även i de följande avsnitten: *Pedagogiska förhållningssätt* och *Kontext*.

Sagostunden som helhet bestod av presentation, sagoläsning och pysselstund. Samtliga delar diskuterades och observerades i utvecklingsarbetet men ett särskilt fokus lades på sagoläsningen och boken, varför den delen presenteras först och mest ingående i den följande texten.

#### *Sagoläsningen och boken*

En stor del av förberedelser och reflektioner i arbetet kan kopplas till själva sagoläsningen. Bibliotekarien förberedde en dramatisering och gjorde rekvisita utifrån en bok. Jag observerade det som utspelade sig där och genom att sagoläsningen filmades kunde jag studera vissa sekvenser flera gånger. Vid en första observation utgick bibliotekarien från en tidigare planerad sagostund. När vi därefter planerade vår första aktion riktade vi den mot bokvalet. Vi inspirerades av litteratur och

forskning som undersöker hur barn konstruerar kön i pedagogiska miljöer, utifrån ett poststrukturalistiskt feministiskt perspektiv.<sup>237</sup> Vi tog fasta på ett komplicerande genuspedagogiskt arbetssätt med målsättning att komplicera synen på genus och upplösa dikotomier. Vi utgick från en syn på språkets funktion att mediera världen för oss och vara ett verktyg för att komplicera synen på kön. Vi beslöt oss därför för att använda hen-boken *Kivi och monsterhund* i sagostunden. Intentionen med bokvalet var att ge en möjlighet för pedagoger och barn att befrias från en traditionell berättelse där den vuxne och barnen lätt kan hamna i förutfattade meningar om berättelsen. Boken blev sedermera vår huvudsakliga aktion, och en fast parameter i studien. I kombination med denna aktion justerade vi vårt förhållningssätt under sagoläsningen utifrån diskussioner om delaktighet. Detta senare är något som lyfts fram i detta undersökningskapitel under rubriken *Pedagogiska förhållningssätt*.

Vår förväntning på boken före sagostunden var att bilderna och berättelsen skulle vara frikopplade från en traditionell könsrollsbeskrivning. När vi diskuterade boken på handledningen efter det första tillfället, reflekterade vi dock över att sagan bar på komponenter som kunde uppfattas som manligt kodade. Tankar som också stärktes i och med samtalen med barnen. Berättelsen bygger i hög grad på ”action”, det händer mycket i ett snabbt tempo: monsterhunden äter skor och stökar ner och poliser kör runt i bilar med tjutande sirener. Detta förstärktes dessutom vid dramatiseringen eftersom sådana händelser är tacksamma att dramatisera. Vår uppfattning var att boken var mer manligt kodad än vad vi först hade uppfattat och att vi ville arbeta med framförandet för att balansera upp det. Bibliotekarien arbetade vid nästa sagostundstillfälle med att lyfta fram andra delar av berättelsen, exempelvis de omhändertagande delarna där Kivi tvättar monsterhund och de partier i boken där relationen mellan dem synliggörs.

Barns uppfattning om Kivis kön och hur barn tillskriver karaktärer kön i en könsneutral bok, har diskuterats i två uppsatser som båda utgår från just *Kivi och Monsterhund*.<sup>238</sup> Deras resultat och diskussion stämmer väl överens med våra observationer och förvånade oss inte. Det som däremot överraskade under sagostunden var att barnen inte brydde sig om begreppet hen, varken vid introduktionen då bibliotekarien kort förklarade ordet eller senare. Ingen frågade om Kivis kön och de tvekade aldrig när de talade om Kivi – antingen sade barnen ”Kivi” eller ”han”. Att använda en hen-bok uppfattade jag som en aktion som främst utmanade oss vuxna. Det framgår i loggböcker och vid handledningssamtal att både jag och bibliotekarie reflekterar över pronomenet hen:

---

<sup>237</sup> Davies, B. (2003), *Hur flickor och pojkar gör kön*; Wiklund, C., Petrusson-Nahlin, I. & Schönback, H. (2011), ”Språkande som vägvisare i förskolan”; Hulth, M. & Schönback, H. (2011), ”Att ”trubbla” genusnormer utifrån en bilderbok”; Eidevald, C. (2011), *Anna bråkar!*.

<sup>238</sup> Lindström, S. (2013), *Kivi är en han, inte en hen*; Ekström, M. & Nilsson, H. (2013), *Det handlar om en pojke som vill ha en hund*.

#### Ur bibliotekariens loggbok:

”Hen: Jag använder hen mycket i skrift men är fortfarande ovan att göra det i tal. I sagan funkar det bra men jag märker att jag undviker det när vi pratar efteråt och hellre kallar Kivi vid namn.”<sup>239</sup>

I en biblioteks- och informationsvetenskaplig uppsats från 2013 studerar Almström diskurser om pronomenet hen utifrån samma bok.<sup>240</sup> Till skillnad från de andra uppsatserna som tar avstamp i Kivi och Monsterhund, studerar hon bibliotekariens perspektiv. Av de sju diskurser hon definierar lyfts den så kallade ”människodiskursen” fram som den diskurs som starkast utmanar den dominerande västliga diskursen ”könskategoriseringen”.<sup>241</sup> ”Människodiskursen” innebär i stora drag en syn på individen som människa snarare än kön och genom att inte köna barnen kan de erbjudas ett utrymme för ”att tolka och utvecklas i”. Det kan också leda till reflektioner över hur kulturen könar.<sup>242</sup> En sådan syn på pronomenet *hen* relaterar till mina och bibliotekariens tankar med bokvalet. Att omsätta dessa tankar i praktiken upplevdes ibland som en utmaning för oss men arbetet blev mer konkret när vi kunde knyta det till boken.

Bokvalet var vår huvudsakliga aktion och en central artefakt vid sagostunden. Redan tidigt i processen väcktes tankar om bokens betydelse. Både jag och bibliotekarien reflekterade över detta i loggböcker och samtal:

#### Ur uppsatsförfattarens loggbok:

”Är boken för central i vårt utvecklingsarbete? Inte tänkt att den ska vara det, vi använder Kivi och monsterhund mest för att pröva ett jämställdhetspedagogiskt spår som utmanar språket och invanda föreställningar enligt ett feministiskt poststrukturalistiskt perspektiv. Det är inte tänkt att vi ska undersöka just den boken.”

”Hur viktigt är bokvalet?”<sup>243</sup>

#### Ur bibliotekariens loggbok:

”C och jag pratar om att sagan eg inte alls är könsneutral – och att det egentligen går att jobba med vilka böcker som helst och framställa dem mer könsneutralt. Att det kan vara ett mer praktiskt effektivt sätt att jobba än att välja ”genus-böcker”. Hur jag bemöter barnen, vilka aktiviteter jag väljer, vad jag uppmärksammar osv.”<sup>244</sup>

Hulth och Schönback resonerar kring bokvalets betydelse i texten ”Att trubbla genusnormer utifrån en bilderbok”.<sup>245</sup> De höjer ett varningens finger för tron på att en bok med de rätta budskapet av sig självt gör barnet mer jämställt. En sådan idé vilar på en mer modernistisk tanke som utgår från att vuxna och det pedagogiska materialet har kunskap och makt, och att barn passivt tar till sig samma kunskap. Att enbart läsa boken ger inte utrymme för omförhandling, då är samtalet viktiga-

<sup>239</sup> Loggbok, ”Bibliotekarie”. 28/1.

<sup>240</sup> Almström, V. H. (2013), *Hen på bibliotek*.

<sup>241</sup> Almström, V. H. (2013), *Hen på bibliotek*. s. 66.

<sup>242</sup> Almström, V. H. (2013), *Hen på bibliotek*. s. 57.

<sup>243</sup> Loggbok, ”Forskare/ uppsatsförfattare”.

<sup>244</sup> Loggbok, ”Bibliotekarie”. 28/1.

<sup>245</sup> Hulth, M. & Schönback, H. (2011), ”Att ”trubbla” genusnormer utifrån en bilderbok”.

re och att se till barnens tankar om boken.<sup>246</sup> Här finns tillfälle för viss självkritik då vi uppehöll oss stadigt kring boken som en statisk parameter främst för att det var en ”hen-bok”. Det hade utifrån vetskapen, kanske varit bättre om bokvalet fallit på en berättelse som, trots sitt könsneutrala koncept, inte var manligt kodad. Samtidigt genererade berättelsen i sig viktiga diskussioner om både innehållet och bibliotekariens framställning av den. Det blev också tydligt att processen synliggjorde sådant som annars kanske hade förbisetts i det vardagliga arbetet med sagostunden.

Det empiriska materialet avslöjar att vi bitvis närmade oss sagostundsutvecklingen från olika håll. I loggboksanteckningarna finns en överblick från min sida att fundera över det övergripande upplägget för utvecklingsarbetet, att vi kanske borde förändra och utmana upplägget av sagostunden mer radikalt. Mina tankar handlar i hög grad om aktionsforskningsprocessen och studiens utveckling.<sup>247</sup> Bibliotekarien cirkulerade flera gånger kring *delaktighet*: hur vi skulle göra de ”tysta” barnen mer delaktiga i samtalet.<sup>248</sup> Detta senare anknuter till de pedagogiska förhållningssätten och genomförandet. Vi såg inte då att vi drog i området ur olika håll. Vid en analys av det empiriska materialet synliggjordes dock detta, och det belyser en för aktionsforskningen central del; mötet mellan forskare och deltagare från praktiken. Vi enades trots olika perspektiv och erfarenheter om hur vi skulle utveckla sagostunden. Vi var överens om att vi snarare ville satsa på aktioner riktade mot förhållningssättet till boken och barnen, än om rumsliga eller fysiska aspekter. Våra samtal präglades av hur vi skulle tolka och utläsa barnens upplevelse av boken och sagostunden genom deras utsagor och beteenden. Bibliotekarien justerade utifrån våra samtal det dramatiserade framförandet av boken. Justeringar i sagoläsningen presenteras mer ingående under rubriken *Pedagogiska förhållningssätt*, men generellt kan sägas att resultatet av justeringen i sagoläsningen var svårt att tyda. De barn i gruppen som kom vid det sista tillfället, kommunicerade och uttryckte sig överlag mindre än barn i de tidigare grupperna hade gjort. Övriga av att de reagerade så annorlunda tog vi itu med funderingar över anledningarna till det. Detta diskuteras ytterligare under rubriken *Gruppdynamik* senare i detta undersökningskapitel.

### *Presentation och pysselstund*

Presentationen fortlöpte relativt likartat vid samtliga tillfällen: Barnen tog emot en talsten, sade eventuellt sitt namn och något de tycker om att göra och skickade sedan vidare stenen till kompisens bredvid. Det blev tydligt att de äldre barnen genomförde proceduren med större förståelse än de mindre. Vissa av de små barnen sade ingenting med en blyg eller undvikande uppsyn. Vid en genomgång av observationsprotokollen blir ytterligare några saker tydliga. Till att börja med råder en

<sup>246</sup> Hulth, M. & Schönbeck, H. (2011), ”Att ”trubbla” genusnormer utifrån en bilderbok”. s. 182.

<sup>247</sup> Loggbok, ”Forskare/upsatsförfattare”.

<sup>248</sup> Loggbok, ”Bibliotekarie”. 10/12 och 21/1.

spänd förväntan och samtidigt en stor lyhördhet inför de instruktioner som ska komma från bibliotekarien. Barnen verkar laddade och förväntansfulla inför sago-  
stund. Det andra jag såg var att de flesta barnen håller fokus och någorlunda följer  
stenen och presentationsrundan hela vägen runt. Trots att själva repliken som varje  
barn förväntas leverera ibland uteblir eller känns lite pressad, så fyller presenta-  
tionsrundan sitt syfte som uppvärmning. Under presentationsrundan har barnen  
provat på att säga något med kompisarnas blickar riktade mot dem. Även de som  
endast håller i stenen har blivit sedda av de barn och vuxna som närvarar. Artefak-  
ten, här i form av en talsten, hade stor betydelse vid detta moment. Genom den  
blev det tydligt för barnen vems tur det var att tala. Jag noterade inte vid något  
tillfälle att någon avbröt den som hade talstenen. De barn som började röra sig lite  
rastlöst eller ville meddela sig till en pedagog, gjorde det utan att störa. Efter pre-  
sentationen iordningställdes sagorummet. Därefter gjorde barnen en ramsa till-  
sammans med bibliotekarien som tog dem till sagolandet. Vi gjorde ingen aktion  
mot presentationsrundan. Den efterföljande pysselstunden blev däremot en experi-  
mentverkstad i utvecklingsprojektet. Den stora utmaningen var att få barnen att  
samtala med mig och bibliotekarien. Som uppgift under pysselstunden valde vi att  
ge barnen instruktionen att rita något ur boken. Jag ställde frågor för att höra vad  
de tyckte om boken och bad dem berätta för mig vad de ritat. Jag lade stor vikt vid  
samtalet, med materialinsamlingen i åtanke. Hur barnen uppfattade mina samtals-  
liknande intervju försök var väldigt olika. Vissa talade friare om jag bara lyssnade,  
andra svarade bättre på igångsättande frågor och kommentarer. Med anledning av  
det bytte jag strategi varje gång för att slutligen inse att det inte finns en lämplig  
strategi. Tidstillgången var dessutom alltför knapp; jag hade cirka 20–30 minuter  
för att etablera en relation med barnen. Jag var dessutom sinnligt utmattad efter  
observationen och samtidigt som jag samtalade försökte jag också överblicka  
rummet och pysselstunden som helhet. Att observera även pysselstunden hade  
möjligen varit mer givande ur materialinsamlings-synpunkt. Min strävan var dock  
att få barnens utsagor som komplement till det jag uppfattat genom observation av  
sagoläsningen. Här följer ett exempel på samtal med ett barn:

**Exempel 12:**

Eric sitter och klipper ut sin Kivi-figur mycket fokuserat.

CJ: Vad ska du göra med kivi när den är klar?

...ska den få hälsa på monsterhund?

Eric: Ja a den ska få hälsa på den när den har blivit målad.

Eric: ...nu klipper jag bort den här.

CJ: Mmm nu klipper du bort den där.

[lite senare]

CJ: [till Eric] Vad tyckte du om boken?

Eric: Den var rolig.

CJ: Vad var roligt i sagan?

Eric: Att han slängde ut sin monsterhund.

CJ: Han [jag inser misstaget att köna Kivi, gör paus], Kivi verkade inte så rädd för hunden.

Eric: Ja det var bra för han slängde ut den där monsterhunden, eller hur?

CJ: Ja

CJ: Tror du monsterhund tyckte att det var bra?  
Eric: Nääää monsterhund tyckte det var dåligt! .....men Kivi tyckte det var bra.<sup>249</sup>

I de fall barnet inte talade med ord skedde kommunikationen ibland med ljud och kroppsspråk. Särskilt Sandra som var minst i sin grupp, kommunicerade mycket med ljud under pysselstunden.<sup>250</sup> Artefakter i form av krita sax och papper kunde, liksom jag tidigare hade sett att boken och talstenen gjorde, underlätta kommunikation i de fall det språket inte räckte till.

Pysselstunden var ett tillfälle för barnen att välja vad de ville göra och hur länge. Vissa sökte sig till pysslet och uppehöll sig vid bordet hela eller delar av pysselstunden. Andra lekte bara med rekvisitan. Efter det första tillfället började bibliotekarien uppmuntra barnen att leka med rekvisitan mer aktivt, varvid fler och fler vågade sig på det. När vi senare analyserade resultatet insåg vi att det gav stort mervärde att leka efter sagoläsningen.<sup>251</sup> I leken kunde vi se vad de snappat upp och om de fortsatte leka utifrån sagan eller hittade på nya händelser med samma rekvisita:

**Exempel 13:**

Ella fortsatte att tvätta monsterhund nästan hela pysselstunden, ett annat barn gjorde bajs-soppa och Tora lekte död och arrangerade begravning.<sup>252</sup>

Det kunde bli rörigt i rummet, med mycket ljud och rörelse. I och med att bibliotekarien släpper kontrollen och leker med barnen på golvet uppstår känslan av att förlora kontrollen över hela situationen. Ingenting går egentligen över styr och situationen kan ses som ett exempel på barns delaktighet.

**Ur bibliotekariens loggbok:**

”Efter sagan är det kul lek som alltid med den här gruppen. En tankeställare får jag när ett av de äldre barnen leker att hon är död och jag går in i den leken och sedan flera av de yngre vill göra samma sak. Det kanske inte är min roll att gå för djupt in i tunga ämnen som döden? Jag avslutar leken och vi hittar en ny tråd.”<sup>253</sup>

Om bibliotekarien kan lyssna på barnet och erbjuda ett bra samtal är det kanske bibliotekariens uppgift att lyfta djupa ämnen? I det här sammanhanget fanns plats för att ”leka igenom” dessa tankar.

## Sagostundens kontext

Innebörden av ordet kontext beskrivs av Säljö som alltför generell för att ha någon egentlig mening.<sup>254</sup> Kontexten är dock central i det sociokulturella perspektivet och

<sup>249</sup> Sagostund 3, ”Observationsprotokoll 3”.

<sup>250</sup> Sagostund 3, ”Observationsprotokoll 3”.

<sup>251</sup> Handledning 3, ”Mötesanteckningar 3”.

<sup>252</sup> Sagostund 3, ”Observationsprotokoll 3”.

<sup>253</sup> Loggbok, ”Bibliotekarie”. 28/1.

<sup>254</sup> Säljö, R. (2010), *Lärande i praktiken*. s. 129.

en kärna i förståelse av mänsklig kommunikation och handling. Enligt Säljö agerar människor alltid inom ramen för praktiker.<sup>255</sup> Jag gör ett försök att ringa in sagostundens kontext i syfte att analysera verksamheten och utvecklingen av den. Analytiskt ser Säljö olika nivåer av kontext som med möda kan separeras i teorin men mer sällan i praktiken. Det handlar om fysisk, kognitiv, kommunikativ och historisk nivå av kontexten. Ofta handlar det om en kombination av flera nivåer.<sup>256</sup> Med utgångspunkt i ett sådant resonemang ringar jag in sagostundens kontext. Jag väljer att under den här rubriken skärskåda tre kontextuella områden: verksamhetens organisatoriska förutsättningar, sagorummet och rekvisitan samt gruppdynamiken. Jag är dock medveten om att kontexten även skulle kunna innefatta sagostundens innehåll likväl som pedagogiska förhållningssätt. Dessa två områden är dock så omfattande i undersökningen att jag väljer att diskutera dem separat och med en annan ingång. Min avgränsning bär alltså pedagogiska förtecken och förhoppningsvis motiveras denna av resonemangen i följande texter.

#### *Verksamhetens organisatoriska förutsättningar*

En viktig del i det aktionsforskningsinriktade utvecklingsarbetet var samverkan mellan praktik och teori. Denna samverkan fångades delvis upp i samtal och anteckningar från handledningsmöten och loggböcker. Dessa anteckningar har varit viktiga för studien då de till stor del legat till grund för analysen i *undersökningskapitel 2*. Samtalen utifrån våra reflektioner ledde oss varje gång vidare i utvecklingsarbetet. Att finna tid för individuell reflektion och samtal mellan bibliotekarie och forskare var dock svårt, vilket anteckningar i loggbok också vittnar om.

#### **Ur bibliotekariens loggbok:**

”För lite tid att prata med C [Christina, min anm.] efteråt + för lite tid för reflektion före + efter”.<sup>257</sup>

”.../[ett längre stycke anteckningar, min anm.] ”De här anteckningarna hann jag inte skriva ner direkt och det känns som jag har glömt mycket”.<sup>258</sup>

Bibliotekarien som deltog i studien arbetade 65 procent eftersom hon hade förkortad arbetstid på grund av barn/föräldraledighet. Hon var vid tillfället den enda barnboksbibliotekarien som hade sagostunder. Det samarbete vi hade möjliggjordes av att bibliotekarien och jag förlade möten på tider som överlappade hennes lunch. Vi hade också kontakt över e-mail där jag fick svar på frågor eller skickade över artiklar och anteckningar som relaterade till undersökningen. Bibliotekarien antecknade i loggboken när tidsluckor uppstod på jobbet, eller på resan hem. Sådana var förutsättningarna vilka vi båda anade och accepterade i början av vårt samarbete. Det framgår dock i bibliotekariens loggbok att engagemang inte undanröjer tidsbrist när det kommer till praktiska göromål:

<sup>255</sup> Säljö, R. (2010), *Lärande i praktiken*. s. 130.

<sup>256</sup> Säljö, R. (2010), *Lärande i praktiken*. s. 135ff.

<sup>257</sup> Loggbok, ”Bibliotekarie”. 21/1.

<sup>258</sup> Loggbok, ”Bibliotekarie”. 4/2.

### Ur bibliotekariens loggbok:

”Skickar ut förfrågan till förskolor som ska komma XX/XX. (Har fått brev till vårdnadshavare av C). Blir lite stressad. Såna här småsaker tar mer tid än en tror. Vad har jag gett mig in på?”<sup>259</sup>

Jag bad redan inledningsvis bibliotekarien att notera sina egna förutsättningar, känslor och tankar under processen. Jag uppmuntrade till att loggboksskrivandet gärna kunde präglas av en ”tänka-högt-struktur”. Instruktionen var även riktad till mig själv inför mitt eget loggboksskrivande och antecknandet vid observationerna. En reflexiv blick var viktig för att upprätthålla distansen till det arbete jag både var involverad i och studerade samt för att skapa transparens i materialet. Mina kvalitativa metoder likväl som mina valda teorier, betonar betydelsen av en reflexiv blick och poängterar individens medskapande roll i kommunikation, kontext och utveckling. Inför det tredje handledningsmötet gav jag dessutom bibliotekarien som uppgift att reflektera över verksamhetens förutsättningar för utveckling. Trots en upplevd tidsbrist är bibliotekariens loggboksanteckningar mycket kärnfulla som källmaterial. Det framgår i bibliotekariens slutreflektion att samtalen med mig som extern forskare med ett mer teoretiskt perspektiv, hade väckt tankar och idéer och varit givande överlag.<sup>260</sup> Jag upplever på liknande sätt att tillgången till bibliotekariens reflektioner om sagostunden har bidragit till min förståelse för praktiken. Jag har också tydligare sett vilka delar av teorin som är intressanta för praktiken. Inte minst har samtal och loggboksanteckningar speglat en personlig process parallell med studiens och utvecklingsarbetets process.

På andra plan än tidsmässigt var verksamhetens förutsättningar desto bättre: Biblioteksledningen var positiv till att delta i utvecklingsarbete och jag samarbetade med en erfaren och kompetent bibliotekarie med ett väl inarbetat sagostundskoncept. Tack vare det kunde vi i våra samtal fästa stor uppmärksamhet på pedagogiska förhållningssätt och perspektiv. Jämte bristen på tid kunde jag uppleva att det i verksamheten saknades en samtalspartner, eller ett liknande forum för reflektion. Utifrån det rika material vi samlade in i loggböcker under korta stunder blir min slutsats att avsatt tid för reflektion skulle gynna arbetet med sagostunden. Detta kan ske periodvis varvid arbetet då kan utformas som en aktionsforskningsinspirerad process. Om inte samarbetspartner finns kan loggboken delvis bidra som bollplank och reflektionspartner.

### *Sagorummet och rekvisitan*

Sagorummet och rekvisitan var hörnstenar i utformningen av sagostunden. De utgjorde statistiska parametrar i den här studien. I *Resultat och analys/Undersökningskapitel 1* synliggjordes barnens interaktion med artefakter vilket särskilt kom att åsyfta rekvisitan under sagoläsningen. Det framgick av observationsmaterialet att rekvisitan var en väldigt viktig del i det dramatiserade berättandet och att det

<sup>259</sup> Loggbok, ”Bibliotekarie”. 2/12.

<sup>260</sup> Loggbok, ”Bibliotekarie”. 4/2.



främjade samtal mellan barn/barn och barn/vuxen. Övrig rekvisita var till exempel talstenen som användes vid introduktionen. Den laddades med betydelsen att det var barnets tur att prata. Denna innebörd var förbestämd av bibliotekarien och riktade fokus.

Sagorummet hade funktionen att fysiskt rama in verksamheten. Rummet var avskilt och omsorgsfullt inrett för att användas vid sagostund. Jag fascinerades inledningsvis av den fina miljön och reflekterade över hur det skapade stämning i sagostunden.<sup>261</sup> Jag kunde se att det fanns skillnader i hur barnen tog plats i rummet, mellan de barngrupper som varit där förr och de som var där för första gången. De grupper som redan var bekanta med rummet rörde sig friare under pysselstunden än de som aldrig varit där. De gick mellan pysselbordet och rekvisitan på sagoplatsen och växlade spontant mellan aktiviteter.<sup>262</sup> Jag upplevde också att det fanns en stämning av förväntan och lugn hos vissa av de barn som varit där tidigare.<sup>263</sup> Det fysiska bibliotekets betydelse som plats och sagostunden som ett verktyg för att locka barn till biblioteket, lyfts fram i Hedemarks rapport *Projekt sagostunden*. Det framgick i den att det var främmande för flertalet bibliotekarier att förlägga sagostund på annan plats än på biblioteket.<sup>264</sup> Jag förvånades över resultatet och tyckte att det var ett begränsande förhållningssätt från bibliotekens sida. Trots min inställning knöt jag själv allt hårdare kring det fysiska rummet i utvecklingsarbetet med verksamheten. Jag upplevde snart att rummet bidrog till barnens entusiasm och fokus under sagostunden. Vid en sagostund kommenterade den medföljande pedagogen att barnen brukar vara ”rörigare” men att de gillar sagor [underförstått: att det är därför de nu är så entusiastiska och interaktiva].<sup>265</sup> Innebörden av hennes kommentar tolkade jag som knutet till den specifika kontexten. Ur ett sociokulturellt perspektiv är tänkande, kommunikation och fysiska handlingar situerade i kontexter.<sup>266</sup> Barnen kan således agera annorlunda i sagostundens kontext gentemot hur de agerar i förskolans kontext. Barnens beteende i rummet, i de grupper som varit på sagostund förut, var som sagt hemtamt. Kommunikation under sagostunden bland samma barn var också rikligare. Det indikerar möjligen att det fysiska rummet, miljön och igenkänningen är gynnsamt för verksamhetens syfte. Det kan också handla om gruppdynamik.

### *Gruppdynamik*

Även om sagorummet som plats uppfattades som gynnsam för verksamheten, fanns andra kontextuella aspekter av lika stor betydelse. Gruppdynamiken var en sådan. Kommunikation och interaktion under sagostunden upplevdes i hög grad

<sup>261</sup> Loggbok, ”Forskare/upsatsförfattare”.

<sup>262</sup> Sagostund 1, ”Observationsprotokoll 1”; Sagostund 2, ”Observationsprotokoll 2”; Sagostund 3, ”Observationsprotokoll 3”.

<sup>263</sup> Loggbok, ”Forskare/upsatsförfattare”.

<sup>264</sup> Borrman, P. & Hedemark, Å. (2013), *Projekt Sagostunden*. s. 12.

<sup>265</sup> Sagostund 2, ”Observationsprotokoll 2”.

<sup>266</sup> Säljö, R. (2010), *Lärande i praktiken*. s. 130.

löpa i relation till stämning och dynamik i gruppen. Relativt snabbt gick det att känna av stämningen under sagostunden.

Under den sagostund som gjordes med barn från familjedaghem upplevde både jag och bibliotekarien en skillnad i gruppens dynamik. Barnen inordnade sig inte som grupp i samma utsträckning som de andra. De var mer individer än grupp. Bibliotekarien upplevde att det var fler parallella spår att hantera än vid de andra sagostunderna.<sup>267</sup>

Vid det sista observationstillfället observerade jag en grupp som aldrig varit på bibliotekets sagostund förut. Barnens beteende i det fysiska rummet skiljde sig, som beskrivits ovan, mellan de barn som varit på sagostund förut mot de barn som inte varit där förut. Förstagångsbesökarna var till exempel mer tveksamma inför att sätta igång och leka med rekvisitan. På liknande sätt skiljde sig dessa barns interaktion med varandra, med bibliotekarien och med artefakterna. De reagerade inte lika starkt på de scener i berättelsen som brukade få kraftigt gensvar. Bibliotekarien hade vid detta sista tillfälle justerat framställningen av boken och prövade ändringarna på just denna grupp förstagångsbesökare. Det blev därmed svårt att tolka barnens tveksamhet. Var det svaga gensvaret ett resultat av ändringen i berättelsen, eller handlade det främst om att de var ovana vid sagostunden och osäkra på beteendekoden. Eller handlade det om gruppens konstellation och grundade sig på aspekter på individnivå. Det sociokulturella perspektivet lyfter fram att handlande i den sociala praktiken präglas av rutiner och erfarenhet om beteendekoden i en viss situation.<sup>268</sup> Gruppen saknade erfarenhet av att delta i sagostunden på biblioteket.

Jag konstaterar utifrån dessa exempel att den sociala kontexten formas av flera aspekter: rumslighet, igenkänning och gruppdynamik – och att de samverkar. Det är svårt att utröna vilken åtgärd som bör prioriteras för att skapa en gynnsam kontext. Ett poststrukturalistiskt feministiskt perspektiv ger ytterligare perspektiv som rymmer att individens handlande visar hur barnet positionerar sig i en situation eller en diskurs. Kanske finns en struktur i gruppen eller i den nya miljön som begränsar interaktion mellan barnen, med bibliotekarien eller med artefakterna. Jag nämnde tidigare att barnen i en grupp som vanligtvis uppfattades som stökig var väldigt närvarande och engagerade i sagostunden. Flera barn i gruppen följde intensivt berättelsens olika vändningar, de interagerade med varandra, med bibliotekarien och med artefakterna. Utifrån ett poststrukturellt synsätt positionerar sig individen olika i olika sammanhang. Sammanhanget bär normer och möjligheter vilket barnet förhåller sig till och individers val utgår från vad som uppfattas som lämpligt utifrån olika diskurser<sup>269</sup> Det existerar flera diskurser samtidigt vilka barnet positionerar sig inom. Förutom diskursen om flickor och pojkar kan det handla

<sup>267</sup>Handledning 3, "Mötesanteckningar 3".

<sup>268</sup>Säljö, R. (2010), *Lärande i praktiken*. s. 104 ff.

<sup>269</sup>Eidevald, C. (2011), *Anna bråkar!*. s. 103.

om social status, ålder, klasstillhörighet och etnicitet.<sup>270</sup> Hellman undersöker i sin avhandling särskilt hur kön och ålder interagerar vid konstruktion av kön. Hon kommer fram till att hög ålder är en faktor som i högsta grad ger makt. Hon påvisar också att normer om kön förstärks när normer om ålder ges betydelse<sup>271</sup> Om luppen sätts på gruppens inbördes maktpositioner under sagostunden så kan jag konstatera att ålder där kunde urskiljas ge en överordnad position. De barn som utmärkte sig med tydlig verbal och ickeverbal kommunikation och interaktion var ofta de äldsta i gruppen. Det innebar inte att *alla* äldre var aktiva och *alla* de små barnen var inaktiva. Ledarpositionerna i gruppen hölls dock i samtliga fall av de äldre barnen. Ledaren eller ledarna fick lättare med sig kompisar i skratt och samtal. I vissa situationer var de äldre barnen länken mellan de små barnen och bibliotekarien eller sagostunden. Det kunde handla om att ett äldre barn uppmärksammade ett mindre barn och förde in barnet i samtalet, eller hjälpte till att tyda det mindre barnets tal.

Bibliotekariens och mina handledande samtal handlade bland annat om hur vi generellt sett kunde fördela utrymmet bättre mellan de som tog för sig mycket och de som inte tog för sig. Samtidigt hade de mest talföra barnen en stimulerande effekt på sina kompisar.

### Pedagogiska förhållningssätt

Förhållningssättet gjordes till en föränderlig parameter i studien, till skillnad från boken, rummet, bibliotekarien och berättarformen som var statiska i undersökningen. Vi arbetade särskilt med *delaktighet* och med ett *barnets perspektiv*. Den pedagogiska dokumentationen i form av de filmade sagostunderna var viktigt för att utvärdera och omvärdera våra förhållningssätt.

#### *Delaktighet och barnets perspektiv*

I mitt forskningsprojekt utgår jag från en syn på utvecklingsarbete som manar till interaktion mellan samtliga deltagare i verksamheten. Intentionen var att göra barnen och bibliotekarien till mina medforskare vars utsagor påverkar riktningen på den praktiska forskningen vi tillsammans skulle göra. Min teori, och flera av mina förebilder i relaterad forskning, lyfter dessutom fram *delaktighet* och *barnets perspektiv* – vilket rimmar väl med min forskningsstrategi. Min intention att inkludera barnen lyckades dock inte i den utsträckning jag hoppades. Redan tidigt i processen insåg jag omöjligheten i att skapa en relation till barnen då jag endast träffade varje grupp en timme per gång. Jag hade för lite tid för att genomföra ett mer omfattande delaktighetsarbete och fick anpassa ambitionen efter förutsättningarna. Innebörden av delaktighet kan också appliceras på ett mer teoretiskt plan. Med detta lyckades projektet bättre. Dolk och Sandin lyfter i sina texter fram ett sådant

<sup>270</sup> Eidevald, C. (2011), *Anna bråkar!*, s. 102 f.

<sup>271</sup> Hellman, A. (2010), *Kan Batman vara rosa?*.

delaktighetsperspektiv.<sup>272</sup> Det kan handla om att synliggöra hur makt förhandlas mellan barn och vuxna och hur motstånd mot maktstrukturen tar sig uttryck.<sup>273</sup> Det kan även handla om att diskutera och medvetandegöra sitt förhållningssätt till barn och arbeta med ett barnets perspektiv.<sup>274</sup> Samtal om förhållningssätt till barnen fördes vid varje handledningsmöte. Detta inkluderade även att lupp sattes på barnens och bibliotekariens växelverkan i samtalet och på vilket sätt bibliotekarien hade auktoritet som vuxen. Vid observationerna noterade jag beteenden och ut-sagor som indikerade vad barnen uppskattade och ogillade. Vi fokuserade sedan på att justera sådant som barnen gett uttryck för att de uppskattade eller ogillade. Vi gjorde fortlöpande förändringar i upplägget av sagoläsningen och pysselstun-den till följd av det. Vi noterade till exempel att vi behövde fler exemplar av bo-ken så att barnen kunde bläddra i dem när de ritade under pysselstunden.<sup>275</sup> Biblio-tekarien ändrade i rekvisitan efter det att barnen kommenterat att sängen [besvä-rande nog] var samma [tyg, mina anm.] som mattan.<sup>276</sup> Bibliotekarien började så småningom uppmuntra barnen till lek med rekvisitan efter sagostunden. Hon del-tog i leken medan jag gick runt och pratade och lyssnade på barnen. Vi uppmunt-rade leken eftersom vi såg att de genom leken tog sig an rekvisitan, genom att åter-skapa delar av berättelsen eller hitta på nya lekar. Jag anpassade även de samtals-liknande intervjuerna som följde på sagoläsningen utifrån hur barnen svarade på samtalen. Efter den andra pysselstunden noterade jag att vissa barn stoppades i be-rättarflödet när jag flikade in med mina frågor och kommentarer för att få dem att berätta mer. Nästa gång vandrade jag istället runt och lyssnade när barnen pratade fritt sinsemellan – istället för att ställa frågor. När de hade boken att bläddra i ver-kade de lättare hitta samtalsämnen. Bilderna var i detta sammanhang väldigt vikti-ga: de ville rita av och jämföra rekvisita som bibliotekarien hade använt med före-målen som de såg ut på bilderna i boken.

Dolk lyfter fram olika hinder för barns delaktighet i jämställdhetsarbete. Hon lyfter vuxnas tvekan att släppa kontrollen och tillåta reell delaktighet. Det kan ex-empelvis finnas en tveksamhet inför hur man ska hantera svåra ämnen och frågor; att förstärka föreställningar; vara för politisk eller lyfta ämnen som barnen är för små för att förstå.<sup>277</sup> Ett sådant exempel kan vara Ella som ville leka död i *exempel 13*. Bibliotekarien lyfter en tveksamhet om det är bra att gå in i en sådan lek, i sin loggbok.<sup>278</sup>

Det kan också handla om en ”oro” för att tappa kontrollen över barnen och tillställningen i sig. Tankar som framför allt vittnar om att en strävan att ha kon-

---

<sup>272</sup> Dolk, K. (2013), *Bångstyriga barn*, *Passim.*; Sandin, A., Sofie (2011), *Barnbibliotek och lässtimulans*. Kap. 10.

<sup>273</sup> Dolk, K. (2013), *Bångstyriga barn*. s. 32 f.

<sup>274</sup> Sandin, A., Sofie (2011), *Barnbibliotek och lässtimulans*. s. 196 f.

<sup>275</sup>Handledning 2, ”Mötesanteckningar 2”.

<sup>276</sup>Handledning 2, ”Mötesanteckningar 2”.

<sup>277</sup> Dolk, K. (2013), *Bångstyriga barn*. Kap. 4.

<sup>278</sup> Loggbok, ”Bibliotekarie”. 28/1.

troll över situationen och ”hålla den röda tråden”. Jag gjorde flera gånger noteringar under observationerna att jag var förvånad över att det inte gick över styr när samtalen expanderade.<sup>279</sup> Även bibliotekarien noterade sådana tankar:

**Ur bibliotekariens loggbok:**

”Jag tänker en del på hur jag skulle kunna utveckla sagostunden avseende delaktighet och genus. Vad gäller delaktighet är den ständiga frågan hur mycket jag kan släppa/lyssna in och samtidigt hålla den röda tråden, det känns mycket som en övningssak och jag tycker jag lär mig mer hela tiden, förutom att jag funderar på fokus – får de som tar plats alldeles för mycket utrymme på bekostnad av de tystare barnen?”<sup>280</sup>

*Pedagogisk dokumentation*

Jag filmade observationerna för att kunna fylla på mina observationsanteckningar och för att kunna närstudera vissa sekvenser under sagostunden. Till viss del fungerade det inspelade materialet som pedagogisk dokumentation. Att medvetandegöra sitt förhållningssätt är centralt för det pedagogiska perspektiv jag valt att arbeta med, något som lyfts även fram i den pedagogiska forskningen.<sup>281</sup> På grund av tidsbrist, och enligt avtalet med föräldrarna om hur videoinspelningen skulle användas, har bibliotekarien inte tagit del av materialet under processen. Jag delgav henne istället upptäckter och reflektioner vid de handledande samtalen. Det pedagogiska arbetet skulle dock med fördel kunna inkludera att bibliotekarien fick tillgång till materialet, i syfte att studera sin insats i det pedagogiska arbetet.

Att förlita sig på ett filmat material som dokumentationsteknik och källa bör övervägas noga. Det medför etiska ställningstaganden och påverkar analysen på olika sätt. Vid ett tillfälle filmade jag exempelvis inte alls eftersom det saknades några tillståndslappar. Jag blev vid efterarbetet också varse skillnaden mellan det filmade materialet och mina observationsanteckningar. Eftersom film saknades helt vid ett sagostundstillfälle hade jag endast observationsprotokollet och en ljudupptagning att tillgå. En konsekvens av det var att jag inte kunde gå tillbaka och fylla i detaljer som jag inte hunnit att skriva i vid observationen men som låg som minnesbilder för mina ögon. Detaljer i samtal gick också förlorade när jag inte kunde klargöra vilket barn som sagt vad. Jag märkte att jag vid renskrivningen började benämna barnen som grupp istället för att se det dynamiska samspelet mellan individerna. Det var en negativ konsekvens av den uteblivna videoupptagningen. Överraskande nog insåg jag att noteringarna i observationsprotokollet på ett annat plan var mer innehållsrika än det filmade materialet. Överlag täckte anteckningarna som skrevs ner i stunden, fler aspekter och intryck än vad filminspelningarna kunde ge i efterhand. Det senare var ett matigt material trots att precisionen saknades. Anteckningarna i samtliga observationsprotokoll synkroniserade flera sinnen och gjorde kopplingar som gick förlorade i filmsekvenserna. Det

<sup>279</sup> Sagostund 1, ”Observationsprotokoll 1”; Sagostund 2, ”Observationsprotokoll 2”.

<sup>280</sup> Loggbok, ”Bibliotekarie”. 21/1.

<sup>281</sup> Lenz Taguchi, H. (2013), *Varför pedagogisk dokumentation?*; Wiklund, C., Petrusson-Nahlin, I. & Schönback, H. (2011), ”Språkande som vägvisare i förskolan”.

var ändå en fördel att kunna använda tekniken som komplement till upplevelsen på plats. Vid ett tillfälle kunde jag filma hela gruppen, vid ett tillfälle filmade jag inte alls och vid de övriga två hade jag restriktioner där några barn inte fick vara med på film. I de fall jag filmade halva gruppen gjorde jag en filmfri hörna som jag nogsamt undvek med kameran under sagostunden. Följden av det blev att jag inte hade en samlad blick över samtliga barn. Dessutom satt jag så att jag hade dessa barn till höger om mig och de andra barnen mer rakt framför mig. Det blev en fokusförskjutning till övriga barn vilket gav en snedfördelning av min uppmärksamhet under sagostunden, likväl som i efterarbetet. Det bör dock tilläggas att rummets lilla storlek och de små grupperna gjorde att jag aldrig helt missade dessa barns aktivitet.

### Sammanfattning – Undersökningskapitel 2

Det material som ligger till grund för analysen i *undersökningskapitel 2* är till stor del de upptäckter som gjordes i *undersökningskapitel 1* samt i materialet från loggböcker och handledningsmöten. Med inspiration från genuspedagogisk litteratur utformades aktioner som utvärderades kontinuerligt. Sagostundens struktur med presentation, sagoläsning och pysselstund låg fast medan innehållet diskuterades desto mer och framförallt de pedagogiska förhållningssätten. Liksom i *undersökningskapitel 1* framstod rekvisitan som centralt för att stimulera samtalet med barnen. Även andra artefakter än rekvisitan lyfts fram i detta kapitel i form av: talsten, bok och pysselmaterial. Arbetet med våra pedagogiska förhållningssätt ledde också till en insikt i betydelsen av att arbeta med ett *barnets perspektiv* och med självreflektion och lyhördhet. Reflektioner över de pedagogiska och materialinsamlade metoderna får stort utrymme i texten. I detta kapitel definierar jag också sagostundens kontext och noterar hur den påverkar samtalet. Jag ringar in fysiska och mentala aspekter för utveckling av sagostundsverksamheten, med betoning på verksamhetens organisatoriska förutsättningar, sagorummet och rekvisitan samt gruppdynamiken. Även de pedagogiska förhållningssätten och sagostundens innehåll är rubriker i detta undersökningskapitel som kan diskuteras med kontextuella förtecken.

## Slutdiskussion

Uppsatsens syfte och frågeställningar utformades med intentionen att undersöka sagostundsverksamheten från två håll. Å ena sidan att definiera och synliggöra barnens kommunikation och interaktion med andra barn i gruppen, med bibliotekarien och med artefakter under sagostunden. Å andra sidan med sikte på hur sagostunden i det specifika biblioteket skulle kunna utvecklas ur delaktighets och jämställdhetssynpunkt. Uppsatsens disposition följde denna tudelning genom att presentera två olika undersökningskapitel. Genom att använda aktionsforskning som forskningsstrategi tog studien, liksom utvecklingsarbetet, formen av en process. Aktionsforskningsprocessens upplägg med planering, aktion, observation och reflektion formade en framåtgående spiral och länkade samman undersökningens två delar. I uppsatsen har jag analyserat och redogjort för resultatet av det insamlade materialet och parallellt har jag också synliggjort själva processen. Den övergripande diskussionen om sagostundsutveckling, som jag avslutningsvis kommer att föra, tar avstamp i resultat och analys utifrån denna sammanlänkade enhet och från min erfarenheten av att forska mitt i praktiken.

### Relationen mellan kommunikationens utseende och kontext

Jag fann sambandet mellan kommunikationens utseende och sagostundens kontext intressant i min studie. Jag kommer därför att lyfta fram några aspekter av denna relation och pröva studiens resultat i reflektioner av mer generell karaktär.

Det sociokulturella perspektivet som jag har använt i analysen av kommunikationen och interaktionen betonar det *situerade handlandet*. Kontext och mänsklig handling sker i samverkan och kan inte separeras menar Säljö.<sup>282</sup> Undersökningen har med sådana glasögon synat kommunikationen under sagostunden och lagt märke till hur samtalet har flödat och bromsats i samverkan med olika kontextuella aspekter. Studien påvisade att det fanns en dynamisk växelverkan mellan barnen och bibliotekarien i kommunikationen och att barnen både var medskapare av kommunikationens utseende och påverkades av det. Utifrån det vi erfor under sagostunden och med inspiration av den pedagogiska litteraturen gjorde vi aktioner riktade mot vad ett sociokulturellt perspektiv skulle benämna som *kontext*. I

---

<sup>282</sup> Säljö, R. (2010), *Lärande i praktiken*. Kap. 6.

analysen av materialet ringade jag in sagostundens kontextuella element. Jag kom fram till att verksamhetens förutsättningar, sagorummet och rekvisitan samt gruppdynamiken är centrala kontextuella element. I utvecklingsarbetet arbetade vi också med pedagogiska förhållningssätt och sagostundens innehåll, vilka också kan definieras som kontextuella element. Det sociokulturella perspektivet gör, som jag tidigare nämnt, en teoretisk uppdelning av kontext i: fysisk, kommunikativ, historisk, och kognitiv (mental) kontext, för att definiera begreppet och undvika vagheten som omger det. Säljö medger dock, liksom jag själv erfor, att dessa kategorier är svåra att upprätthålla i praktiken eftersom de ofta samverkar.<sup>283</sup> Ett exempel på sådan samverkan är att sagostundsverksamhet bär traditioner vilket gör den till en historisk kontext. Sagostunden innebär samtidigt en fysisk, kommunikativ och kognitiv (mental) kontext där barnen utifrån erfarenheter relaterar till biblioteket som plats. Barnen tänker, handlar och kommunicerar utifrån de regler de föreställer sig gäller där. Gruppens dynamik och den ton bibliotekarien slår an under sagostunden utgör även den en kognitiv (mental) kontext i sammanhanget. Kopplingen mellan min undersöknings två fokus – det som binder ihop kommunikationens utseende med sagostundens utvecklingsprocess – är samtalsklimatet. Jag fann att vissa aspekter i kontexten hade stor påverkan på samtalsklimatet.

Ett starkt resultat var att jag fann artefakternas betydelse vara central för samtalet under sagostunden. En stor del av kommunikationen skedde i relation till dem. Artefakter i form av till exempel boken och annan rekvisita bar berättelsen framåt, barnen följde långa ordrika partier på rim efter att bibliotekarien med rekvisitans hjälp hade dramatiserat en scen i boken. Artefakterna fick barnen att associera och minnas sådant som var kopplat till sagan eller livet utanför sagostunden, till samhällets, eller föräldrarnas uttalade och outtalade regler. De diskuterade om lämpligheten i att dricka vatten från duschen eller reagerade på hur monsterhund betedde sig när hen kastade saker och stökade ner hemma hos Kivi (se *Resultat och analys/Verbal kommunikation* samt *Barns interaktion med artefakter*). Barnens spontana reaktioner ledde till kommunikativ växelverkan och interaktion mellan barn/barn och barn/vuxen. Det var också tydligt att barnen under sagoläsningen kopplade samman bokens bilder och artefakterna. Även under den efterföljande pysselstunden och leken återkopplade vissa barn till bokens bilder och till övrig rekvisita. De jämförde och diskuterade till exempel vilken färg mattan eller jetplanet hade ”egentligen”, och syftade till bokens bilder i jämförelse med rekvisitan och den egna upplevelsen. Med hjälp av bokens bilder kunde berättelsen, eller en viss händelse, återskapas bit för bit då barnet uppmuntrades till att rita något från boken. Jag uppfattade att den visuella upplevelsen var viktig och att den kommunicerade värdefull information till barnen. Även den taktila upplevelsen framstod som viktig; att få röra vid rekvisitan gav information och associationer samt stimulerade samtalet. Barnen markerade genom sina reaktioner en multimodal

---

<sup>283</sup> Säljö, R. (2010), *Lärande i praktiken*. s. 135 ff.



sinnlighet och kompetens, som med enkla medel kan uppmuntras i sagostundssituationen. Bibliotekarien i min studie var bekväm med att arbeta med den dramatiserade berättarformen, något som kan vara betydelsefullt för resultatet. Kanske hade det sett annorlunda ut om bibliotekarien varit obekvämt med detta. Användandet av artefakter är, sett utifrån den här studien, ett enkelt och effektivt tillvägagångssätt för att stimulera samtalet och delaktigheten under sagostunden.

Artefakten knöt som synes samman det konkreta med det abstrakta och vidgade tänkandet. Sagorummets rumslighet hade däremot en motsatt funktion att avsluta det speciella tillfället och avskärma vardagen – något som i det här sammanhanget hade en ”vidgande” effekt. Rummets interiör med låtsasgräs, sagolampa samt väggar och gardiner i starka färger skapade en tydlig rumslighet som markerade att ”nu är det sagostund”. Sagokistan vid fönstret och pysselbord längst bak i rummet indikerade centrala aktiviteter och viss rörelseriktning. Barnen och bibliotekarien skapade sedan sagostunden tillsammans i rummet. De barn som varit där tidigare placerade sig snabbt framför sagokistan när de kom in i rummet och rörde sig fritt efter sagoläsningen. Jag uppfattade att de uppvisade självförtroende i att rummet fick användas av dem. Utifrån ett *barnets perspektiv* ser jag därför att det finns en poäng i att etablera biblioteket som plats och att göra sagostunden i en för ändamålet anpassad miljö. Detta är, utifrån mitt resonemang, lyckosamt förutsatt att bibliotekarien sedan vågar överlåta rummet till barnen. Hedemarks intervjuer med bibliotekarien i *Projekt Sagostunden* avslöjade att bibliotekariens syn på sagostunden oftare var instrumentell och inriktad på att locka barnen till biblioteket snarare än inriktad på själva upplevelsen.<sup>284</sup> Detta kan upplevas som en begränsande syn på sagostunden ur ett perspektiv men det behöver inte vara det så länge verksamheten samtidigt präglas av ett *barnets perspektiv*. De pedagogiska förhållningssätten och *barnets perspektiv* är enligt min mening viktiga i sammanhanget och kommer att diskuteras ytterligare längre fram.

I Hedemarks studie *Projekt Sagostunden* framkommer det också att bibliotekarien uppfattade att de medföljande pedagogerna påverkade sagostunden negativt: genom att begränsa barnens handlingsutrymme eller genom att påkalla bibliotekariens uppmärksamhet.<sup>285</sup> Min ambition var inledningsvis att placera de medföljande pedagogerna utanför min studie. Jag blev dock snart varse att deras närvaro inte helt gick att bortse från. I de sagostunder jag observerade upplevde jag inga besvärande situationer men jag noterade att pedagogerna intog en roll som ordningsvakt och ”tröstarknä”. Bibliotekarien vittnade dessutom om en splittring i att också hinna vara trevlig mot den medföljande vuxne. Jag menar därför att Hedemarks resultat belyser en aspekt som har påverkan på kommunikation och interaktion under sagostunden. Jag fann däremot att barnen i första hand vände sin uppmärksamhet mot bibliotekarien. Jag tolkade det som att barnen respekterade bibli-

---

<sup>284</sup> Borrmann, P. & Hedemark, Å. (2013), *Projekt Sagostunden*. s. 10 f.

<sup>285</sup> Borrmann, P. & Hedemark, Å. (2013), *Projekt Sagostunden*. s. 15.

otekariens ledarskap, något som jag också upplevde att pedagogerna gjorde. Till följd av detta menar jag att det är viktigt att bibliotekarien för sig själv medvetandegör sin roll och sin position som sagostundens vuxna auktoritet. Hen kan utifrån det välja att förvalta sin roll – och den makt det innebär – och implementera ett *barnets perspektiv*. Hen kan med den vetskapen också begränsa att medföljande pedagoger eventuellt kontrollerar och begränsar barnens uppträdande. Jag skulle föreslå att bibliotekarien arbetade förebyggande och redan vid bokningstillfället berättade vilket förhållningssätt till barnen som hen arbetar med och hur hen vill att pedagogerna agerar under sagostunden. Det skulle kunna vara en intressant *aktion* vid en uppföljande studie av sagostunden. Att med den insikten arbeta förebyggande kan också vara ett exempel på hur bibliotekarieprofessionen kan definiera sin uppgift tydligare gentemot förskolan – och gentemot andra externa aktörer.

Även gruppens dynamik var en faktor som påverkade samtalsklimatet. En insikt var att en riktad ickeverbal kommunikation ofta fördes mellan barn i gruppen på ett sätt som gynnade stämningen. Det handlade exempelvis om bekräftande blickar, leenden eller en klapp på kinden. Att gruppen tidigare besökt biblioteket och kände bibliotekarien framstod som gynnsamt och skapade en öppenhet i den verbala kommunikationen mellan barn/barn och barn/vuxen. I de grupper där samtalet upplevdes som öppet fanns ofta en eller flera ledare som skämtade, vågade ställa frågor till bibliotekarien och även bekräftade sina kompisar. Att lyfta fram en sådan person kan vara gynnsamt för samtalet såvida hen inte tar mycket plats på andras bekostnad. Oron att inte fördela utrymmet rättvist var märkbar i bibliotekariens reflektioner i loggböcker och vid samtal. Det är en befogad reflektion men studiens resultat antyder att det inte behöver vara ett problem per automatik. En god informell ledare i barngruppen kan också bidra positivt till samtalet. Däremot kan det vara viktigt att uppmärksamma att det finns olika typer av kommunikation och interaktion som försiggår i gruppen och ge dessa mer likvärdig betydelse. Förutom den verbala kommunikationen som yttrar sig i talet, finns den ickeverbala kommunikationen samt interaktionen med artefakterna. Samtliga ger uttryck för kommunikation och interaktion samt ger indikationer på delaktighet. Ett resultat i studien som relaterar till frågan om gruppens dynamik var att hög ålder var en faktor som gav ledarstatus i grupperna. Detta var intressant i relation till Hellmans forskning som påvisade ett starkt samband mellan ålder och könskonstruktion. Det framgår också i hennes avhandling att barns ålder kan vara en mer betydande maktfaktor än kön.<sup>286</sup> Eftersom grupperna var så olika komponerade var det svårt att dra liknande slutsatser om hur kön kunde förstås som betydande maktfaktor. Jag kunde däremot urskilja att vissa skämt särskilt manade till skratt och bekräftelse för skämtaren; ”pruttskämt” var en sådan kategori. Utan att göra en grundlig undersökning av ”pruttdiskursen” såg jag i min filmade doku-

---

<sup>286</sup> Hellman, A. (2010), *Kan Batman vara rosa?*. Passim.

mentation tendenser till att pojkar dominerade den. Att bibliotekarien är vaksam på hur hen bekräftar strömningar i samtal och i skämt kan därför vara nödvändigt för att inte bekräfta stereotypa könsnormer. Medvetenhet var överhuvudtaget ett ledord som präglade vårt utvecklingsarbete. I ett försök att närma mig innebörden av detta i relation till min studie för jag diskussionen vidare utifrån rubrikerna *Relationen mellan pedagogiska förhållningssätt och utvecklingsarbete* och *Process och metod i utvecklingsarbete på bibliotek*.

## Relationen mellan pedagogiska förhållningssätt och utvecklingsarbete

Jag fann utvecklingsarbetets kärna i kommunikationens utseende. När vi väl hade definierat hur den såg ut blev det mer tydligt för oss vilka aktioner som skulle vara lämpliga att göra i verksamheten härnäst. Vi bollade också idéer gentemot tidigare forskning som utförts i en pedagogisk miljö med ett tydligt genusperspektiv. En strävan med utvecklingsarbetet var att finna verktyg för att arbeta med delaktighet och med ett genusperspektiv. Genom att göra observationer av sagostunden – och genom att verbalisera våra intryck och reflektioner i loggböcker och vid handledande samtal – ringade vi in verksamhetens utgångsläge och strävan vid varje observationstillfälle. Varje sagostundstillfälle kan således ses som början på en ny resa inom utvecklingsarbetet. Vi gjorde riktade aktioner varav vissa var konkreta och omfattande: till exempel att använda en hen-bok med ett könsneutralt berättar-jag. Andra aktioner var mer abstrakta: till exempel att justera hur jag ställde frågor till barnen under pysselbundens intervjutillfälle eller hur bibliotekarien förhöll sig vid barnens lek med rekvisitan. Samtliga aktioner relaterade dock till våra pedagogiska förhållningssätt.

De pedagogiska förhållningssätten i utvecklingsarbetet är starkt influerade av mina teoretiska utgångspunkter. De senare återfinns i det sociokulturella perspektivet, den poststrukturalistiska feminismen och barndomssociologisk teori. Jag har tidigare i uppsatsen tryckt på att dessa har flera gemensamma beröringspunkter som tillsammans ger ett lämpligt ramverk för att diskutera sagostundsutveckling ur både praktisk och teoretisk synvinkel. Det finns exempelvis likheter mellan ett sociokulturellt perspektiv på mänsklig utveckling och lärande och ett poststrukturellt feministiskt perspektiv på identitetsskapande. Kontexten, manifesterad genom diskurser och språket, lyfts fram som förändrande krafter inom det sociokulturella perspektivet. Diskurser och språket är på liknande sätt centrala i det poststrukturella feministiska perspektivet. Individ och samhälle formar och formas i en kontext. Individerna är aktiva, de både påverkar kontexterna/diskurserna och påverkas av dem. Enligt Davies skiljer sig dock synen på ”jaget” dem emellan. Hon menar att den sociala konstruktivismen (sociokulturellt perspektiv, min anm.) ser

människan som en social produkt i högre utsträckning än det poststrukturalistiska feministiska perspektivet.<sup>287</sup> Jag kan se en sådan skillnad men anser att betoningen på kontext och diskurs i stora drag är förenligt dem emellan och i hög grad användbart i min undersökning. Det finns här ett utrymme där föreställningar kan utmanas. Ett utrymme för att aktivt påverka sammanhanget och bli påverkad av den. Det var detta teoretiska utrymme jag strävade efter att omsätta i praktiken.

I praktiken tog intentionen sig uttryck i att vi gjorde aktioner riktade mot språk och diskurs där vi arbetade med pronomenet *hen* och den könsneutrala boken *Kivi och Monsterhund*.<sup>288</sup> Analysen visade att de vuxna i högre utsträckning än barnen utmanades av denna aktion. Vi insåg samtidigt att en bok inte automatiskt blir könsneutral för att den definierar sin huvudkaraktär med pronomenet *hen*. Det är snarare förhållningssättet i bokens berättelse – än pronomen och berättar-jagets yttre karaktäristika – som är viktigt för att arbeta med att upplösa dikotomin manligt – kvinnligt. Att arbeta med en normutmanande bok gjorde däremot att vi skärskådade berättelsen liksom vi skärskådade oss själv och de tillgängliga arbetsmetoderna. Vi kunde konstatera att vårt förhållningssätt till barnen, boken och pedagogiken bar djupt rotade föreställningar och stereotypa tankefrön som vi ville utmana. I det praktiska arbetet med boken ledde detta till att bibliotekarien valde att lyfta fram flera spår och vidga berättelsen under sagoläsningen, snarare än att byta ut boken helt. Hon stannade exempelvis kvar längre i gestaltningen av relationen mellan Kivi och Monsterhund snarare än att detaljerat gestalta actionscenerna. Utvecklingsarbetets process belyste invanda föreställningar och resulterade i att dessa kunde omförhandlas. Att arbeta med en *hen*-bok – eller på andra sätt normutmanande böcker – i sagostunden kan ha flera fördelar; en förhöjd medvetenhet hos bibliotekarien är en av dem. En normutmanande bok kan också ge bibliotekarien tydligare ingångar i samtal om normer med barnen i de fall *hen* vill lyfta specifika frågor med koppling till berättelsen. I likhet med Wiklunds, Petrusson-Nahlins och Schönbäcks resonemang om det språkliga bemötandets betydelse<sup>289</sup> ger studiens resultat indikationer på hur bibliotekariens språkande påverkade barnen – och henne själv. Språkandet handlade i min studie exempelvis om att inte köna barnen. Det handlade också om att var lyhörd för deras utsagor och reaktioner och ha ett medvetet förhållningssätt till barnen och till sitt barnperspektiv. Samtalets och lekens flöde visade när vi var på rätt väg även om jag i analysen betonar att det är ett samspel med fler kontextuella faktorer. Min studie ger indikationer på hur vårt språkande under sagostunden påverkade barnen men färre konkreta exempel på direkta utslag. Desto fler exempel finns om hur de vuxna påverkades av att arbeta med språket, eftersom loggböcker och anteckningar från handledningsmöten varit klagörande källor.

<sup>287</sup> Davies, B. (2003), *Hur flickor och pojkar gör kön*. s. 11.

<sup>288</sup> Lundqvist, J. & Johansson, B. (2012), *Kivi & Monsterhund*.

<sup>289</sup> Wiklund, C., Petrusson-Nahlin, I. & Schönbeck, H. (2011), "Språkande som vägvisare i förskolan". Pas-sim.

Förutom att få verktyg för att arbeta med ett genusperspektiv, var bibliotekets förhoppning att kunna utveckla sagostunden ur delaktighetssynpunkt. I Dolks avhandling *Bångstyriga barn*, binds dessa områden samman genom diskussionen om hur barn och vuxna förhandlar makt.<sup>290</sup> Jag var nyfiken på barns och vuxnas sätt att fördela och begära ordet. Barnens kommunikation och interaktionen med varandra, med bibliotekarien och med artefakterna visade sig under sagoläsningen vara mer dynamisk än jag hade förväntat mig. Bibliotekarien arbetade fokuserat med att göra barnen delaktiga i sagoläsningen och lät dem exempelvis påverka och driva berättelsen i en ny riktning. Hon var också medveten om hur hon fördelade uppmärksamhet. Vi utvärderade och medvetandegjorde vårt barnperspektiv genom loggboksskrivande och i de handledande samtalen. Att ge barnen direkt inflytande och bevittna hur väl de hanterade detta såg jag som tecken på delaktighetsarbete och utslag av detsamma.

En inledande intention att göra barnen delaktiga i min studie på en högre organisatorisk nivå – att göra dem till medforskare, omintetgjordes snart. Anledningen var att verksamhetens förutsättningar liksom tidsramen för uppsatsen omöjliggjorde ett fördjupat arbetet med grupperna. Jag fokuserade istället på barnens utsagor vid de samtalsliknande intervjuerna och under sagoläsningen och lät dessa tydligt ge utslag på vårt arbete. Barngrupperna var brokiga gemenskaper och trots att flera kontextuella aspekter var desamma vid samtliga tillfällen blev sagostunderna väldigt olika. Det ger i sig en fingervisning om verksamhetens karaktär. Bibliotekariens lyhörddhet och ett medvetet förhållningssätt blir i detta sammanhang mycket viktigt för att samverka med gruppen. Detta kan jämföras med betydelsen av att språka medvetet. Vid en mer omfattande undersökning hade det varit intressant att träffa grupperna flera gånger eller en längre stund. Jag hade också gärna haft fler tillfällen för samtal med bibliotekarien. Jag uppfattade dock att undersökningens omfattning var realistisk, sett till att den skulle drivas inom den ordinarie verksamheten.

Mina teoretiska utgångspunkter studerar subjektsskapande främst i mellanmänskliga relationer och i hur människan använder olika diskurser.<sup>291</sup> Mina resultat pekar dock tydligt på att artefakter är betydelsefulla kontextuella aspekter och samverkar med människans uppfattning om henne själv och världen. Jag har i diskussionen om artefakten i min uppsats utgått från Säljös resonemang om artefakten som medierande redskap. Han uppmärksammar dynamiken mellan människa och medierande artefakter som ett led att förstå lärande och utveckling.<sup>292</sup> Allt eftersom artefakterna övertygade mig om sin betydelse under sagostunden, kom jag att lystra till andra teoretiska perspektiv som tydligare beaktar människans samverkande förhållningssätt till materialitet. Mer specifikt är det ett posthumanistiskt

<sup>290</sup> Dolk, K. (2013), *Bångstyriga barn*.

<sup>291</sup> Hultman, K. (2011), "Materialitet och subjektsskapande". Jmf med Hultmans läsning av det poststrukturalistiska och socialkonstruktivistiska teoribildningen. Kap. 12.

<sup>292</sup> Säljö, R. (2013), *Lärande och kulturella redskap*. s. 225.

perspektiv jag åsyftar, vilken lyfter fram människans samverkan med materialiteten och argumenterar för tingens agens. Enligt Hultman bildar människor och ickemänniskor nätverk i vilka aktörerna samproducerar varandra.<sup>293</sup> *Den rosa pedagogiken* lyfter till följd av sådana resonemang fram fler aktörer – även natur och ickemänsklig materia – och intresserar sig för vad som sker i mötet mellan dem. Transformation och process betonas i ett sådant perspektiv och i ett sådant pedagogiskt arbetssätt. I mitt eget arbete ledde arbetsprocessen mig hela tiden in på nya spår som bitvis förändrade föreställningar om den egna teoretiska ramens relevans. Relationen mellan de pedagogiska förhållningssätten och utvecklingsarbetet var alltså nära och interaktiv, och ledde till en ökad medvetenhet av både praktisk och teoretisk karaktär. En övergripande uppfattning är att aktionsforskningsprocessen varit positiv för de pedagogiska förhållningssätten och utvecklingsarbetet i den här studien. Jag har samtidigt erfarit att processen har förvirrat mig och dragit min studie i nya riktningar, liksom den i stunder har hotat att splittra uppsatsens disposition. Förfarandet får ändå betecknas som passande i en studie där utveckling är syftet. Nästa avsnitt viker jag åt en mindre diskussion om aktionsforskningsprocessen som forskningsstrategi i biblioteksverksamheten, utifrån denna erfarenhet.

## Process och metod i utvecklingsarbete på bibliotek

I uppsatsen definieras flera parallella processer; sagostundens, studiens, min egen och bibliotekariens. Det var en medveten strategi att i texten lyfta fram processen i samtliga led eftersom min forskningsstrategi förespråkar ett sådant förfarande. Det bidrar också till studiens transparens. Aktionsforskningens strategi är att göra forskning mitt i praktiken och föra samman teori och praktik. Att använda den var ett medvetet val för att kunna vika utrymme åt en praktisknära diskussion i min uppsats. Aktionsforskningen kan beskrivas som en spiral där planering, aktion, observation och reflektion hakar i varandra och för utvecklingsarbetet framåt. Jag såg redan innan jag påbörjade arbetet potentialen i en sådan samverkan. Genomförandet av studien stärkte sedan den uppfattningen. De metoder som användes för materialinsamling har både krävt och bidragit till en hög självreflexiv hållning och en medvetenhet som gynnade utvecklingen. I loggboken och handledningssamtal har jag hela tiden sett min egen process parallell med sagostundsutvecklingens process. Bibliotekariens process har också varit tydlig och parallell med övriga processer. Samtidigt som dessa metoder har varit effektiva för att samla in material har de fungerat som pedagogiska verktyg i processen. Utifrån de teoretiska perspektiv jag antagit och uppmaningar i den pedagogiska litteraturen – är självre-

---

<sup>293</sup> Hultman, K. (2011), "Materialitet och subjektskapande". s. 163.

flektion viktigt.<sup>294</sup> Jag ser synliggörandet av dessa processer som ett starkt verktyg för att utveckla sagostunden med små medel. Jag är samtidigt medveten om att min forskningsstrategi har genererat ett brett källmaterial som ger möjlighet till fler tolkningar och anknytningspunkter. Kanske hade ett mer avgränsat undersökningsområde varit lättare att hålla samman i en uppsats av den här storleken. Jag har dock fått en god helhetsbild av sagostunden som gjort att jag kunnat peka på vissa aspekter av sagostunden som särskilt intressanta vid utvecklingsarbete. Studien har synliggjort kommunikationen och interaktionen samt påvisat de pedagogiska förhållningssätten som centrala och möjliga att förändra med små medel. Förhoppningsvis har jag i studien av en specifik sagostundsverksamhet belyst frågor som kan inspirera till vidare forskning.

Aktionsforskningens process gav också utrymme att kontinuerligt utvärdera de pedagogiska metoderna/metoderna för materialinsamling. Något som jag lyfter fram i uppsatsen och som kan vara direkt användbart för praktiken. I studien utvärderades till exempel de samtalsliknande intervjuerna med barnen. Hur vi samtalade med barnen under sagostunden blev föremål för konkreta aktioner och knöts till den teoretiska och pedagogiska diskussionen om förhållningssätt till barnen. Som synes resulterade våra försök att få rika verbala utsagor inte i några konkreta framgångsknep. Vi gjorde alla samtalen med barnen efter sagoläsningen och i samband med lek eller pyssel. Det som var gynnsamt vid ett visst tillfälle, med ett visst barn, möttes med motstånd vid nästa tillfälle/barn och vice versa. Att använda leken, snarare än intervjuformen, som plattform är ett förslag som denna insikt föranleder. Dolks avhandling gör en mer djuplodande undersökning av barn/vuxenrelationen i en pedagogisk miljö och diskuterar barns motstånd som ett demokratiskt fenomen.<sup>295</sup> Detta är något som mina resultat kan relatera till och som hade varit intressant att fördjupa ytterligare. Både den verbala- och ickeverbala kommunikationen påvisade möjliga exempel på hur barn markerar mot vuxnas förväntningar. Det kan handla om att samtal som initieras av vuxna ebbar ut, eller där svar helt enkelt uteblir. Av de materialinsamlingsmetoder jag använde fann jag loggboksskrivandet som särskilt givande. Det gav mig och bibliotekarien i våra olika processer både en dokumentation över tidigare tankearbete och utgjorde en källa för nya uppslag.

I den här studien har jag som extern uppsatsskrivare kunna göra ett omfattande och teorigrundat analysarbete av det insamlade materialet, vilket kanske inte alltid är möjligt i en resursknapp biblioteksverksamhet. Aktionsforskning går dock att bedriva i liten skala och kan anpassas till verksamhetens förutsättningar, något som ytterligare stärker argumentet för att använda aktionsforskning för utvecklingsarbete i bibliotekspraktiken.

---

<sup>294</sup> Dolk, K. (2013), *Bångstyriga barn*; Lenz Taguchi, H., Bodén, L. & Ohrlander, K. (2011), *En rosa pedagogik*; Davies, B. (2003), *Hur flickor och pojkar gör kön*.

<sup>295</sup> Dolk, K. (2013), *Bångstyriga barn*.

Filmandet var en del av insamlingsproceduren. Det filmade materialet kompletterade mina fältanteckningar från sagostundstillfället. Vid ett tillfälle hade jag inte vårdnadshavares tillstånd att filma varför jag endast gjorde anteckningar och ljudupptagning. Jag noterade att de observationsanteckningar jag tog direkt i satorummet gav rikare och fylligare beskrivningar än vad jag fick genom att titta på filmen. Filmen användes dock främst för att kontrollera detaljer och för att bekräfta eller motsäga mina uppfattningar och i det syftet var det väldigt bra. Huruvida film som dokumentation i ett pedagogiskt utvecklingsarbete på bibliotek är optimalt, kan diskuteras. Det finns som synes en god möjlighet att kontrollera detaljer men är samtidigt ett moment som påverkar barnen i situationen och ger ett administrativt merarbete, då vårdnadshavares tillstånd bör samlas in. Om filmtillstånd nekats vid något tillfälle får det också metodologiska konsekvenser som forskaren måste förhålla sig till. I den här studien kunde bibliotekarien använda mina kommentarer som spegel, i de fall en sådan partner saknas kan filmandet vara en bra metod för självreflektion.

Avslutningsvis kommer jag till en insikt jag borde haft redan inledningsvis: att min studie görs i ett sammanhang där sagostundens potential som demokratiskt verktyg tas för given. Det bibliotek jag bedrivit studien inom vill utvecklas; göra barn delaktiga och finna verktyg för att arbeta långsiktigt med ett jämlikhetsperspektiv. Jag undersökte sagostunden med en undran om hur den kan utvecklas som plats där barnen kan uppleva, upptäcka, och utmana föreställningar om världen. Om *samtalet* bemöts med samma intresse som vi ägnat den i detta utvecklingsarbete, tror jag att sagostunden kan vara en sådan plats. Det finns naturligtvis andra sätt att se på sagostunden som är mindre visionära och mer knutna till biblioteksverksamhetens mer kortsiktiga mål. Förhoppningsvis kan min uppsats bidra till en mer allmän reflektion över vad förändringsarbete i sagostunden kan innebära och i vilket syfte det kan göras.



## Sammanfattning

Barn och bibliotek är ett forskningsområde som endast beforskats i liten utsträckning. Min uppsats om sagostunden på bibliotek bidrar till forskningsområdet och praktiken genom att synliggöra verksamheten ur olika perspektiv. Syftet med uppsatsen är att undersöka barns kommunikation och interaktion med varandra, bibliotekarien och artefakter under sagostunden. Med avstamp i detta och med inspiration av ett *komplicerande* genuspedagogiskt arbetssätt, undersöker jag också hur sagostunden kan utvecklas ur delaktighets- och jämställdhetsperspektiv. Uppsatsen diskuterar relationen mellan kommunikationens utseende och kontext och ringar in kontextuella aspekter som bidrar gynnsamt till samtalsklimatet. Jag fann att artefakter av olika slag hade en betydande kontextuell roll. Även gruppens dynamik, bibliotekariens barnperspektiv samt medföljande pedagoger hade stort inflytande på sagostunden. Jag använder aktionsforskning som forskningsstrategi, i vilken praktik och teori ömsesidigt samverkar. Bibliotekarien som gör sagostunden är därför delaktig i utvecklingsarbetet, och till viss del även barnen. Aktionsforskningen betonar också betydelsen av processen varför de metoder för materialinsamling som använts i studien även har haft en pedagogisk funktion. De metoder som använts är deltagande observation, handledningssamtal, loggboksskrivande och intervju med barn. Dessa har bidragit till självreflektion och fortlöpande utvärdering av arbetet. Uppsatsens teoretiska begrepp och utgångspunkter finns inom det sociokulturella perspektivet, den poststrukturalistisk feminismen och den barndomssociologiska teoribildningen. Jag för en mindre diskussion över beröringspunkter för dessa teoretiska perspektiv eftersom de ligger till grund för hur det praktiska utvecklingsarbetet och aktionerna planerades. En större diskussion förs över relationen mellan de pedagogiska förhållningssätten och utvecklingsarbetet samt över lämpligheten i att arbeta med processinriktade arbetsmetoder på bibliotek. Studien påvisar att vår aktion att göra sagostund utifrån en normutmanande bok var en bra strategi ur flera perspektiv. Boken *Kivi och monsterhund* användes som vår huvudsakliga aktion. I boken är berättar-jaget könsneutral och benämns med pronomenet hen. Jag fann att barnen inte nämnvärt reagerade på användandet av hen. De vuxnas reflektioner över språkbruk i allmänhet och bokens karaktär i synnerhet genererade däremot diskussioner och en större medvetenhet. Min studie av ett specifikt biblioteks utvecklingsarbete ger således en bild av hur kommunikationen ser ut samt ger förslag på hur förändringsarbete kan göras.

# Käll – och litteraturförteckning

## Otryckt och empiriskt material

### I uppsatsförfattarens ägo

Fullständig referens till bibliotekets webbsida och kommunens webbsida.

Loggbok, ”Bibliotekarie”.

Loggbok, ”Forskare/upsatsförfattare”.

Ljudupptagning 1, ”Pysselstund 1” (inkl. sagostund).

Ljudupptagning 2, ”Pysselstund 2” (inkl. sagostund).

Ljudupptagning 3, ”Pysselstund 3” (inkl. sagostund).

Ljudupptagning 4, ”Pysselstund 4” (inkl. sagostund).

Mötesanteckningar 1, ”Handledning 1”.

Mötesanteckningar 2, ”Handledning 2”.

Mötesanteckningar 3, ”Handledning 3”.

Mötesanteckningar 4, ”Handledning 4”.

Mötesanteckningar 5, Handledning/Avslutande möte.

Observationsprotokoll 1, ”Sagostund 1”.

Observationsprotokoll 2, ”Sagostund 2”.

Observationsprotokoll 3, ”Sagostund 3”.

Observationsprotokoll 4, ”Sagostund 4”.

Tillstånd från vårdnadshavare.

Videoinspelning 1, ”Sagostund 1”.

Videoinspelning 3, ”Sagostund 3”.

Videoinspelning 4, ”Sagostund 4”.

## Tryckt material

Agebjörn, Hanna & Nilsson, Mia (2013), *Litteracitet, små barn och ipad – En fallstudie av ett barnbiblioteks användande av ny teknik i en läsfrämjande kontext*. Masteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap, Lunds univer-

- sitet: Inst. för ABM. Finns i fulltext via LU Student Theses Database, URL: <http://www.lunduniversity.lu.se/current-students/lu-student-theses-database>.
- Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund* (2012).  
Red: Rönnerman, Karin. Lund: Studentlitteratur.
- Almström, Vera Henrika (2013), *Hen på bibliotek : En diskursanalys av genusintresserade bibliotekariers tal om begreppet hen*. Masteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap, Uppsala universitet: Inst. för ABM, 2013:609.  
Finns i fulltext via DiVA, URL: <http://diva-portal.org/>.
- Barnet, platsen, tiden: teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld* (2010).  
Red: Rydsjö, Kerstin, Hultgren, Frances, & Limberg, Louise. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm. Finns som e-publikation via Regionbibliotek Stockholm, URL: <http://regionbiblioteket.se/>.
- Becker, Katherine (2012), "24 Hours in the Children's Section: An Observational Study at the Public Library", i *Early Childhood Education Journal* 40, nr 2 (april) s. 107–114. Finns som e-tidskrift.
- Bjørndal, Cato R. P. (2005), *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bodén, Linnea (2011), "Könsneutralitet och kompensatorisk pedagogik. Dominerande föreställningar i förskolans jämställdhetsarbete", i *En rosa pedagogik : jämställdhetspedagogiska utmaningar*, red: Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén, & Kajsa Ohrlander. Stockholm: Liber, s. 35–47.  
Bokjuryn. URL: <http://www.bokjuryn.se/> [2014-03-26].
- Borrman, Pia & Hedemark, Åse (2013), *Projekt Sagostunden – en förstudie*. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm. Finns som e-publikation via Regionbibliotek Stockholm, URL: <http://regionbiblioteket.se/>.
- Brink, Lars (2005), "Boksamtal under mellanåren", i *Modig och stark – eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*, red: Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet. Stockholm: Natur och kultur, s. 203–252.
- (2005), "Välja bok. Läspreferenser hos en grupp barn under år 1–3 och i år 6", i *Modig och stark – eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*, red: Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet. Stockholm: Natur och kultur, s. 181–202.
- Brodin, Gunilla (2005), *Varför sagostund? Sagostundsverksamhet på folkbibliotek igår och idag*. Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap, Högskolan i Borås: Inst. för biblioteks- och informationsvetenskap/Borås bibliotekshögskola, 2005:14. Finns i fulltext via BADA, URL: <http://bada.hb.se/>.
- Davies, Bronwyn (1989), *Frogs and snails and feminist tales: preschool children and gender*. Sydney: Allen & Unwin.
- (2003), *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.

- Denscombe, Martyn (2009), *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- DiVA. URL: <http://diva-portal.org/> [2014-04-28].
- Dolk, Klara (2013), *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Avhandling, Stockholms universitet: Inst. för pedagogik och didaktik. Stockholm: Ordfront.
- (2011), ”Genuspedagogiskt trubbel. Från en kompensatorisk till en komplicerande och normkritisk genuspedagogik”, i *En rosa pedagogik : jämställdhetspedagogiska utmaningar*, red: Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén, & Kajsa Ohrlander. Stockholm: Liber, s. 48–59.
- Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid (1998), *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Eidevald, Christian (2011), *”Anna bråkar!”: att göra jämställdhet i förskolan*. Stockholm: Liber.
- (2009), *Det finns inga tjejbestämmare: att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Avhandling, Högskolan i Jönköping: Inst. för pedagogik och psykologi/Högskolan för lärande och kommunikation, 2011:4. Finns i fulltext via DiVA, URL: <http://diva-portal.org/>.
- (2011), ”Du kan inte ha alla kuddar själv’. Vardagsrutinernas könskonstituera(n)de kraft”, i *En rosa pedagogik : jämställdhetspedagogiska utmaningar*, red: Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén & Kajsa Ohrlander. Stockholm: Liber, s. 78–89.
- Ekström, Märta & Nilsson, Henric (2013), *”Det handlar om en pojke som vill ha en hund” : – En studie om barns uppfattningar av könsneutralitet utifrån boken Kivi och Monsterhund*. Examensarbete på lärarprogrammet, Uppsala Universitet: Inst. för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, 2013vt00367. Finns i fulltext via DiVA, URL: <http://diva-portal.org/>.
- Emerald. URL: <http://www.emeraldinsight.com.ezproxy.its.uu.se/> [2014-04-28].
- En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar* (2011). Red: Linnea Bodén, Kajsa Ohrlander, & Hillevi Lenz Taguchi. Stockholm: Liber.
- Eriksson, Therese & Ingman, Pernilla (2009), *Jag vill aldrig vara som han eller hon eller vad det är!: Barns subjekts- och könsskapande under ett boksamtal kring en normbrytande barnbok*. Examensarbete på grundnivå i utbildningsvetenskap, Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen. Finns i fulltext via DiVA, URL: <http://diva-portal.org/>.
- Hedemark, Åse (2011), *Barn berättar: en studie av 10-åringars syn på läsning och bibliotek*. Stockholm: Svensk biblioteksforening, 2011:1. Finns som e-publication via Svensk Biblioteksforening, URL: <http://biblioteksforeningen.org/>.
- ”Synen på barn och barns literacy – en studie av folkbiblioteksplaner”, i *Libraries, black metal and corporate finance: current research in Nordic Library*

- and Information Science*. Skriftserie: Vetenskap för profession; 23, red: Anders Frenander & Skans Kersti Nilsson. Borås: Högskolan i Borås, s. 69–85. Finns i fulltext via DiVA, URL: <http://diva-portal.org/>.
- Hellman, Anette (2010), *Kan Batman vara rosa? – Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Avhandling, Göteborgs universitet: Inst. för pedagogik, kommunikation och lärande, 2010:299. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Finns i fulltext via GUPEA, URL: <http://gupea.ub.gu.se/>.
- Hillén, Sandra (2013), *Barn som medforskare – en metod med potential för delaktighet*. Avhandling, Göteborgs universitet: Inst. för kulturvetenskaper. Finns i fulltext via GUPEA, URL: <http://gupea.ub.gu.se/>.
- Hulth, Magdalena & Schönback, Hedda (2011), ”Att 'trubbla' genusnormer utifrån en bilderbok”, i *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*, red: Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén, & Kajsa Ohrlander. Stockholm: Liber, s. 113–128.
- (2007), *Vi är hon!: Bilder och subjektsskapande i förskolan*. Examensarbete på grundnivå. Stockholms universitet: Inst. för individ, omvärld och lärande/Läraryhögskolan. Finns i fulltext via DiVA, URL: <http://diva-portal.org/>.
- Hultman, Karin (2011), ”Materialitet och subjektsskapande”, i *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*, red: Linnea Bodén, Kajsa Ohrlander, & Hillevi Lenz Taguchi. Stockholm: Liber. s. 160–170.
- James, Allison & Prout, Alan (1997), ”A New Paradigm for the sociology of Childhood? Provenance, promise and Problems”, i *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, red: Allison James & Alan Prout. London: Falmer, s. 7–33.
- (1997), ”Introduction”, i *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, red: Allison James & Alan Prout. London: Falmer, s. 1–6.
- Johansson, Barbro (2010), ”Barnbibliotekariers och forskares barnperspektiv”, i *Barnet, platsen, tiden. Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärld*, red: Kerstin Rydsjö, Hultgren, Frances, & Louise Limberg. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm, s. 23–49. Finns som e-publication via Regionbibliotek Stockholm, URL: <http://regionbiblioteket.se/>.
- (2009), *Driftiga bibliotekarier och läsglada barn: en studie av metodutvecklingsprojektet MVG*. Halmstad: Regionbibliotek Halland. Finns som e-publication via Regionbibliotek Halland, URL: <http://regionhalland.se>.
- JSTOR. URL: <http://www.jstor.org.ezproxy.its.uu.se/> [2014-04-28].
- Kåreland, Lena (2005), ”Frihet eller närhet? Om Benny och Malla”, i *Modig och stark – eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*, red: Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet. Stockholm: Natur och kultur, s. 25–52.

- Kåreland, Lena & Lindh-Munther, Agneta (2005), "Förskolan som litterär miljö", i *Modig och stark – eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*, red: Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet. Stockholm: Natur och kultur, s. 77–112.
- (2005), "Om läsning och könsmönster i förskolan", i *Modig och stark – eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*, red: Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet. Stockholm: Natur och kultur, s. 53–75.
- Lalander, Philip (2011), "Observationer och etnografi", i *Handbok i kvalitativa metoder*, red: Peter Svensson & Göran Ahrne. Stockholm: Liber, s. 83–103.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2000), *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Avhandling, Stockholms universitet: Inst. för individ, omvärld och lärande/Läraryhögskolan. Serie: Studies in educational sciences; 33, Stockholm: HLS förl.
- (2004), *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förl.
- (2013), *In på bara benet: En introduktion till feministisk poststrukturalism och subjektivitetsteori*. 2 uppl. Malmö: Gleerups.
- (2011), "Jämställdhetspedagogiska trender och en introduktion till en rosa pedagogik", i *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*, red: Linnea Bodén, Kajsa Ohrlander, & Hillevi Lenz Taguchi. Stockholm: Liber.
- (2013), *Varför pedagogisk dokumentation?: verktyg för lärande och förändring i förskolan och skolan*. Malmö: Gleerups.
- Lindström, Sandra (2013), *Kivi är en han, inte en hen: Om förskolebarns tillskrivande av kön i samtal om en könlös bok*. Kandidatuppsats i svenska, Södertörns högskola: Inst. för kultur och lärande. Finns i fulltext via DiVA, URL: <http://su.diva-portal.org/>.
- Library and Information Science Abstracts (LISA). URL: <http://www.search.proquest.com.ezproxy.its.uu.se/lisa?accountid=14715/> [2014-04-28].
- Lundblad, Catarina (2001), *Muntligt berättande på folkbibliotekets sagostund*. Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap, Högskolan i Borås: Inst. för biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan i Borås, 2001:33. Finns i fulltext via BADA, URL: <http://bada.hb.se/>.
- Lundqvist, Jesper & Johansson, Bettina (2012), *Kivi & Monsterhund*. Linköping: Olik.
- Maltén, Arne (1998), *Kommunikation och konflikthantering: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- McKechnie, Lynne E. F. (2006), "Observations of Babies and Toddlers in Library Settings", i *Library Trends* 55, nr 1, s. 190–201. Finns som e-tidskrift.

- McKenzie, Pamela, J. & Stooke, Rosamund, K. (2007), "Producing storytime. A Collectivit Analysis of Work in a Complex Communicative Space", i *Library Quarterly* 2007, vol. 77 nr 1 (januari), s. 3–20. Finns som e-tidskrift.
- Modig och stark – eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola* (2005). Red: Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksintitutet. Stockholm: Natur och kultur.
- Nationalencyklopedin*, webbversionen. URL: <http://www.ne.se/> [2014-04-02].
- Nilsson, Björn & Waldemarson, Anna-Karin (2007), *Kommunikation: samspel mellan människor*. 3 [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004), *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Avhandling, Stockholms universitet: Inst. för individ, omvärld och lärande/Läraryhögskolan. Stockholm: Liber.
- RFSL. Webbsida, URL: <http://www.rfsl.se/> [2014-04-21].
- Rydsjö, Kerstin & Elf, AnnaCarin (2007), *Studier av barn- och ungdomsbibliotek: en kunskapsöversikt*. Stockholms stadsbiblioteks skriftserie 14. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm. Finns som e-publication via Regionbibliotek Stockholm, URL: <http://regionbiblioteket.se/>.
- Rönnerman, Karin (2012), "Förord till den andra upplagan", i *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*, red: Karin Rönnerman. Lund: Studentlitteratur, s. 19.
- (2012), "Vad är aktionsforskning?", i *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*, red: Karin Rönnerman. Lund: Studentlitteratur, s. 21–40.
- Rørvik, Björn, F. & Moursund, Gry (2012), *Bockarna Bruse på badhuset*. Stockholm: Lilla Piratförlaget.
- Sandin, Amira, Sofie (2011), *Barnbibliotek och lässtimulans. Delaktighet, Förhållningssätt, Samarbete*. Stockholms stadsbiblioteks skriftserie 17, vol 11. Stockholm: Regionbibliotek Stockholm. Finns som e-publication via Regionbibliotek Stockholm, URL: <http://regionbiblioteket.se/>.
- Svaleryd, Kajsa (2002), *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.
- Svensson, Peter & Ahrne, Göran (2011), "Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt", i *Handbok i kvalitativa metoder*, red: Peter Svensson & Göran Ahrne. Stockholm: Liber, s. 19–33.
- Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- (2010), *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 2 uppl. Stockholm: Norstedt.
- (2013), *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

- Söderström, Åsa (2012), ”Att lära av egen praxis”, i *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*, red: Karin Rönnerman. Lund: Studentlitteratur, s. 123–139.
- Vetenskapsrådet (1990), ”Forskningsetiska principer – inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning”. Finns som e-dokument, URL: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf/> [2014-03-03].
- Wahlström, Kajsa (2003), *Flickor, pojkar och pedagoger: jämställdhetspedagogik i praktiken*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio (UR).
- Wiklund, Calla, Petrusson-Nahlin, Ingela & Schönbeck, Hedda (2011), ”Språkande som vägvisare i förskolan. – en genuspedagogisk fråga om hur vi gör skillnad genom vårt språkliga bemötande”, i *En rosa pedagogik : jämställdhetspedagogiska utmaningar*, red: Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén, & Kajsa Ohrlander. Stockholm: Liber, s. 90–112.



## Bilaga 1, Brev till vårdnadshavare

Kontakt: xxxx

Hej!

Jag heter Christina Johnson och läser till bibliotekarie vid institutionen för ABM i Uppsala. Jag skriver nu min avslutande masteruppsats, i vilken jag kommer att studera sagostunderna på biblioteket i xxxx. Jag är intresserad av att se hur barnen deltar i- och agerar under sagostunden. I samråd med bibliotekarien som håller i sagostunden kommer jag också att undersöka hur sagostunden kan utvecklas.

Jag kommer att delta vid sagostunden och observera vad som händer. Jag kommer också att göra korta intervjuer med barnen för att höra hur det uppfattade sagostunden. Studien kommer att presenteras som text. För att kunna analysera sagostunden är det en fördel om jag kan filma den och göra ljudupptagning. Ljudupptagning och film kommer endast att användas av mig i studiesyfte. Det kommer alltså inte att publiceras någonstans inte heller visas för någon annan.

Jag följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för hur man bör göra studier av barn. Det innebär följande: Att jag informerar barn och vårdnadshavare om syftet med min studie. Att jag får barns och vårdnadshavares samtycke för att göra observationer. Att barnen är anonyma i studien; deras namn kommer inte att användas, och det är enbart jag som har tillgång till materialet. Slutligen innebär det att jag garanterar att materialet endast kommer att användas i den här studien. Jag bifogar en länk till Vetenskapsrådets webbsida om ni vill titta närmare på de forskningsetiska principerna: [Http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf](http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf)

För att kunna göra studien är det angeläget att jag får observera barnen och gärna filma sagostunden. Om det finns oklarheter om innebörden eller innehållet i detta brev hoppas jag att ni kontaktar mig eller er förskollärare.

(forts. nästa sida)

Kryssa i ett alternativ och lämna lappen till förskolläraren senast den \_\_\_\_ .

- JA, mitt barn får delta i studien (observation, intervju, ljudupptagning och film är ok)
- JA, mitt barn får delta i studien men inte bli filmad (observation, intervju, ljudupptagning är ok)
- NEJ, mitt barn får inte delta i studien

Vårdnadshavare till:

Namnunderskrift:

Tack på förhand! Med vänlig hälsning Christina Johnson

## Bilaga 2, Observationsprotokoll

Observationsprotokoll nr:

Plats:

Datum:

Tid:

Bok:

Grupp (förskolans namn)/ kontaktperson:

Antal barn:

varav ”flickor”:

varav ”pojkar”:

varit förr:

Tillstånd ok:

### Beskrivning av kategorier:

- Aktivitet: Presentation, Sagoläsning, Pysselstund.
- Plats/rumslighet: hur rummet ser ut, materiella och icke-materiella aspekter av rum och möbler. Barnens interaktion med rummet.
- Verbal händelse: innehåll: ord och kommentarer.
- Ickeverbal händelse: fysiska och kroppsliga uttryck, tystnad.
- Interaktion med artefakter: hur barnen förhåller sig till rekvisita och andra föremål under sagostundens alla delar.
- Relaterat till aktionen: händelser som relaterar till den specifika aktionen t.ex. reaktioner på boken (om bokvalet är vår ”aktion”).
- Gruppdynamik: hur sitter barn/pedagoger/bibliotekarie i rummet? finns det någon/några som pratar mycket? får mycket uppmärksamhet? Vilka grupppositioner finns (informell ledare, lyssnare, någon som bekräftar de andra osv?) Vilken stämning råder?
- Händer inte: händelser som jag hade förväntat mig men som inte sker.
- Övrigt: t.ex. Mina personliga förutsättningar vid observationstillfället. Andra förutsättningar, t.ex. teknik och tillstånd.

## Aktivitet: Presentation

### Beskrivning:

### Egen reflektion:

Plats/rumslighet:	
Verbal händelse:	
Ickeverbal händelse:	
Interaktion med artefakter:	
Gruppdynamik:	
Relaterat till aktionen:	
Händer inte:	
Övrigt:	

## Aktivitet: Sagan

### Beskrivning:

### Egen reflektion:

Plats/rumslighet:	
Verbal händelse:	
Ickeverbal händelse:	
Interaktion med artefakter:	
Gruppdynamik	
Relaterat till aktionen:	
Händer inte:	
Övrigt:	

## Aktivitet: Pysselstund

<b>Beskrivning:</b>	<b>Egen reflektion:</b>
Plats/rumslighet:	
Verbal händelse:	
Icke-verbal händelse:	
Interaktion med artefakter:	
Gruppdynamik:	
Relaterat till aktionen:	
Händer inte:	
Övrigt:	

Transkriberade partier (från efterarbetet):