

Ger det själen vingar?

En studie i användningen av barnlitteratur i fritidshem



Bild: Okänd upphovsperson, licensieras enligt CC BY-NC

Av: Berit Ghavidel Rostami

Handledare: Maria Ericson

Södertörns högskola

Självständigt arbete 15 hp

Fritidspedagogiskt område | höstterminen 2020

Grundlärarutbildning med interkulturell profil med inriktning mot Fritidshem

Erfarenhetsbaserad, 180 hp



Abstract

Title: Does it give wings to the soul? – A study in the use of children’s literature in leisure centers

Keywords: Children’s literature, children’s books, reading, book conversations, literature conversations, life issues, leisure centers, leisure center teachers, socio – cultural perspective, environmental psychological perspective, reading circle, library, school library

The purpose of this work is to investigate and shed light on how children’s literature is used in the after – school center, if there are any conversations with children’s literature as a starting point and if children’s literature and conversation from the books are used as tools to let students process issues concerning themselves, their lives and their thoughts. The survey was conducted in the form of a web-based questionnaire and the questionnaire responses were then analyzed from three different theoretical perspectives: a socio-cultural perspective, an environmental psychological perspective and Aidan Chamber’s model The Reading Circle. From the point of view of the socio-cultural perspective, communication and language are in focus and the interplay between the common thinking and the individual’s thinking is a prerequisite for development and learning. This perspective is set in relation to how conversation about read books can become tools for students’ development. The environmental psychological perspective in this work is about how noise affects students’ concentration and analytical ability, how the design of the room affects students’ views of both themselves and what the room should be used for and that the environment is also a matter of social impact. The reading circle offers a holistic perspective on the reading process, which is about choosing a book, reading the book, being able to reflect on and react to the book’s content, and then want to start over with the next book. Conclusions drawn from this study are that children’s literature is used in leisure centers to varying degrees, that the physical environment in the form of, for example, limited opportunities for quiet places affects the extent of student’s individual reading, and that books discussions and structured reflections based on children’s literature occur to a very limited extent.

Sammanfattning

Titel: Ger det själen vingar? – En studie i användningen av barnlitteratur i fritidshem

Nyckelord: Barnlitteratur, barnböcker, läsning, boksamtal, litteratursamtal, livsfrågor, fritidshem, fritidshemslärare, sociokulturellt perspektiv, miljöpsykologiskt perspektiv, läsandets cirkel, bibliotek, skolbibliotek

Syftet med detta arbete är att undersöka och belysa hur barnlitteratur används i fritidshemmet, om det förekommer några samtal med barnlitteraturen som utgångspunkt och om barnlitteratur och samtal utifrån böckerna används som verktyg för att låta eleverna bearbeta frågor som berör dem själva, deras liv och deras tankar. Undersökningen har genomförts i form av en webbaserad enkät och enkätsvaren har sedan analyserats utifrån tre olika teoretiska perspektiv: ett *sociokulturellt perspektiv*, ett *miljöpsykologiskt perspektiv* samt Aidan Chambers modell *Läsandets cirkel*. I det sociokulturella perspektivets utgångspunkt står kommunikation och språk i fokus och samspelet mellan det gemensamma tänkandet och den enskildes tänkande är en förutsättning för utveckling och lärande. Detta perspektiv sätts i relation till hur samtal omkring lästa böcker kan bli verktyg för elevernas utveckling. Det miljöpsykologiska perspektivet i detta arbete handlar om hur buller påverkar elevers koncentration och analysförmåga, hur rummets utformning påverkar elevernas syn på både sig själva och på vad rummet ska användas till samt att miljö även är en fråga om social påverkan. Läsandets cirkel erbjuder ett helhetsperspektiv på läsprocessen som handlar om att välja bok, att läsa boken, att få reflektera över och reagera på bokens innehåll, för att sedan vilja börja om med nästa bok. Slutsatser som dragits av denna undersökning är att barnlitteratur används i fritidshemmen i varierande grad, att den fysiska miljön i form av till exempel begränsade möjligheter till lugna platser påverkar omfattningen av elevers enskilda läsning, samt att boksamtal och strukturerade reflektionstillfällen utifrån barnlitteraturen förekommer i mycket begränsad omfattning.

Innehållsförteckning

Inledning och bakgrund.....	1
Syfte och frågeställning.....	3
Tidigare forskning	3
Litteratursamtal i skolan	4
Den omgivande miljöns betydelse.....	7
Teoretisk bakgrund.....	10
Sociokulturellt perspektiv	10
Miljöpsykologiskt perspektiv	11
Läsandets cirkel	13
Metod	14
Val av metod.....	14
Urval	16
Facebook-grupperna.....	16
Informanternas anställningstitlar.....	17
Representativitet.....	17
Val av frågor.....	18
Anonym kontra konfidentiell.....	19
Etiska överväganden.....	19
Resultat.....	20
Barnlitteraturens användningsområden på fritidshemmet i allmänhet	20
Barnlitteraturen i pedagogledda aktiviteter och boksamtal	21
Pedagogernas syn på barnlitteraturens roll i fritidshemmet i allmänhet.....	21
Fritidslärares fördel jämfört med klassläraren	22
Fritidshemmets rums- och miljömässiga förutsättningar	22
Bruk av bibliotek/skolbibliotek	23
Resultat i relation till de teoretiska perspektiven.....	24
Sociokulturellt perspektiv	24
Miljöpsykologiskt perspektiv	25
Läsandets cirkel.....	26
Sammanfattning av informanternas svar	28
Avslut	29

Metoddiskussion.....	29
Avslutande diskussion	30
Uppslag till vidare forskning.....	31
Referenser.....	32
Bilagor;.....	33
Barnboksakademins lista <i>17 skäl för barnboken</i>	34
Det sokratiska samtalet enligt Ann Pihlgren	36
Exempel på frågor i Chambers boksamtal.....	37
Första rektorsbrevet	38
Reviderat rektorsbrev	39
Intervjufrågor, version 1 (som användes vid den genomförda intervjun)	40
Intervjufrågor, version 2 (som skulle användas vid de intervjuer som aldrig blev av)	42
Facebook-enkätens inledning och frågor.....	44

Inledning och bakgrund

Barnböcker har alltid varit ett stort intresse hos mig, inte bara när jag själv var barn utan även som vuxen. Jag har alltid funnit stor glädje i att botanisera i barnbokshyllor och att läsa böcker för och med barn, såväl privat som i mitt yrkesarbete med barn. Böckerna har fungerat som portaler till världar och situationer som jag fått besöka och utforska. Som barn på egen hand eller tillsammans med en vuxen. Som vuxen tillsammans med eget eller andras barn. Att både högläsning och egen bokläsning är stimulerande för språkutvecklingen och för påfyllnad i ordförrådet är ett allmänt känt och beforskat faktum som väl ingen pedagog i skolan skulle ifrågasätta, men böcker kan vara så mycket mer än ”bara” språkinläring och läs- och skrivkunnighets-stimulerande. Ett bevingat uttryck säger att *böcker ger själen vingar*. På Barnboksakademins hemsida går det att hitta en lista med ”17 skäl för barnboken”. Där kan en till exempel läsa att vi med bokens hjälp kan träna oss i empati och medkänsla, stärka vår självkänsla, fundera över vad som är rätt eller fel, ont eller gott, upptäcka att vi inte är ensamma om att tänka just som vi gör, förstå att vi är både lika och olika, att det mesta kan ses från olika håll och att boken förklarar verkligheten och vidgar vår värld. För hela listan, se bilaga 1, (Barnboksakademins u.å.).

I läroplanen för fritidshemmet finns tydligt stöd för att verksamheten ska ge eleverna tillfälle att få lära sig ord och begrepp som uttrycker behov, känslor, kunskaper och åsikter (Skolverket, 2011, rev. 2019, sid 24). De ska också få utveckla sin förmåga att ”kommunicera med språkliga uttrycksformer i olika sammanhang och för skilda syften” (Ibid, sid. 23). Eleverna ska få utforska, ställa frågor kring och samtala om företeelser och samband i omvärlden (Ibid, sid. 23). Verksamheten i fritidshemmet ska utmana och inspirera eleverna till nya upptäckter (Ibid, sid. 22). Läser vi det centrala innehållet i läroplanen ser vi att verksamheten ska behandla områden som att framföra egna åsikter och argumentera när det gäller till exempel etiska frågor och vardagliga händelser (Ibid, sid. 24).

När jag ser ovanstående sammanställning av läroplansinnehåll och urvalet av punkter ur listan över *skäl för barnboken* tillsammans framför mig, ligger det nära till hands att göra kopplingar mellan dem. Läroplanen säger att eleverna ska få lära sig kommunicera till exempel behov, känslor, kunskaper och åsikter. Listan över *skäl för barnboken* hävdar att vi

genom att läsa böcker kan utveckla såväl empati och medkänsla som självkänsla och att böcker ger oss tillfälle att reflektera över ont och gott, rätt och fel. När läroplanen säger att eleverna ska få utforska, ställa frågor kring och samtala om företeelser och samband i omvärlden och att verksamheten i fritidshemmet ska utmana och inspirera eleverna till nya upptäckter, då säger listan över *skäl för barnboken* att böcker ger oss tillfälle att upptäcka att vi inte är ensamma om att tänka just som vi gör, att boken förklarar verkligheten och vidgar vår värld. Ett centralt innehåll är enligt läroplanen att verksamheten ska behandla områden som att framföra egna åsikter och argumentera när det gäller till exempel etiska frågor och vardagliga händelser, då slår listan över *skäl för barnboken* fast att bokläsning hjälper oss förstå att vi är både lika och olika och att det mesta kan ses från olika håll.

Utifrån detta resonemang skulle alltså barnlitteraturen kunna spela en stor och viktig roll i fritidshemmet och för dess läroplansuppfyllelse. Att jag skriver *skulle kunna spela* istället för *spelar* handlar om att jag misstänker att barnlitteraturen idag har långt ifrån den centrala plats i fritidshemsverksamheten som eleverna och böckerna förtjänar, sett till böckernas förmåga att bidra till elevernas utveckling, såväl kunskapsmässigt som socialt och i personlighetsutvecklande syfte. Dessa misstankar grundar sig i egen erfarenhet av hur arbete och förutsättningar på fritidshem förändrats under de senaste 20 åren, bland annat hur barngruppernas storlek ökat utan att lokalerna utökats i samma omfattning, hur pedagogtäteten minskat och hur till exempel internet och digitala verktyg fått en allt större plats i verksamheten.

I Skolverkets allmänna råd för fritidshem framgår det att utformningen av miljön på fritidshemmet har betydelse för elevernas möjlighet till utveckling och att den ska inrymma möjlighet till såväl lek och rörelse som stillhet och reflektion. Den ska erbjuda naturligt avgränsade platser där eleverna kan vila, sitta och prata eller läsa och ljudnivån ska där kunna hållas låg (Skolverket, 2014, sid 18-19). Utifrån egen erfarenhet skulle jag vilja påstå att förutsättningarna för att följa dessa allmänna råd kraftigt har försämrats, vilket förstärker min misstanke om att förutsättningarna för läsning och boksamtal på fritids också har försämrats.

Vidare slår Skolverkets allmänna råd för fritidshem fast, att en ”god pedagogisk miljö väcker elevernas nyfikenhet, intresse och lust att lära [...och] gör det möjligt för eleverna att bryta med stereotypa föreställningar och normer” (Ibid, sid 19). Detta menar jag i barnboks-sammanhang skulle kunna handla om att våga visa intresse för att läsa böcker och att inte sitta fast i eller utveckla stereotypa föreställningar om vem som kan läsa vilken typ av böcker. Huruvida fritidshemmen i allmänhet fyller den här funktionen av *god pedagogisk miljö* vill jag belysa genom min undersökning.

Syfte och frågeställning

Syftet med det självständiga arbetet är att ta reda på vilken roll barnlitteraturen spelar i fritidshemmet och utifrån det ge några exempel på hur det kan fungera. Mina frågeställningar i undersökningen har varit följande:

- På vilka sätt barnlitteratur används i fritidshemmen
- Om barnlitteratur används i grupp på fritidshemmen, om det då förekommer samtal utifrån böckerna och hur dessa i så fall brukar gå till
- Hur informanterna uttrycker sin egen syn på barnlitteraturens roll i fritidshemmen i allmänhet
- Om informanterna kan se att det finns några fördelar för fritidsläraren jämfört med klassläraren när det gäller barnlitteratur och boksamtal som verktyg för att fundera på och samtala om frågor som berör eleverna, deras liv och deras tankar
- Hur de rums- och miljömässiga förutsättningarna ser ut på fritidshemmen vad gäller dels att erbjuda eleverna möjlighet till ostörd egen läsning, dels att ostört arbeta med boksamtal i grupp.

Tidigare forskning

I mina inledande sökningar efter tidigare forskning på området barnlitteratur och boksamtal fann jag en relativt stor mängd litteratur skriven inom området. Det var inte forskning i ordets rätta bemärkelse, men de stärkte min tanke om barnlitteraturens relevans och värde i fråga om att ge barn tillfälle att bearbeta sina frågor och tankar om livet, såväl de stora livsfrågorna som vardagens dilemman. Viss forskning gick ändå att hitta omkring att använda barn- och

ungdomslitteratur i skolan med ett annat syfte än att stärka språk-, läs- och skrivutvecklingen. Däremot hade inte några av dessa studier fritidshemmet som fokusområde, då samtliga handlade om läraren i klassrummet. Det väckte frågan hos mig om det beror på att fritidshemmet generellt är mindre beforskat än klassrummet och klasslärarens roll, eller om det helt enkelt i fritidshemmen inte förekommer så mycket av bokläsning och boksamtal att forska om?

Den forskning jag nedan kommer att ge exempel på behandlar några olika modeller av litteratursamtal i skolan (Eriksson-Barajas, Alkestrand och Pihlgren), en studie i hur barn tolkar texter och förstår komplexa litterära texter (Märak), samt några studier om den omgivande miljöns inverkan på barns tänkande och agerande (Küller & Hygge, Hippinen-Ahlgren, Roe och Nordin-Hultman). Ett namn som jag återkommande stött på i mitt sökande efter forskning är Aidan Chambers, som är hedersdoktor vid Umeå universitet och några universitet i England. Chambers har inte publicerat någon egen forskning, men är, förutom att vara författare av barn- och ungdomslitteratur och lärare, en flitigt anlitad föreläsare och författare av böcker om bokläsning och boksamtal. Jag har därför valt att ta med en del tankar från Chambers i min sammanställning av tidigare forskning, trots att det alltså inte handlar om forskning i strikt bemärkelse.

Litteratursamtal i skolan

Katarina Eriksson Barajas, professor i pedagogik och docent i pedagogiskt arbete, beskriver i sin bok *Boksamtalets dilemman och möjligheter* upplägget i Bäckskolan, som anordnade läsecirklar vars mål var att eleverna skulle ”uttrycka tankar och känslor som litteraturen väcker” (Eriksson Barajas, 2012, sid 25). Boken tar upp dilemman som kan uppstå i arbetet med boksamtal, hinder för att det ska bli till djupare samtal om böckerna. Ett exempel på hinder som nämns är när lärarna gör om boksamtalen till räkneövningar, ordförrådstester och övning i högläsning. Detta beror troligtvis, menar författaren, på att lärarna har ett antal läroplansmål att ta hänsyn till i sin undervisning och dessa passar de på att plocka in i boksamtalsarbetet (Ibid, sid. 41). En fråga som väcks hos mig när jag läser detta exempel på hinder är om motsvarande samtal under ledning av en fritidshemslärare, på fritidstid, skulle kunna fungera mer fritt från den typen av läroplansmåls-strävan och därmed bereda möjlighet att komma djupare i samtalen, att ge plats för de just de tankar och känslor som texten väcker?

Ett begrepp som får stort utrymme i Eriksson Barajas forskning är *nöjesläsning*, eller *läsning för nöje* (*reading for pleasure*), som är det begrepp författaren använder i den doktorsavhandling som boken bygger på (Eriksson, 2002, sid 93). Till exempel undersöks hur mycket det är möjligt att strukturera och styra omfattningen av elevernas läsning utan att det får en negativ inverkan på deras nöjesläsning (Eriksson Barajas, 2012, sid. 43). Ett annat område som nämns är hur det fungerar att hålla läsningen av en gemensam bok synkroniserad utan att det påverkar nöjesläsningen (Ibid, sid 48). En strävan med den läsecirkelverksamhet som Eriksson Barajas undersökt är att de ska ge läsarna individuella, njutbara läsupplevelser på olika svårighetsnivåer, utan prestationsångest. Detta menar hon kan vara svårt att uppnå när lärarna samtidigt försöker ta in andra strävansmål i läsecirkelträffarna, att den njutbara läsningen blir avbruten när lärarna använder den för att testa andra kunskaper (Ibid, sid. 50). Även här undrade jag hur utfallet istället skulle bli om läsning och boksamtal skedde tillsammans med fritidshemslärare på fritidstid? Leder det till mer av den önskade nöjesläsningen och samtal som präglas av frihet och lust att dela tankar och inte av prestationskrav?

Malin Alkestrand, doktor i litteraturvetenskap, skriver i sin avhandling *Magiska möjligheter – Harry Potter, Artemis Fowls och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete* om hur lärare skulle kunna använda sig av fantasy-litteratur i arbetet med skolans värdegrund och då specifikt teman som demokrati, mänskliga rättigheter och kulturell mångfald i klassrummet. Fantasy-genren har, menar Alkestrand, magiska möjligheter att låta läsaren pendla mellan fantasi och verklighet, distans och närhet och att genom detta både känna igen sin egen verklighet och samtidigt se på den med distans genom berättelsen (Alkestrand, 2016, sid. 13). Genom fantasy-litteraturens allegoriska dimension inbjuds läsaren att jämföra sin egen värld med en magisk värld. När läsaren upptäcker de stora skillnaderna mellan dessa två världar leder det till ett främmandegörande som gör fantasy-litteraturen till ett användbart verktyg för social kritik av samhället (Ibid, sid. 300). Alkestrand menar att eftersom det handlar om just en fantasivärld kan utforskandet av hur den fungerar gå så mycket djupare utan att någon blir utpekad, och när läsaren sedan återvänder till den riktiga världen kan lärdomarna införlivas i det egna sammanhanget (Ibid, ss. 303-304). Här poängterar Alkestrand att läraren behöver ta på sig dubbla roller, dels att relatera fantasy-världens maktkamper till elevens egen verklighet, dels att använda sig av den främmandegörande effekten till att låta eleven på ett kritiskt sätt utforska sin egen värld. Detta, menar Alkestrand, är en central uppgift för läraren, att när det

kommer till undervisning om grundläggande värderingar utbilda eleverna till kritiska och aktiva samhällsmedborgare som inte låter någon annan definiera vem de är, som står upp emot förtryck och som är beredda att kämpa för en bättre värld (Ibid, sid. 304).

Ann Pihlgren, fil. dr, har i sin forskning kring tankeutveckling och lärande bland annat lyft fram *det sokratiska samtalet* i undervisningen. Det sokratiska samtalet följer en mall med olika stadier: *preseminarium*, *det sokratiska seminariet*, *den tolkande delen*, *inledande fråga*, *värderingsfrågor* och till sist ett utvärderande *postseminarium*. För närmare beskrivning av de olika stadierna i ett sokratiskt samtal, se bilaga 2. I det sokratiska samtalet kan utgångspunkten vara av olika slag, till exempel en dikt, en bild, ett matematiskt problem eller en litterär berättelse (Pihlgren, 2010, sid. 101). När det gäller val av samtalsunderlag poängterar Pihlgren vikten av att underlaget utmanar tanken, inte är alltför lätt att överblicka eller innehåller alltför få idéer. Det behöver innehålla någon form av motsägelser, tolkningsmöjligheter eller *sprickor* som kan bli utgångspunkt för samtalet. En berättelse med tydlig moral eller entydigt budskap kan fungera bra som högläsning i allmänhet, men leder enligt Pihlgren inte till ett berikande samtal i sokratisk mening (Ibid, sid. 103).

Pihlgren skriver om hur vi redan som barn ställs inför en mängd olika valmöjligheter i en alltmer komplex värld, där värden som tidigare varit självklara ifrågasätts och får konkurrens av andra, genom att vi möter många andra kulturer och påverkas av ett kontaktnät som spänner över hela jorden (Ibid, sid 11). Vidare menar Pihlgren att undervisningen har en tendens att lära barn och ungdomar att det bara finns ett korrekt svar på frågor eller företeelser, att de ska förlita sig på auktoriteter och att de därigenom hindras från möjligheten att utvecklas och förnyas. (Ibid, ss. 11-12). Tvärt emot den tendensen uttrycker Pihlgren vikten av att våga ifrågasätta det givna och vedertagna och att pröva många möjliga svar (Ibid, sid. 12). Detta, i kombination med det faktum att allt färre medborgare är aktiva i samhällets demokratiska process, har varit Pihlgrens motiv till att föra in det sokratiska samtalet i klassrummet, då hon menar att det ger ”en unik möjlighet att träna sitt kritiska tänkande, att värdera och göra kloka val, att göra sin röst hörd och att samarbeta konstruktivt med andra” (Ibid, sid. 12).

Gunnlög Mäarak, fil. dr. i Tema barn, har i en studie om svenska 6-8-åringars läsning och tolkning av texter undersökt hur barn förstår komplexa litterära texter (Mäarak, 1994, sid. 2). Detta genom en empirisk undersökning av hur barn tolkar fiktiva figurers (i detta fall *Snusmumrikens* och *Nalle Puhs*) tänkande. Ett särskilt fokus i sina studier har Mäarak lagt på hur barnen uppfattar undertexter, texters utsagda eller tolkningsbara mening. (Ibid, sid. 32). Dessa undertexter är, menar Mäarak, precis som det vardagliga språket, ”ofta relaterade till ironi, metaforik och annat *figurativt språkbruk*” (Ibid, sid. 32). I sina slutord skriver Mäarak att barn är ”mäktiga långt mer komplicerade psykologiska inferenser än en läsning av traditionell utvecklings-psykologi ger kunskap om” (Ibid, sid. 291). I anslutning till det lyfter författaren upp texters förmåga att påverka läsaren och hon skriver att den kan få oss att ”skratta och gråta, att uppleva och förändras, att tycka sig förstå andra mänskliga varelser, att också i ensamhet vara genuint sociala varelser. Texten kan ge nya sätt att se, nya perspektiv” (Ibid, sid. 292). Den slutsatsen, menar jag, säger något generellt om barns kapacitet att föra både djupa och meningsfulla samtal och stöder idén om att använda bokläsning som utgångspunkt för dessa samtal.

Den omgivande miljöns betydelse

Rikard Küller, professor i miljöpsykologi, beskriver hur det som idag kallas miljöpsykologi växte fram under mitten av 1900-talet i skärningspunkten mellan arkitektur och psykologi. Arkitekternas uppgift var att utifrån begreppen form, funktion och konstruktion utforma fungerande byggnader. Runt byggnaders funktion och konstruktion fanns redan både forskning och beprövad erfarenhet, men när det kom till frågan om vad god form är sökte arkitekterna kunskap i såväl den experimentella estetiken som psykologin och filosofin (Küller, 2005, ss. 17-18.). Küller redogör för hur psykologerna Abraham Maslow och Norbett Mintz under 1950-talet med hjälp av experiment visade exempel på hur människor påverkas av den rumsmiljö de vistas i, att omgivningen ”som utgör själva ramen för en upplevelse eller ett beteende spelar en viktig men ofta förbisedd roll” (Ibid, sid 19). Detta kom att få stor betydelse för miljöpsykologins utveckling. Ett av de områden som sedan beforskats inom miljöpsykologin är hur barns inlärning påverkas av miljön i och omkring skolan, till exempel när det gäller förekomsten av buller (Ibid, sid 21). Forskning har, enligt **Staffan Hygge**, filosofie doktor i psykologi och professor i miljöpsykologi, visat att buller inte har nämnvärt stor inverkan på enkla och väl inlärda kognitiva färdigheter, medan däremot uppgifter som kräver analys av innehåll och mening är mer lättstörda. Extra svårt är det att inte låta sig

störas av ovidkommande tal (Hygge, 2005, sid 41). Det finns enligt Hygge även forskning som visar på att effekt av buller är kumulativ, vilket skulle innebära att även tidigare exponeringen för bullriga situationer och miljöer påverkar prestationsförmågan i vissa arbetsuppgifter (Ibid, sid. 42). Andra undersökningar som Hygge lyfter upp visar på att miljöer som är rumsligt väldefinierade tycks ha en positiv inverkan på barns förmåga till undersökande beteende, sociala interaktion och samarbete (Ibid, sid 127).

Anneli Hippinen Ahlgren, universitetsadjunkt och doktorand, skriver om fritidslärares didaktiska verktyg och menar att det professionella kunnande som en fritidslärare behöver, för att skapa en pedagogisk miljö, handlar om grupprocesser, identitetsskapande, samlärande och lek, men också kunskap om hur den fysiska miljön, samtal och situationer kan användas som didaktiska verktyg (Hippinen Ahlgren, 2013,2017, sid. 105). Hippinen Ahlgren menar till exempel att fritidsläraren ska ställa sig frågan ”Hur blir barnet i de existerande miljöerna” (Ibid, sid. 103). Som exempel nämner författaren hur en del barn uppfattar en lång korridor som en signal till att springa och att fritidsläraren då har två alternativ. Antingen att låta barnen springa, med de risker det kan innebära, eller att omforma miljön genom att placera ut hinder till exempel i form av möbler eller bilder och föremål som inspirerar till annan lek än att springa (Ibid, sid. 103). Hippinen Ahlgren poängterar att förutsättningarna för hur miljön kan utformas och vilka medel som finns tillgängliga ser olika ut på olika fritidshem, men menar samtidigt att det inte alltid behövs så stora medel för att skapa en inspirerande miljö på fritidshemmet. Till exempel skulle några planscher och omgruppering av befintliga möbler kunna signalera vilken typ av aktivitet som föreslås ske i rummet (Ibid, sid. 113). Hippinen Ahlgren lyfter inte bara fram den fysiska miljön i fritidshemmet, utan också den sociala miljön och att den ska vara sådan att eleverna där känner trygghet och upplever samhörighet (Ibid, sid. 106).

Astrid Roe, forskare inom lärarutbildning och skola, skriver angående att skapa engagemang för läsning att den ska uppfattas som något *fristående* och *oemotståndligt*. För att uppnå det menar Roe att både fysiska och sociala faktorer kan spela in. Den fysiska miljön kan till exempel handla om hur läsmiljöerna ser ut och hur litteraturen exponeras (Roe, 2014, sid 173). Med stöd av pedagogen och författaren Pennac höjer Roe ett varningens finger vad gäller den sociala miljön och menar att det finns risk för att användning av skönlitteratur som

utgångspunkt i olika skoluppgifter kan leda till att läsning uppfattas som något tråkigt. Detta i sin tur kan leda till ett allmänt motstånd mot läsning och ta död på läsglädjen (Ibid, sid. 175). För att motivera dessa elever till läsning tar Roe stöd i Pennacs förslag om att använda högläsning som ett sätt att följa dem på vägen in i läsningen (Ibid, sid 175). Under högläsningen ska eleverna få kommentera och ställa frågor och på så sätt få hjälp att komma in i handlingen, för att så småningom upptäcka lusten i att läsa själv (Ibid, sid. 176).

Elisabeth Nordin-Hultman, fil.dr. och lektor i psykologi och pedagogik, slår med sin forskning fast att miljö och material alltid har varit en central del av pedagogiken. Hon talar om rum och platser som inte enbart något fysiskt eller geografiskt, utan att de också bär på föreställningar om vad som ska ske i rummet eller på platsen. Samtidigt sänder också utformningen av ett pedagogiskt rum signaler om vad barnet som vistas i rummet är och bör vara (Nordin-Hultman, 2004, ss. 50-51). Genom sina observationer har Nordin-Hultman sett exempel på hur rum och miljöer skapar identiteter hos barn, att i vissa rumsliga miljöer och i mötet med vissa aktivitetsmöjligheter har en del barn framstått som kompetenta, initiativrika och med en positiv identitet, medan samma barn i en annan miljö har uppträtt som passiva eller okoncentrerade och med en negativ identitet (Ibid, sid 52). Nordin-Hultman menar att *i* och *genom* de sammanhang och miljöer som barnet vistas i formas personligheten och att ett barn ”’uppstår’ med nya sätt att vara i nya situationer, i relation till de möjligheter, hinder och normer som olika miljöer och aktiviteter utgör” (Ibid, sid 183).

Aidan Chambers skriver om miljöns påverkan på vår läsning och menar bland annat att all ”läsning måste ske någonstans. Och alla läsare vet att *var* vi läser också påverkar *hur* vi läser” (Chambers, 2011, sid 13). Vidare menar Chambers att det inte bara är en fråga om en plats. Det handlar till exempel om ifall vi har en bok vi vill ha, hur lång tid vi har på oss och hur stor möjligheten är att få läsa ostört (Ibid, sid. 13). Han hävdar också att om vi vill lyckas med att göra barn till intresserade, nyfikna och framför allt tänkande läsare så är det avgörande att vi vet hur vi ska skapa en miljö som underlättar för dem (Ibid, sid. 14). Ett av de verktyg Chambers menar bidrar till att skapa den sortens läsmiljö är *läsandets cirkel*, vilken beskrivs i avsnittet om teoretisk bakgrund nedan.

Teoretisk bakgrund

I min undersökning har jag använt mig av tre olika teoretiska perspektiv/begrepp. Med avstamp i sociokulturella teorier om bland annat *det gemensamma tänkandet* har jag tittat på den eventuella förekomsten av boksamtal och grupporienterade aktiviteter runt barnlitteratur på fritidshemmet. Ett *miljöpsykologiskt perspektiv* var min utgångspunkt för att undersöka hur såväl den fysiska som den sociala miljön ser ut på fritidshemmen och hur den påverkar läsning och användning av barnlitteratur. Till sist har jag tittat på mitt empiriska material utifrån begreppet *Läsandets cirkel* som beskrivs som den process som gör människor till *tänkande läsare*.

Sociokulturellt perspektiv

Roger Säljö, professor i pedagogisk psykologi, beskriver ett sociokulturellt perspektiv där kommunikation och språk står i fokus som länken mellan barnet och omgivningen (Säljö, 2014, sid. 67). Utgångspunkten är samspelet mellan å ena sidan de gemensamma resurserna för tänkande, å andra sidan individens lärande (Ibid, sid. 66). Genom att kommunicera vad som händer i lekar och interaktioner blir barnet delaktigt i hur människor omkring dem uppfattar och förklarar företeelser, eller som han också uttrycker det: ”människor lever på kunskaper och insikter som de lånat från andra” (Ibid, sid. 67). En grundläggande princip inom det sociokulturella perspektivet, när det gäller hur lärande kan beskrivas, är ”förmågan att se något nytt som ett exempel på eller en variant av något redan bekant” (Ibid, sid 73). Genom att lära oss behärska intellektuella redskap kan vi utveckla den förmågan, menar Säljö (Ibid, sid 73). Säljö tar stöd hos Dewey i fråga om synen på tänkandets utveckling inom det sociokulturella perspektivet och menar att kommunikation är ett redskap som fungerar åt två håll: den har en utsida som är vänd mot dem vi har omkring oss och en insida som vänder sig mot oss själva och vårt eget tänkande. Från detta drar Säljö en parallell till Vygotsky påstående om att barns kulturella utveckling först finns på ett socialt plan och sedan på ett psykologiskt plan (Ibid, sid 105). Både Dewey och Vygotsky menar alltså att människans inre utveckling sker i samspel och kommunikation med omgivningen. Säljö poängterar att den inre utvecklingen och dialogen bärs av det verktyg som det mellanmännsliga språket utgör (Ibid, ss. 107-108). Han menar också att tänkandet, sett ur ett sociokulturellt perspektiv, kan vara något som sker kollektivt, alltså likaväl *mellan* som *inom* människor (Ibid, sid 108). Genom att beskriva två olika situationer där barn tillsammans resonerar sig fram till ett begrepp de

söker, ett ord de *har på tungan*, illustrerar Säljö tänkandet som ett kommunikativt arbete (Ibid, sid 111). Denna gemensamma process kan samtidigt liknas vid den process som sker inom en enskild person som genomgår en problemlösande tankeprocess av ”problemformulering, sökande efter alternativ genom att försöka minnas och dessutom medvetna ansträngningar att komma fram till en lösning” (Ibid, sid. 110). De intellektuella redskapen är, menar Säljö, desamma i såväl tal som tänkande (Ibid, sid 114). Detta släktskap mellan tänkande och kommunikation, som betonas i det sociokulturella perspektivet, gör alltså att individen som deltar i en kommunikation med andra kan ta in nya perspektiv i sitt eget, inre samtal (Ibid, sid. 115). Ett annat centralt begrepp i det sociokulturella perspektivet är det Vygotsky kallar den proximala (närmaste) utvecklingszonen. Den kan enkelt förklaras som avståndet mellan vad en person kan klara av på egen hand och vad hen kan klara av med stöd av en äldre, eller en jämnårig men mer kunnig eller kapabel person (Ibid, sid 120).

Miljöpsykologiskt perspektiv

Staffan Hygge

Inom det miljöpsykologiska perspektivet finns teorier om bullers påverkan på prestationsförmågan. Dessa gör gällande att aktiviteter som kräver förmåga att göra analyser av innehåll och mening lätt störs av en bullrig omgivning och då särskilt av ovidkommande tal, jämfört med att aktiviteter som bygger på väl inlärd kognitiva färdigheter inte i lika hög grad störs av buller (Hygge, 2005, sid 41). En annan teori inom det miljöpsykologiska perspektivet pekar på att bullereffekten är kumulativ. Det innebär att även om en enskild aktivitet, med inslag av analytiskt tänkande, sker i en avskild och ostörd miljö, kan den som deltar ändå få svårt att prestera om hen utanför den aktuella aktivitetens ramar utsätts för mycket buller (Ibid, sid. 42).

Elisabeth Nordin-Hultman

Teorier med miljöpsykologisk ansats gör gällande att utformningen av pedagogiska rum och miljöer har betydelse för hur barn uppfattar sig själva, vilken attityd de intar och hur de beter sig i rummet. Rummets utformning och uttryck förmedlar en föreställning om till vad och hur det ska användas (Nordin-Hultman, 2004, ss. 50-51). Ett barn som i en viss miljö uppträder kompetent och initiativrikt kan i en annan miljö framstå som passivt eller okoncentrerat. Hur

ett barn uppträder i ett rum påverkas till exempel av om rummet skapar en positiv eller negativ självbild hos barnet (Ibid, sid 52).

Anneli Hippinen Ahlgren

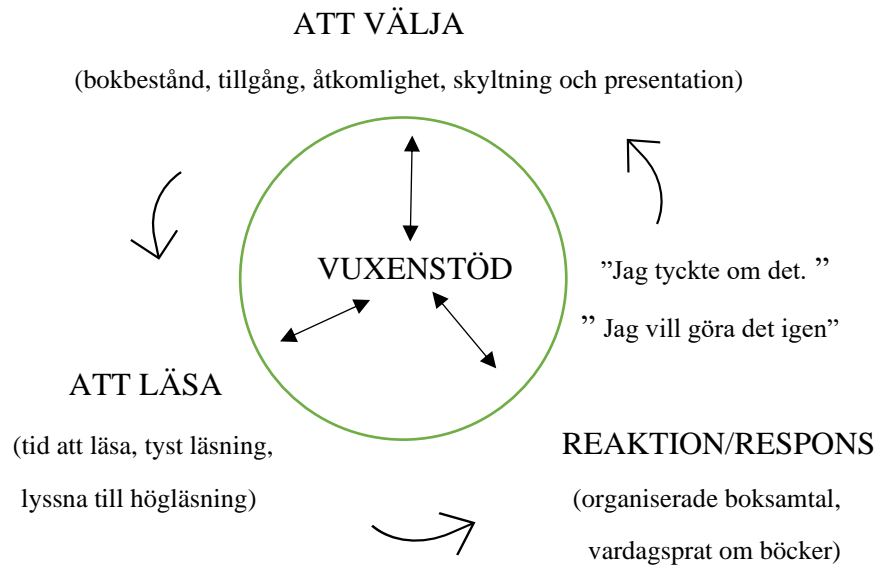
Forskning om den fysiska miljön som ett didaktiskt verktyg pekar på att en medvetenhet om miljöns inverkan på elevernas agerande kan göra stor skillnad i elevernas vardag. Genom att ställa sig frågan vad den befintliga miljön gör med elevernas sätt att vara, sätts fokus på att förändra miljön istället för att förändra människan (Hippinen Ahlgren, 2013,2017, sid. 103). Med små medel i kombination med en medveten tanke är det möjligt att skapa stor förändring. Genom att i rumsmiljön signalera vilken typ av aktiviteter som föreslås ske där, uppstår en tydlighet som guidar eleverna i deras agerande (Ibid, sid. 113). Men lika viktig som den fysiska miljön är för elevernas möjlighet att finna sig tillrätta i en aktivitet, lika viktig är den sociala miljön. Där eleven känner sig trygg och upplever samhörighet, där vågar den ta aktiv del i de aktiviteter som erbjuds (Ibid, sid. 106).

Astrid Roe

Ytterligare en teori om miljön i skolan handlar om att skapa engagemang för läsning. Här spelar både fysiska och sociala faktorer in och exempel på fysiska faktorer kan vara hur litteraturen exponeras eller hur tillgången på trivsamma läsplatser ser ut (Roe, 2014, sid. 173). I fråga om sociala faktorer kan det handla om att väcka glädje i att läsa skönlitteratur hos den som tappat läsglädjen eller aldrig upplevt den, till exempel som en följd av att läsning i hög grad förknippats med tråkiga skoluppgifter (Ibid, sid. 175). Här föreslås högläsning av en vuxen, utan krav på att svara på frågor eller göra recensioner, som ett sätt att guida eleven in i lust att läsa vidare på egen hand (Ibid, sid. 176).

Läsandets cirkel

Aidan Chambers beskriver läsprocessen likt en cirkel som innehåller tre faser (Chambers, 2011, ss. 15-24):



- 1) Att välja böcker. Här handlar det om lager, tillgänglighet, användarvänlighet och presentation, till exempel skolbibliotekets öppettider och närhet till lokala bibliotek, variationen vid inköp av böcker och hur de sedan förvaras och exponeras. Den här fasen i *läsandets cirkel* är bara meningsfull om det sedan också ges tid till att läsa den valda boken (Ibid, ss. 16-18).
- 2) Att läsa. Detta omfattar både egen läsning och att lyssna till en erfaren läsare som läser högt. Här lyfter Chambers även fram att så väl *tid* som *plats* är viktiga faktorer. Tid krävs till exempel för att upptäcka mönster som finns i bokens handling, idéer, symbolik, språk med mera (Ibid, sid. 19). På frågan om hur lång lästiden ska vara svarar Chambers ”så lång som ett barn kan behålla koncentration och intresse, och lite till” (Ibid, sid. 41). Här poängterar han också att det givetvis kan begränsas av många yttre orsaker och förutsättningar som till exempel om barnet kommer från en familj med stor läsvana eller inte och om platsen för läsning är otrivsamt eller opraktiskt (Ibid, sid. 41). Angående platsen pekar Chambers på sambandet mellan *inre och yttre förutsättningar* och menar med det, att en person med hög inre motivering och rätt intellektuell och känslomässig attityd till att läsa inte är så beroende av hur den omgivande miljön ser ut. En person som istället har låg motivation och sämre intellektuella och känslomässiga förutsättningar påverkas mer av hur de yttre

förutsättningarna för läsningen ser ut. Detta, menar Chambers, är viktigt för läraren att vara medveten om (Ibid, ss. 25-26).

- 3) Responsen, Det här är den viktigaste poängen med *läsandets cirkel*, att få prata om det som lästs. Chambers menar att samtal om böcker kan delas in i två olika typer: Dels det informella vardagspratet, likt småprat vänner emellan, dels det formella, mer strukturerade boksamtalen som förs i klassrummet omkring en bok. För att cirkeln sedan ska fortsätta runt ett varv till och ett till och så vidare, behöver den här tredje fasen leda till en känsla av att ”Jag tyckte om det. Jag vill göra det igen” (se cirkelmodellen ovan).

När det gäller boksamtalen i klassrummet beskriver Chambers det i form av tre olika sorters frågor som styr samtalen; *Grundfrågor*, *De allmänna frågorna* samt *Specialfrågorna*. Samtliga frågor i kategori 1 och 2 inleds med *Jag undrar*, som ska signalera nyfikenhet intresse och inte förhör och kunskapskontroll (Ibid, sid. 229-242). För den som vill använda sig av den här metoden finns listor med frågorna och författaren påpekar att grundfrågorna och de allmänna frågorna passar på alla slags texter, medan specialfrågorna behöver väljas utifrån vilken text som samtalen handlar om (Ibid, ss. 236-243). För exempel på frågor, se bilaga 3.

I samtliga faser av cirkeln är stöd från en vuxen av stor betydelse för det läsande barnet. Chambers har, i sitt val av inriktning med arbetet att göra barn till läsare, tagit intryck av en 8-årig flicka som uttryckte att ”Vi vet inte vad vi tycker om en bok förrän vi har pratat om den” (Ibid, sid. 134). Detta stämmer väl överens med teorierna i det sociokulturella perspektivet som Säljö beskriver angående det släktskap mellan kommunikation och tänkande som innebär att en person som deltar i en kommunikation med andra, kan ta med sig nya perspektiv därifrån in i sitt eget tänkande, sitt inre samtal (Säljö, 2014, sid. 115).

Metod

Val av metod

Ursprungsplanen för undersökningen var att som metod använda mig av en *semistrukturerad intervju av kvalitativ karaktär*, under ett besök på informanternas arbetsplatser. Den

kvalitativa metodens syfte, menar Patel & Davidson, handlar ofta om beskrivning, tolkning och förståelse av mänsklig existens, livsvärden och kulturella uttryck (Patel & Davidson, 2019, sid. 57). Intervjuerna skulle utgå från i förväg formulerade frågor, med möjlighet att lägga till följdfrågor, ändra ordningen och hoppa över eller lägga till frågor utifrån vad som kändes relevanta i den aktuella situationen. Alvehus beskriver hur den semistrukturerade intervjun ger informanten relativt stor möjlighet att påverka intervjun och att intervjuaren behöver vara en aktiv lyssnare och aktivt använda sig av följdfrågor (Alvehus, 2019, sid. 87). När det gäller datainsamling utgår den kvalitativa metoden, enligt Patel & Davidson, från öppna frågeställningar som kan förändras under processen och en känslighet för kontext och undersökningspersoner (Patel & Davidson, 2019, sid. 57). För att undersöka bokutbudet och den fysiska miljön på respektive skola, med fokus på möjlighet till läsro och eventuella boksamtal, var planen att komplettera med en så kallad *ostrukturerad observation* i anslutning till intervjuerna. Den ostrukturerade observationen har, enligt Patel & Davidson, ett utforskande syfte och en vilja att samla så mycket kunskap som möjligt (Ibid, sid. 119).

Jag var från början medveten om att den pågående corona-pandemin skulle kunna innebära att en del skolor inte ville ta emot besök för intervju och observation. Som ett tillägg i slutet av brevet till respektive skolas rektor (se bil. 4) skrev jag därför att jag kunde tänka mig att göra intervjun digitalt, till exempel via zoom, eller utomhus om vädret tillät. Relativt omgående fick jag svar från en fritidspedagog att jag var välkommen till deras skola för att göra en intervju och en tid bokades in, väl tilltagen för både intervju och rundvisning i lokalerna. Styrkt av detta räknade jag med att få fler positiva svar från andra skolor. Så skedde dessvärre inte. När jag genomfört den första intervjun och ännu inte fått fler svar beslutade jag mig för att revidera brevet (se bil. 5) och skicka till andra skolor, nu med förslaget om s.k. ”corona-anpassning” mycket tidigare i brevet. I en ansats att göra brevet kortare strök jag också stycket om den nytta undersökningen skulle kunna ha för den aktuella skolan, vilket i efterhand kanske kan ses som ett misstag. Patel & Davidsson tar upp det faktum att forskaren som använder intervju eller enkät som metod är hänvisad till individernas villighet att svara på deras frågor (Ibid, sid. 95). Detta kan underlättas av om forskaren kan motivera informanten till exempel genom att förklara vilken nytta hen själv kan få av sitt deltagande (Ibid, sid. 96). För att trots de uteblivna intervjuerna ändå få ihop någon empiri att bygga min undersökning på beslutade jag, efter viss tvekan, att istället lägga ut mina intervjufrågor i form av en digital enkät i tre olika facebook-grupper med fritidshem som gemensamt tema.

Det resulterade relativt snabbt i svar från sammanlagt 17 personer. Detta redogör jag vidare för under rubrikerna *Urval* och *Val av frågor* nedan.

Urval

Vid val av skolor och rektorer att skicka förfrågan om intervju till, använde jag mig av Stockholms stads sammanställning av grundskolor inom Stockholm. Jag valde att skicka till kommunalt drivna skolor i Stockholms innerstad, närförort och ytterförort, med en tanke om att eventuellt se skillnader mellan dessa olika delar av Stockholm. Då jag övergick till den digitala enkätformen blev urvalet geografiskt sett istället slumpmässigt, från 15 olika kommuner i Sverige, av vilka Timrå ligger längst norrut och Malmö längst söderut. Urvalet begränsades av vilka personer som valt att vara med i de tre aktuella facebook-grupperna, vilka av dessa som såg mitt inlägg och som då också gjorde ett val att svara på enkäten. Detta var faktorer som jag endast kunde påverka genom mitt val av grupper att lägga ut enkäten i, samt hur jag valde att formulera min förfrågan om deltagande. Det senare poängterar Davidson & Patel vikten av och menar att det så kallade missivet, följebrevet till undersökningen, måste innehålla all information och vara korrekt formulerat, eftersom det är den enda möjligheten som ges att motivera individen att svara på undersökningen (Ibid, sid. 97). I hur hög grad förändringen av urvalet har påverkat resultatet av undersökningen, i relation till om jag istället hade fått göra tillräckligt många intervjuer, det är omöjligt att veta. Troligtvis har det faktum att jag ändrade metod för insamling av empiri haft större inverkan på utfallet. Det jag menar är de mest avgörande skillnaderna är att enkäten inte ledde till samma kännedom om informanternas bakgrund och de aktuella arbetsplatsernas förutsättningar, samt att så få hade valt att uppge kontaktuppgifter för kompletterande frågor.

Facebook-grupperna

Den första facebookgrupp jag valde att lägga ut enkäten i var gruppen *Lustfyllt läsande på fritids*. Den beskrivs som en grupp för medlemmar som vill utbyta erfarenheter och få inspiration när det gäller barns läsning och läsrelaterade aktiviteter på fritidshem. De kommande två dagarna efter att jag lagt ut enkäten där fick jag in 9 svar. Efter att ha väntat några dagar utan att få fler svar lade jag ut enkäten i facebookgruppen *Fritidspedagogik.se*, som beskrivs som en grupp som syftar till att diskutera fritidshemsutveckling och frågor kopplade till uppdrag, pedagogik och yrkesutövning. Detta gav inom ett par dagar ytterligare

3 svar. Efter några dagar utan fler svar lade jag till sist ut enkäten i gruppen *fritidspedagog – världens bästa yrke*, med beskrivningen ”En grupp för hårt arbetande fritidspedagoger i världen. Länge leve fritidspedagogen!”. Därefter fick jag in de sista 5 av enkätsvaren som utgör mitt undersökningsmaterial.

I presentationen av min undersökning (se bil. 8) skrev jag att jag är student vid Södertörns högskola på det erfarenhetsbaserade programmet *Grundlärautbildning med inriktning mot fritidshem* och att jag skulle använda enkätmaterial till min C-uppsats. Jag berättade att ämnet för undersökningen är barnlitteraturens plats och roll i fritidshemmet, att den information jag får genom den här enkäten endast kommer att användas till min C-uppsats och att jag kommer att anonymisera såväl skola som personer i texten. För att minska risken att någon avstod från att fullfölja enkäten för att de upplevde någon eller några frågor som för svåra att svara på, skrev jag också att de kunde hoppa över frågor som var för svåra att svara på, hellre än att avstå från att skicka in den.

Informanternas anställningstitlar

9 av informanterna uppgav att de är anställda som grundlärare mot fritidshem. 6 informanter svarade fritidspedagog. Därutöver hade 1 fritidsledare och 1 levande verkstads-pedagog svarat på enkäten.

Representativitet

Underlaget för den här undersökningen består av enkätsvar från ett relativt litet antal informanter, som själva valt att svara på den enkät jag lagt ut i tre olika facebook-grupper, så kallat *självelektionsurval*, det vill säga ”urval av personer till en undersökning genom ett urvalsförfarande [...] som består i att man tar med personer som själva anmäler ett intresse att vara med. Det gör det omöjligt att få allmängiltiga resultat” (Psykologiguiden u.å.). Av den anledningen kan undersökningen inte göra något anspråk på att säga något generellt om situationen på fritidshem i allmänhet. Den beskriver endast situationen på de fritidshem som de aktuella informanterna representerar.

Val av frågor

Inför den första intervjun hade jag formulerat ett antal allmänna inledningsfrågor om informantens utbildning, anställningstitel och antal år i yrket, den aktuella arbetsplatsens storlek och organisation och arbetslagets sammansättning, (se bil. 6). Därefter ett antal intervjufrågor som skulle svara på mina forskningsfrågor. Forskningsfrågorna handlade om hur barnlitteratur används på fritidshemmet och om informantens syn på barnlitteratur i allmänhet.

Efter utvärdering av den genomförda intervjun valde jag dels att omformulera forskningsfrågorna, dels lägga till några forsknings- och intervjufrågor rörande de rums- och miljömässiga förutsättningarna (se bil. 7). Dessa förändringar och tillägg var en följd av att de frågor jag ställt inte gett mig svar på det jag nu insåg att jag ville ha svar på genom min undersökning. Denna första och, skulle det visa sig, enda intervju jag gjorde blev på så sätt en *testintervju* där jag fick pröva mina frågor, för att sedan göra om dem. Av den anledningen kommer jag inte att använda mig av den information jag fick genom intervjun.

När jag blev tvungen att ställa om från intervju och egen observation till web-baserad enkät valde jag att i stort sett använda de omarbetade intervjufrågor jag hade förbereda för kommande intervjuer (se bil. 8). Dock inte med samma inledande allmänna frågorna om informanten och den aktuella arbetsplatsen. I intervjuformen fick jag, dels genom mina frågor, dels genom att jag var på plats och själv kunde observera, information om informantens utbildning, anställningstitel och antal år i yrket. Jag fick också information om den aktuella arbetsplatsens storlek och organisation och arbetslagets sammansättning, de fysiska miljöförutsättningarna, tillgången på böcker och hur de är exponerade. Den information jag fick på dessa områden genom enkäten var betydligt mer begränsad. Det beror dels på att inga frågor var markerade som ”obligatoriska”, vilket gjorde att alla inte svarade på allt, dels på att jag var mer sparsam med frågor som kunde påverka anonymiteten. Sist men inte minst gav enkäten inte möjlighet att ställa klagörande frågor så som en intervju gör. Informanten kunde välja att lämna sin e-postadress eller telefonnummer för eventuella följdfrågor från mig, men utöver detta var informantens svar anonyma. Denna möjlighet till anonymitet valde jag med tanke att det förhoppningsvis skulle leda till att fler vågade svara på enkäten.

Anonym kontra konfidentiell

Det faktum att enkäten kunde svaras på helt anonymt bidrog sannolikt till att jag fick ihop det antal enkätsvar jag fick. Tyvärr konstaterade jag vid genomläsning av de inkomna svaren att de informanter jag mest av allt hade önskat kontakta med kompletterande frågor tyvärr inte hade angett några kontaktuppgifter. Patel & Davidson redogör för skillnaden mellan anonymt och konfidentiellt. Det första betyder att det varken finns namn, nummer eller annan möjlighet att identifiera informanten, vilket innebär att vi inte kan veta vem som svarat och heller inte följa upp med följdfrågor. Alternativet, konfidentiell, betyder att jag vet vem jag har fått svaret ifrån, men ingen annan än jag har tillgång till dessa uppgifter (Patel & Davidson, 2019, sid. 96). Med detta alternativ hade jag haft möjlighet att kontakta alla de informanter jag nu bara anar kunde ha bidragit med ytterligare värdefull information till min undersökning. Endast 5 av 17 informanter hade lämnat kontaktuppgifter. Till exempel saknades kontaktuppgift från några informanter som uppgivit att de arbetat med boksamtal på fritids, men inte lämnat någon ytterligare beskrivning om hur. 2 av de informanter som lämnat kontaktuppgift valde jag att skicka kompletterande frågor till. 1 av dem hörde av sig med några ytterligare svar. Detta visar i och för sig på att även med tillgång till kontaktuppgifter kan möjligheten till kompletterande svar utebli.

Etiska överväganden

Fyra övergripande etikregler finns att förhålla sig till när det gäller humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Dessa fyra regler benämns *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* och är framtagna av den svenska myndigheten Vetenskapsrådet (Patel & Davidson, 2019, ss. 84). I mitt självständiga arbete har jag förhållit mig till dessa fyra krav i relation till de informanter jag använt mig av genom att:

1. i skrift informera om syftet med undersökningen samt i den inledande intervjun även informera om detta muntligt.
2. i intervjusituationen tydliggöra att informanten när som helst kan avbryta intervjun samt att i inledningstexten till enkäten informera om att den som väljer att svara på enkäten kan hoppa över de frågor som hen inte kan eller vill svara på.
3. inför intervjun både i skrift och muntligt och i enkätens inledningstext informera om att det material som samlas in kommer att hanteras konfidentiellt genom att anonymiseras såväl gällande skola som personer i texten.

4. i skrift informera om att de uppgifter som samlas in endast kommer att användas för arbetet med uppsatsen.

Resultat

I följande redovisning av min undersökning kommer jag först att redovisa resultaten grupperade tematiskt utifrån mina fem forskningsfrågor, samt en redovisning av fritidshemmens tillgång till och användning av bibliotek/skolbibliotek. Därefter utgår jag från de tre teoretiska perspektiv jag valt för min undersökning och lyfter fram de enkätsvar som relaterar till dessa teorier och avslutar med att sammanfatta svaren från samtliga informanter.

Barnlitteraturens användningsområden på fritidshemmet i allmänhet

Det dominerande svaret på frågan hur barnlitteratur används i fritidshemmet är att den används till *högläsning* i olika sammanhang. Framför allt nämns *högläsning i samlingar*, men även som *avslappning*, *inspiration*, och som *samtalsunderlag*. I det närmaste samtliga informanter uppger att högläsning förekommer i fritidshemmet, medan endast ungefär hälften svarar att barnlitteraturen används till elevers egen läsning, exempelvis för avslappning och för nöjes skull. Nedan följer en redogörelse för samtliga svar på frågan.

Totalt 15 av de 17 informanterna svarar att de använder barnlitteratur för högläsning i fritidshemmet. Av dessa 15 anger 9 informanter *samlingar* som tillfället för högläsning. 2 informanter svarar endast *högläsning* utan specificering. Återstående 4 svar fördelar sig på följande sätt: *högläsning utomhus*, *högläsning för enstaka barn*, *högläsning utomhus tillsammans med praktisk estetisk uppgift* och *högläsning med diskussion om innehållet*. 7 informanter uppger att barnlitteratur används till *elevernas egen läsning under fri lek*. 5 uppger att de använder sig av barnlitteratur *i samband med frukost/mellanmål*. Det framgår inte uttryckligen att detta handlar om högläsning, men kan sannolikt tolkas så. 4 informanter uppger att de använder barnlitteratur under *lugna stunder*, benämnda *avslappning/mysstund/fruktstund*. 5 informanter uppger att de använder barnlitteratur till *temaarbeten*. Här är det oklart om det handlar om eftermiddagstid på fritidshemmet eller om det är under så kallad samverkanstid med skolan/klassläraren. Därutöver anger 1 informant *bokcirkel* och 1 att de använder böcker som *underlag i diskussioner* om till exempel en konstnär. 2 svarar att

eleverna får *måla till ljudbok/högläsning*, 2 svara att barnlitteratur används som *underlag till samtal* om till exempel konflikter eller värdegrund. 2 informanter svarar *bokträd/boktips* och 1 uppger att de *aldrig använder barnlitteratur* i fritidshemmet.

Barnlitteraturen i pedagogledda aktiviteter och boksamtal

Som framkom i föregående avsnitt är högläsning i olika sammanhang det dominerande i fråga om pedagogernas användning av barnlitteratur i verksamheten. Oftast då som ett fristående inslag och ibland medan något annat pågår/ska genomföras, till exempel mellanmål. Några få har svarat att pedagogledda samtal utifrån böckerna förekommer. Det som då nämnts är ”*sokratiska samtal*”, ”*bokcirkel*”, *diskussioner om innehållet* eller *utifrån ett tema*, utan några mer ingående beskrivningar. Högläsning som *inspiration till skapande aktiviteter som målning* nämns också av några få informanter.

Pedagogernas syn på barnlitteraturens roll i fritidshemmet i allmänhet

I en sammanställning av enkätsvar som belyser informanternas syn på barnlitteraturens roll i fritidshemmet i allmänhet, finns det en del svar som återkommer mer än några enstaka gånger. Ett av dem handlar om vikten av att den litteratur som finns tillgänglig för eleverna i fritidshemmet är relevant utifrån vilka intressen de har. 11 av totalt 17 informanter har nämnt detta. 5 av informanterna har lämnat svar som handlar om att fritidshemmet inte styrs av skolplikt eller kunskapskrav på det sätt som skolverksamheten gör och detta menar de påverkar läsandet. Några av dessa uttrycker att det får till följd att eleverna väljer bort bokläsning på fritids, medan en skriver att ”vi använder böcker i ett avkopplande syfte till skillnad från skolan” (informant nr. 5). 5 av informanterna har svarat att det är viktigt att litteraturen är åldersanpassad. Ytterligare några svar nämns av fler informanter och det är till exempel det faktum att verksamheten i fritidshemmet ska vara styrd av elevernas intressen, vilket informanterna påpekar har betydelse för i vilken omfattning barnlitteratur används, detta svarar 4 informanter. 3 informanter anser att det är viktigt att den litteratur som finns tillgänglig i fritidshemmet är normkritisk, signalerar inkludering och att alla är representerade i litteraturen. Samtidigt uppger 1 av dessa 3 informanter att de tyvärr inte har ekonomiska resurser att köpa in den litteratur de önskar, till exempel normkritisk och inkluderande sådan. Utöver de svar som återkommer mer än en gång bland enkätsvaren vill jag lyfta fram

ytterligare några svar som säger något om informanternas syn på barnlitteraturens roll i fritidshemmet i allmänhet. Till exempel har en informant svarat, på frågan om hur ett önskescenario ser ut, att hen skulle vilja kunna gå till biblioteket 1 gång i veckan och låta eleverna vara där och läsa. På följdfrågan om vilka hinder informanten ser för sitt önskescenario har hen svarat att ”barnen är less på böcker [...] De vill leka och pyssla på fritids” (informant nr. 10). En annan informant har uttryckt följande om vad som är viktig: ”litteratur som talar till barnen som finns närvarande och som främjar lust, fantasi och kreativitet. Men även utmanar och ger barnen verktyg för att leva och utvecklas” (informant nr. 11).

Fritidslärares fördel jämfört med klassläraren

Ett avsnitt i enkäten handlade om barnlitteratur och boksamtal som verktyg för att samtala om frågor som berör eleverna, deras liv och tankar, frågor och funderingar i smått och stort. Informanterna fick svara på frågan om vilka fördelar de kan se att fritidsläraren har jämfört med klassläraren när det handlar om detta. En betydande del av svaren handlar om att fritidsläraren kan arbeta i mindre grupper, men kanske framför allt att fritidsläraren fångar tillfället då det dyker upp och kan vara mer flexibel än klassläraren som är styrd av lektionsschemat. Att fritidsläraren har en större vana att umgås med eleverna och vet mer om den enskilda eleven och dess sociala situation menar en informant är en fördel. Ytterligare en annan fördel som lyfts fram är att i fritidshemmet är de flesta aktiviteter valfria, vilket de inte är under skoldagen. Detta leder enligt informanten till att samtalet blir lugnare, eftersom de som deltar gör det av eget intresse. Nackdelen med det är, menar informanten, att pedagogerna kanske missar elever som skulle må bra av att få prata. 2 informanter svarade att förutsättningarna för fritidsläraren är ganska lika klasslärarens, 2 har angett att de inte vet vilka fördelar fritidsläraren har jämfört med klassläraren i det här sammanhanget och 1 informant har valt att inte svara på frågan.

Fritidshemmets rums- och miljömässiga förutsättningar

På frågan hur informanterna ser på möjligheten att hitta plats för ostört enskilt läsande för eleverna svarar två tredjedelar av informanterna att lokalerna inte är anpassade för läsaktiviteter. De uttrycker att det är brist på små rum och att det är för många elever tillsammans. Någon svarar att ”vi har pratat med rektor och bett om pengar till en soffa men

även där tycker jag förståelsen är svag” (informant nr. 9). En annan svarar ”inte helt lätt, då vi har så många barn och bara stora rum. De kan sätta sig i biblioteket, men det är ett genomgångsrum så där är inte alltid lugnt heller” (informant nr. 16). Ytterligare en informant svarar att det ”finns ett litet rum, men det behöver ofta användas för elever med svårigheter, som behöver gå undan” (informant nr. 17). Knappt en tredjedel av informanterna svarar att de har platser där eleverna kan sitta i lugn och ro och läsa, dock uppger ett par av dessa att läsning inte är något som prioriteras. Några svarar att det egentligen finns rum som är tänkta för lugna lässtunder, men att dessa tyvärr används till annat, som att spela spel eller rita, vilket leder till att det inte blir den tysta miljö det skulle behöva vara för att passa till läsning. Bland dem som uttrycker sig positivt omkring de miljömässiga förutsättningarna för bokläsning svarar till exempel en informant att de har en ”tydlig plats med soffa, mysljus och böcker. Här får man vara ifred” (informant nr. 3). En annan svarar att ”ett rum är reserverat för lugna aktiviteter, tex läsning. I det rummet finns det hyllor med böcker tillgängliga [...] Finns även inbjudande fåtöljer med läslampor” (informant nr. 13). När det gäller möjlighet att hitta plats för boksamtal i grupp uppger 7 informanter att det går att hitta plats för det, framför allt genom att använda klassrum som står tomma under eftermiddagen. Få av dessa informanter ger dock uttryck för att boksamtal faktiskt förekommer i verksamheten.

Bruk av bibliotek/skolbibliotek

14 informanter uppger att de har tillgång till bibliotek/skolbibliotek, 3 svarar nej på den frågan. Bland dem som uppger att de har tillgång till bibliotek för fritidshemmet fördelar sig svaren på frågan om *hur de använder det* så här:

Inte alls

5 informanter svarar att de inte använder biblioteket. 2 av dessa svara *inte alls*, 1 svarar *inte för närvarande*, 1 svara ”i år har vi inte riktigt kommit igång” och lägger till att hen genast ska ta upp det med kollegorna (informant nr. 9). 1 informant uppger att hen som pedagog kan gå in i folkbiblioteket, som ligger i skolan, när det är stängt men inte med eleverna.

Ibland

5 informanter uppger att de använder biblioteket ibland, men inte så ofta som de skulle önska: *när vi har tid/periodvis/försöker men har inget stadigvarande/inte så ofta tyvärr/tyvärr för sällan.*

Regelbundet

4 informanter uppger att de använder biblioteket med någon form av regelbundenhet: *varje fredag erbjuder vi/varje vecka/Barnen går dit enskilt eller i mindre grupp*. Den fjärde beskriver att de brukar ha *tvärgrupper mellan avdelningarna då en grupp går till biblioteket*, eller att de har biblioteket som *en aktivitet i lekens lotteri*.

Resultat i relation till de teoretiska perspektiven

Sociokulturellt perspektiv

Med ett sociokulturellt perspektiv, så som det beskrivs av Säljö (2014) står kommunikationen och språket i fokus och det egna tänkandet är genom språket sammanlänkat med det gemensamma tänkandet, i ett slags ömsesidigt beroende. Den som deltar i kommunikation med andra får nya perspektiv på sitt eget inre tänkande och genom aktivt deltagandet i kommunikationen med gruppen bidrar den enskilde med nya perspektiv i det gemensamma tänkandet. Kopplat till läsning och förståelse av litteratur talar det sociokulturella perspektivet för att det finns stora vinster att hämta ur att skapa tillfällen på fritidshemmet för såväl den enskilda läsningen i lugn och ro, som möjligheten att göra en gemensam läsupplevelse och få tillfälle att samtala om det lästa med andra. Detta för att på så sätt få en större förståelse, dels för bokens innehåll, men kanske framför allt för vad den kan bidra med i det egna bearbetandet av tankar, frågor och funderingar och för en gemensam förståelse av verkligheten. Med detta som bakgrund vill jag lyfta upp följande ur resultatet från min undersökning: Barnlitteratur används, på de svarande informanternas arbetsplatser, i relativt hög grad när det handlar om högläsning. Detta sker framför allt i *samlingar* eller parallellt med *annan aktivitet som målning, avslappning eller måltid*. Om det i samband med högläsningen förekommer samtal om det lästa framgår oftast inte. Vad gäller förekomsten av organiserade, pedagogledda samtal om den lästa litteraturen uppger endast ett fåtal att det har förekommit. En informant har uppgett att det är viktigt att den tillgängliga litteraturen på fritidshemmet ”utmanar och ger barnen verktyg för att leva och utvecklas” (informant nr. 11), men det framgår inte om informanten anser att läsningen i sig ger dessa verktyg eller om det bygger på tillfällen till samtal utifrån böckerna.

Utifrån det sociokulturella perspektivet vill jag här också lyfta fram en del av de svar som gavs på frågan om fritidslärares fördel jämfört med klassläraren, då det handlar om att

använda barnlitteratur och boksamtal som verktyg för eleverna att hantera frågor och tankar som berör deras liv på olika sätt. Fler av informanterna skriver om att de i fritidsverksamheten har större möjlighet att samtala med eleverna på ett mer informellt sätt och utifrån elevernas behov, som informant nr 5 uttrycker det, ”fånga barnen i stunden när viktiga frågor ploppar upp och bygga samtal utifrån det. Inte inom ett visst ämne som det måste bli i skolan”. Informant nr 11 svarar att ”den största fördelen är att få lov att möta barnen där dom är i informella samtal i liten grupp ex på lov och sen eftermiddag”. Den här typen av svar tyder på att organiserade boksamtal inte är den form som fritidshemmen i enkäten använder för att möta eleverna i deras funderingar och bearbetning av livsfrågorna. Dessa samtal uppkommer istället spontant, utifrån behovet i stunden.

Miljöpsykologiskt perspektiv

Det miljöpsykologiska perspektivet på läsning och litteraturrelaterade aktiviteter i fritidshemmet berör i hög grad det faktum att många av informanterna upplever att de har en stor brist på tysta och lugna miljöer för eleverna att vistas i. Den forskning som, enligt Hygge (2005), visar att buller har en negativ inverkan på koncentrationen och förmågan till analytiskt tänkande, kan kopplas till de svårigheter som informanterna uppger att de har med att hitta plats för egen läsning och möjligen också till att genomföra analytiska samtal om böcker. Eftersom buller anses påverka kumulativt räcker det kanske inte att bara hitta ett lugnt rum för stunden då läsning eller boksamtal ska genomföras. Om eleverna ofta och länge vistas i bullriga miljöer påverkar det även koncentrationen och den analytiska förmågan under aktiviteter som genomförs i tillfälligt lugnare miljöer.

En annan aspekt av det miljöpsykologiska perspektivet som kan relateras till undersökningens resultat runt bokläsning och boksamtal är det fysiska rummets påverkan på eleverna. Nordin-Hultman (2004) menar att utformningen av ett rum förmedlar en föreställning om vad det ska användas till. Om fritidshemmets lokaler, som informanterna beskriver, endast består av stora rum som ska rymma många elever, om bekväma sittmöbler och trivsamt belysning saknas eller om de rum som egentligen är lämpliga för lugna lässtunder oftast måste användas till annat, då väcker det troligtvis inte någon lust till läsning. Även Hippinen-Ahlgrens (2013/2017) syn på miljön som didaktiskt verktyg kan, menar jag, kopplas till bokläsning och boksamtal på fritids. Hippinen-Ahlgren menar att fritidslärare behöver ha ett professionellt kunnande om

hur den fysiska miljön påverkar eleverna, men påpekar samtidigt att det inte nödvändigtvis krävs så mycket för att åstadkomma stor förändring i hur rummet påverkar människan. Det kan till exempel handla om att gruppera om möbler och att med hjälp av några planscher signalera vad rummet ska användas till (Hippinen-Ahlgren, 2013/2017, sid. 113). Detta stämmer väl ihop med de informanter som uttrycker sig positivt kring de miljömässiga förutsättningarna för bokläsning, när de beskriver hur de skapat läsinbjudande rum med sköna möbler, läslampor och tillgång till litteratur. En bullrig miljö utan sköna sittplatser och med ointressanta och kanske mest trasiga böcker eller inga böcker alls får förstås, menar jag, motsatt effekt på förekomsten av bokläsning och boksamtal.

En tredje aspekt av det miljöpsykologiska perspektivet handlar om sociala faktorer. Roe (2014) skriver om elever som förlorat läsglädjen som en konsekvens av att läsning av skönlitteratur allt för ofta i lektionssammanhang använts som utgångspunkt för skoluppgifter och därmed förknippats med något svårt och tråkigt (Roe, 2014, sid 175). Möjligen är det förhållanden som dessa som informant nummer 10 syftar på när hen uttrycker att ”barnen är less på böcker”. Roes svar på hur dessa elever ska hitta tillbaka till läsglädjen igen är att använda sig av högläsning som ett sätt att följa dem på vägen tillbaka in i egen läsning (Ibid, sid 175). Att högläsning är den mest frekventa användningen av barnlitteratur på informanternas arbetsplatser kan därför, menar jag, ses som ytterst positivt, även om det primära syftet eller den medvetna tanken med högläsningen kanske inte alltid är att fånga upp de elever som förlorat läslusten.

Läsandets cirkel

Läsandets cirkel, som Chambers (2011) beskriver den, innehåller flera av de komponenter som nämnts även i övriga teoretiska perspektiv, till exempel samtalet och det gemensamma tänkandets betydelse för det egna tänkandet och förståelsen, betydelsen av den fysiska miljöns utformning och böckernas tillgänglighet. Dessa aspekter har redan kopplats till olika delar av informanternas svar, men det som *läsandets cirkel* tillför i analysen av materialet är helhetsperspektivet på läsprocessen. Den som börjar med att ha möjlighet *att välja böcker*, vidare till att faktiskt *läsa de valda böckerna*, för att sedan få tillfälle att *reflektera och reagera* på det lästa och därefter uppleva att *det här vill jag göra igen* och så går cirkeln ett varv till, och så vidare. För att hålla *läsandets cirkel* snurrande krävs ett mått av medveten

strategi runt elevernas användande av böcker i fritidshemmet och här skiftar förutsättningarna ganska mycket mellan de olika informanternas arbetsplatser, utifrån deras enkätsvar. När det gäller den första fasen i cirkeln spänner enkätsvaren från att eleverna har daglig tillgång till böcker i sin närhet och regelbundna besök på biblioteket, via de som ”ibland” eller ”sällan” använder böcker, till att böcker överhuvudtaget inte finns i fritidshemmet eller alls prioriteras av vare sig elever eller pedagoger. Samma variation i förutsättningar gäller när det kommer till fas två i cirkeln, själva läsandet. Chambers menar att det kan innefatta såväl högläsning som egen läsning. När det gäller högläsning tyder enkätsvaren på att det är den aktivitet som förekommer mest frekvent gällande barnlitteratur i fritidshemmen. Däremot är variationen större när det kommer till förekomsten av elevers egen läsning. Här handlar det mycket om statusen på den fysiska miljön; tillgång till tysta och lugna miljöer och rum som bjuder in och väcker lust till läsning, vilket spänner över en stor bredd av förutsättningar hos informanterna. Den tredje fasen i *läsandets cirkel* är förmodligen den sköraste delen sett till informanternas enkätsvar, den som handlar om att få prata om och reagera på det som har lästs. Det kan handla om det informella vardagspratet kompisar emellan, eller ett mer strukturerat, pedagogiskt samtal. När det gäller de informella samtalen kan tillgången till bibliotek vara betydelsefull, då besök i biblioteket blir ett naturligt tillfälle att prata om böcker. Till exempel när en elev tipsar sin kompis om en bok hen har läst och berättar om innehållet, eller om fler än en har läst samma bok och byter erfarenheter av hur de har uppfattat den. En relativt hög andel av informanterna har svarat att de har tillgång till bibliotek, närmare bestämt 14 av 17. Dock uppger endast 4 av dessa att de använder sig av biblioteket med någon slags regelbundenhet, även om fler önskar att det kunde göra det mer frekvent. Men framför allt handlar alltså möjligheten att reflektera och reagera på det lästa i Chambers modell om det mer strukturerade boksamtalen. Ganska många informanter har svarat att det finns möjlighet att skapa fysisk plats för boksamtal i verksamheten, men det är ändå inte något som tycks förekomma i särskilt stor omfattning. Det handlar alltså om andra faktorer än det fysiska utrymmet. Då enkäten inte resulterat i några uttömmande svar om just boksamtal går det endast att spekulera i vad som är orsaken till att de inte förekommer i större omfattning.

Sammanfattning av informanternas svar

Utifrån de svar jag fått via enkäten finns det en stor variation i vilken roll barnlitteraturen spelar i de fritidshem där informanterna arbetar. I den *ena änden av skalan* finns fritidsläraren och de två fritidspedagogerna (informant nr. 4, 8 och 14) som alla tre beskriver att de har tillgång till bibliotek men använder det inte, att eleverna i princip aldrig använder barnlitteratur i fritidshemmet och att pedagogerna inte på något sätt arbetar för att göra det praktiskt möjligt för eleverna att läsa böcker på fritids. Av dessa tre informanter uppger en av fritidspedagogerna att högläsning ibland förekommer vid samlingar eller fruktstund.

I den *andra änden av skalan* finns tre fritidslärare (informant nr. 3, 13 och 17) varav två uppger att de har tillgång till bibliotek och använder det regelbundet. De beskriver tillgången på lugna platser för enskild läsning som god. De arbetar aktivt med att göra det praktiskt möjligt för eleverna att läsa i fritidshemmet, till exempel genom att ordna speciella läsrum med sköna möbler och trivsamt läsbelysning, men också genom att låta eleverna själva hålla i högläsning för varandra. När det gäller planerade, pedagogiska gruppaktiviteter med fokus på barnlitteratur handlar det till exempel om högläsning med värdegrundstema, temavecka om en barnboksförfattare, biblioteksstunder och måla till ljudbok. Informanten som uppger att de inte har tillgång till bibliotek beskriver ändå att eleverna använder barnlitteratur ofta och att det är en naturlig del av deras verksamhet, att pedagogerna på fritidshemmet använder böckerna mycket ofta, exempelvis vid daglig högläsning, temaarbeten, och som *månadens bok*. Den här informanten uttrycker att det är viktigt med elevinflytande vid beslut om vilka böcker som ska finnas på fritidshemmet, att böckerna bör spegla det samhälle vi lever i och att de bör vara inkluderande och normkritiska.

Utspridda mellan dessa båda ändar av skalan finns de som visserligen uttrycker någon slags vilja att använda sig av barnlitteraturen, men menar att eleverna själva inte är intresserade, eller att de hindras av praktiska förutsättningar av olika slag. Ungefär hälften i den här gruppen uppger att de har tillgång till bibliotek utan att använda sig av det. Några få som har tillgång och använder sig av biblioteket mer eller mindre regelbundet uppger att eleverna inte så ofta väljer att läsa böcker utan istället vill leka. Någon menar att det faktum att fritidshemmet inte omfattas av skolplikten eller har några kunskapskrav resulterar i att eleverna väljer bort böcker under fritidshemstiden. Ett vanligt förekommande svar i

mellangruppen på skalan handlar om att de inte har lokaler anpassade för fritidsverksamhet i stort eller för läsning specifikt, medan en del å andra sidan menar att det är lätt att hitta lugna platser för läsning hos dem. I stort sett samtliga i *mellangruppen* uppger att de använder sig av högläsning på regelbunden basis. Här finns också pedagogen som använt sig av sokratiska samtal med utgångspunkt i barnböcker och en annan som anstränger sig för att väcka läslust genom att i samlingar ta med sig en väska packad med saker som "tillhör" en barnbokskaraktär och låta eleverna gissa vilken karaktär det är. Detta leder enligt informanten till att elever som inte lyckas gissa rätt blir mer angelägna om att läsa eller lyssna på fler böcker för att bli bättre på att känna igen karaktärerna i dem.

Avslut

Den huvudsakliga intentionen med undersökningen var att ta reda på vilken roll barnlitteraturen spelar i fritidshemmet, om det förekommer några samtal med utgångspunkt i lästa barnböcker och om boksamtal används som verktyg för att ge eleverna möjlighet att fundera på och samtala om frågor som berör dem själva, deras liv och deras tankar. I min inledning skrev jag om Barnboksakademins lista över *17 skäl för barnboken* och satte den i relation till läroplanens skrivningar om fritidshemmets uppdrag. Jag tyckte mig i den kopplingen se tydliga tecken på att barnlitteraturen skulle kunna spela en stor och viktig roll för fritidshemmets läroplans-uppfyllelse, men jag uttryckte också en misstanke om att böckerna nog inte har den platsen eller funktionen i många av dagens fritidshem. I detta avsnitt följer en metoddiskussion samt en avslutande diskussion om hur resultatet svarar på mina forskningsfrågor.

Metoddiskussion

Jag är medveten om att det faktum att jag blev tvungen att genomföra min undersökning med en webbaserad enkät istället för med intervjuer öga mot öga och egna observationer i verkligheten, har påverkat möjligheten att få en korrekt bild av situationen på informanternas arbetsplatser. Enkäten har inte gett samma möjlighet som intervjuer och observationer skulle ha gett när det kommer till att bilda mig en egen uppfattning till exempel om de lokalmässiga förutsättningarna och bokutbudet. Det har heller inte gett samma möjlighet att läsa av informanternas kroppsspråk eller att ställa följdfrågor, vilket troligen lett till mindre

uttömmande svar och information. I någon mån vägs dessa förutsättningar upp av att antalet informanter jag fick svar av via enkäten (17) är större än det antal jag skulle hunnit samla in genom intervju och transkribering av dessa, då jag hade som målsättning att hinna intervjua minst 3 men helst 5 informanter. Som jag skrivit tidigare kan min undersökning, på grund av självselektionsurvalet men även på dess relativt begränsade omfattning, inte göra några anspråk på att beskriva generella förhållanden i fritidshem i Sverige, utan endast redogöra för det informanterna uppgivit om sina respektive arbetsplatser. Dock kan det faktum att det fanns en bredd i svaren redan i denna relativt lilla grupp av informanter, vara en indikator på att det inte finns något entydigt svar på hur det ser ut med användandet av barnlitteratur och boksamtal i fritidshem i Sverige i allmänhet. Det är möjligt att även en större undersökning skulle visa på ytterligare exempel både på fritidshem som i mycket låg omfattning använder sig av barnlitteratur, fritidshem som arbetar medvetet, regelbundet och strukturerat med barnlitteratur och exempel på variationer däremellan.

Avslutande diskussion

Den misstanke jag hade om att barnlitteratur inte har den roll och plats i fritidshemmet som den förtjänar har delvis bekräftats. I många av enkätsvaren jag fått läsa om fritidshem som har dåliga praktiska förutsättningar, pedagoger som inte hinner med på grund av för stora elevgrupper, lokaler som inte passar för verksamheten och budgetar som inte prioriterar barnlitteratur och läsning i fritidshemmen. Samtidigt har jag fått läsa om exempel på fritidshem där personalen verkligen tycks ha ett medvetet och kreativt förhållningssätt till barnlitteraturen, förstår dess potential och gör vad de kan med de medel de har för att skapa läsmöjligheter för eleverna. Här är det svårt att med bara enkätsvaren som underlag avgöra om det enbart är de praktiska förutsättningar hos informanterna som leder till skillnaderna i användandet av barnlitteratur, eller om det eventuellt också beror på de enskilda pedagogernas egen kunskap om, inställning till och intresse av böcker, läsning och boksamtal. Fler av informanterna skriver om att fritidshemmets verksamhet bygger på läroplanens skrivning om att elevernas intresse ska vara det som styr och att många elever prioriterar annat än böcker och läsning i fritidshemmet. Samtidigt, i samma stycke i läroplanen står det att eleverna kontinuerligt ska ”utmanas ytterligare genom att de inspireras till nya upptäckter” (Skolverket, 2011, rev. 2019, sid. 22). Den skrivningen skulle till exempel kunna användas i samband med de elever som uppfattar bokläsning som skolarbete och något som bara är jobbigt och tråkigt. Med en lagom svår och inspirerande utmaning, tillsammans med

engagerande och intresserade pedagoger i fritidshemmet, skulle dessa elever kanske få möjlighet att upptäcka att det kan vara både lustfyllt och avkopplande att läsa och att samtala om det lästa. Här vill jag på intet sätt förminska de svårigheter som jag uppfattar finns i många fritidshem idag, med stora barngrupper, dåligt anpassade lokaler och pedagoger som bär på en känsla av att aldrig riktigt räcka till. Kanske jag lägger ambitionen på en för hög nivå när jag tänker att alla fritidshem borde kunna erbjuda eleverna mer av både läsning och samtal utifrån de lästa böckerna, att *läsandets cirkel* får snurra på alla fritidshem. Kanske det inte är en rimlig förväntan med dagens förutsättningar, men utan en tro på att det skulle kunna bli så, kan jag heller inte vara med och bidra till en förändring till det bättre. Min förhoppning är att detta arbete på något litet sätt kan inspirera någon, utöver mig själv, till att ge ännu fler fritidshemselever möjlighet att upptäcka att *böcker ger själen vingar*.

Uppslag till vidare forskning

Läsning av litteratur, forskningsrapporter och enkätsvar under skrivandet av detta arbete har väckt många tankar och gjort mig uppmärksam på andra aspekter av och perspektiv på barnlitteratur i fritidshemmet än dem jag berört i min text. En del av dessa tankar skulle kunna utgöra utgångspunkter för vidare forskning, till exempel om det finns någon skillnad i hur elever tar till sig, närmar sig och intresserar sig för litteratur under skoltid och under fritidshemstid. Ser de på böcker med olika ögon när de till exempel besöker biblioteket under skoltid jämfört med om de går dit under eftermiddagens fritidsverksamhet? Ett annat intressant område att utforska handlar om litteraturen i sig. Hur ser till exempel bokutbudet ut på andra språk än svenska? Kan elever med svenska som andra språk hitta böcker på sitt modersmål i fritidshemmet? Hur ser medvetenheten ut bland fritidspersonalen när det gäller SVA-elevs (SVA = svenska som andra språk) bokläsning med tanke på möjligheten till bearbetning av och samtal om livets små och stora frågor? Ytterligare ett perspektiv på litteraturen i sig är hur representationen i bokutbudet i fritidshemmet ser ut när det gäller till exempel etnicitet, genus, normkreativitet. Till sist vill jag nämna ett forskningsområde som knyter direkt an till det jag skrivit om, att göra en litteraturstudie av böcker som kan vara lämpliga som underlag vid boksamtal som fokuserar på livsfrågor av olika slag.

Referenser

Alkestrand, M. (2016). *Magiska möjligheter – Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Malmö: Makadam förlag.

Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod*. Stockholm: Liber.

Barnboksakademin (u.å). *17 skäl för barnboken*.

<http://www.barnboksakademin.com/17skal/index.shtml> [2020-10-06].

Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Stockholm: Gilla Böcker/Lilla Piratförlaget.

Eriksson Barajas, K. (2012). *Boksamtalets dilemman och möjligheter*. Stockholm: Liber AB.

Eriksson, K. (2002). *Life and fiction: On intertextuality in pupils booktalk*. Diss., Linköpings universitet. Linköping: Univ.

Hippinen Ahlgren, A. (2013, 2017). Miljön som didaktiskt verktyg. I: Pihlgren S, Ann (red): *Fritidshemmets didaktik*. Lund: Studentlitteratur, ss. 99-118.

Hygge, S. (2005). Bullers effekt på människor. I: Johansson, M. & Küller, M. (red): *Svensk miljöpsykologi*. Lund: Studentlitteratur, ss. 37-50.

Küller, R. (2005). Miljöpsykologins uppkomst och utveckling. I: Johansson, M. & Küller, M. (red): *Svensk miljöpsykologi*. Lund: Studentlitteratur, ss. 17-36.

Berit Ghavidel Rostami

Märak, G. (1994). *Barns tolkningar av fiktiva figurers tänkande – Om Snusmumrikens vårvisa och en Björn med Mycket Liten Hjärna*. Diss., Linköpings universitet. Linköping: Univ.

Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.

Patel, R & Davidsson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Pihlgren, A. (2010). *Sokratiska samtal i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.

Psykologguiden (u.å). *Psykologilexikon, sökresultat*.

<https://www.psykologguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=sj%C3%A4lvselektionsurval> [2020-12-17].

Roe, A. (2014). *Läsdidaktik – efter den första läsinläringen*. Malmö: Gleerups.

Skolverket (2011), (rev. 2019). *Lgr11 Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer – Fritidshem*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor;

Barnboksakademins lista *17 skäl för barnboken*

17 skäl för barnboken

17 skäl för barnboken är namnet på den samling goda argument för barnlitteratur som Barnboksakademien första gången sammanställde 1996 och som sedan har reviderats 2004 och 2017. De 17 skälen tillkom eftersom många efterfrågade enkla pedagogiska argument för läsning att presentera för skolledare, politiker andra med makt över barns tillgång till böcker. De 17 skälen samlades i en liten skrift som sedan har spritts över landet och i översättningar till många länder runt om i världen.

I sin senaste version finns *17 skäl för barnboken* som utställningen *En hyllning till barnboken* - 18 snygga affischer att hänga på väggen i bibliotek, skolor och regeringskanslier. Utställningen översätts kontinuerligt till fler och fler språk och sprids över världen via bland annat Svenska Institutet.

Affischerna finns att ladda ner direkt från webbsidan. Snart kommer även en lärarhandledning att finnas tillgänglig liksom textversioner av *17 skäl för barnboken* på många olika språk.

Här är *17 skäl för barnboken* i sin helhet:

- 1. Boken kan få oss att skratta och gråta, den kan trösta och visa oss nya möjligheter.*
- 2. Boken hjälper oss att utveckla vårt språk och vårt ordförråd.*
- 3. Boken stimulerar fantasin och övar oss i att skapa inre bilder.*
- 4. Boken kan väcka nya frågor som engagerar och ger oss något att tänka vidare på.*
- 5. Boken ger oss begrepp att tänka med, den vidgar vårt medvetande och vår värld.*
- 6. Boken ger oss kunskap om natur, teknik och historia, om andra länder och andra sätt att leva.*
- 7. Boken låter oss vara någon annan. Det tränar vår förmåga till medkänsla och empati.*
- 8. Boken får oss att fundera över vad som är rätt eller fel, gott eller ont.*
- 9. Boken kan förklara verkligheten och hjälpa oss att förstå sammanhang.*
- 10. Boken kan visa oss att det mesta kan ses från olika håll.*
- 11. Boken stärker vår självkänsla när vi upptäcker att det finns andra som tänker och känner som vi.*

12. Boken hjälper oss att förstå att vi både är lika och olika.

13. Boken ger sällskap när vi är ensamma.

14. Boken är en del av kulturarvet. Den ger oss gemensamma läsoplevelser och referensramar.

15. Den höglästa boken är en mötesplats för barn och vuxna.

16. Barnboken låter oss möta olika konstformer som illustration, fotografi, poesi och dramatik.

17. Barnboken är det första mötet med litteraturen - en oändlig värld som räcker livet ut.

<https://www.barnboksakademin.com/17skal/index.shtml>

Det sokratiska samtalet enligt Ann Pihlgren

Beskrivningen av det sokratiska samtalet är hämtad ur Pihlgrens bok *Sokratiska samtal i undervisningen* (Pihlgren, 2010).

Det sokratiska samtalet följer en mall med olika stadier: *preseminarium*, *det sokratiska seminariet*, *den tolkande delen*, *inledande fråga*, *värderingsfrågor* och till sist ett utvärderande *postseminarium*.

Före samtalet har deltagarna läst igenom den aktuella texten minst två gånger, strukit under och antecknat egna frågor.

Preseminarium: Här får deltagarna skriva ner sina mål för samtalet. Dessa delas och gruppen kommer överens om ett eller flera gemensamma mål för samtalet. Det kan till exempel handla om hur gruppen förhåller sig till varandra i samtalet eller vad de vill utveckla när det gäller samtalstekniken (Pihlgren, 2010, sid 51).

Det sokratiska seminariet innebär att samtalsledaren ställer en *inledande fråga* utifrån texten, till exempel hur deltagarna själva skulle agerat i en situation ur texten. Deltagarna formulerar sina svar och en motivering till svaren under en tankepaus. Svaren och motiveringarna redovisas och det är viktigt att alla gör det för att från början bli en aktiv deltagare i det fortsatta samtalet (Ibid, ss. 51-52).

Den tolkande delen; Här har samtalsledaren förberett ett antal frågor runt innehållet, ifall deltagarna behöver hjälp att komma igång. Frågorna ska vara konkreta och fokuserade på textinnehållet. Ett övergripande tema på tolkningsfrågor kan till exempel vara vad författarens avsikt är (Ibid, ss. 52-53).

En så kallad inledande fråga inleder nästa fas av samtalet. Frågan ska vara av värderande karaktär och knyta an till både texten och deltagarens upplevelse av texten (Ibid, sid. 53).

Ett postseminarium avslutar det sokratiska samtalet. Deltagarna återvänder där till de inledande frågorna om gruppens uppsatta mål för samtalet (Ibid, sid. 53).

Exempel på frågor i Chambers boksamtal

Exempelfrågorna är hämtade från Chambers bok *Böcker inom och omkring oss* (Chambers, 2011)

1. Grundfrågorna, fyra stycken (Ibid, sid. 236)

Jag undrar...

...om det var något speciellt du gillade i boken?

...om det var något du inte gillade?

...om det var något du inte förstod eller tyckte var svårt? Om du har några ”frågetecken”?

...om du lade märke till några mönster eller kopplingar?

När dessa frågor är besvarade av alla i gruppen görs en sammanställning av svaren som alla kan se, för att koppla ihop de svar som hör ihop med varandra. På så sätt blir det tydligt vilka ämnen som väckt mest uppmärksamhet och det fortsatta samtalet tar sin utgångspunkt i detta.

2. De allmänna frågorna (Ibid, ss. 237-239)

Här handlar det om att skapa förståelse för texten, med frågor som till exempel:

Jag undrar...

...första gången du såg boken, vad trodde du att den handlade om?

...har du läst andra böcker som liknar den här?

...har något av det som händer i boken någonsin hänt dig?

...om du skulle berätta för en kompis om boken, vad skulle du säga då?

3. Specialfrågorna (Ibid, ss. 240-242)

Dessa handlar om bokens särdrag när det gäller språk, form och innehåll, till exempel tidsaspekten i berättelsen, vems berättelse det är, vilken av karaktärerna de blev mest intresserade av och var berättelsen utspelar sig.

Första rektorsbrevet

Hej,

Jag heter Berit Ghavidel Rostami och är student vid Södertörns högskola på programmet Grundlärautbildning med inriktning mot fritidshem, erfarenhetsbaserad. Jag ska nu skriva ett självständigt arbete i form av en C-uppsats och undrar med anledning av det om jag kan få komma till er skola och intervjuva någon i personalen på ert fritidshem?

Förhoppningsvis kan intervjun och uppsatsen bidra med användbara reflektioner även för er verksamhet. För att ni ska kunna ta ställning till min förfrågan beskriver jag här kort vad jag tänker skriva om, syftet med arbetet och tillvägagångssättet:

Ämnet för undersökningen är barnlitteraturens plats och roll i fritidshemmet och då med särskilt fokus på om det förekommer några samtal omkring böcker och läsningen av dem. Syftet är att ta reda på om böcker och läsning används som verktyg för att ge eleverna tillfälle att fundera på och samtala om frågor som berör dem själva, deras liv och tankar.

Detta vill jag ta reda på genom att intervjuva personal på ett antal fritidshem i Stockholmstrakten. Jag önskar också, om det är möjligt, att i anslutning till intervjun få ta en titt på hur bok-utbudet på fritidshemmet ser ut och hur miljön i lokalerna är utformade utifrån behov av att finna läso för den enskilda eleven.

Den information jag får genom dessa intervjuer kommer endast att användas till min C-uppsats och jag kommer att anonymisera såväl skola som personer i texten. För den som önskar delar jag gärna med mig av arbetet innan jag lämnar in det för att det ska gå att läsa och ställa frågor, kommentera eller be om korrigeringar.

Jag är mycket tacksam om min förfrågan och information skickas vidare till personalen på fritidshemmet så att de kan svara på om någon vill ställa upp på att bli intervjuad av mig i detta syfte. Då tidsramen för mitt självständiga arbete är snäv uppskattar jag om jag får svar så snart som det är möjligt.

Om ni undrar om något så är ni mer än välkomna att kontakta mig, antingen via mejl på eller på telefon .

Med vänliga hälsningar och hopp om snart återhörande

Berit Ghavidel Rostami

PS. Jag är medveten om att den rådande situationen med pandemin kan innebära att inte alla är beredda att ta emot nya personer i skolans lokaler. Om så är fallet hos er så är mitt förslag att jag istället genomför intervjun digitalt, till exempel via zoom, alternativt utomhus om det fungerar ur vädersynpunkt. DS.

Reviderat rektorsbrev

Hej,

Jag heter Berit Ghavidel Rostami och är student vid Södertörns högskola på programmet Grundlärautbildning med inriktning mot fritidshem. Utbildningen sker på distans och bygger på tidigare erfarenhet. Parallellt med utbildningen arbetar jag som fritidspedagog på Årstaskolan söder om centrala Stockholm och har sammanlagt arbetat inom skolbarnsomsorgen i drygt 20 år. Jag ska nu skriva ett självständigt arbete i form av en C-uppsats och undrar med anledning av det om jag kan få komma till er skola och intervju någon i personalen på ert fritidshem? Intervjun tar ca 45-60 minuter.

Ämnet för undersökningen är barnlitteraturens plats och roll i fritidshemmet och då med särskilt fokus på om det förekommer några samtal omkring böcker och läsningen av dem.

Jag är medveten om att den rådande situationen med pandemin kan innebära att inte alla är beredda att ta emot nya personer i skolans lokaler. Om så är fallet hos er så är mitt förslag att jag istället genomför intervjun digitalt, till exempel via zoom, alternativt utomhus om det fungerar ur vädersynpunkt.

Jag önskar också, om det är möjligt, att i anslutning till intervjun få ta en titt på hur bokutbudet på fritidshemmet ser ut och hur miljön i lokalerna är utformade utifrån behov av att finna läsro för den enskilda eleven. Skulle intervjun behöva genomföras digitalt kanske den jag intervjuar istället skulle kunna ta några bilder av eller filma litegrann i fritidshemmets lokaler och skicka till mig.

Den information jag får genom dessa intervjuer kommer endast att användas till min C-uppsats och jag kommer att anonymisera såväl skola som personer i texten.

Jag är mycket tacksam om min förfrågan och information skickas vidare till personalen på fritidshemmet så att de kan svara på om någon vill ställa upp på att bli intervjuad av mig i detta syfte. Då tidsramen för mitt självständiga arbete är snäv uppskattar jag om jag får svar så snart som det är möjligt.

Om ni undrar om något så är ni mer än välkomna att kontakta mig, antingen via mejl på eller på telefon .

Med vänliga hälsningar och hopp om snart återhörande

Berit Ghavidel Rostami

Intervjufrågor, version 1 (som användes vid den genomförda intervjun)

Inledande frågor

Vilken yrkesgrupp skulle du säga att du tillhör här på skolan?

Titel/befattning?

Utbildning och behörighet/legitimation?

Hur länge har du arbetat här skolan?

Har haft liknande arbeten på några andra ställen och i så fall hur länge?

Hur många elever finns det här på skolan totalt?

Årskursblandade avdelningar eller uppdelat årskursvis?

Ungefär hur många elever är det per ”enhet”?

Arbetar ni i halvklasser?

Hur ser ditt arbetslag ut? Hur många? Befattningar?

Något annat som är bra för mig att veta om den här skolan?

Forskningsfråga 1: Hur och i vilken omfattning används barnlitteratur i fritidshemmen?

Intervjufrågor:

Beskriva i vilka sammanhang eller situationer på fritids som barnböcker används?

På vilka platser i fritid används barnböcker?

Hur ofta (och på vilket sätt) skulle du säga att eleverna själva använder barnböcker på fritids?

Hur ofta (och på vilket sätt) använder pedagogerna barnböcker på fritids?

Var och på vilket sätt kan eleverna själva hitta böcker när de vill läsa på fritids?

Vem eller vad bestämmer vilka böcker som finns tillgängliga för eleverna?

Hur lätt skulle du säga att det är att hitta lugna platser att sitta och läsa på fritids?

Hur arbetar ni pedagoger för att göra det möjligt för eleverna att läsa böcker på fritids?

Hur ser fritidshemmets samarbete med bibliotek/skolbibliotek ut?

Berätta gärna om någon situation du minns när en elev/elever självmant ville prata med personalen och/eller varandra om böcker de läst!

Forskningsfråga 2: Om barnlitteratur används i grupp på fritidshemmen, förekommer det då samtal utifrån böckerna och hur brukar dessa i så fall gå till?

Intervjufrågor:

I vilka sammanhang och på vilket sätt används barnlitteratur i grupp, i en planerad aktivitet, på fritids?

Forskningsfråga 3: Hur uttrycker informanterna sin egen syn på barnlitteraturens roll i fritidshemmen i allmänhet? OCH Hur uttrycker informanten sin egen syn på barnlitteratur som ett verktyg för att fundera på och samtala om frågor som berör eleverna, deras liv och deras tankar?

Intervjufrågor:

Vilka typ av böcker brukar väljas till bokaktiviteter i grupp (och av vem)?

Vad tycker du är viktigt att tänka på när böcker ska väljas ut för att användas i grupp på fritidshemmet?

Vad tycker du är viktigt när det handlar om att bestämma vilka böcker som finns ska finnas fritt tillgängliga för eleverna på fritids?

Händer det att ni pedagoger pratar om barnlitteratur med varandra och i så fall, vad handlar de samtalen om?

Har du något önske-scenario när det handlar om litteratur på fritidshemmet och hur ser det i så fall ut?

Vilka eventuella hinder ser du för att använda barnböcker på det sätt du önskar på fritidshemmet och i fritidsverksamheten?

Att observera när/om jag får möjlighet att titta runt i fritidshemmet lokaler

- Hur ser bokutbudet ut och hur ser representation i böckerna vad gäller till exempel etnicitet, genus, normkreativitet?
- Hur tillgängligt och inbjudande är litteraturen placerad?
- Hur ser möjligheterna ut att hitta läsro för den enskilda eleven på fritidshemmet?

Intervjufrågor, version 2 (som skulle användas vid de intervjuer som aldrig blev av)

Inledande frågor

Titel/befattning här på skolan?

Utbildning och behörighet/legitimation?

Hur länge har du arbetat här skolan?

Har haft liknande arbeten på några andra ställen och i så fall hur länge?

Hur många elever finns det här på skolan totalt?

Årskursblandade avdelningar eller uppdelat årskursvis?

Ungefär hur många elever är det per ”enhet”?

Arbetar ni i halvklasser?

Hur ser ditt arbetslag ut? Hur många? Befattningar?

Något annat som är bra för mig att veta om den här skolan?

Forskningsfråga 1: Hur och i vilken omfattning används barnlitteratur i fritidshemmen?

Intervjufrågor:

Beskriva i vilka sammanhang eller situationer på fritids som barnböcker används!

Har fritidshemmet tillgång till bibliotek/skolbibliotek och i så fall hur används det?

Hur ofta (och på vilket sätt) skulle du säga att eleverna själva använder barnböcker på fritids?

Hur ofta (och på vilket sätt) använder pedagogerna barnböcker på fritids?

Forskningsfråga 2: Om barnlitteratur används i grupp på fritidshemmen, förekommer det då samtal utifrån böckerna och hur brukar dessa i så fall gå till?

Intervjufråga:

I vilka sammanhang används barnlitteratur i grupp, i en planerad aktivitet, på fritids och hur går det då till?

Forskningsfråga 3: Hur uttrycker informanterna sin egen syn på barnlitteraturens roll i fritidshemmen i allmänhet?

Intervjufrågor:

Vem eller vad bestämmer vilka böcker som finns tillgängliga för eleverna?

Vad tycker du är viktigt när det handlar om att bestämma vilka böcker som finns ska finnas fritt tillgängliga för eleverna på fritids

Händer det att ni pedagoger pratar om barnlitteratur med varandra och i så fall, vad handlar de samtalen om?

Har du något önske-scenario när det handlar om litteratur på fritidshemmet och hur ser det i så fall ut?

Vilka eventuella hinder ser du för att använda barnböcker på det sätt du önskar på fritidshemmet och i fritidsverksamheten?

Vad är din uppfattning om vilka favoriter dina elever har inom barnlitteraturen?

Forskningsfråga 4: Finns det några fördelar för fritidsläraren jämfört med klassläraren när det gäller barnlitteratur och boksamtal som verktyg för att fundera på och samtala om frågor som berör eleverna, deras liv och deras tankar?

Intervjufrågor:

Hur skulle du beskriva skillnaden mellan hur du och ni som jobbar på fritids använder barnlitteratur jämfört med hur klassläraren använder den?

Vad tänker du att skillnaderna beror på?

Om du tänker på barnlitteratur och boksamtal som verktyg för att låta eleverna få prata om sånt som berör deras liv och deras tankar, frågor och funderingar, i smått och stort, vilka fördelar skulle du då säga att fritidspersonalen har jämfört med klassläraren att använda de verktygen?

Händer det att elever spontant vill ta upp och prata om vissa livsfrågor, till exempel om liv och död?

Forskningsfråga 5: Hur ser de rums- och miljömässiga förutsättningarna ut på fritidshemmen för att dels erbjuda eleverna möjlighet till ostörd egen läsning, dels att ostört arbeta med boksamtal i grupp?

Intervjufrågor:

Till sist skulle jag vilja att vi pratar lite om hur de praktiska, lokal- och miljömässiga förutsättningarna ser ut för bokläsning och boksamtal på fritids.

Hur arbetar ni pedagoger för att göra det praktiskt möjligt för eleverna att läsa böcker på fritids?

Hur lätt skulle du säga att det är att hitta lugna platser att sitta och läsa på fritids?

Hur skulle du beskriva de praktiska förutsättningarna ut, rent fysiskt, för att sitta med en lagom stor grupp elever på fritids och ostört kunna ha ett boksamtal?

En sista fråga utifrån den rådande pandemin: Har användandet av barnlitteratur förändrats pga corona-situationen och i så fall hur?

Facebook-enkätens inledning och frågor

Hej

Jag heter Berit Ghavidel Rostami och är student vid Södertörns högskola på det erfarenhetsbaserade programmet Grundlärautbildning med inriktning mot fritidshem. Jag skriver nu på ett självständigt arbete i form av en C-uppsats och skulle därför bli jätteglad om du ville ta dig tid att svara på en enkät som jag ska använda som underlag i uppsatsen.

Ämnet för undersökningen är barnlitteraturens plats och roll i fritidshemmet.

Den information jag får genom den här enkäten kommer endast att användas till min C-uppsats och jag kommer att anonymisera såväl skola som personer i texten.

Först kommer några frågor om din anställning och utbildning, därefter frågor om användning av barnlitteratur på fritidshemmet, några frågor om samtal med eleverna och till sist några frågor om de praktiska förutsättningarna på fritidshemmet. Om någon fråga känns alltför svår att svara på så hoppa över den, hellre än att du låter bli att svara på enkäten överhuvudtaget!

1. Anställning

- Grundlärare med inriktning fritidshem
- Fritidspedagog
- Barnskötare
- Övrigt:

1. Hur länge har du arbetat inom fritidsverksamhet?

- 20 år eller mer
- 15-19 år
- 10-14 år
- 5-9 år
- 4 år eller mindre

2. Hur länge har du arbetat på din nuvarande arbetsplats?

3. I vilken kommun ligger din nuvarande arbetsplats?

4. Beskriv kortfattat i vilka sammanhang eller situationer på fritids som barnböcker används:

5. Har fritidshemmet tillgång till bibliotek/skolbibliotek?

- Ja
- Nej

6. Om ja, hur används det under fritidstid?

7. Hur ofta och på vilket sätt skulle du säga att eleverna själva använder barnböcker på fritids
8. Hur ofta och på vilket sätt använder pedagogerna barnböcker på fritids?
9. I vilka sammanhang används barnlitteratur i grupp, i en planerad aktivitet, på fritids och hur går det då till?
10. Vem eller vad bestämmer vilka böcker som finns tillgängliga för eleverna?
11. Vad tycker du är viktigt när det handlar om att bestämma vilka böcker som finns ska finnas fritt tillgängliga för eleverna på fritids?
12. Händer det att ni pedagoger pratar om barnlitteratur med varandra och i så fall, vad handlar de samtalen om?
13. Hur ser ditt önske-scenario ut när det handlar om litteratur på fritidshemmet?
14. Vilka eventuella hinder ser du för att använda barnböcker på det sätt du önskar på fritidshemmet och i fritidsverksamheten?
15. Vad är din uppfattning om vilka favoriter dina elever har inom barnlitteraturen?
16. Hur skulle du beskriva skillnaden mellan hur du och ni som jobbar på fritids använder barnlitteratur jämfört med hur klassläraren använder den?
17. Vad tänker du att skillnaderna beror på?
18. Om du tänker på barnlitteratur och boksamtal som verktyg för att låta eleverna få prata om så'nt som berör deras liv och deras tankar, frågor och funderingar, i smått och stort, vilka fördelar skulle du då säga att fritidspersonalen har jämfört med klassläraren att använda de verktygen?
19. Händer det att elever spontant vill ta upp och prata om svårare livsfrågor, till exempel om liv och död?
20. Hur arbetar ni pedagoger för att göra det praktiskt möjligt för eleverna att läsa böcker på fritids?
21. Hur lätt skulle du säga att det är att hitta lugna platser att sitta och läsa på fritids?
22. Hur skulle du beskriva de praktiska förutsättningarna ut, rent fysiskt, för att sitta med en lagom stor grupp elever på fritids och ostört kunna ha ett boksamtal?
23. En fråga utifrån den rådande pandemin: Har användandet av barnlitteratur förändrats p.g.a. corona-situationen och i så fall hur?
24. Får jag kontakta dig för eventuellt kompletterande frågor? Lämna i så fall mejladress eller telefonnummer som jag kan nå dig på: