



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Sagostunden – tillfällen för lärande?

Pedagogers tankar kring sagostunden

Maria Herdebrant och Angelika Elofson

LAU 370

Handledare: Pia Williams

Examinator: Agneta Simeonsdotter

Rapportnummer: VT08-2611-203

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Sagostunden – tillfällen för lärande? Pedagogers tankar kring sagostunden

Författare: Maria Herdebrant och Angelika Elofson

Termin och år: VT-2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen.

Handledare: Pia Williams

Examinator: Agneta Simeonsdotter

Rapportnummer: VT08-2611-203

Nyckelord: Böcker, förskola, lärandetillfälle, pedagogernas syfte och mål, sagor

Sammanfattning:

Sagostund är en naturlig del på många förskolor, därför valde vi att fokusera på pedagogers medvetna lärande och hur det kan avspeglas i sagostunden. Stämmer pedagogers tankar överens med hur de bedriver sagostunden eller skiljer det sig åt? Vår utgångspunkt är forskning och litteratur om sagostundens betydelse, för barns lärande. Vi har utgått ifrån skilda förskolor där vi har observerat och intervjuat pedagoger, tanken var att belysa hur de agerade på fyra skilda förskolor. Utifrån vårt syfte har vi valt dessa fördjupningsfrågor:

- Hur använder pedagoger sagoläsning med barn i förskoleverksamheten?
- Har pedagoger ett lärande syfte med sagoläsning vad är det i så fall och hur menar pedagoger att det tar sig uttryck bland barn?

Inledningsvis påbörjade vi observationerna vid två skilda tillfällen, som inträffade i anslutning till sagostunden. Pedagoger var inte i förväg medvetna om vårt syfte eller intervjufrågornas utformning, för att inte påverka observationen. De inleddes med samma utgångspunkter, på grund av att vi eftersträvade att utforska samma delar, utifrån vårt syfte. Att utgå ifrån observation och intervju fann vi relevant, vilket medför att vi har möjlighet att bedöma om pedagogers tankar avspeglar sig i sagostunden. Vi upptäckte att pedagoger utformar sagostunden på skilda sätt, vilket ger oss rik variation av sagostundens karaktärer. Sagostunden varierades mellan avdelningarna genom teater, drama, flanosaga, massagesaga, språkpåse samt traditionsenlig läsning av bok. Pedagogers syfte var att medvetet utveckla barns språkkunskaper, ordförråd, matematik, läsriktning, fantasi, lugn stund samt hur barn fungerar i samhället. Pedagogers intentioner synliggjordes i sagostunden på varierade tillvägagångssätt, men i allmänhet agerar flertalet av dem enligt sina syften och mål samt att deras medvetna tankar stämde överens med observationer och intervjusvar. Dock påträffade vi att pedagoger inte hade klara syften och mål, vilket kan ha konsekvenser för barns lärande, att de enbart blir aktiverade utan något lärandesyfte.

Förord

Vi vill tacka de förskolor där vi genomfört observationer och intervjuer för att de med värme tagit emot oss, och delgett sina rika kunskaper och erfarenheter. Dessutom barnens föräldrar för att de visat intresse i vårt arbete, genom att bevilja barnens delaktighet av observationerna. Vi vill även tacka vår handledare Pia Williams för ett otroligt stöd, uppmuntrande ord och kritiskt granskande av vårt arbete.

Vidare vill vi också tacka våra familjer, för deras stöd och att de har varit så förstående i samband med skrivningen av arbetet. Sena kvällar, långa nätter och formuleringar som vanligtvis inte uttalas i vardagligt språk, men som nu gjort det. Tack för att ni finns!

Till sist vill vi tacka varandra. Vi har stöttat varandra och gett konstruktiv kritik genom hela processen, upptäckt positiva sidor vi förut inte sett, haft ett otroligt samarbete från början till slut. Processen med observationer, intervjuer och skrivande har varvats med analyser och diskussioner, det har ställt stora krav på samarbetsförmåga och flexibilitet, vilket vi upplevt spännande och roligt. Det har dessutom skapat frustration när vi har stött på hinder som stundom verkat ouppnåeliga. Utan varandra och alla ovanstående hade detta examensarbete varit näst intill en omöjlighet.

Ett jättetack till er alla!

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
1.1 Syfte och problemformulering	7
1.2 Bakgrund	8
1.2.1 Bakgrund till sagoläsning	8
2. Teorier om lärande.....	10
2.1 Det sociokulturella perspektivet	10
2.2 Det Interaktionistiska perspektivet	11
3. Forskning kring barn och sagoläsning	12
3.1 Syfte och mål med sagoläsning	12
3.2 Sagoläsning som redskap för att utveckla barnens språk.....	13
3.3 Förskolans läroplan – Lpfö-98	13
3.4 Högläsningens betydelse för barns lärande	14
3.5 Bibliotekets roll för barns läslust.....	16
4. Metod	17
4.1 Observationer och intervjuer.....	17
4.2 Genomförande	18
4.3 Urval	18
4.4 Etiska överväganden	18
4.5 Studien trovärdighet och giltighet	19
4.6 Analys av data	19
5. Resultatredovisning	20
5.1 Beskrivning av förskolorna och tillhörande observationer	20
5.1.1 Förskola Gullvivan.....	20
5.1.2 Förskola Liljekonvaljen.....	21
5.1.3 Förskola Förgätmigej	22
5.1.4 Förskola Maskrosen	24
5.2 Analys av observationer.....	25
5.2.1 Sagostunden som återkommande aktivitet	25
5.2.2 Exempel på sagostund med läsning av böcker	25
5.2.3 Exempel på tillvägagångssätt vid sagostunden.....	26
5.2.4 Tre olika sagostunder.....	27
5.3 Intervjusammanställning	28
5.3.1 Resultatredovisning med tillhörande analys.....	28
5.3.2 Sagostund som en lugn stund	28
5.3.3 Att fånga barns intresse för sagor	30
5.3.4 Att göra barn delaktiga genom bokval	31
5.3.5 Sagostund för att utveckla barnen.....	33
5.3.6 Barnens erfarenheter från sagostunden syns i verksamheten.	34
6. Slutdiskussion.....	37
6.1 Sagostund som lugn stund.....	37
6.2 Gruppindelning och pedagogers medvetna lärandesyften	38

6.3 Intervjusvar ställt mot observationer	38
6.4 Utförande, miljö och samspel i sagostunden.....	39
6.5 Barns delaktighet	40
6.6 Pedagogers tillvägagångssätt i läsningen	41
6.7 Varierad sagostund	42
6.8 Bokval	43
7. Slutord.....	44
8. Referenslista.....	45
Bilaga 1	47
Bilaga 2	48
Bilaga 3	49

1. Inledning

”Var kommer sagorna ifrån?
Från mormors lappkorg där i vrån,
från spisen i vårt sommarhus,
från regnbågen, så klar och ljus,
ifrån en fjärran, fjärran ö,
ifrån en blomma vit som snö,
ifrån en liten strumpa blå,
från golvet som den trampar på,
från världen som är vid och stor.
Vid örat ditt en saga bor”

(Kaija Pakkanen, citerad i Granbergs, 1996, sid 11).

Att berätta och läsa sagor är ingen nymodighet utan kan spåras långt tillbaka i tiden. Innan sagoböcker började tillverkas berättades sagor och sägner muntligt och gick i arv från generation till generation. Sagoläsning har haft en given plats i förskolan sedan lång tid, trots att det inte benämner läroplanens användning av litteratur med barn i förskolan (Kåreland, 2007, sid 47). Det är genom möjliga och omöjliga delar som sagor uppstår och det är inte bara sagan som kan göra tillfället till en upplevelse, utan även berättaren samt åhöraren. ”När sagostunderna fungerar som bäst är det frågan om en gemensam upplevelse som berättaren delar med sina åhörare. Det krävs ett osynligt samspel, där berättarens levande närvaro, mimik, röst och gester, tillsammans med barnens egna reaktioner ger det slutliga gnistan åt berättelsen.” (Söderholm, 2005).

Sagor finns på olika sätt, mer eller mindre på alla förskolor, men hur stimulerade blir barns lärande? Förskolorna har en betydelsefull och viktig del i barns tidiga lärande som vi har valt att fokusera på. Enligt Pramling, Asplund Carlsson & Klerfelt (1993, sid 70) utvecklar barn begynnande grund för läs- och skrivutveckling redan i förskolan. Det är redan i tidig ålder, 2-5 år, barn kan upptäcka språkets inre struktur, vilket kan påverka deras genuina förmåga att tillägna sig språkets uppbyggnad. Denna förmåga kan avta i 6-års ålder och det kan medföra att det är under tiden barn är i förskolan som det kan vara viktigast att ta tillvara på denna period av deras lärande (Jederlund, 2002, sid 26). När barn börjar i förskoleklass kan det vara så att deras mest aktiva period för språkets struktur redan är förbi. Enligt Liberg (2007, sid 166) bör pedagoger regelbundet låta barn vara delaktiga under sagoläsning, genom att pedagogen kan lyfta frågor och att barn är aktiva i samtal kring innehållet. Om pedagoger involverar barn på dessa sätt kan de ha goda förutsättningar att knäcka koden för det tidiga läsandet. Om pedagoger utgår ifrån samma saga regelbundet kan det påverka och ge barn trygghetskänsla och stimulerar dem att använda sig av sagan i lekar (Westerlund, 2006). Men samtidigt kan sagostunden för barn vara ett tillfälle att njuta och ha kul tillsammans, där barns intresse är i fokus.

I läroplanen för förskolans (Lpfö 98) står att verksamheten ska medverka till att barns medvetenhet om vårt kulturarv utvecklas, samt att verksamheten ska bidra till att öka förståelsen för andras kulturer (Utbildningsdepartementet, 2006, sid 9). Detta kan ske genom att barn i förskolans verksamhet dagligen kan få ta del av sagoläsning med såväl nya som gamla sagor. Även Granberg (1996, sid 25) hävdar att sagoläsning har ett lärandesyfte,

”Samtidigt fungerar sagan som en förmedlare av vårt kulturarv, överför moral och historik samt språkliga begrepp till barnen”.

Många författare bland annat Fox (2003, sid 21) menar att det är redan från späda ålder som det är viktigt att få tillgång till sagor och berättelser. Genom att vi gjort egna erfarenheter från förskolan, under verksamhetsförlagd utbildning, har vi noterat hur sagostundernas utformning, innehåll och antal, kan variera kraftigt mellan olika avdelningar. En del avdelningar använder sig av sagostund som en lugn stund, ofta i anslutning med lunchens avslut, medan andra kan använda tiden till att se sagostunden som ett redskap för lärande. Utifrån våra antaganden kan det mycket väl vara på det viset, detta är något som vi vill undersöka i denna studie.

Pedagogers vardag i förskolan präglas utav mål som, enligt styrdokument, bör de sträva mot och att försöka uppnå. Dessa mål inkluderar barn genom att de involveras i en demokratisk anda. Samhällets normer pekar dock mot ett större ansvar för varje individ. För att arbeta mot målen kan barn ofta bli involverade i beslut om aktiviteter och situationer i verksamheten, för att uppnå ett rikt lärande.

I läroplanen står det: ”Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta tillvara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen” (Utbildningsdepartementet, 2006, sid 6). Vi kan härleda detta till sagoläsning i förskolans verksamhet. Vår uppfattning är att sagoläsning kan vara en av många centrala bitar, vilket även kan främja barns språk- och skriftinläring. Detta kan ske då den som läser med barn har möjlighet att fånga deras intresse, nyfikenhet och göra dem delaktiga genom att de får kommunicera och interagera med varandra under sagostunden. Vid sådana tillfällen kan pedagoger utveckla och ta tillvara vardagliga tillfällen för lärande genom sagostunden.

I denna studie är vi intresserade av att ta del av hur pedagoger resonerar kring sagoläsandet i sina verksamheter. Utifrån observationer och intervjuer vill vi ta reda på hur och vilket syfte pedagoger arbetar med sagostunden i förskolan. På vilket sätt kan barn vara medskapare vid dessa tillfällen? Skapas det möjligheter för barn att lära och vad vill man i så fall att de skall kunna utveckla kunskap kring, eller är sagoläsandet tillfällen för vila för barn och pedagoger?

Vi kommer i denna uppsats använda oss av uttrycket sagoläsning och då främst i förhållande till förskolans sagostund. Sagoläsning kan också benämnas som läsning, berättande, litteraturanvändning etc. Vi har valt att använda oss utav detta uttryck i relation till barns ålder, 1-5 år, samt att det är benämningar som barn och pedagoger vanligtvis är bekanta med i förskolans verksamhet. Med sagor menar vi berättelser som finns nedskrivna i en tryckt skrift och då ofta med bilder. Även flanosagor, flanellografbilder, kan vara ett pedagogiskt och roligt material, teater som utgår ifrån böcker och muntligt berättande av hopfantiserade sagor. Vi använder oss också av uttrycket pedagoger. Med det menar vi personalen som arbetar på förskolorna.

1.1 Syfte och problemformulering

Vårt syfte är att undersöka pedagogers intentioner med sagoläsning med barn 1-5 år i förskolan. På vilka sätt uttrycker pedagogerna att de arbetar och synliggör dessa intentioner i verksamheten? Hur kan det synas i verksamheten bland barnen?

Våra forskningsfrågor är:

- Hur använder pedagoger sagoläsning med barn i förskoleverksamheten?
- Har pedagoger ett lärande syfte med sagoläsning, vad är det i så fall och hur menar pedagoger att det tar sig uttryck bland barn?

1.2 Bakgrund

1.2.1 Bakgrund till sagoläsning

Det var en gång... Så börjar ofta sagor och genom studier har det upptäckts att flertalet barn på förskolor använder sig av uttrycket i samband med berättandet av sagor (Pramling, Asplund Carlsson & Klerfelt, 1993, sid 21-23). Vad karakteriserar en saga och vad innehåller den för att barn ska bli nyfikna och intresserade? Pedagoger kan utföra berättande och läsande på varierade sätt. Det kan vara pedagogen som läser eller berättar sagan som den är, tillsammans med barn, som skapar mystik och spänning kring berättandet. Sagan kan utformas hur och var som helst, endast fantasin sätter gränserna. En saga eller berättelse kan ha markant början och slut och inleds oftast inte med en direkt händelse, utan påbörjas vanligen med en huvudkaraktär (Pramling, Asplund Carlsson & Klerfelt, 1993, sid 21-23).

Det finns två sorters sagor, folksagor och konstsagor. Konstsagor härstammar från skapade sagor med en specifik författare. Konstsagor som vi kan känna igen i nutid, är HC Andersens sagor som *"Elddonet, Dummerjöns, Kejsarens nya kläder, Den fula ankungen och Den lilla flickan med svavelstickorna"* (Lindhagen, 1993, sid 20). Flera av dessa titlar har också återskapats av Walt Disney genom tecknade filmer.

Folksagor är mycket gamla sagor som berättades muntligt och fördes sedan vidare från generation till generation under flera sekler. Det finns ingen specifik författare till folksagor utan de har uppkommit genom berättare under lång tid, som alla hjälpt till att göra sagan mer spännande. Det finns inga konkreta bevis på hur folksagan kommit till. Nuförtiden finns belägg för att folksagor ändrades under medeltiden, spridningen blev under denna period bredare och sagorna ändrade skepnad (Lindhagen, 1993, sid 9-10).

Sagorna kom att ändras under 1600-talet då det ansågs skadligt för barn att lyssna till en viss typ av sagor. Sagorna var utformade på samma sätt likt sagor som senare anpassades till barn. Däremot var språket ofta mycket grövre i dessa sagor. Sagor som haft stort intryck på många barn genom tiderna och fortfarande läses flitigt är *"Törnrosa, Askungen, Rödluvan, Mästerkatten i stövlar, Riddar Blåskägg och Tummelisa"* (Lindhagen, 1993, sid 13). De flesta barn, även i nutid, har hört någon eller några av sagorna. Folksagor och konstsagor handlade ofta om feer, drakar, prinsar och prinsessor. Grundmotiven i sagorna är ofta att det finns någon god och ond i varje berättelse och de flesta sagor har ett lyckligt slut (Lindhagen, 1993, sid 34).

Moderna författare som ligger i tiden är Astrid Lindgren. Sagor som *Bröderna Lejonhjärta, Pippi Långstrump* och *Emil i Lönneberga* (Lindhagen, 1993, sid 25) fortsätter att förtrolla barn i alla åldrar. Många barn kan bli engagerade av dessa underbara karaktärer och gör dem till sina egna. Men vad är det för böcker som engagerar förskolebarn? Enligt Asplund Carlsson som har undersökt vilka böcker förskolebarn tycker om att läsa, är det ofta klassiska böcker av Astrid Lindgren och Gunilla Bergström, författare av Alfons Åberg, samt Sven Nordqvist som har skrivit Pettson och Findus. Andra populära böcker inom barnlitteraturen är Nicke Nyfiken och Pricken m.fl. (Kåreland, 2005, sid 55).

I dagens samhälle finns det olika slags barnböcker, som Max-böckerna av Barbro Lindgren och Eva Eriksson, som utgår ifrån barnperspektivet och barns dagliga möten med livet. Vidare finns det även Lars Klintings verk där Castor, som är en bäver, utför skilda ting som syr, bygger och bakar, vilka kan ses som faktaböcker i modern tid (Ekström, 2004, sid 21). Böckerna nu för tiden behandlar barns erfarenheter och vardagliga möten i större form än folk- och konstsagor gjorde. Den litteratur som barn kan möta på småbarnsavdelningar bör vara integrerad i deras vardag och ta hänsyn till barns utvecklingsnivå samt även innehålla bilder som de kan peka på och känna igen sig i. Barns vardagliga möten i förskolan, hemma och i den närmsta omvärlden är viktig och relevant, även när det gäller sagoläsandet. ”Ämnet för sagan bör ligga så nära barnens verklighet som möjligt och innehålla för dem kända element som djur och detaljer ur barnens egen vardag” (Granberg, 1996, sid 24-26).

Hur kan sagoböcker påverka barn i förskolans verksamhet? Enligt Lindhagen är det viktigt att läsa sagor, både moderna och äldre varianter för barn, vilket gör att de tillägnar sig ett större ordförråd. Detta genom att meningsuppbyggnaden är korrekt och meningarna är välformade (Lindhagen, 1993, sid 53). En gynnsam effekt av sagoläsandet är att barn ständigt kan utvecklar sitt språk.

2. Teorier om lärande

I denna rubrik lägger vi fram två perspektiv som vi kommer att luta oss mot i uppsatsen. Det sociokulturella samt det interaktionistiska perspektivet, kopplat till sagostunden, stämmer väl överens med vår utgångspunkt av studien. Utgångspunkten är sagoläsandet i förskolans verksamhet. Båda perspektiv poängterar språk, kommunikation, interaktion och samspel mellan människor. Dessa faktorer spelar alla in vid sagoläsning med barn i förskolan.

2.1 Det sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet står främst för språk och kommunikation samt hur människor samspelar vid interaktion med andra individer. Säljö (2000, sid 37) menar att kommunikation mellan människor är central och att det kan vara fokus för att inläring och kunskap ska kunna tillägnas. Vidare menar författaren (sid 66) att vi föds till en samspelande och kommunikativ värld, där barn redan från början aktivt interagerar med sin omgivning. Genom att barn hela tiden kommunicerar med individer i sin omgivning kan de tillägna sig språket och dess melodi på ett naturligt sätt.

Men finns det kopplingar med det sociokulturella perspektivet och sagostunden i förskolans verksamhet? Säljö (2000, sid 67) hävdar att barn måste få möjlighet att kommunicera och berätta om reaktioner i omgivningen. Detta för att barn ska kunna förstå varför människor handlar utifrån vissa mönster och därifrån kan de bilda sig en uppfattning om hur de själva ska göra. Vidare menar författaren (sid 129) att barn även måste kunna se och avgöra hur, var och när en handling ska utföras. Detta kan göras genom att gallra i kunskap och information och slutligen kunna komma med en relativ slutprodukt. Här finns tydliga kopplingar med sagostunden där kommunikation och barns kopplingar till språk ständigt kan finnas närvarande. I lärandet kan det sociokulturella perspektivet ha stor betydelse för barns medvetenhet (Säljö, 2000 sid 37). Det kan ske en överföring mellan individer där det skapas en förbindelse mellan språket, där utvärtes kommunikation och invärtes funktion styrs av tanken, som i sin tur kan bli ett led i interaktionen mellan individer (Säljö, 2000, sid 106). Säljö menar vidare att det är i samtal som den inre dialogen förändras till att bli en inre kommunikation med sig själv. Det bidrar till att den enskilda tankeprocessen kan utvecklas, genom att göra det till sitt eget samt bruka det som medel inför framtida funktioner. Detta innebär att lärande kan ske i interaktion med andra, där språket stimulerar till kunskapsutbytande och där samspelet mellan den enskilda och gruppen kan ha avgörande funktion för lärandet. För att kunna skapa goda utgångspunkter för lärande, bör barn få uppleva att kunskapen är relevant för dem att vidga sin förståelse om. Det är redan i tidig ålder som barns lärande utvecklas. Genom att föra dialog, samtala och upprepa kan barn ta till sig nya kunskaper. Grunden till lärande i det sociokulturella perspektivet är språket som förbinder tanken att tillägna sig nya kunskaper (Säljö, 2000, sid 87).

Lev Vygotskij förespråkar att barns fantasi kan påverkas av tidigare erfarenheter, det medför att ju mer erfarenheter barn har, desto mer positiv effekt kan det ha på fantasin. Om barn har mycket erfarenheter, kan de få en gedigen grund att bygga sina fantasier av. I fantasin uppskattar barn att kunna förändra huvudrollernas karaktärer, där de antingen kan bli överdrivna eller underminerade (Vygotskij, 1995, sid 19-32). Här kopplar vi samman Vygotskij och det sociokulturella perspektivet med förskolans sagoläsning. I sagoläsningen kan fantasin påverkas och utvecklas genom användandet av böcker och sagor av varierade slag.

Vygotskij förordar att barn befinner sig i olika utvecklingszoner som styr var i utvecklingen de befinner sig. Vygotskij menar att med stöttning från en vuxen kan barn bli stimulerade att komma vidare till närmaste zon, vilket medför att de kan utvidga sitt eget lärande. Det är lärarens uppgift att utmana barn till att behärska nästa zon. Detta medför att de successivt kan lära sig att kontrollera och tillägna sig förståelsen enskilt, utan vuxnes medverkan (Säljö, 2000, sid 119- 125). Följden blir att barn har potential att vidga det egna lärandet, att kunna komma vidare till nästa utvecklingszon, vilket kan utveckla deras kunskaper.

2.2 Det Interaktionistiska perspektivet

Det interaktionistiska perspektivet utgår bland annat ifrån Daniel Sterns (amerikansk psykoanalytiker och spädbarnsforskare) vetenskapliga teorier om självutvecklande (Brodin & Hylander, 2003, sid 11). Den bygger på interaktion mellan människor, och då i huvudsak utifrån ett barnperspektiv. Med barnperspektiv menas att pedagoger utgår ifrån barns uppfattningar och synvinklar. På vilka sätt kommunicerar barn med andra individer samt hur uppfattar vuxna barns interaktion? Barns utveckling och kommunikation med världen går hand i hand enligt Stern. Att barns utveckling endast skulle vara under utvecklingsfasen och inte kunna uppnås vid senare tillfällen i livet likt Freuds antaganden dementerar Stern bestämt. Stern liknar barns utveckling med att de olika nivåerna i utveckling ständigt går in i varandra. Detta kan ske under hela livet och ingen människa ”lämnar” en nivå i utvecklingen bakom sig (Brodin & Hylander, 2003, sid 12 & 24). Stern menar att under livets gång kommer vi att kämpa med varierade problem eller situationer som uppstår. Dessa ska inte bli ett hinder i vidare utveckling där vi måste kunna stanna upp eller gå tillbaka till en viss utvecklingsnivå, för att sedan ha möjlighet att reparera och återvända till nuet. Istället finns alla nivåer här och nu, och vi ser framåt för att lösa uppkomst av problem, med hjälp av den integreringen av nivåer vi kan förfoga över (Brodin & Hylander, 2003, sid 24-25).

Men finns det kopplingar mellan det interaktionistiska perspektivet och sagoläsandet i förskolans verksamhet? Vid sagoläsandet krävs ett samband mellan läsare och lyssnare, för att sagans budskap skall kunna ha betydelse. Varje barn har olika förutsättningar för att lyssna, koncentrera sig, sitta stilla och fokusera. Det är pedagogens medvetenhet kring barns unika egenskaper som kan komma till tals i sagostunden, genom att vara lyhörd och ta tillvara på barns uppmärksamhet och nyfikenhet kring sagan. ”Pedagoger i förskolan behöver använda hela sitt register för att förundra och fascinera barnens amodala sinnlighet genom röstvariation, synintryck, smak-, lukt- och känselupplevelser” (Brodin & Hylander, 2003, sid 44). Som pedagog kan man ha möjlighet att agera via interaktion med barn genom frågeställningar, överraskningsmoment och förväntan. Vilket kan bidra till att pedagogen får med sig barns intresse. ”Bilder, föremål, miner, mimik och gester fångar blicken. En varierad röst, musik och sång fångar hörseln. Föremål som barnen kan känna på fångar känsel.” (Brodin & Hylander, 2003, sid 116).

Det är ögonkontakt, som är en av de grundläggande hörnstenarna i kommunikation och interaktion mellan människor (Brodin & Hylander, 2003, sid 112). Det huvudsakliga i interaktion kan vara att barn har ömsesidigt fokus, har intresse och koncentration mot ett specifikt innehåll, för att kunna vidga sitt lärande. Att barn tillsammans med en pedagog undersöker, upptäcker och fokuserar på samma mål, inbjuder barn att bredda sina kunskaper inom området. Detta kan pedagoger i sin tur anamma i sagostunden, men också i olika vardagliga situationer. Genom barns utforskande av sagan kan de med interaktion tillsammans med pedagog, förbindas med Daniel Stens teori om det interaktionistiska perspektivet (Brodin & Hylander, 2003, sid 72).

3. Forskning kring barn och sagoläsning

3.1 Syfte och mål med sagoläsning

Det finns mycket forskning som handlar om betydelsen av att pedagoger använder litteratur i förskolan, som ett innehåll i barns lärande. Folkesson, m.fl. lyfter exempelvis fram att pedagoger bör utgå ifrån det tre didaktiska frågorna vad, hur och varför i sagostunden, för att främja barns lärande. Det kan medföra att pedagogers tankar om sagostunden belyses och ifrågasätts, varför de gör på detta sätt och vad pedagogerna har för lärande syfte (Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö & Rönnerman, 2004, sid 71 & 74).

Det är allt fler barn som har läs- och skrivsvårigheter i dagens samhälle (Westerlund, 2006). Det medför att planeringen av sagostunden kan vara avgörande om man som pedagog vill skapa fokus på läsutveckling vid sagostunden. Att fokusera på läsningen innebär att pedagogen bör skapa situationer där barn inte förlorar intresset. Sagostunden kan då leda till att förebygga läs- och skrivsvårigheter genom att barn kan få en god stimulans som väcker deras engagemang. Utifrån Ladberg (2006, sid 155) som hävdar att om barn under sagostunden inte kan skapa sig förståelse om bokens innehåll, medför det i allmänhet att barn inte blir lika engagerade och stimulerade. Följden blir att barns lust kan avta och att de istället förstör för andra i sagostunden.

Vidare hävdar Colnerud & Granström (2002, sid 53) att om pedagoger inte utgår ifrån medvetna syften och mål, eller inte har kunnat tillägna sig förståelse för syftet, finns en överhängande risk att barn enbart blir aktiverade, utan att kunna tillägna och utveckla sina tankar som var avsikten. Enligt ett av målen i styrdokumentet Lpfö 98 (Läroplan för förskolan) bör förskolan främja barns förmåga att delge sina tankar och ta till sig andras för att bilda sig en egen uppfattning (Utbildningsdepartementet, 2006, sid 9). För att utgå ifrån målet i styrdokumentet, kan sagostunden vara ett praktiskt tillfälle för att skapa och utveckla barns tankar. Därigenom kan pedagoger, om de har ett medvetet syfte och mål med sagostunden, främja barns lärande enligt styrdokumentet. Johansson (2003, sid 46-47) menar för att pedagoger skall kunna lyckas uppnå sina uppsatta mål som de har med barngruppen, behöver de ha god samarbetsförmåga samt att arbetsmiljön kan vara av positiv karaktär. Det som generellt kan förhindra att pedagoger når sina mål är yttre omständigheter såsom många barn, få pedagoger, för lite tid för barns lärande, vilket kan leda till att strävan mot deras mål i stället uteblir.

Pedagogers arbete kan bland annat vara att skapa miljöer som kan stimulera barns lärande. För att påverka det kan pedagoger medvetet ha arbetat utifrån sina syften och mål, som följaktligen kan inverka på barns lärande (Colnerud & Granström, 2002, sid 53). För att kunna skapa lärandetillfälle för barn behöver pedagoger kunna utgå ifrån vad som var avsikten med aktiviteten. Detta för att barn skall kunna utveckla förståelse för pedagogers tankar. Enligt Kernell (2002, sid 94) kan risken vara överhängande att pedagogerna tappar kontrollen och att aktiviteten inte går att genomföra, om pedagoger inte hade klara syften och mål. För att belysa vilka avsikter pedagoger har för att barn ska kunna tillägna sig kunskaper, bör pedagoger ställa sig frågan: Vad det är vi vill att barn ska kunna lära sig, och utgå ifrån vilka situationer de har möjlighet att reflektera och vidga sitt eget tänkande? (Pramling Samuelsson, 2006, sid 17). I interaktion med andra såväl vuxna som barn bör pedagoger ideligen i förväg, tänka igenom vad som kan ske och därigenom planera och vara förberedda inför kommande aktiviteter (Kernell, 2002, sid 100).

3.2 Sagoläsning som redskap för att utveckla barnens språk

Redan i tidig ålder kan förutsättningarna för barns möjligheter att lära sig läsa påverkas. Enligt Fox (2006, sid 20-21) är det genom språk, sång, berättelser, rim, ramsor och sagor som barn kan uppfatta och bli stimulerade av sin omgivning. Författaren menar vidare att barn som upplever denna stimulans av språket kan utveckla en god språklig grund, däremot barn som inte har mött språket regelbundet dvs. sedan tidig ålder, kan uppfatta språket som ett omöjligt hinder att ta sig förbi. Speciellt att lära sig läsa, då dessa barn kan gå miste om det naturliga språket som kan ske genom vardagligt samtal, mellan föräldrar och barn redan i tidig ålder. Lindhagen (1993, sid 52) hävdar att det är genom möten med böcker i sagostunden som bidrar till att barn kan öka sin språkliga medvetenhet. Liberg (2006, sid 167) betonar också sagoläsandets betydelse för barn. Ifall pedagoger regelbundet låter barn vara delaktiga under sagostunden genom att de får återberätta sagor och att de får vara en aktiv samtalspartner, kunde dessa barn ha goda förutsättningar att knäcka koden för det tidiga läsande.

Vidare hävdar Ekström (2004, sid 9) att det är genom språket med andra i sin omgivning, som barn kan tillägna sig kunskaper om språkets färdigheter. Även Jederlund (2002, sid 29) belyser interaktionens betydelse för språket, barn behöver inspireras, medverkas samt en rik språklig miljö för att kunna ge barn en god utgångspunkt för språkets utveckling. Förskolans sagoläsande kan ha gynnsamma effekter på barns tidiga språk och skriftutveckling, när de har möjlighet att delta i sagostunden, genom att kunna lyssna och kunna delta i samtal om litteratur (Sterner & Lundberg, 2002, sid115). Vilket medför att dessa författare Ekström, Jederlund, Sterner & Lundberg framhäver interaktion som värdet för att kunna främja barns språkliga utveckling.

Att utföra sagostunden regelbundet menar Mead, antropolog, kan förstärka och ge barn trygghet när det sker vid samma tidpunkt, ställe och med samma böcker (Fox, 2003, sid 39). Även Ekström (2004, sid 15 & 27) hävdar att barn behöver uppleva trygghet i läsandet och i dialogen för att de ska ha möjlighet att använda sig av sina språkliga kunskaper. Det leder till att pedagogen bör stimulera barn till en gemytlig och spännande upplevelse där de kan uppleva trygghet. Men Ekström menar vidare att barn kan finna trygghet då de uppskattar samma bok om och om igen, med ord, bild och handling. Om pedagogen skapar naturliga lekar i läsandet, med rim och sökandet efter återkommande ord, medför det enligt Fox (2003, sid 81) att böcker kan främja barn att utveckla sina tankegångar.

Men Fox menar också att om barn regelbundet möter språket i böcker, faller det språkliga sig successivt naturligt för dem, genom att språket i böckerna inte är samma som det talande språket. I liknelse med Fox hävdar Sterner & Lundberg (2002, sid 115) att det skrivna språket är uppbyggd på annat sätt än det talande. Det har annan formulering, underordnad sats, som barnen successivt blir bekant med för att tillägna sig förståelse för och själv använder det i läsandet och skrivandet. Men enligt Ljungström & Hansson (2006, sid 34) utvecklar inte enbart barnböcker barns språk, utan de kan tillägna sig kunskaper om omvärlden, genom böckernas karaktärer som möter olika äventyr. Det påverkar sagostunden till att den kan få olika syften. Inte enbart att kunna stärka barns språkliga kunskaper, utan även kunskaper om världsliga ting. Barn som befinner sig på likvärdig språklig utveckling, och är i små grupper, kan utvecklas och stimuleras med sagoläsandet (Ladberg, 2006, sid 156).

3.3 Förskolans läroplan – Lpfö-98

I förskolan är det läroplanen Lpfö-98 som verksamheten bör utformas efter, syftet med läroplanen är att den pedagogiska miljön ska främja arbetet med barn. Däremot kan förskolornas pedagogiska arbete skilja sig åt, genom att läroplanen är tolkningsbar samt att inga kursplaner finns att utgå ifrån (Kåreland, 2005, sid 56).

Vi kommer i denna uppsats endast utgå ifrån förskolans läroplan, Lpfö-98, på grund av att vi har varit i och skriver om denna verksamhet. Vad är en läroplan för förskolan? Lpfö-98 är ett styrdokument utformat av Regeringen och Utbildningsdepartementet och uttalar vilka krav och förväntningar staten har på verksamheten, i förskolan. Specifika riktlinjer, uppdrag och mål finns förtydligt, men inget utmärkande i hur dessa ska kunna uppfyllas. Varje förskola utformar sin verksamhet utifrån läroplanen och dess mål och intentioner. Lpfö-98 är förskolans första läroplan och har tidigare utgått ifrån Socialstyrelsens allmänna råd, ett pedagogiskt program som ledsagt verksamheten (Vallberg Roth, 2002, sid 17).

Vad innehåller Lpfö-98? Styrdokumentet är uppdelat utifrån mål och riktlinjer och fastställs utifrån dessa områden:

- ”Normer och värden
- Utveckling och lärande
- Barns inflytande
- Förskola och hem
- Samverkan med förskoleklass, skola och fritidshem”

(Utbildningsdepartementet, 2006, sid 7-12).

Målen anger vad förskolan ska sträva mot och riktlinjer fokuserar på arbetslagets kompetenta pedagoger, som ansvarar för den pedagogiskt verksamheten. Det har barn goda möjligheter att uppfatta och bli delaktiga av, genom kontinuerligt mötande av böcker i sagostunden.

I skolan betygssätts eleverna, men i förskolans verksamhet förekommer ingen individuell utvärdering likt betyg eller omdömen. ”Verksamheten skall vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar” (Utbildningsdepartementet, 2006, sid 4).

I läroplanen kan dock inte utläsas något konkret som specifikt som rör sagoläsandet eller sagor i förskolans verksamhet. Däremot är styrdokumentet tolkningsbart och kan utformas av förskolan, utifrån de uppdrag och mål som finns nedskrivna. Vi kan, genom analys, finna att mycket av det som är skrivet i läroplanen angående skrivinläring, läsinläring, kulturarv, kommunikation, etik och livsfrågor kan ha en koppling till sagor och sagoläsandet. ”Samtidigt fungerar sagan som en förmedlare av vårt kulturarv, överför moral och historik samt språkliga begrepp till barnen” (Granberg, 1996, sid 25). Enligt Kåreland (2005, sid 56-58) är det genom att noggrant se läroplanens utformning och innehåll och senare ställt sida vid sida med sagoläsandets lärotillfälle, för att kunna upptäcka samband mellan läroplanen och sagostunden.

3.4 Högläsningens betydelse för barns lärande

Om varje dag innefattar en stund när barn möter sagoläsandet kan det bli en positiv tradition som barnet eftertraktar att uppleva. Enligt Ekström & Isaksson (1997, sid 39) kan sagostunden bli till ljuv ”melodi” genom gemenskapen och närheten, även om barn inte är insatta i bokens handling. Men Sterner & Lundberg (2002, sid 115) menar att om pedagoger samtalar med barn om innehållet i en bok, kan det leda till att det främjar barns skriftspråkslärande.

Sagostunden kan som Ekström & Isaksson påpekar bli ”ljuv melodi” och samtidigt kan det ha positiva effekter på barns läs- och skrivutveckling (Sterner & Lundberg, 2002, sid 115).

Genom att pedagoger bygger upp en gemytlig och avspänd stämning, som barnen uppfattar som lek där barnet alltid vinner istället för att traditionsenligt läsa böcker. Fox (2003, sid 14-17) menar att det kan vara interaktionen mellan barn, läsare och boken som kan ha den centrala rollen, som kan påverkas av ”... de känslomässiga gnistorna som uppstår...”.

Helsing menar att syftet med barnböcker är att läsas högt, där barn kan tillägna sig kunskap genom att lyssna och återberätta från minnet bokens handling, därigenom kan barn upptäcka vilka sätt man har nytta av språket (Ljungström & Hansson, 2006, sid 32). Värde av metalingvistisk är kopplat till aktuellare forskning. ”Forskarna är dock överens om, att en *metalingvistisk* hållning, d.v.s. en medvetenhet om språkets formsida, är betydelsefull vid läsinlärning” (Lindhagen, 1993, sid 52). Om pedagoger engagerar sig i barns lärande kan dessa stunder tillvaratas för interaktion och samspel. Då kan pedagoger synliggöra barns tankar och deras agerande, resultatet kan bli att tänkandet styrs till ett metakognitivt synsätt. Vilket leder till att det kan stimulera barn att upptäcka och förändra sitt sätt att tänka om olika fenomen (Myndigheten för skolutveckling, 2004, sid 51).

I högläsandet är ögonen och rösten centrala delar som kan påverka hur lyssnaren uppfattar budskapet i texten. Fox (2003, sid 21-42) hävdar att om läsaren uttrycker sina känslor genom att avspegla dem i sina ögon, kan det förtydliga och förstärka budskapet i texten. Enligt Svensson (1995, sid 29) är det genom att variera röstläget, tonfallet, mimiken, ändring av röststyrka, att stanna upp i läsandet samt att ha rytm i läsandet som kan ha en avgörande roll för att fånga barns uppmärksamhet. Sterner & Lundberg (2002, sid 115-116) menar att under högläsning kan ord preciseras tydligare och mer precist än i vardagliga samtal. Vidare betonar Sterner & Lundberg (2002, sid 115-116) att om läsaren emellanåt avbryter läsandet och diskuterar med barn vad orden har för betydelse och hur de ser ut, kan det utöka barns ordförråd. Genom att komma i kontakt med hur texter är uppbyggda i sagor och berättelser kan det underlätta barns förståelse för berättelsernas struktur. Först kommer inledningen som tar upp vem berättelsen handlar om och den bakgrund som läsaren behöver. Därefter kommer handlingen som inspirerar dem som lyssnar. Vilket sedan leder till en avslutning där berättelsen får ett slut. Det kan underlätta för läsaren och för den som lyssnar att skapa sig en uppfattning om vad berättelsen handlar om och vad den kan ha för syfte.

Under samtalet kring innehållet i boken, kan barn ha möjlighet att tillägna sig förståelse för texten och öva upp sin förmåga att tolka texternas innebörd. Under högläsningen menar Sterner & Lundberg (2002, sid 116) att barn kan få möjlighet att öva sin förmåga att lyssna till det läsaren berättar om, kunna vara uppmärksam, visa resterande barn hänsyn och att kunna koppla av. Det är genom sagor i böcker som barn är angelägna att lyssna till, för att det är ”... något magiskt, och barnen suger i sig de böcker som läses”(Kåreland, 2007, sid 48). Enligt Liberg (2006, sid 151) om barn är med när pedagoger läser och skriver kan barn finna det meningsfullt och därigenom stimulerar det att utforska läsandet och skrivandet på egen hand. För att barn ska kunna ha möjlighet att använda det på egen hand är det en förutsättning att materialet finns i barns omgivning, som de själva får använda. Även Jederlund (2002, sid 146) betonar att barn behöver uppleva språket som viktig att kunna uttala samt kunna få respons om sina egna yttringar, för att de ska kunna ta till sig språket och finna det meningsfullt.

När barn möter skilda sätt att tänka i barngruppen kan det ha gynnsamma effekter för dem genom att de kan tillägna sig och uppleva nya infallsvinklar. Enligt Pramling Samuelsson (2006, sid 17) påverkar det egna ”för-givet-tagna” där det egna sättet att resonera vidgas. Det kan medföra, hävdar Pramling Samuelsson, att barn kan uppfatta ett innehåll utifrån skilda perspektiv. Det kan exempelvis ske i sagostunden då barn har möjlighet att delge sina tankar med varandra. Läsaren kan även berätta en saga enbart utifrån bilder. Därigenom kan handlingen få andra infallsvinklar som utvecklas och förändras (Fox, 2003, sid 57).

3.5 Bibliotekets roll för barns läslust

Det är redan när barn kliver in på biblioteket som det möter en gemytlig och lugn miljö. Böckerna är placerade i barns nivå för de ska bli lockade att läsa dem, vilket barn och vuxna kan engagera sig med (Ekström & Isaksson, 1997, sid 87). Enligt Rydsjö, som har varit delaktig i ett projekt Leka Språka Lära, som handlar om samverkan mellan förskolan och biblioteket hävdar Rydsjö (i Myndigheten för skolutveckling, 2004, sid 55) att det är biblioteken som mestadels tillhandahåller förskolor böcker. Samarbetet mellan förskolor och bibliotek uteblev på grund av att pedagoger och bibliotekarier inte hade tydliga syften med läsandet. Samarbetet hade kunnat stimulera barns språkutveckling, men det ansåg att den största risken var att det kunde bli för likt skolan, med böcker och bokstäver.

Det som kan utmärka en barnbibliotekarie, är att de har kännedom om böcker, kvalifikation att överföra böckernas värde till barn samt kunskap om böcker som utvecklar deras läslust. (Myndigheten för skolutveckling, 2004, sid 60). Kollberg (i Ekelund, 2007, sid 155) vidmakthåller värdet att ta tillvara bibliotekaries kunskaper om böcker, och pedagogers inblickar om barn. Om man förenar dessa kompetenser, bibliotekarien och pedagogens lärdom, kan det påverka vad böcker kan ha för inflytandet på barn. Wåhlin & Asplund Carlsson (1994, sid 207) genomförde en undersökning där barn i åldrarna 9-12 år besvarade hur det hade fått tag på böcker som de har läst. Granskningen utgick ifrån traditionella barnböcker och visade att, 58 % av barnen hade lånat böckerna på biblioteket. Fastän barn i förskolan inte är i samma ålderskategori anser vi ändå att det är relevant för vår undersökning, för vilken relation barn har med biblioteket när de blir äldre. Det är böcker som producerats under 1970-talet som dominerar i förskolor, hävdar Asplund Carlsson (1994, sid 207) vilket medför att nyare böcker kan ha svårighet att få fäste ute i verksamheterna. Det visar på att det finns gemensamt val av böcker på förskolor, men däremot kan det vara stora variationer över hur pedagoger arbetar med berättandet och läsandet av böcker (Kåreland, 2005, sid 56). När barn har möjlighet att utnyttja ett stort sortiment av böcker som biblioteken kan erbjuda, kan barns intresse för att börja läsa motiveras och tas tillvara (Ekström & Isaksson, 1997, sid 87). Enligt William-Olsson (2007, sid 19) är barnlitteratur avsedd för barn, men det är genom pedagoger, bibliotekarier och föräldrar som litteraturen först väljs. Därigenom behöver litteraturen på samma sätt vända sig till vuxna som barn. Detta för att motivera och inspirera vuxna att välja böcker. Oftast lånar avdelningar litteratur mestadels på bibliotek där de kan ha 60-70 titlar att välja bland. Fördelen med att låna på bibliotek är att litteraturen varierar med tiden (Kåreland, 2007, sid 48).

4. Metod

I detta arbete har vi valt att arbeta utifrån kvalitativa metoder. Vi har genomfört observationer på fyra förskolor i två skilda kommuner, och utifrån dessa utfört intervjuer med pedagoger som arbetat på de olika förskolorna. Johansson & Svedner (2006, sid 48) hävdar att kompletteringen mellan observation och intervju kan ge ett starkare och mer mångsidigt resultat än om vi endast valt en av våra metoder. Utifrån Johansson och Svedner (2006) valde vi att utgå ifrån observationer och intervjuer för att kunna frambringa ett djupare och mer fullständigt underlag för vår forskning. Utifrån våra insamlade data har vi analyserat dem i relation till förskolans läroplan Lpfö 98 (2006), det sociokulturella och det interaktionistiska perspektivet, forskning samt annan relevant litteratur.

När vi har valt metoder för arbetet har vi utgått ifrån det vi anser kan ge oss mest information och resultat. Vi kan även se i efterhand att andra metoder kunde ha varit relevanta för arbetet, exempelvis enkäter. Genom att utföra observationer och intervjuer på ett fåtal förskolor kan vi inte komma fram till ett generellt tillvägagångssätt vid sagostunderna. Istället har resultaten visat på de undersökta förskolorna specifikt. Enligt Johansson & Svedner (2006 sid 43) betecknas enkäter genom användandet av blanketter. De har fasta svarsalternativ och även fasta frågor. Däremot menar Johansson & Svedner (2006, sid 43) att intervjuerna inte har fasta svarsalternativ och frågor. Intervjuerna kan däremot betecknas av i förväg skrivna frågor som vid intervjutillfället vidareutvecklas genom följdfrågor. Vi ser på så vis att vi genom intervjuer kan få mer information än genom enkäter, fast ändå hade enkäter gett oss större omfattning. Brister och svagheter kan dock upptäckas i alla metoder. Vi menar att vid intervjuer kan sanningshalten av det pedagogerna anger i sina svar endast tolkas. Vi kan aldrig garantera att svaren är äkta, utan de kan vara överdrivna för att få mer effekt. Vidare kan enkäter heller inte återge en fulltalig verklighetsbild, då det kan vara lätt att svara det som anses låter bra eller vad som kan förväntas av undersökaren. Observationer kan i de flesta fall vara något sänär verkligheten, då vi anser att det i det långa loppet kan vara svårt att förstå sig. Däremot kan vi också se att det under kortare observationer kan finnas möjlighet till att förvränga verklighetsbilden till att bli en idealisk bild. Vi anser dock att någon eller till och med några av metoderna bör användas. Detta för att kunna uppnå ett bredare och mer gediget utgångsmaterial till ett examensarbete.

4.1 Observationer och intervjuer

När vi genomförde observationerna valde vi att använda oss av anteckningar. Men vad betecknar då en observation? Enligt Stukát (2005, sid 49) kan vi i observationer uppfatta vad pedagoger gör och i intervjuer kan vi endast höra det de säger, utan att ha några belegg för att det stämmer. Stukát menar vidare att den typen av observationer vi genomfört kan benämnas som deltagarobservation och kännetecknas av att fokus ligger inom observatörens intresseområde samt att det vid tillfället noteras förhållande. Det finns ytterligare ett kännetecken för deltagarobservation och det är att frågorna redan i förväg är bestämda och vad vårt fokus är på (Stukát, 2005, sid 51). Kunskapen kan ses inifrån verksamheten och erfarenheter och värderingar som observationer kan framhäva vilket intervjun inte på samma sätt kan tydliggöra. Vi har utgått ifrån den kvalitativa intervjun som har frågor som utgångspunkt. Där pedagogers svar styr frågornas infallsvinklar och följdfrågor, där poängen är att få så fullständiga förklaringar som rimligt går att erhålla i en intervju (Johansson & Svedner, 2006, sid 43).

4.2 Genomförande

När vi genomfört observationer och intervjuer har vi delat upp förskolorna sinsemellan. Vi har inte genomfört observationer och intervjuer tillsammans för att vår erfarenhet har ofta visat på för mycket intryck för berörda barn. Detta resulterade i att gruppen eller enskilda barn lätt kunde tappa fokus på pedagogers intentioner i verksamheten och istället fokuserade på oss som studenter. Två nya ansikten förvillar mer än ett (Stukát, 2005, sid 50), vilket kanske hade påverkat observationen om vi varit båda två. Däremot om båda två hade varit med i samtliga observationer kanske vi hade uppfattat det på skilda sätt. Vid våra observationer har vi använt oss av papper och penna för att ge stödanteckningar, vi har också brukat samma utgångspunkter för observationerna (Se bilaga 1). En del sagostunder har vi nyttjat videokamera för att kunna underlätta förfaringssättet, dock har vi kommit underfull med att om vi hade använt videokamera i samtliga observationer hade vi fått ett vidare resultat. Vi har vid två skilda tillfällen besökt förskolorna under sammanlagt 4 timmar, där vi observerade sagostunden samt den naturliga verksamheten. I allmänhet skedde observationer efter lunch då sagostunden oftast inföll.

Vi valde att lämna ut intervjufrågorna i god tid till pedagoger innan intervjun, (Se bilaga 2), dock efter observationerna vilket vi upplevde positivt då pedagogerna var förberedda på våra frågor. Vår avsikt var att de skulle ha möjlighet att gå igenom frågorna och fundera samt att vi enligt Johansson & Svedner (2006, sid 44) skulle få förtroende inför kommande intervju. Vi genomförde fyra intervjuer, en på varje avdelning, och generellt tog de ca, 30 minuter. Bandspelare har använts för att kunna fokusera fullt ut på intervjun samt att det har varit ett hjälpmedel vid analys och diskussion (Johansson & Svedner, 2006, sid 43). Däremot har inte alla pedagoger på avdelningarna medverkat i intervjun för att de inte haft den möjligheten. Samtliga pedagoger har emellertid varit delaktiga med erfarenheter och åsikter innan intervjutillfället. Då pedagoger tillsammans har kunnat sitta på respektive avdelning och gått igenom vad som kännetecknar sagostunden utifrån deras avdelning. Vidare har vi suttit separat vid skrivprocessen men har, genom daglig telefon- och Internetkontakt samt tillfälliga träffar, utgått ifrån gemensamma aspekter. Dessa aspekter var att vi har kompletterat varandra i skrivandet genom att gemensamt diskutera för att komma fram till ett resultat.

I observationer och intervjuer har vi fokuserat på pedagogernas tillvägagångssätt vid sagostunden. Vi valde att genomföra observationer först, för att sedan fullfölja med intervjuer med pedagoger på respektive förskola. Detta för att vi skulle få en så fullständig överblick som möjligt.

4.3 Urval

Vi valde att utgå ifrån förskolor som vi fann använde sagostunden på intressanta sätt samt där vi var välkända i förväg. Vilka pedagoger vi utgick ifrån att observera var emellertid slumpartade, huruvida det passade verksamheten. Även vilka pedagoger vi valde att intervjua valdes i samband med vem av pedagogerna som kände sig motiverade. Detta på grund av att samtliga pedagoger hade haft möjlighet till att uttrycka sina synpunkter om frågorna i förväg. Vi menar att svaren inte bör påverka resultatet, men om samtliga pedagoger hade kunnat delta i intervjun hade vi fått ett mer gediget svar från alla.

4.4 Etiska överväganden

Innan vi påbörjade våra observationer lämnades ett tillståndsdokument ut till samtliga barns målsmän, där de gav sitt medgivande eller nekande att deras barn fick tillåtelse att delta eller inte delta i observationer samt examensarbetet (Se bilaga 3). Vi menar att insamla tillåtelse från föräldrar är en självklarhet då alla i förskolan och skolan har tystnadsplikt. Samtliga

föräldrar till barn skall på lika villkor ha möjlighet att tacka nej till att deras barn är med i en studie. Av detta skäl har vi valt att aidentifiera samtliga i vår studie för att utomstående inte skall kunna härleda var vi har genomfört vår undersökning.

4.5 Studien trovärdighet och giltighet

Genom att vi har både valt att nyttja observationer och intervjuer menar vi att vår undersökning har relativt stor giltighet, då vi kan relatera observationer med intervjuer samt att vi kan koppla pedagogers svar till litteratur. Det är pedagogers tankar och våra observationer som undersökningen är uppbyggd kring. Vilket har gett oss svar på våra frågeställningar.

4.6 Analys av data

Utifrån våra observationer och intervjuer har vi i början skrivit ut och sammanfattat de olika delarna var för sig, därefter har vi ställt observationer och intervjuer mot varandra. Vi har gemensamt analyserat och diskuterat vad vi har sett. I våra resultat har vi valt att skilja på observationer och intervjuer för att kunna underlätta överskådningen av vår studie. Vi har även valt att dela in förskolor med fingerade namn och vilken utformning sagostunden hade. Slutligen har vi analyserat resultatredovisningen där vi utgick ifrån rubriker som stämde överens med vilka specifika tankar pedagoger uttryckte. I intervjuerna har vi utgått ifrån att lyfta ut vilka svar pedagoger hade genom att dela in dem i kategorier med passande överskrift samt med efterföljande analyser efter varje kategori.

5. Resultatredovisning

5.1 Beskrivning av förskolorna och tillhörande observationer

5.1.1 Förskola Gullvivan

På avdelningen är böckerna ständigt tillgängliga i barns höjd, då de är placerade på en liten hylla i allrummet. Vid sidan av finns en mjuk och skön soffa som inbjuder barn till att läsa. Avdelningen har ca, 20 böcker varav två är faktaböcker. Efter sagostunden valde ett barn att fortsätta läsa den första boken pedagogen läst, samt bytte två gånger till andra böcker. Det medförde att barnet läste böcker i 15 minuter. Efter att barnet lekt en stund återupptog barnet att läsa i olika böcker om igen. Men flertalet av barnen lekte efter sagostunden. Ingen av de närvarande pedagogerna läste spontant för barnen eller efterfrågade det under observationen. På denna avdelning fanns det 17 barn som var uppdelade i tre grupper, de yngsta barnen sov, en mellangrupp där barnen var 2-4 år och en grupp med de äldsta barnen, 5-6 åringarna. Sagostunden inföll efter lunch. Två av avdelningens pedagoger läste för barnen och de fick själva välja några böcker samt att pedagogen valde en bok till sagostunden. Den tredje pedagogen berättade massagesaga för barnen, då hon under sagans gång masserade dem på magen eller ryggen.

Dag 1: Bokläsning

Dagens sagostund utfördes av en pedagog som läste böcker i en bekväm soffa med barnen tätt omkring sig. Vanligtvis är det åtta barn, men denna dag var det endast tre barn, resterande barn var lediga. Pedagoggen började läsa en bok om djur, där samtliga barn blev involverade. Genom att benämna vilka djur det fanns på bilderna samtidigt som pedagogen frågade vad det var för djur. Däremot uttryckte pedagogen flera gånger under tiden hon läste vad bilderna föreställde utan att några barn blev tillfrågade. Pedagoggen förändrade röstläget för att kunna förstärka budskapet i texten. När ett av barnen såg en bild på en kanin, berättade barnet att hon ville ha en kanin. Då stannade pedagogen upp och samtalade med barnet om kaniner. Vid två skilda tillfällen under sagostunden, frågade pedagogen barnen vad det var som hände i boken. Pedagoggen förklarade vid ett tillfälle vad "kikare" var för någonting, genom att barnen tillfrågades om de vet vad "kikare" används till. Samtidigt som pedagogen läste sagan, roade sig barnen emellanåt med att leka med leksaker, då främst genom interaktion med kompiserna bredvid.

Nästa bok pedagogen läste var en ABC-bok där barnen blev tillfrågade om de kände till vilka bokstäver det fanns på bilderna. Ibland visste barnen vilken bokstav som fanns på bilden och oftast var det barnets första bokstav i deras namn. Till varje bokstav fanns det bilder på föremål som började på den bokstaven. Pedagoggen berättade för barnen vad det var på bilderna genom att pedagogen pekade och sa vad det föreställde. Författaren till boken som pedagogen läste, uppmanade till att leta efter föremål på bilderna. Barnen visade ingen reaktion över att det inte var barnen som berättade vad bilderna föreställde. Boken var upplagd med rim, bokstäver och ord som hängde samman med bokstaven.

Dag 2: Massagesaga

Denna dag var det mellangruppen med 2-4 åringar, samma åldersgrupp som lyssnade på sagostunden dagen före, som fick massagesaga av pedagogen. Det var sex barn som lyssnade på sagan. Barnen fick massage antingen enskilt eller två och två, beroende på hur många barn det var och hur lång tid pedagogen hade till sitt förfogande. Oftast var det en halvtimme.

Stämningen kring massagesagan var uppbyggd genom att persiennerna var neddragna, bandspelaren spelade låg och lugn avslappnande instrumental musik. Samtliga barn hade var sin madrass uppradade bredvid varandra på golvet. Inledningsvis tillfrågade pedagogen de berörda barnen om de önskade att få massagesaga på magen eller ryggen samt ovanför eller under tröjan. I dag lyssnade barnen till saga två och två. Massagestunden inleddes med att pedagogen berättade om en myra på upptäcktsfärd. Hon utgick från de barn som blev masserade och inkluderade dem i äventyret tillsammans med en myra. Under sagan berättade och visade pedagogen med sitt kroppsspråk hur myran bar. Barnen var fascinerade då äventyret gestaltades. Detta märktes då de nickade och följde med i handlingen samt att de tittade på pedagogen för att uppfatta det pedagogen förmedlade med sitt kroppsspråk.

Pedagogen använde olika röstlägen och därigenom förtydligade hon berättelsen ex, ”den lilla myran” gestaltade hon med en låg och ljus röst. Vidare utnyttjade pedagogen röstläget och ögonens uttryck för att få barnen uppmärksammade och intresserade av sagan. Pedagogen utgick ifrån fakta i sagan, att myror tyckte om socker och demonstrerade för barnen när myran åt sockret. Sagans budskap var att man skulle dela med sig till andra, vilket pedagogen synliggjorde med myran och barnen som hjälpmedel.

Efter sagan med myran fortsatte pedagogen med resterande barn. Men ett av barnen som först fick massagesaga blev orolig och tappade fokus under resterande sagor. Pedagogen uppmanade barnet att ligga ned och att lyssna så att alla barn fick saga precis som de andra fått. Massagestundens fortsatte med att barnen mötte en häst i berättelsen och den sista berättelsen utgick ifrån en saga om prinsar och prinsessor. Under sagostunden var det pedagogen som berättade och barnen som lyssnade.

5.1.2 Förskola Liljekonvaljen

Böckerna på avdelningen var placerade i en stor hög hylla av trä, som gjorde att avdelningens barn ideligen kunde komma åt för att titta i dem. De hade ca, 50-60 böcker varav två faktaböcker om dinosaurier. Under observationen var det ett av barnen som fortsatte titta i böcker efter sagostunden. Detta barn var med i den stora barngruppen som pedagogen läste för dag två. Ett av barnen satt kvar och berättade för sig själv utifrån bilderna, med flera böcker. Ett annat barn satt bredvid pojken med en egen bok och bläddrade i den en stund, men tröttnade snart och började leka istället. Det var tre barn som började leka där böckerna var placerade, en av dem var pojken som bläddrat i böcker direkt efter sagostunden. Under lekens gång avstannade leken och barnen tittade i böckerna för att därefter fortsätta leken. Ingen av avdelningens pedagoger läste spontant för något barn, fast barnen frågade inte heller efter det. På denna avdelning fanns det 18 barn och det var efter lunch som sagostunden inföll. Alla barn var uppdelade i tre grupper. En pedagog med de allra yngsta som sov, övriga barn var indelade i två mindre grupper som skiftade vid varje sagotillfälle.

Dag 1: Sagostund

Barnen valde var sin bok som de tittade i före sagostunden, det var två 5-åringar samt två 4-åringar som fick höra på saga. Sagostunden inleddes med att pedagogen berättade för barnen att de skulle göra någonting som de inte hade gjort på ett tag. Pedagogen placerade barnen på mjuka, stora kuddar på golvet mitt emot sig själv, för hon ville se barnens ögon, förklarade pedagogen. Boken inleddes med björnar, där pedagogen samtalade med barnen om vad det fanns för björnar: gräsbjörnar och slagbjörnar. Vilket medförde att samtliga barn kunde bli delaktiga i sagan. Det visade stort intresse för hur björnar såg ut, vad de åt och hur stora de var. Boken fortsatte med en berättelse om en rävm, fler honor, en gubbe och en gumma. Pedagogen läste boken med väldig inlevelse genom att hon förändrade tonläget för gubben respektive gumman. Hastigheten i läsandet betonade när det var spännande och betecknade

exempelvis när räven jagade hönorna. Pedagogen räknade hur många hönor det var på bilderna och gick vidare, även fast en pojke (5år) uttryckte att han också ville räkna. Pedagogen svarade pojken att de skulle räknade efter sagan, pojken gav sig inte och frågade ännu en gång, men pedagogen läste vidare.

Boken var välkänd för samtliga barn, vilket hade till följd att de kunde rytmen i språket och kände igen återkommande ord som "Tass, tass, smyg, smyg" (Observation, 080211). Gubben grävde ett djupt hål i marken där gubben fångade räven, då startade barnen en diskussion med varandra om hur gubben kunde gräva ett så djupt hål i marken. Pedagogen läste vidare utan att vidareutveckla barnens tankar. Efter sagan räknade samtliga barn hönorna som pedagogen lovat. Ett av barnen uttryckte att han inte ville höra mer av sagan då pedagogen svarade: "Vi har saga nu." (Pedagogen, 080211). Pedagogen tillfrågade barnen om de såg vem som var tupp? Då påbörjade barnen en diskussion om vem det kunde vara.

Den andra boken som pedagogen läste var en lättläst bok, med enbart två ord på varje sida. Exempelvis, hunden kom och bild på en hund och en hand. Till en början berättade pedagogen att barnen tillsammans med henne skulle läsa boken. Men det var länge sedan barnen läst just den boken, vilket medförde att de inte kom ihåg boken så väl. Då läste pedagogen för barnen och visade med fingret under varje ord vad hon läste för någonting. Barnen kände igen upplägget av boken och berättade vad bilderna föreställde, med stöd av pedagogen. Pedagogen sade efter att barnen läst boken, "å, vad fort de lär sig läsa" (Observation, 080211).

Dag 2: Sagostund

Observationen vid andra tillfället var speciell eftersom en pedagog var sjuk. Detta medförde att det blev en pedagog för lite i arbetslaget. De tio barnen som avsåg att lyssna på sagan var placerade i en mjuk soffa, som denna dag var alldeles för liten. Vilket medförde att barnen satt i soffan, på golvet, både omkring pedagogen samt en bit ifrån. Sagostunden skedde i rummet där hyllan med alla böckerna var placerad. Det var även i förbindelse till hallen med matrummet, där personal och föräldrar vanligtvis kommer in till avdelningen. Dörrarna till de olika rummen stod öppna och rummet var ljust.

När pedagogen påbörjade sagostunden hade hon några barn tätt omkring sig som lyssnade och tittade på bilderna när hon läste boken. Barnen tittade antingen i egna böcker, lyssnade på sagan eller fördrev tiden genom att bland annat prata med kompisen intill. Pedagogen läste och visade upp bilderna för alla barn i rummet. Pedagogen läste boken utan inlevelse och lät heller inte barnen ha möjlighet att vara involverade i sagan. Några barn klättrade i hyllan där böckerna var placerade. Pedagogen bad dessa barn att gå ned vilket de gjorde. När pedagogen läste kom en annan pedagog in, vilket förorsakade att pedagogen blev avbruten i läsandet. Samtidigt som pedagogen läste boken uppmanade pedagogen vid flera tillfällen alla barn att vara tysta och fortsätta att lyssna på sagan. Barnen pratade med varandra, lekte och bråkade under sagostunden. Efter att boken var slut läste inte pedagogen någon mer bok, utan lät barnen leka istället.

5.1.3 Förskola Förgätmigej

Denna avdelning hade en barngrupp med 17 barn. På avdelningen fanns en inbjudande soffa som stod i det största rummet på avdelningen. Där tittade och läste barn i sagoböcker. Böckerna fanns uppställda i ett ställ på väggen, där barnen såg och valde de böcker barnen var intresserade av. Vid observationerna syntes det att det mestadels satt en pedagog i soffan, med ett eller flera barn som hörde på saga. Annars fanns det sagoband som barnen ofta lyssnade på. Sagoband och bandspelare fanns i anslutning till soffan. Barnen tog ofta på sig hörlurar för

att utestängde alla ljud och kunde då koncentrera sig på sagan. Avdelningen hade även en myshörna dit barn ofta gick där det fanns en mjuk gunga i taket. Där satt de och lyssnade till musik och sagoband.

Dag 1: Teater.

Sagostunden inleddes med en kort samling där barnen diskuterade vilka böcker de tyckte bäst om. Sedan plockade pedagogen fram en ask med ”teateranden”. Det var en glaskreation som innehöll färgad vätska. När vätskan värmdes upp bubblade det inuti glaset. Då frågade pedagogen ”teateranden” om det blev någon teater i dag och till svar fick hon bubblor, vilket innebar att det blev teater. Barnen jublade och publiken som bestod av fem barn gick in i ett nedsläckt rum, med stora kuddar och inredning som hörde samman med teatern. De fyra barn som skulle genomföra teatern gick för att byta om.

Pedagogen kom in och rörde vid ett vindspel som satt upphängt i taket och berättade att teatern var uppbyggd på sagan om Guldlock och de tre björnarna. Detta för att markera att teatern hade börjat. Barnen genomförande teatern med ett enormt engagemang och kunde spela med i berättelsen. Det fanns inga inövade texter utan barnen utgick helt ifrån sagans innehåll. Det stod klart från början att sagan var känd för barnen och att de vid flertalet tillfällen tidigare läst och diskuterat sagan och dess innehåll. Avdelningens barn hade vana att framträda inför publik i olika situationer, då teatern återkom som aktivitet varje vecka. Denna gång ville barnen framföra sin version av sagan, nästa gång kanske det var pedagogernas tur eller både barn och pedagoger blandat.

Pedagogerna hade lyckats plocka fram teater som ett alternativ till sagan, som fungerade väl i gruppen, då publiken och skådespelarna kunde vara engagerade i teatern. Ett magiskt och förtrollat tillfälle för såväl barn och pedagoger. Både barn och pedagoger levde sig in i teatern helhjärtat. Då teatern var färdig, avslutades den med att barnen tog av sina förklädnader och presenterade sig med sina namn. Pedagogen rörde än en gång vid vindspelet och avslutade med ”Snipp snapp snut så var sagan slut”. (Observation, 080206). Avslutningsvis berättade och visade pedagogen hur sagoboken såg ut som baserade sig på teatern, ifall någon ville läsa den.

Dag 2: Sagostund

Sagostunden inföll efter att barnen ätit lunch. Alla barn hade i verksamheten målat ett örngott som de hade stoppat in kuddar i. Dessa hängde på väggen i ett rum dit barnen efter lunch gick för att hämta sina kuddar. De låg eller satt sedan på golvet i en ring tillsammans med en pedagog. Gruppen delades i två grupper med barn i ålder 3-4 år i en grupp och barn i ålder 5-6 år i en annan grupp. Detta för att sagan skulle bli anpassad efter ålder och att barnen kunde få förståelse för innehållet. Samhörigheten mellan barn och pedagog samt mysfaktorn var hög, då ljuset var släckt, barnen låg och satt tätt tillsammans. Det fanns inga moment som störde i sagostunden, utan det var tystnaden och stillheten som avspeglade sig.

Pedagogen läste två böcker för de sju barnen som var 5-6 år gamla. Böckerna var i förväg utvalda av barnen och lades i mitten av ringen. Pedagogen drog därefter, utan att veta vem som valt vilken bok, en ur högen. Pedagogen frågade inledningsvis ifall barnen kände igen vad boken hette och vem som skrivit den. Barnen kunde ofta en del av titeln, men författaren kunde vara lite mer okänd för dem. Denna gång svarade dock en pojke (5år) att det var Astrid Lindgren som skrivit boken och pedagogen svarade att det var det. Hon frågade hur pojken visste det och till svar fick hon: ”Jag bara vet, mamma har läst den hemma.” (Pojke, 5år, 080207). Den första boken visade barnen tydligt att de inte var intresserade av. De skruvade på sig och diskuterade allt annat än innehållet i boken. Den andra boken däremot föll de flesta

i smaken genom ett fartfyllt tempo och en spännande handling. Den handlade om en pojke som hoppade i sin säng och rasade sedan ner genom golvet flera våningar där han på vägen mötte olika personer. Nyfikenheten i barnens ögon lyste och de vill veta vad som hände sedan. Vid läsandet stannade pedagogen upp vid flertalet av gångerna och frågade barnen om ord som de kanske inte hade förstått. Tillsammans diskuterade pedagog och barn om innehållet och refererade även till egna erfarenheter. Såsom att många av de barn som var i sagostunden själva hade hoppat i sängen hemma, och de berättade ingående om hur de ramlat i golvet. Barnen refererade även till vad som fanns under golvet i deras hus. En pojke berättade att tvättstugan fanns under hans golv, så han skulle landa mjukt ifall han rasade igenom golvet. Pedagogen hade regelbunden ögonkontakt med alla barn och ändrade röstläget utifrån sagans innehåll. Hon läste med inlevelse och inkluderade ofta barnens tankar under sagostunden. Pedagogen problematiserade bokens innehåll efter sagan och diskuterade med barnen om händelsen relaterat till verkliga livet.

5.1.4 Förskola Maskrosen

På denna avdelning var det en stor barngrupp, med 21 barn, där rummen hade anpassats till lek- och matsituationer. Inget specifikt ställe för spontant sagoläsande, så som en soffa. Böckerna fanns uppsatta i ett ställ på väggen där barnen kunde se dem, dock undångömt i ett litet rum längst in på avdelningen. Under observationerna satte sig inte barnen spontant och tittade i böcker.

Dag 1: Flanosaga

Sagostunden inleddes med en kort samling där barnen delades in i olika grupper, då barngruppen var väldigt stor. Rummet släcktes ned och sju barn satt i en halvcirkel med pedagogen mittemot. Pedagogen berättade en flanosaga, som var urklippta och målade figurer tagna ur sagan. Figurerna sattes sedan upp på en tavla klädd med tyg allteftersom sagan fortskred. Sagan handlade om Guldlock och de tre björnarna och gestaltade en liten flicka som gick in i björnarnas hus när de inte var hemma. Pedagogen berättade lugnt och stilla och fritt ur minnet, med mycket inlevelse och rörelser. Hon ändrade tonläget och viskade respektive höjde rösten när det krävs utifrån sagan. Vid berättandet hade pedagogen ögonkontakt med samtliga barn och även till viss del kroppskontakt. Pedagogen rörde ofta barnen med händerna. Hon lade ofta en hand på axeln eller på armen.

Efter en stund svalnade intresset för två av barnen och de visslade, pratade, lade sig ner och visade tydligt att de inte längre var intresserade av sagan. Pedagogen tillrättavisade dem inte verbalt, men dock genom ögon- och kroppskontakt. Barnen deltog inte aktivt under sagostunden genom att de plockade fram uttryck eller erfarenheter, men däremot diskuterades det när sagan var slut. Då kommunicerade barnen och kunde interagera med varandra genom frågor och tankar.

Dag 2: Sagostund

Sagostunden inleddes med en kort samling där barnen delades in i grupper. Denna grupp bestod av fem barn i ålder 3-5 år. Pedagogen började med att lägga ut en stor "sagofilt" på golvet. Filten används endast vid sagoläsandet därför namnet "sagofilt". Filten var fylld med färger och mönster och formad som en cirkel. Pedagogen satte sig och samtliga barn satt nästintill på henne. Det var trångt och mysigt. Pedagogen inledde sagan med att hon visade vilken bok de skulle läsa och frågade barnen ifall de kände igen den. Några barn gjorde det, men andra inte. Pedagogen läste sagan tydligt och ändrade sin röst utifrån sagans karaktärer. Diskussioner kring bilder och innehåll fortgick under hela sagan och pedagogen inbjöd till deltagande hela tiden. Barnens erfarenheter kring spontana reaktioner i sagan togs på allvar och föstes inte åt sidan.

En flicka kommenterade att vargen i sagan var snäll och pedagogen varken bekräftade eller dementerade detta, utan sa att det fick de se i slutet. Pedagogen hade ofta ögonkontakt med barnen, då hon kunde se deras reaktion när det blev alltför skrämmande. Pedagogen problematiserade under sagans gång saker som hände och stimulerade på så vis barnens fantasi. Avslutningsvis frågade hon om det var en snäll varg eller inte och fick bekräftat att det var han inte. Sedan frågade pedagogen ifall sagan var läskig och det tyckte flertalet av barnen att den var.

5.2 Analys av observationer

Efter det att observationerna genomförts sammanfattade vi våra intryck genom att beskriva våra helhetsintryck av förskolorna som varit med i undersökningen. Helhetsintrycket bestod av att vi såg många likheter, men även en del olikheter i hur pedagogerna valde att använda sig av sagostunden i förskolan. Likheterna bestod av att samtliga avdelningar använde sig av sagostunden som en lugn stund och det var en återkommande aktivitet i verksamheten. Olikheterna handlade om hur pedagoger gjorde barn delaktiga i sagostunden, om barnen hade spontan sagoläsning utanför sagostunden, mängden böcker som fanns till förfogande för barnen och att samtliga avdelningar hade ett lärandesyfte med sagostunderna. Men att de varierade kraftigt i innehåll och åsikter om vad barn skulle kunna lära sig av sagostunden. Detta såg vi tydligt i observationerna av pedagogerna.

5.2.1 Sagostunden som återkommande aktivitet

Samtliga avdelningar hade utformat sagostunden till att bli en regelbunden och återkommande aktivitet i den vardagliga verksamheten. Den tid på dagen då sagostunden var planerad var efter lunch och detta var gemensamt för samtliga avdelningar. Förutom då teater inföll på förmiddagen på en av avdelningarna. Teatern var planerad till förmiddagen då tid fanns att utnyttja i större utsträckning. Andra dagar var sagostunden förlagd till efter lunch. Gemensamt var också att barnen delas in i smågrupper vid sagoläsandet. Vi upptäckte inte smågrupper med 2-3 barn under våra observationer, utan snarare grupper med 5-7 barn eller större. Formationen och antal barn vid en sagostund varierade kraftigt utifrån förskolans barnantal och förutsättningar. I verksamheterna syntes det också hur pedagogerna synliggjorde sagostunden genom varierade utformningar och påvisade mångfalden av möjligheter för barnen. I sagostunden visade flertalet pedagoger att sagoläsandet inte endast betyder läsning ur en bok, utan att det gick att variera. Variationer vi sett var teater, flanosaga och messagesaga. Med varierad sagostund menar vi att pedagogerna inte bara läste böcker med barnen, utan använde sig av andra sätt som kunde stimulera och förtydligade sagans budskap.

5.2.2 Exempel på sagostund med läsning av böcker

Hur gestaltades då en sagostund med läsning av böcker i de olika verksamheterna? Alla avdelningar hade ett specifikt ställe eller rum där sagostunden utspelade sig. Soffor, kuddar och filtar var utmärkande komponenter för att sagostunden skulle kunna inge en trivsamt karaktär samt en miljö utan störningsmoment. Barn och pedagoger satt ofta tätt tillsammans eller hade ögonkontakt, vilket medförde att alla barn kunde ta del av innehållet i sagan och tillhörande bilder samt kände trygghet i pedagogens röst, ögonkontakt och närvaro. I observationerna byggdes stämningen kring sagan upp av pedagoger med hjälp av röstläget, där de betonade karaktärernas roll då de imiterade röster samt engagemanget i sagans innehåll. Dock frångick en av pedagogerna detta när hon läste sagan utan inlevelse.

På vissa avdelningarna tolkar vi det som att den pedagogiska medvetenheten var hela tiden närvarande under sagostunden. Andra avdelningar förlorade en bit av denna medvetenhet. Exempelvis genom störningsmoment, bristande fokus eller andra bakomliggande faktorer. Här menar vi att den pedagogiska medvetenheten stod för att pedagogerna inkluderade barnen till att bli delaktiga i sagan. Vi uppfattade det som att kommunikation och språk stod i fokus och att pedagogerna gjorde barnen intresserade och nyfikna på sagan. Samt att röstläget, mimiken och kroppsspråket gav en djupare förståelse för sagan och dess karaktärer. Med andra ord så stod den pedagogiska medvetenheten för lärande. Där gavs barnen möjlighet att utveckla och komplettera sina kunskaper. Vi såg på vissa av de andra avdelningarna att denna medvetenhet brast. Vid massagesagan uteslöts nästan all delaktighet för barnen och vid flanosagan likaså. Vid flanosagan fanns heller ingen kommunikation mellan pedagog och barn under själva sagoläsandet. Däremot infann sig kommunikationen när sagan var slut. Vi kan tolka det som att pedagogen inte ville avbryta mitt i sagan utan väntade medvetet tills sagan var slut. Vi uppfattade att pedagogen som fick en stor grupp barn brast helt i den pedagogiska medvetenheten. Vi tolkar det som att hon genomförde sagostunden utan att barnen blev delaktiga. Språk och kommunikation blev förbisett och pedagogens läsande gjorde barnen mer pratsamma än engagerade i boken.

5.2.3 Exempel på tillvägagångssätt vid sagostunden

Vi har vidare tittat på pedagogernas tillvägagångssätt vid sagostunden. Hur blev barnen delaktiga i sagostunden och hur bemöts barnen? Så gott som samtliga pedagoger levde sig in i sagan när de läste, med engagemang och intresse. Vilket vi kunde se på mimiken, kroppsspråket, ändringar av tonläget och ansiktsuttrycket. Här menar vi att en av pedagogerna inte hade de rätta förutsättningarna då hon från början fick kämpa med oförutsedda händelser, i form av en frånvarande pedagog. Detta visade sig på så vis att hon fick en stor grupp med barn, som vi tolkar att pedagogen redan i förväg kände att hon inte klarade av. Sagostunden blir ett virrvarr av förmanande ord, oväsen och ointressen. Pedagogen tappade fokus och läste sagan, utan inlevelse, rakt upp och ned.

Vidare kan vi konstatera att flertalet av pedagogerna diskuterade bokens innehåll med barnen under sagostunden. Pedagogerna kopplade samman sagans innehåll med barnens och pedagogernas egna erfarenheter. Vidare kan vi koppla samman diskussioner och interaktion mellan pedagoger och barn när pedagoger gjorde barnen delaktiga i sagostunden. Helt i enlighet med det interaktionistiska och sociokulturella perspektivet där kommunikation, samspel och interaktion är huvudsakliga utgångspunkter. De flesta pedagoger läste **med** barnen och inte **för** dem. Vi ser dock att inte alla pedagoger tillämpade detta. En pedagog pekade på orden i boken samtidigt hon läste och att barnen därigenom skulle skapa sig förståelse över var i texten pedagogen befann sig. Pedagogens tanke var också att barnen skulle tillägna sig i vilken riktning hon läste. Huruvida pedagogen undervisade eller inte, är en tolkningsfråga. Utifrån vårt tolkande var det kunskapsförmedling till barnen i hur pedagogen agerade.

Utifrån barnens perspektiv uppfattade vi tydligt hur intresset och nyfikenheten kunde födas, när pedagoger engagerade sig och levde sig in i sagan. Det medförde att om pedagogen var engagerad kunde barnen leva sig in i sagans innehåll och riktade uppmärksamheten mot sagan och pedagogen. Däremot sänktes uppmärksamheten drastiskt då pedagogen inte själv intresserade sig för sagan, då hon läste utan känsla. Detta resulterade i att de flesta barn pratade med varandra, vred och vände på sig och tappade fokus på sagan.

I sagostunderna såg vi att pedagoger både läste och tillhandahöll böcker som var av folk- och konstsagokaraktär. Sagor som har blivit lästa och berättade av generationer tillbaka. Barn skapade samhörighet med äldre generationer genom sagor av dessa slag. Genom barns möten med sagor, både i böcker och i de varierade sagostunder vi observerat, upptäckte vi en språkmedvetenhet hos många barn, där uttryck och fraser memorerades och sedan omvandlades till vardagligt språk när de förstod innebörden av dem. Detta såg vi tydligt då ord och fraser dök upp efter sagostunderna och ofta i samband med lek och diskussion barn emellan. Men också i samtal mellan barn och pedagog. Många pedagoger lade tid och kraft när de varierade innehållet i böckerna genom att de kommunicerade och problematiserade ord, fraser och bilder. Under en av observationerna framkom det att flertalet av barnen som deltagit i sagostunden var intresserade av att räkna hur många höror det var i boken. Vi tolkar det som att barnen hade ett stort intresse för matematik, då det även avspeglade sig i sagostunden. En pedagog på samma avdelning synliggjorde läsriktningen för barnen genom att visa med fingret vart hon var samtidigt som hon läste.

Avdelningarna som vi har observerat, hade samtliga gruppindelningar vid sagostunden. Både åldersindelad och spontant indelad, där pedagogerna ständigt hade interaktion med barnen. Genom att barnen integrerade med varandra delgav barnen sina erfarenheter till övriga barn i gruppen vilket medförde att kunskaperna spreds. På en del av avdelningarna uppfattade vi att barnen spontant satt och läste eller tittade i böcker. På en av avdelningarna hävdade pedagoger att barnen ideligen tog en bok och tittade i, trots att vi genom observationer inte kunde se något. Däremot konstaterade vi under observationerna att en avdelning hade en pedagog sittandes med ett eller flera barn i soffan och läste. På en annan avdelning uppmärksammades en pojke som gärna satt kvar och ”tittläste” i böckerna. Vidare såg vi att samtliga avdelningar hade en varierad mängd böcker som barnen hade att tillgå. Allt från 10-60 böcker fanns på hyllorna. Variationer fanns även på hur de var presenterade för barnen. De flesta hade en hylla i barnens höjd där de såg böckerna och utifrån det kunde välja. En av avdelningarna som hade upp till 60 böcker hade en hög hylla där böckerna låg med ryggen ut mot barnen. Barnen hade ingen chans att veta vilka böcker som fanns i hyllan utan fick ta ut en och en för att uppfatta vilken det var.

5.2.4 Tre olika sagostunder

När vi sedan granskade den varierade sagostunden kan vi initialt se tre olika koncept. På en av avdelningarna använde sig pedagoger av sagostunden för att tolka sagor genom teater, både spelad av barn och pedagoger. På en annan avdelning använde pedagoger sig av massagesaga. På en tredje avdelning använde sig pedagoger av flanosaga. Vilka tankar låg bakom de variationer av sagostunder som påvisades genom observationer? Samtliga av dessa avdelningar hade en tanke om att lyfta sagans budskap och såg olika möjligheter till hur sagor och böcker kunde framställas. Vilket de berörda pedagogerna berättade i intervjun. Barnen fick möjlighet att genom drama, samspel och kommunikation kunna delta samt ha möjlighet att påverka sagans innehåll. Karaktärerna i sagorna blev mer levande, genom att barnen gestaltade dem utifrån egna erfarenheter, fantasier samt känslor. Vi kan också påvisa utebliven delaktighet för barn i två av de varierade sagostunderna. Det sammanföll med massagesagan och flanosagan. Vid båda tillfällena fanns ingen kommunikation mellan barn och pedagoger under själva sagan, utan vederbörande pedagoger berättade fritt ur minnet, där barnen inte blev involverade. Däremot utfördes sagorna med inlevelse och röstlägen som ständigt förändrades utifrån sagornas innehåll. Pedagogerna som utförde flanosagan hade ständig ögonkontakt och delvis också kroppskontakt, i form av att lägga en hand på en axel eller dylikt. Även i massagesagan förekom det kroppskontakt, men då på barnens villkor. Pedagogerna frågade i förväg hur de vill bli masserade och tar på så vis hänsyn till barnens önskemål. Delaktigheten i massagesagan är hur pedagogerna inkluderade barns namn i sagan

men utöver det fanns inga försök till att inkludera barnen i sagan. Den avdelning som använder sig av teater på en regelbunden basis, involverade barnen när de spelade karaktärer från sagan, planerade upplägg för teatern samt undersökte vad sagan handlade om. Sagan kunde bli levande för inblandade barn och budskapet i sagan kunde nå fram till barnen. Pedagogerna på avdelningen fanns där som stöd för barnen under hela processen.

Sammanfattning av analysdelen:

- Sagostunden som återkommande aktivitet, skedde oftast efter lunchen då avsikten var att barnen skulle få vila i en annars hektisk miljö och varva ned efter maten.
- Exempel på sagostund med läsning av böcker, pedagogerna satt tätt tillsammans med barnen oftast i soffor eller på kuddar. Oftast var den pedagogiska medvetenheten närvarande under sagostunden.
- Exempel på tillvägagångssätt vid sagostunden var att pedagogerna levde sig in i sagan de läste, om inte yttre förutsättningar störde. Det fanns tre olika koncept på den varierade sagostunden teater, flanosaga och massagesaga.

5.3 Intervjusammanställning

5.3.1 Resultatredovisning med tillhörande analys

Under denna rubrik kommer vi att redovisa vad pedagogerna uttryckt i intervjuerna. Här kommer vi att påvisa de resultat vi fått fram, då vi med stöd av relevant litteratur sedan analyserar. Frågorna vi ställde handlade om hur sagostunden är planerad, praktiskt genomfördes, val av böcker samt pedagogernas tankar för att skapa ett lärandetillfälle. Inledningsvis knyter vi an till pedagogerna Eva, Ingela, Mia, Anita, Stina, Tina och deras intervjusvar. De framhäver framförallt att sagostunden är en lugn stund vilket vi även sett i våra observationer.

5.3.2 Sagostund som en lugn stund

Samtliga intervjuade pedagoger uttryckte att sagostunden är en aktivitet som de planerade efter maten för att skapa en lugn stund och för att ge barnen vila i den dagliga verksamheten. Däremot hade en avdelning sagostund på förmiddagen och på eftermiddagen. En pedagog uttryckte att: "Sagostunden skall vara en lugn stund där barnen får chans att varva ner och slappna av i en annars intensiv verksamhet." (Eva). En annan pedagog bekräftade vidare: "Det är för att varva ner efter maten för att den skall sjunka i lugn och ro." (Tina). Även Ingela menar att: "Efter lunchen är det sagostund, då det är vila." Vi tolkade pedagogernas tankegångar utifrån att de använde sagostunden som ett praktiskt tillfälle för avkoppling. Både för att maten skulle sjunka och rekreation i en annan hektisk verksamhet som omger barnen. Däremot när pedagoger tog initiativ till läsning under övriga verksamheten, utöver den planerade sagostunden, hävdade en pedagog att det är för att: "Få ner och dämpa stämningen i samband med att det blir stökigt och väldigt högljutt." (Mia). Här använde pedagogen sagostunden som ett tillfälle för att minska den ljudliga atmosfären men samtidigt att kunna skapa en lugn stund. Flertalet av berörda pedagoger delade in barnen i grupper, oftast med 7-8 barn. En pedagog menade att det var för att: "Det skall bli lugnt, vissa barn trissar upp varandra och då får man dela dem." (Tina). Vidare hävdade Ingela att de gärna hade sett att barnen var uppdelade i ännu fler grupper och uttryckte att: "Barnen är uppdelade i två grupper för det inte finns mer personal till ytterligare en grupp." Här tolkar vi pedagogernas svar att tanken bakom att dela upp barnen i en till barngrupp, var för att få en lugn stämning under sagostunden.

I våra resultat blev det tydligt att pedagogerna menade att läsandet bör ske på barnens villkor när den inte inföll i den planerade sagostunden. De spontana sagostunderna ska utgå från barns intresse och motivation. En av pedagogerna uttrycker att sagostunden förekommer: "Spontant på barns villkor." (Tina). En annan pedagog framhöll att: "De spontana sagostunderna sker på både barnens och pedagogernas initiativ." (Mia). Men enligt Ingela är det specifika med sagostunden att: "Fånga barnen i leken och att de kommer och sätter sig." (Ingela). Den spontana sagostunden kunde pedagoger ta tillvara på utifrån barnens intresse för böcker i den övriga verksamheten. Då kunde pedagogerna förena leken tillsammans med böcker och utifrån barns förutsättningar.

Analys:

I våra resultat såg vi att samtliga pedagoger organiserade sagostunden så att den inföll efter lunch. Vi såg att pedagogerna berörde vår ena forskningsfråga hur pedagogerna använde sagostunden. I våra resultat upptäckte vi att de brukade sagostunden som en lugn stund. Detta är även något som Kåreland (2005, sid 83) funnit i sina studier. Kåreland hävdar att sagostunder oftast organiseras efter lunchen. Att sagostunden inträffade efter lunch tolkade vi som att det beror på att pedagogerna utgick ifrån sagostunden som vila, både för pedagoger och barn i en annars intensiv verksamhet. Med stöd av Wåhlin & Asplund Carlsson (1994, sid 105) framhävs att pedagoger använder sagostunden för att skapa en lugn stund, vilket pedagoger i intervjuerna verifierade. Däremot var det en avdelning som har sagostund både på förmiddagen och efter lunch, vilket vi kan härleda till att pedagogerna brukade sagostundens möjligheter utifrån ett bredare perspektiv. Då för att enbart ha möjlighet att läsa böcker för att skapa en gemytlig stämning och för att varva ner barnen. Att pedagoger använde sagostunden utifrån barnens initiativ menar vi kan ge dem flera möten med böcker och ökat lärande än enbart bruka den planerade sagostunden. Vi fann genom intervjusvaren att en avdelning tar initiativet till att läsa spontant för barnen. Syftet var att förena barnen i en allt mer bekymmersam situation, och för att få ner barnen på en godtagbar ljudnivå när barnens lekar började urarta och de ofta kunde börja bråka med varandra. Barn kan ibland bli mycket högljudda och häftiga i sina rörelser. Vilket Wåhlin & Asplund Carlsson (1994, sid 105) framhåller att pedagoger ofta använder sagostunden till att dämpa barnen både ljud- och rörelsemässigt.

Mead (i Fox, 2003, sid 39) hävdar om barn regelbundet hade sagostunden vid bestämt tillfälle, med böcker som de kände igen och på välkända platser, påverkade det barn och ger dem stadga i en annars livfull miljö. Det framkom i våra intervjuer att barnen hade möjligheter då det upplevde trygghet, via regelbunden och bestämd tidpunkt samt var delaktiga i sagostunden. Flertalet av barnen fann vi var indelade i samma grupperingar, Kåreland (2005, sid 91) hävdar att det inger barn bättre utrymme för interaktion och samtal om innehållet när det är 2-3 barn i en grupp, än om det är stora barngrupper. Men dock framkom i intervjutillfällena att barnen oftast var uppdelade i större grupper, i allmänhet 7-8 barn. Detta förekom även då barn var indelade i grupper utifrån ålder. Vi såg i vårt resultat att sagostunden hade betydelse för samhörigheten mellan barnen. Där hade barnen möjligheter att uppleva gemensamt innehåll i en bok som de sedan kunde tala och leka utifrån. Chambers (1995, sid 72) hävdar att ingenting kunde ge ett så starkt band mellan individer som gemensam fantasi.

Bland våra intervjuade pedagoger betonade en pedagog, att hon är villig att minska barnantalet. Det tolkar vi som att hon har en medvetenhet över att barngrupperna är alltför stora. Men vi såg i observationerna att yttre omständigheter, som brist på pedagoger, påverkade antalet barn i sagostunden. Vilket enligt Johansson (2003, sid 46) ideligen påverkade pedagogers uteblivande strävan efter målen. Dock framhäver en av berörda

pedagoger i vår studie, att tanken bakom att dela in barn i grupper är att skapa en lugn aktivitet. Därav bekräftade det pedagogernas tankar att inte fokusera på ett lärandetillfälle, utan på avkoppling. Fastän samtliga pedagoger hade ett syfte med sagostunden, som var för att barnen skulle bli delaktiga i sagostunden, uttyder vi det som att deras avsikt inte är att barn ska samtala och föra en utvidgande interaktion mellan pedagog och barn.

5.3.3 Att fånga barns intresse för sagor

Alla pedagoger framhävde möjligheten att använda andra metoder än att läsa böcker. Metoder som de nämnde är bland annat massagesaga, flanosaga, sagopåse, drama och teater. En pedagog uttryckte att de i verksamheten använde sig av drama och teater i olika former, antingen tillsammans med barnen eller att pedagoger själva dramatiserade sagor. Ett exempel hon gav är när de jobbat med sagan om bockarna Bruse som drama eller teater. En pedagog menar att de använder sig av: "Bockarna Bruse antingen med pedagoger eller att barnen är själva som barnen får dramatisera när vi pedagoger sjunger." (Tina). En av avdelningarna hade regelbundet teater en gång i veckan. Pedagogen framhävde att: "I teatern utgår vi ifrån en saga som är känd för barnen." (Eva). Samma avdelning hade också ett trivsamt skrymsle där barnen hade tillgång till en gunga, där de kunde sitta och lyssna på sagoband eller musik. Pedagogen uttryckte att: "Det tog lång tid innan lyssnandet i gungan blev till verklighet för barnen, men nu sitter det barn där nästintill alltid." (Eva).

Andra exempel på hur pedagoger använde sig av sagostunden var genom att använda sagopåsar. Detta framkom vid intervjun. En pedagog menade: "Att fritt berätta saga med sagopåsar, med figurer där barnen får rita och skriva sagor själva." (Anita). Med sagopåsar som material syftade Anita på att använda en påse med föremål och figurer där de berättade en saga utifrån materialet. Men pedagoger gav också exempel på andra användbara komplement till sagostunden som massagesagor. Det innebar att pedagogen masserade ett fåtal barn samtidigt som hon fritt berättade en saga för dem. Att utgå ifrån massagesaga med barnen istället för böcker, hävdade pedagoger Ingela och Tina från skilda förskolor. Att barnen har möjlighet bli avslappnade, än med läsning av en eller ett par böcker. Tina uttryckte det som: "Att barnen skall kunna slappna av mer i massagestunden än vad de gör, att ha 7-8 barn och läsa i soffan, det blir inte den avkoppling som barnen behöver." Vidare menade pedagogen att: "Barnen slappnar av genom beröring." (Tina). Flertalet av pedagogerna ansåg att flanosaga är ett komplement till sagostunden, en pedagog uttryckte att: "Flanosaga med små eller stora grupper är variation till böcker." (Ingela). Utifrån vår tolkning visade det att pedagogerna upptäckt möjligheterna kring sagostunden, att den kunde utformas på skilda sätt än med att endast läsa böcker.

Flertalet av pedagoger menade att sagostunden är ett medel att frambringa inre bilder, med böcker eller utan böcker. Fokus är på att inte synliggöra bilder i förväg utan frambringa barnens egna föreställningar. En pedagog framhävde att: "Barnen ska få koncentrera sig på vad som läses, att de även ska kunna skapa egna bilder ur bokens innehåll och då främst i förhållande till böcker utan bilder." (Mia). Ytterligare en pedagog framhävde fantasins värde i sagostunden. Fantasin kunde komma till uttryck genom att de blev stimulerade av sagan. Ingela menade att barnen: "Kan få sig bilder som de inte får med den givna boken för det är inte alltid det stämmer med barnens egna föreställningar, uttrycker barnen ibland." Syftet med sagoläsningen hävdade både Tina och Ingela och tanken bakom att inte visa bilderna i förväg är att: "Berätta en saga utan bilder för att barnen skall skapa sig inre bilder." (Tina). En pedagog menade att barnen utifrån fantasin hade möjlighet att: "Tänka sig in i de bilderna som jag berättar om." (Ingela).

Analys:

Utifrån pedagogernas svar kunde vi tolka det som att de såg möjligheter att använda sagostunden på andra sätt, än att traditionsenligt läsa böcker för barnen. Då pedagoger framhävde användandet av teater, drama, flanosaga, sagopåsar och massagesaga tillsammans med barnen. Som alternativ till böcker vilket samtliga pedagoger uttryckte i intervjuerna. Här kan vi återigen relatera till en av våra forskningsfrågor, hur pedagoger använde sagostunden, ytterligare en gång. Det menade vi kunde relateras till den forskning som Kåreland (2005, sid 82) gjort bland förskolepedagoger. Författaren menade att pedagoger ofta använde andra uttrycksform som drama, flanosaga och sagopåsar med barn som ett komplement till böcker. Ladberg (2006, sid 158) framhöll att om barn får stifta bekantskap med berättelser i skilda strukturer, utifrån samma utgångspunkt. Exempelvis, Bockarna Bruse hade barn möjlighet att beakta och själva utforma sagan, vilket hade positiv effekt på deras språkliga utveckling.

Det blev också tydligt i den nuvarande läroplanen för förskolan som skriver, för att skapa variation och stärka barns naturliga del att förmedla erfarenheter och egna upplevda ting, bör förskolan stimulera barn att uttrycka sig genom gestaltning i drama (Utbildningsdepartementet, 2006, sid 9). Detta menar vi kan relateras till våra resultat då pedagoger menade att de använder sig av drama som ett komplement till sagoläsning. Genom att använda massagesagan hade pedagoger utifrån våra tolkningar, goda utgångspunkter att främja barns fantasi. Då kunde barn skapa sig inre bilder utifrån sagans händelseförlopp. Vi kan härleda det till Lpfö 98 där barn skall förbättra sina kunskaper att lyssna, skildra och tänka över samt formulera sina egna tolkningar i verksamheten (Utbildningsdepartementet, 2006, sid 9). I enlighet med läroplanens intentioner kan barn gestalta och uttrycka avsikter i drama tillsammans med barn och vuxna vilket pedagoger betonar.

Vid intervjuerna tolkade vi det som att majoriteten av pedagoger menade att sagostunden är ett hjälpmedel för att åstadkomma inre bilder vilket berör vår andra forskningsfråga om pedagoger hade ett lärande i sagostunden, vad för lärande och hur det yttrar sig i verksamheten. Syftet med att inte i förväg visa bilderna utan att istället skapa stunder, när barns egen fantasi stimulerades. Där föreställde sig barn inre bilder med böcker eller massagesaga utifrån fritt berättande. Detta kan kopplas till det som Svensson (1995, sid 31) menade att barn inte vid varje tillfälle behöver ledas av illustrationer, utan istället kan ha möjlighet att fantisera om det berättade. Detta kan främja barns fantasiskapande. Även Ärnström (i Ekelund, 2007, sid 178) hävdade att det mest betydande är vad som sker i tankeverksamheten, vilka inre bilder som skapades utifrån orden, vilket kan ske om pedagogen berättar utifrån inlevelse och engagemang. Men vi kopplar även dessa tolkningar av resultaten till det sociokulturella perspektivet, som Vygotskij förespråkar, där barns fantasi inspirerades av tidigare upplevelser, det förorsakar att desto mer kunskaper barn har desto mer positiv inverkan har det på fantasin (Vygotskij, 1995, sid 19). Detta menade vi skulle skapa goda grunder för barn att tillägna sig i sagostunden och att frambringa inre bilder, med fantasin som utgångspunkt. Pedagogerna uttryckte att de gav barnen varierade möjligheter genom sagor och andra uttrycksmedel.

5.3.4 Att göra barn delaktiga genom bokval

Det flesta pedagoger hävdade att enbart genom att barnen väljer böcker till sagostunden var de delaktiga i sagan. Dock hävdade två pedagoger att barnen blev delaktiga genom att själva välja böcker. Genom att barn fick möjlighet att återberätta bokens innehåll med egna ord blev de delaktiga i sagostunden. Pedagogen kunde då problematisera texten och innehållet under sagans gång. Därigenom menade en pedagog att: "Man kommer åt den enskilda individen." (Mia). En av pedagogerna lyfte fram barns delaktighet som att: "Barnen får rita under

sagostunden för att efteråt berätta vad det fokuserade på under sagan.” (Anita). Den ena avdelningen poängterade vikten av att läsa barns medtagna böcker hemifrån. Pedagoggen framhävde: ”... det är viktigt att uppmuntra barnens egna böcker först, de andra kan läsas när som helst.” (Eva). Böckerna såg även till att barnen får variation i sagoläsandet. Ytterligare en annan aspekt på barns delaktighet är att de fick diskutera handlingen. Ibland hade samma böcker lästs regelbundet, vilket inverkadde på barnen att det hade lärt sig vad pedagogerna läste. En pedagog hävdade: ”Barnen tittar på bilderna och så vet de vad vi sade när de ser bilderna.” (Tina). Hon menade vidare att barnen blev också delaktiga genom att: ”Barnen diskuterade väldigt kring bilder och hade stora utsvävningar runt handlingen.” Det var både pedagoger och barn som utsåg böcker till sagostunden menade två pedagoger. Men en pedagog hävdade, som läsare bör man välja utifrån sig själv, för att uppskatta bokens värde. ”Böcker som jag själv gillar. För jag gillar böcker som har ett budskap i sig.” (Ingela). Vidare hävdade hon att om man inte är fokuserad på läsandet kunde det drabba barnen. ”Om man läser en bok och har tankarna på mycket annat, då blir det inte bra, där ser man hur man kan koppla av själv och läser med inlevelse, och det barnen frågar efter.” Samtliga pedagoger besöker biblioteket regelbundet tillsammans med barnen. Det flesta pedagoger menade att de besökte biblioteket med större delen av barngruppen, dock inte en avdelning där enbart en pedagog och två barn lånar nya böcker. I intervjuerna fann vi att alla barnen fick vara med och välja böcker till sagostunden. En pedagogs beskrivning av besöket på biblioteket: ”Vi har sagt att de skall sätta sig och titta i böckerna på biblioteket, då är det utifrån bilderna som barnen väljer böcker samt att de gärna tar böcker vi har haft förut.” (Tina).

Analys:

I intervjusvaren om delaktighet fann vi att pedagogers tankar var att barn blev involverade genom att de fick möjlighet att vara med och välja böcker. Utifrån läroplanen (Lpfö 98) bör barn uppmuntras och ledsagas till att stärka sina kunskaper samt komma till nya insikter genom att vara aktiva i sitt eget lärande (Utbildningsdepartementet, 2006, sid 6). Men att välja böcker innebär inte nödvändigtvis att barn utvecklar eller utökar kunskap eller intresse för böcker. Liberg (2006, sid 151) menar för att frambringa barns intresse för böcker bör de uppleva läsandet som meningsfullt, vilket barnen kunde uppleva om det hade intresse för böcker, språket och orden. Vidare hävdar författaren om barnen blev delaktiga i boksamtal, utvecklar det ett stort ordförråd och ideligen deltar i samtal kunde det ha betydelse för barns fortsatta läs- och skrivutveckling (Liberg, 2006, sid 166). Utifrån intervjuerna framkom det att två pedagoger lyfte fram barns delaktighet, genom att barn fick återberätta med egna ord eller rita under sagostunden. Som Eriksen Hagtvvet (2006, sid 207) anser främjar barns språkliga utveckling. I samförstånd med författaren strävar pedagogerna efter att arbeta mer medvetet med barns delaktighet för att främja deras språkliga förmåga.

En pedagog uttryckte att barnen kunde bli involverade i boken genom att de fick upprepa vad pedagoggen läst. Enligt Ljungström & Hansson (2006, sid 8-9) om barn möter ord och illustrationer underlättade det när de ska lära sig läsa. Enligt pedagoggen, så läste barnen när barnen återupprepade orden som pedagoggen sade. Men barnen utförde inte läsning i den bemärkelse det är menat enligt Ljungström & Hansson. Vilket författarna menar om barn upprepade vad pedagoggen sade behöver de ha förståelse för bokstäver och ord. Barn uppfattar hur orden ser ut, men kan inte enskilda bokstäver, vilket Eriksen Hagtvvet (2006, sid 199) menar är ”kom-ihåg-läsning”, vilket vi också kan härleda till intervjun. När barn diskuterar kring bilder menar Ekström & Isaksson (1997, sid 33-34) att det blir en dialog mellan barnen, precis som en pedagog uttryckte i intervjun att barn ideligen utför i sagostunden.

En pedagog menade att valet av böcker till sagostunden utgörs av vad barnen tycker om för böcker. Med stöd av en artikel, som gynnar pedagogens svar (William-Olsson, 2007, sid 19)

som hävdar att barnböcker är ämnade för barn. Men det är genom att pedagogen tar till sig och blir stimulerad av innehållet i boken som ska läsas för barnen som gör att ett intresse för böcker föds. Även Ekelund (2007, sid 107) hävdar att det finns flertalet böcker som har budskap som stimulerar till samtal i sagostunden. I likhet med Ekelund (2007, sid 187) menade en av pedagogerna att böcker bör ha ett budskap att förmedla för att öka värdet av boken. Om pedagogen inte finner engagemang i boken, avspeglar det hur pedagogen läser (Fox, 2003, sid 124). I samtycke med Fox, menar Svensson (1995, sid 29) att det är betydelsefullt hur boken berättas. Författaren vidareutvecklar och menar att energi, betoning och formulering är centrala delar vid läsningen. Detta för att fokusera på boken. Pedagogen framhävde också i intervjun att hur pedagoger berättade sagan var ett viktigt redskap för att skapa fokus och fånga barns intresse för läsandet. Samtliga pedagoger i intervjuerna framhävde att de regelbundet besökte biblioteket för att låna böcker. Det framkom även att barn ofta valde samma böcker när de var på biblioteket. Enligt Ekström & Isaksson (1997, sid 87) väljer barn ofta böcker som de känner igen. Detta stämde överens med intervju svaren då barnen ofta valde samma böcker återigen.

5.3.5 Sagostund för att utveckla barnen

Flertalet av pedagogerna hävdade att sagostunden främjade barns språkutveckling och ökade deras ordförråd. Men två utav pedagogerna menade att barnen övade sin förmåga att lyssna, läsvana och koncentrera sig under sagostunden. ”Syftet är att väcka intresset för bokstäver och ord. Barnen har stort intresse för att skriva sina namn, framförallt de barn som är i ålder 5-6 år, men 3-åringarna skriver på sitt sätt.” (Tina). Vidare poängterade hon att deras syfte också var att fokusera på hur man gjorde när man läste. Att det kunde underlätta för barnen om pedagogerna tidigt hade väckt intresset för bokstäver och ord och hjälpte sedan barnen när de själva började läsa. ”Att omedvetet få in läsriktningen vid vissa tillfällen, då vi visar hur man skall läsa med fingret.” (Tina). En annan pedagog lyfte fram att: ”På ett naturligt sätt får in språket, läsvana och att de skall kunna lyssna och koncentrera sig.” (Mia).

En av avdelningarna påvisade att kreativitet var ett syfte och även det sociala, hur samhället fungerar. En pedagog menade att de inte i förväg hade uttalade klara mål med sagostunden, men när de diskuterade hade pedagogerna liknande syfte om sagostunden. Pedagogen menade att: ”När vi började diskutera om syfte hade vi ganska lika syfte, men inget klart syfte från början.” (Tina). Dock var det en avdelning som inte hade gemensamma tankar om sagostunden, det skiljde sig åt mellan pedagogerna på avdelningen. En pedagog förklarade att: ”Vi har inget övergripande syfte med sagostunden, utan i temat kan det hända att vi har speciellt syfte.” (Ingela). En avdelning hade medvetna tankar kring matematik som syfte i sagostunden. Pedagogen menade att de överlag arbetade i stor omfattning med matematik vilket även visade sig i sagostunderna. Pedagogen framhävde att: ”Barnen räknar allt i böckerna som är fler än två stycken och alla barn räknar för att se om det blir samma.” (Tina).

Analys:

Vi fann i vår undersökning att de flesta pedagoger hade medvetna tankar om lärande i sagostunden, fastän det skiljde sig åt. Detta besvarade vår andra forskningsfråga, om pedagogerna hade ett lärande i sagostunden och i så fall hur det avspeglade sig i verksamheten. Om pedagogerna inte hade klara syften och mål med sagostunden, som exempelvis att stärka barnens språk och ordförråd, kan det vara stor fara att barn enbart gjordes verksamma utan att tillägna och framställa tankarna pedagogerna hade som syfte (Colnerud & Granström, 2002, sid 53). Det fick till följd att pedagoger som inte hade medvetna tankar istället enbart lät barnen bli aktiverade av sagostunden. Merparten av pedagogerna menade att de hade ett syfte med sagostunden. Dock var det inte alla pedagoger som hade uttalat klart syfte från början. En avdelning uttryckte att pedagogerna hade olika

syften med sagostunden. Däremot menade en annan pedagog att barn successivt bör skapa sig förståelse om det sociala och om hur samhället såg ut. Vilket Wählin & Asplund Carlsson (1994, sid 105) bekräftar och hävdar att böcker kan inbringa. Vidare menar författaren om barn introduceras i samhällets gällande normer samt är en del av kulturarvet, utvecklar barn dessa färdigheter. Pedagoger ska i sin verksamhet sträva efter att barn bör utforska och nyttja matematik i kontext som de finner har en naturlig funktion i barns vardag (Utbildningsdepartementet, 2006, sid 9). Barnen hade i sagostunden en naturlig och meningsfull användande av matematik, genom att de använde det på vardagliga tillvägagångssätt. En pedagog framhävde att barn ofta uppskattade användandet av matematik i sagostunden.

Svensson (1995, sid 31) menar om läsaren refererar till barns egna erfarenheter i sagostunden ger det barnen betydelsefulla upplevelser och språk. Barnen hade goda utgångspunkter att tillgodose sig upplevelser och språk, när pedagoger utgick ifrån dessa tankar med sagostunden. Enligt Lindhagen (1993, sid 52) menar att det är när barn får kontakt med böcker som kan öka deras språkliga medvetenhet. Om barn redan hade ett stort ordförråd, kunde återberätta sagor samt var en verksam samtalspartner, hade barn goda förutsättningar att bryta koden för det tidiga läsandet (Liberg, 2006, sid 167). Det är enligt Ljungström & Hansson (2006, sid 84) när barnen är 5-7 år som barnen i allmänhet inleder att läsa och skriva. Barn som inte kan skriva, skriver dock på sitt sätt när de ritar (Ljungström & Hansson 2006, sid 9), även om det inte stämmer överens med skriftspråket. Vilket framkom i intervjuvären. Enligt Eriksen Hagtvat (2006, sid 137) ska pedagogers förväntningar på hur barn läser och skriver inte vara stora, utan de ska mestadels uppmuntra att läsa på ett lekfullt sätt och skriva på barns egna sätt. Det inspirerar barns intresse för språket. Det kunde vi härleda till en pedagogs tankar om sagostunden, när pedagogen pekade på orden som hon läste dvs. läsriktningen. Vi menar att deras tankar kan kräva mer av barnen än vad de är mogna för samt hämmar det lekfulla med sagostunden. Vi upptäckte även att en pedagog betonade värdet av att barnen fick träna sig på att lyssna och koncentrera sig på läsningen. Sterner & Lundberg (2002, sid 116) bekräftar att barnen övar sig på att lyssna och att koncentrera sig i sagostunden. Det kunde medföra att pedagogers syfte att utveckla barns koncentration och att lyssna. Hade tänkbarhet att bli stimulerade i sagostunden enligt pedagogers intentioner som de uttryckte i intervjun.

5.3.6 Barnens erfarenheter från sagostunden syns i verksamheten.

Samtliga pedagoger upplevde att barnen på ett eller annat sätt reflekterade över sagostunden i den övriga verksamheten. Två av pedagogerna såg ofta att barnen kopplade erfarenheter och känslor från sagan. En pedagog som uppfattade att barn återkopplade till erfarenheter och känslor, menade att barnen även använde temaböcker i verksamheten: "Det syns genom att barnen pratar om fakta från böckerna och samtidigt ställer frågor kring temat och böckerna." (Anita). Båda pedagogerna påvisade även att barnen gärna "lekar" sagan i lekar efter sagostunden. En annan pedagog menade att deras syfte är att sagan ska inspirera barnen till att leka lekar, dock påverkade inte sagorna barnens lek. Däremot kan det påverka hävdar Tina: "Efter sagostunden är det lugnare lek, när det små barnen sover så vi kanske hindrar dem från att utföra sina lekar." Däremot menade pedagogen att barn återkopplar till sagan. Hon uttrycker att: "Barnen färglägger dinosauriebilder efter sagostunden, de reflekterar över det barnen läser i sagostunden." (Tina). Även teater spelades flitigt på den ena avdelningen och det var någonting barnen plockade upp och pedagogen menade att: "Barnen för det vidare till förskoleklass och skola, där lärarna ofta påvisar barnens teaterintresse." (Eva). Även Ingela kunde uppleva att barn förde med sig tankar från massagesagan till den övriga verksamheten, då barnen efteråt uttryckte att man inte skulle ljuga. Precis som sagans budskap: "Då tänkte jag att det inte var så dumt med ett budskap i massagesunden." (Ingela).

Analys:

Med utgångspunkt pedagogers svar i intervjuerna framkom det att i allmänhet uppfattade pedagoger att barnen blev inspirerade till lekar genom sagan. Det styrkte vår andra forskningsfråga som var om pedagoger hade lärande i sagostunden samt vad och hur kan man uppleva det i verksamheten. Enligt Ekelund (2007, sid 155) ska barn uppmuntras till att förverkliga sagan i leken samt material som inspireras till liknande lekar. Det medförde att pedagogernas tankar stämmer överens med Ekelund, men att en pedagog menade att deras tankegångar på avdelningen var att stimulera till lekar. Det avspeglade sig dock inte i verksamheten. Vi upptäckte att en av pedagogerna hade medvetet syfte med sagostunden och ville att det skulle leda till att barnen blev stimulerade till lekar. Pedagogernas tankegångar påverkade dock inte barnens lek. Dock framhäver Ekelund (2007, sid 172) att ifall böcker ska främja barns lekar behöver det ske när det inte är vila, vilket kanske inte infaller då sagostunden betecknas som vila. Med stöd av Ekelund tolkade vi det som att pedagogers tankar inte blev uppfyllda för att det är vila samt att barnen blev hämmade för att det skulle vara lugna lekar efter sagostunden. Däremot upptäckte vi som kontrast att två pedagoger menade, att barnen leker lekar som är kopplade till sagostunden. Utifrån läroplanens strävan, ska barnen ha möjlighet att relatera händelser till leken genom att ge uttryck åt upplevda ting, där de kan bearbeta sina kunskaper (Utbildningsdepartementet, 2006, sid 6). Utifrån läroplanen tolkar vi det som att lek kunde skapa goda tillfällen att förena berättelser från sagostunden, med leken. Där upplevelserna kunde behandlas och bearbetas för att barnen skulle skapa sig förståelse om händelserna.

I vår analys av intervjuerna framkom det även att pedagogerna upptäckte att barnen diskuterade innehållet från både böcker och drama, efter sagostunden. Det kan uppfattas som Pramling Samuelsson (2006, sid 17) menar att, det egna ”för-givet-tagna”, där barns egna sätt att resonera vidgas och medför att barnen kan uppfatta ett innehåll utifrån skilda perspektiv. Barn hade potential att delge sina tankar för varandra, både i sagostunden och efteråt, vilket pedagogerna betonade. Likaså hävdar Säljö (2000, sid 37) att det sociokulturella perspektivet, som betonar interaktion med andra människor, inspirerar våra tankar till att förändras och vidareutvecklas. Detta för att upptäcka nya perspektiv. Det interaktionistiska perspektivet, som är baserat på interaktion mellan människor, framhåller på vilket sätt barn kommunicerar med andra individer. Barns utveckling och kommunikation följs åt (Brodin & Hylander, 2003, sid 12 & 24). Vi anser att barnen hade goda utgångspunkter då de fick varierande tankegångar om böcker och drama, då barns upplevelser påverkades av interaktion med människor. Detta medförde att barnen kunde förändra och vidareutveckla sina kunskaper. Ekelund (2007, sid 187) belyser värdet av att böcker bör föra med sig ett budskap till barnen. Pedagogerna upptäckte att barnen anammade och tog till sig budskapet ur böckerna som sedan avspeglade sig i verksamheten utanför sagostunden. Vi tolkar det som att värdet av att ha ett budskap i fritt berättande eller böcker är värdefullt, för barnens utveckling. Exempelvis kunde det handla om hur man skulle vara som kompis. Samtliga pedagoger anser vi hade ypperliga tillfällen att medvetet välja böcker eller berätta om händelser i förskolans verksamhet, kopplat till hur barn förväntades vara mot sina kamrater.

Sammanfattningsvis visar våra resultat av observationer och intervjuer att:

- Sagostunder i förskolans verksamhet bidrar till ökad förståelse och större insikt i sagor och berättelser.
- Sagostunden på samtliga avdelningar är en återkommande och daglig aktivitet.
- Sagostunden bidrar till ett lärande för barnen.

- Sagostunden utövades som en lugn stund
- Barn fick oftast möjlighet att kommunicera och knyta an till erfarenheter genom sagostunden.
- Biblioteket och hemmet är där avdelningarna lånat sina böcker.
- Varierade sagostunder, såsom teater, flanosaga och massagesaga, utövas flitigt.
- En del barn speglade sagostunden genom lek i den övriga verksamheten.
- Barn utvecklade sitt språk i sagostunden.
- Nästintill samtliga pedagoger hade medvetna tankar kring sagostunden.

6. Slutdiskussion

Utifrån vårt syfte och våra forskningsfrågor i relation till de resultat som vår studie kom fram till, kommer vi att diskutera och ventilera våra åsikter, erfarenheter och tankar genom att använda oss utav didaktikens frågor vad, hur och varför? Vi kommer även att använda oss av relevant litteratur som stödjer vår slutdiskussion. Kan vi genom observationer och intervjuer uppleva att vårt mål och syfte uppfyllts? Våra utgångspunkter var att undersöka pedagogers intentioner med sagoläsning med barn 1-5 år i förskolan. På vilka sätt uttrycker pedagogerna att de arbetar och synliggör dessa intentioner i verksamheten? Hur syns det i verksamheten bland barnen? Utgår pedagogerna ifrån ett lärandeperspektiv i arbetet med sagor och hur kan vi se det i sagostunden? På vilket sätt använde pedagogerna sagostunden? Enligt Kåreland (2005, sid 102) som menar att pedagoger i förskolan sällan har syfte med sagostunden. Vi kan dock hävda motsatsen, då vi tydligt kunde upptäcka samband mellan pedagogernas syften med sagostunden och hur det avspeglade sig i sagostunden. Både i observationerna och i intervjuerna.

6.1 Sagostund som lugn stund

Pedagogerna ville eftersträva att barnen skulle få uppleva en lugn stund samtidigt som ett lärande skulle uppfyllas. Vägarna dit är varierade, men att sagostunden skulle uppfylla något mer än bara en lugn stund för barnen, är samtliga pedagoger överens om. Många av pedagogerna hävdade att en av aspekterna med sagostunden var att lära barnen att koncentrera sig och att de skulle lyssna aktivt. Detta anser vi är en viktig grund för barnen att ha med sig inför deras framtida skolarbete. Om barnen redan före skolan kan lyssna och koncentrera sig, har det till följd att pedagogerna kan fokusera på att lära barnen, den kunskap som är avsedd. Däremot menar vi inte att barnen måste kunna sitta still och kopplar inte stillasittande aktiviteter med skolan. Detta anser vi är viktiga bitar att redan i förskolan arbeta målinriktat med, för att det är redan i förskolan grunden till allt lärande läggs.

Pedagogerna på samtliga avdelningar hävdade att sagostunden bland annat är en lugn stund, där barn skulle få möjlighet att varva ner i en annars hektisk verksamhet. Utifrån en annan studie som gjordes i förskoleklass, åk 1-2, framkom det att lärarna också nyttjade sagostunden som en lugn stund, men att det samtidigt hade ett lärandesyfte (Csomor & Viktorsson, 2006, sid 48). Men kan barnen få den lugna stund de så väl behöver? Vi anser att barnen inte får den lugna stunden som pedagogerna anser att sagostunden ska ge barnen. Enligt Ekström (2004, sid 37) bör barn vara pigga och alerta då sagoläsning är en mentalt ansträngande sysselsättning. Den lugna stunden blir inte en mental, utan snarare en fysisk vila. En pedagog påvisade i intervjun, att barnen inte fick en lugn stund när grupperna är 7-8 barn. Vid observationerna fann vi att det generellt rörde sig om stora grupper, även efter att barnen var indelade i grupper, vilket påverkar sagostundens karaktär. Enligt Kåreland (2005, sid 91) är det viktigt att i en småbarnsgrupp inte ha mer än ett par tre barn för att kunna skapa förståelse för det lästa samt föra en meningsfull diskussion. Vi anser att alla barn har olika behov och förutsättningar i förskolans verksamhet. Att sitta still, lyssna och koncentrera sig är, i interaktion med andra människor, en bedrift i sig när en grupp barn samlas. Vi menar att alla är unika individer och har olika erfarenheter, även i sagostunden. Pedagogerna möter ständigt hinder i verksamheten gällande stora barngrupper och vikariebrist. Detta kan påverka även sagostunden, genom att grupperna blir stora och oron lättare sprider sig i gruppen, när fler barn skall samsas om uppmärksamhet och delaktighet i sagostunden. Enligt Brodin & Hylander (2003, sid 116) spelar barn på olika kanaler, såsom spåkkanalen och samspelekanalen, som framhävs vid olika situationer. Språkkanalen och samtalsdomänen

aktiveras när samspel mellan pedagoger och barn koncentreras vid sagostunden. Det är vanligt att barn lämnar dessa kanaler för att istället gå över till samspeleskanalen. Där riktas uppmärksamheten till de andra barnen och att hitta ett sätt att få dem att samspela i form av kommunikation och skratt. Här kan vi dra paralleller med ett av tillfällena när pedagoger vid sagostunden skulle läsa för en grupp med tio barn. Vi tolkade det som att sagostunden genomfördes av pedagogen utan vilja, frånvaro av samarbete och intresse från barnen som slutade med att barnen lekte. Även när en annan pedagog kom in under sagostunden för att lämna något, kunde vi tolka det som att pedagogen och barnen upplevde situationen som ett störningsmoment i sagostunden. För att skapa fokus i läsandet är det av betydelse att inte bli avbruten, vilket vi kan bekräfta genom observationen. I likhet med Ekelund (2007, sid 187) som poängterar att under sagostunden är det viktigt att visa hänsyn och inte bli besvärad i sagostunden. Vi menar att det är betydelsefullt för både pedagoger och barn att genomföra sagostunden i ett avgränsat rum eller annan störningsfri plats för att kunna fånga barnens intresse i sagostunden.

6.2 Gruppindelning och pedagogers medvetna lärandesyften

Om barnen är indelade i smågrupper med 2-3 barn bör det finnas större plats för interaktion och att ta del av och samtala om innehållet, än om det är stora barngrupper (Kåreland, 2005, sid 91). Däremot är inte sagt att alla stora formationer av grupper i förskolans verksamhet är av sämre art, som i sagostunden. Detta drar vi jämförelse med i läroplanen, Lpfö-98 "Lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen skall ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande." (Utbildningsdepartementet, 2006, sid 6).

Finns det ett medvetet lärandesyfte i sagostunden och hur syns det i verksamheten? Pedagogernas medvetenhet kring sagostunden poängterades i intervjuerna, där pedagogernas tankar var att barnen skulle lära sig att lyssna, koncentrera sig och att fokusera på sagor. Men pedagogerna berörde även språk och kommunikation, matematik, läsriktning samt fantasi som syfte med sagostunden. Dessutom har vi funnit att pedagogernas syfte med sagostunden var att skapa en lugn stund för barnen. I en annan studie (Csomor & Viktorsson, 2006, sid 49) påvisades det att barn gynnas språkmässigt i sagostunden. Där framkom det i resultatet att lärarna i skolans första år hade majoriteten av de tillfrågade ett syfte där medvetenheten var att arbeta för att stärka barnens språk. Vi anser att pedagogerna är i behov av att ha medvetna tankar, för att ge barn det lärande som pedagogerna avsåg med sagostunden. I sagostunden menar vi att språkutveckling kan ha oerhört stor betydelse för barnen redan i förskolan. Om pedagogerna inte hade medvetna tankar om sagostunden, kan risken vara att barnen enbart blir aktiverade utan lärande. Granberg (1996, sid 9) hävdar att inte alla pedagoger utgår ifrån lärandeaspekter i sagostunden. Det kan medföra att det enbart blir en trivsamt punkt att förenas kring. Då kan barnen gå miste om den viktiga grunden och intresset för böckerna som har värde för barns hela utveckling. Dock menar Fox (2003, sid 57) att det är centralt att inte undervisa i sagostunden. Det kan medföra att barn känner press på att läsa vilket kan skapa olust. Vi tolkar det som att pedagogen undervisade genom att synliggöra läsriktningen i sagostunden. Fastän pedagogernas tankegångar är goda, anser vi att det kan hämma mer än vad det ger barnen. I observationerna såg vi dock en variation av hur pedagoger genomförde sagostunden samt hur läsandet utfördes. Variationerna ligger främst i hur pedagoger gick tillväga vid läsandet och på vilket sätt barnen blev delaktiga.

6.3 Intervjusvar ställt mot observationer

Stämmer intervjusvaren överens med vad vi sett i observationerna? Vi svarar här både ja och nej. Vi anser att det är lättare för pedagoger att svara på frågorna i termer av hur de vill ha det

i sagostunden, gentemot hur det egentligen var. Exempelvis när pedagogerna på Liljekonvaljen, i intervjun svarade att deras syfte med sagostunden var att få in matematiken. Barnen räknade allt i böckerna, vilket stämde överens med en av observationerna, då barnen räknade antal hönor på bilderna. I likhet med Sterner & Lundberg (2002, sid 119) bör barn ha möjlighet att bruka matematiken i skilda sammanhang, det medför att barn upplever matematiken som meningsfull. Medvetenheten kring vad sagostunden ska inkludera är professionell, men kan dock inte alltid utläsas genom observationerna. Som på avdelningen Liljekonvaljen som menade att barnen blev delaktiga genom utsvävande diskussioner. Dock fann vi i observationen att boken lästes rakt upp och ner. Dagen då observationen inföll var det tio barn vid sagostunden, vilket vi menar kanske förklarade varför inte pedagogernas medvetna tankar syntes. Men även i den andra observationen av Liljekonvaljen, var inte barnen delaktiga i den mån pedagogerna eftersträvade. Då pedagogen inte tog tillvara barnens tankar eller vidareutvecklade deras tankegångar, utan fortsatte istället att läsa utan att stanna upp i texten. Även mellan pedagoger på samma avdelningar skiljde sig tillvägagångssätt i sagostunden, även om syfte och mål var samma. Detta uppfattade vi som att pedagogerna hade olika erfarenhet och personligheter och varje pedagog satte sin speciella prägel på sagostunden. För att tydliggöra vad vi menar pekar vi på sagostunderna som utfördes på avdelningarna Maskrosen och Förgätmigej. Vid båda sagotillfällen ansåg pedagogerna att de gjorde barnen delaktiga i sagostunden. Men vi anser att Maskrosens barn inte fått möjlighet att bli delaktiga då pedagogen läste utan att barnen inkluderades i diskussioner eller kommentarer. Däremot kommunicerade barn och pedagog vid sagans slut och det var det som pedagogen ansåg vara delaktighet i sagostunden. På avdelning Förgätmigej kommunicerade barn och pedagog konstant under hela sagostunden och utbytte erfarenheter och åsikter. Vi kunde även i intervjun med berörd pedagog upptäcka att hon framhävde hur viktiga det var att barnen blev delaktiga.

6.4 Utförande, miljö och samspel i sagostunden

Hur var en vanlig sagostund planerad i förskolans verksamhet? Pedagogerna på de olika avdelningarna byggde ofta upp stämningen kring sagostunden med dämpad belysning, avslappnande musik, madrasser, kuddar, en inbjudande soffa eller en sagofilt på golvet. Ekelund (2007, sid 187) påvisar effekten av miljöns betydelse. Att skapa respekt för sagostunden innebär att, undvika störningsmoment, dämpa belysningen och framkalla stämning. Även Chambers (1995, sid 39) påvisar relevansen med specifika platser att läsa på, det är betydelsefullt för att väcka barns nyfikenhet för böcker. Böckerna var ofta placerade där barnen lätt kunde se vilka böcker som fanns och välja utifrån intresse. På en avdelning hade barnen tillgång till ett stort antal böcker, ca, 50-60 stycken, som däremot endast var upplagda i en hög hylla. Möjligheten för barnen att kunna hitta en bok de tycker om, var mindre än om böckerna stått tillgängliga, att de hade kunnat uppfatta vilken bok det var utan att plocka ner den. Vi anser att det kan vara för många böcker och detta kan lätt leda till oreda bland böckerna samt inte uppskattar böckernas genuina värde. Barnens spontana sagoläsning i verksamheten, fann vi, var sparsmakad. På de flesta avdelningar upptäckte vi att det är få barn som spontant läste böcker. Oftast fanns det heller ingen närvarande pedagog som kunde greppa möjligheten att väcka större nyfikenhet och intresse för böcker, med barnen. Ifall pedagogerna medvetet hade väckt lusten för böcker i den övriga oplanerade verksamheten, hade barnen haft goda utgångspunkter att utveckla ett ännu rikare och genuinare intresse för böcker, och dess lärande som kan skapas utifrån dem. Däremot såg vi på en av avdelningarna att barnen ofta satt i soffan och läste en bok tillsammans med en pedagog och oftast på barnens initiativ. Pedagogerna på denna avdelning poängterade i intervjun, att den spontana sagoläsningen var viktig för barnens utveckling och lärande.

Vi anser att miljön och val av bokplacering har stor betydelse för barnen, att de kommer i rätt sinnestämning innan sagan börjar samt har goda möjligheter att finna de sagoböcker de önskar. Pedagogerna på de flesta avdelningar sitter antingen framför barnen, så att de har ögonkontakt, eller tätt tillsammans, när syftet är att barnen ska se bilderna i boken. En del av pedagogerna påvisade att ögonkontakten med barnen är viktig. Detta för att de ska kunna se barnens reaktioner på händelser i boken, men även för att kunna kommunicera och interagera konstant med barnen. Ögonkontakt har enligt Brodin & Hylander (2003, sid 112) betydelse "... som grundläggande för mänsklig kommunikation". Vi anser även att ögonen kan spegla barns intresse och nyfikenhet och är en tillgång för pedagogerna i verksamheten. Däremot är det svårt att ha ögonkontakt med barnen i de fall där pedagogerna sitter tätt tillsammans med barnen. Enligt Simonsson (i Kåreland, 2005, sid 60) är sagostunden en omsorgssituation där barnen söker kontakt, genom beröring och vill vara nära en pedagog för interaktion. Då kan barn uppleva trygghet av att pedagogen är intill dem samt i sagan och dess berättelse. Enligt Wåhlin och Asplund Carlsson (1994, sid 99) blir barnet involverad i sagan och dess berättelse, att känslor har en central roll i sagoläsningen. Författaren menar vidare att detta genom att pedagogerna låter barn bemöta rädslor i olika karaktärer samt lycka utom alla gränser. Genom att barns intryck blir genuina måste barnet uppleva en trygg sagoberättare vid sin sida, för att inte bli rädd. Ett exempel på att pedagogen bör vara nära för att möta barnens reaktioner i sagostunden kan vi koppla till massagesagan. Där barnen blev masserade under sagans gång och fick tryggheten genom beröring.

Vidare såg vi att många av pedagogerna gav barnen möjlighet att delta i sagostunden, genom kommunikation, både under och efter sagans slut. Detta menade pedagogerna, i intervjuerna, har en viktig del i barnens utveckling där språket naturligt inkluderas. Vi menar att den språkliga biten i sagostunden kan ha en viktig funktion när barn ofta möter ett korrekt språk i sagorna. Lindhagen (1993, sid 52) hävdar att när barn får samröre med böcker ökar deras språkliga medvetenhet. Vi anser att barnens möte med språket genom böcker och sagostund kan påverka läs- och skrivinläring i positiv bemärkelse. Av detta skäl menar vi att barnen känner igen bokstäverna, de har anammat läsriktningen genom pedagogerna och bygger ett enormt ordförråd genom sagostunden. Detta hävdar pedagogerna genom att de i övrig verksamheten sett barnen hålla fingret under meningar eller ord i böcker de läst.

6.5 Barns delaktighet

Hur delaktiga blev barnen i sagostunderna på de olika avdelningarna? På de flesta avdelningarna förblev barnen delaktiga i sagostunden när pedagogerna ifrågasatte, kommenterade specifika ord, kommunicerade med barnen samt interagerade dem i handlingen. Utifrån vår tolkning avser vi att barnen var mer engagerade i sagostunden när de blev delaktiga, än om barnen inte alls inkluderades i diskussionerna och frågorna. Om barnen utvecklar vana att samtala och ställa frågor är det inte säkert att det blir något nytt för barnen när de börjar skolan. Vilket även kan utveckla barns förmåga att knäcka koden för läsandet. Här urskiljde vi att barn som blev delaktiga också slappnade av på ett annat sätt, än de barn som endast fick lyssna utan att reflektera kring händelserna i sagan och verkliga livet. Barn som inte blev delaktiga i sagan kommunicerade ofta istället med sina kamrater. Resultatet blev oroligheter och förmanande ord från pedagogen. Vi härleder det till en av pedagogerna som i sagostunden skulle läsa för en större grupp barn där delaktighet, kommunikation och interaktion inte inkluderades av pedagogen. Gruppen blev orolig och pratade istället med varandra. Detta uppfattade vi som att pedagogen i förväg hade gett upp hoppet om att överhuvudtaget kunna läsa något för barnen. Enligt Brodin & Hylander (2003, sid 116) är det vid ett sådant tillfälle ypperligt, att prioritera någon annan form av aktivitet och då gärna en rörelsesång. I enlighet med interaktionistiska perspektivet som grundar sig på interaktion mellan människor och deras informationsöverföring mellan pedagog och barn, oftast utifrån

barnperspektivet. Stern hävdar att det är barnens utveckling och förbindelse med omgivningen som förenas (Brodin & Hylander, 2003, sid 12 & 24). Det skapar och medför att i sagostunden har interaktionen betydelsefullt syfte, om det är för många barn uteblir det betydelsefulla samspelet mellan barn och pedagog. I likhet med det interaktionistiska perspektivet betonar det sociokulturella perspektivet interaktion som medel för att främja det språkliga kunskapsutbytet för att stimulera lärande (Säljö, 2000, sid 37).

Som högläsare bör man dessutom återkoppla sagostunden till barns egna erfarenheter som ord och upplevelser (Svensson, 1991, sid 31). Det såg vi tydligt att de flesta pedagoger utförde. Barnens erfarenheter diskuterades livligt under sagostunden och kopplades till sagor, verkliga livet och förskolans verksamhet. Dock ser vi också, på några av avdelningarna, att barn inte fick utlopp för att framföra egna tankar, erfarenheter och åsikter under sagostunden. Vi anser att det är genom kommunikation och interaktion som lärande kan uppstå, som grundas på samspel mellan barn och pedagog. Genom diskussion under och efter sagan blev barnen bekräftade för dem de var, och pedagogerna kan se till den enskilda individen. ”I förskolan skall barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen” (Utbildningsdepartementet, 2006, sid 5). Utifrån läroplanens intentioner bör ett ständigt samspel äga rum, vilket vi härleder till sagostunden som är ett förträffligt tillfälle för pedagogerna att ta till vara på denna interaktion med barnen.

6.6 Pedagogers tillvägagångssätt i läsningen

Hur ska pedagogerna läsa för barnen i sagostunden för att kunna få dem intresserade, nyfikna och delaktiga? Vi har sett i våra observationer att praktiskt taget samtliga pedagoger använder röstläget, kroppsspråket, mimiken och gester för att förtydliga sagans budskap. Vi observerade att de flesta pedagogerna ändrade rösten för att visualisera sagans karaktärer. Dessutom i de varierade sagostunderna, och då menar vi teater, massagesaga och flanosaga, kunde vi skönja pedagogernas inlevelse. I intervjuerna kunde vi tolka det som att pedagogerna ansåg att de läste med inlevelse för att barnen skulle få en förståelse av sagan. Enligt Pramling, Asplund Carlsson & Klerfelt (1993, sid 108) blir barn mer uppmärksammade i sagoläsningen ifall pedagogen överdriver sitt läsande, genom att gester, mimik, röstläge och att tonfallet ändras. Pramling Samuelsson & Sheridan (1999, sid 76) skriver: ”Det är med andra ord inte *att* man läser för barn som har störst betydelse, utan *hur* man läser...” Vidare hävdar Pramling, Asplund Carlsson & Klerfelt (1993, sid 108) att barn måste lära sig lyssna. Barns lyssnande kunde tränas om pedagoger läste för dem ofta. ”En god berättare får lyssnaren att *se* det orden beskriver.” (Granberg, 1996, sid 49). Likväl att det är viktigt att lyfta barns nyfikenhet och intresse för sagoläsandet, i lika hög grad menar vi att det var betydelsefullt att framkalla barnens fantasi i och kring sagan för att stimulera motivationen att lyssna. Enligt Lindhagen (1993, sid 58) tränas fantasin genom sagoläsning. Även Svensson (1995, sid 29) anser att fantasin utvecklas genom sagostunder där barn får lyssna och genom utmaningar få kommunicera sina språkkunskaper.

Vygotskij menar även han att fantasin är en grundläggande del i det sociokulturella perspektivet där barns erfarenheter påverkas av fantasin, vilket även knyter an till det interaktionistiska perspektivet. Vi anser av den orsaken att barnen på avdelningar där sagostunderna karakteriserades av pedagoger som läst med inlevelse och känsla. Kunde barnen ha tillgodogjort sig fantasi i en större utsträckning än barnen som inte fick sagan läst med inlevelse. När barnen bläddrar i en bilderbok ser de olika bilder, formationer och symboler där de kopplar samman bokens handling med bilderna och bilderna kan tjänstgöra som idégivare till att vidareutveckla sagan i barns fantasi (Granberg, 1996, sid 17). Utifrån våra antagande kunde vi också uppfatta att fantasin hjälpte barnen att skapa sig en inre bild av

sagan. I barns tankar fortsatte sagorna att utvecklas och bilder och handling kopplades till fantasin. Tillika hävdade pedagogerna att dessa inre bilder tillsammans med fantasi spelades ut i barnens lekar vilket gav dessa nya infallsvinklar samt pedagogernas budskap kunde avspegla sig i förskolans verksamhet. Vi kunde genom observationerna upptäcka att barnen gärna spelade vidare på sagan de nyss haft i sagostunden. Rödluvan fortsatte sin vandring genom skogen och karakteriserades i form av egna erfarenheter och fantasi. Sagorna blev till verklighet i barnens lek och speglade även barnens vardag. Vi hävdar att medvetenhet kan problematisera budskap i böcker eller berättande, då barnen kan vidga sina tankar och utvecklas, vad deras handlingar har för konsekvenser för sina medmänniskor. Då kan pedagoger undvika negativa konflikter. För föräldrarna och pedagogerna har det positiv effekt för att skapa harmoniserade barn i hemmiljö och i förskolans och skolans verksamhet.

6.7 Varierad sagostund

När pedagogerna genomförde sagostunden upptäckte vi varierade former av tillvägagångssättet. Med varierade sagostunder menar vi drama, teater, sagopåse, massagesaga och flanosaga. Våra erfarenheter var att det fanns många fler sätt att variera sagostunden på, men vi kommer enbart att beröra de vi har uppmärksammat vid observationer och intervjuer. Vad kan vi utläsa från de varierade sagostunderna? Den avdelning som hade teater som en återkommande aktivitet kunde härleda att barnen som tidigare varit vana vid detta moment, fortsättningsvis i skolan utövade teater i större utsträckning. Vilket kan tyda på att teatern föder ett intresse för barnen. Dessutom anser vi att barnen kunde få en djupare förståelse för sagans karaktärer genom att själva gå in i sagans personer och omvandla dem till något eget. Ekström (2004, sid 50) hävdar att sagostunden gärna får starta upp på något speciellt sätt som att krypa genom en tunnel eller ringa i en klocka. Det medför att barnen får en tydlig markering när sagan börjar. Vi kan dra en parallell med Ekströms teorier med en av avdelningarnas genomförande, vid början och avslut av teatern. Där använde sig pedagogerna av ett vindspel och markerade övergången från vanlig verksamhet till teater och vice versa. Detta menar vi hjälpte barnen att dra en klar linje när de äntrade sagans värld, där fantasin råder, och likaså när övergången till verkligheten återkom.

Vid massagesagan fick barnen själva avgöra graden av massage som de ville ta emot. Detta anser vi tyder på att pedagogerna tänker på barnens integritet och respekterar barnens önskemål. Däremot fann vi också att barnen inte blev delaktiga i sagan på samma vis som vid en sagostund där pedagogen läste en saga. Vad kan det bero på? Vi menar att pedagogen tog fasta på att massagesagan skulle vara en lugn och avslappnad stund för barnen. Att barnen skulle få möjlighet att slappna av med hjälp av lätta massagerörelser men ändå kunna lyssna på sagan. Granberg (1996, sid 38) uttrycker att: "Berättarens personliga inlevelse får prägla framställningen, ögonkontakt och dialog med lyssnarna är mycket viktigt." Men är det möjligt för en pedagog ha 6-7 barn, som inte blir masserade utan mest ligger och tittar och lyssnar, och ändå uppnå uppmärksamhet för alla barn när pedagogen i huvudsak riktar intresset mot två barn? Det optimala hade varit att fokusera på endast två barn vid massagesagan och istället använda sig av denna typ av varierad sagostund lite oftare. Vi anser att massagesaga kan vara ett komplement till förskolans verksamhet när barnen i mångt och mycket får den vila som varje barn behöver samt att barnen får uppmärksamhet genom beröring och att fokus ligger endast på barnen som masseras.

En annan variant av sagostund är flanosaga där pedagogen har urklippta figurer som representerar karaktärerna i sagan, som sätts på en tavla täckt av filt. "Att berätta en saga med hjälp av *flanobilder* på flanellograf, ger fler barn möjlighet att »se« sagan samtidigt." (Granberg, 1996, sid 56). Pedagogen på denna avdelning berättade fritt ur minnet och hade barnen framför sig i en halvcirkel. När pedagogen berättade sagan avbröt hon inte för att göra

barnen delaktiga utan fokuserade, enligt våra åsikter, på att inte komma av sig. Barnen försökte vid flertalet tillfällen som vi uppmärksammade i observationen att säga något, men fick inte möjlighet att uttrycka sina åsikter eller erfarenheter istället tystades de ner av en blick eller en hand på axeln eller benet. Däremot kunde vi i observationerna påträffa att pedagogen hela tiden läste med inlevelse och ändrade röstläget utifrån karaktärerna och stämningen i berättelsen. Vi kan däremot i intervjuaren med pedagogen uppfatta att hon hade en annan uppfattning av hur sagostunden skulle utföras. Pedagogen hävdade att hon ville ha interaktion med barnen i sagostunden och få dem att känna sig delaktiga genom aktiv kommunikation. Detta syntes inte emellertid vid sagotillfället. Hur kan pedagogerna, som oftast ensamma har en grupp barn vid sagostunden, kunna påvisa brister i sitt tillvägagångssätt? Vi menar att pedagogerna med jämna mellanrum kan interagera i varandras sagostunder för att senare reflektera och utvärdera varandra med konstruktiv kritik. Pedagogen ifråga kanske inte ens är medveten om sitt tillvägagångssätt i sagostunden utan är istället fokuserad på att utföra momentet, att medvetenheten helt enkelt går henne förbi. För att utveckla och förändra sagostunden hävdar vi att pedagogerna behöver ta del av varandras agerande.

6.8 Bokval

Pedagogerna på en del avdelningar poängterade i intervjuerna att barnens böcker medtagna hemifrån oftast prioriterades vid sagostunden. Detta för att pedagogerna då satte det enskilda barnet i fokus. Barnet fick uppmärksamhet i samband med boken och vi såg det som ett positivt ställningstagande från pedagogerna. Tidigare i uppsatsen har vi hävdad att läroplanen för förskolan, Lpfö-98 är tolkningsbar och att det inte fanns något specifikt skrivet om sagostunder i verksamheterna. Däremot kan vi skåda samband mellan sagostunder, på avdelningar vi genomfört observationer, med innehållet i läroplanen. ”I förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa.” (Utbildningsdepartementet, 2006, sid 5). Ideligen urskönjer vi, i observationerna, att barnen i förskolans verksamhet gärna valde böcker som varit lästa i generationer. Böckerna handlar ofta om det goda mot det onda och avslutas många gånger lyckligt. Vi anser att barnen likaväl som pedagoger såg till att vårt kulturarv fördes vidare. De böcker som fanns på avdelningarna är böcker som ofta funnits i verksamheten lång tid, men det är även böcker som pedagogerna hävdade att barn och pedagoger regelbundet lånade från biblioteket. I intervjuerna menar samtliga avdelningar att de regelbundet gick till biblioteket för att låna böcker till avdelningarna, det influerade barnen att fortsätta att låna böcker på biblioteket som kan bli till en god vana. Även när barnen har börjat läsa och fortsätta när barnen blir äldre och börjar skolan. Ekelund (2007, sid 155) uttrycker, att förskolan bör ha samverkan med biblioteket. Tillika betonar Rydsjö att samarbete mellan förskola och bibliotek är viktigt och att det vanligtvis är biblioteken som erbjuder förskolor böcker (Myndigheten för skolutveckling, 2004, sid 55). Ekström & Isaksson (1997, sid 87) menar att det påverkar barns läslust när barnen regelbundet besöker biblioteket. I intervjuerna framkom det att barnen ofta valde samma böcker när de var på biblioteket. Vid besöket på biblioteket fick barnen möjlighet att välja böcker utifrån intresse. Även pedagoger valde böcker och då oftast utifrån aktuella temaarbeten i verksamheterna.

7. Slutord

Vi har genom observationer och intervjuer kommit fram till att pedagogerna på samtliga avdelningar kombinerade sagostunderna till att bli ett lärande- och ett vilotillfälle. Vilket vi först inte trodde. Vi har dessutom sett att pedagogerna ofta varierade sagostunder där tankarna kring utförandet inte alltid stämde överens med verkligheten, men att i de flesta fall också gjorde det. Genom att påvisa pedagogernas olika utformning av sagostunden ges möjlighet att inverka på framtida utförande av sagostunden. Sagostunden kan påverka till att förändra och vidareutveckla pedagogernas tankegång till att få nya synvinklar och ta del av andras tankegångar kring sagostunden. Detta kan leda till att pedagogernas syften och mål med sagostunden utvecklas mer men likväl ge nya idéer för att förändra sagostunden.

Processen kring examensarbetet har varit intressant för oss då det väckt många nya tankar kring sagostunden och hur den kan utvecklas för att anpassas till barns behov och hur vi kan gå tillväga i framtida situationer. Ingen situation är den andra lik och erfarenheter och liknande scenarier kan inte uppväga det faktiska skeendet, då pedagogerna och barnen sätts på prov genom samspel och samarbete.

Utifrån våra upptäckter har vi kommit underfund med att det inte är lätt för pedagoger att planera en sagostund som ska innehålla allt. Att även kunna balansera utveckling och kunskap, vila och nyfikenhet samt få barnen intresserade medför att pedagogerna måste spela på alla växlar samtidigt. Det visar också på att läraryrket och den pedagogiska verksamheten är ett komplext yrke där pedagogernas val påverkar och styr barnens inläring oavsett om det är medvetet eller omedvetet. Sagostunder ska enligt oss vara rofyllda, roliga, lärande och utvecklande. Vi har sett alla delar men ibland på olika avdelningar. Utifrån vårt arbete är vi överens om att vår framtida yrkesroll för alltid kan komma att påverka vår utformning av sagostunden. Vi menar då att vi kommer att bära med oss hur vi kan göra och hur vi inte bör göra när det kommer till sagoläsning för barn. Fokus bör ligga på barnen, deras intressen och erfarenheter. Dessa faktorer kan göra sagostunden till ett lärotillfälle för både barn och pedagoger. Utifrån vårt arbete har vi upptäckt att vidare forskning inom sagoläsning med barn i förskolan skulle kunna ske, med ett bredare perspektiv och då med biblioteket som grund. Vad har pedagogerna för tankar och idéer och framförallt hur tas dessa tillvara i kombination med bibliotekariers kunskaper?

8. Referenslista

- Brodin, Marianne & Hylander, Ingrid (2003). *Att bli sig själv*. Stockholm: Liber AB.
- Chambers, Aida (1995). *Böcker omkring oss. Om läsmiljö*. (K. Kuick övers.) Stockholm: Nordstedts Förlag AB. (Original publicerad 1994).
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002). *Respekt för läraryrket – om lärarens yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS förlag.
- Csomor, Yvonne & Viktorsson, Martina (2006). *Betydelsen av att läsa högt för barns språkutveckling. The importance of reading loudly to children for their language's development*. Lärarexamen 140 poäng. Malmö högskola, Barndoms- och ungdomsvetenskap. Malmö.
- Ekelund, Gabriella (2007). *Om barn och böcker. Samtal kring berättelser*. Borås: Sveriges Utbildningsradio AB.
- Ekström, Susanna (2004). *Läs och berätta.Handledning för högläsare och berättare som besöker barngrupper i förskolan och förskoleklass*. Stockholm: En bok för alla AB.
- Ekström, Susanna & Isaksson, Britt. (1997). *Bildglädje & läslust*. (2:a tryck.). Stockholm: En bok för alla AB.
- Eriksen Hagtvat, Bente (2006). *Språkstimulering. Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Bokförlag Natur och kultur.
- Folkesson, Lena, Lendahls Rosendahl, Birgit, Längsjö, Eva & Rönnerman, Karin (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Fox, Mem (2003). *Läsa högt en bok om högläsningens förtrollande verkan*. (M. Ottosson, övers.) Ystad: Kabusa böcker (Original Publicerad 2001).
- Granberg, Ann (1996). *Småbarns sagostund – kultur språk och lek*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Jederlund, Ulf (2002). *Musik och språk. Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. Stockholm: Runa förlag AB.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. (4:e uppl.). Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Johansson, Eva (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Skolverket.
- Kernell, Lars-Åke (2002). *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur.
- Kåreland, Lena (2007). Pappa Björn kokar gröt. *Pedagogiska magasinet*, (4), 47 – 49.
- Kåreland, Lena (red.) (2005). *Modig och stark- eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ladberg, Gunilla (2006). *Barn med flera språk*. (3:e uppl.). Stockholm: Liber AB.
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lindhagen, Marie (1993). *En säck full med sagor*. Solna: Ekelunds förlag AB.
- Ljungström, Viveka & Hansson, Catharina (red.) (2006). *Boken om läsning. En handbok om barns språk- och läsutveckling 0-8 år*. (2:a upplagan) Stockholm: Barnens bokklubb.
- Pramling Samuelsson, Ingrid (2006). I dag har jag inte lärt mig någonting... *Pedagogiska magasinet*, (1), 16–19.
- Pramling, Ingrid, Asplund Carlsson, Maj & Klerfelt, Anna (1993). *Lära av sagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sterner, Görel & Lundberg, Ingvar (2002). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. Nationellt Centrum för Matematik utbildning, NCM. Göteborgs Universitet
- Svensson, Ann-Katrin (1995). *Språkglädje. Språklekar i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Utbildningsdepartementet (2006). *Lpfö 98, Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, Lev (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. (K. Öberg Lindsten övers.) Göteborg: Daidalos AB (Original Publicerad 1960).
- William-Olsson, Magnus (2007). Förvuxen barnlitteratur. *Pedagogiska magasinet*, (1), 17–21.
- Wåhlin, Kristian & Asplund Carlsson, Maj (1994). *Barnens tre bibliotek – läsning av fiktionsböcker i slukaråldern*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium AB.
- Myndigheten för skolutveckling (2004). *Leka Språka Lära – lärande lek om språk i förskola och bibliotek*. Hämtad 23 januari 2008, från http://www.skolutveckling.se/publikationer/sokochbestall/_pid/publdbExternal/_rp_publdbExternal_action/publicationDetails/_rp_publdbExternal_publ_id/443
- Söderholm, Dan (2005), Hämtad 24 januari 2008 från <http://www.dans.fi/se/html/sagostunder.html>
- Westerlund, Camilla (2006). *Språkstimulans ger starkt självförtroende*. Hämtad 20 januari 2008, från <http://www.folkhalsan.fi/default.asp?path=28;32;38;89;82;8987;8994>

Bilaga 1

Utgångspunkt inför observationer

- **Hur** läser pedagogerna för barnen? Inkluderas känslor, erfarenheter, fakta, röstläge?
- Är barnen delaktiga och i så fall på vilket sätt?
- Läser barn eller pedagoger spontant på avdelningarna utanför sagostunden?
- Hur är böckerna placerade och var? Hur många böcker finns?
- Hur ser miljön ut i samband med sagostund? Är det stämningsfullt med dämpad belysning, inbjudande plats att sitta på och fritt från störningsmoment?
- Hur är sagostunden organiserad? Finns alternativ till traditionsenlig läsning av bok?
- Är barnen indelade i grupper? Hur många i varje grupp?

Översikt om vilka avdelningar vi genomfört observationerna på och vilka pedagoger som hör till vilka avdelningar. Samtliga avdelningar och pedagogers namn är fingerade.

Liljekonvaljen	Gullivivan	Maskrosen	Förgätmigej
Tina	Ingela	Anita	Eva
Rebecca	Linda	Stina	Mia
Anna		Asta	Berit

Vi kan dock påvisa att det endast är Tina, Stina, Anita, Mia, Ingela och Eva som förekommer i intervjuvaren för att samtliga pedagoger i förväg suttit och diskuterat frågorna. Alla pedagoger hade vid intervjuerna inte någon möjlighet att närvara vid själva intervjun.

Vi har även citerat två pojkar, båda 5 år gamla. Pojkarna går på förskolorna Liljekonvaljen och Förgätmigej.

Bilaga 2

Frågor om sagostunden

- Vad skulle du/ni säga karakteriserar en sagostund i förskolan?
- Har du/ni sagostund regelbundet?
- Hur går läsandet till? (Smågrupper/stora grupper, finns det andra sätt är bokläsning?)
- Är barnen delaktiga i sagostunden? (På vilket sätt?)
- Hur du/ni ett speciellt syfte med läsning?
- Vem är det som väljer böckerna till avdelningen?
- Hur väljer du/ni böcker till sagostunden?
- Vad tror du/ni barnen lär sig i sagostunden? Varför? Kan du se att barnen reflekterar över det som de lär i sagostunden i verksamheten/i så fall vad?

Bilaga 3

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är 2 studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart sista mars. Examensarbetets syfte är vad pedagoger har för syfte och mål med sagostunden. De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är hur pedagogerna använder sagostunden med barnen. För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom intervju med pedagoger och observationer med barn på er förskola.

Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De förskolor som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Återlämnas till avdelningen senast 8 Februari 2008.

 Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

Vårdnadshavares underskrift/er

elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:
Med vänliga hälsningar

Angelika Elofson

Maria Herdebrant

xxxx

xxxx

Handledare för undersökningen är

Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen

031 786 4792