



UPPSALA
UNIVERSITET

Institutionen för
pedagogik, didaktik och
utbildningsstudier,
Självständigt arbete,
15 hp

Rapportnummer: 2015vt01509

”Ett rum där man kan läsa och ha disco”.

- Fyra barns och en pedagogs tankar kring sin litteraturmiljö på förskolan

Författare: Liz Alarcon och Matilda Öjdahl
Handledare: Kristina Andersson
Examinator: Lars Madej

1. Abstract

Syftet med detta självständiga arbete var att kartlägga litteraturmiljön utifrån frågeställningar rörande fyra barns och en pedagogs tankar, sett ur ett normkritiskt och genusperspektiv.

Med detta arbete vill vi kartlägga hur det kan se ut i praktiken och vilka tankegångar som kan röra sig ute på en svensk förskola hos både barn och vuxna. Genom att själva observera litteraturmiljön på en utvald avdelning, föra en samtalsintervjuundersökning med fyra barn, två pojkar och två flickor, samt att göra en intervjuundersökning med en pedagog fick vi fram ett resultat som påvisade hur detta kan se ut ur både ett barnperspektiv och ett barns perspektiv. Vår studie visade att det kan finnas genus- och även normkritiska skillnader mellan de olika könen i förskolan – på den utvalda avdelningen tar pojkar större plats än vad flickor gör och de ser olika på böckernas tillgänglighet. Flickorna menade på att man var tvungen att fråga en pedagog om tillstånd för att låna en bok, medan pojkarna menade på att barnen själva kunde välja att ta vilken bok de ville ha. I resultatet framkom det även att det på avdelningen finns en omedveten skillnad hos de tillfrågades, det vill säga både i barnens och den vuxnes svar gällande synen på böckers tillgänglighet i sin litteraturmiljö. Pedagogerna menade på att det enligt hen fanns normer kring litteraturmiljön då pedagogerna haft samtal med barnen gällande förhållningssättet kring böckerna, men medgav samtidigt att det inte var någonting hen egentligen reflekterat över.

1.1 Nyckelord

Barnlitteratur, barnperspektiv, barns perspektiv, förskola, genus, litteraturmiljö, normkritik, tillgänglighet.

Innehållsförteckning

1. Abstract	2
1.1 Nyckelord.....	2
2. Inledning	5
2.1 Syfte.....	6
2.2 Frågeställningar	6
3. Litteraturöversikt.....	6
3.1 Barnlitteratur	6
3.1.1 Barnlitteraturens uppgift.....	6
3.1.2 Barnlitteratur i samhället	7
3.2 Miljö.....	7
3.3 Böckers tillgänglighet i litteraturmiljön	8
4. Teoretiska utgångspunkter.....	9
4.1 Barnperspektiv	9
4.2 Barns perspektiv	10
4.3 Genus.....	11
4.3.1 Genus i samhället	12
4.3.2 Genus i förskolan	12
4.4 Normkritik	12
5. Metod	13
5.1 Urval	13
5.2 Intervju med en förskollärare som metod	14
5.2.1 Intervjuundersökning	14
5.3 Samtal med barn som metod	15
5.3.1 Samtalsintervjuundersökning.....	15
5.4 Ljudupptagning.....	15
5.5 Observation som metod.....	16
5.6 Etiska ställningstaganden	16
5.7 Tillvägagångssätt	17
5.7.1 Sammanställning, analys och uppdelning av insamlat datamaterial	18
6. Resultat.....	19
6.1 Vår egen observation av förskolans litteraturmiljö.....	19
6.2 Litteraturmiljön ur ett barns perspektiv.....	22
6.2.1 Bokbacken	23
6.2.2 Tavellisten.....	23
6.2.3 Utomhusbiblioteket.....	24

6.3 Litteraturmiljön ur ett barnperspektiv	24
6.3.1 Bokbacken	25
6.3.2 Tavellisten.....	25
6.3.3 Utomhusbiblioteket.....	26
6.4 Pedagogens tankar om att arbeta ur ett normkritiskt perspektiv	26
6.5 Sammanställning av resultat	27
7. Diskussionsanalys	28
7.1 Analys och diskussion av metod.....	28
7.1.1 Observation som metod.....	28
7.1.2 Samtalsintervjuundersökning.....	29
7.1.3 Intervjuundersökning	29
7.1.4 Ljudupptagning.....	30
7.2 Analys av litteraturmiljön ur ett barn- och ett barns perspektiv	30
7.2.1 Litteraturmiljön	30
7.2.2 Bokbacken	32
7.2.3 Tavellisten.....	33
7.2.4 Utomhusbiblioteket.....	34
7.3 Analys av en pedagogs och fyra barns tankar ur ett normkritiskt perspektiv	35
7.4 Sammanfattning av diskussionsanalys	37
8. Avslutande kommentarer.....	37
8.1 Vidare forskning	38
9. Källförteckning.....	39
9.1 Elektroniska källor	40
Bilaga 1 – Brev till vårdnadshavare	41
Bilaga 2 – intervjuundersökning med en pedagog.....	42
Bilaga 3 – Samtalsintervjukarta	43

2. Inledning

Att finna barnlitteratur på en förskola är idag ingen tillfällighet, att läsa böcker för barn i förskolan redan i tidig ålder gör att barnen blir mer förtrogna med språket och böckernas värld (Kåreland 2001, s. 43). Även forskaren Carina Fast hänvisar i sin avhandling (2007, s. 71) till Margaret Meeks ord gällande vikten av barnlitteratur, inte bara i förskolan, utan även i allmänhet och menar på då på följande:

I ett modernt samhälle möter barn texter av allehanda slag i sitt hem. Att lägga märke till och känna igen text, såväl en bild som skrift, kan vara ett första steg till begynnande medvetenhet om skriftspråket

Miljön är ett viktigt element och påverkar barnen på förskolan, av den anledningen valde vi att lägga fokus på *en* aspekt utifrån detta stora begrepp och kalla den för "litteraturmiljö", det vill säga den plats barn vistas i när de använder barnlitteraturen och där de har tillgång till litteraturen. Huvudtiteln till vårt arbete "*ett rum där man kan läsa och ha disco*" är ett lånat citat från ett av de barn som deltog i vår studie, och är beskrivningen av en litteraturmiljö utifrån ett barns perspektiv. En fråga som dock dyker upp är: om litteraturen är tillgänglig för barnen i förskolan men inte används, är den då fortfarande tillgänglig? Ur en fysisk tillgänglighetsaspekt kan det uppfattas som så då utplaceringen av böcker på förskolor oftast är anpassad till en lagom höjdnivå för barnen att nå, men i vissa fall är undanlagda eller på en hylla utom barnens räckvidd. Vad kan det bero på?

I en kontroll gjord av Skolinspektionen hösten 2013 (Skolinspektionen, 2013, s. 6) framkom det att Uppsala kommun inte levde upp till de krav som ställs på kvaliteten i förskolan. Man ansåg bland annat att förskolorna brast i sitt uppdrag – att motverka traditionella könsroller. Lpfö 98 (2010, s. 5) har tydliga riktlinjer gällande detta och menar bland annat på följande:

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar och de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt.

Förskolan ska motverka traditionella könsroller och könsroller. Flickor och pojkar ska i förskolan ha samma möjligheter att prova och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.

Hur ser det ut idag, två år efter uppdagandet? Efter att ha läst Skolinspektionens rapport blev vi nyfikna på att undersöka vidare i vilka genus- och normskillnader som medvetet kontra omedvetet kan finnas på en förskola, sett utifrån den rådande litteraturmiljön.

För att knyta ihop säcken vill vi även undersöka hur pedagoger och barn resonerar kring sin litteraturmiljö, samt se vad vi själva kan finna utifrån fyra stycken utvalda teoretiska utgångspunkter: *barnperspektiv*, *barns perspektiv*, *genus* och *normkritik*.

2.1 Syfte

Vårt syfte med det självständiga arbetet är att kartlägga litteraturmiljön på en förskola.

2.2 Frågeställningar

- Hur beskriver barn och pedagoger sin litteraturmiljö och dess tillgänglighet på förskolan sett ur ett normkritiskt perspektiv?
- Vilka genusskillnader kan finnas i barns och pedagogers olika sätt att tänka kring sin litteraturmiljö och dess tillgänglighet?
- Vilken slags litteratur finns tillgänglig för barnen på förskolan?

3. Litteraturöversikt

I följande avsnitt kommer vi att tematisera tidigare forskning och även andra författare för att understödja vårt syfte och våra frågeställningar.

3.1 Barnlitteratur

Ordet barnlitteratur är ett begrepp som kan definieras på många olika sätt. Lennart Hellsing hänvisar till exempel i sin bok (1999, s. 19) till författaren Göte Klingbergs definition av barnböcker som menar följande: "Vad som behandlas är inte vad barn under olika tider har läst eller fått sig föreläst utan vad som utgivits för barn".

3.1.1 Barnlitteraturens uppgift

Vad är då barnbokens uppgift? Lennart Hellsing menar på att den ska vara som en leksakslåda – barnet får genom böckerna uppleva rytmer, vända och vrida på ord samt bygga upp fantastiska ting om och om igen (Hellsing, 1999, s. 43). Men vilket innehåll som ska finnas i barnböcker är inte alltid en enkel fråga. Under en längre tid har många debatter pågått, man har ställt sig frågan om det är verkligheten ska skildras eller om berättelsen ska vara en förskönad fiktiv plats (Kåreland, 2009, s. 39)? Barnbokskritikern Lotta Olsson (DN 13 maj 2008)

trycker på vikten av att den riktiga verkligheten måste komma fram i barnböckerna, hur ska barnen annars kunna bemöta de problem och svårigheter som finns i deras vardag? Vidare menar hon på att vuxna inte ska ta bort barnlitteratur innehållande det de tror att barnen inte klarar av. Istället ska de vuxna ge barnen verktyg för att kunna hantera detta. Författaren Karin Salmson (DN 13 maj 2008) debatterar emot Lotta Olsson och menar på att det är viktigt att framställa och skildra en positiv bild i barnböcker som visar barnen att det inte är någonting onaturligt med olika typer av familjekonstellationer.

3.1.2 Barnlitteratur i samhället

Dagens barnlitteratur speglar många gånger samhället och de normer som finns, ibland är de dolda och ibland uppenbara. När barn lyssnar på sagor tolkar de det de hör och identifierar sig med personerna i berättelsen (Davies, 2003, s. 66). Något som dock är viktigt att nämna är att barn inte alltid nödvändigtvis känner igen sig i de mänskliga huvudpersonerna i berättelserna, många gånger relaterar de till djur som har förmänskligade egenskaper, exempelvis fabler (Kåreland, 2009, s. 91). Idag finns ett flertal barnboksförlag med positiva genusinriktningar som går utanför de stereotypa ramarna och därmed bryter normerna som råder i dagens samhälle (Ibid., s. 35 – 36).

I en undersökning som gjordes gällande vilka författare som dominerar barnböckerna i Sverige, framkom det att det var de svenska, endast en författare var utländsk. Bland de svenska författarna fanns bland andra Astrid Lindgren, Barbro Lindgren, Ulf Löfgren, Sven Nordqvist och Gunilla Wolde. Den utländske författaren var Walt Disney (Kåreland & Lindh-Munther, 2005, s. 115).

3.2 Miljö

Miljön spelar en väldigt stor roll på förskolan då olika rum ibland måste integreras med varandra för att kunna skapa ordning. Möbleringen sänder olika signaler till barnen, en soffa symboliserar exempelvis trygghet och stillasittande, en ateljé signalerar kreativt skapande och ett rum med lite möblering lockar till rörelse (Markström 2007, s. 59). I samtal om miljön kan man ibland tala om "den tredje pedagogen". Den utgör en extra hjälp till pedagogerna och bidrar till barnens lärande och utveckling (Lindö, 2009, s. 27 – 28). Tidigare studier har visat på att många förskolor placerar sina barnböcker på platser där barnen kan nå dem utan att behöva be om hjälp där personalens mål är att lära barnen att få ett bra förhållningssätt gentemot böckerna. Dock finns det en tidigare studie, som gjordes drygt tio år tidigare, som

visade att böcker på förskolan låg utom barnens räckvidd. De skillnader man kan se och tolka utifrån de två olika studierna är att den ena är relativt ny och gjord efter att rutinerna på förskolorna ändrats till att bli mer lättillgängliga för barnen, medan den andra studien, gjord 1993, visade det "gamla" sättet att förhålla sig till och tänka kring böcker. Förskolorna som deltagit i den nya studien har även blivit utvalda på grund av sitt förhållningssätt till litteratur, de är inriktade mot just böcker och läsning (Kåreland & Lindh Munther, 2005, s. 81).

3.3 Böckers tillgänglighet i litteraturmiljön

Det finns många olika sätt att placera ut barnlitteratur och göra dem tillgängliga i förskolans verksamhet för att skapa en litteraturmiljö för både barn och vuxna. Ett exempel på placering av barnlitteratur kan vara att arrangera ut böcker på många olika platser inomhus, men även att ha en låda med böcker för att kunna ta med sig utomhus på gården. Något att tänka på som pedagog kan vara att tänka ut ett visst tema som litteraturen följer för att kunna använda den i många olika sammanhang (Arnesson Eriksson, 2009, s. 39). Läroplanen menar på att förskolan ska influeras av demokratiska värden, pedagogerna kan då exempelvis låta barnen utse en bok var för att se vad de är intresserade av, samtidigt som det till största del är pedagogerna som gör de medvetna valen i urvalet av barnlitteraturen på förskolan (Ibid., s. 39; Lpfö98, 2010, s. 4).

En annan aspekt kring att se på tillgänglighet är ur ett habitusperspektiv. Beroende på barnets tidigare erfarenheter, exempelvis från hemmet, skapas kontra skapas inte ett intresse och en tillgänglighet för böcker. Om ett barn kommer från ett hem där litteratur inte används i stor grad genom förslagsvis högläsning, kommer barnet mest troligtvis inte heller utveckla ett intresse för böcker och därmed inte se dem som meningsfulla för just dem även om de är utplacerade på ett lättillgängligt sätt på förskolan. Detta till skillnad från det barn som ständigt är omgiven av denna artefakt i sin hemkultur (Lindö, 2009, s. 190). Även om litteraturen på förskolan rent fysiskt är likvärdigt utplacerad för alla barn så har alla barn olika habitus med sig från hemmet vilket leder till att tillgängligheten inte är densamma (Ibid., s. 190).

Avslutningsvis – i vilken mån ett enskilt barn ges möjlighet att utvecklas är bland annat beroende av hur tillgänglig litteraturen på förskolan är. För att arbeta mot detta måste förskolpedagogerna med andra ord förstå att tillgänglighet är betydligt mer komplicerat än att bara tillgodose den fysiska tillgänglighetsaspekten (Ibid., s. 190).

4. Teoretiska utgångspunkter

I det här avsnittet kommer vi att beskriva fyra teoretiska utgångspunkter; *barnperspektiv*, *barns perspektiv*, *genus* och *normkritik*. Vi har valt att använda oss av ett barnperspektiv då vi själva vill observera hur litteraturmiljön kan se ut på en förskola, samtidigt som vi vill ha en förskollärares tankar och åsikt gällande detta område. Anledningen till att vi ser barns perspektiv som ett viktigt begrepp är på grund av att de ser annorlunda på sin omvärld, därför väljer vi att också få med barnens syn på litteraturmiljön i vår undersökning. Genus som teoretiskt begrepp fyller en viktig funktion då vi vill se om det är någon könsskillnad mellan barnen gällande synen på förskolans litteraturmiljö. I samband med detta utgör begreppet normkritik en viktig aspekt då vi vill undersöka hur barn och pedagoger bland annat ser på de regler som råder i litteraturmiljön. Tillsammans bildar dessa fyra teoretiska utgångspunkter en grund för hela arbetet, och de kommer att genomsyras i vår undersökning.

4.1 Barnperspektiv

Begreppet barnperspektiv är väldigt utvidgat och kan påverkas av många olika faktorer. Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeide (2011, s. 41) definierar dock begreppet följande: "Barnperspektiv riktar de vuxnas uppmärksamhet mot en förståelse av barns uppfattningar, erfarenheter och handlingar i världen". Under en lång tid sågs barn som små vuxna och barndomen som något som ständigt var på väg mot någonting nytt och förbättrat istället för att betraktas som en egen epok av livet (Ibid., s. 48). Tankar om att vilja veta vad som är bäst för barnen är själva grunden för barnperspektivet men tyvärr kan ingen annan någonsin förstå barnen såsom barnen förstår sig själva. Det som är viktigt för en observatör att tänka på vid en observation av barn är att det endast kan göras olika tolkningar av barnens handlingar samt att ha en förståelse för att det inte går att vara helt objektiv vid detta tillfälle (Ibid., s. 61). Att med stor omsorg ta hand om barn är något som är starkt inpräntat i oss människor. Vuxna styrs av omsorgshandlingar som gör att de lär känna barnen och kan uppfylla de krav som barnen önskar, exempelvis bekräftelse. Detta kan liknas med ett pussel som ska läggas där rätt omsorgshandling ska matchas ihop med vad barnen vill just då (Ibid., s. 119, 121). Om detta pussel inte skulle gå att lägga, det vill säga att pusslet bygger på vuxnas normer och värderingar, tolkas det som att det är någonting fel på barnen. Dessa tolkningar kan vara avgörande faktorer för barnen och det är därför viktigt att komma ihåg att normer och värderingar är något som vuxna har skapat, det är ingenting som barnen känner till när de föds

och därför finns det heller ingen sanning som alla människor kan enas om (Ibid., s. 148 – 149). I förskolan formas miljön på ett sätt som gör att barnen är i centrum, den ska stimulera barnen i deras aktiviteter där de själva får agera utforskare. Dock begränsar pedagoger detta genom att skapa en miljö utifrån det som är realistiskt möjligt utifrån bland andra det ekonomiska och sociala kapital som existerar då barnen inte har förmågan att se saker ur dessa perspektiv. Oavsett hur mycket pedagoger observerar och dokumenterar för att försöka förstå barns tankar är det ändå otroligt svårt att skapa förutsättningar som inte begränsar barnen. Om pedagogerna dock skulle finna en lösning, hur skulle verksamhetens miljö då se ut? Hur långt skulle pedagoger kunna sträcka sig utan att gå utanför läroplanens ramar (Ibid., s. 178)? Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide ger följande svar: "... trots att barnperspektivet försöker komma så nära barns erfarenhetsvärld som möjligt kommer det alltid att representera vuxnas objektifiering av barn" (Ibid., s. 42).

4.2 Barns perspektiv

"Barns perspektiv representerar barns erfarenheter, uppfattningar och förståelse av sin livsvärld" (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011, s. 42). Detta begrepp innefattar därmed barnens egna uttryck, tankar och känslor som hela tiden utvecklas i takt med att kunskap och erfarenheter utvidgas. Förskollärare arbetar dagligen med barn i olika situationer, pedagogerna får höra och se vad barnen uttrycker i både exempelvis tal, bild och dans men också i alla dagliga rutiner. Barnen befinner sig i både vuxenstyrda aktiviteter samt aktiviteter där barnen handlar själva men där vuxna har skapat förutsättningen (Ibid., s. 178-179). Barnen får ansvara över sitt eget lärande om de vuxna anser att de är kapabla. Detta skapar dock ännu en komplexitet i begreppet *barns perspektiv* av den anledningen då barnen fortfarande är styrda av en vuxen, i slutändan innebär det också att varje barn inte lär sig samma saker trots att de vistas i samma verksamhet (Ibid., s. 211).

"Det du vet – det ser du och det du inte vet – det ser du inte." (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011, s. 59) En klassisk lek som vuxna gör med spädbarn är "Titt-ut". Sannolikheten att barnet uppfattar detta som en lek är dock kanske inte alltid så trolig då ett ansikte som "försvinner" blir en reell verklighet för barnet i och med att det inte har erfarenheten att förstå det faktum att ansiktet endast är gömt bakom ett par händer (Ibid., s. 59). Detta ändras emellertid i takt med att barnet mognar, i samband med det påverkas och förhåller sig barnet även till den omgivning som finns och den är ofrånkomligt skapad av

vuxna. Det är därför problematiskt att beskriva ett barns perspektiv av den anledningen att man aldrig riktigt säkert kan veta vad det är (Ibid., s. 178 – 179).

Ännu en anledning till att ha med barns perspektiv är på grund av läroplanen, som tydligt beskriver och lägger vikt på betydelsen av barns inflytande och demokratiska rätt i förskolan (Lpfö98,2010, s. 12). Med detta sagt vill vi även påpeka att barnperspektivet är otroligt viktigt då det är något pedagoger i förskolan aldrig kan komma ifrån. Oavsett hur nära man arbetar med barn kommer man aldrig kunna sätta sig in i hur ett barn tänker och hur det ser på saker och ting (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011, s. 42). I och med att förskolan är unik på det sättet att både barn och vuxna integreras i en och samma verksamhet och därmed tillsammans utgör en helhet, kände vi att det skulle ge en mer rättvis bild om båda parter fick komma till tals genom att berätta utifrån sina egna erfarenheter och upplevelser. Detta är något som genomsyrar hela arbetet då båda perspektiven utgör viktiga grundpelare i vår studie. Som framtida pedagoger i förskolan känner vi också att det är två relevanta och centrala perspektiv som vi kommer bli tvungna att ständigt reflektera över för att skapa så goda förutsättningar som möjligt för samtliga parter i förskolan.

4.3 Genus

Genus som begrepp är stort och kan ha olika innebörder. Britta Olofsson (2007, s. 118) definierar begreppet på följande sätt:

Ett tämligen nytt begrepp som uppstod i början av 1980-talet och avser det sociala könet. Föreställningen att mäns och kvinnors skilda beteende är en social konstruktion och inte kan härledas till biologiska skillnader. I stället spelar inlärningen med sina kulturella och sociala förväntningar en stor roll.

Professor R.W. Connell tar i sin bok upp olika infallsvinklar av genusbegreppet och fördjupar sig i dem. Connell förklarar bland annat genusperspektivet genom att använda metaforen ”män är från Mars, kvinnor är från Venus” – att det är skillnad på män och kvinnor, och fortsätter genom att beskriva de motsättningar som finns gentemot detta. Connell menar då på att människors personliga egenskaper inte kan sättas in i olika fack och att begreppet genus inte är något synligt utan endast en benämning som vi människor hittat på (Connell, 2003, s. 19 – 22). Genus är en gråzon, världen är inte indelad i svart eller vitt, man kategoriserar därför inte människor som endast fina eller fula, smarta eller ointelligenta och så vidare (Davies, 2003, s. 21). Dock kategoriserar våra hjärnor automatiskt när vi möter en människa, exempel

utifrån kön och etnicitet (Crespi, 2003, s. 2). Faktum är att vi föds med ett biologiskt kön, *hur* vi sedan blir uppfostrade speglar vilka normer vi vidare kommer att leva efter. Med detta sagt är inte normen att sticka ut och vara annorlunda, av den anledningen anpassar sig barn i förskolan många gånger till en *könsroll* genom att observera andra barn men också utifrån omvärldens förväntningar på hur en pojke kontra en flicka ska vara (Ibid., s. 4, 7).

4.3.1 Genus i samhället

I dagens samhälle finns normer och förväntningar på hur barn ska vara och vilken stereotyp könsroll de ska ha (Svaleryd, 2003, s. 25). Begreppet *könsroll* är dock något som inte alla forskare använder sig av på senare tid. Britta Olofsson (2007, s. 119) menar följande: "Begreppet var populärt på 1960- och 1970-talen, men används numera sällan av genusforskare. Det anses ge en felaktig bild av könet som en roll som man bara spelar, och därför lätt kan gå i och ur". Genom att använda sig av detta begrepp blir det även för stort fokus på individen, vilket leder till att hierarkin mellan könen osynliggörs mer och mer (Svaleryd, 2003, s. 29).

4.3.2 Genus i förskolan

Vi pedagoger ska agera förebilder för att stärka barnen både fysiskt och psykiskt. För att kunna göra detta måste vi reflektera kring våra handlingar (Svaleryd, 2003, s. 32 – 33). Enligt Lpfö98 (2010, s.5) ska pedagoger motverka de könsmonster som finns i förskolan. Detta innebär att vi pedagoger ska jobba på ett jämställt sätt, vi ska inte göra skillnad på pojkar och flickor. Men stämmer det verkligen? Kan det vara så att vi i själva verket är könsblinda och istället fokuserar på de undantag som finns, exempelvis blyga pojkar och överaktiva flickor? Detta diskuterar Britta Olofsson och menar vidare på att vi skapar kön omedvetet, bland annat med hjälp av vårt kroppsspråk och tonläge. Genom detta beteende hindras eller skapas kön (Olofsson, 2007, s. 20 – 21, 119). Om begränsningar kring barns stereotypa könsroller existerar påverkas därigenom deras utveckling och lärande på ett negativt sätt (Svaleryd, 2003, s. 16).

4.4 Normkritik

"Förskollärare ska ansvara för att det utvecklas normer för arbetet och samvaron i den egna barngruppen" (Lpfö98, 2010, s. 8). Ett normkritiskt perspektiv handlar i största grad om att gå utanför de ramar man vanligtvis är van vid och ser som "normalt", det vill säga – att se på de normer som finns hos en själv med kritiska ögon för att kunna förändra och eventuellt förbättra sin egen syn på olika ting. Dock är det inte bara normer hos en själv man kan granska,

dagens samhälle är uppbyggt kring vad som ses som normalt. Oavsett var vi människor rör oss, i arbetet, i hemmet eller på offentliga platser, styr de sociala hierarkierna och bidrar till hur vi agerar, känner och tänker i det egna livet (Bromseth, 2010, s. 49). Skolverket gjorde år 2009 en studie gällande barns och elevers uppfattningar om diskriminering och trakasserier. Slutsatsen som drogs var följande: "Personalens medvetenhet om vikten av ett normkritiskt perspektiv är med andra ord grunden i ett aktivt arbete mot diskriminering och kränkande behandling" (Skolverket, 2009, s. 101).

Björkman (2010, s. 178) menar att ett normkritiskt perspektiv inte alltid är så lätt att förstå sig på och att det kan försätta människor i kris på grund av att normerna på så många olika sätt skiljer sig mellan olika personer. Det som anses vara normalt för en person kan ses som något helt annat av en annan individ. Hur vet man vad som är en rätt kontra felaktig norm? Kan det vara så att man lätt förblindas av de rådande normerna då det är svårt att syn på dem på grund av att man oftast befinner sig "mitt bland dem"?

Konsekvenserna med att arbeta normkritiskt med barn i förskolan kan bli att de blir osäkra på vem de är och att de tror att det anses fel att vara "flickig" när man är en flicka eller "pojkgig" när man är en pojke. Målet med att arbeta med ett normkritiskt perspektiv är att fånga alla barns erfarenheter och att påvisa mångsidighet genom att förklara för barnen att alla slags normer är okej, oavsett situationen (Björkman, 2010, s. 180).

5. Metod

I följande avsnitt kommer vi att presentera och redogöra för följande delar; *etiska ställningstaganden*, *urval*, *val av metoder* (observation, intervjuundersökning, samtalsintervjuundersökning), *ljudupptagning* samt *tillvägagångssätt*. Då grunden i vår undersökning vilar på de fyra teoretiska utgångspunkterna (se ovan i avsnitt 4), valde vi metoder därefter som på ett fördelaktigt sätt skulle bidra till att besvara vårt syfte och våra frågeställningar.

5.1 Urval

Vi valde ut en förskola i Mellansverige där en av oss haft verksamhetsförlagd utbildning och därmed kände till barn och personal. På den utvalda förskolan utförde vi sedan en observation av litteraturmiljön där vi tittade på placering och innehåll av de böcker som fanns på förskolan. Vi genomförde också en intervjuundersökning med en förskollärare, samt samtalsintervjuer

med fyra stycken barn i åldern fem till sex år, varav två av dem var pojkar och två av dem var flickor, på en tre till femårsavdelning där den intervjuade förskolläraren arbetade. Anledningen till beslutet av just dessa personer var att få en sammanfattande bild av både barn och vuxnas tankar kring vårt valda syfte och våra frågeställningar.

5.2 Intervju med en förskollärare som metod

Jan Trost (2010, s. 52) definierar begreppet intervju följande:

Med mitt sätt att se på denna form av intervjuande skall intervjuaren ställa frågor och lyssna men inte dela med sig av sina egna handlingar eller åsikter – då riskerar man att den intervjuade influeras av intervjuaren på icke önskvärt sätt.

Under intervjun ska intervjuaren lyssna aktivt och visa intresse genom att ställa frågor styrda utifrån de särskilda syften och teoretiska perspektiv som denne har, dock bör intervjuaren vara försiktig med sina frågor och inte ifrågasätta den intervjuade (Ibid., s. 57). Hur många intervjuare bör man då vara? Vissa gånger kan det faktiskt ses som en fördel att vara två personer som utför intervjun. Man kan då agera stöd för varandra och intervjun kan på detta sätt också bli mer informationsrik. För att situationen ska bli en positiv upplevelse för samtliga parter, det vill säga intervjuarna och inte minst för den person som blir intervjuad, krävs dock ett gott samspel mellan intervjuarna som ska komplettera varandra (Ibid., s. 67).

5.2.1 Intervjuundersökning

En intervjuundersökning går ut på att ställa specifika frågor, en i taget, till olika personer för att därefter finna mönster i de svar som getts. Intervjun kan ske ansikte mot ansikte eller via andra kommunikationsverktyg, exempelvis en mobiltelefon, beroende på hur villig svarspersonen är. En intervjuundersökning kan ske på många olika platser såsom ett café, på en parkbänk, på en arbetsplats eller i hemmet. Svaren som framkommer under intervjun kan antingen antecknas ner eller spelas in för att forskaren lättare i efterhand ska minnas vad som sagts under tillfället. Om forskaren skulle upptäcka att data saknas för arbetet kan forskaren skicka ytterligare frågor till svarspersonen som skriftligen skickas tillbaka, så kallade "leave behind" frågor (Esaiasson, 2007, s. 232).

Anledningen till valet av denna metod var att genom förskolläraren få fram vilket barnperspektiv hen hade, samt vad hen ansåg gällande genus och normer i förskolans litteraturmiljö.

5.3 Samtal med barn som metod

Att ha ett samtal med barn framför en intervju kan ses som ett bättre val då yngre barn kan ha svårare för det senare på grund av de kan ha svårt att sitta still under en längre tid. Intervjuerna blir därmed korta och måste kanske delas upp i flera sessioner (Trost, 2010, s. 69). Något man som forskare kan göra är att använda sig av en teknik som går ut på att föra ett samtal med barnet samtidigt som denne agerar guide på sin förskola. Forskaren kan då följa barnet och få en bild av hur denne ser på sin miljö ur ett barns perspektiv (Ibid., s. 60).

5.3.1 Samtalsintervjuundersökning

”Forskaren skall sträva efter att förstå världen som intervjupersonerna själva upplever den” (Esaiasson, 2007, s. 286). När man för ett samtal kan man använda sig av en så kallad *samtalsintervjuundersökning*. Denna undersökning går ut på att föra en dialog med svarspersonerna, delvis genom färdiga frågor, samtidigt som undersökningsformen är väldigt öppen på det sättet att ordningsföljden på frågorna och innehållet kan bli olika beroende på vad som framkommer under samtalets gång. Målet är, som citatet ovan förklarar, att få fram svarspersonernas tankegångar och föreställningar för att intervjuaren sedan ska kunna finna mönster utifrån sitt uttänkta syfte (Ibid., 259 – 260). De svar som framkommer kan inte litas på till 100 procent ur ett forskningssammanhang – tanken är, som tidigare nämnt, att få en bild av hur människor *kan* uppfatta sin omvärld. Det finns därmed inget svar som rätt eller fel, sant eller falskt (Ibid., s. 291).

I samtalen med barnen ville vi få fram ett barns perspektiv och försöka se litteraturmiljön ur deras ögon, för att sedan kunna analysera dem ur ett normkritiskt- och genusperspektiv och därmed besvara undersökningens syfte och frågeställningar.

5.4 Ljudupptagning

Ljudupptagning är ett bra redskap att använda vid en intervju eller samtal av något slag. Fördelarna är bland annat att intervjuaren slipper föra anteckningar under processens gång och kan lägga full fokus på situationen. Intervjuaren kan även lyssna på samtalet efteråt åtskilliga gånger för att få fram information som kanske annars gått förlorat. Om svarspersonen inte kommer att vara helt anonym i undersökningen kan det också vara bra att spara det som sagts för säkerhetsskull utifall att något skulle bli felciterat eller liknande. En

nackdel med ljudupptagning kan vara den tid som går åt till att lyssna på det som blivit inspelat och att hitta sig fram till vissa viktiga detaljer (Trost, 2010, s. 74 – 76).

5.5 Observation som metod

”En ordboksmässig definition av observation är uppmärksamt iakttagande” (Esaiasson, 2007, s. 304). Observation som metod är ett användbart redskap för en forskare då denne får en chans att se saker med egna ögon, istället för att bli påverkad av andra personers versioner. Många människor tror att en observation endast görs med hjälp av ögonen, men faktum är att alla sinnen, det vill säga lukt, smak, känsel, syn och hörsel, kan komma till användbarhet beroende på vad forskaren undersöker. För att bredda undersökningen kan forskaren kombinera observation med andra metoder, till exempel intervjuer (Ibid., s. 303 – 304). Konsekvensen med att endast genomföra en observation blir att personers känslor och egna tankar inte framkommer (Ibid., s. 305)

Under observationen utgick vi ifrån ett barnperspektiv då vi med våra egna ögon ville se hur litteraturmiljön i verksamheten var uppbyggd för barnen. Vi valde även att använda oss av denna metod på grund av att vi såg det som ett användbart redskap när det kom till att ta reda på saker som intervju- kontra samtalspersonerna omedvetet inte delgav oss. Barn kan inte uttala sig på samma verbala sätt som en vuxen person kan, därmed kan vissa viktiga bitar av berättelsen falla bort, observationen blir då ett hjälpmedel för att komplettera och plocka upp de bitar som ”fattas” i undersökningen (Ibid., s. 304).

5.6 Etiska ställningstaganden

I denna studie tog vi hänsyn till fyra huvudkrav: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet* (Forskningsetiska principer, 2002, s. 6). Dessa forskningsetiska principer hade till syfte att skydda respondentens identitet samt ge information gällande vad intervjun/samtalet skulle användas till, att den var frivillig och att respondenten när som helst kunde avbryta sin medverkan. All information gällande de fyra forskningsetiska kraven gavs till pedagogen på förskolan under ett möte, i muntlig form, då vi ville få tillåtelse att få utföra vår undersökning på just den avdelningen. Genom att arrangera ett möte med pedagogen fick hen då även chans att ställa frågor och komma med funderingar kring vårt syfte. Vi involverade därefter föräldrarna genom att skriftligen lämna en informationslapp på alla barns hyllor där samtliga fyra forskningsetiska principer uppdagades

– föräldrarna fick en möjlighet att ge sitt samtycke för att låta deras barn delta, vi förklarade syftet med vår undersökning och berättade att barnet kommer förbli anonymt och att samtalsintervjun med barnet endast kommer användas i utbildningssyfte som slutligen raderas. På grund av respekt till de deltagande barnen förklarade vi för dem vad vi ville åstadkomma tillsammans med deras hjälp och att det var frivilligt att delta, samt att de fick avbryta sin medverkan när de ville.

5.7 Tillvägagångssätt

Vår tanke med det självständiga arbetet var att kartlägga litteraturmiljön genom att intervjua en förskollärare kontra samtala med fyra barn för att få fram deras tankar och åsikter gällande litteraturmiljön på förskolan, sett ur ett genus- och normkritiskt perspektiv. Anledningen till vårt medvetna urval (se avsnitt 5.1) av barnen (två pojkar och två flickor) var att vi skulle kunna se om det fanns genuskillnader gällande normer kring litteraturmiljön.

Vi hörde av oss till en förskola där en av oss kände barnen sen tidigare och samtalade med fyra stycken barn i åldern fem till sex år och en erfaren förskollärare.

Under observationen gick vi runt på avdelningen och undersökte litteraturmiljön, det vill säga utplaceringen av böckerna, vilka böcker som fanns på avdelningen, samt hur miljön kring böckerna såg ut. Vi gjorde därför illustrationer av de platser där böcker stod på avdelningen för att konkretisera och underlätta för undersökningens läsare (se avsnitt 6.1). Anledningen till att vi ville göra en miljöobservation var för att skapa oss en egen bild av litteraturmiljön på förskolan.

För att kunna redovisa i resultatet vilka böcker som fanns tillgängliga på förskolan, valde vi medvetet att inte skriva upp olika kategorier i förväg, utan kategoriserade dem på plats efter att vi sett vilket utbud som fanns. Detta för att inte bli styrda och fastna i en ram. Kategoriseringen av böckerna skedde utifrån bokens framsida, samt utifrån en snabb genomgång av bokens innehåll. Innan beslutet av bokkategoriseringarna togs diskuterade vi varje bok som fanns på avdelningen och kom därefter tillsammans överens om en särskild genre. De kategorier vi gemensamt kom fram till var följande: *äventyr, känslor, rim och ramsor, pekbok, faktabok, folksaga, egentillverkad saga, ritsaga* samt *utländsk*.

Innan vi kunde påbörja samtalen med barnen ritade vi upp en "samtalsintervjukarta" (se bilaga 3) där vi strukturerade upp de områden vi var intresserade av att diskutera med barnen om,

och vilka infallsvinklar vi skulle fokusera på. Målet var inte att ha med lappen under själva samtalet, och inte heller att följa varje infallsvinkel till punkt och pricka: Vi såg samtalsintervjukartan som en guide och ett hjälpmedel i de kommande barnsamtalen, där fokus fortfarande låg på att följa barnen. Vi var även tvungna att få godkännande från vårdnadshavare. Vi byggde därför en brevlåda av en kartong som vi hängde upp på förskolan och lämnade ut lappar med information på samtliga 20 barns hyllor som de tillsammans med sina vårdnadshavare fick ta med sig hem. Efter några dagar åkte vi tillbaka till förskolan för att se hur många underskrifter vi fått. Totalt fick vi ihop 10 godkännanden. I hänsyn till de fyra forskningsetiska kraven gick vi fram till barnen, en och en, förklarade vad vi skulle vilja göra och ställde en förfrågan till barnen om de var villiga att ställa upp. Detta gick dock inte helt smärtfritt. Vid första besöket nekade alla barn utom ett till att medverka. Vi började då fundera på hur vi skulle få ihop tillräckligt mycket data till vår undersökning. Efter ett andra besök gick det emellertid lättare då vi återigen ställde frågan till samma barn om deras lust att delta. Detta resulterade i att ytterligare tre barn tackade ja. I och med problemet av datainsamlingen försenades hela arbetet då resultatet inte kunde sammanställas i den takt vi tänkt, vilket skapade andra förutsättningar och tidsplanen fick omarbetas.

Syftet med samtalet med barnen var, som vi beskriver i avsnitt 5.3, att få en inblick i hur de ser på sin litteraturmiljö. För att få svar på våra funderingar fick barnen en och en guida runt på avdelningen medan frågor, som utgick ifrån samtalsintervjukartan (se bilaga 3), ställdes i enlighet med det som barnen visade upp.

Målet var inte enbart att få med barnens perspektiv i vår undersökning, vi ville försöka förmedla en mer rättvis bild genom att granska så många aspekter som möjligt, därför valde vi att även intervjua förskolläraren som ansvarade för storbarnsavdelningen på den utvalda förskolan. Mötet blev emellertid inte som tänkt, inomhus i avskildhet, då intervjun skedde utomhus på förskolgården på grund av brist på personal. Intervjun flöt dock på bra trots omständigheterna och vi fick i slutändan fördjupade svar som byggde på de tidigare barnsamtalen.

5.7.1 Sammanställning, analys och uppdelning av insamlat datamaterial

Innan vi åkte ut till den utvalda förskolan delade vi upp vem som skulle göra vad. Vi bestämde oss för att Matilda skulle ansvara över genusperspektivet och barnperspektivet – det vill säga att intervjua pedagogen, samt att skriva om begreppet ”barnperspektiv” till rubriken *Teoretisk*

utgångspunkt. Liz ansvar låg på att se de normkritiska aspekterna och att förmedla barnens perspektiv – att samtala med de fyra barnen, samt att skriva om begreppet ”barns perspektiv” till rubriken *Teoretisk utgångspunkt*. Inför resultatdelen lyssnade vi tillsammans på alla ljudupptagningar, både våra egna och varandras. Därefter lyfte var och en centrala delar ur samtliga inspelningar. I och med att vi inte deltog i varandras datainsamling fick vi återberätta för varandra om vilket kroppsspråk vi uppfattat att personen kontra personerna haft, och även *vart* samtalen kontra intervjun ägt rum. För att få till ett bra resultat diskuterade vi och gick noggrant igenom varje del av ljudupptagningarna ett flertal gånger för att inte missa något och för att få en mer rättvis spegling av samtliga situationer. I analysen arbetade vi i två steg. Först läste vi vårt resultat var för sig, och lyfte de delar vi ansåg var centrala och som fångat vårt intresse, för att sedan tillsammans skriva ihop de likheter och olikheter som framkommit utifrån de fyra teoretiska utgångspunkterna (se avsnitt 4).

6. Resultat

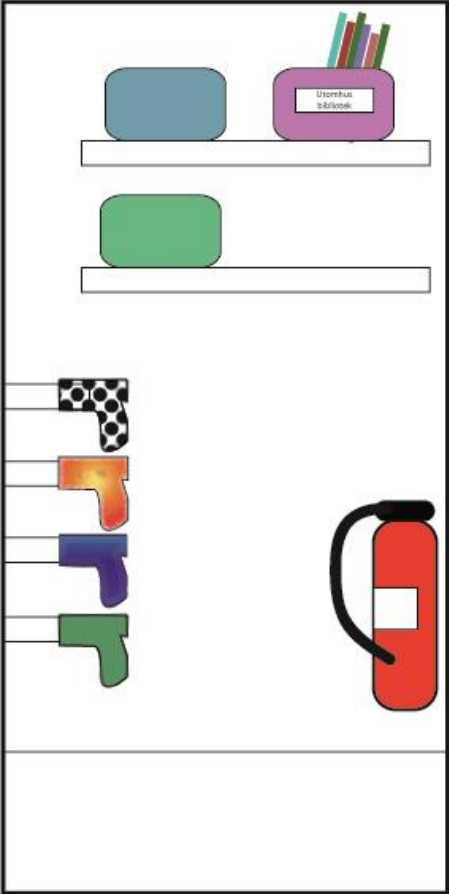
I följande avsnitt kommer vi till en början beskriva miljöns utformning på en tre till femårsavdelning på den utvalda förskolan, visa illustrationer på tre litteraturmiljöer och ställa upp en kategoriseringstabell över avdelningens böcker. Därefter presenteras resultaten och återspeglingsen av intervjun med förskolläraren samt samtalsintervjuerna med barnen, både bildligt och skriftligt.

6.1 Vår egen observation av förskolans litteraturmiljö

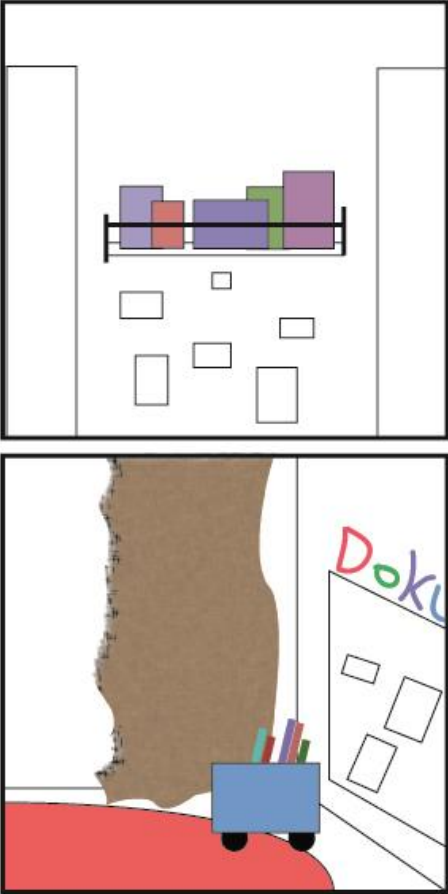
Förskolan vi valde att utgå ifrån i vår undersökning hade en klassisk utformning inomhus, det vill säga att de olika rummen inne på avdelningen på ett tydligt sätt visade hur förskolan arbetade och tolkade läroplanens riktlinjer då rummens utformningar erbjöd många lärsituationer och där ett av rummen hade anslagstavlor med skylten ”Dokumentation” där bilder och texter hängde. Ur ett fysiskt tillgänglighetsperspektiv såg vi hur litteratur placerats ut på olika platser runt om på avdelningen, vissa inom räckhåll för barnen och andra inte. Något annat vi lade märke till var att somliga böcker var placerade i oordning inuti en back där barnen fick bläddra sig fram till en bok som kändes lockande (det vill säga att de var svåra att utskilja vid första anblick), medan de ”speciella” böckerna, som exempelvis ritsagor och faktaböcker, var placerade längs en tavellist på en vägg i huvudhöjd med barnen, uppställda med framsidan utåt så att man kunde lätt se vilken bok det var. Vi lade även märke till

att förskolan hade en låda med skylten "Utomhusbibliotek" uppställd på en hylla i hallen på avdelningen. Totalt fann vi tre litteraturmiljöer på förskolans avdelning. Nedan illustreras ungefärliga skisser på dessa tre litteraturmiljöer som visar vart böckerna på avdelningen utplacerats:

Skiss 1



Skiss 2



Skiss 3

Skiss 1: Utomhusbiblioteket förvarades i en rosa låda högst upp på en hylla i hallen inne på avdelningen. Litteraturmiljön som helhet var inte rymlig och utomhusbiblioteket var gömt och felplacerat då miljön var fylld med ytterkläder, skor och stövelknektar. Detta sett ur ett barnperspektiv gjorde barnlitteraturen otillgänglig för barnen då de själva inte nådde upp till lådan med böcker. Även en brandsläckare fanns att tillgå för säkerhetens skull. Vid första anblicken kunde vi, bland annat på grund av höjden, inte heller urskilja vilka böcker som stod i lådan.

Skiss 2: Tavellisten var placerad i huvudhöjd med barnen, hängd på en smal vägg mellan två dörröppningar. Under tavellisten fanns bilder på barn och pedagoger upptejpade. Vid vår första observation kunde vi snabbt urskilja vilka böcker som stod på tavellisten då de stod med framsidan utåt och i höjddordning med de största böckerna längst bak och de minsta längst fram.

Skiss 3: Den blåa bokbacken stod i det så kallade "sagorummet" längst in i ett hörn. Bakom bokbacken hängde ett stort brunt tygskynke som täckte en dörr. På väggen intill hängde en anslagstavla fylld med dokumentation och golvet pryddes med en stor röd rund matta.

Under vår egen observation kategoriserade vi även böckerna som fanns på de olika platserna, se hur i avsnitt 5.7. Nedan följer våra resultat:

	Bokback	Tavellist	Utomhusbibliotek
Äventyr	11	7	8
Känslor	2		
Rim och ramsor	1	1	
Pekbok	1		2
Fakta	3	1	1
Folksagor	2		
Egentillverkad		1	
Ritsagor		1	
Utländsk		1	
			Totalt: 43 böcker

Kategoriseringstabellen visar att avdelningen har ett brett utbud med många olika kategorier, dock i väldigt få antal då de flesta av dem endast består av en till två böcker. En utmärkande kategori som återfanns flera gånger på samtliga platser var äventyrsböckerna. Sammanlagt utgjorde denna kategori mer än hälften av det totala bokbeståndet. Bland utbudet av äventyrsböcker fanns titlar som till exempel *När pappa visade mig världsalltet* och *Sagan om det röda äpplet*. En annan utmärkande kategori var boken som innehöll ritsagor. Denna bok är skapad för vuxna och inte för små barn då det krävs läskunnighet där tanken är att texten ska förmedla en berättelse samtidigt som en bild sakterliga ritas upp. Bland alla fyrtyotre böcker fann vi att ingen av barnböckerna bröt mot de könsstereotypa normerna. Exempelvis var en av böckerna på tavellisten rosa och handlade om en flicka som ville lära sig balett, och en annan bok, som vi fann i bokbacken, var svart med Darth Vader i huvudrollen. Även om inte alla böcker var utmärkande som de två personbeskrivningarna ovan, kunde vi ändå under genomgången av böckerna urskilja könen i all barnlitteratur då de var uppenbara på grund av klädval eller författarnas benämningar av personerna i böckerna. Dock ska det benämnas att inte alla flickor bar rosa klänningar och att inte alla pojkar alltid var tuffa, elaka typer.

Under vår observation tittade vi även närmare på de böcker som förskolan ägde men som för tillfället inte låg framme på avdelningen och då inte heller var tillgängliga för barnen. Vi fann en bokhylla som stod bakom en dörr, övertäckt med ett skynke, i ett rum längst inne på avdelningen. I bokhyllan stod böcker, och även annat material, av väldigt olika karaktärer och från olika tidsåldrar. Vi valde att inte kategorisera dem på grund av att de inte var tillgängliga för barnen och därför inte heller relevanta i vår undersökning då vi hade barns perspektiv som utgångspunkt.

6.2 Litteraturmiljön ur ett barns perspektiv

Som vi tidigare nämnt i avsnitt 2 innefattar litteraturmiljön i denna undersökning den plats barn vistas i när de använder barnlitteraturen och där de har tillgång till litteraturen. I resultaten av samtalen med F1, F2, P1 och P2 framkom det hur ett barn i förskoleåldern kan se på sin omvärld. Under samtalet agerade barnen guide, en och en, inne på avdelningen medan relevanta frågor rörande litteraturmiljön ställdes. På platsen där högläsning oftast skedde, i "sagorummet" (se skiss 3), fick två av barnen frågan om vad de tyckte om rummets utformning, vad man gjorde i just det rummet och om det var något som saknades eller som de önskade skulle finnas. På detta svarade F2 att det var ett "*bra rum där man kan läsa och*

ha disco för att det finns mysiga lampor". P1 förklarade även att det var "ett rum där man kan läsa och ha samling". Försättningsvis berättade han vad han saknade i rummet, en godisskål skulle vara bra, och en hoppborg på grund av det fanns mycket plats i rummet. Detta var endast en önskning då P1 förstod att det inte gick att sätta i praktiken. Anledningen till att det endast var F2 och P1 som fick svara på just dessa frågor var på grund av att de frågorna passade in i samtalen, till skillnad från F1 och P2 där samtalen tog en annan riktning då målet med samtalsintervjuerna var att *följa* barnen och inte ställa *direkta* frågor till dem (se bilaga 3).

Vidare under guideturen i litteraturmiljön ställdes en fråga gällande vart det fanns böcker på avdelningen, varpå samtliga fyra barn direkt sprang fram till en back fylld med böcker och förklarade att det var här böckerna fanns (se skiss 3). Vid frågan om det fanns fler platser vart svaren dock inte alls lika självklara då faktiskt ingen av de fyra barn såg de böcker som synligt stod på en tavellist inne i ett annat rum (se skiss 2).

6.2.1 Bokbacken

Barnens syn på böckernas tillgänglighet i backen var enhällig, se skiss 3. Under barnens guideturer var backen det första de påvisade och även förklarade att de hade fri tillgång till.

6.2.2 Tavellisten

När barnen efter en stunds letande fick syn på tavellisten (se skiss 2) fick de försöka nå upp till den, vilket samtliga fyra barn gjorde utan problem. De svarade även på frågan om det fanns några speciella regler gällande de böcker som stod där. Viktigt att notera är att barnen inte på något sätt påverkat varandra då samtalen skett separat vid olika tillfällen!

Resultatet visade att P1 och P2 inte uppfattat att det finns några regler angående tillgången till böckerna, de fick därför tas ner från tavellisten och användas fritt. Trots detta verkade inte P1 och P2 finna den "speciella" litteraturen särskilt intressant då de förklarade att de sällan använde sig av dessa böcker. P2 menade på att han inte ens visste vilka böcker som stod på tavellisten och att vid de tillfällena då han fick läslust hämtade böcker från bokbacken.

Resultatet av F1 och F2s förklaringar visade däremot ett annat tillvägagångssätt. F1 och F2 hade uppfattat att det *fanns* regler gällande tillgången av böckerna på tavellisten. Barnen fick använda dem när de ville – om de först frågade pedagogen om lov, även om F1 inte kunde ge svar på varför det var så. F2s förklaring var att man utan en vuxens hjälp kunde tappa dem på

golvet för att de var tunga. F1 visste heller inte vilka slags böcker som fanns på tavellisten och hon verkade inte intresserad av att få reda på det heller trots att hon fick det förklarat för sig. F1 menade på att de inte brukar vilja ta ner böckerna från tavellisten *”för att det finns andra böcker att läsa”*. På tavellisten stod bland annat en bok som handlade om Lego Chima. När F1 fick det namnet uppläst för sig fångades intresset snabbt och hon hänvisade direkt till vart en bok, med samma innehåll fanns, fast på en annan plats på avdelningen – i bokbacken.

6.2.3 Utomhusbiblioteket

När vi ställde frågan om det fanns ett utomhusbibliotek på förskolan till samtliga fyra barn vid olika tillfällen fick vi frågande blickar. Vi förstod då att barnen inte var vana vid det begreppet och fick då omformulera oss genom att först förklara att det var en låda med böcker som användes utomhus på förskolgården, och därefter om de brukade använda sig av dessa.

Av en ren slump hittades lådan av F1 under guideturen då den under samtalsintervjun stod synlig inne på avdelningen skyltad med *”Utomhusbibliotek”* (se skiss 1), men som F1 benämnde som en av pedagogernas låda. F1 uttryckte sig också genom att visa att hon förstod vad det var för låda då hon förklarade att det var böcker som man läser utomhus, samtidigt som hon på ett tydligt sätt menade på att hon inte ville använda lådan trots att hon fick, anledningen till detta var att det fanns annat att göra utomhus än att läsa böcker. F2 hade ingen uppfattning om att utomhusbiblioteket existerade och visste heller inte innebörden för vad ett sådant var. P1 visste om att lådan med utomhusböckerna fanns men förklarade att han inte använde sig av dem på grund av att han inte brukar läsa så mycket böcker på förskolan överhuvudtaget, han valde att hellre läsa hemma. P2 visste om att utomhusbiblioteket existerade och vart lådan var placerad på förskolan. I likhet med F1 refererade P2 även lådan som *”fröknarnas låda”*. Han förklarade också att fröknarna inte tar ut lådan med böckerna så ofta och att antalet böcker var väldigt få.

6.3 Litteraturmiljön ur ett barnperspektiv

Under intervjun med förskolläraren diskuterades utbudet av böcker på förskolan, det vill säga vilka som väljer ut den litteratur som finns tillgänglig för barnen. Det framkom att det både är barn och vuxna som har inflytande över detta. I förebyggande syfte diskuterar pedagogerna med barnen om vilket förhållningssätt som gäller när det kommer till att handskas med böckerna. Ur ett tillgänglighetsperspektiv framkom det att det fanns böcker som tillhörde förskolan, men som inte alla var tillgängliga för barnen då vissa av dem var undangömda

bakom ett skynke i en bokhylla längst inne i ett rum på avdelningen. Pedagogerna menade på att detta var gamla böcker som användes i en viss utsträckning. Dock fanns ingen möjlighet att ha framme alla böcker samtidigt på grund av platsbrist och för att man även ville ge utrymme åt nyare litteratur, exempelvis biblioteksböcker. Dock alterneras de gamla böckerna ibland av pedagogerna med följande syfte: *”När vi tar fram böcker som varit borta ett tag så upplever barnen att vi fått ”nya” böcker”*.

På platsen där högläsning oftast skedde, i ”sagorummet” (se skiss 3), var enligt pedagogerna syftet med rummets utformning att: *”läsa sagor, visa olika pedagogiska program med hjälp av datorn och projektorn, vi kopplar läroplattan till projektorn så att barnen kan ”gå ut och in” i olika appar till exempel Empatico som är ett känslomemory. Barnen kan också själva välja att vara i sagorummet när de känner att de vill ta det lite lugnt, titta i en bok eller vila i soffan. Vid vissa tider på dagen fungerar också sagorummet som en plats för musik och dans. När vi behöver samla hela barngruppen så använder vi oss av mattan i sagorummet. Utformningen kom till av en slump, när vi skulle duka långbord i stora lekrummet och därför flyttade ut mattan i hallen. När vi såg hur det blev så tändes idén om att göra ett sagorum. Tyger hängdes upp för att göra rummet ”mindre” och mer mystiskt, ljusslingor hängdes upp för att få en mer dämpad belysning, inte behöva använda lysröret i taket.”*

6.3.1 Bokbacken

Pedagogen konstaterade vidare att placeringen av böckerna som de står idag, bland annat i en back på golvet, inte var optimalt utan snarare en mer praktisk lösning tills vidare, och att det var pedagogens nästa projekt att förändra detta inom en snar framtid när tid gavs. Målet med projektet var att utplacera de böcker som lånats så att de står synligt och för att göra dem tillgängliga för alla barn på avdelningen som sedan får använda dem när de själva vill.

6.3.2 Tavellisten

Intervjun med pedagogerna utgick ifrån tidigare barnsamtal där det bland annat framkommit en regel om att man måste fråga en pedagog innan man tar ner böcker från en tavellist inne på avdelningen. Pedagogerna bekräftade F1 och F2s svar på detta genom att förklara att det fanns en regel som gällde för alla barn på avdelningen, samtidigt kom hen dock på sig själv under intervjun och erkände därefter att personalen själva inte reflekterat över detta. Av den anledningen hade de därför inte heller vart tillräckligt tydliga och förklarat ingående till barnen om varför denna regel gäller. Förklaringen till anledningen var dock självklar för pedagogerna

som ansåg att böckerna på tavellisten var ömtåliga och att några av dem innehöll sköra saker som exempelvis CD-skivor.

6.3.3 Utomhusbiblioteket

Utomhusbiblioteket utformades med syfte att bidra som en av de sju lärmiljöerna utomhus där "lugn och avskildhet" stod med som ett område. Lådan med böckerna som fanns på förskolan förvarades på en hylla i hallen inne på avdelningen, användes på barnens önskemål och när pedagogerna tog initiativet till att ha högläsning utomhus. Böckerna som fanns tillgängliga i lådan var de som förskolan själva ägde och som man därför inte behövde vara lika rädd om. Dock användes inte utomhusbiblioteket särskilt ofta utan togs fram eventuellt senare på eftermiddagarna eller om något barn var ledsen en morgon, och det var då på pedagogens eget initiativ. Ibland kunde även pedagogen ställa fram lådan med böckerna så att barnen på eget bevåg fick ta sig an dem. Istället för att endast använda sig av böcker såg pedagogerna läroplattan som ett extra hjälpmedel i miljön där "lugn och avskildhet" rådde för att läsa sagor men också för att öva på bland annat samarbete och språk.

6.4 Pedagogens tankar om att arbeta ur ett normkritiskt perspektiv

Den intervjuade pedagogen ansåg att förskolan arbetade mycket med normkritiska frågor där det är högt i tak, det vill säga att det inte finns några begränsningar för egna åsikter. Alla är fria att tala och tänka högt om allt för att på så sätt lättare finna lösningar på eventuella problem. Man är inte heller rädd för att göra misstag eller ändra på något som inte blivit som man tänkt sig. Pedagogen beskrev det som att: *"man måste få säga fel när vi har våra diskussioner för annars kan man inte göra den här kullerbyttan och tänka och fundera kring det"*.

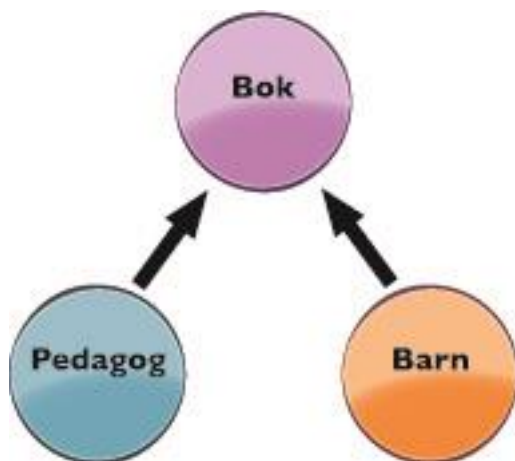
Under intervjun med pedagogen framkom det att hen inte använde sig av barnlitteratur i det normkritiska arbetet i den utsträckning hen ville. Diskussioner gällande detta förekom ännu på grund av att nya riktlinjer i förskolans likabehandlingsplan tillkommit och det för närvarande var oklart hur förskolan skulle arbeta med dessa frågor. För att ändå arbeta kring normkritiska frågor lånade förskolan hem böcker som hade med bland annat familjekonstellationer, vänskap, empati och böcker som beskriver hur barn har det i andra länder. Pedagogens mål med detta var att påvisa för alla barn att vi människor är olika på många sätt, men också framförallt är *lika* i många skeenden.

Under intervjun fick pedagogen reflektera kring kategoriseringen av pojkar och flickor. Hen menade på hur irrelevant hen tycker att det egentligen är att dela upp barnen på det sättet och gav vidare ett exempel som förtydligade hur onödig denna typ av kategorisering är: *”vår utvecklingsledare drog parallellen: går ni ut och ropar på alla blåögda?”* Pedagogen talade även om de olika ”ryggsäckar” vi alla ständigt bär med oss och berättade att en kollega med samkönade barn benämnde dem efter deras kön (flickor eller pojkar), medan en annan kollega med olikkönade barn benämnde dem efter tilltalsnamnet eller endast genom att använda ordet *barn*.

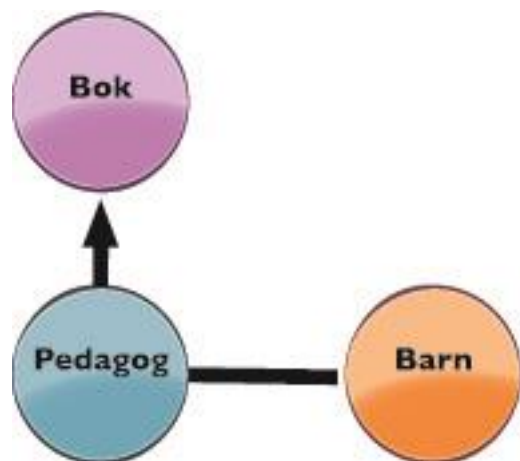
6.5 Sammanställning av resultat

Figurerna nedan konkretiserar och speglar barnens och pedagogens syn på böckernas tillgänglighet som förklarats ovan i resultatdelen:

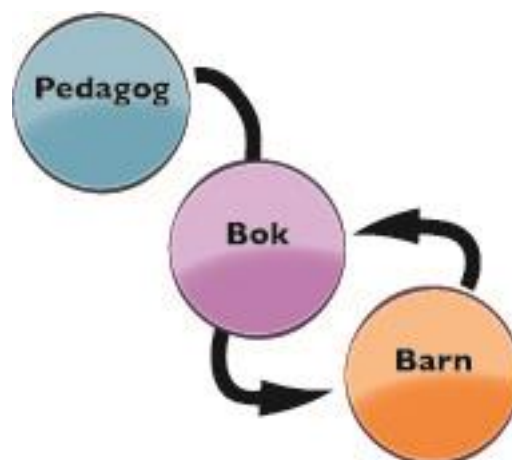
Figur 1



Figur 2



Figur 3



I *figur 1* illustreras hur både barn och pedagog har tillgång till böckerna utan några hinder från varandra. *Figur 1* sammanfattar alla fyra barn och en pedagogs svar gällande tillgången till bokbacken, samt pojkarnas svar rörande regeln kring tavellisten.

Figur 2 illustrerar barnens väg till böckerna. För att få tillgång till böckerna måste barnen fråga en pedagog, först därefter är böckerna tillgängliga. Detta var pedagogens och flickornas svar gällande reglerna kring tavellisten.

I *figur 3* illustreras pedagogens makt över böckernas tillgänglighet. När pedagogen valt att ta fram böckerna får barnen fri tillgång till dem utan att behöva fråga om lov. Pedagogen kan också välja att endast ta fram ett fåtal böcker och ha ett högläsningstillfälle för de barn som har ett behov, till exempelvis om ett barn behöver tröstas eller liknande. Denna figur gällde användningen av utomhusbiblioteket där både barnen och pedagogen var överens om dessa böckers tillgänglighet.

7. Diskussionsanalys

Syftet med detta arbete var att kartlägga litteraturmiljön på en förskola. Fokus i detta avsnitt kommer att ligga på diskussion och analys av metod samt redovisat resultat, sett ur undersökningens fyra teoretiska utgångspunkter; *barnperspektiv*, *barns perspektiv*, *genus* och *normkritik*.

7.1 Analys och diskussion av metod

Nedan kommer metoderna *observation*, *samtalsintervjuundersökning*, *intervjuundersökning* och *ljudupptagning* diskuteras och analyseras ur de teoretiska utgångspunkterna, men också ur olika aspekter, det vill säga för- och nackdelar med varje metodval.

7.1.1 Observation som metod

Vårt syfte med att använda observation som metod var att kartlägga litteraturmiljön på den utvalda avdelningen, därför var det ett enkelt redskap att utnyttja då inga personer var inblandade. Hade situationen sett annorlunda ut, att vi observerat barn och vuxna i sin litteraturmiljö, hade vi fått ett helt annat resultat då barnens och pedagogens tankar försvunnit. Av den anledningen valde vi att intervjua pedagogen och samtala med barnen kring vårt utvalda syfte och frågeställningar – vi ville ha med både ett barnperspektiv, men också ett barns perspektiv, i vår undersökning. För att kunna påvisa för denna undersökning

läsare hur litteraturmiljön såg ut i verkligheten valde vi att rita upp skisser på plats av de tre litteraturmiljöer som fanns på avdelningen som vi sedan illustrerade in i arbetet (se avsnitt 6.1). Detta såg vi som ett bra alternativ istället för att klistra in ett taget fotografi som med större risk kunde bryta mot de forskningsetiska ställningstagandena.

7.1.2 Samtalsintervjuundersökning

Från början var inte tanken att använda barnsamtal som metod då ingen av oss hade någon erfarenhet av detta. Efter möte med handledare kom vi dock fram till att det inte var särskilt mycket forskning om barns tankar kring litteraturmiljöer så vi bestämde oss för att göra ett försök. Trots motgångar på grund av att många barn inte ville delta, lyckades vi till sist få ihop fyra stycken samtalsintervjuer. Vad kunde då ha påverkat att ett stort antal barn valde att neka till medverkan? Teorierna var många, bland annat kunde det ha varit att göra med att en av oss kom in på förskolan som helt ny, barnen kände sig möjligtvis osäkra och var därmed för blyga för att ställa upp. En annan faktor som eventuellt påverkade barnen var att de var utomhus när de blev tillfrågade och hade då helt enkelt inte tid att följa med in på avdelningen för att hjälpa oss.

Att föra en samtalsintervjuundersökning med barnen ansåg vi var en bra metod då tanken var att samtalet kunde flyta på ett bra sätt, fokus skulle utgå ifrån barnens svar och därmed inte bli vuxenstyrt. Detta insåg vi i efterhand var svårt att komma ifrån då vi som vuxna människor *har* ett barnperspektiv – på grund av vår kunskap och tidigare erfarenheter har vi inte kapaciteten att kunna se världen ur ett barns perspektiv. Vi kan endast tolka signaler för att försöka nå en viss sanning i det barnen säger och gör. Det positiva med att föra samtal med barnen var att svaren blev oförutsägbara och därför också intressanta. Genom att samtala med barnen och låta dem vara guider i sin omgivning fick vi svar på våra frågeställningar och en djupare förståelse för hur barn resonerar och tänker kring sin litteraturmiljö.

7.1.3 Intervjuundersökning

Då vi ville undersöka eventuella genusskillnader och normkritiska perspektiv i vår kartläggning av litteraturmiljön valde vi att utgå ifrån ett barnperspektiv då ett barn inte har kunskapen om dessa frågor. Vi vände oss därför till en förskollärare och frågade om hen ville ställa upp på en intervju. Dagen då intervjun skulle äga rum var det dock kaos på grund av personalbrist. Förskolläraren förklarade då att hen olyckligtvis egentligen inte hade tid för en intervju och att hen inte kunnat ställa in mötet då vi missat att lämna ett telefonnummer, men föreslog att

det ändå kunde ske ute på förskolgården istället där hen samtidigt kunde ha uppsikt över barnen och hålla ordning på verksamheten. Denna omständighet bidrog till att intervjun inte blev lika lång som vi tänkt oss, och kompletterande frågor fick mejlas över till förskolläraren vid ett senare tillfälle.

Intervjuundersökning som metod med förskolläraren ansåg vi dock var ett bra tillvägagångsätt då intervjun kunde föras på ett naturligt men samtidigt givande sätt, vilket visade sig fungera trots den plötsligt förändrade situationen. Genom detta fick vi även med det pedagogiska tänket bakom hens olika val kring den litteraturmiljö som barnen vistades i. För oss var en intervju även nyttig på det sättet att vi fick ut mycket data på grund av att vi ställde specifika frågor, följdfrågor, men också kompletterande frågor till vår undersökning.

7.1.4 Ljudupptagning

Ljudupptagning som redskap var för oss ett medvetet val då det medförde många fördelar, som vi nämnt i avsnittet 5.4. Redskapet gjorde att vi inte behövde anteckna eller lägga varje liten detalj på minnet. Efter samtalen och intervjun kunde vi återuppleva det som sagts gång på gång, lyssna med olika öron och få med det som vi fann relevant för vår studie. En nackdel var det faktum att vi efteråt inte kunde se i vilken miljö situationerna utspelat sig i eller vilket kroppsspråk som använts för att skapa ett helhetsintryck. Uppspelningarna gav bara ett auditivt intryck, resten fick vi hjälpas åt att tolka och förklara åt varandra med egna ord då vi genomförde samtalen och intervjun på varsitt håll.

7.2 Analys av litteraturmiljön ur ett barn- och ett barns perspektiv

I detta avsnitt kommer följande resultatdelar diskuteras och analyseras; *litteraturmiljön*, *bokbacken*, *tavellisten* samt *utomhusbiblioteket* utifrån de fyra teoretiska utgångspunkterna (barnperspektiv, barns perspektiv, genus, normkritik).

7.2.1 Litteraturmiljön

Urvalet av böcker i litteraturmiljön är något som både barn och pedagoger har inflytande över på avdelningen. För att barnlitteraturen ska hållas i ett bra skick diskuterade pedagogen tillsammans med barnen om vilket gemensamt förhållningssätt som ska råda och *varför* det är så. Regler kring detta är viktigt då böcker är något som ska bestå en lång tid framöver och som fyller ett visst syfte, därför måste de tas väl hand om.

Böcker som undanhölls från barnen stod i en bokhylla längst inne i ett rum på avdelningen. Där förvarade pedagogerna förskolans egna äldre böcker som togs fram i vissa fall när pedagogerna ansåg att det fanns plats för dem. Under vår observation lade vi märke till att utbudet i bokhyllan var stort och varierande innehållsmässigt, men också i tidsåldrarna. Pedagogerna menade på att de alternerar de böcker som stod i bokhyllan för att ge en känsla av att det inkom "nya" böcker på avdelningen. Pedagogerna visar här att hen värdesätter de böcker som finns på förskolan och många gånger återanvänder dem istället för att köpa in ny litteratur eller endast låna på biblioteket. Ett annat alternativ skulle kunna vara att starta upp ett eget litet bibliotek på förskolan där alla intressenter som ingår i förskolans verksamhet – föräldrar, barn och även pedagoger, får en möjlighet att låna böcker. Att ha ett eget bibliotek på förskolan underlättar för stressade föräldrar som kanske inte har tid att ta sig till ett folkbibliotek och för att samverka mellan folkbiblioteket, förskolan och föräldrarna ska öka i positiv bemärkelse (Villanueva Gran, 2015, s. 22 – 23).

I avsnitt 6.1 gjorde vi en kategoriseringstabell över förskolans litteratur på de tre litteraturmiljöer som barnen under guideturen påvisade. Utifrån denna tabell framkom det att främst äventyrsböcker förekom på samtliga tre platser, till skillnad från den utländska genren som det endast fanns en bok utav. Ritsagan var malplacerad där den stod på tavellisten då det är en bok för vuxna eftersom att det krävs läskunnighet för att förstå bokens syfte. Det saknades många klassiska författare såsom Astrid Lindgren och Sven Nordqvist bland de tillgängliga böckerna på avdelningen. Dock fann vi dem undanställda i den bokhylla där personalen förvarade många av förskolans egna böcker. Förutom dessa kunde vi se att förskolans utbud var blandat och täckte många varierande områden. Det var problematiskt att göra en kategoriseringstabell över böcker på den utvalda avdelningen då litteraturen oftast byttes ut med jämna mellanrum och därför var svår att kartlägga. Denna gång fann vi ett brett utbud, samtidigt som bokbeståndet kunde ha bestått av fler böcker av varje kategori istället för att, som tabellen i resultatet visade (se avsnitt 6.1), merparten av böckerna bestod av äventyrsböcker. I detta sammanhang ställde vi oss frågan om hur medvetet valen av bokutbudet faktiskt var? Detta var inget vi valde att fokusera vidare på, även om det är en intresseväckande tanke att följa upp vid en vidare forskning i framtiden.

I rummet där högläsning oftast skedde gav två av barnen sitt perspektiv kring dess utformning och vad de skulle vilja lägga till i rummet om de själva fick välja. Gällande utformningen visste

båda barnen vad rummet användes till och i stort var de nöjda med den rådande litteraturmiljön. F2 förklarade att man förutom att läsa i rummet även kunde ha disco på grund av den mysiga belysningen. Dock hade hon inga direkta önskemål till skillnad från P1 som ville ha en godisskål och en hoppborg då han konstaterade att det fanns plats för det i rummet även om han förstod att det var orealistiskt. Detta tolkar vi, utifrån ett barn- och normkritiskt perspektiv, som att P1 har en god rumsuppfattning då han snabbt kunde avgöra att det fanns tillräckligt med utrymme för att kunna förverkliga detta, samtidigt som han var väldigt realistisk och medveten om förskolans regler angående vad som var tillåtet och inte. F2s tankar om miljöns utformning tyder på att även hon hade en god uppfattning om rummet då hon ansåg att det fanns tillräckligt med utrymme för att kunna använda ytan som ett dansgolv.

I vår egen observation av rummet kom vi fram till att "sagorummet" var ett rum med få möbler i med en stor golvyta att röra sig på. I rummet fanns en soffa och även en bokback (se skiss 3 i avsnitt 6.1). På väggarna fanns anslagstavlor med skylten "Dokumentation" upphängda som visade vilka områden avdelningen arbetade med just nu. Förskolans tankesätt och användning av rummet tyder på platsbrist, detta behöver dock inte ses som en nackdel då ett rum inte behöver vara anpassad till endast en aktivitet utan faktiskt ha många olika funktioner. Ett sådant här sätt att använda ett rum, som en tredje pedagog, möjliggör även till att flera lekar av olika karaktärer kan integreras med varandra och därmed skapa ett nytt lärande (Markström 2007, s. 59; Lindö, 2009, s. 27 – 28). Efter intervjun med pedagogen och barnen om litteraturmiljön där högläsning oftast skedde, i "sagorummet", fick vi reda på vad syftet med rummet var och dess användningsområden. Utifrån vad pedagogen och barnen förklarade bekräftades vår egen observation. Rummets utformning är tydlig och de olika aktiviteterna samspelar med varandra.

7.2.2 Bokbacken

Backen som var fylld med böcker upplevde vi som mest tillgänglig för barnen eftersom att det var den litteraturmiljön barnen visade upp först och vidare förklarade att böckerna därifrån fick användas för läsning utan att behöva tillåtelse från pedagoger. Dock förklarade pedagogen att det skulle bli ändring på detta då hen inte ansåg att backen var optimal utan en mer praktisk lösning. Böckerna skulle istället läggas upp synligt på tavellister, på låg höjd i syfte att locka och inspirera till fortsatt läsning. Anledningen till att samtliga barn påvisade bokbacken först tolkar vi som att barnen uppfattade bokbacken som mer tillgänglig då det inte krävdes

tillåtelse av en vuxen, och att böckerna i bokbacken låg på en nivå som gjorde det enklare för barnen att komma åt dem (se figur 1 i avsnitt 6.5). I likhet med pedagogen upplever vi inte att placeringen av böckerna i bokbacken var det mest optimala eftersom att barnen då inte fick en god överblick över dem, utan fick bläddra för att få fram den boken de ville ha. Nackdelen med att ha böckerna i en back kan även vara att de slits mer då de efter användning ”slängs” tillbaka i backen. Det kan också skapas oordning och kaos i bokbacken då böckerna emellertid inte alltid läggs tillbaka på samma sätt som de togs ut på, utan kanske hamnar ovanpå varandra. Det finns också en chans att olika böcker fastnar i varandra och kan gå sönder.

7.2.3 Tavellisten

Både F1 och F2 påstod att de behövde en pedagogs tillåtelse för att ta ner böckerna på tavellisten (se figur 2 i avsnitt 6.5), medan P1 och P2 ansåg att det inte var nödvändigt (se figur 1 i avsnitt 6.5). De olika svaren som angavs tydde på en bristfällig kommunikation mellan barn och pedagog då den, enligt pedagogen, gemensamma regeln om vad som gäller i situationen uppenbarligen inte var uppdagad för alla parter – att barnen *bör* fråga en vuxen innan de tar ner böckerna från tavellisten (se figur 2 i avsnitt 6.5). Under intervjun med pedagogen framkom det att detta var väldigt självklart för pedagogen själv, hen insåg dock även att det inte var något som reflekterats över tillräckligt för att skapa en förståelse för alla barn på avdelningen. Utifrån vad resultaten visade framkom det att det *finns* en tydlig genuskillnad gällande olika uppfattningar om regler kring tavellisten på avdelningen – pojkarna tog sig betydligt mer frihet medan flickorna var begränsade i sitt tankesätt och sina handlingar, eventuellt på grund av att det är något som de medvetet kontra omedvetet fostras till att vara av samhället (Svaleryd, 2003, s. 25). Dessa genuskillnader är något som kan vara viktigt som pedagog att bli medveten om då det ingår i förskollärarens uppdrag att kunna skapa en miljö där möjligheterna för de båda könen är likvärdiga (Lpfö98, 2010, s. 5). Pedagogens svar gällande genuskillnader tolkar vi även som att hen inte tagit sig tid att försöka se på saken ur barnens perspektiv och då heller inte anammat deras tankar kring de normer som uppstått runt tavellisten. Att reflektera över varför man väljer att göra på ett visst sätt så att det blir ett medvetet val är viktigt i det pedagogiska arbetet. Om syftet inte är tillräckligt begrundat ur ett normkritiskt perspektiv, vad är då meningen med att ha en regel överhuvudtaget?

Det verkade inte som att böckerna på tavellisten intresserade barnen då ingen av dem kunde påvisa vart tavellisten satt, medan de andra barnen gick förbi utan att ens reflektera över att

den överhuvudtaget existerade trots att den hängde centrerat i rummet (se skiss 2 i avsnitt 6.1). När de väl funnit tavellisten diskuterades bland annat vilka böcker som fanns därpå. F1 var likgiltig gällande det men fick ändå uppläst för sig vilka böckerna var. När en viss bok benämndes, boken om Lego Chima, visades dock plötsligt ett intresse och F1 sprang direkt till bokbacken för att hämta en annan bok med samma innehåll för att påvisa att det fanns fler av liknande karaktär. Vad berodde detta på? En aspekt är att F1 med hjälp av igenkänningsfaktorn tog fasta på boks titeln och hänvisade vidare till en annan bok som hon ansåg som tillgänglig för henne samt till den plats på avdelningen som hon hade mer kunskap om, bokbacken.

7.2.4 Utomhusbiblioteket

Hur låg det då till med utomhusbiblioteket? Under vår observation av litteraturmiljön på avdelningen fann vi lådan stående högst upp på en hylla i hallen (se skiss 1 i avsnitt 6.1). Vi började då fundera kring hur relevant lådan egentligen var. Varför ha ett utomhusbibliotek om den inte görs synlig och tillgänglig för barnen för att utnyttjas vid utevistelser?

Något vi fann var att utomhusbiblioteket inte innehöll den litteratur som vi tänkt oss skulle finnas i en sådan låda. Vår tanke var att lådan skulle vara fylld med naturrelaterade böcker såsom exempelvis en flora eller kanske en insekts- eller fågelbok, och färre skönlitterär litteratur. Som utomhusbiblioteket såg ut idag fanns det mestadels skönlitterära böcker i lådan, och endast en faktabok. Samtidigt var syftet med utomhusbiblioteket enligt pedagogen att använda lådan när ett barn var i behov av tröst eller för att få en lugn stund ensam eller tillsammans med någon annan i närheten, vilket också syns i deras val av litteratur som stod i lådan.

Under barnsamtalet med F1 råkade lådan med dessa böcker av en ren slump stå synligt inne på avdelningen och F1 refererade snabbt lådan som en av pedagogernas låda. Detta till skillnad från de andra barnen som under guideturen av litteraturmiljön inte hade en tanke på att utomhusbiblioteket existerade och därför heller inte påvisade det. Pedagogen förklarade att utomhusbiblioteket användes när pedagogerna själva tog initiativet till att använda det, främst på morgnarna om något barn var ledsen, som en slags avledande manöver. Pedagogen menade också på att böckerna i lådan togs av pedagogerna själva som sedan läste högt för barnen. Det framgick även att barnen fick fri tillgång till böckerna när utomhusbiblioteket väl var ute på förskolgården (se figur 3 i avsnitt 6.5). Vår fundering kring detta är varför lådan

överhuvudtaget finns när barnen inte verkar vara intresserade av innehållet i lådan? Om pedagogerna ändå bestämt att den ska finnas på avdelningen, varför inte exponera utomhusbiblioteket och göra det till något som lockar barnen till att även vilja läsa utomhus i en tilltalande miljö? Även om F1 menade på att hon inte använder lådan för att det finns andra saker att göra än att läsa böcker hade kanske hon och de andra barnen, om de blivit delaktiga i skapandet av en litteraturmiljö på utegården, fått en annan syn på utomhusbiblioteket. Om barnen själva tog ett initiativ till att använda utomhusbiblioteket fick vi aldrig reda på då det inte utnyttjades under den tid vi var på förskolan. I anknytning till detta kan leken "titt-ut" (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011, s. 57, 59) kopplas samman med ämnet på det sättet att det även här blir en det-som-inte-finns-existerar-inte situation – resultatet visar att barnen inte ser utomhusbiblioteket som något tillgängligt i sin litteraturmiljö, därför blir det inte något som ingår i deras vardag på samma sätt som de böcker som ligger inomhus i bokbacken. Förskolan har potential att ordna en litteraturmiljö utomhus då det finns möjligheter till att få till en trevlig och avskild miljö – exempelvis med hjälp av textilier på den rymliga förskolgården med inspirerande böcker som handlar om exempelvis natur och dess innehåll, utomhuslekar, hur man bygger kojor, djur av naturmaterial eller annan litteratur som passar in i sammanhanget. Pedagogerna skulle på ett fördelaktigt sätt kunna engagera sig och ta tillvara på den möjligheten som finns genom att göra det till en rolig stund för alla, kanske i form av en tradition (Arnesson Eriksson, 2009, s. 39 – 40).

7.3 Analys av en pedagogs och fyra barns tankar ur ett normkritiskt perspektiv

I resultatet framkom det att pedagogen arbetade med barnlitteratur i det normkritiska arbetet, dock inte i den utsträckning hen ville. På grund av den reviderade likabehandlingsplanen var inte alla pedagoger på förskolan ense om *hur* de skulle gå tillväga i arbetet med dessa frågor. Det pedagogen för närvarande gjorde för att arbeta med detta var att låna hem relevant litteratur med målet att visa barnen att vi människor är lika men ändå olika. Även författaren Karin Salmson (DN 13 maj 2008) förklarar vikten av att förmedla detta till barnen då det skapar en positiv bild och visar dem att man får vara den man är utan att behöva passa in i en viss norm. Att arbeta med barnlitteratur som redskap för att lyfta aktuella ämnen är en bra metod då barn ofta lätt kan känna igen sig i de olika karaktärerna (Davies, 2003, s. 66). Men om man förskönar verkligheten, hur ska då barnen då lära sig hur

verkligheten egentligen är? Och om de får veta sanningen, hur ska de våga möta den, inte bara i sin vardag, utan även i framtiden (Kåreland, 2009, s. 39; DN 13 maj 2008)?

Under intervjun med pedagogen gällande normkritik och genuskillnader menade hen på att det är lätt att fastna i onödiga kategoriseringar utan vidare reflektion kring varför man gör det. Förskolans utvecklingsledare hade gett pedagogen och hens kollegor ett tydligt exempel: "*går ni ut och ropar på alla blåögda?*". Detta var alltså något pedagogen försökte undvika genom att öppet diskutera problematiken med sina kollegor. Genusperspektivet är en gråzon och en benämning som hittats på av människan. Världen är inte indelad i svart eller vitt, det går därför inte att kategorisera människor efter deras personliga egenskaper som fin eller ful, rolig eller tråkig och så vidare, det finns alltid någonting däremellan (Connell, 2003, s. 19-22; Davies, 2003, s. 21). Pedagogen menade även på att man måste våga göra fel för att i slutändan kunna göra rätt, och inte heller vara rädd för att ändra på något som inte känns bra. Som arbetslag är det viktigt att stå på samma värderingsgrund och behandla varandra på samma sätt som man själv vill bli behandlad. Som pedagog är man en förebild för barnen, därför är det då också viktigt att vara tydlig med att visa och tala om för barnen att det är en självklarhet att få vara den man är utan att lägga några som helst värderingar i det (Svaleryd, 2003, s. 32 – 33). Dock finns det en problematik med detta ur ett normkritiskt perspektiv då pedagogens uppgift inte är ta reda på vem barnet *är*, utan att erbjuda ett "smörgåsbord" i form av exempelvis aktiviteter och upplevelser som utmanar barnen till att vilja *bli* någonting. Pedagogen som ställde upp på intervjun var själv förälder och påvisade hur föräldrars syn och benämning på sina barn kan se olika ut – de som har samkönade barn benämner dem oftast efter barnets kön, medan de som har olikkönade barn tilltalar barnen genom att använda ordet *barn* eller tilltalsnamnet. Detta är ett splittrat ämne, sett ur ett normkritiskt perspektiv, då benämningar i det här sammanhanget är situationsbundet, beroende på vem man pratar med och i vilken situation man är i blir benämningarna på barn olika. Talar man med någon närstående som vet vilket kontra vilka kön på barn man har, exempelvis två flickor, benämner man dessa i större utsträckning utifrån könet, till skillnad från om man för ett samtal med en okänd person då benämningen *barn* känns mer passande. Konsekvenser som skulle kunna uppstå vid benämning av enbart könet på barnet kan bli att barnet först och främst ser sig själv som flicka där vissa speciella normer tillkommer och då inte ser sig själv som en unik individ där inga krav på hur man bör vara existerar (Ibid., s. 16, 25).

7.4 Sammanfattning av diskussionsanalys

Slutligen, i vår undersökning fick barnen guida runt på avdelningen för att påvisa var litteraturmiljöerna fanns. Det som framkom genom detta var att barnen tydligt visade att det endast fanns en plats på avdelningen som de ansåg att böckerna var tillgängliga på, i bokbacken (se figur 1 och skiss 3). Vi ställde oss då frågan: vad speglar pedagogerna till barnen genom att gömma undan eller ställa böckerna på en plats som är otillgänglig för dem? Om pedagogerna av någon anledning vill ha vissa böcker på en plats där barn inte har tillgång till dem är det pedagogens uppgift att tydliggöra och tala om för barnen *varför* de placerats bortom deras räckvidd. En pedagog som reflekterar över sina bokval kan påverka litteraturmiljön på ett sätt som stimulerar, inte begränsar barnen och deras tillgång av litteratur (Lindö, 2009, s. 156).

Resultaten som framkom kring tavellisten var viktiga för vår undersökning då det där blev uppenbart hur olika genusskillnaderna var på avdelningen. Pojkarnas tillåtande sätt att föra sig och ta plats gentemot flickornas var påfallande, och ur ett normkritiskt perspektiv fann vi det problematiskt att svaren om vilka regler som gällde kring tavellisten var så olika. I detta fall var det verkligen könen som avgjorde, pojkarna var eniga om ett svar, och flickorna var enade om ett annat. Något som också uppenbarade sig efter samtalen med barnen, och som vi reagerade på när vi gick igenom ljudupptagningarna, var det faktum att pojkarnas svar var betydligt längre, mer beskrivande och reflekterande, till skillnad från flickorna som svarade enkelt och koncist på de frågor som de fick. I resultatdelen syns detta genom att pojkarna fått mer textyta även om vi hela tiden försökt vara noggranna och ha som syfte att skriva fram alla barn lika mycket. Våra resultat visar på att jämställdheten mellan könen i förskolan fortfarande inte är likvärdig, trots att det tydligt står i läroplanen att vi ska arbeta för likabehandling i alla situationer (Lpfö98, 2010, s. 8). Hur kommer det då sig att det ännu ser ut som det gör? Kommer vi se en förändring på detta eller kommer det för evigt finnas en norm- och genusskillnad på förskolan?

8. Avslutande kommentarer

Att skriva ett arbete av denna storlek har inneburit många motgångar som resulterat i att vårt självförtroende inte alltid vart på topp. Dock har vi haft ett bra samarbete där våra styrkor kompletterat varandra i den mån att båda vart flexibla och kompromissat trots rådande

omständigheter, vilket lett till att arbetet hela tiden gått framåt om än inte i den takt vi velat. Vi har fått många lärdomar kring det valda ämnet men också om oss själva. Bland annat har vi lärt oss att det är svårt att följa ett barn och dess tankar i en undersökning där ett speciellt syfte redan är uttänkt utan att medvetet kontra undermedvetet styra barnen mot ett visst mål (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide, 2011, s. 42). Vi har även lärt oss att man som pedagog måste tänka ur flera olika perspektiv och inte agera egoistiskt när det kommer till att utforma exempelvis en litteraturmiljö. Reflektion kring de val pedagogerna gör kan utgöra en viktig del då det i slutändan påverkar verksamhetens utformning, som i sin tur påverkar barnen. Därför ser vi denna studie som betydelsefull i vårt framtida yrke – vi vill inte att förskolans verksamhet endast ska styras utifrån ett barnperspektiv, *barnens perspektiv* borde lyftas ännu mer för att verksamhetens utformning ska kunna bli så bra som möjligt även om det är en svår uppgift att utföra.

8.1 Vidare forskning

Om tid funnits hade vi fört samtal med barn och intervjuat förskollärare på fler förskolor för att kunna jämföra dem med varandra och på så vis få ett större helhetsperspektiv. Våra tidigare erfarenheter har visat oss att det ser olika ut på olika förskolor då alla har sitt sätt att tolka läroplanen och därmed lägger fokus på de områden som de anser behövs utvecklas mest på. Därför finner vi att det hade varit intressant att utifrån denna studie och dess ämnen få fler infallsvinklar på hur man kan arbeta i förskolan. För att få en djupare insikt hade vi även kunnat gå vidare med studien genom att observera barnen och pedagogerna i sin litteraturmiljö, och i observationen också titta närmare på hur innehållet av barnlitteratur behandlas utifrån aktuella ämnen under exempelvis ett högläsningstillfälle. Vi skulle, som ett annat alternativ, kunnat skapa en egen litteraturmiljö och observera hur barnen använder sig av den gentemot den litteraturmiljö som redan finns och därefter jämföra resultaten.

9. Källförteckning

- Arnesson Eriksson, Marie (2009). *Lärande i sagans värld: om temaarbete i förskola och förskoleklass*. Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Björkman, Lotta (2010). I Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet
- Bromseth, Janne & Darj, Frida (red.) (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet
- Connell, Raewyn (2003). *Om genus*. Göteborg: Daidalos
- Crespi, I. (2003). Gender socialization within the family: A study on adolescents and their parents in Great Britain. Department of Sociology Catholic University of Milan
- Davies, Bronwyn (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Esaiasson, Peter (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 3., [rev.] uppl. Stockholm: Norstedts juridik
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2007
- Helsing, Lennart (1999). *Tankar om barnlitteraturen*. [Ny utg.] Stockholm: Rabén & Sjögren

Kåreland, Lena (2001). *Möte med barnboken*. Uddevalla: Mediaprint.

Kåreland, Lena (2009). *Barnboken i samhället*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Kåreland, Lena & Lindh-Munther, Agneta (2005). (S)könlitteraturen i förskolan. I Kåreland, Lena (red.) *Modig och stark - eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och kultur. S. 113 – 154

Kåreland, Lena & Lindh-Munther, Agneta (2005). Förskolan som litterär miljö. I Kåreland, Lena (red.) *Modig och stark - eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och kultur. S. 77 – 112

Lindö, Rigmor (2009). *Det tidiga språkbudet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

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

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>

Markström, Ann-Marie (2007). *Att förstå förskolan: vardagslivets institutionella ansikten*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Olofsson, Britta (2007). *Modiga prinsessor och ömsinta killar: genusmedveten pedagogik i praktiken*. Stockholm: Lärarförbundets förlag

Pramling Samuelsson, Ingrid, Sommer, Dion & Hundeide, Karsten (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Skolverket (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Rapport 2009: 326. Stockholm: Skolverket

Svaleryd, Kajsa (2003). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Villanueva Gran, Tora. Biblioteken tar plats i förskolan. *Lärarnas tidning* (2015-04-02)

9.1 Elektroniska källor

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002).

Stockholm: Vetenskapsrådet

Tillgänglig på Internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

Olsson, Lotta. Lotta Olsson 13 maj. *Dagens Nyheter* (2008-06-03)

<http://www.dn.se/dnbok/lotta-olsson-13-maj/> (2015-03-08)

Salmson, Karin. Karin Salmson 13 maj. *Dagens Nyheter* (2008-06-03)

<http://www.dn.se/dnbok/karin-salmson-13-maj/> (2015-03-08)

Skolinspektionen 2013. *Beslut för förskola i Uppsala kommun*. Dnr 43 - 2012:4475 (2013-10-

04) <http://siriskolverket.se/siris/ris.openfile?docID=512338> (2015-04-21)

Bilaga 1 – Brev till vårdnadshavare

18/3-2015



UPPSALA
UNIVERSITET

Hej!

Vi är två studenter som går sista terminen på Förskolläraryrket på Uppsala universitet. Just nu håller vi på med vårt självständiga arbete där syftet är att undersöka hur barn upplever sin litteraturmiljö och vilka tankar de har kring den litteratur som finns tillgänglig för dem på förskolan. För att kunna genomföra vår studie vill vi intervjua Ditt barn (under röstinspelning), vi behöver då samtycke av Dig som vårdnadshavare.

OBS! Materialet kommer endast användas som stöd i vårt självständiga arbete och alla deltagare är anonyma, likväl förskolan. När arbetet är slutfört kommer all data raderas.

Vi vill gärna ha svar så snart som möjligt då tanken är att påbörja samtalsintervjuerna v.13. Om ni har frågor, hör gärna av er!

Tack på förhand!

Liz Alarcon

E-mail: gryn1@hotmail.com

Matilda Öjdahl

E-mail: matilda.ojdahl@hotmail.com

Barnets namn: _____

Vårdnadshavarens underskrift: _____

Namnförtydligande: _____

Bilaga 2 – intervjuundersökning med en pedagog

Frågor till pedagogen

1. Vilket/vilka användningsområden har "sagorummet", och vilka tankar ligger bakom ert val av utformningen?
2. Vad är syftet med böckernas olika placeringar?
3. Under ett samtal med ett barn på er förskola framkom det att barnen måste fråga en vuxen innan de tar ner litteratur från hyllorna, hur tänker du gällande detta?
4. Barnet fick även frågan om *varför* en vuxen måste tillfrågas innan litteraturen tas ner från hyllorna, men barnet kunde ge svar på detta. Är det här något ni har pratat om med barnen?
5. Barnet visade upp en låda: "Utomhus bibliotek". Hur mycket utnyttjas den?
6. Vart förvarar ni utomhusbiblioteket när det inte används?
7. Varför valde ni att skapa ett utomhusbibliotek? Vilka syften ligger bakom era tankar?
8. Uppsala kommun har fått kritik för att inte arbeta normkritiskt på alla plan. Hur bidrar du som förskollärare till att förbättra detta?

Kompletterande frågor

9. I förra samtalet berättade du att ni alternerar de äldre böckerna som inte alltid finns tillgängliga för barnen – vad gör dessa böcker irrelevanta, det vill säga vilka kriterier måste böckerna uppfylla för att få en plats på avdelningen?
10. Använder ni er av barnlitteratur i det normkritiska arbetet? Om ja, på vilket sätt? Om nej, hur kommer det sig?

Tack för din tid!

Med vänliga hälsningar

Liz och Matilda

Bilaga 3 – Samtalsintervjukarta

Samtalsintervjukartan användes inför samtalsintervjuerna med barnen där vi strukturerade upp de områden vi var intresserade av att diskutera med barnen om, samt vilka infallsvinklar vi skulle fokusera på. Målet var inte att följa samtalsintervjukartan till punkt och pricka, utan att se det som ett redskap och hjälpmedel under samtalsintervjuerna där fokus låg på att följa barnen i sin litteraturmiljö.

