



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
BARNDOM–UTBILDNING–SAMHÄLLE

**Examensarbete i fördjupningsämnet
Barndom och lärande
15 högskolepoäng, grundnivå**

”Den goda barnboken”

En studie om pedagogers föreställningar om vad en god barnbok är

”The good children’s book”

A study of educators’ notions of what a good children’s book might be

Linda Holst
Ann-Charlotte Olofsson

Examen och poäng: Förskollärarexamen 210hp
Datum för slutseminarium: 2020-03-31

Examinator: Erika Lundell
Handledare: Sara Berglund

Förord

Texten har vi arbetat med gemensamt och stöttat varandra för att få syn på vårt vetenskapliga fenomen. Genom den insamlade empirin, de internationella artiklar och vald litteratur har vi vidgat vår förståelse av ”den goda barnboken” i förskolan.

Vi vill gärna rikta ett tack till de pedagoger som deltagit i intervjuerna som gjort vår studie möjlig.

Uppdelningen av arbetet har varit jämnt fördelat, vi har hjälpt varandra och besökt våra kommunbibliotek flitigt så dessa vill vi också passa på att tacka för all hjälp med att hitta litteratur.

Vi vill tacka våra arbetsplatser som visat förståelse för extra läs- och skrivdagar som vi behövt. Men även till våra familjer som gett oss ett oerhört stöd genom detta arbete.

Sist men inte minst vill vi uppmärksamma ett tack till vår tålmodiga handledare, Sara Berglund som gett oss vägledning, råd och tips på vägen.

Linda Holst & Ann-Charlotte Olofsson

Den 31 mars 2020

Abstract

Syftet med denna studie är att undersöka diskursen pedagogers föreställningar om vad som är en god barnbok inom förskolans verksamheter. Metoden som använts är en kvalitativ och ostrukturerad intervjuform. Vi väljer att använda oss av en diskursanalytisk ansats både som teori och analysmetod. Diskursteori är det angreppssätt som är relevant för studien.

Genom intervjuer med sju pedagoger från två olika förskolor fick vi insyn i hur de arbetar med barnböcker i de rådande verksamheterna. Vid intervjutillfällena hade vi några frågor som stöd där vi gav pedagogerna utrymme för att svara fritt. De pedagoger som är med i undersökningen ansvarar för barn i åldrarna 1–3 år och 4–5 år. Med barnbok menar vi i studien en bok som riktar sig till barn 1–5 år och som innehåller både bild och text. Resultat och analys av det insamlade materialet visar en diskurs där tre olika teman framträder när pedagogerna talar om vad som är en god barnbok i förskolan nämligen, innehåll, utseende och didaktiska funktion. När det gäller den goda barnbokens innehåll beskrivs olika aspekter som att boken ska vara underhållande, ha ett budskap, samt boken som fostrande. Gällande dess utseende lyfts aspekter som att bilderna ska vara tilltalande och att det skapar diskussioner. Slutligen när det gäller den didaktiska funktionen menar pedagogerna att den goda barnboken ska bidra till språk- och kunskapsutveckling.

Nyckelord: förskola, pedagoger, barnlitteratur, diskursanalys, diskursteori.

Innehållsförteckning

Förord	2
Abstract	3
1 Inledning	7
1.1 Syfte och frågeställning	8
2 Bakgrund	9
3 Tidigare forskning	11
4 Teori	15
4.1 Socialkonstruktionism	15
4.2 Diskursanalys	16
4.3 Diskursteori	17
5 Metod	20
5.1 Metodval	20
5.2 Urval och genomförande	20
5.3 Etiska överväganden	21
5.4 Analysmetod	22
6 Analys och resultat	24
6.1 Innehåll	24
6.1.1 Boken som underhållande	24
6.1.2 Ett bearbetande budskap	26
6.1.3 Boken som fostrande	27
6.1.4 Sammanfattning	27
6.2 Bokens utseende	28
6.2.1 Tilltalande bilder	28
6.2.2 Diskussionsskapande	29
6.2.3 Sammanfattning	30
6.3 Bokens didaktiska funktion	30
6.3.1 Språkutvecklande	30
6.3.2 Kunskapsutvecklande	32
6.3.3 Sammanfattning	33
7 Diskussion	34
7.1 Resultat diskussion	34

7.2 Metoddiskussion.....	38
7.3 Vidare forskning.....	39
Referenslista.....	40
Bilaga 1	42

1 Inledning

Under våren 2019 skickade Kulturrådet ut folder med olika boktitlar till svenska förskolor. Uppdraget fick Kulturrådet av regeringen med syftet att väcka intresset för läsning i förskolan och i hemmet. Pedagoger erbjöds att välja bland 120 barnbokstitlar som tagits fram av sakkunniga från Kulturrådet. Varje förskola blev tilldelad en viss summa pengar för att välja böcker till verksamheten. Det var när vi skulle välja böcker på våra respektive förskolor som vi fick upp ögonen för hur olika barnböcker betraktades av olika pedagoger och förskolor emellan.

De flesta barn börjar i förskolan kring ett års ålder och redan då påbörjar de sin resa mot utveckling och lärande där språket är en viktig del i utvecklingen. Kåreland (2005) som är professor främst inom barnlitteratur menar att barn lär sig att använda och förstå text vid högläsning, det vill säga de görs till läsare långt innan de själva kan läsa och skriva. Vidare nämner hon att studier om yngre barns förhållande till litteratur är begränsade, till exempel saknas i stor utsträckning undersökningar om vilka böcker som finns i förskolan. Då förskolan till skillnad från skolan inte har några kursplaner att följa så har förskolan därför stor frihet att lägga upp arbetet kring litteraturen efter pedagogernas intresse (Kåreland, 2005). I Det styrdokument som är gemensamt för förskolor i Sverige *Läroplanen för förskolan* (Lpfö 18, 2019) står det att ”förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla [...], intresse för berättelser, bilder och texter i olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och ifrågasätta om”. Vidare står det att utläsa [...] ”att barnen ska erbjudas en stimulerande miljö där de får förutsättningar att utveckla sitt språk genom att lyssna och samtala om litteratur och andra texter”. När vi studerade Lpfö18 (2019) tolkade vi det som att förskolorna har frihet att välja barnböcker till verksamheten men att det inte finns några kriterier som barnböcker bör uppfylla för att stimulera barnens utveckling.

Persson (2012) som är professor i litteraturvetenskap talar om litteraturläsning som ger kunskap och upplevelser där litteraturen är språkutvecklande och stärker den kulturella identiteten såväl som den personliga identiteten. Författaren menar att i många sammanhang möts människor av en tro på att den goda boken skapar goda människor. Författaren tar upp en debatt som år 2006

ägde rum i Sverige som rörde sig om vilken litteratur som elever i skolan bör läsa. Starten till debatten var ett förslag från folkpartistiska riksledamoten Cecilia Wickström om att införa en obligatorisk litteraturlista i skolan med svenska författare och verk med särskild betydelse. Syftet med en sådan litteraturkanon skulle vara att understryka behovet av en "traditionell bildning, där kunskap i svenska språket och den svenska litteraturen skulle inta högsätet" (Wickström, 2006). Det blev aldrig någon lagstadgad litteraturkanon då kritiken mot förslaget blev för stark. De frågor som Persson tar upp kring vilka föreställningar som förknippas med litteratur och läsning samt vad som kännetecknar den goda boken är något som vi uppmärksammat då det talas olika om vad en god barnbok är.

Med tanke på den vikt som högläsningen sägs ha för yngre barn och då det är en återkommande aktivitet i förskolan, som även läroplanen tar upp, så ville vi undersöka vad för böcker som barnen egentligen möter. Vi har valt att göra detta genom intervjuer med pedagoger, där vi försökt ta reda på hur de förhåller sig till vad en "god" barnbok är och vilka kriterier de menar kännetecknar en sådan.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att vi vill undersöka diskursen om "den goda barnboken" utifrån pedagogers föreställningar kring vad som är en god barnbok inom förskolans verksamhet.

För att besvara vårt syfte har vi valt att utgå från följande frågeställning som kommer att utgöra en röd tråd genom detta arbete:

1. Hur beskrivs den goda barnbokens innehåll?
2. Hur beskrivs dess utseende?
3. Hur beskrivs dess didaktiska funktion?

2 Bakgrund

Då vår studie handlar om att undersöka hur pedagoger talar om ”en god barnbok” presenteras här en översikt över vilka betydelser barnboken har tillskrivits historiskt sett, och som även påverkat hur den utvecklats. Nikolajeva (2000) beskriver den moderna barnboken som är skapad för att läsas om och om igen och att bilderboken bör betraktas som ett estetiskt föremål. Inledningsvis kommer vi att använda oss av ett citat av Kåreland (2015) för att få en klargörande bild av hur barnboken betraktats.

Barnbokens ideologi var länge tätt knuten till barnets uppfostran, vilket innebar att man främst beaktade böckernas innehåll och värderingar mer än deras estetiska och konstnärliga utformning. Men barnboken är också del av vuxenlitteraturens kulturella kretslopp, och ju längre tiden gått desto mer har den påverkats av rådande normer för estetisk kvalitet generellt. I dag utgör barnlitteraturen även en del av vår tids omfattande underhållande industri och är starkt förbunden med de många medier som barn och unga konsumerar. (Kåreland, 2015 s. 16–17)

Som Kåreland (2015) nämner ovan var barnboken ett viktigt medel i barnens fostran. Syftet var att skapa lydiga och skötsamma barn med gott uppförande som kan växa upp till goda samhällsmedborgare. Avsikten med de berättelser där barngestalterna i boken hade ett gott uppförande var att de unga läsarna skulle ta efter karaktärerna. Denna ideologi, där gott uppförande och moral stod i centrum, var ända fram till 1900-talet dominerande inom barnlitteraturen. Detta förändrades under 1900-talet då det skedde betydande sociala förändringar både i samhället då böckerna istället kom att skildra den fria pedagogik som gradvis slog igenom. Nu blev barnlitteratur som byggde på humor och handlade om barns upprorslust vanliga. Såväl i text som i bild kunde detta framträda. Här var Astrid Lindgrens, Pippi Långstrump och Lennart Hellsings, Krakel Spektakel exempel på böcker där barn tillåts att agera på egen hand som fria individer, i avsaknad av uppfostrande föräldrar. Med hjälp av normbrott och förnyelse kunde författare utmana barnbokens koncept. Från 1960-talet växte ett intresse för barnlitteratur och barns villkor sig allt starkare. Barnlitteraturen fick en allt större roll inom både forskning och undervisning och år 1967 öppnade Svenska barnboksinstitutet (SBI). Realistiska vardagsskildringar började dominera mer i barnlitteraturen, det talades om vardagsrealism. Detta innebar motiv som till exempel separerade föräldrar och höghusmiljöer. Föräldrarollen i böckerna blev nedtonad, i stark kontrast till den strikta, uppfostrande och

auktoritära positionen som de tidigare haft inom litteraturen. Exempelvis Alfons Åberg där relationen mellan Alfons och hans pappa är kamratlig och kravlös. Sandberg, som författat Alfons Åbergs böckerna har skrivit ett flertal böcker på ett vardagsrealistiskt tema. Det individuella kommer mer i fokus där sagor och fantasiskildringar blir viktiga genrer. Under det senaste decenniet nämner Kåreland en svårighet att kategorisera barnböcker då trender är föränderliga.

Enligt Nikolajeva (2000) kan bilderboken varken definieras som ett enhetligt litterärt verk eller som en genre. Författaren väljer däremot att arbeta utifrån hypotesen att bilderboken bör betraktas som ett estetiskt och mångdimensionellt föremål. Forskningsprojekt kring bilderbokens konstnärliga kvaliteter har kommit att intressera konst- och litteraturvetare först under de senaste trettio åren. Moderna bilderböcker är skapade för att läsas om och om igen och på många olika sätt. Det är böcker att mötas i, att läsa framlänges och baklänges, att stanna upp i och studera – där ett ensamt uppslag kan utvecklas till ett berättande konstverk att fördjupa sig i. Det är också böcker där detaljer i bild och ord talar på olika sätt till vuxna och barn genom ett dubbelt tilltal.

3 Tidigare forskning

I detta arbete använder vi begreppet ”den goda barnboken” för att undersöka hur pedagogers föreställningar ser ut om vad som är en lämplig bok i förskolan. Här följer en genomgång i fem avsnitt av forskare som tillsammans ger en överblick. Vi kommer att lyfta tidigare forskning där barnböckers betydelse har granskats.

Persson (2012) har i *Den goda boken* samlat åtta tidigare publicerade forskningsartiklar där frågan om litteraturens och läsningens rätt att existera besvaras i olika samhälleliga kontexter. Det centrala i litteraturen menar Persson är hur litteraturläsning legitimeras i samtiden. Persson menar vidare att det finns en myt om att det finns en ”god” skönlitterär bok som har en förmåga att skapa ”goda människor”. Denna myt präglas av två inslag, dels att boken ska vara språkutvecklande, dels att den ska stå för demokratiska värden. Skönlitteraturen betraktas här som en källa för kunskap och upplevelser som är språkutvecklande, stärkande för den kulturella och den individuella identiteten samt främjande för empati och tolerans. Han hävdar att myt och diskurs är begrepp som är passande för att närma sig olika föreställningar om litteraturens och läsningens värden. Persson presenterar med övertygelse hur det i vår samtid finns en ihållande tro på litteraturens godhet. I skolans dokument och i olika läskampanjer lever denna myt och oavsett om den främjar demokrati, inlevelseförmåga eller bildning så finns det en outtalad tro att skönlitteraturen är av godo, att den i sig själv är *god*. Att sammanfatta hans studieresultat blir komplext särskilt eftersom Persson snarare riktar in sig på att granska och beskriva hur det talas om litteraturens värde i olika sammanhang, än att presentera tydliga svar. En tydlig slutsats som dock kan dras av studien är att det Persson kallar ”myten om den goda litteraturen” är stark och genomsyrar flertalet av de sammanhang han undersöker i studien.

Forskningsfältet gällande barnböcker samt dess användning i förskolan är förhållandevis begränsat, särskilt inom nyare forskning. Simonsson (2006) har utfört en studie med fokusgrupper på två förskolor där fokus ligger på att få syn på hur pedagoger resonerar kring bilderboksanvändandet i förskolan. Resultatet i studien visar att pedagogerna ser det som sin arbetsuppgift att *ta in* en viss ideal barnkultur i förskolan samt att förmedla ett slags kulturellt kapital. Enligt Simonsson bottnar pedagogernas syn på bokanvändandet i deras

utvecklingspsykologiska och barnpedagogiska kunskaper och präglas av att de ser på barnböckerna som redskap för att förbereda barnen inför framtiden, i viss mån reproducera barnkulturen och göra barnen till bärare av detta kulturarv. Studien visar också hur pedagogerna vill ha kontroll på vilka böcker som ska tas in i förskolans verksamhet. Utifrån fokusgruppsintervjuerna lyfts tankar om olika syften och användningsområden som pedagogerna har med bilderboken i förskolan. Ett av användningsområdena är boken som barnkultur. I fokusgruppsintervjuernas diskussioner synliggörs enligt Simonsson pedagogernas tankar om att barnen bör möta böcker som anses som klassiker och som på så vis kan föra in barnen i en kulturgemenskap. Genom att läsa klassiker för barnen menar pedagogerna att de kan förmedla något som de vill att varje barn ska känna till, i form av ett kulturarv som ska förmedlas. Några av de författare som båda fokusgrupperna nämner är Astrid Lindgren, Elsa Beskow och Sven Nordqvist vilka pedagogerna anser att samhället har lyft upp som kulturella ikoner och som brukar anses borga för kvalitet. En sammanställning av pedagogernas diskussioner visar att det finns en föreställning om en ideal barnbokskanon, som de också försöker implementera för barnen. Ett annat användningsområde pedagogerna lyfter är att böckerna kan utveckla barns språk. De använder också boken som en kunskapskälla med syfte att tillhandahålla barn nya kunskaper, insikter och upplevelser. Ett sista användningsområde som studien tar upp är bilderboken som ett sätt att utveckla fantasin. Här nämns två aspekter, dels utifrån ett lärande-nyttoperspektiv och dels där fantasin kan utnyttjas i här och nu situationer som underhållning.

Björklund (2008) använder sig av begreppet ”boken som central artefakt” i sin avhandling och påvisar att bokens innehåll fyller många syften på förskolan. Författarens studie har som intention att utvidga kunskapen om hur litteracitet uttrycks och erövrar av barn i förskolan samt att undersöka hur barns litteracitet kan förstås i en social, kulturell och historisk kontext. Ur analys och tolkningar synliggörs barnbokens omfattande roll för barn i förskolan då ett entydigt mönster växer fram och visar att barnen på många sätt är sina egna mästare. Barnen erövrar det förskolekulturen erbjuder i form av material och de skapar framför allt nya sätt att handla på i sin litteracitet. Utifrån observationer skriver Björklund att hon har uppmärksammat att inget annat föremål, såsom lekmaterial eller saker, hanteras lika mycket av barnen som böckerna i förskolan. Författaren beskriver att en funktion som förskollärarna kan ta hjälp av är bokens innehåll för att samtala kring olika ämnen med barnen. Författaren talar då om utvidgad läsning som ligger till grund för meningsskapande samtal med barnen. Litteraturen är ofta en spegel av

verkligheten och det barnen möter i barnboken formar deras åsikter och värderingar och kan hjälpa dem att förstå omvärlden. Innehållet kan visa att det finns olika sätt att vara på och ger barnen möjlighet att få flera perspektiv på hur man kan agera.

Kåreland och Lindh-Munthers (2005) undersökning om förskolan som litterär miljö synliggör olika syften med barnlitteratur och litteraturaktiviteter. Undersökningen bygger på observationer samt intervjuer. När pedagogerna har läst för de yngre barnen uppmuntrar de till samtal efteråt för att se om barnen har förstått samt för att stimulera deras språkutveckling. Syftet med läsvidan, enligt pedagogerna, är av en annan karaktär. Vid läsvidan ges boken en avslappnande funktion, och det uppmuntras inte till någon ytterligare funktion eller samtal kring bilder och text. Inställningen till läsning och berättande varierar hos de olika pedagogerna och somliga försöker få barnen mer aktiva och medskapande med hjälp av frågor under bokstunden. Samtliga pedagoger betonar litteraturens betydelse för barnens utveckling och då handlar det främst om att utveckla språklig medvetenhet som pedagogerna menar att de lägger ned mycket tid på. Barnen får möta litteratur på en mängd olika sätt, i olika situationer, med olika pedagoger och vid olika tillfällen under dagen. Vidare menar Kåreland och Lindh-Munthers att det kan urskiljas olika arbetssätt och uppfattningar i pedagogernas inställning till böckers syfte. I undersökningen framgår att litteraturens pedagogiska funktion är av betydelse för många samtidigt som nyttoaspekten gärna förenas med en lust- och nöjesaspekt. I studien användes även intervjufrågor angående bokbeståndet på förskolorna i Sverige där resultatet visade att de vanligaste förekommande genrerna av barnboken var bilderböcker och sagoböcker.

Även Pentimonti, Zucker och Justice (2011) har gjort en studie om barnboksgenrer i USA. Författarna menar att olika genrer ökar kunskap inom olika områden exempelvis främjar alfabetiseringen kunskap av bokstäver. Syftet med studien var att undersöka vilken genre som var vanligast förekommande inom högläsning i förskolor under en period. Detta gjordes genom att 13 lärare förde läslogg över totalt 426 titlar under ett läsår där forskarna kunde utläsa resultaten som indikerade vilka bokgenrer som lästes mest. Resultatet visade att det var böcker med berättande texter som dominerade. Forskarna definierar berättande texter som texter med ett underhållande syfte och som förmedlar en upplevelse. De genrer som användes minst var böcker med informativa texter, så som ämnesinriktade faktaböcker samt blandade genrer som bland annat inkluderade matematiska begrepp.

Forskarna Marjanovi Umek, Fekonja, Kranjc och Lešnik Musek (2003) har genomfört en studie i Slovenien för att undersöka vilken inverkan läsning av barnlitteratur kan ha för förskolebarns språkutveckling. Studien gjordes med förskolebarn i åldrarna fyra till sex år, på två olika förskolor. Barnen delades upp i två grupper på respektive förskola som forskarna benämner som en experimentell grupp samt en kontrollgrupp. För barnen i den experimentella gruppen utfördes planerad och systematisk läsning av barnlitteratur medan verksamheten för barnen i kontrollgruppen fortsatte som vanligt enligt Sloveniens nationella läroplan för förskolan. Metoden för den kvantitativa analysen var att mäta språkutvecklingen vilket gjordes med en skala som mäter läsförståelsen samt uttal. Resultatet visade att barnen i den experimentella gruppen hade avsevärt högre resultat på skalan än kontrollgruppen, både vad gällde läsförståelse och uttal. Studien hade även ett kvalitativt inslag, då barnen fick återberätta en saga som förskolläraren hade läst upp, med hjälp av bilderna från sagan. Resultatet visades vara betydande enligt forskarna då barnen från den experimentella gruppen återberättade sagan med dynamisk berättande struktur samt med spänning och beståndsdelar av sagans textmönster. Barnen från kontrollgruppen som inte fått systematisk bokläsning av sina förskollärare använde inte något av dessa moment utan använde sig av enstaka ord och enkla meningsmönster.

Sammanfattningsvis synliggörs i ovanstående forskningsstudier att förskollärare implementerar barnböcker i förskolan som de anser är god kvalitetslitteratur. Vidare visar studierna att barnböcker har olika syften i förskolan, de används både för att utveckla barnens språk och kunskap samt för lust och nöjes skull. Den sistnämnda studien visar på samband mellan systematisk läsning i barngrupper och barns språkutveckling. Vår studie kommer att utgå just från vad pedagoger menar är bra litteratur i förskolan, och försöka identifiera de kriterier som ligger till grund för en sådan bedömning av böckerna. Studien kommer inte att undersöka vilken funktion barnböckerna faktiskt har för barns språkutveckling, men däremot hur pedagogerna ser på denna.

4 Teori

För att undersöka pedagogernas tal om vad som är ”den goda barnboken” så har vi valt socialkonstruktionismen som vetenskapsteoretisk utgångspunkt för vår studie, då den språkliga interaktionen är central inom socialkonstruktionismen. Studiens material kommer att bearbetas utifrån det diskursanalytiska angreppssättet diskursteori. Diskursanalysen beskrivs av Winther Jørgensen och Phillips (2000) som en sammankoppling av metod och teori. Diskursteorin utgår från att diskursernas betydelse skapas av och i den sociala världen, där alla sociala fenomen kan analyseras med diskursanalytiska redskap.

4.1 Socialkonstruktionism

Burr (2015) beskriver att socialkonstruktionismen är en ontologisk ståndpunkt och handlar om läran om verkligheten. I socialkonstruktionismen är den sociala värld vi lever i väsentlig där kunskap konstrueras i interaktionerna som sker mellan människor. I denna interaktion mellan människor blir språket betydelsefullt. Inom forskningen är det intressant att beskriva den sociala verklighet som utgörs av dessa sociala konstruktioner och samspel. Den verklighet som bland annat forskare beskriver anses i sin tur utgöra konstruktioner, vilket inte heller kan betraktas som en slutgiltig sådan. På liknande vis är de kategorier som används för att organisera och förstå verkligheten, ett resultat av sociala konstruktioner. Det är genom dessa samspel samt ömsesidig påverkan mellan sociala aktörer som versioner av kunskap framställs och byggs upp. Både kunskap och verklighet betraktas därmed som något föränderligt då deras innebörd påverkas och färgas av människors historiska och kulturella kontext. Som ett resultat av detta är människans förståelser och kunskaper betingade av den kulturella och historiska kontexten. Utifrån socialkonstruktionismen är ingen kunskap mer rätt eller närmare en objektiv sanning än någon annans kunskap (Burr, 2015). Socialkonstruktionismen utgör en ontologisk utgångspunkt för studien då intresset för pedagogers förhållningssätt inom barnlitteratur i förskolan ständigt omförhandlas i relation till samtiden och dess ideal. Att den sociala världen

och dess kategorier ses som något som byggs upp efter hand och konstitueras genom det sociala samspelet är också en tendens som Bryman (2018) menar framgår tydligt i ett diskursanalytiskt perspektiv.

4.2 Diskursanalys

I allmänhet kan diskurs definieras som ett bestämt sätt att tala om, och förstå världen på. Winther Jørgensen och Phillips (2000) redogör för olika sätt att förhålla sig till diskursanalys vilka alla delar utgångspunkten att människors sätt att tala på inte neutralt avspeglar omvärlden, de sociala relationer eller identiteter, utan det spelar en aktiv roll vid skapandet av dem. Angreppssätten vilar på en socialkonstruktionistisk grund.

I diskursanalysen tittar forskaren på diskursen i sig, då det inte går att nå en verklighet utanför diskursen. Det som sägs och genom de mönster som framkommer men de konsekvenser som uppstår analyseras i den sociala interaktionen. De diskursanalytiska och socialkonstruktionistiska angreppssätten har ett flertal gemensamma antaganden som är centrala för de båda. Det första antagandet, *en kritisk inställning till självklar kunskap*, handlar om världsuppfattning, kunskaper som bygger på hur människan valt att kategorisera och beskriva verkligheten och är därmed inte en direkt avbild av verkligheten. Det andra antagandet, *en historisk och kulturell specificitet*, handlar om ett sätt att se på världen liksom våra identiteter som är formade av kultur och historia. Identiteterna och synsätten kunde därför ha varit annorlunda och de kan komma att förändras. Det tredje antagandet, *samband mellan kunskap och sociala processer*, handlar om ett sätt att uppfatta världen där olika sociala processer skapas och upprätthålls. I den här sociala interaktionen bildas det en ständig kamp om vad som är sant eller falskt. Det sista antagandet, *samband mellan kunskap och social handling*, handlar om att beroende på vilken världsbild som man har, så blir en del handlingar accepterade medan andra anses oacceptabla.

Vidare nämner Winther Jørgensen och Phillips (2000) att diskurser är föränderliga vilket kan bidra till att den sociala verkligheten både kan förändras och reproduceras genom dessa. Den fysiska världen kan vidkännas även utanför diskurser, men det är genom diskurser som den får

sin betydelse. Ett av angreppssätten inom diskursanalysen kallas för diskursteori, vilket vi har valt att utgå från i vår studie. Detta presenteras nedan.

4.3 Diskursteori

Diskursteorin valdes då vi i denna studie vill undersöka vilka möjliga diskurser som synliggörs genom pedagogers verbala uttryck kring ”den goda barnboken” i förskolan. Diskursteorin undersöker hur diskurser grundas och förändras genom artikulation som ständigt ifrågasätter och reproducerar diskurserna. Detta görs med hjälp av diskursteorins analysredskap. Laclau och Mouffe (se Winther Jørgensen & Phillips, 2000) hävdar att diskurs som begrepp handlar om att undersöka hur vi skapar verkligheten. Det handlar alltså inte om att försöka kartlägga en objektiv verklighet, vilket de menar är omöjligt. Identitet och samhälle, likväl som språket, är inte helt bestämt, utan föränderligt och flytande. Det handlar om att i en analys se hur verkligheten skapas och inte vilka grupper som ingår i verkligheten. Genom detta teoretiska val kan diskursen kring pedagogers föreställningar om barnboken i förskolan synliggöras i intervju-utsagor.

Det lingvistiska perspektivet i diskursteori bygger på den schweiziske lingvisten Ferdinand de Saussures idé om språket som ett teckensystem. Detta innebär att en term eller uttryck inte har någon given innebörd förrän de sätts samman med andra och får sin betydelse i en diskurs (Boréus & Bergström, 2018). Nedan förklaras de olika analysredskapen var för sig.

Tecken är de uttryck/ord som är öppna för tolkning. Diskursanalysen intresserar sig för hur tecken får sin betydelse, det vill säga när tecken får sin mening (Boréus & Bergström, 2018).

En *nodalpunkt* är ett privilegierat tecken kring vilket de andra tecknen ordnas, och från vilket de får sin betydelse. En diskurs etableras genom att betydelse utkristalliseras kring några nodalpunkter. Nodalpunkten fungerar som ett slags nav i diskursen. Inom och genom nodalpunkten så fixeras en bestämd mening för det tecken som omger den (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Element är de tecken som inte slutgiltigt har fått sin mening fixerad, alltså de tecken som är mångtydiga. Detta begrepp innebär de tecken som är ständigt utsatta för en kamp. En diskurs

försöker göra elementen till moment genom att reducera elementens mångtydighet till entydighet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Moment är när andra möjliga förståelser av tecknet utesluts som lett till att en specifik betydelse för tecknet inom diskursen blivit fastställd, då blir elementet ett moment (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Artikulation är en form av praktik som skapar en särskild relation mellan de element som utgör förutsättningen för en diskurs. I diskursen strävas det efter att försöka reducera element till moment genom att definiera den på ett bestämt sätt. Elementen säger inte så mycket i sig utan måste sättas i relation till andra tecken för att ge mening. Detta sker i artikulation (Boréus & Bergström, 2018).

Ekvivalenskedjor skapas där moment och nodalpunkter relateras till varandra och skapar ett nätverk. Först här får diskursen dess betydelse (Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Sjöstrand Öhrfelt, 2015).

Diskursiv kamp handlar om när olika diskurser inom samma område ställs mot varandra, den brottas om vilken som är den "rätta" (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I pedagogernas utsagor kan vi undersöka eventuella diskursiva kamper när de talar om en god barnbok.

I en metafor kan ovanstående förklaras som ett fiskenet där tecken kan uppfattas som knutar i nätet. Tecken får sin betydelse genom att vara placerade på bestämda platser i nätet. Nodalpunkter är privilegierade tecken som utgör navet i nätet, och kring vilket andra tecken som kan ses som knutar kretsar. När dessa tecken ordnas i nätet får de sin betydelse och blir till moment, detta sker i artikulation (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I vår undersökning av diskursen om pedagogers tal om "den goda barnboken" så undersöker vi vilka som är de privilegierade tecken och som andra tecken kretsar kring. Dessa andra tecken är mångtydiga och behöver reduceras till entydighet för att få betydelse. För att tydliggöra hur analysredskapen kommer att användas i vår analys följer här ett fiktivt exempel: En pedagog talar om bokomslagets utseende. Hen beskriver att bokomslag med starka färger och tydliga bilder är något som är betydelsefullt i barngruppen. Hen uttrycker att det är viktigt att bokomslaget tilltalar barnen. Här kan *tilltala* ses som en nodalpunkt. Då *starka färger* och *tydliga bilder* är mångtydiga tecken så kan de tolkas som element. Exempelvis då *starka färger* kan talas om i många andra sammanhang. Elementen *starka färger* och *tydliga bilder* artikuleras när

pedagogen talar om bokomslagets utseende. Genom artikulation har nu de mångtydiga tecknen reducerats till entydiga tecken och då blivit till moment. När dessa moment och nodalpunkter sätts samman i en ekvivalenskedja kan det förstås som att bokomslagets utseende ska vara tilltalande för barnen, vilket det är om bokomslaget har starka färger och tydliga bilder. Nu har knutarna i nätet fått sin betydelse och plats i navet (nodalpunkten).

5 Metod

I detta kapitel redogör vi för de tekniker och tillvägagångssätt som vi har valt att använda oss av i vår studie. Vi kommer att beskriva studiens urval, genomförande och de forskningsetiska övervägandena.

5.1 Metodval

Larsen (2018) skriver att det behövs en metod för att genomföra en studie, metoden kan ses som ett redskap för att få ny kunskap och nytt vetande inom ett fält. Metoderna handlar om och påverkar hur information inhämtas, organiseras och tolkas. I vår studie har vi valt kvalitativa ostrukturerade intervjuer som metod då kvalitativa intervjuer utförs ansikte mot ansikte. Det ger en möjlighet att ställa uppföljningsfrågor, reda ut eventuella missförstånd samt att få en fördjupad förståelse för hur deltagarna tänker kring ett visst fenomen. Patel och Davidson (2019) skriver att syftet med en kvalitativ intervju är att upptäcka och urskilja egenskaper eller uppfattningar om något fenomen. I vår studie ansåg vi att den här metoden var fördelaktig då vi ville få syn på pedagogernas föreställningar och tal om vad som är ”den goda barnboken” i förskolan.

5.2 Urval och genomförande

Vid urvalet av informanter utgick vi ifrån vad Bryman (2011) beskriver som ett målstyrt urval. Det innebär att deltagarna inte väljs på måfå utan att de väljs utifrån relevans till forskningsämnet. I vår studie innebar det att vi enbart valde pedagoger som arbetar på förskolor som informanter. Till intervjuerna valdes sju pedagoger från två förskolor som för oss var kända sedan tidigare. Bland informanterna fanns både barnskötare samt legitimerade förskollärare. Pedagogerna blev först kontaktade av oss via telefon då vi informerade om vårt forskningsfält samt hur intervjuerna skulle gå till. När samtliga pedagoger tackat ja till medverkan i studien

lämnade vi personligen ut samtyckesblanketter till vederbörande. När tid och datum för intervju var bestämt så informerade vi pedagogerna att de inför mötet också skulle välja ut tre barnböcker som de ansåg var särskilt bra, och ta med sig till intervjutillfället. Vi var båda närvarande vid samtliga intervjuer som utfördes var och en för sig i avskilda rum på respektive förskola. Med tillåtelse av informanterna spelades samtliga intervjuer in. Längden på intervjuerna varierar mellan 30 och 45 minuter. Intervjuerna transkriberades så snart som möjligt, för att de skulle vara färska i minnet.

Enligt Fejes och Thornberg (2019) bör forskaren använda sig av högkvalitativa video- eller ljudinspelningar. Vi valde därför att använda oss av diktafoner. Patel och Davidson (2019) menar att det är en bra metod att använda ljudinspelning då det ger en mängd material som sedan kan skrivas ut för att få bättre överblick över vad som sagts, vilket gjordes för att lättare kunna analysera vårt material.

5.3 Etiska överväganden

Enligt Patel och Davidson (2019) måste forskaren ta hänsyn till Vetenskapsrådets (2002) fyra etiska överväganden när en studie ska genomföras. Dessa etiska överväganden är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa krav kommer vi att redogöra för här, samt hur vi har gått tillväga för att följa dem.

Informationskravet innebär att samtliga som deltar i en vetenskaplig undersökning ska få information om studien och att det är frivilligt att medverka. Information ska även ges om att berörda kan välja att avsluta sitt deltagande i studien (Vetenskapsrådet, 2002). Vi tog kontakt med pedagogerna på förskolorna via telefon och berättade om vår undersökning att det var frivilligt att delta samt att de kunde välja att avsluta sitt deltagande när och om de önskade.

Samtyckeskravet innebär att forskaren måste inhämta informantens samtycke (Vetenskapsrådet, 2002). I samtyckesblanketten informerades pedagogerna om studiens syfte, information om de fyra forskningsetiska kraven samt hur intervjuerna skulle gå till. Detta läste informanterna igenom och undertecknade precis innan intervjun ägde rum. Efter att vi transkriberat materialet läste vi in blanketterna i ett skåp på Malmö universitet.

Konfidentialitetskravet innebär att det inte ska vara möjligt att urskilja vem som har deltagit i undersökningen och att materialet ska hanteras så att endast forskaren har tillgång till det (Vetenskapsrådet, 2002). Vi har inte preciserat vem som sagt vad utan deras svar har hanterats konfidentiellt genom arbetet, detta informerade vi även om.

Nyttjandekravet innebär att allt insamlat material enbart ska användas i den beskrivna studien och får inte ingå i andra forskningsprojekt eller för exempelvis marknadsföring (Vetenskapsrådet, 2002). Allt insamlat material, såväl bandade som utskrivna intervjuer kommer att förstöras efter avslutat och godkänt arbete.

De pedagoger som deltog i den vetenskapliga undersökningen hade en önskan att få ta del av resultatet. Detta såg vi som positivt då även det står i de rekommendationer Vetenskapsrådet ger (2002) att forskare bör vid lämpligt tillfälle fråga undersökningsdeltagarna om de är intresserade av att få en rapport eller en sammanfattning av resultatet. En sådan information kan också göra att de upplever sin medverkan som mera meningsfull. Vi berättade för de medverkande pedagogerna att de efter godkänt arbete kommer få läsa studiens resultat. Detta kan ge en möjlighet till reflektion i arbetslaget och föra arbetet med barnböcker vidare i utbildningen.

5.4 Analysmetod

Den insamlade empirin har tematiserats och kategoriserats, då vi har sökt efter mönster som knyter an till vårt syfte.

Vi började med att läsa igenom materialet om och om igen. Sedan färgmarkerade vi ”vad” pedagogerna talade om samt ”hur”. När vi sorterat vad och hur kunde vi utläsa tre kategorier av hur pedagoger talade om en god barnbok. Utdragen som vi har med i resultat och analysavsnittet valdes ut för att de på olika sätt illustrerar aspekter i pedagogernas föreställningar, i relation till syfte och frågeställning. Med hjälp av diskursteorins analysredskap kunde vi synliggöra de privilegierade tecknen (nodalpunkter) i pedagogernas intervjusvar samt de tecken (element) som kretsar kring nodalpunkterna. Genom en artikulation kunde vi förstå och fastställa dem till moment. Det är först då nodalpunkterna och momenten sätts samman i

en ekvivalenskedja som en diskurs kan förstås. Dessa begrepp kommer att användas i avsnittet analys och resultat för att hjälpa till att identifiera centrala aspekter i föreställningarna om ”den goda barnboken”.

Bryman (2011) skriver att diskursanalys tillämpas på såväl samspel som texter för att synliggöra hur olika verklighetsuppfattningar konstrueras. En utgångspunkt kan vara att synliggöra hur mening och syfte konstrueras utifrån det som faktiskt sägs och presenteras. I den här studien rör det sig om pedagogernas varierande sätt att tala om ”den goda barnboken” i förskolan.

6 Analys och resultat

Dels valde jag den här boken *Igelkotten klarar sig själv*. Jag tycker det är viktigt med fina bilder som fångar barnen. Det ska hända mycket i bilderna, och det tycker jag att det gör i den. Dels passar den, vi brukar välja böcker efter årstider. Vi läste den i oktober så barnen kan relatera till hösten. I den här boken lär man sig mycket om djuren. Lite som ett tema. Just det här att djuren pratar. Viktigt med fantasin. Igelkotten vet inte var han ska ta vägen till vintern. Så att man lär sig mycket om djuren också. Vad som händer i verkligheten.

I citatet ovan kan vi utläsa hur en pedagog talar om en barnbok utifrån dess utseende, funktion och innehåll. Pedagogen använder sig av uttrycken ”fina bilder” och ”hända mycket i bilderna” i sin beskrivning av boken. Detta kan vi tolka som att det handlar om bokens utseende. Pedagogen använder också uttrycken ”välja böcker efter årstider” och ”lär sig mycket om djuren”, vilket vi kan tolka som att pedagogen signalerar en funktion. De uttryck som ”viktigt med fantasin” och ”igelkotten vet inte var han ska ta vägen till vintern” kan vi tolka som att pedagogen talar om ett innehåll. Dessa tre kategorier, innehåll, utseende och funktion, som är återkommande i intervju svaren kommer vi att använda oss av för att strukturera analysen. Syftet med undersökningen var att få syn på vilka föreställningar pedagoger har om vad som är en god barnbok i förskolan. Dessa tre kommer att diskuteras och analyseras var för sig, och brytas upp i mindre kategorier, för att sedan sammanfattas gemensamt i slutet.

6.1 Innehåll

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för hur pedagogerna beskriver vad en god barnbok bör innehålla. Tre underkategorier har vi uppmärksammat, nämligen att den ska vara underhållande, ha ett viktigt bearbetande budskap, samt kunna bidra till att fostra barnen i förhållande till vissa värderingar. Nedan kommer vi att presentera dessa tre kategorier var för sig, och visa exempel på hur de framträder i intervjuerna.

6.1.1 Boken som underhållande

I nästan alla intervjuer nämner pedagogerna att en god barnbok ska kunna ge barnen en lustbetonad upplevelse av något slag. Boken som underhållande blir ett samlingsbegrepp som vi valt för att beskriva det som pedagogerna nämner som roligt och spännande. För att beskriva vad detta kan vara konkretiserar de sig med hjälp av olika förklarande uttryck. En av pedagogerna säger:

Det är jätteviktigt att böckerna är spännande. *Gruffalon* är spännande och det händer oväntade saker. Barnen måste tycka att det är roligt och spännande, ja, underhållande. Om de tycker att boken är tråkig så lär de sig ingenting.

I pedagogens beskrivning används uttryck som att boken ska vara ”spännande” samt att det ska ”hända oväntade saker” när pedagogen berättar vilken känsla boken ska inge barnen. En annan bok som en pedagog talar om som underhållande är *Tesslas mamma vill inte*. I boken har rollfigurerna fått ombytta roller, vilket också leder till oväntade händelser och det blir lite tokigt. Pedagogen beskriver boken så här:

... det är det här lite omvända, att mamma vill göra andra saker, hon vill leka hellre än att laga mat, hon vill inte äta och Tessla säger gapa och hon vägrar, lite ombytta roller, lite tokigt och detta är också något som barnen gillar, att mamma inte vill kissa, hon gör allt som barnen hade kunnat göra och säga, dem känner igen sig i det, det händer mycket.

Dessa underhållande aspekter som lyfts fram i ovanstående böcker beskrivs som centrala för barnens intresse för dem. Det sätts också i samband med andra egenskaper hos ”den goda barnboken”, nämligen att den ska vara lärorik (se första exemplet). En annan aspekt som pedagogen beskriver som underhållande är när barnen känner igen sig i berättelsen. Pedagogerna talar även om att det ska vara mycket fantasi i innehållet och det är det när djuren talar, enligt pedagogen. Pedagogen säger:

Det ska vara mycket fantasi och det är det när djuren pratar. Det är betydelsefullt med fantasi, barnens fantasi och föreställningsförmåga kan utvecklas och barnen kan ju då få lättare att ha förståelse för andra barn i olika situationer. Jag vet vissa kollegor som vill ha realistiska böcker, det ska vara verklighetstroget innehåll men det tycker jag är tråkigt och det fångar inte barnen heller, så mycket fantasi!”

Begreppet underhållande kan betraktas som en nodalpunkt i diskursen om ” den goda barnboken”. Vi kan utläsa olika element som pedagogerna använder för att formulera den så som: ”spännande”, ”händer oväntade saker”, ”ombytta roller”, ”fantasi” och ”djur”. I citatet ovan beskrivs fantasi enligt pedagogen vara betydelsefull, bland annat på grund av att barns föreställningar kan utvecklas med hjälp av djur som pratar. Ibland används också motsatsord för att formulera vad ”en god barnbok” *inte* ska vara exempelvis när en pedagog antyder att om

inte bokens innehåll tilltalar barnen, sker inget lärande (se första exemplet). I tredje exemplet har vi uppmärksammat motsatsord då innehåll som verklighetstroget och fantasilöst uttrycks som tråkigt.

6.1.2 Ett bearbetande budskap

Pedagogerna talar i intervjuerna om att barnböcker kan ha en inverkan på barn och deras lärande. Både text och bild förmedlar budskap som pedagogerna uppfattar att barnen tar till sig. En pedagog talar om en god barnbok som ska ha ett budskap eller att läsaren ska kunna leta efter det. Där måste finnas en mening i den enligt hen. En annan pedagog beskriver nedan hur de väljer bok utifrån ett budskap, här för att bearbeta till exempel en känsla. Hen säger:

Vi kollegor på avdelningen är väldigt ense om att när det hänt något speciellt så kan vi ta fram böcker som kan bearbeta det, till exempel om någons husdjur har dött eller så, så finns ju *Adjö, herr Muffin*.

Pedagogen i ovanstående utdrag använder begreppet ”bearbeta” när hen talar om hur deras verksamhet kan ta fram böcker med ett visst budskap. Budskapet i *Adjö, herr Muffin*, kan användas för att bearbeta barns olika känslor. En annan pedagog berättade om när barnen i barngruppen uttryckte en oro över att gå till tandläkaren. Då började de läsa *Emma går till tandläkaren* i barngruppen. Pedagogen säger:

Med hjälp av bokens innehåll kunde vi förbereda barnen som ännu inte varit hos tandläkaren och även bearbeta händelsen för de som redan varit där.

Genom de aspekter som lyfts fram i ovanstående citat beskrivs den goda barnbokens budskap vara betydelsefull genom att det kan hjälpa till att bearbeta barns olika känslor. Begreppet budskap kan betraktas som en nodalpunkt i diskursen om en god barnbok där pedagogerna använder element som ”bearbeta” och ”förbereda”.

6.1.3 Boken som fostrande

I talet om innehåll som handlar om hur barn ska vara mot varandra samt mot natur och djur väljer vi att använda oss av samlingsbegreppet fostrande. En av pedagogerna berättar att de använder sig av *Vem*-böcker för att synliggöra för barnen hur man bland annat är en bra kompis. En pedagog uttrycker:

Det är mycket med det här att du inte är min kompis i vår barngrupp, och de här Stina Wirsén-böckerna är jättebra för de tar upp allt det här, Hur ska man vara mot varandra, hur är man en bra kompis, hjälpa varandra och så. Då känner vi att vi kan använda dessa böcker. Barnen reagerar också ofta att så får man inte göra när vi läser dessa. Sen kan de knuffa till en kompis i samma andetag, men vi ser ändå att det har effekt med dessa böcker.

I pedagogens beskrivning talas det om innehåll som hen kan använda sig av i barngruppen där uttryck som ”bra kompis” värderas. Dessa fostrande aspekter som lyfts fram i ovanstående citat beskrivs när det handlar om hur barnen bemöter varandra. Stina Wirséns *Vem*-böcker och *Kompisböckerna* anses av informanterna uppfyller kravet om att vara fostrande. En annan bok som en pedagog anser uppfyller kravet att vara en god barnbok är *Var rädd om naturen och alla djuren*. Pedagogen uttrycker:

Vi håller på mycket med hållbar utveckling nu, och att vara rädd om djuren. Vi är ute och plockar skräp med barnen. Där har ju huvudrollskaraktären Rosa-Emma varit väldigt bra då hon vill göra det rätta och plocka skräp så inte djuren skadar sig. Detta avspeglar sig på barnen.

I pedagogens beskrivning av boken utgör Rosa-Emmas agerande ett exempel på hur barnen kan vara rädda om djuren som en fostrande aspekt. Det fostrande begreppet kan betraktas som en nodalpunkt i diskursen om en god barnbok. Elementen ”bra kompis” och ”vara rädd om djuren” används för att formulera den.

6.1.4 Sammanfattning

När pedagogerna uttrycker vad en god barnbok ska innehålla använder de elementen ”ombytta roller”, ”spännande”, ”händer oväntade saker”, ”fantasi”, ”djur”, ”bearbeta”, ”förbereda”, ”bra kompis” och ”vara rädd om djuren”. Genom dessa artikuleringar befästs elementen till moment. När dessa moment och nodalpunkter, ”underhållande”, ”ett budskap” och ”fostrande”, sätts samman i en ekvivalenskedja kan vi förstå denna diskurs som att pedagogernas föreställningar

om bokens innehåll som bör vara underhållande där ska finnas ett budskap samt vara fostrande. I deras tal om ett underhållande innehåll så handlar det om när karaktärerna har ombytta roller samt är spännande. Med spännande menar pedagogerna när det händer oväntade saker i handlingen. Fantasi kan utgöra två olika artikuleringar i pedagogernas tal om innehållet; fantasi som betydelsefullt för barnens föreställningsförmåga samt som något som inte bör vara med i en realistisk bok. En av pedagogerna i intervjuerna nämner att det finns kollegor som väljer böcker med realistiskt innehåll, vilket pedagogen anser utesluter fantasin och därmed blir tråkig. Vi kan tolka det som att pedagogerna ser olika på ”den goda barnbokens” innehåll och att deras föreställningar skiljer sig åt i sina val. Det kan förstås som att pedagogernas föreställningar om bokens budskap kan användas när något i barngruppen behöver bearbetas, exempelvis om det hänt någonting hemma eller i förskolan som pedagogerna anser kan behöva bearbetas hos ett barn eller flera. Böcker med innehåll som handlar om hur barn ska bemöta varandra är något som värderas av pedagogerna i intervjun då de uttrycker att de sett en positiv effekt av det. Även böcker med innehåll som handlar om att barnen ska vara rädda om naturen och djuren värderas av pedagogerna i intervjuerna.

6.2 Bokens utseende

Hur boken ska se ut beskriver pedagogerna på ett likartat sätt därför blir detta avsnitt inte lika omfattande som övriga kategorier. Här har vi fått syn på två olika underkategorier som pedagogerna tar upp när de talar om en god barnboks utseende. För det första ska bildernas utseende i boken tilltala barnen på något sätt. För det andra ska bilderna i boken skapa diskussioner. Nedan kommer vi att presentera dessa två underkategorier var för sig, och visa exempel på hur de framträder i intervjuerna.

6.2.1 Tilltalande bilder

En pedagog beskriver bokens utseende i ett av sina bokval:

Dels valde jag den här boken; Igelkotten klarar sig själv. Jag tycker det är viktigt med fina bilder som tilltalar barnen. Det skall hända mycket i bilderna. Det tycker jag det gör i den.

I pedagogens beskrivning ovan används uttrycken ”fina bilder” och ”händer mycket i bilderna” i sin förklaring av vad som tilltalar barnen. Då pedagogen uttrycker att det är viktigt med fina bilder som avgörande för vad som tilltalar barnen, kan det tolkas som pedagogen menar att om bilderna inte är fina eller att det inte händer mycket i bilderna så är de inte tilltalande för barnen. I kommande utdrag talar en pedagog om bildernas utseende i de äldre böckerna:

...Ja, det tycker jag det blivit, annorlunda, de äldre böckerna kan vara mer lite...kalt medan de nyare händer det mer på, färgrika och just det estetiska...

I en beskrivning av de äldre böckernas utseende används uttryck som ”annorlunda” och ”kalt”. När pedagogen beskriver de nyare böckernas utseende med ”färgrika och estetiskt” kan det formuleras som att de äldre böckerna inte når upp till alla krav för att vara en god barnbok. En god barnboks utseende som ”tilltalande” kan betraktas som en nodalpunkt. Elementen ”fina bilder”, ”händer mycket i bilderna”, ”färgrika” och ”estetiska” är de begrepp som används för att beskriva vad som tilltalar barnen.

6.2.2 Diskussionsskapande

En annan pedagog talar om bokens utseende så här:

Just i de här böckerna om Pettson och Findus händer jättemycket i bilderna, man kan prata om de och det gillar barnen. Där är jättemånga saker som man kan leta efter... mucklorna, mycket detaljer, liksom. När vi läser Pettson och Findus så skapar den många diskussioner kring bilderna.

Även här talas det om utseende som fångar barnen då pedagogerna uttrycker att det ”händer mycket i bilderna” i denna bok. Uttrycket ”detaljer” blir centrala i pedagogernas beskrivning då det kan skapa diskussioner bland barnen. Överlag talas det om att bilderna ska tilltala barnen men också pedagogerna. Vidare beskriver pedagogerna att somliga böcker inte behöver läsas utan bilderna kan uppfylla kravet för ett utseende som diskussionsskapande.

6.2.3 Sammanfattning

De aspekter som lyfts fram, om ”den goda barnbokens” utseende är att bilderna ska ”tilltala” barnen samt att bilderna ska ”skapa diskussioner”. Dessa begrepp kan betraktas som nodalpunkter i diskursen om ”den goda barnboken”. De olika element som används ovan för att formulera den är ”jättefina”, ”vackra”, ”färgrika” och ”estetiska” bilder samt att det ska ”hända mycket i bilderna”. När det talas om bilder som har ”detaljer” samt är ”tydliga” kan det enligt pedagogerna skapa ingångar till diskussioner. Så när elementen i diskursen artikuleras i pedagogernas uttryck befästs dessa moment. När dessa moment och nodalpunkter sätts samman i en ekvivalenskedja kan denna diskurs förstås som att ”den goda barnbokens” utseende bör tilltala barnen. Genom att bilderna är färgrika och har detaljer gör det barnen intresserade och kan skapa diskussioner. Om bilderna inte uppfyller kriterierna som nämnts ovan kan det tolkas utifrån pedagogernas beskrivningar som att de inte representerar vad som är ”den goda barnboken” i förskolan.

6.3 Bokens didaktiska funktion

Ett tredje sätt att beskriva vad en god barnbok är som har framträtt i intervjuerna, är utifrån vilken funktion den ska fylla hos barnen. Här är det två olika funktioner som återkommer i intervjuerna, nämligen att den ska vara språkutvecklande respektive att den ska bidra med någon form av ämneskunskap som barnen kan ta till sig. Nedan kommer vi att presentera dessa funktioner var för sig, och visa exempel på hur de framträder i intervjuerna.

6.3.1 Språkutvecklande

I intervjuerna nämner pedagogerna en god barnboks funktion som språkutvecklande. Här beskriver pedagogerna hur de använder boksamtal och sokratiska samtal (ställa frågor om när, var och hur) som en funktion av barnboken. För att beskriva hur barnböcker kan vara språkutvecklande använder de sig av olika förklarande uttryck och en pedagog säger:

Här gick jag in för en lässtund som är för barnen, de här att se och diskutera och reflektera, det är intressant med denna bok! Mycket samtal kring den! Barnen kan vara delaktiga i den, och prata om vad som händer genom bildpromenad, det här med språkutveckling, detta är ju jättebra att jobba med barnen utifrån en bok.

I denna pedagogs beskrivning används uttrycken ”diskutera och reflektera” i förklaringen vad som är intressant med boken *Bockarna Bruse*. Pedagogen beskriver att genom en bildpromenad så diskuteras bilderna tillsammans med barnen och där texten utelämnas. Här ges det tillfällen för barnen att vara delaktiga i boken samt samtala om den, vilket pedagogen beskriver som språkutvecklande. Enligt pedagogen blir det mycket samtal med barnen, när de jobbar utifrån en bok. En annan pedagog beskriver samma bok på liknande vis:

Hur ser trollet ut? Varför är han som han är? Och allt detta här... man kan ju upptäcka annat. Och detta kan ju vara olika från böcker till böcker. Vad händer med trollet när han blir liksom stängad iväg? Var hamnar han här? Här flyger han högt över skogen och allt!... Barnen är med och berättar, vi har samtal om den, det är mycket man kan berätta OM utifrån boken... jag kan då checka av om de förstått vad vi just läst.

Pedagogen ovan uttrycker att det finns mycket att berätta om och upptäcka utifrån boken *Bockarna Bruse*. Pedagogen beskriver att genom frågor möjliggörs det att ”checka av” barnens språkförståelse. Pedagogerna i de båda citaten talar om boken utifrån en språkutvecklande funktion. I sina beskrivningar är samtal kring boken central. En annan beskrivning av barnbokens funktion som språkutvecklande nämns nedan:

Vi ska ju inte censurera för dem, eller ändra om orden för att det kanske är ett svårt ord men man läser sedan får man ju förklara om de inte förstår, sen är det ju viktigt för barnen så att det står samma som man säger när man läser, så det passar till vad dem ser menar jag ordbilden, just med ordförståelse.

Pedagogen använder sig av begreppet ”ordförståelse” när hen beskriver att det ska läsas som det står i boken även om det är svåra ord, så ordbilden passar. Svåra ord kan istället förklaras för barnen.

När pedagogerna använder begreppet ”samtal” så talar de om sokratiska boksamtal vilket innebär samtal där barnen får försöka förstå och lyssna på varandra, uttrycka sina egna idéer och samarbeta genom att bygga vidare på varandras idéer och värderingar (Skolverket, 2018). Detta beskriver pedagogerna då de ser att barnen kan få en djupare förståelse för handlingen samt så kan pedagogerna kontrollera om barnen förstått vad som lästs. Begreppet ordförståelse nämner pedagogerna som utvecklar språkutvecklingen och som sker i reflektioner och diskussioner tillsammans med barnen kring en bok. Ordförståelse förekommer i intervjuerna

när pedagogerna talar om språkutveckling som en funktion av boken. En god boks funktion som ”språkutvecklande” kan betraktas som en nodalpunkt i diskursen. Elementen ”samtal” och ”ordförståelse” används för att beskriva den.

6.3.2 Kunskapsutvecklande

I intervjuerna nämner pedagogerna att en funktion som en god barnbok bör ha, är att den ska bidra till någon form av lärande för barnen. Detta gör de genom att konkretisera med hjälp av olika förklarande uttryck. Pedagogen säger:

Jag tror på det här att fånga deras intresse för att lära, den här boken är jättebra, den handlar om Babba som är av med sakerna och var har de gömts, de får titta och leta, och då handlar det om prepositionerna; i, på, över, under, så där kan vi utveckla deras kunskaper liksom...det är ju någonting som våra var intresserade av - det märkte vi direkt. Bobbo är brun och Diddi är gul, och då kan man prata om formerna, lång-smal, bred-tjock, päron-formad, hjärt-formad.

I utdraget ovan talar pedagogen om att boken *Var är Babbas saker* fångade barnens intresse. I beskrivningen ovan nämner pedagogen att för att lära barnen behövs det ett intresse. Utifrån beskrivningen kan det förstås som att pedagogen tar till vara på barnens intresse för att utveckla kunskaper om prepositioner och färg och form. En annan pedagog använder begreppet ”fakta” i sin beskrivning om barnbokens funktion som ämneslärande. Pedagogen uttrycker:

Nu har barnen pratat mycket om valar och hajar, där var en gammal bok med massor av text om havets djur som jag aldrig hört men barnen var helt uppslukade, det var bra text, så lär de sig om hajar och valar samtidigt, fakta liksom.

I resonemanget ovan beskriver pedagogen ett intresse som barnen visar för något och som enligt pedagogen kan leda till fördjupat lärande om havets djur. Då pedagogen beskriver att barnen fångas av den gamla boken som innehåller en bra text, kan det ske ett lärande. Ur citaten ovan så beskriver pedagogerna att när ett intresse finns hos barnen kan det med hjälp av boken utveckla vissa kunskaper. En god barnboks funktion som ”kunskapsutvecklande” kan betraktas som en nodalpunkt, där elementen ”intresse”, ”fakta” och ”lärande” är begrepp som beskriver den.

6.3.3 Sammanfattning

Pedagogerna talar om "den goda barnbokens" funktioner som "språkutvecklande" och "kunskapsutvecklande" vilka även kan betraktas som nodalpunkter i diskursen. De element som pedagogerna uttrycker i talet om funktioner om "den goda barnboken" är "samtal", "ordförståelse", "fakta", "intresse" och "lärande". När elementen artikuleras i pedagogernas uttryck förstås och fastställs begreppen som moment i diskursen. Genom att sätta dessa moment tillsammans med nodalpunkterna i en ekvivalenskedja kan vi förstå föreställningarna om "den goda barnbokens" funktion som språkutvecklande och kunskapsutvecklande. Språkutvecklande då samtliga pedagoger i intervjustvaren upprepade gånger tog upp att barnens språk utvecklades i samtal kring boken exempelvis genom bildpromenader och sokratiska samtal samt att pedagogerna då kunde kontrollera om barnen hade en förståelse för vad handlingen i boken var. Utifrån ekvivalenskedjan kan vi också förstå och tolka föreställningarna kring bokens funktion som att det är av betydelse att läsa som det står i boken med anledning av att barnen ska få rätt ordbild samt ordförståelse. När ett intresse för ett visst ämne finns hos barnen, enligt pedagogerna, kan bokens funktion även användas som kunskapsutvecklande. Böcker med ämne som intresserar barnen kan uppfylla kravet till att betraktas som "den goda barnboken" i förskolan.

7 Diskussion

I detta kapitel kommer vi att diskutera vårt resultat i relation till det forskningsfält som lyfts fram i kapitlen Tidigare forskning samt Bakgrund. I en metoddiskussion kommer vi därefter att diskutera och reflektera över studiens metodval. Under rubriken Vidare forskning blickar vi framåt och presenterar vilka nya frågor som har väckts under arbetets gång.

7.1 Resultat diskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka diskursen om pedagogernas föreställningar om vad som är ”den goda barnboken” i förskolan. Intervjuerna från pedagogerna analyserades utifrån en diskursanalytisk ansats för att kategorisera empirin. Inom analysen har Laclau och Mouffes teoretiska ramverk varit av betydelse för att undersöka vilka mönster det finns i intervjuerna och vilka föreställningar som blev synliga.

Genom analysredskapen nodalpunkter, element, moment, artikulation och ekvivalenskedja har vi kommit fram till att pedagogerna talar om ”den goda barnboken” utifrån tre utgångspunkter. Dessa tre som framträder i pedagogernas föreställningar om vad som kännetecknar ”den goda barnboken” i förskolan har vi benämnt enligt följande: *innehåll*, *utseende* och *funktion*. Gällande en god barnboks innehåll talas det om olika aspekter i diskursen som beskrivs som den underhållande boken, boken med ett bearbetande budskap och boken som fostrande. Gällande dess utseende betonas olika nodalpunkter som beskrivs som tilltalande bilder och diskussionsskapande. Slutligen gällande dess funktion framkommer två rådande nodalpunkter, nämligen språkutvecklande och kunskapsutvecklande.

I vårt resultat talar pedagogerna om ”den goda barnbokens” innehåll som en möjlighet att utveckla barnens fantasi. På liknande vis talar pedagogerna i Simonssons (2006) studie, om bilderbokens innehåll som en ingång till att utveckla fantasin. Utifrån vår analys av pedagogernas tal om innehåll som underhållande så kan vi urskilja två olika artikulationer om fantasi. Fantasi som betydelsefull för barnens föreställningsförmåga och det som inte bör vara

med i en realistisk bok. Då realism i barnboken kan betraktas som tråkig, enligt pedagogerna i studien, kan vi tolka att pedagogerna har olika föreställningar om fantasi som innehåll i ”en god barnbok”. En genomgående nodalpunkt i vårt material handlade om olika bearbetande budskap med innehållet. Björklund (2008) talar om litteraturen som en spegel av verkligheten och där barnbokens innehåll som de möter kan forma deras åsikter och värderingar och kan hjälpa dem att förstå omvärlden. Vidare kan barnboken visa barn att det finns olika sätt att agera på i olika situationer. Detta har visat sig i vår studie då pedagogerna beskriver en positiv effekt av att bearbeta olika händelser i barngruppen utifrån böckernas innehåll, till exempel hur man är en bra kompis.

I studien av Pentimonti et al. (2011) handlade det om vilka bokgenrer som dominerade i förskolan, nämligen böcker med underhållande syfte. En av aspekterna som de intervjuade pedagogerna beskriver gällande innehållet var att boken skulle vara underhållande. Vår studie har dock inte undersökt vilka bokgenrer som dominerar. Hur pedagogerna talar om ett underhållande innehåll beskrivs genom nodalpunkterna ”spännande” och ”händer olika saker”. Pedagogerna talar även om en god barnboks innehåll utifrån en fostrande aspekt. De nämner *Kompisböckerna* då de vill synliggöra för barnen hur man är en bra kompis och hur de bemöter varandra. Vi tolkar det som att pedagogerna använder ett innehåll för att utveckla ett önskat beteende hos barnen. Kåreland (2015) nämner att under senare 1600-talet fram till 1900-talet var barnlitteraturen ett viktigt medel i barns fostran med avsikt att skapa lydiga och skötsamma barn. Denna ideologi var dominerande inom barnlitteraturen med avsikt att de unga läsarna skulle ta efter karaktärer med gott uppförande med målet att fostra barnen till goda samhällsmedborgare. I vårt resultat kan vi se att denna ”fostrande” aspekt finns kvar genom hur pedagoger talar om ”den goda barnbokens” innehåll. Persson (2012) skriver om myten om skönlitterära böcker som har en förmåga att skapa *goda* människor, där han menar att myten präglas av två inslag, boken som ska vara språkutvecklande samt ska stå för demokratiska värden. Vi ser det som att förslaget att införa obligatorisk litteraturlista i skolan var ett sätt att försäkra sig om en traditionell bildning med hjälp av svensk litteratur med särskild betydelse. Med hjälp av en litteraturkanon skulle det kunna vara ett sätt att fostra morgondagens medborgare.

I vår studie talar pedagogerna om ”den goda barnbokens” utseende med uttryck som ”jättefina”, ”vackra”, ”detaljrika”, ”färgrika” och ”estetiska” och som ”tilltalande” för både pedagog och barn. Detta ligger i linje med vad Nikolajeva (2000) menar är en norm i den moderna

barnboken. Hon talar bland annat om bilderboken som ett estetiskt föremål där bildernas detaljer kan tala på olika sätt till barnet och till den vuxne. I vår undersökning talade pedagogerna om barnbokens utseende idag kontra förr. Moderna barnböckers många detaljer kan skapa diskussioner bland barnen. Däremot äldre barnböcker betraktas av pedagogerna som mer ”kala” vilket kan innebära färre diskussioner. Bilder som är detaljrika sägs tilltala barnen på något sätt. Nikolajeva (2000) skriver om moderna böcker som böcker att mötas i där ett ensamt uppslag kan utvecklas till ett berättande konstverk att fördjupa sig i. I studien talar pedagogerna om att somliga barnböckers utseende är så ”tilltalande” så pedagogerna väljer att inte läsa utan det blir ett berättande utifrån bilderna. Då barnboken också är en del av vuxenlitteraturens kulturella kretslopp har den genom tiderna påverkats av dominerande normer för estetisk kvalitet (Nikolajeva, 2000).

Då pedagogerna talar om ”den goda barnbokens” funktion uttrycker de bland annat sokratiska boksamtal. I Kåreland och Lindh-Munthers (2005) undersökning om förskolan som litterär miljö talar även de pedagogerna om boksamtal dels som ett sätt att se om barnen förstått och samt stimulera språkutvecklingen. Pedagogerna i vår studie talar även om boksamtalet som en funktion för att kontrollera barns förståelse om vad som lästs. Detta nämner även Marjanovi Umeks et al. (2003), vars studie resulterade i att systematisk bokläsning i barngruppen och där samtal kring boken visade sig vara gynnsamt för barnens språkutveckling. Detta beskriver även Björklund (2008) då hon utifrån sin studie berättar om att en funktion förskolan kan ta hjälp av är bokens innehåll som ett meningsskapande samtal med barnen. Detta kan vi utläsa som något genomgående i studierna då det även i Simonssons (2006) studie talas om barnböckers användningsområde som gynnar barnens språkutveckling. Pedagogerna använder även barnboken som kunskapskälla för att lära barnen nya kunskaper samt som kan förbereda barnen för framtiden. Då vi ser på resultatet i vår studie gällande ”den goda barnboken” som kunskapsutvecklande så talar pedagogerna om funktionen som bör bidra till någon form av lärande för barnen samt även utveckla kunskaper.

En sammanställning av Simonssons (2006) studie visar på pedagogernas föreställning om klassiker som en ideal barnbokskanon som de försöker implementera för barnen i förskolan. Vi har inte uppmärksammat någon barnbokskanon utifrån pedagogernas bokval, det som kom fram var istället föreställningar om hur det talas om ”den goda barnbokens” innehåll, utseende och didaktiska funktion. Vid analysen av materialet fick vi inte syn på någon diskursiv kamp som strider om en viss sanning men däremot uttrycks det vad ”en god barnbok” *inte* ska vara. För

när en pedagog beskriver ett innehåll som inte tilltalar barnen anser hen att det inte sker något lärande. En annan pedagog menar att ett verklighetstroget innehåll är tråkigt och fantasilöst och att det då inte representerar ”en god barnbok”. Då vi har ett omfattande material hur det talas om en god barnboks innehåll så kan denna kategori anses vara mer utmärkande än någon annan.

Pedagogernas föreställningar om vad som är ”den goda barnboken” kan förhållas till styrdokumentet för förskolan, Lpfö18 (2019). Då de talar om ett innehåll som fostrande till exempel hur man är en ”bra kompis” och att ”vara rädda om djur och natur” kan vi sätta det i förbindelse till hur normer och världens strävansmål formuleras i styrdokumentet. Då förskolan aktivt ”ska ge varje barn förutsättningar att utveckla förmågan att ta hänsyn till andra människor, [...] utveckla ett ansvar och intresse för hållbar utveckling”. I kapitlet omsorg, utveckling och lärande uttrycks det att varje barn ska ges förutsättningar att utveckla intresse för bland annat bilder. Pedagogerna i studien uttrycker att bildernas utseende bör vara tilltalande för barnen. Språk- och kunskapsutvecklande var de aspekter som pedagogerna värderade i en god barnboks funktion. Genom sokratiska boksamtal främjas språkutvecklingen enligt pedagogerna och att de även använde boken för ett lärande och utvecklande av olika kunskaper. I pedagogernas utsagor kan vi koppla till kapitlet utveckling och lärande där det bland annat står att barnen ska utmanas vidare genom att inspireras till nya upptäckter och kunskaper. Vidare står det i läroplanen att barnen ska erbjudas en stimulerande miljö där de får förutsättningar att utveckla sitt språk genom att lyssna och samtala om litteratur och andra texter. Vi tolkar det som att pedagogernas kriterier för hur en god barnbok ska vara kan förhållas till dessa styrdokument. Vi vill med denna studie göra det möjligt för andra pedagoger att reflektera över vilka barnböcker de erbjuder barnen samt diskutera i arbetslagen vilket innehåll, utseende och didaktiska funktion som de har. Genom sådana reflektioner kan en litterär kvalitet florerar i förskolan där vi rustar våra förskolebarn för framtiden med hjälp av ”den goda barnbokens” olika förutsättningar.

7.2 Metoddiskussion

I detta avsnitt diskuteras studiens metodval, samt en reflektion över hur intervjuerna möjligen skulle kunna utformats annorlunda.

Vi ville undersöka pedagogers tal om ”den goda barnboken” i förskolan genom ostrukturerade intervjufrågor för att ta del av deras egna definitioner av vad det kan innebära. Larsen (2018) menar att genom sådana intervjuer kan respondenten få möjlighet att gå mer på djupet. Däremot krävs det mycket arbete att bearbeta och analysera materialet med denna intervjuform. Med strukturerade intervjufrågor reduceras informationsmängden samtidigt som efterarbetet underlättas. Nackdelen är att respondenten kan gå miste om betydande information då informanten inte själv kan styra vad hen vill prata om utifrån det aktuella ämnet, och att respondenten inte kan ställa följdfrågor.

Vi har använt oss av en kvalitativ analysmetod med ostrukturerade intervjufrågor och att materialet har tolkats utifrån diskursteorins ansats. Utan vår tidigare kunskap och förförståelse så hade vi kanske inte vetat vilka följdfrågor som skulle kunna ge oss det material som behövdes för att få syn på diskursen om hur pedagoger talar om ”den goda barnboken” i förskolan. Hade vi valt att använda oss av strukturerade intervjufrågor kanske pedagogerna kunde ha uppfattat att det finns ett rätt eller fel svar.

Ett val vi gjorde var att inte skriva ut om det var en pedagog respektive förskollärares citat i analysen. Då båda yrkesgrupperna är verksamma och använder sig av barnlitteratur, ansåg vi det inte vara av betydelse att redogöra för detta. Om vi hade skrivit ut vem som sagt vad i studien hade läsaren kanske jämfört svaren mellan yrkesgrupperna vilket inte var relevant för vårt syfte.

För att underlätta transkriberingen av vårt material använde vi oss av en diktafon, eftersom det annars kan vara komplicerat att skriva tillräckligt fort, för att få med allt som informanten säger och samtidigt vara goda lyssnare (Alvehus, 2019). Vi upplevde att somliga av informanterna uttryckte en viss nervositet när diktafonen skulle användas. När vi öppnade upp samtalet med att de fick berätta om vilka barnböcker de valt med egna ord blev det mer avslappnat. Innan vi transkriberade materialet så funderade vi på att låta informanterna läsa igenom sina utsagor samt godkänna dem. Då vi eftersökte talet om en god barnbok så kanske de hade reviderat en

del av sina utsagor och då hade vi kanske inte fått den mängd av material som vi fick, resultatet hade då kunnat bli annorlunda. Vi efterfrågade talet om ”den goda barnboken” och ett rättande av pedagogerna kanske hade hämmat undersökningen. Ytterligare orsak till att vi inte lät dem korrekturläsa materialet var att det skulle krävas mer tid och den tiden ansåg vi inte fanns.

7.3 Vidare forskning

Under arbetets gång väcktes en fundering och det har lett till givande och intressanta diskussioner oss emellan. Nedan presenteras en fundering vi har haft med oss under arbetet.

I transkriberingen av materialet så reflekterade vi över om det fanns något mönster eller skillnader på vem som sagt vad av informanterna. Detta väckte frågor hos oss och kan vara en vidare forskning på vårt resultat. Talar förskollärare och barnskötare om ”en god barnboks” innehåll, utseende och funktion på olika sätt beroende på vilken yrkesgrupp de tillhör, i så fall *hur och varför?*

Referenslista

Alvehus, Johan (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. 2. uppl. Stockholm: Liber

Bergström, Göran & Ekström, Linda (2018). Tre diskursanalytiska inriktningar. I Boréus, Kristina & Bergström, Göran (red.), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Björklund, Elisabeth (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, http://gupea.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/18674/1/gupea_2077_18674_1.pdf

Boréus, Kristina & Bergström, Göran (red.) (2018). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. uppl. Malmö: Liber

Burr, Vivien (2003). *Social constructionism*. 2. ed. London: Routledge

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet, http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Kulturrådet (2020). *Bokgavor i förskolan*, www.kulturradet.se/i-fokus/lasframjande/bokgavor-i-forskolan/ [2020-01-04]

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

Läroplan för förskolan, Lpfö 18 (2019). Stockholm: Skolverket, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=4001>

Marjanovi Umek, Ljubica, Fekonja, Ursaka, Kranjc, Simona & Lesnik Musek Petra (2003). The Impact of reading children's literature on language development in the preeschool child, *European Early Childhood Education Research Journal*, 11:1, pp 125–135, <http://www.tandfonline.com.proxy.mah.se/doi/pdf/10.1080/13502930385209111?needAccess=true>

Nikolajeva, Maria (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur

Patel, Runa & Davidson, Bo (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 5. uppl. Lund: Studentlitteratur

Pentimonti, J.M., Zucker, T.A., & Justice, L.M (2011). What are preeschool teachers reading in their classrooms? *Reading Psychology*, 32(3), 197–236. doi:10.1080/02702711003604484

Persson, Magnus (2012). *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur

Simonsson, Maria (2006). *Pedagogers möte med bilderböcker i förskolan*. Linköping: Linköpings universitet

Skolverket (2018). *Läslýftet i förskolan*. <https://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/forskolepersonal/laslyftet-i-forskolan-1.259751>

Wiggins, Sally & Eriksson Barajas, Katarina (2019). *Diskursiv psykologi. Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

Bilaga 1



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE

BARN-UNGA-SAMHÄLLE

Datum: 2019-10-14

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Vi heter Ann-Charlotte Olofsson och Linda Holst och studerar på Malmö Universitet. Vi går termin 6 och tar examen i juni 2020. I vårt examensarbete, som vi kommer att skriva under hösten 2019, vill vi undersöka vad *pedagoger* anser vara en "bra barnbok" på förskolan, vad som kännetecknar den och hur man väljer ut de böcker som ska läsas för barnen.

Ditt deltagande i studien innebär att vi kommer att besöka dig på din förskola och utföra intervjun. Intervjuerna kommer att behandlas konfidentiellt och inga individer kommer att vara igenkännbara eller omnämnda med namn i vårt examensarbete. Intervjuerna kommer att spelas in med diktafon, och materialet förstörs efter avslutad undersökning. Samtyckesblanketterna kommer att förvaras inlåsta på Malmö universitet och efter att studien är genomförd kommer även dessa att förstöras.

De personuppgifter som kommer samlas in är namn, anteckningar från intervjuer samt ljudinspelningar som görs med hjälp av teknikutrustning lånat av Malmö universitet. Samtyckesblanketterna kommer förvaras inlåst på Malmö universitet och efter studien är genomförd kommer även dessa att förstöras. Samtycket kan när som helst återkallas och

avbrytas. Härmed bifogar vi er gärna en länk till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, där de individskyddskrav som vårt projekt utgår från presenteras:

Samtycket kan när som helst återkallas på deltagarens initiativ, utan några negativa konsekvenser för individen.

Studenters underskrift och namnförtydligande:

.....

.....

Kontaktuppgifter till studenterna (tfn nr, e-mail):

Linda Holst XXX-XXXXXXX

Ann-Charlotte Olofsson XXX-XXXXXXX

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

Sara Berglund

Kursansvarig på Malmö universitet:

Robin Ekelund

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mau.se