



GÖTEBORGS UNIVERSITET

***”Det ligger ju i tiden att man ska lära sig det”***

En kvalitativ undersökning av pedagogers arbete med läslust, ur ett genusperspektiv

Av: Lisa Centerlund

Examensarbete LAU390  
Handledare: Cathrin Wasshede  
Examinator: Johan Söderberg  
Rapportnummer: VT11-2480-06

## Abstract

**Titel:** "Det ligger ju i tiden att man ska lära sig det"- En kvalitativ undersökning av pedagogers arbete med läslust, ur ett genusperspektiv

**Författare:** Lisa Centerlund

**Termin och år:** Vårterminen 2011

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Cathrin Wasshede

**Examinator:** Johan Söderberg

**Rapportnummer:** VT11-2480-06

**Nyckelord:** Läslust, genus, könsroller, pedagoger

**Bakgrund** Den internationella undersökningen PIRLS (2007) ) visar att elever i årskurs fyra läser allt sämre, samt har en försämrad attityd gentemot läsning. I de svenska resultaten i studien framkom också en signifikant skillnad mellan flickor och pojkar vad det gällde läsprovresultat. De svenska flickorna hade betydligt bättre resultat än vad pojkarna hade. Resultaten fick mig att vilja undersöka hur pedagoger ser på kön och genus när det gäller barns läsning. Forskare menar också att pojkar ser läsning som något feminint, vilket gör att de inte vill läsa. Det blev därför intressant för mig att undersöka hur pedagoger i början av barns lärande, förskolan, arbetar för att främja läslusten hos barnen, och om det finns någon skillnad i hur de bemöter pojkars och flickors läslust.

**Syfte** Undersökningen syftar till att undersöka om pedagoger i förskolan bemöter barns läslust på olika sätt, beroende på barnets kön. Syftet är också att undersöka hur pedagogerna aktivt arbetar för att främja barnens läslust.

**Metod** Som undersökningsmetod har jag genomfört kvalitativa intervjuer med pedagoger som är verksamma i förskolan, samt utfört observationer av pedagogernas arbete med barnen. Jag har intervjuat fyra pedagoger som är verksamma på två olika avdelningar, på samma förskola.

**Resultat** I min studie har jag kommit fram till att pedagogernas arbete med läslusten påverkas av barnens kön. Den spontana tanken hos pedagogerna är att könet inte ska påverka, men djupare intervjufrågor, samt observationer, visar att så inte är fallet. På förskolan finns ingen gemensam förhållning till hur genusarbete, eller arbete med läslusten ska främjas, men pedagogerna arbetar mycket med fånga upp stunderna i vardagen för att öka barnens språkliga intresse.

## Förord

I förskolan möts barn med olika förutsättningar, olika bakgrunder och olika kön. Barnen ska bli bemötta med respekt och på samma villkor, för att utvecklas till lärande individer.

Syftet med den här studien har varit att försöka ta reda på om barn möts olika, och om de uppmuntras på skilda sätt i sin lust att lära sig läsa, beroende på vilket kön de har. Syftet har också varit att på ett djupare plan undersöka hur pedagogerna i förskolan arbetar för att verksamheten ska främja läslusten. Min första tanke med arbetet var att

jag skulle besöka olika förskolor, och flera olika avdelningar för att ta reda på hur pedagogerna praktiskt arbetar med mina valda frågor. Efter hand valde jag istället att lägga mitt fokus på en förskola, och på två olika avdelningar, för att på det viset få ett mer djupgående material. Studien har genomförts under två månaders tid, och jag har befunnit mig på verksamheten i snitt två dagar i veckan. Under den här perioden har jag genomfört kvalitativa intervjuer med fyra pedagoger, samt gjort observationer av de båda förskoleavdelningarna.

Jag vill rikta ett stort tack till pedagogerna på förskolan där jag gjort min studie, de har ställt upp och hjälpt mig med både intervjuer och observationer. De har också varit nyfikna och visat ett stort intresse för att utveckla sina egna genuskunskaper, genom att bland annat be om litteraturtips och goda råd av mig. Ett speciellt tack vill jag också rikta till min handledare Cathrin Wasshede, som har varit ett stort stöd för mig under arbetes gång.

## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	8
1.1 Bakgrund.....	8
1.2 Syfte och frågeställningar.....	9
1.2.1 Avgränsningar och förståelse .....	10
1.3 Litteratursökning .....	10
1.4 Uppsatsens disposition .....	10
2. Teori och tidigare forskning.....	11
2.1 Sociokulturellt perspektiv.....	11
2.2 Genusperspektiv .....	11
2.3 Läslust och läsforskning .....	12
2.3.1 Skillnader mellan pojkars och flickors läsning och läsförståelse .....	12
2.3.2 Skillnader mellan pojkars och flickors syn på läsning .....	13
2.3.3 Läsförämjande arbete och genus i förskolan .....	13
3. Metod .....	15
3.1 Metoddiskussion.....	15
3.2 Generaliseringar och kontextens betydelse.....	15
3.3 Kvalitativ forskningsintervju .....	15
3.3.1 Observationer .....	16
3.4 Undersökningsgrupp och urval .....	16
3.5 Analysmodell .....	17
3.6 Etiska överväganden .....	17
4. Resultat och analys .....	18
4.1 Förskolan Blåklinten	

.....	18
4.1.1 Presentation av informanterna, förskolepedagogerna	18
.....	18
4.2 Läslust	19
.....	19
4.3 Medvetet förhållningssätt till genus	20
.....	20
4.4 Situationer.....	21
4.4.1 Normgörande .....	21
4.4.2 Olika stadier av lekläsning.....	21
4.4.3 Tjej- och killböcker, genus i böckernas värld.....	23
5. Svar på frågeställningarna, diskussion samt avslutande reflektioner .....	25
5.1 Resultatdiskussion .....	25
5.2 Hur gör pedagogen för att stimulera barnens läslust och hur arbetar de för att verksamhetsmiljön i förskolan ska stimulera till läsning?.....	25
5.3 Uppmuntras pojkars och flickors intresse för böcker och läsning på olika sätt? .....	25
5.4 Finns det något gemensamt förhållningssätt till genus och hur man ska motarbeta traditionella könsmonster på verksamheten? .....	25
.....	25
5.5 Diskussion .....	26
.....	26
5.6 Förslag till vidare forskning .....	26
.....	26
6. Avslutande ord och relevans för läraryrket.....	27
7. Referenslista.....	28
Bilaga 1.....	31
Bilaga 2 .....	33
<a href="#">1.1 Bakgrund.....</a>	<a href="#">6</a>
<a href="#">1.2 Syfte och frågeställningar.....</a>	<a href="#">7</a>
<a href="#">1.2.1 Avgränsningar och förförståelse .....</a>	<a href="#">8</a>
.....	8
<a href="#">1.3 Litteratursökning .....</a>	<a href="#">8</a>
.....	8
<a href="#">1.4 Uppsatsens disposition .....</a>	<a href="#">8</a>
.....	8
2. Teori och tidigare forskning.....	9
<a href="#">2.1 Sociokulturellt perspektiv.....</a>	<a href="#">9</a>
<a href="#">2.2 Genusperspektiv .....</a>	<a href="#">9</a>
.....	9

<u>2.3 Läslust och läsforskning</u>	<u>10</u>
<u>2.3.1 Skillnader mellan pojkars och flickors läsning och läsförståelse</u>	<u>10</u>
<u>2.3.2 Skillnader mellan pojkars och flickors syn på läsning</u>	<u>11</u>
<u>2.3.3 Läsförämjande arbete och genus i förskolan</u>	<u>11</u>
<u>3. Metod</u>	<u>13</u>
<u>3.1 Metoddiskussion</u>	<u>13</u>
<u>3.2 Generaliseringar och kontextens betydelse</u>	<u>13</u>
<u>3.3 Kvalitativ forskningsintervju</u>	<u>13</u>
<u>3.3.1 Observationer</u>	<u>14</u>
<u>3.4 Undersökningsgrupp och urval</u>	<u>14</u>
<u>3.5 Analysmodell</u>	<u>15</u>
<u>3.6 Etiska överväganden</u>	<u>15</u>
<u>4. Resultat och analys</u>	<u>16</u>
<u>4.1 Förskolan Blåklinten</u>	<u>16</u>
<u>4.1.1 Presentation av informanterna, förskolepedagogerna</u>	<u>16</u>
<u>4.2 Läslust</u>	<u>17</u>
<u>4.3 Medvetet förhållningssätt till genus</u>	<u>18</u>
<u>4.4 Situationer</u>	<u>19</u>
<u>4.4.1 Normgörande</u>	<u>19</u>
<u>4.4.2 Olika stadier av lekläsning</u>	<u>19</u>
<u>4.4.3 Tjej- och killböcker, genus i böckernas värld</u>	<u>21</u>
<u>5. Svar på frågeställningarna, diskussion samt avslutande reflektioner</u>	<u>23</u>
<u>5.1 Resultatdiskussion</u>	<u>23</u>
<u>5.2 Hur gör pedagogen för att stimulera barnens läslust och hur arbetar de för att verksamhetsmiljön i förskolan ska stimulera till läsning?</u>	<u>23</u>
<u>5.3 Uppmuntras pojkars och flickors intresse för böcker och läsning på olika sätt?</u>	

.....	23
<u>5.4 Finns det något gemensamt förhållningsätt till genus och hur man ska motarbeta traditionella könsmönster på verksamheten?</u>	23
.....	23
<u>5.5 Diskussion</u>	24
.....	24
<u>5.6 Förslag till vidare forskning</u>	24
.....	24
<u>6. Avslutande ord och relevans för läraryrket</u> .....	25
<u>7. Referenslista</u> .....	26
<u>Bilaga 1</u> .....	29
<u>Bilaga 2</u> .....	31

## 1. Inledning

I min utbildning som lärare i svenska för tidigare åldrar har jag läst om och arbetat mycket med läsning. I Lgr11 står att läsa att det är mitt ansvar som pedagog att se till att eleverna känner läslust så de utvecklar en god läsförmåga och blir goda läsare (Skolverket, 2010a). Enligt mig måste läslusten ständigt främjas, och lusten och intresset för läsningen byggs upp redan när barnen är i förskoleåldern.

Läsning är att bli inbjuden till skolan, till samhället, till den värld som beskrivs med skrivna ord. Läsningen är en inbjudan till det gemensamma minnet av gårdagen, förankringen i här och nu och till de ord som innebär hopp om framtiden (Inger Norberg 2003:13).

Alla barn har rätt att lära sig skriva och läsa. Det räcker inte med att bara kunna avkoda ord, man måste få en insikt i vad orden betyder, och kunna sätta in dem i kontexter. Som pedagog i förskolan har man i uppgift att förbereda barnen för det informations-samhälle som vi lever i. Boken *Perspektiv på skolutveckling* tar upp problematiken och menar att uppdraget inte längre handlar om att utbilda barn till ett givet samhälle, utan om att förse dem med en mängd färdigheter så att de själva kan möta det framtida samhället (Lena Folkesson m.fl. 2004:46). I rollen som pedagog och lärare ska man alltså se till att barnet blir en del av samhället. För att kunna bli det i full skala, måste barnet få en möjlighet att utveckla goda läskunskaper. Detta gäller givetvis både pojkar och flickor, men har båda könen verkligen samma förutsättningar?

### 1.1 Bakgrund

En stor internationell undersökning, *Progress in International Reading Literacy Studie* (PIRLS), visar att elever i årskurs fyra läser allt sämre. I PIRLS studie år 2006 deltog 4000 elever från fyrtiofem olika länder. Eleverna gick i årskurs fyra och samtliga fick de gå igenom tester berörande deras läsförmågor samt inställning till läsning. När resultatet i den internationella studien analyserades och jämfördes med tidigare undersökningar, upptäcktes ett nedslående resultat, både vad det gällde elevernas läsförmågor, men även deras synsätt på läsning. I studien såg man ett samband mellan läsförmåga och attityd till läsning, de elever som var positiva till läsning läste mycket, vilket också resulterade i att de utvecklade sina kunskaper och därmed blev bättre läsare. I de svenska resultaten i studien framkom också en signifikant skillnad mellan flickor och pojkar vad det gällde läsprovsresultat. De svenska flickorna hade betydligt bättre resultat än vad pojkarna hade. Detta resultat var också i nivå med det internationella snittet (Skolverket, 2007).

Skillnaderna mellan pojkarnas och flickornas resultat i studien intresserade mig mycket. Resultaten fick mig att fundera på hur pedagoger ser på kön och genus vad det gäller barns läsning. Med termen kön menar jag här det biologiska könet, medan genus avser det sociala könet (Eva Gothlin, 1999:4). En grundligare diskussion kring termerna genus och kön ger jag i uppsatsens teorikapitel.

I boken *Modig och stark – eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*, skriver Lena Kåreland att pojkarnas brist på intresse för böcker och läsning beror på att de



uppfattar läsning som något feminint (Kåreland, 2005:15). Men i Lpfö98 står det att läsa:

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (Skolverket, 2010:4b).

Är det som Kåreland hävdar, att pojkarna upplever läsning som något typiskt kvinnligt, så blir det för mig än mer intressant att undersöka hur pedagogerna arbetar för att motverka den attityden.

Även den amerikanske läsforskaren Keith E. Stanovich (2000) skriver om barns inställning till läsning. Han har utvecklat en teori som han kallar för Matteuseffekten, lånat från Matteusevangeliet i Bibeln; ”*Ty var och en som har, åt honom skall varda givet, så att han får över nog, men den som icke har, från honom skall tagas också det han har*” (Matteusevangeliet 25:29). Det kan tolkas som att barn med låg läsförmåga väljer att inte läsa alls, eller att tiden de ägnar åt läsning är obetydlig. Detta pekar på både förskolans och skolans roll i att skapa en läslust, eller förändra en negativ inställning gentemot läsning, och på det ansvar som åligger pedagogerna att skapa ett läsintresse hos både pojkar och flickor, för att på så vis skapa en god läsutveckling (Stanovich, 2000). I uppsatsen använder jag mig av begreppet *läslust*, i mitt kapitel med tidigare forskning och teori, kommer jag att diskutera innebörden av termen.

I Lgr11 tas också genusaspekten upp:

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet (Skolverket 2010a).

Jag väljer att belysa både Lpfö98 och Lrg11 då förskolan och skolan bör följas åt i sitt arbete. Grunden läggs i förskolan och arbetet fortsätter sedan när barnen kommer upp i skolan.

Det är dock viktigt att skilja på begreppen *genus* och *jämställdhet*. När man talar om jämställdhet så är betydelsen att alla, oberoende av kön, etnisk tillhörighet, socioekonomisk standard, ska behandlas lika och få samma förutsättningar.

Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor [...] (SOU 2010:2 §5).

Författaren Kajsa Svaleryd, är en förskollärare med ett stort intresse för genus. Hon skriver att jämställdhet är ett begrepp som bortser från hur kön konstrueras, och istället koncentrerar sig på alla människors rätt till lika villkor i samhället, detta oavsett kön (Svaleryd, 2003:36).

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Undersökningen syftar till att ta reda på hur man inom förskolan uppmuntrar barnens intresse för läsning och deras läslust, samt om detta påverkas av barnets kön. Frågeställningar som undersökningen söker besvara är:

- Hur gör pedagogen för att stimulera barnens läslust?
- Uppmuntras pojkars och flickors intresse för böcker och läsning på olika sätt?
- Hur kan verksamhetsmiljön i förskolan stimulera till läsning enligt pedagogerna?
- Finns det något gemensamt förhållningsätt till genus och hur man ska motarbeta traditionella könsmonster på verksamheten?

### 1.2.1 Avgränsningar och förförståelse

För att besvara mina frågeställningar har jag genomfört en kvalitativ undersökning, med intervjuer och observationer av pedagogerna på min valda verksamhet som främsta fokusering. Min undersökning utgår ifrån den sociokulturella teorin, samt har ett genusperspektiv. Jag har inte gjort en jämförande undersökning mellan flera förskolor, utan valt att vara på en förskola, men på två olika avdelningar. Jag menar ändå att min undersökning har relevans och är intressant för andra förskolor att ta del av, mer om detta i undersökningens metodkapitel.

Vid en kvalitativ undersökning, så som den jag själv har bedrivit, är det av stor vikt att vara medveten om sin egen förförståelse, samt förhålla sig kritiskt till den egna tolkningen. Det är också viktigt att man som undersökare ser skillnaden mellan vad som verkligen sker i undersökningen och vad jag själv tolkar in i situationen. Min förförståelse sa mig, i början av undersökningen, att jag skulle finna skillnader mellan hur mycket pojkar och flickor uppmuntras till läsning. Då uppsatsskrivande fortgått så har jag varit noga med att ha min förförståelse i minne, så att jag inte lät den påverka mina analyser av mitt material.

## 1.3 Litteratursökning

För att söka efter relevant litteratur till min undersökning har jag använt mig av databaserna Gunda och Libris. De sökord som jag har använt var; förskola, läs, läsning, läslust, lässtimulerande, pedagogik, genus, genuspedagogik, kön, könsroller. Engelska termer som jag använde var; read, reading, gender, reading motivation.

Jag använde mig även av Gupeas söktjänst på Göteborgs universitets hemsida. Detta för att finna uppsatser inom samma inriktning, för att få inspiration från deras referensmaterial. Sökorden jag använde där var; förskola, läsning, läslust, pedagogik, genus, genuspedagogik, kön och könsroller. Jag har också fått flera bra och användbara litteraturtips av min handledare.

Forskningen kring barns läsvanor, även ur ett genusperspektiv, är omfattande och jag fann mycket material att använda mig av, både på svenska och på engelska.

## 1.4 Uppsatsens disposition

Efter inledningen kommer ett kapitel som presenterar den tidigare forskning och de teorier som har samband med mitt valda ämne. Här kommer jag ta upp bakgrundsfakta om barns läsutveckling samt genusforskning i förhållande till barns läsning. Jag kommer att förevisa forskning som berör hur förskolpedagoger traditionellt ser på flickor och pojkar, och på de könsrollsnormer som finns. Jag kommer också att presentera mina valda teorier, det vill säga sociokulturell teori och genusteori. Jag kommer också att presentera den läsforskning som ligger till grund för min uppsats.

I metodkapitlet går jag igenom hur jag har gjort när jag försökt att besvara mina frågeställningar. Jag belyser vilka undersökningsmetoder jag har använt mig av, och diskuterar de för- och nackdelar som metoderna har och jag motiverar min valda analysmetod.

Därefter kommer jag att presentera mina resultat, och detta gör jag tillsammans med en analysdel. Jag kommer att presentera valda citat ur mina intervjuer, samt belysa valda observationer som är relevanta för mitt syfte och min frågeställning.

Diskussionskapitlet, som följer, kommer att inledas med en kort sammanfattning av de svar jag fått på mina frågeställningar, samt kring uppsatsens syfte. Detta följs av en diskussion kring mitt empiriska material.

Uppsatsen avslutas med några personliga slutord från mig, källförteckningen och de bilagor som jag använt mig av.

## 2. Teori och tidigare forskning

I det här kapitlet kommer jag att presentera de teorier, samt den litteratur som har anknytning till de båda områdena som uppsatsen berör, det vill säga barns läslust och om barn får olika förutsättningar för en god läsutveckling beroende på vilket kön de har. Litteraturen har valts med hänsyn till uppsatsens frågeställningar och syfte. Den teori som jag använt mig av i uppsatsen är den sociokulturella. Men uppsatsen har också ett tydligt genusperspektiv. För mig går det sociokulturella sättet att tänka hand i hand med genusperspektivet. Om det är så att flickor och pojkars läslust uppmärksammas på skilda sätt så anser jag att det bottnar i att pedagogen har en tanke om att flickor och pojkar ska uppmuntras på olika sätt, till olika aktiviteter. Det sociala samspelet skiljer sig i så fall åt, beroende på barnets kön. Som en naturlig del av uppsatsen så kommer jag också att presentera olika typer av lästeorier.

### 2.1 Sociokulturellt perspektiv

Min uppsats har sin grund i det sociokulturella perspektivet, det vill säga att språk och tänkande är samma sak, eftersom det är språket som styr tänkandet (Säljö, 2000). För att sociokulturell verksamhet ska kunna bedrivas måste pedagogen ha ett intresse för hur individer och grupper tillägnar sig kunskap. I *Barns samlärande - En forskningsöversikt*, menar Vygotskij att det sociala samspelet är det viktigaste för barns utveckling. När barnet ingår i en gemenskap anpassar de sitt sätt att tala, tänka och agera utifrån gruppen. Detta gäller också för vuxna människor, även här är samspelet mellan gruppen och den enskilda personen det viktigaste. Man lär sig genom att man befinner sig i ett sammanhang (Pia Williams m.fl. 2000). Detta kallar Roger Säljö för ett situerat lärande.

Mänskliga handlingar är situerade i sociala praktiker. Individen handlar med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna och av vad man medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet (Säljö, 2000: 128).

Lärande i ett sociokulturellt perspektiv sker mellan individer och i relation till en social kontext. Lärandet är en social process, då inget lärande kan ske utan samspel mellan individen och den sociala omvärlden (Olga Dysthe, 2003).

### 2.2 Genusperspektiv

”Man föds inte till kvinna, man blir det” skrev Simone de Beauvoir i sin berömda bok *Det andra könet* från 1949 (Beauvoir, 2006:325). För mig sammanfattar det på ett enkelt sätt min egen syn på kön och genus. För att motverka missförstånd när läsaren tar del av min text, vill jag i detta avsnitt förklara min ståndpunkt vad det gäller detta. När jag skriver ordet ”kön” så menar jag de biologiska skillnaderna som är mellan pojkar och flickor, män och kvinnor. Flickor har snippa, pojkar har snopp. Med genus menar jag däremot de sociala könskonstruktioner som finns i samhället. Jag skriver min uppsats utifrån genusforskningen som menar att beroende av vilket kön man föds till, så behandlas man olika i samhället. När jag skriver att jag har ett genusperspektiv, så gör jag det med denna konstruktionskaraktär i tankarna (Gothlin, 1999:4).

Ingegerd Tallberg Broman skriver att genusbegreppet markerar den sociala relationen i kön. Det hjälper till att tydliggöra att relationen mellan könen, och även de könsstereotypa beteenden som finns, inte är biologiskt givna utan socialt och historiskt konstruerade (Tallberg Broman, 2002:25).

Svaleryd menar att de förväntade egenskaper som pojkar och flickor, män och kvinnor har, relaterar till varandra som motpoler. Svaleryd skriver att en av de större frågorna som genusvetenskapen ställer sig, är om dessa motpoler är en nödvändighet att upprätthålla, för att attraktionen könen emellan ska bestå (Svaleryd, 2003).

Helena Josefson, författare till boken *Genus – hur påverkar det dig?*, som bland annat används inom samhällsundervisning på gymnasiet, skriver att det finns inga vetenskapliga bevis på att vi föds med biologiska skillnader som påverkar kvinnor och män, eller pojkars och flickors beteende. Inte mer än de rent fysiologiska. Detta trots att flera experiment har gjorts för att bevisa att biologiska skillnader existerar. Däremot har forskning visat att skillnader i våra beteenden är mycket större i gruppen killar respektive tjejer, än mellan könen (Josefson, 2005:6). Att bilden av vad kvinnligt och manligt egentligen är, har förändrats sig så radikalt genom århundraden, och dessutom skiljer sig åt beroende på vart i världen man befinner sig, ses också som ett bevis på den sociala påverkan som vi alla är utsatta för, och också själva bidrar till (Josefson, 2005:6). Nina Björk skriver exempelvis om att det i början på 1900-talet var begreppet kvinna likställt med att vara mor (1996:87). Nu för tiden har kraven på kvinnan som begrepp förändrats. Rollen som mor finns fortfarande kvar, men idag finns det också helt andra krav vad det gäller till exempel utseende, för att vara kvinna ska man klä sig och sminka sig på ett visst sätt (Björk, 1996). Kåreland skriver också om hur kvinnligt och manligt är något som skapas i sociala gemenskaper, och att gränser för könen ständigt är i rörelse och flyttas (2003:18).

Josefson definierar genus som att man görs till sitt kön. Hon skriver att det är den kulturella uppfattningen av hur man ska vara för att vara en riktig kvinna eller man. Det är de sociala aspekterna av den biologiska indelningen av kön, och den påverkar både individer och hur samhällen byggs upp. Kön beskriver hon istället som det vardagsordet vi använder, och som innefattar både det biologiska könet och genus (Josefson 2005:12) Samtidigt menar Anne-Sofie Holm, (2005) att det är viktigt att tänka på att variationen inom gruppen flickor/pojkar är stor, och att man alltså inte kan se dessa som enhetliga grupper.

### 2.3 Läslust och läsforskning

Då läslust är ett centralt begrepp i uppsatsen ska jag här precisera vad jag menar med termen, då det kan råda skilda meningar om detta. Jag väljer att använda mig av Norbergs förklaring till begreppet.

Läsning är att bli inbjuden till skolan, till samhället, till den värld som beskrivs med skrivna ord. Läsningen är en inbjudan till det gemensamma minnet av gårdagen, förankringen i här och nu och till de ord som innebär hopp om framtiden (Norberg 2003, s. 13).

Läslust innebär att man som läsare känner en glädje inför att läsa. Världen upplevs

som mer lättillgänglig, och läsaren kan dels tillgodose sig ny kunskap, men också känna av glädjen med att läsa, att få uppleva spänning och fantasi med böckernas hjälp (Ingvar Lundberg & Katarina Herrlin, 2005).

Författarna Bente Eriksen Hagtvvet och Herdís Pálsdóttir har skrivit boken *Lek med språket*, där de menar att stor vikt ska läggas vid att stimulera det naturliga intresse som barn har för att lära sig läsa och skriva. De skriver att deras huvudprincip är att inga barn i förskolan ska känna sig tvungna att skriva, man ska inte bedriva schablonmässig läs- och skrivundervisning, men deras mål är skriftspråket ska dras in i en kontext där det är meningsfullt att göra det, till exempel vid barnens lek, och barnen ska erbjudas att hålla på med skriftspråket helt efter sina egna förutsättningar (Hagtvvet & Pálsdóttir, 1993:215). Författarna menar alltså att man ska ta tillvara det naturliga intresse som barn har för läs – och skrivinläring, och arbeta med det i förskolan, på ett sätt som passar barnens ålder. Exempel på hur man kan arbeta med detta är att låta barnen lekskriva egna böcker och läsa upp antingen i hemmet eller i förskolan. Ett annat sätt kan vara att låta barnen lekläsa upp böcker eller verser som de lärt sig utantill. Författarna menar att flera barn i efterhand har berättat att de på detta sätt lyckats förstå sambandet mellan de skrivna texterna och talet (Eriksen Hagtvvet & Pálsdóttir, 1993) Eriksen Hagtvvet menar att just orden ”lekläsa” eller ”lekskriva” kan hjälpa barnet att frigöra sig från förväntningar om att prestera något, och att termen därför passar bra för att motverka negativ press på barnet (Eriksen Hagtvvet, 2004).

### 2.3.1 Skillnader mellan pojkars och flickors läsning och läsförståelse

Studien PIRLS som är en internationell studie, görs av IEA, (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) med intentionen att ta reda på läskunskapen hos 9- och 10-åringar. Studien visar hur elevers läsförmåga, läsvanor och inställning till läsning är. Studien genomfördes första gången 2001 och då deltog 35 länder runt om i världen. Den senaste studien gjordes 2006 och då hade medverkarantalet ökat till 45 länder. Nästa studie beräknar man göra senare i år (Skolverket, 2007).

Undersökningarna har visat att det finns utmärkande skillnader mellan pojkars och flickors genomsnittliga resultat i läsproven, och detta till flickornas förmån. Värt att notera är att två länder i undersökningen, Luxemburg och Spanien, inte har några större skillnader mellan könen gällande läsningen. Vad detta beror på framkommer inte i undersökningen. I Sverige är det flickorna som visar på ett bättre läsprovresultat än vad pojkarna gör. Dock har både flickors och pojkars resultat förändrats till det sämre från 2001 till 2006 (Skolverket, 2007).

- Flickor når i de allra flesta länder, däribland Sverige, ett signifikant bättre genomsnittligt läsprovresultat än pojkar. För Sveriges vidkommande gäller detta såväl generellt som för läsning av skönlitteratur och sakprosa. Det gäller också för de två förståelseprocesser som undersökts, det vill säga textbaserade respektive tolkande och värderande.
  - Skillnaden mellan svenska flickors och pojkars genomsnittliga läsprovresultat är i nivå med det internationella genomsnittet, men är något större än OECD(19)-genomsnittet.
  - I PIRLS 2001 fanns en större andel flickor än pojkar på de tre högsta läsfärdighetsnivåerna.
- I PIRLS 2006 finns den skillnaden bara för de två högsta nivåerna. Andelen flickor på

de två  
högsta nivåerna har också minskat signifikant sedan 2001 (Skolverket 2007).

### 2.3.2 Skillnader mellan pojkars och flickors syn på läsning

Ulla Johansson-Smaragdi och Annelis Jönsson har i antologin *Modig och stark - eller ligga lågt* (2005) undersökt barns läsvanor och kommit fram till att oavsett ålder på barnen, så läser flickor mer än jämnåriga pojkar (Kåreland, 2005:15). Även Sten Furhammar (1997) har kommit fram till liknande resultat. Han har kommit fram till att flickor generellt sett är mer intresserade av läsning än pojkar, men Furhammar pekar också på den sociokulturella bakgrunden. Barns läsvanor påverkas av sociala relationer, och uppväxtmiljön har stor betydelse för vilka läsvanor barnen ska utveckla (Furhammar 1997).

I boken *Makt mening motstånd* skriver Gunilla Molloy att läsning av skönlitteratur är en genusimpregnerad handling, då det är fler flickor än pojkar som ägnar sig åt det. Hon menar att för en del pojkar kan det vara först i klassrummet som man stöter på läsningen, och att de där enbart möter textgenren skönlitteratur, och inga andra former av texter. Molloy skriver att skönlitteratur aldrig är könsneutral, och tar som exempel upp att det är vanligt att lärare i tvåkönade klasser presenterar *Flugornas Herre*, där det enbart figurerar pojkar. Det är däremot väldigt ovanligt att man som lärare istället väljer att låta klassen läsa *Anne på Grönkulla*, då främst pojkar värjer sig mot den typen av igenkännande läsning som handlar om flickor och kvinnor (Lotta Bergman m.fl, 2009:36).

### 2.3.3 Läsfrämjande arbete och genus i förskolan

Det finns en mängd olika metoder för att främja läsandet och läslusten hos barnen i förskoleåldern. Ett sätt är att hjälpa barnen att utveckla den fonologiska medvetenheten, alltså förståelsen för kopplingen mellan bokstav och ljud. Detta kan exempelvis tränas genom olika språklekar, rim, ramsor med mera. Detta kan hjälpa barnen att bli medvetna och förstå språkets ljud (Gösta Dahlgren m.fl. 1999). En annan viktig roll som pedagogerna har är att förmedla nyttan av läsningen till barnen. Ett bra sätt att göra detta är att välja böcker som barnen kan relatera till, det främjar läsintresset och får barnen att vilja lära sig mer om läsning. Det är alltså viktigt att tänka på att inte välja för komplicerade böcker, och även diskutera handlingen i böckerna samt att tala om och kring bilderna (Lundberg och Herrlin, 2005).

Även Lev Vygotskij i Bente Eriksen Hagtvets bok *Språkstimulering, del 1: tal och skrift i förskolan* framhåller vikten av pedagogen som "mediator", förmedlare av skriftspråket, och vikten av att se lekläsandet och lekskrivandet som viktiga steg mot alfabetisk skrivning. Det är förskolan och inte skolan som är det mest naturliga stället för barn att först möta skriftspråket (Eriksen Hagtvets, 2004).

Louise Limberg skriver om skolbibliotekets roll i förskoleverksamheten. Flera studier har visat att skolbibliotekets viktigaste uppgift är att väcka läslusten hos barn. Limberg betonar vikten av den pedagogiska miljön i förskolan och att skolbiblioteken här kan ses som avgörande för att skapa läs- och skrivmiljöer som är mångfacetterade (Limberg, 2002).

Eriksen Hagtvet (2004) skriver att det är i förskolan som grunden för senare kunskap läggs. Hon menar att det är i förskoleåldern som man kan förebygga många av de svårigheter som barnen senare kan få, då barnens hjärnor är plastiska och utvecklingstempot är högt. Att förskolan dessutom ställer färre krav på barnen menar hon också är en bidragande orsak till att barnen känner ro för att lära sig i sitt eget tempo. Eriksen Hagtvet beskriver begreppet "emergent literacy", som avser de skriftspråkliga färdigheter som förskolebarnen utvecklar, och som är färdigheter man kan utskilja långt innan barnet själv förstår vad det läser eller skriver. Exempel på detta kan vara när ett barn diktar ett brev, när det är nyfiken och ställer frågor om skriftspråket, när de lekläser eller lekskriver, när det läser skyltar i omgivningen (Eriksen Hagtvet, 2004:11–12). Men samtidigt menar hon att man som pedagog måste vara försiktig och inte använda sig av ett lärande som tränger sig på barnen och hon skriver att en aktivitet aldrig får större pedagogisk genomslagskraft än barnets förutsättningar och intressen kan skapa utrymme för. Barn är sårbara när de ska lära sig något nytt, och pedagogens utmaning blir att stimulera barnets läslust, men att göra det i form av lek, där risken att misslyckas är liten, och att möta varje barn där just det befinner sig i sin språkliga utveckling (Eriksen Hagtvet, 2004).

Det är lätt att tänka att man inom skolväsendet, dit även förskolan hör, arbetar så pass mycket med individuella planeringar, som exempelvis IUP (individuella utvecklingsplaner) eller portfolio, att man inte behöver ha något specifikt genusarbete, då man ändå ser varje barn eller elev som en egen individ. Jag menar att ett individanpassat arbete självklart är att föredra framför ett arbetssätt som ser hela gruppen som en organism, men påstår ändå att ett individuellt arbetssätt inte är en garanti för att ett jämställt arbete utförs. Kåreland (2005:10) skriver att redan i förskoleåldern har barn tagit till sig den patriarkaliska ordningen, där det manliga anses som förmer än det kvinnliga (2005:10). Carrie Paechter menar att identitetsskapandet hos både barn och vuxna sker genom "the gaze". Vi skapar vår identitet genom att någon annan ser på oss, och flickor internaliserar den, och ser sig själva genom pojkars ögon (Paechter, 1998).

Det är viktigt att på verksamheten ha ett gemensamt förhållningssätt till genus, och inte utgå enbart från sina personliga erfarenheter, då de ju kan skilja sig kraftigt från pedagog till pedagog. Svaleryd beskriver vikten av att ha ett ömsesidigt genusperspektiv i verksamheten, som hon menar också ger barnen en möjlighet att få en genusmedvetenhet. Svaleryd menar att man ska fånga upp och synliggöra både sina egna, kollegors, samt barnens tankar kring genus, för att kunna möta dem och anpassa dem efter verksamheten (Svaleryd, 2003). Det är därför viktigt att man som pedagog är öppen för att reflektera över den egna verksamheten och sitt egen synsätt på genus. Svaleryd skriver att det är svårt att visa på ett konkret resultat av att man arbetar jämställt och genusmedvetet på förskolan, då det inte är det enda som påverkar barnen. Men flera projekt visar att pedagogerna ser att mobbing minskar och klimatet blir öppnare när barn får en ökad förståelse för hur genusperspektivet påverkar oss (Svaleryd, 2003).



### 3. Metod

Med hjälp av *Metodpraktikan*, *Forskningsmetodikens grunder* samt *Den kvalitativa forskningsintervjun* har jag kommit fram till att observationer av förskoleverksamheten och intervjuer med de pedagoger som arbetar på min valda förskola, är de forskningsmetoder som passar min undersökning bäst för att få en så omfattande studie av verksamheten som möjligt.

För att kunna besvara mina frågeställningar har jag bland annat genomfört kvalitativa intervjuer med fyra pedagoger på den förskola där jag genomfört min undersökning. Syftet med en kvalitativ intervju är att upptäcka okända företeelser. Metoden kan definieras som ett sätt att upptäcka och förstå egenskaper hos någonting (Per-Gunnar Svensson och Bengt Starrin, 1996). Jag vill alltså upptäcka eller förstå något, men jag vet inte på förhand vad jag ska hitta.

Staffan Stukát menar att syftet med en kvalitativ undersökning är att ta reda på vilka företeelser som finns på det studerade området. Vidare skriver han att den kvalitativa studien kan ge motivation till en fortsatt undersökning. Genom att fokusera på en speciell frågeställning söker undersökaren finna kunskap och djupare förståelse av en kontext (Stukát, 2005:34). Min förhoppning är att min undersökning väcker intresse hos dem som läser den, och en nyfikenhet på att forska vidare inom ämnet.

#### 3.1 Metoddiskussion

Då min undersökning har bedrivits på en förskola, och främst rört fyra pedagoger, så kan jag inte dra några generella slutsatser kring hur läslusten stimuleras i förskoleåldern, samt om flickor och pojkars läsning uppmuntras på olika sätt. För att få svar på om mina resultat kan sägas vara generella skulle jag behövt göra en betydligt mer omfattande undersökning, på flera olika förskolor, i flera olika typer av socioekonomiska områden. Jag skulle också ha behövt intervjua vårdnadshavare för att få reda på hur mycket tid i hemmet som ägnas åt böcker och läsning.

Att använda intervjuer som metod har många fördelar. Dels kan jag som undersökare anpassa mina frågor efter de svar som informanten ger, detta hade inte varit möjligt om jag istället valt att göra en enkätundersökning. En nackdel med att välja att göra intervjuer är dock att de tar lång tid att genomföra, och framför allt tar de lång tid att gå igenom, transkribera och analysera. Jag anser också att risken för att jag lägger in egna värderingar och tolkning är större vid en intervjuundersökning, än om jag gjort en enkätundersökning. Men om jag använt mig av enkäter hade svaren inte blivit lika utförliga. Stukát (2005:124) menar för att få en mer djupgående undersökning, kan det vara klokt att använda sig av flera olika typer av undersökningsmetoder, och därför valde jag att också göra observationer. Observationer kan vara problematiska då jag som observatör alltid lägger in en egen tolkning i det jag ser. Därför menar jag att intervjuer och observationer kompletterar varandra väl, då jag under intervjutillfällena kan reda ut eventuella frågetecken. Observationerna kan också tydliggöra vissa intervjusvar, jag kan få en klarare bild av hur arbetet med läslusten har gått till rent praktiskt genom att jag studerar det, och inte bara får höra det muntligt.

#### 3.2 Generaliseringar och kontextens betydelse

Några forskare menar att den vetenskapliga kunskapen bör vara av generell karaktär och inte bara vara intressant för en undersökning, utan även för andra liknande studier (Christer Fritzell, 2009). På grund av detta kommer jag behöva ta ställning till min undersöknings validitet och generaliserbarhet. Det här är en nödvändig fråga, eftersom jag själv behöver problematisera min syn på den undersökning som jag gjort. Med hjälp av Fritzells teorier, har jag kommit fram till att den undersökning jag gjort är en socialt praktisk forskning, och att det därför inte är möjligt att generalisera mina resultat utanför pedagogikens område (Fritzell, 2009:193) Jag kommer att låna ett begrepp som Fritzell använder sig av, *naturalistiska generaliseringar*, som innebär att en aktör, i en kontext, känner igen sig i undersökningsresultaten eller reflekterar över dem, och väljer att praktisera dem i sin verksamhet (Fritzell, 2009). Min förhoppning är alltså att mitt undersökningsmaterial och de kvalitativa tolkningar jag gör av det tilltalar pedagoger och att de, genom reflektion, gör resultatet till sitt eget.

Jag vill också tydliggöra att de resultat som observationerna ger kan ses som unika på grund av att det är just jag som har iakttagit dem och jag menar att inga observationer kan ses som objektiva. Antropologen Fanny Ambjörnsson skriver att den kunskap som produceras i hennes studie *En klass för sig* ser ut som den gör just för att hon, med sin bakgrund och sina erfarenheter, har skrivit den (Ambjörnsson, 2004:44). Detsamma gäller min uppsats. Jag som observatör har egna erfarenheter och en egen förståelse av det som sker, men jag anser också att det är en nödvändighet att jag har det, för att jag alls ska förstå den observerade situationen. Med andra ord påverkar kontexten hur jag ser på de situationer jag har observerat. Men även förskoleverksamheten är kontextberoende, då varje ny situation som uppstår där är ny och unik och inte kan återskapas. Nils Gilje och Harald Grimen skriver att det är tveksamt om det överhuvudtaget finns några objektiva forskare som lyckats med konststycket att utföra objektiva undersökningar. De menar att detta bör betraktas som en omöjlighet, men inställningen ska vara att forskningen ska vara öppen för insyn (Gilje och Grimen, 2007). Jag påstår att jag har en distans till verksamheten, detta trots att jag under perioden som jag skrivit min uppsats samtidigt har arbetat två dagar i veckan på min valda förskola. Jag menar att jag lyckats bibehålla distansen till verksamheten då jag inte har varit där tillräckligt ofta för att bli en del av vardagen, vare sig för pedagogerna eller för barnen. Då jag endast varit där två dagar i veckan, har verksamheten heller inte blivit "min egen". Man kan beskriva det som att jag till viss del har uppfattat just denna förskolans intersubjektivitet, och rättat mig efter den. Dysthe beskriver intersubjektiviteten som en uppfattning som delas av medlemmarna i en större eller mindre grupp, som oskrivna regler som råder på exempelvis en arbetsplats (Dysthe, 1996). Att jag väljer att skriva att jag till viss del har anpassat mig efter de oskrivna reglerna beror givetvis på att jag inte har uppfattat dem alla. Den distans som jag har till verksamheten beror också på att den förändrades varje gång jag var där. Detta kunde till exempel bero på om det var barn som var sjuka eller pedagoger som var borta.

Dock tror jag att det finns fördelar med att jag valt en förskola där jag inte är helt främmande, barnen har sett mig förut och blir inte störda av att jag är där och observerar. Även pedagogerna har träffat mig och jag anser att det kan bidra till att de känner mindre tvång att försöka bevisa för mig att de är goda pedagoger. Jag vet hur deras vardag ser ut, och det är mindre risk att jag dömer dem, då jag vet hur deras verklighet ser ut.

Samtliga personer i undersökningen har anonymiserats och föräldrarna till de barn som förekommer i mina observationer har gett mig ett muntligt samtycke.

### 3.3 Kvalitativ forskningsintervju

Jag har utgått från norska psykologen Steinar Kvale när jag har gjort mina intervjuer. Hans tankar kring den kvalitativa forskningsintervjun har varit min utgångspunkt då mitt mål med intervjuerna med pedagogerna var att upptäcka deras tankar och syn på barns läslust sett ur ett genusperspektiv. Att använda sig av en kvalitativ intervjuguide (se intervjuguide, bilaga) innebär att jag vill ”[...] förstå ämnen från livsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv” (Kvale, 1997:32).

Kvale beskriver tolv aspekter av den kvalitativa forskningsintervjun. Här skriver han bland annat om att ämnet för intervjun är intervjupersonens livsvärld och dennes relation till den. Syftet med en kvalitativ intervju blir alltså de centrala teman som den intervjuade upplever.

Intervjuformen som jag använt mig av är rent tekniskt en halvstrukturerad metod, det vill säga att den varken är styrd fullt ut av förutbestämda frågor, men inte heller helt öppen som ett samtal. Fördelen med denna typ av intervjuform är just dess öppenhet, jag som intervjuare kan styra mina frågor efter de svar som jag får av informanten. Trots att intervjusituationen betecknas som ostandardiserad menar ändå Kvale att själva undersökningen blir standardiserad, genom de fem känslofaser som undersökningen går igenom. Kvale beskriver dessa faser som en känslodynamik som uppstår under arbetets gång, och menar att det är sällan som kontrasterna mellan en inledande entusiasm och senare inträffande svårigheter är lika tydligt som i en intervjuundersökning. I första fasen, *fas av antipositivistisk entusiasm* är forskaren starkt engagerad i ett problem och vill bedriva en realistisk forskning, som ska vara meningsfullt kvalitativ om människors liv. Andra fasen, *citatfas*, har forskaren spelat in sina intervjuer och är djup engagerad i vad den intervjuade har sagt. Här finns ett personligt engagemang. *Fas av tyst arbete*, kommer närmast och här utmärks fasen av lugn och tålmod. Därefter följer en *fas av aggressiv tystnad*, som innebär en kris i projektet för forskaren, med kaos och stress. Sista fasen kallar Kvale för *en fas av slutlig utmattning* där forskaren släpper hela projektet eller slutför det, men ändå har en känsla av resignation för att man upplever att man har misslyckats med att förmedla den ursprungliga intervju berättelsen för läsaren (Kvale, 1997:83).

Jag kan hålla med Kvale till en viss del. Under de veckor som jag arbetat med min undersökning, och med mina intervjuer, har jag gått igenom samtliga av Kvales faser, utom den sista. För mig har det aldrig varit aktuellt att släppa min uppsats och inte slutföra den, och jag har heller inte upplevt att jag misslyckats med att förmedla den intervju berättelse som pedagogerna framförde till mig. Däremot har jag tyckt att det har varit svårt med avgränsningar, att bestämma vad som är intressant för läsaren och vad som inte är det. Att dessutom förmedla något som informanten uppgett, som jag tycker är viktigt, utan att för den sakens skull upprepa mig för mycket, har jag också tyckt varit en utmaning.

Jag valde att intervjua pedagogerna en och en. Detta gjorde jag för att det skulle bli lättare för mig att uppfatta de skilda sätt som pedagogerna ser på barns läslust. I enighet med vad Kvale skriver, så har jag genomfört mina intervjuer enligt en intervjuguide, som är uppbyggd utifrån olika teman som har relevans för min undersökning (Kvale, 1997). Tack vare att jag ställde öppna frågor utifrån min intervjuguide, har intervjun formats efter pedagogens egna tankar, och inte efter ett av mig förutbestämt papper. Jag har dock styrt frågorna till en viss del, detta för att jag senare skulle kunna jämföra svaren med varandra. Till min hjälp har jag också haft en diktafon. Mina intervjuer har jag sedan transkriberat. Trots att arbetet med att skriva ut intervjuerna har varit krävande, så ser jag ändå en vinst i att ha arbetat på det viset.

Under intervjuerna hade jag möjlighet att vara lyhörd, använda mitt kroppsspråk och jag kunde helt enkelt vara en mer aktiv lyssnare med diktafonens hjälp, vilket jag också tror har bidragit till de öppna och trovärdiga svar jag har fått. Jag har också haft möjligheten att gå tillbaka och lyssna på intervjun igen, vilket har varit mycket värdefullt, om än tidskrävande (Runa Patel & Bo Davidson, 2003:83).

### 3.3.1 Observationer

I min undersökning har jag även använt mig av observationer som en metod till att få svar på frågeställningen. Jag anser att observationer är ett bra komplement till intervjuer, då jag här får möjlighet att med egna ögon se hur pedagogen bemöter och uppmuntrar barnens läslust. Jag har gjort observationerna som en fallstudie, och det innebär att jag har studerat en enskild grupp för att på det viset få en större kunskap om det ämne som jag valt att studera. Fördelen med denna typ av studie är dels att jag kan uppleva de situationer som pedagogerna beskriver i de intervjuer jag gjort med dem. Men också att jag får erfara att alla situationer är kontextberoende, jag kan inte skilja det jag har observerat ifrån kontexten som jag befann mig i vid observationstillfället (Stukát, 2005:30-53).

Under de observationer jag gjort har mitt fokus legat på pedagogernas bemötande av barnen, samspelet barnen emellan och interaktionen mellan barnen och pedagogerna. Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud skriver att en observation som forskningsmetod innebär att forskaren finns på plats och själv iakttar vad det är som händer. De menar att detta är en lämplig metod att använda sig av om man som forskare vill studera processer som de inblandade har svårt att själva beskriva (Esaiasson m.fl. 2007).

Under mina observationer har jag i största möjliga mån hållit mig passiv. Jag har varit vad Patel och Davidson (2003) kallar för en känd icke deltagande observatör. Författarna förklarar begreppet med att barnen och pedagogerna känner mig, men jag har stått bredvid situationerna och observerat, utan att själv ta en aktiv del (Patel & Davidson, 2003:95-98). Har barnen tilltalat mig har jag dock självklart svarat dem, men i övrigt har jag försökt att vara neutral och inte märkas. Anledningen till att jag valt detta förhållningssätt, är för att jag lättare ska se det samspel som råder mellan barn och pedagoger. Jag har också haft i åtanke att de pedagoger som jag observerat kan ha påverkats av min närvaro som observatör. Vid de tillfällen då det var möjligt valde jag därför att avvakta en stund innan min observation påbörjades, detta för att pedagogerna skulle kunna slappna av och jag som observatör skulle få en rättvis bild av situationen (Patel & Davidson, 2003:95-98).

Jag har använt mig av ett observationsprotokoll, där det finns plats för kortare anteckningar. Få punkter har valts ut för observation för att enkelt kunna identifiera syftet och kommentera detta vid observation. Färre punkter minskar även risken för felregistrering (Patel & Davidsson 2003:89,93).

En nackdel med att välja observationer som forskningsmetod är att observationerna är tidskrävande. Det kan också vara svårt för mig som observatör att avgöra vad som är ett invariant mönster hos den observerade, och vad som är ett spontant beteende (Patel & Davidson, 2003:86-88). Anledningen till att jag vill se det, är för att kunna studera den dagliga interaktionen mellan barnen och pedagogen, och inte bara det som sker

oövertänkt vid ett enstaka tillfälle.

Huvudsyftet med observationerna var att studera hur pedagogerna bemötte barnens intresse för läsning och arbetade för att främja deras läslust, detta ur ett genusperspektiv. Då jag befunnit mig ute på verksamheten två dagar i veckan under tiden jag skrivit uppsatsen, har jag haft många tillfällen att studera hur pedagogerna förhåller sig till detta. Vid varje observationstillfälle har jag fört anteckningar om situationen som uppstått.

### **3.4 Undersökningsgrupp och urval**

Min undersökningsgrupp består av fyra förskolepedagoger, både barnskötare och förskollärare. Anledningen till att jag valt att intervjua både barnskötare och förskollärare är att båda yrkesgrupperna finns i förskolan och är en aktiv del av barnens vardag. Både förskollärare och barnskötare omfattas av de lagar och förordningar som finns i förskolan, och båda grupperna ska sträva mot samma mål vad det gäller barnens tidiga utbildning. I den löpande texten har jag valt att inte göra någon skillnad på förskollärare och barnskötare, utan kallar dem för pedagoger. I mina presentationer av pedagogerna har jag dock valt att precisera deras utbildningsnivå.

Alla pedagoger är verksamma på samma förskola, men på två olika avdelningar. Åldrarna på barnen på respektive avdelningar är tre till sex år. Förskolan valdes utifrån tidigare kontakt, att jag dessutom blivit tillfrågad att vikariera under perioden för min uppsats påverkade också mitt val av förskola. Pedagogerna var positiva till att delta i min undersökning och var under hela processen nyfikna och tillmötesgående. Kvale menar att det kan gagna den intervjuade personen att vara med i en väl utförd forskningsintervju, då personen kan vinna ny insikt och på så sätt berika sin professionella yrkesroll (Kvale, 1997:35), något som jag hoppades skulle ske även vid min undersökning.

Tre av de intervjuade pedagogerna har varit verksamma inom förskolan under en längre period, mellan sju och trettio år. Den fjärde pedagogen är förhållandevis nyutexaminerad, och har arbetat inom förskolan i sex år. I min undersökning var det endast kvinnor som intervjuades. På min valda förskola arbetar inga män, vilket kan uppfattas som konstigt då jag skriver en uppsats ur ett genusperspektiv, men i själva verket speglar detta förskolans verklighet. Andelen män som arbetar som förskollärare har aldrig överstigit fem procent (Kåreland, 2005:64).

### **3.5 Analysmodell**

Cathrin Wasshede skriver i sin avhandling *Passionerad politik* om vikten av att välja rätt analysverktyg. Hon upplevde, precis som jag, att hon kände en närhet till de personer som hon intervjuat i samband med sin avhandling. Hon menar att genom att jag betraktar den information som framkommer under intervjuerna som olika sätt att se på ett fenomen, och att jag därefter dekonstruerar den, så kan jag som forskare ta ett steg bakåt och betrakta den intervjuades svar utifrån uppsatsens frågeställning och teoretiska anknytning. Genom att jag söker efter motsättningar, till exempel mellan intervjusvar och pedagogiskt uppdrag, så kan jag lättare distansera mig från verksamheten (Wasshede, 2010:64). Då min verklighet är en tolkning av det som

informerarna berättar, så måste jag försöka se på informationen så objektivt som möjligt för att kunna studera den.

Jag valde att transkribera hela intervjuerna, och sedan valde jag bort de delar som inte var väsentliga för min undersökning. Kvale (1997) kallar detta för strukturering och menar att vilka delar som är viktiga för studien beror på vilket syfte jag som forskare har med den, men även vilka teoretiska antaganden studien har. Genom att jag sedan har delat in materialet i olika kategorier får jag en tydligare överblick över min samlade empiri, och kan lättare svara på mina frågeställningar (Kvale, 1997). För att analysdelen ska bli lättare att läsa så har jag tagit bort stakningar, hostningar, hummanden, etcetera. Jag har valt att presentera vem som har sagt vad, men fokus för analysen ligger inte på enskilda personer.

### **3.6 Etiska överväganden**

Då jag bokade tid med de intervjuade pedagogerna så var jag noga med att be om deras samtycke för en intervju. Stukát menar att man redan vid den första kontakten med informanterna ska upplysa dem både om studiens syfte, men också att deltagandet är frivilligt (Stukát 2005:131). Innan jag började intervjun sa jag också att pedagogerna när som helst kunde välja att inte svara på en fråga, eller helt avbryta intervjun. Jag informerade också om att de inspelningar jag gjorde av intervjun, skulle spelas över efter jag hade transkriberat dem, och gjort informanterna anonyma. En total anonymitet var dock svår att garantera, då pedagogerna själva kunde känna igen sina kollegors ålder, avdelning med mer. Dock har jag ansträngt mig för att göra det så svårt som möjligt för utomstående att förstå vilken förskola eller pedagog det rör sig om. Det är också anledningen till att jag inte djupare beskriver det läsprogram som pågår på verksamheten, då det är unikt för kommunen där förskolan ligger.

## 4. Resultat och analys

I följande kapitel kommer jag att redovisa studiens resultat samt analysera resultatet utifrån mina valda teorier och tidigare forskning. Jag kommer även att sätta materialet i relation till både Lpfö98 samt Lgr11.

Jag kommer att börja med att presentera förskolan och därefter de intervjuade pedagogerna. Därefter följer en sammanställning av studiens empiriska material, där både intervjuer och observationerna finns med. Dessa resultat har jag sedan problematiserat och satt i relation till de valda teorierna och den tidigare forskningen. På de ställen i citaten där parenteser förekommer, har jag gått in i texten och förtydligat det som pedagogen har sagt. I en av observationerna förekommer en pedagog som jag inte har intervjuat. Jag har valt att ha med observationen då materialet som pedagogen använder sig av, som är i fokus för observationen, även används av de andra pedagogerna.

Patel och Davidson (2003) skriver att den förförståelsen och kunskapen jag har som forskare är en tillgång för att förstå de intervjuades svar. De beskriver den hermeneutiska cirkeln, en tolkning växer fram mellan min förförståelse och de möten jag gör med de intervjuades erfarenheter och idéer, som i slutändan leder till en ny förförståelse (Patel & Davidson, 2003). Här har mina transkriberade intervjuer en viktig roll, jag kan läsa texten om och om igen för att förstå dem i sin helhet. Jag har sedan undersökt skillnader och likheter i svaren jag fått, och dessa svar har resulterat i tre tematiska kategorier. Dessa kategorier är *Läslust*, *Medvetet förhållningssätt till genus*, samt en kategori jag valt att kalla *Situationer*. I kategorin *Läslust* kommer jag att beskriva det sätt som pedagogerna arbetar med barnens läslust, både på individnivå, men också på verksamheten i stort. Kategorin *Medvetet förhållningssätt till genus*, kommer att illustrera den förhållning för pedagogerna har till genusperspektivet. Jag har valt att kalla den för ett ”medvetet förhållningssätt”, då jag menar att ett genusperspektiv är något som ständigt ska vara närvarande, inte bara under specifika tillfällen. I den sista kategorin kommer jag att belysa olika händelser och intervjusvar, som jag menar förtydligar och underbygger mina frågeställningar. Situationerna berör både sociokulturellt perspektiv, genus, samt läsforskning.

### 4.1 Förskolan Blåklinten

Blåklinten är en förskola som ligger i en förstad till Göteborg. På förskolan går det dryga 100 barn, uppdelat på sex avdelningar. En av avdelningarna är en språkförskola, där barn med talsvårigheter får specialanpassad hjälp. Förskolan har två gårdar där barn och personal kan vistas, en av gårdarna är för de yngre barnen, ett till tre år, och den andra gården är för de äldre barnen, tre till sex år. Detta gör att förskolan blir uppdelad, varken personal eller barn träffar de som är på motsatt sida särskilt mycket. Språkförskolan delar gård med de äldre barnen. Min undersökning har utförts på de två avdelningarna med äldre barn, Vitsippan och Blåsippan.

Vitsippan och Blåsippan ligger bredvid varandra, och skiljs åt enbart av en skjutdörr, som ofta står öppen. På förskolan går det barn från flera olika typer av socioekonomisk bakgrund. De har även olika bakgrunder vad det gäller etnicitet, men barn med helsvensk bakgrund dominerar.

På avdelningen Vitsippan går det totalt femton pojkar och sju flickor. På Blåsippan

däremot är det jämt uppdelat, med tio flickor och tio pojkar. Två av pojkarna på Blåvingen har dock, som pedagogerna uttrycker det, ”speciella behov”, och behöver därför få mycket utrymme på avdelningen, samt en stor del av pedagogernas uppmärksamhet. Som observatör har det därför varit en utmaning, för att inte säga svårt, att kunna se om pedagogerna ger något av könen mer eller mindre utrymme, vid exempelvis lästunderna.

#### 4.1.1 Presentation av informanterna, förskolepedagogerna

Här följer en beskrivning över de intervjuade pedagogerna med fingerade namn.

Mia är en förskollärare som har arbetat på Blåklinten sedan 2005. Hon blev färdig förskollärare 1994. Hon har en två och ett halvt års lång förskollärarytbildning, och innan hon började arbeta på Blåklinten, arbetade hon på en skola i en förskoleklass. Hon arbetar på avdelningen Blåsippan.

Även Monica 52 år, arbetar på Blåsippan. Hon har en bakgrund som fritidspedagog, och har arbetat på Blåklinten sedan 1997. Innan dess arbetade även hon i förskoleklass.

49-åriga Sanna arbetar på Vitsippan, och blev färdigutbildad barnskötare 1983. Hon har arbetat på Blåklinten hela sitt verksamhetsliv.

Maria, 54 år, är förskollärare och har arbetat som det sedan 1979. Även hon har varit på Blåklinten sedan hon blev färdigutbildad. Hon arbetar tillsammans med Sanna på Vitsippan.

I en av observationerna förekommer också förskolläraren Malin, 45 år som har arbetat på Blåklinten sedan 2001. Hon blev färdigutbildad förskollärare 1990.

#### 4.2 Läslust

På frågan om det finns någon gemensam plan på förskolan för hur man ska arbeta med barnens läslust är pedagogerna splittrade. Monica menar att det finns det, då man i kommunen har utvecklat ett projekt som går ut på att få barnen att bli mer lyssnande vid sagostunderna.

Detta (läsprojektet) ska ju genomsyra allt egentligen. Det kommer ju uppifrån [...] då är det i förskolan som det ska börja, så då har de ju introducerat detta [...] Men detta är ju ändå ett sätt att få en bättre läsning. Men det ser ju inte vi frukten av på många år. Men jag tycker faktiskt att de (barnen) frågar och mer kan komma ihåg sagorna när vi har det här.

Hennes kollega Mia tänker på ett annat sätt;

Inte på förskolan i stort. Men här (på avdelningen) brukar vi vara inspirerade av läsprojektet, det här med att man har sin berättarsjal, tänder ljuset, att det blir lugnt och tyst och att den stunden ser sig ganska lik ut, oavsett vilken fröken det är som läser. Så vi på Blåsippan har pratat ihop oss och kommit en liten bit på väg.

Kåreland (2005:71) skriver att förskolan har en viktig roll för barns lärande och utveckling. Hon skriver också att förskolan är viktig för formandet av barns könsidentitet, eftersom den erbjuder många tillfällen till social interaktion och förhandling med andra. Läsprojektet menar jag ger ett bra utrymme för att väcka tankar hos barnen, samt synliggöra både pedagogernas och barnens reflektioner.



Båda pedagogerna menar att deras avdelning har blivit inspirerad av det läsprojekt som pågår i kommunen. Men de är inte överens om det har blivit allmänt vedertaget ännu att arbeta på det viset på förskolan, eller om det bara är deras avdelning som gör det. På avdelningen Vitsippan är båda pedagogerna överens om att läsprojektet i kommunen borde vara gällande även hos dem, men de menar att på grund av att flera av deras barn försvinner till förskoleklass till hösten, så vill de avvakta med att introducera det. Maria förklarar;

Kommunen har ju ett läsprojekt som de har introducerat, men vi har faktiskt valt att vänta med det till hösten. För det är ett helt nytt arbetssätt med böcker, och då sa vi att då avslutar vi, eftersom vi har en stor grupp barn som försvinner nu. Så börjar vi till hösten med detta. Det handlar om att man ska tända ljus och att då barnen ska vara helt tysta så länge ljuset är tänd. Och lyssna på sagan. Först ska man förklara ord i boken, man ska vara bekant med boken själv. Förklara svåra ord, läsa boken, och sedan berätta någon liten anekdot, en personlig anekdot, som anknyter till berättelsen. Och sen får då barnen också vara med. Så det är ett sätt att ha boksamtal.

Till hösten ser det alltså ut som att både Vitsippan och Blåsippan ska jobba på samma sätt för att främja barnens läslust. Att pedagogerna låter barnen återberätta berättelsen som de nyss hört, menar Eriksen Hagtvet (2006:22-44) är viktigt för deras språkutveckling, och detta är något som avdelningarna redan praktiserar till viss del, men som de ska bli ännu mer noggranna med till hösten. Dysthe (2001) skriver att högläsningen är en social interaktion, och lärandet sker i samverkan mellan barn och pedagog och mellan barnen i gruppen. Då pedagogen läser för barnet får de en språklig träning, de lär sig att förstå mer och mer av innehållet i böckerna. Barnet kommer allt eftersom få större kunskaper om innehållet i boken, och förstå sambandet mellan skriftspråk och talspråk. Barnet kommer sedan kunna läsa boken med hjälp av en person med mer kompetens, och sedan klara av att på egen hand läsa texten (Norberg, 2003).

Båda avdelningarna får bokpaket från biblioteket med böcker som de läser för barnen. Det får nya böcker varannan månad och får ungefär 25-30 stycken i varje paket. Böckerna är utvalda av en barnbibliotekarie, och avdelningarna har möjlighet att styra vilken typ av böcker de vill ha. Maria på Vitsippan berättade till exempel om ett arbete avdelningen gjort som handlade om hur olika familjer kan se ut. Avdelningen fick då böcker som visade olika familjekonstellationer och kunde använda sig av dem i sitt arbete. Kåreland (2005) skriver om vikten av att ha ett bra samarbete med barnbibliotekarier, och att de i sin tur se till att böckerna som barnen får ta del av är varierande; "Skönlitteratur är inte speglingar av verkligheten och återger inte människors kollektiva uppfattningar vid olika tider." (Kåreland 2005:12). Att pedagogerna har möjlighet att påverka vilka böcker som de får från biblioteket innebär att de kan välja böcker som de anser främjar barnens läslust, böcker barnen har ett stort intresse för. Flera av pedagogerna var noga med att understryka betydelsen av att exponera böcker för barnen på ett sätt som väcker deras intresse. Detta görs genom att böckerna ställs på hyllor som är i lagom höjd för barnen, så att de själva kan ta de böcker som de vill ha.

På avdelningen Blåsippan är det pedagogerna som har mest att säga till om vad det gäller vilka böcker som ska läsas. Mia menar;

Innan har barnen fått välja, men sen gick det lite över styr, när de hade med sig böcker hemifrån, för det har vi uppmuntrat att de gärna får ha, men då blev det för

dem lika med ”har jag med mig en bok då ska vi läsa den”. [...] Så har vi även gjort så ett tag, att vi vuxna har valt kanske två böcker, så får man rösta om vilken vi ska läsa.

Norberg (2003) skriver att barn måste få tillgång till pedagoger som kan förmedla det lustfyllda i läsningen, annars finns det en risk för att barnet tappar intresset för läsningen. Att få med barnen i läsestunderna och få dem engagerade i vad de lyssnar på, menar jag motverkar att läslusten falnar. Att låta barnen vara med och rösta om vilken bok som ska läsas menar jag kan bidra till att öka barnens engagemang.

På Vitsippan har barnen också uppmuntrats till att ta med egna böcker. Här får barnen ibland själva bestämma bok, ibland gör pedagoger det.

Det är olika, det är både jag och barnen som får välja. Ibland har de med sig egna böcker hemifrån. I julas var det så, istället för att få ta med sig leksaker fick de ta med sig en bok.

Att utgå från de böcker som barnen själva väljer är en bra utgångspunkt för att främja läslusten. Norberg menar att då man möter barnen på den nivå där de befinner sig, och utgår från den då man läser och arbetar med skriftspråksutvecklingen, blir läsningen meningsfull och lustfylld (Norberg 2003)

Avdelningarna arbetar inte enbart med böcker, utan alla pedagogerna berättar om hur de använder sig av flanosagor, ”sagopåsar”, som är tygpåsar fyllda med rekvisita för sagoberättande. Exempel på detta kan vara en sagopåse med tre olika stora sångar i, som kan användas när pedagoger berättar ”Gullock och de tre björnarna” för barnen. Alla fyra pedagogerna menade att de upplever dessa former av berättande som väldigt stimulerande för barnens läslust och läsintresse. Dock påpekar bland annat Sanna att bristen på tid gör att hon upplever det som svårt att hinna göra nya och inspirerande påsar, och detta gör att inte hjälpmedlet används fullt ut. Gunilla Ladberg (2006:158) skriver om att barnens språkliga utveckling främjas genom att barnen får stifta bekantskap med samma saga, fast på flera olika sätt. Till exempel att pedagogerna ena veckan läser boken om Bockarna Bruse, för att nästa vecka istället berätta den som en flanosaga. Pedagogerna har här lagt märke till den stimulans som det innebär för barnen att få höra sagan på olika sätt, men tidsbristen gör att de har svårt att hinna med de alternativa berättarformerna så ofta som de själva hade önskat.

På Blåsippan använder sig pedagogerna av en liten whiteboard i samlingarna. Många av orden som de skriver på tavlan återkommer varje dag, exempelvis ordet ”almanacka”. Pedagogerna berättade att de gärna frågar barnen om ord som de känner igen, så att barnen får känna att de kan ”läsa” det. Eriksen Hagtvet (2004:23) skriver att ett bra sätt att främja läslusten är om pedagogerna utgår från leken, och i den uppmuntrar barnen till att använda sig av skriftspråk, då detta lekfulla sätt gör att barnen inte känner några krav att prestera. Användningen av whiteboarden i samlingen, samt den prestationslösa användningen av den, hjälper alltså till att främja barnens skriftspråksutveckling.

På frågan om pedagogerna vet om barnen har någon insikt i vikten av att kunna läsa är tre av dem osäkra. Mia och Monica menar dock att det läsprojektet som bedrivs i kommunen säkerligen kommer att hjälpa barnen att förstå vikten av att kunna läsa. Dahlgren menar att intervjuer och observationer är bra metoder för pedagoger för att få reda på barnperspektivet angående läsning. Dahlgren menar att för att kunna fungera optimalt som ”handledare” för barnets läs- och skrivutveckling, så är det viktigt att man kunskap om barnets egen syn på skriftspråket (Dahlgren 1999). Maria

berättar att hon upplever att barnen till viss del har en förståelse för vikten av läsning. Hon säger att barnen gärna tittar och ”läser” på mjölkpaketet, samt vill ta del av barnlistorna, för att kunna urskönja sitt eget och kamraternas namn. Eriksen Hagtvet (2004) skriver om vikten av att barnen blir språkligt medvetna. Hon menar att detta handlar både om den muntliga språkmedvetenheten och den skriftliga. Barn som exempelvis har en väl utvecklad fonologisk medvetenhet då de är i fem – till sexårsåldern, får en gynnsamma läs- och skrivutveckling, än barn som i samma ålder har en dåligt utvecklad medvetenhet om fonem (Eriksen Hagtvet, 2004:57–58). Pedagogerna uppmuntrar också barnen till att namna sina teckningar, men också att skriva hälsningar på sina verk, exempelvis att skriva ”God jul” om de har julpyslat. Pedagogerna uppgav att syftet med detta är att barnen ska få uppleva att de förmedlar en text som andra kan ta del av.

På Vitsippan berättar Maria och Sanna att de periodvis brukar se barnen lekläsa för sig själva, eller för sina kamrater. Särskilt de barn som börjar närma sig skolåldern menar pedagogerna brukar ha ett extra stort intresse för lekläsning. På Blåsippan menar personalen istället att böckerna brukar få vara med i leken, men att barnen generellt inte visar något intresse för att varje sig lekläsa eller lekskriva. Eriksen Hagtvet (1990) betonar vikten av att stimulera barnens lekläsning och lekskrivning, då den i framtiden kan underlätta för barnen vad det gäller bland annat skrivriktningen. Vidare har det också betydelse för barnens förståelse av bokstavsformerna. Barnen lär sig också att kombinera i ordningsföljd. Barnen får också en ökad förståelse för sambandet mellan ljudbild och skriftbild (Eriksen Hagtvet, 1990:127-130).

### 4.3 Medvetet förhållningssätt till genus

Personalen på Blåsippan berättar att de inte har någon särskild genusaspekt i åtanke då de väljer vilka böcker de ska läsa för barnen. De har heller inte något uttalat genusarbete gemensamt på verksamheten. Detta trots att det finns tydliga riktlinjer i Lpfö98 för hur man ska förhålla sig till kön och genus i förskolan, (Skolverket, 2010). Som jag tidigare nämnt skriver också Svaleryd (2003) om vikten av att ha ett gemensamt förhållningssätt till genus i verksamheten, då detta bidrar till ett öppnare klimat och att mindre mobbing sker då barnen får en ökad förståelse för hur genusperspektivet påverkar oss.

Sanna berättar att hon har svårt att se att hon personligen arbetar genusmedvetet med böckerna. Hon uttrycker däremot en önskan om att göra det mer i framtiden då ”*Det ligger ju i tiden att man ska lära sig det, så det är väl bara till att ta sig an det*”. Sedan förskolan fick sina egna läroplaner 1998 har riktlinjerna för ett genusarbete funnits uttalat. Läroplanerna har funnits i tretton år, och förskolans uppdrag har sedan dess innefattat att pedagogerna ska arbeta mot stereotypa könsroller (Skolverket, 2010:4b). Jag tolkar pedagogens utlåtande som att hon vet att hon egentligen ska arbeta genusmedvetet, men att hon själv inte tycker att det är det viktigaste att koncentrera sig på i det dagliga arbetet. Kåreland skriver även hon om att både läroplaner och styrdokument berättar tydligt om den skyldighet som pedagogerna i förskolan har att arbeta för att främja genusmedvetenheten och för jämställdhet mellan könen (Kåreland, 2005:9). I läroplanerna står det att jämställdhet som riktmärke handlar om genus, alltså de uppfattningar om vad som är manligt och

kvinnligt samt de förväntningar som riktas mot pojkar och flickor utifrån dessa uppfattningar (Skolverket, 2010b).

På frågan om pedagogerna kan se någon generell skillnad i hur de båda könen beter sig under läsningen tycker de flesta att det främst beror på individen och inte på könet. Men Mia menar att hon kan se en skillnad, och att hon upplever pojkarna som "oroligare" under läsningen. Däremot menar hon att båda könen är lika aktiva vad det gäller att ställa frågor och diskutera böckerna, men hon säger att hon tror att flickor har lättare att sitta still. Svaleryd pekar på vikten att bemöta barnet positivt, vilket hjälper det att utveckla en positiv självbild (2003). Att bli kategoriserad som "orolig" kan istället få motsatt effekt, förutsatt att pedagogen visar barnen sin ståndpunkt. Svaleryd (2003) menar att om man bemöter barnen positivt så blir de harmoniska och trygga. Utlåtandet tyder på att pedagogen har en förutfattad mening kring hur barnen ska bete sig. Att bli bemött med förutfattade tankar kring hur man ska bete sig, kan istället innebära en självuppfyllande profetia, man gör det som förväntas av en.

Vad gäller läslusten i stort menar tre av pedagogerna att könet inte har någon betydelse för intresset. De menar att det snarare är hur vana barnen är vid läsning som avgör om de är intresserade eller inte. Norberg (2003) skriver att barn till föräldrar som läser mycket får böcker som en del av det vardagliga livet. Att det är individen själv som ligger till grund för intresset, snarare än könet. Här kan man också se Stanovichs (2000) Matteuseffekt, de barnen som är vana vid böcker redan hemifrån visar på ett större läsintresse även på förskolan, än de som inte kommer ifrån en läsande familj. Även Svaleryd (2003) påpekar vikten av att se individen istället för könet, då det finns större skillnader i grupper med flickor eller pojkar, än mellan könen. Pedagogerna nämner flera gånger att de väljer att se barnen som individer, och att de inte medvetet fokuserar på deras kön. De berättar att det är barnets mognadsnivå som bestämmer vilka krav som pedagogerna ställer på det. Mognadsnivån och den språkliga kunskapen är också huvudaspekten då pedagogerna delar in barnen i läsgrupper.

#### **4.4 Situationer**

Jag kommer här att lyfta fram intervjusvar och observationer som på ett tydligt och konkret sätt hjälper till att ge svar på mina frågeställningar. Situationerna är indelade efter olika underkategorier vars syfte är ett på ett klart sätt förmedla det jag vill få fram.

##### **4.4.1 Normgörande**

De två första situationerna jag väljer att belysa handlar om den manliga normen, hur det stereotypiskt manliga och maskulina görs till det normala och eftersträvaransvärda. Yvonne Hirdman menar att det råder en tydlig uppdelning av manligt respektive kvinnligt och att könen är hänvisade till skilda domäner, där det manliga ses som allmängiltigt och det kvinnliga som avvikande och mindre värt (Hirdman 1988:51).

##### **Glada gubben**

Pedagogen Malin sitter tillsammans med Elin, sex år. Elin fyller i svar som ska ligga till grund för det utvecklingssamtal som Malin ska ha tillsammans med hennes föräldrar. Elin svarar på frågor som rör hennes trivsel på förskolan, och Malin fyller i hennes dikterade svar på en enkät. I samband med detta får Elin också ringa in den figur, vars mun bäst beskriver hur hon känner för förskolan, bland annat vad det gäller

trivsel bland vänner, vuxna, vad hon tycker om maten med mera. En mun är glad, en är likgiltig och en är ledsen. Ovanför figurerna står det ”*Ringa in den gubben som bäst beskriver du känner inför...*” Malin läser för Elin, och också hon ber henne ringa in den gubben som hon känner passar bäst. Elin följer uppmaningen, och ringar in de figurer som hon tycker passar för henne på frågorna.

Ambjörnsson (2004) skriver om normalisering. Hon beskriver begreppet normal, som det som är vanligt förekommande, och det mest eftersträvansvärda, och menar att normalitet därför inte bara är beskrivande, utan också reglerande (Ambjörnsson, 2004:21). Ovanstående observation visar på att ”gubbar” är det som det normala. Pedagogerna valde det manliga begreppet framför ”gummor” och även framför det könsneutrala begreppet figurer. På det här viset hjälper pedagogerna till att understryka det hegemoniska maskulinitetsidealet (se exempelvis Holm, 2005). I Lpfö98 står det att pedagogerna ska arbeta för alla människors lika värde samt att arbeta för att nå jämställdhet mellan könen (Skolverket, 2010:3b). Även Kåreland (2005:10) skriver om att barn redan i förskolan har tagit till sig, och anpassat sig efter, den patriarkaliska ordningen. Detta styrks av min observation, där också pedagogerna framhäver det manliga som det normala och mest attraktiva.

### **Piratpojken**

Pedagogerna Maria sitter och läser för de äldre barnen på Vitsippan. Hon läser boken ”Morfar är sjörövare” av Jan Löf. Boken handlar om ett barn som berättar om när det, tillsammans med sin morfar, åkte ut på ett sjörövaräventyr, och jagade en skatt. Sagan är berättad i jagform, och vare sig namn eller kön på barnet nämns i boken. Bilderna visar ett barn i sjömanskläder och kortklippt hår.

När Maria läst färdigt börjar hon tillsammans med barnen samtala om boken, precis som kommunens läsprojekt förespråkar. Hon börjar med att fråga om barnen tyckt att det var rätt av morfar och pojken att försöka stjäla sjörövarskatten. Sedan frågar hon om det fanns några ord i sagan som barnen tyckt var svåra. Hon fortsätter att ställa några frågor till boken, och använder hela tiden ordet ”pojken” när hon frågar om barnet.

Även här ser man tydligt hur den patriarkaliska ordningen styr. Trots att det inte står någonstans i boken att barnet är en pojke, så antog Maria direkt att det var det. Kåreland (2001) skriver om vikten av att barn får möta olika förebilder i böckerna, och det här var en bok där barnen själva kunde få bilda sig en uppfattning av vilket kön huvudpersonen hade. Under intervjuerna poängterade en av pedagogerna just vikten av att barnen kan identifiera sig med personerna i böckerna, och de tog då dels upp könsaspekten, att barnen ska få identifiera sig med starka figurer av samma kön som sig själva. Holm (2005) och Paechter (1998) skriver om den mansdominerade hegemoni som råder i vårt samhälle. Hegemonin hjälper den dominerande klassen, alltså männen, att bibehålla kontrollen genom att projicera sitt eget sätt att se på samhället så framgångsrikt att den dominerade klassen accepterar detta som normen. Detta hjälper till att upprätthålla status quo mellan könen (Paechter, 1998). Holm (2005) menar att även kvinnor hjälper till att upprätthålla hegemonin, genom att dela uppfattningen av vad som är ”manligt”. När Maria läste boken om barnet som åkte ut på äventyr med Sjørövarmorfar, så utgick hon från att barnet var av manligt kön, och på detta vis upprätthöll hon alltså hegemonin. Då Maria under intervjutillfället berättat för mig att hon gärna använder sig av sagor som bryter mot traditionella könsmonster, så tyder observationen på att upprätthållandet av hegemonin var omedvetet från pedagogens sida. Situationen pekar också på det som Molloy skriver om i Bergman m.fl. 2009, om igenkännandet i skönlitteraturen, att flickor har lättare att identifiera

sig med manliga karaktärer än vad pojkar har att identifiera sig med kvinnliga. Det skulle kunna vara något som pedagogen har märkt av under tidigare lästunder, och att hon därför gjort ett omedvetet val att titulera barnet som en pojke.

#### 4.4.2 Olika stadier av lekläsning

De två följande situationerna kommer att belysa två av de olika stadier av lekläsning som barn kan gå igenom.

##### Den bortsprungna clownen

Avdelningen Vitsippan har varit på skogsutflykt. Alla barnen är nu på väg tillbaka till förskolan tillsammans med sina pedagoger. I området kring förskolan sitter det flera affischer med reklam för en cirkus som är på besök i staden. Niklas 5 år uppmärksammar en av skyltarna.

Niklas: *Fröken kolla! Det är en clown som är borta!*

Maria: *Vad menar du Niklas?*

Niklas: *Dom på cirkusen har satt upp massa skyltar för att en av deras clowner har sprungit bort!*

Maria: *Jaha, du menar så.. Vet du, jag tror att skylten betyder att de på cirkusen vill att folk ska bli intresserade av dem, så att de vill komma och titta på deras cirkusföreställning. Det är därför som clownen är på bilden, det betyder inte att han har sprungit bort. Tänkte du på lappar som sätts upp med till exempel bortsprungna katter?*

Niklas: *Ja.*

I Språkstimulering. D. 2, Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern, skriver Eriksen Hagtvet om vikten av att man som pedagog utgår ifrån barnets egna intressen när man konverserar med barnet. Eftersom grunden för den muntliga och skriftliga kommunikationen utgörs av talet, så menar Eriksen Hagtvet (2006) att det är viktigt att tala med barnen på ett sätt som stimulerar dem. I observationen utgår Maria från Niklas oro, och talar med honom om den. Hon förklarar på ett lugnt sätt vad skylten med clownen betyder, utan att för den sakens skull skoja bort hans oro. Hon visar på en förståelse för varför han tror att clownerna har sprungit bort, genom att dra paralleller till lappar med bortsprungna katter, vilket hon förstår är något som Niklas har sett i sitt bostadsområde. Samspelet mellan pedagogen och barnet blir här tydligt. Samspel är något som både Dysthe (2003) och Säljö (2000) poängterar är ett nyckelord för att ett sociokulturellt lärande ska kunna äga rum, och interaktionen kan ske både mellan individen och gruppen, eller mellan två enskilda personer, som i fallet med clownen.

##### Kompläsning

Oskar 5,1 år, sitter och tittar, lekläser i en bok som handlar om olika bilar som används vid ett vägbygge. Han ropar på mig och berättar för mig om en bild som han verkar tycka är särskilt fängslande; *Och här ser man hur den här stora bilen gör för att göra marken platt. Den liksom bara rullar. Och allt blir platt. Då kan man göra en väg här sen, som bilarna och sånt kan köra på. Eller cyklar kanske.*

Efter en liten stund kommer Erik 4,6 år och sätter sig bredvid Oskar i den lilla soffan som han satt sig i. Oskar plockar då istället fram en Bamse-tidning och börjar "läsa" för Erik. Pojkarna sitter kvar i soffan och Oskar läser för Erik i ungefär tio minuter innan de tröttnar.

Eriksen Hagtvet skriver mycket om vikten att barn blir uppmuntrade till att lekläsa och lekskriva. Genom leken, och den avdramatisering som den innebär, får barnet en chans att undersöka skriftspråket. Genom att exempelvis ta hjälp av barnets favoritbok och låta det läsa den, så får barnet känna att det kan, pressen minskar och lusten ökar. Vidare skriver Eriksen Hagtvet, om att många barn som menar att de lärt sig läsa på egen hand, ofta lekläser och återskapar en saga som de hört många gånger, för att till slut kunna läsa den själv (Eriksen Hagtvet 2002). Genom att Oskar återberättar innehållet i Bamse-tidningen för sin kompis, tränar han på att utveckla sitt skriftspråk. Eriksen Hagtvet hänvisar till en studie gjord av Elizabeth Sulzby, där hon lät 24 fem-sexåringar träna på att lekläsa, genom att återberätta sin favoritsaga. Sulzby såg här flera olika utvecklingsmönster hos barnen, som började med bildstyrda försök, där Niklas befann sig. Han såg en bild på clownen och la in sin egen tolkning till bilden. Oskar befann sig inom utvecklingssteg två, och hade börjat med ett textskapande, där han berättade en saga för sin kompis. Det tredje steget är att barnet börjar läsa sagan på egen hand, men Sulzby påpekar själv att mycket återstår att undersöka innan vi fullt ut kan förstå lekläsningens betydelse för skriftspråksutvecklingen (Eriksen Hagtvet, 2002:139:140).

#### 4.4.3 Tjej- och killböcker, genus i böckernas värld

Pedagogerna visade att både de och barnen har en bild av vilken typ av böcker som främst attraherar vilket kön, men även vilka böcker som man medvetet låter bli att presentera för exempelvis pojkar.

##### Identifiera sig med könsroller

Pedagogen Sanna uppger att hon tycker sig se en skillnad i vilken typ av böcker som flickor och pojkar föredrar. Som ett exempel lyfter hon fram att hon upplever att fler pojkar än flickor gärna tittar i och läser faktaböcker. Även Maria menar att hon upplevt att fler pojkar är intresserade av böckerna om *Halvan*, en liten pojke som får testa på olika traditionellt sett manliga yrken, så som polis och brandman. Mia är överens med de båda andra och säger;

Jag får nog rent instinktivt en känsla av att killarna nog mer, om de skulle få välja själva, så hade de valt nu säger jag riddare eller Emil där de själva skulle kunna känna igen sig på något sätt. Om det nu ligger två böcker framför så. Då tror jag nog att våra barn väljer rätt traditionellt. Eller typ att killar läser såna här typer av böcker, det låter ju jättehemskt, men jag tror nog att våra barn är väldigt så, det här är killböcker och det här är tjejböcker. Förstå mig rätt.

Yvonne Hirdman (1988) beskriver, vad hon kallar för ett genussystem. Det är som en ordningsstruktur av kön och könsroller. Systemet bygger på två lagar, den första lagen kallar Hirdman för *isärhållandets tabu*, kvinnligt och manligt bör inte blandas. Den andra lagen är *hierarkin*, det är mannen som är normen för det normala och allmängiltiga. Den manliga normen legitimeras genom isärhållandets lag. Denna lag

menar Hirdman, strukturerar sysslor, platser och egenskaper som är typiskt manliga. Isärhållandet uttrycks i arbetsdelning mellan kvinnor och män och föreställningen om vad som är kvinnligt respektive manligt. Dessa grundläggande områden där könen isärhålls legitimeras och förstärker varandra (Hirdman 1988). Jag tolkar att pedagogen menar att barnen redan vid den unga åldern tre till fem år, är medvetna om det isärhållandet som är så viktigt för att upprätthålla könsstrukturerna. Att pedagogen lägger in frasen "förstå mig rätt" tyder på att hon själv anser att systemet är förkastligt, men att hon, liksom resten av samhället, har svårt att värja sig.

### **Mamman vid spisen**

De senaste veckorna har man på Blåsippan läst flera av de klassiska verken, så som *Askungen*, *Snövit* och *Törnrosa*. Monica säger;

Ja, det är ju ingenting som vi har valt utifrån det (en genusaspekt). Utan nu är det de här äldre sagorna som vi läser, och de förmedlar ju det som de förmedlar. Det är ju så faktiskt. Mamma står i köket till exempel, i "Pannkakan", och barnen skriker efter mer. Då kan jag ju inte påstå att jag känner mig sådär jätte..ja..nej.. Det har varit lite styrt från barnen och jag menar, det är ju beroende på det vi får också (från biblioteket) faktiskt. Sen är det något som fånglar dem så håller man sig ju till det. Det gör man ju, för det blir ju en lugnare stund.

Längsjö och Nilsson skriver om hur skönlitteratur är av stor betydelse för barns och elevers förståelse av andra människor. Skönlitteraturen hjälper också till att forma uppfattningen av vilken plats barnet själv har i samhället. Man kan läsa att skönlitteratur är av stor betydelse för elevers förståelse för andra människor och för dess uppfattning av sin egen plats i samhället (Längsjö & Nilsson 2005). Genom att visa på de här stereotypa bilderna av flickor och pojkar, utan att vidare problematisera och diskutera dem med barnen, blir resultatet att pedagogen understryker de traditionella könsrollerna i samhället. Det här är tvärtemot vad Lpfö98 säger. Skulle det däremot vara så att pedagogerna väljer att läsa sagan, för att sedan arbeta utifrån kommunens läsprogram och diskutera den, dels sagan i stort, men även att de problematiserar de könsroller som förmedlas i sagan, så blir det istället en situation där barnen får reflektera över sitt sätt att se på traditionella könsroller. Pedagogen visar i utlåtandet att hon själv inte tycker att bilden som sagan förmedlar är vad hon står för, men samtidigt menar hon att hon är villig att blunda för det, då barnen svarar väl på sagan och varvar ner.

### **Pojkaktiga flickor och mjuka pojkar**

Maria på Vitsippan däremot, berättar att hon gärna har genus i tankarna då hon väljer böcker;

Ja det tycker jag alltid är spännande med böcker med till exempel flickor, om man säger starka flickor som är pojkaktiga, och pojkar som är kanske mjukare och som leker på ett sätt som man inte förväntar sig. Det blir spännande diskussioner kring det, eftersom barn ändå har den här föreställningen att det är flickfärger, pojkfärger.

Norberg (2003) menar att det är viktigt att det finns tillgång till flera olika typer av böcker. Hon skriver att det viktigaste inte är vad barnen läser, utan att de gör det



Norberg (2003). Förskolan Blåklinten har ett rikt utbud på böcker, och pedagogerna är noga med att exponera böcker av olika karaktär och svårighetsgrad. Även Kåreland (2001) skriver om vikten av att böckerna som barnen läser innehåller olika typer av verkligheter och att barnen får möta olika typer av karaktärer och förebilder, då böcker har en påverkan på barnen i deras eget identitetskapande. Att Maria kategoriserade starka flickor som pojkaktiga tyder på att hennes syn av könsrollerna är ganska traditionell. Starka flickor är pojkaktiga och mjuka pojkar kan provocera och inbjuda till diskussion. Men hon arbetade med att försöka påverka barnen i en annan riktning, och på det viset arbeta för att motverka synsättet.

### **Pojkar kan inte vara prinsessor**

Flera av pedagogerna är osäkra på om de arbetar olika med barnens läslust beroende på vad för kön de har. Sanna säger att hon kanske omedvetet låter sig påverkas av föreställningar om vad flickor alternativt pojkar ska tycka om för böcker. Även Maria uttrycker att hon är osäker, men att hon hoppas att så inte är fallet. Hon menar att valet av högläsningbok i alla fall inte påverkas utifrån vad barnen har för kön.

Mia på Blåsippan berättar dock att hon medvetet blir påverkad av vilket kön barnen har.

En parantes är att vi ska jobba för att bli bättre på genusperspektivet. Så att jag skulle hemska gärna vilja säga nej [...] Vet jag att det bara är killar, vilket vi sällan är det är blandade grupper båda två, men det klart att är det bara killar så väljer kanske inte jag en prinsessbok.

Svaleryd (2003) skriver om hur barn kan bli begränsade. Detta beror till stor del på stereotypa könsroller, och detta kan leda till negativa konsekvenser vad det gäller bland annat deras lärande. Pojkar har inte samma krav på sig som flickor att vara i kontakt med sina känslor, och ha en utvecklad känslig sida, och detta menar Svaleryd kan få negativa konsekvenser bland annat för pojkarnas språkliga utveckling. Pedagogerna visar i sitt svar att hon tycker att det är lite genant att de inte arbetar mer med genus, och hon berättar att hon önskade att så var fallet. Jag tolkar hennes svar som att hon vet att hon genom sitt val att välja böcker utifrån barnens kön, bidrar till att begränsa dem, och begränsa den litteratur som de får ta del av. Styrdokumenten är tydliga vad det gäller könsroller. Inom skolväsendet ska barn och elever tillåtas att utvecklas maximalt, de ska inte bli hindrade av könsspecifika krav och förväntningar. Detta betonas både i Läroplanen för förskolan, (Lpfö98) samt i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11).

## **5. Svar på frågeställningarna, diskussion samt avslutande reflektioner**

Jag börjar mitt diskussionskapitel med att presentera kortare sammanfattningar på mina intervjuer och observationer. Jag kommer att ge sammanfattningarna i anknytning till mina frågeställningar, så att läsaren enkelt kan överblicka svaren, samt knyta dem samman med mina valda teorier och aktuell forskning. Därefter kommer jag att föra en diskussion kring mina resultat, där även mina egna tankar och reflektioner blir synliga. Jag avslutar diskussionen med att presentera förslag till vidare forskning på temat.

### **5.1 Resultatdiskussion**

Pedagogerna sa flera gånger att de själva var osäkra på om de bemötte flickor och pojkar olika. Tallberg Broman (2002) menar att det är vanligt bland pedagoger både i förskolor och i skolor att tro att man inte gör någon skillnad beroende på kön, men forskningen pekar på det motsatta (Tallberg Broman, 2002). På Blåklinten har man inget gemensamt förhållningssätt till genus, och detta tror jag bidrar till att den hegemoniska ordningen förstärks. Den enskilda pedagogens synsätt på genus spelar en stor roll för hur de bemöter barnen (Tallberg Broman, 2002).

### **5.2 Hur gör pedagogen för att stimulera barnens läslust och hur arbetar de för att verksamhetsmiljön i förskolan ska stimulera till läsning?**

Pedagogerna använder sig främst av böcker för att stimulera läslusten, men även av sagopåsar och flanosagor, främst till de barn som inte har fullt utvecklat språk. De använder sig också till viss del av ett läsprojekt som har utvecklats av specialpedagoger i kommunen. Projektet går ut på att främja läsintresset och på längre sikt är förhoppningen att projektet ska hjälpa till att höja elevernas resultat på de nationella proven i svenska. Pedagogerna menar att det kommer att dels främja barnens läslust att arbeta efter läsprojektet, men att det också kommer hjälpa verksamheten att få ett gemensamt förhållningssätt till läslusten. Under lässtunderna försöker pedagogerna se till att barnen håller sig lugna och kommer ner i varv. Boksamtal förekommer ofta, men samtalet hålls efter att boken är färdigläst, så att den lugna stunden inte avbryts för mycket av livliga diskussioner. Detta är ett av leden i läsprojektet som specialpedagogerna har arbetat fram. Lpfö98 menar att en viktig del för barnens utveckling är barngruppen (Skolverket, 2010b). Precis som Säljö (2000) som menar att interaktionen individ och grupp emellan är av stor vikt för barnets utveckling, menar också Lpfö98 att barnet ska släppas in och få chansen att uttrycka sina tankar och reflektioner. Boksamtalet är ett sätt att främja den språkliga utvecklingen hos barnen, då de genom att interagera med andra barn och vuxna, får en chans till socialt samspel som hjälper dem i deras utveckling. Den sociala samverkan är nyckeln inom ett sociokulturellt lärande (Dysthe, 2003). Barngruppen skall ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande. Förskolan skall ge barnen stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer. De skall få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga att tänka själva, att handla, röra sig och lära sig, det vill säga. bilda sig utifrån olika aspekter såsom intellektuella, språkliga,

etiska, praktiska, sinnliga och estetiska (Skolverket, 2010b).

Pedagogerna på Blåsippan läser för barnen varje dag. En av pedagogerna uttryckte det som att de tidigare inte varit lika konsekventa med läsningen, men att de nu har börjat inse vikten av att arbeta med läsningen så ofta som möjligt. På Vitsippan är ambitionen att läsa varje dag, men pedagogerna tillstod att det inte alltid sker. Dock ser de till att läsa för barnen minst tre dagar i veckan, oftast mer. Pedagogerna på båda avdelningarna berättade också att spontanläsning på exempelvis eftermiddagarna, för en mindre grupp barn, var vanlig. Pedagogerna arbetar med att exponera böcker, för att på det viset väcka barnens läslust. En av pedagogerna berättar exempelvis att hon alltid se till att det står nya och fräscha böcker på en hylla där barnen lätt kan se dem. Därför menar pedagogerna att samarbetet med biblioteket är viktigt, då det är därifrån som verksamheten får sina bokpaket. Det betonar också Limberg, som skriver att den pedagogiska miljön i förskolan och i biblioteket kan ses som avgörande för att skapa miljöer som är mångfacetterade (Limberg, 2002).

På teckningar och på pyssel som barnen gör, så sporrar pedagogerna barnen att skriva sitt eget namn. Gör de pyssel, till exempelvis jul eller påsk, uppmuntras barnen att skriva en hälsning, exempelvis "God jul", så att de får uppleva känslan av att de har förmedlat ett budskap som andra kan läsa och ta del av. Barnen har, i perioder, uppmuntrats till att ta med egna böcker som pedagogerna sedan läser för dem. I samlingarna på Blåsippan används en whiteboard, barnens uppmuntras till att läsa de ord som de känner igen.

Gemensamt för alla intervjupersoner är att de tycker det är viktigt att ge barnen möjlighet att samtala kring böckerna de har läst. Genom att samtala med barnen om böcker märker pedagogerna om barnen har förstått det som de har läst. Samtalet enligt dem bidrar till att barnens språk och tänkande utvecklas.

### **5.3 Uppmuntras pojkars och flickors intresse för böcker och läsning på olika sätt?**

Några av pedagogerna var osäkra på om de bemötte barnens läsintresse på olika sätt beroende av deras kön. En av pedagogerna berättade att hon medvetet valde bort böcker om exempelvis prinsessor om hon endast hade pojkar framför sig. Hon menade att hon upplevde det som att barnen behövde ha någon i böckerna att identifiera sig med, för att de skulle känna ett intresse för böckerna. Det här visar på det som Svaleryd skriver om att barn kan bli begränsade på grund av stereotypa könsroller, vilket kan få negativa konsekvenser för barnens lärande, bland annat för pojkarnas språkliga utveckling (Svaleryd, 2003).

Säljö anser att elever måste ges en möjlighet att läsa litteratur som omfattar kunskaper som inte går att förankra i elevernas erfarenheter. Det är vid mötet av en sådan litteratur som eleverna får ny kunskap som efterhand förvandlas till erfarenhet (Säljö, 2000). Pedagogerna betonade att de upplevde det som att barnens intresse för läsning inte generellt berodde på vilket kön de hade, utan snarare den läsvana de har fått med sig hemifrån. Två av pedagogerna menade att de kunde se en skillnad i vilka böcker som pojkar och flickor föredrar, och de menade att pojkarna tycker mer om faktaböcker samt en bokserie om en pojke som testar på traditionella mansyrken. Vid lässtunderna läser inte pedagogen några faktaböcker, utan enbart skönlitterära. Boken om pojken som testade olika yrken förekom heller inte vid gruppläsningen under de dagar som jag vistades på förskolan.

#### **5.4 Finns det något gemensamt förhållningsätt till genus och hur man ska motarbeta traditionella könsroller på verksamheten?**

Varken på förskolan i stort, eller på de respektive avdelningarna, finns det något uttalat genusarbete. De pedagoger som senast blev färdiga med sin utbildning menar att de känner att de inte har läst tillräckligt inom området för att arbeta mer aktivt med det. På frågan om hur pedagogerna arbetar för att motverka traditionella könsroller, exempelvis genom arbete med böcker, så var det bara en av pedagogerna som menade att hon ofta väljer böcker som bryter mot de gängse rollerna. I övrigt förekommer inget uttalat genusarbete, och pedagogerna menade att de själva upplevde som att individen styrde verksamheten, snarare än könet på barnen. Kåreland (2005:10) menar dock att även små barn har anammat den könsordning som säger att det manliga är mer värt än det kvinnliga. Även Svaleryd (2003) pekar på vikten av att verksamheten har ett gemensamt förhållningssätt till genus, då varje pedagog har sina egna tankar kring vad genus betyder och hur man ska arbeta med det. Att därför fånga upp och synliggöra både sina egna, kollegors, samt barnens tankar kring genus, är nödvändigt för att kunna möta dem och anpassa dem efter verksamheten. Samhället har en mängd sätt att kommunicera med oss och det blir därför svårt att peka på exakt var normer och ideal skapas och förmedlas. Hirdman talar om just detta, att ju mer differentierat ett samhälle blir, desto mer komplexa blir de strukturer som påverkar oss (Hirdman 1988:51). Dessa är dock i allra högsta grad närvarande samtidigt som det tycks bli allt svårare att bevisa deras existens och konkretisera vad dessa innebär för den enskilde individen.

#### **5.5 Diskussion**

Att pedagogerna arbetar mycket, eller planerar att arbeta mycket, med boksamtal menar jag påverkar barnens identitetsskapande, då det är de reflekterande tankarna kring litteratur jag anser har störst influens på attityder och förhållningssätt. Det är något som jag finner att pedagogerna bör ha i åtanke när de diskuterar böckerna, för att på det viset aktivt kunna motarbeta traditionella könsroller. Boksamtalet är också ett sätt att främja den språkliga utvecklingen hos barnen, då de genom att interagera med andra barn och vuxna, får en chans till socialt samspel som hjälper dem i deras utveckling (Dysthe, 2003). Barnen har, i perioder, uppmuntrats till att ta med egna böcker som pedagogerna sedan läser för dem. Fördelen med sagoböcker, med skönlitterära böcker överhuvudtaget, anser jag är att de är mycket mångfasetterade. Det finns sagoböcker i alla former, sagoböcker med moraliska dilemman, sagoböcker med fakta, sagoböcker med budskap, och sagoböcker utan budskap. Min förhoppning är att det finns en bok för varje barn, och för varje tillfälle. Handlingen i dessa böcker kanske väcker tankar som gör att barnen börjar förstå sig själva och sin omgivning och böcker hjälper förhoppningsvis till att på det viset uppfylla styrdokumentens tankegångar. Jag tror att pedagogerna är helt rätt ute när de använder sig av boksamtal, då tankar och funderingar där kan fångas upp, och även påverkas i den riktning som Lpfö98 förordar. Gemensamt för alla pedagogerna är just att de menar att boksamtalet är viktigt. Genom att ge barnen en möjlighet att prata om boken märker pedagogerna om barnen har förstått det som de har läst. Samtalet, enligt pedagogerna, bidrar till att barnens språk och tänkande utvecklas. Det här håller jag helt med om, och det går också hand i hand med vad Säljö (2000) och Dysthe (1996, 2003) säger angående språkutveckling.

Då barnen fortfarande är så pass små, så tror jag att personalen kan främja att läsningen blir en del av barnens vardag, genom att de läser dagligen på förskolan, och även talar med föräldrarna om vikten av att det läser ihop med sina barn, då det hjälper dem i deras skriftspråksutveckling. Jag menar att ett stort utbud av böcker på avdelningen kan medföra att barnet blir nyfiket på högläsningen och boksamtalet. Detta var också något som pedagogerna poängterade, då de underströk vikten av att ha ett gott samarbete med biblioteket. Ett led i läsprojektet är att pedagogen ska vara väl bekant med sagan som den läser. Att pedagogen är engagerad och visar på ett intresse för sagan tror jag kan spegla av sig på barngruppen, så att entusiasmen smittar.

Att flera av pedagogerna menade att de börjat förstå hur viktig läsningen är för barnen ser jag som något positivt. Då PIRLS (2007) visar på att de svenska elevernas generella läsprovsresultat gjort en tillbakagång mellan åren 2001 och 2006, menar jag att det är av största vikt att inte bara skolan, utan också förskolan inser högläsningens betydelse för barnens lärande och utveckling. Som pedagog har jag ett stort ansvar och får inte glömma att många barn saknar högläsningen i sin vardag, vilket gör högläsningen i förskolan än mer viktig. Att barnen uppmuntras att skriva sitt namn på teckningar tror jag hjälper dem att förstå vikten av att kunna läsa och skriva, pedagogerna visar här barnen att skriftspråket är ett sätt att kommunicera, likväl som talspråket är det. Att barnen själva får läsa ord som de känner igen menar jag hjälper barnen att känna att de klarar av att läsa och att de får ett ökat självförtroende, utan att för den sakens skull känna att de måste prestera.

Att en pedagog berättade att hon medvetet väljer bort att läsa de böcker för pojkar som hon anser är "flickböcker" visar på att barnen bemöts på olika sätt beroende på kön. Pedagogens argument för detta var att hon ansåg att barnens läslust främjas av att de själva känner igen sig i sagorna de får höra. Vad hon inte tänker på då, är att det på avdelningen kan finnas pojkar som inte identifierar sig med den traditionella bilden av hur en pojke "ska" vara, och som då går miste om detta. Att utgå ifrån att barnen identifierar sig med en viss karaktär i en bok, baserat enbart på barnets kön anser inte jag är rätt. I PIRLS (Skolverket, 2007) står det att förmågan att läsa och skriva är en förutsättning för att människor ska kunna fungera socialt i samhället. Jag menar att det kan inverka hämmande på barnens läslust om de inte får uppleva olika typer av böcker, och möta olika karaktärer som de kan känna igen sig i. De förväntningar som ligger på barnet menar jag också kan bidra till att vissa beteenden förstärks, exempelvis att pojkarna blir oroligare vid lässtunderna, som en av pedagogerna påpekade. Dock har alla pedagogerna visat ett stort intresse för att ta del av mina resultat, och de har även flera gånger uttryckt en önskan om att få lära sig mer om ämnet genus. Min förhoppning är att pedagogerna själva kan se att de gör en skillnad, och att de också utvecklar en förståelse för hur detta påverkar barnen, så att de aktivt börjar arbeta med sitt förhållningsätt.

Barnlitteratur utgör ett bra hjälpmedel som kan användas i det pedagogiska arbetet för att uppmärksamma de styrdokument som förskolan arbetar efter. I forskningen jag tagit del av framkommer att barnen genom att de blir lästa för, tränar sin koncentrationsförmåga och stimuleras att reflektera över sina normer och värderingar. Min uppfattning är att vi lever i ett samhälle fyllt av budskap och föreställningar om hur kvinnor och män, pojkar och flickor ska vara och dessa påverkar ständigt våra attityder och värderingar. Omgivningen förmedlar olika koder och normer som vi anpassar oss efter och socialiseras. En tanke för pedagogerna att ta med sig in i

framtiden kan vara att försöka få insikt i hur samhällets budskap påverkar barnens föreställningar om könsroller, utifrån deras erfarenhetsvärldar.

## **5.6 Förslag till vidare forskning**

Jag har bara haft möjlighet att undersöka ett av verksamhetens många områden, läsningen. I mån av mer tid så hade jag gärna studerat exempelvis leken, både den fria leken och den organiserade. Det hade också varit spännande att göra en jämförande genusstudie för att se om det råder några signifikanta skillnader på förskolorna, beroende exempelvis på vilket geografiskt område de finns i.

Baserat på min studie så hade jag tyckt att det skulle vara en intressant infallsvinkel att forska vidare kring varför inte pedagogerna arbetar mer genusorienterat än vad de gör idag. Styrdokumentet i förskolan har funnits sedan 1990-talet, och jag anser att förskolan nu har haft tillräckligt många år på sig för att ha tagit dem till sig. Bottnar pedagogers och lärares uttryckande av könsroller och genus endast i den heterosexuella norm vi lever i, eller finns det även någon annan bakomliggande faktor som gör att det är så svårt att bryta könsroller?

Ett annat spår att undersöka skulle också kunna vara varför inte fler rektorer ser till att pedagogerna får en utbildning inom genus. Beror det på att området inte är högprioriterat, eller ligger det något annat bakom.

## 6. Avslutande ord och relevans för läraryrket

Som pedagog eller lärare, i både förskolan och skolan måste man vara både medveten om, och öppen för, de möjligheter som alla barn har. En förhoppning med min uppsats är att den ska hjälpa pedagogerna på Blåklinten att få upp ögonen för sin egen barnsyn, och även på den enorma påverkan som barn utsätts för dagligen, inte bara i förskolan och hemmet, utan av samhället i stort. Barn och vuxna bli ständigt stoppade i olika fack beroende på könstillhörighet, etnicitet och sexuell läggning. Jag hoppas på att jag bidragit till att skapa nya tankar hos pedagogerna, så att de börja reflektera över sitt eget förhållningssätt.

Mitt syfte med uppsatser är att jag har väckt tankar hos pedagogerna på den aktuella förskolan, men också hos läsaren och på min omgivning. Min önskan är att den berörda verksamheten tar arbetet kring genus ytterligare ett steg, med hjälp av den här uppsatsen. Mitt mål har aldrig varit att peka ut de brister som finns i verksamheten, utan snarare att hjälpa pedagogerna att se de utvecklingsområden som finns. Jag tror inte att situationen på Blåklinten är unik, utan genom den forskning som jag har tagit del av, har jag förstått att genusarbetet på svenska förskolor generellt sett är bristfälligt. Jag menar att för att inte skapa en nedåtgående spiral för resten av barnens skolgång, så måste genusarbetet börja i förskolan, och sedan finnas med eleverna ändå upp till studenten. Genus kan inte finnas som ett ämne eller tema utöver den vanliga verksamheten i förskola och skola, utan måste genomsyra allt, alltid.

## 7. Referenslista

- Ambjörnsson, F. (2004). I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer. Diss. Stockholm: Univ., 2004. Stockholm.
- Bergman, L. (2009). *Makt, mening, motstånd: [litteraturundervisningens dilemman och möjligheter]*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Björk, N. (1996). Under det rosa täcket: om kvinnlighetens vara och feministiska strategier. ([Ny utg.]). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Dahlgren, G. (red.) (1999). Barn upptäcker skriftspråket. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Delegationen för jämställdhet i förskolan (2006): *Jämställdhet i förskolan – metoder och möjligheter*. Stockholm: Fritzes
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Folkesson, L. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Furhammar S. (1997) *Varför läser du?* Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). Samhällsvetenskapernas förutsättningar. (3. uppl.) Göteborg: Daidalos.
- Gothlin, E. (1999). Kön eller genus? Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Hagtvét, B.E. & Herdís Pálsdóttir (1993). *Lek med språket*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hagtvét, B.E. (2002). Skriftspråksutveckling genom lek: hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Hagtvét, B.E. (2004). Språkstimulering. D. 1, Tal och skrift i förskoleåldern. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Hagtvét, B.E. (2006). Språkstimulering. D. 2, Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Hultqvist, K (1990). *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: en nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*. Stockholm: Symposium.
- Josefsson, Helena (2005): *Genus – hur påverkar det dig?* Stockholm: Natur och kultur
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kåreland, Lena (2001). *Möte med barnboken*. Stockholm: Natur & Kultur



- Kåreland, Lena. (2003). "Genus, förskolan och bilderboken". *Barnboken. Svenska barnboksinstitutets tidsskrift*. 26:2, 18-33.
- Kåreland, L. (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.
- Limberg, Louise (2002). *Skolbibliotekets pedagogiska roll – en kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur
- Norberg, I. (red.) (2003). *LÄSlust & LÄTtläst – Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*. Lund: Bibliotekstjänst
- Paechter, C. (1998) *Educating the other. Gender, Power and schooling*. London: Falmer Press.
- Patel, R & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur. Lund.
- Skolverket. (2007). *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 i Sverige och i världen*. (Rapport nr 305). Stockholm: Fritzes.
- SOU:2010:10: *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia - En granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*.
- Stanovich, K E.(2000). *Progress in Understanding Reading*. Scientific Foundations and New Frontiers. New York: The Guildford Press.
- Svaleryd, K. (2003). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. (1. uppl.) Stockholm: Liber
- Svensson, P. & Starrin, B. (red.) (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2001): *Genusperspektiv på skola, utbildning och omsorg*. i *Genusperspektiv på förskola, skola och utbildning – några inlägg från en arbetsgrupp på lärarutbildningen*. Malmö: Malmö högskola
- Tallberg Broman, I (2002). *Pedagogiskt arbete och kön- med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur
- Wasshede, C. (2010). *Passionerad politik: om motstånd mot heteronormativ könsmacht*. (1. uppl.) Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2010. Malmö.
- Williams, P, Sheidan & S, Pramling, I. (2000). *Barns samlärande - En forskningsöversikt*. Kalmar: Skolverket.

## Vetenskapliga artiklar

- Fritzell, C. ”Generaliserbarhet och giltighet i pedagogisk forskning och teoribildning”. I: Pedagogisk forskning i Sverige. Årg 14 Nr 3 2009 s. 191-211. ISSN 1401-6788.
- Hirdman, Yvonne (1988) *Genussystemet-reflektioner kring kvinnors sociala underordning*. I KvT nr-2/1988.
- Holm, A-S, (2005). ”Vi killar har lite mer vid sidan om” – maskuliniteter, feminiteter och studieresultat. I Didaktisk tidskrift nr -2/2005.

### **Styrdokument**

- Sverige. Skolverket (2010a) Del ur Lgr 11: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: kapitel 1 och 2*  
[http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Lgr11\\_kap1\\_2.pdf](http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Lgr11_kap1_2.pdf) (2011-05-03)
- Sverige. Skolverket (2010b). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.

## **Bilaga 1**

### **Intervjuguide- förskolpedagoger**

#### **Tema bakgrund**

1. Hur gammal är du?
2. Hur länge har du arbetat som pedagog inom förskolan?
3. Vad har du för utbildning/bakgrund?
4. Har du tidigare arbetat på en förskola med någon särskild inriktning?

#### **Tema allmän fakta om pedagogen/verksamheten**

5. Hur ofta läser ni för barnen?
6. Tycker du att det är tillräckligt mycket?
7. Har du lagt märke till om barnen ofta "lekläser" för sig själva eller för sina kompisar?

#### **Tema läsluststimulans**

8. Hur gör du för att stimulera barnens läslust?
9. På vilket sätt väcker du barnens läsintresse och läslust?
10. Arbetar ni med barnens läslust på något annat sätt än med böcker? Exempelvis annan form av berättande, flanosagor med mer.

#### **Tema egna verksamheten**

11. Har ni något gemensamt förhållningssätt på förskolan, vad det gäller att arbeta med barnens läslust?
12. Vet du hur barnen ser på läsning? Vikten av att kunna läsa?
13. Vem väljer de böcker som ni läser för barnen?
14. Hur ser lässtunderna ut, läser ni samma böcker för alla barnen?

#### **Tema genus**

15. Upplever du det som det finns en skillnad på pojkars och flickors läsintresse/läslust?
16. Påverkar barnets kön hur du väljer att arbeta med hans/hennes läslust?
17. Hur ser du på innehållet i de böcker ni läser för barnen utifrån en genusaspekt?
18. Försöker ni medvetet skaffa böcker som motverkar stereotypa föreställningar om hur flickor/pojkar är?
19. Uppfattar du det som att flickor och pojkar gillar samma typ av böcker?
20. Finns det någon påtaglig skillnad mellan hur pojkar och flickor generellt sätt betar sig under lässtunderna? Är exempelvis något av könen mer aktiva, intresserade, frågvisa, rastlösa?

#### **Tema eget läsande**

21. Har du själv ett läsintresse, läser du mycket privat?
22. Hur var det när du var barn, vad läste du?
23. Har du något speciellt läsminne från din barndom?
24. Hade du någon särskild favoritbok?

## **Bilaga 2**

### **Observationsprotokoll- pedagoger**

Datum:

Antal barn:

Kontext:

Pedagog:

Händelser:

Huvudsakligt innehåll: