

BARN

4

2020

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN



 NTNU

BARN

4
.....
2020

FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN

Norsk senter for barneforskning
Institutt for pedagogikk og livslang læring
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

BARN NR. 4 2020

38. årgang

Utgiver:

Norsk senter for barneforskning (NOSEB)
Institutt for pedagogikk og livslang læring
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NO-7491 Trondheim, Norge
Tlf: +47 73 59 65 86. E-post: ragnhild.berge@ntnu.no
Åpen tilgang (Open Access): <https://www.ntnu.no/ojs/>

Redaksjon:

Marit Ursin, ansvarlig redaktør, Norsk senter for barneforskning, IPL, NTNU
Ida Marie Lyså, redaktør, Norsk senter for barneforskning, IPL, NTNU
Cristina Munck, redaktør, Professionshøjskolen KP, Danmark
Karin Zetterqvist Nelson, redaktør, Tema Barn, Linköpings universitet, Sverige
Kaisa Vehkalahti, University of Oulu, Finland
Ragnhild Berge, redaksjonssekretær, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU

Redaksjonsråd:

Guðný Björk Eydal, Universitetet på Island
Karen Fog Olwig, Københavns universitet
Bengt Sandin, Tema Barn, Linköping universitet

Barn er fra 2018 et vitenskapelig tidsskrift med åpen tilgang (Open Access).

Det betyr at publiserte artikler er tilgjengelig for alle på internett, uten noen form for betalings-, registrerings- eller innloggingsbegrensninger. Alle artikler i tidsskriftet publiseres i overenstemmelse med Creative Commons-lisensen CC BY 4.0: alle kan fritt lese, laste ned, kopiere, skrive ut, søke i eller lenke til den fullstendige og ferdig bearbejdede teksten.

Artikler antatt for publisering i *Barn* er fagfellevurdert. I *Barn* trykkes også prøveforelesninger, essays, bokanmeldelser og sammendrag av doktorgradsavhandlinger.

ISSN 2535-5449 (online)

Grafisk design: NTNU Grafisk senter

Innhold

Introduksjon

Nytt blikk på barns lesing. Utforskning av bildebøkers potensial i utdanningsinstitusjoner i Danmark, Sverige, Finland og Norge.

7

Trine Solstad og Mia Österlund

Artikler

Litteraturens og høytlesingens plass og hensikt i nasjonale policydokumenter for barnehagen og barnehagelærerutdanningen i Danmark, Finland, Norge og Sverige

15

Hilde Dehnæs Hogsnes, Ann-Katrin Svensson, Marianne Eskebæk Larsen og Ulla Damber:

På sporet af en legende og multi-modal literacypraksis i vuggestuen

35

Lena Basse

Upprepningar och glada utrop – pedagogers och barns agenda under tre bokstunder i språkbud

53

Sofie Tjärnu

Bildeboken Fy katte! – en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn

69

Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær

Normkritisk barnlitteratur på svenska förskolor

85

Kristina Hermansson og Anna Nordenstam

Barn 38 (4)

Nytt blikk på barns lesing

Utforskning av bildebøkers potensial i utdanningsinstitusjoner i Danmark, Sverige, Finland og Norge

Trine Solstad og Mia Österlund

I *Grevlingdager* (Dahle og Dahle Nyhus, 2019) tematiseres skolevegring i ei skjønnlitterær bildebok for barn og unge. Gjennom Dahles poetiske språk og de sterke, ekspressive og mørke bildene til Dahle Nyhus får leseren innblikk i hvordan det er når angsten inntar barnekroppen i klasserommet. Forfatterens posisjon i forhold til barnet i boka omtales som kompromissløst lojal (Straume, 2019). I en samtale med studenter i barnehagelærerutdanning sier forfatteren sjøl at hun benytter språket til å lyse inn i mørke rom, innunder trapper og ned i kjellere. Flere studenter sier de gråter når de leser boka. Dette er et eksempel på hvordan ei bildebok kan nå fram til flere generasjoner, ta opp et samfunnskritisk tema, utfordre skolepolitikk og innholdet i skolen, vekke følelser, være vakker og vond, men også gi leseren håp på samme tid. At barn og unge får tilgang til slike bøker i skole og barnehage burde være en selvfølge, men mye tyder på at det ikke er slik. Forskning blant annet i dette temanummeret av BARN viser dessverre at bildebøker vektlegges i liten grad i utdanningsinstitusjonenes styringsdokumenter i de fire nordiske landene som omtales her. Det leses lite, og holdningen til lesing og samtaler om litteratur har slagside mot det instrumentelle.

I denne introduksjonen til temanummeret om bildebøkers potensial i utdanningsinstitusjoner vil vi først sirkle inn fagfeltet som arbeider med tematikken. Vi vil feste noen orienteringspunkter på kartet og peke på noen forestillinger som utgjør et spenningsfelt på dette fagområdet. Intensjonen er å begrunne behovet for mer forskning og undersøkelser

av hva som skjer i barns og unges møter med bildebøker i barnehage og skole.

Definisjoner og spenninger i feltet

Bildebøker omfatter et stort spekter av utgivelser, fra de helt enkle til bøker av høy kunstnerisk og faglig kvalitet. Det er gjerne bøker i den sistnevnte kategorien som er gjenstand for litteraturfaglig forskning. Fagmiljøet har ikke klart å enes om en enhetlig definisjon av bildebøker, men det ser ut til å være enighet om noen trekk ved bøkene. To av de mest stabile elementene ved bildebokdefinisjoner har vært at de må ha ett eller flere bilder per oppslag, og at de må henvende seg til barn (Birkeland og Storaas, 1993; Hallberg, 1982). At de må henvende seg til barn ser ikke ut til å ha samme gyldighet i dag som på 90-tallet, da Birkeland og Storaas publiserte sin barnelitteraturhistoriske grunnbok om temaet.

Bildebøker har tradisjonelt henvendt seg til barn, men mediet erobrer stadig nye lesere. Et velkjent eksempel på dette er de danske bildebokmakerne Oskar, K. (kunstnernavn) og Dorte Karrebæk, som i 2011 publiserte bildeboka *Lejren*. Dette er ei bildebok for større barn og voksne, hvor barndom sammenliknes med en konsentrasjonsleir. Boka kan leses som en kritisk framstilling av oppvekst, skolesystem og kolonialisering av barndommen i et senmoderne samfunn. Denne boka er ikke alene om å vekke debatt ved å ta opp et kontroversielt tema, eller ved å framstille tematikk på kontroversielle måter for barn. Mye tyder på at det ikke lenger er noen grense for hva

bildebøker kan handle om, slik bildebokforskeren Anne Marie Øines peker på (Øines, 2018, s. 65). Flere studier har vært opptatt av det som gjerne kalles kontroversielle bildebøker, og hva som for eksempel er bra litteratur for barn å lese (Evens, 2015; Ommundsen, 2015, 2017; Skyggebjerg, 2011). Barnelitteraturforskningen dreier seg altså om ordene og bildene i bøkene, men også om hvordan barn og barndom framstilles. Bildebokmakerne bidrar til debatten om hva kvalitet i barnelitteraturen kan være. På denne måten dreies interessen fra de litterære verkene mot leserne. Vi får en større interesse for leserorientert teori og studier av resepsjon, ikke minst på feltet resepsjonspedagogikk (Aamotsbakken og Knudsen, 2011, s. 155). Innenfor resepsjonspedagogikken studeres samspill mellom lesere og tekster i undervisningssammenhenger. De fleste artiklene i dette nummeret av BARN kan plasseres inn i resepsjonspedagogikken.

Et eksempel på ei bildebok som leverer et kritisk blikk på møtet mellom barn og voksne i en lesestund, får vi av den svenske bildebokmakeren Pija Lindenbaum. I sin bildebok *Kenta och Barbisarna* (2007) ironiserer hun over en høytlesingsstund i forbindelse med det som i svenske og finske barnehager kalles *les-vilan*. Her er det vanlig at alle barna sover eller hviler seg i løpet av dagen. Denne hvilen er ritualisert, og barna blir gjerne lest for mens de ligger på madrasser eller i senger og skal ha en liten pause: «*Nu ligger vi lite still!*» ropar fröken, och läser. *Det är om några vargar och en tjej*. Kenta lyssnar inte så noga.» Bildet viser at barnehagelæreren i boka leser fra Lindenbaums *Gittan och gråvargarna* (2001), men barna får verken se bildet eller være aktive lesere, fordi de ligger flatt ut på madrassene. Gjennom dette ene bildebokoppslaget fanger Lindenbaum opp diskusjonen om bildebøkene og lesingenes rolle i barnehagen, og hun tar barns perspektiver.

Etter denne grove innsirklingen av forskningsfeltet vil vi stoppe opp ved noen av arbeidene vi mener har hatt særlig stor betydning.

Hensikten er å åpne feltet for lesere som ikke vanligvis arbeider med denne siden av barndommen.

Bildebokforskning på en, to, tre

Bildebøker er ikke nytt som kunstform, men strekker seg mange tiår tilbake i tid. I årenes løp har det vært et skifte i måten bøkene går i dialog med kulturelle, politiske, pedagogiske og estetiske konvensjoner på. I bildeboka samles kunstneriske, historiske og politiske referanser, som forskningen betrakter gjennom en rekke ulike teoretiske perspektiver. Flere fagfelt arbeider med tematikken gjennom barnelitteraturforskning, litteraturdidaktikk, kunsthistorie, mediestudier, lingvistik og utviklingspsykologi, for å nevne noe. Den akademiske samtalen om hva bildeboka er og hva den gjør, ble innledet på 1970- og 1980-tallet og har forgreinet seg slik at den i dag rommer et bredt spekter av studier.

Innenfor den nordiske forskningen har Kristin Hallberg (1982) vært banebrytende gjennom å introdusere begrepet ikonotekst. Begrepet betegner samspillet mellom skrift og bilde. Hallberg pekte på at ikonotekst er den helheten som oppstår når skrift og bilde leses sammen (1982, s. 164). Begrepet har fått bred gjennomslagskraft og inspirert til mange studier. I tillegg til å si noe om arbeidsdelingen mellom skrift og bilder, peker begrepet mot leseren. Det er i leseren sammenhengen skapes og ikonoteksten oppstår.

Bildebokforskeren Ulla Rhedin har levert et annet vesentlig bidrag. *Bilderboken. På väg mot en teori* (1992) er den første nordiske doktoravhandlingen om bildebøker. Den diskuterer hvilke metoder og teorier bildebokstudiet krever. Rhedin har særlig interessert seg for hvordan tekst og bilde forteller en historie sammen (2013, s. 24). Hun hevder at skriften og bildene er gjensidig avhengig av hverandre, noe som gir leseren spesielle kvaliteter i leseopplevelsen. Kroneksempelen er en av de mest siterte og refererte bildebøkene i den vestlige verden, nemlig Maurice Sendaks gjennombruddsbok

fra 1963, *Where the wild things are*, kanskje bedre kjent i Norge som *Til Huttetuenes land*, som er den norske tittelen fra 1970. Maria Nikolajevs narratologiske studie *Bilderbokens pusselbiter* (2000) og det tilsvarende engelskspråklige arbeidet skrevet sammen med Carole Scott, *How Picturebooks Work* (2001), har også vært avgjørende for den nordiske bildebokforskningen. At nordisk samarbeid er sentralt for feltet, vitner antologien *En fanfar för bilderboken!* (2013) om. Den er redigert av Ulla Rhedin, Oskar K. og Lena Eriksson. Antologien er en populærvitenskapelig undersøkelse av bildebokmediets muligheter og utfordringer.

Fra å undersøke hvordan bilde og skrift forteller sammen, har interessen de siste årene rettet seg mot undersøkelser av hvilke lesere bøkene henvender seg til. Åse Marie Ommundsens avhandling *Litterære grenseoverskridelser. Når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut* (2010) løfter fram begrepet allalderlitteratur, og drøfter begrepet opp mot bildebøker. Hun sier at en tendens i norsk samtidslitteratur er at grensene mellom barne- og voksenlitteratur ofte blir utydelig, eller til og med forsvinner. Ommundsen forsøker å besvare spørsmålene om hva denne grenseoverskridelsen består av og hvilke former den tar. For en fyldigere framstilling av nordisk bildebokforskning viser vi til Elina Drukers artikkel «Var befinner sig den svenska bilderboksforskningen? En kartläggning av bilderboksforskningens etablering och expansion» i *Barnboken* 2018.

Til nå har vi nevnt noen viktige bidrag fra forskere som først og fremst har bildebøkene som sitt utgangspunkt. Forskningen på barns resepsjon av bildebøker har vært vesentlig mindre enn forskningen på de tekst- og bildeorienterte studiene. Den amerikanske barnelitteraturforskeren Lawrence R. Sipe (2008) er nestoren på forskningsfeltet som dreier seg om barns fortolkning av barnelitteratur og bildebøker. Han peker på at i det omfattende volumet av forskning på barnelitteratur, er det bemerkelsesverdig lite fokus på barnelesere og deres

fortolkningskompetanse. Bildebokforskning har dreid seg mye om barna i tekstene og bildene, men lite om barna utenfor tekstene. Forskningen har derfor kunnet si lite om hvordan bildebøkene har truffet sitt publikum, hva de for eksempel har inspirert barn til å snakke om og hvordan barn snakker om litteratur.

En av de første doktoravhandlingene som bærer på denne asymmetrien i forskningen, er Maria Simonssons *Bilderboken i förskolan. En utgångspunkt för samspel* (2004). Denne avhandlingen tar for seg hvordan barnehagebarn i alderen tre til fem år interagerer med bildebøker seg imellom og sammen med pedagoger. Simonsson interesserer seg blant annet for hva barn gjør alene med bøkene, og hvordan barns bruk av bøkene skiller seg fra den pedagoginitierte aktiviteten med bøkene (2004, s. 17). Noen av Simonssons observasjoner nærmer seg Lindenbaums parodiske høytlesingsstunder omtalt ovenfor. Hennes materiale fra svenske barnehager pirker i og problematiserer arbeid med litteratur og høytlesing i barnehagen.

Ingeborg Mjørs avhandling *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til mening og tekst* (2009) er den første resepsjonsstudien i Norden som springer ut fra et språk- og litteraturfaglig felt. Den viser hvordan barn mellom ett og to år samhandler med foreldrene sine under høytlesingen av bildebøker. Mjør viser hvordan foreldrene modellerer for barna sine hvordan de kan forstå og involvere seg i fiksjon.

Den andre resepsjonsstudien som har bildebøker som utgangspunkt, er Anne Skarets avhandling *Litterære kulturmøter* (2012). Denne undersøker hvordan barn oppfatter og opplever kulturmøter i skrift og bilder. Simonssons, Mjørs og Skarets arbeider har vært en stor inspirasjonskilde for avhandlingen *Snakk om bildebøker!* (Solstad, 2015). Denne studien undersøker barnehagebarns resepsjon av bildebøker gjennom spontane samtaler i høytlesingssituasjoner i barnehagen. Et poeng i denne avhandlingen er å anerkjenne de barneinitierte samtalene og den tematikken barna selv bringer fram i samtalene. De barneinitierte

samtalene kan bringe fram et spenningsforhold mellom hvordan voksne og barn fortolker litteraturen. Avhandlingen viser hvordan barn leker seg imellom med bøkene, tematikken, figurene og de voksne på en karnevalistisk og frigjørende måte. Gjennom samtalene kan barna bli klar over sine egne perspektiver på bøkene, men også på andres.

Internasjonalt sett gir Evelyn Arizpe (2017) i *The Edinburgh Companion to Children's Literature* et overblikk over hvordan den empiriske bildebokforskningen har utviklet seg de siste årene. Hun peker på at rammeverket for forskningen hele tiden må revideres, fordi både bildeboka og samfunnet den skrives inn i, og det synet på bildeboklesing som råder, kontinuerlig forandres og reforhandles. Arizpe understreker den affektive, estetiske og kognitive appellen bildebøker besitter hos foreldre, lærere og andre formidlere. I vår digitale tid har bildebokas taktile side og bøkens materialitet blitt stadig viktigere. Typografi, forsatsblad og format bidrar sterkt til fortellerteknikken og gir uendelige muligheter for bruk i undervisning. Disse aspektene åpner også for metafiksjon, intertekstualitet og lek med bøkens format. Forskere som undersøker bildebøker i undervisning anvender mange ulike forskningsmetoder som intervju, gjenfortelling, tegning, drama og fotografi (Arizpe 2017).

En fanfare for bildeboka

Bildebøker er gjerne barns første møte med skrift- og bildekulturen. De er de første bøkene som kan lære barn noe om hva skrift er, og hvordan vi kan interagere med ei bok. I dag er digitale varianter på skjermer en åpenbar konkurrent til papirboka. Bildebøkene som trykkes på papir, er trolig de første bøkene som kan vise barn at en fortelling oppstår mellom boka og barnet når vi blar oss framover i en fortelling. Vi kan også si at bildebøker er Nordens største galleri og det første møtet med billedkunst og illustrasjon for barn. Til tross for denne lovprisningen av bildebøker viser forskning at det leses lite i nordiske bar-

nehager, og vi vet lite om hva som leses og hvordan det leses (Sandvik, 2014). Mange forskere peker på litteraturens allmenndannende potensial (Langer, 2005; Rosenblatt, 2005; Nussbaum, 2016), men det er få som peker på den risikoen som kan oppstå når noe står på spill i samtaler lesere imellom. Når Rosenblatt og Nussbaums perspektiver om litteraturens dannende effekter løftes fram i barnehage og klasserom, skjer ikke dette alltid uten motstand og friksjon. Litteraturen beveger og provoserer både elever og pedagoger. Vi blir rørt, sørgmodige og glade av å lese, det er i seg selv en vesentlig drivkraft for lesing. Pedagogene har avgjørende betydning for hva slags litteratur barn og unge får møte i de pedagogiske institusjonene. Når det gjelder bøkene som utfordrer tabuer og bryter med normer, vil lærernes egne lesinger, holdninger og forståelse for hva arbeid med litteratur kan være, ha en avgjørende betydning. Artiklene i dette nummeret av BARN tematiserer blant annet slike perspektiver, og de belyser på ulikt vis det felte vi her har løftet fram. Det er vårt ønske at vi på denne måten bidrar til å øke kunnskapen og innsikten om bildebøkens potensial i barnehage og skole i Norden. Bildebøkene er, som vi vet, ikke bare fortellinger om fiktive univers, de kan leses som påstander om barn og barndom og om voksnes forestillinger om hva som er bra for barn og godt for dem å lese.

For å utvikle en god praksis i de nordiske barnehagene når det gjelder bruk av bildebøker, er det interessant å kunne sammenlikne forholdene på feltet landene imellom. Hvordan de ulike nasjonale styringsdokumentene omtaler bruk av litteratur og høytlesingenes rolle i barnehagene, undersøkes av Hilde Dehnæs Hogsnes, Ann-Katrin Svensson, Marianne Eskebæk Larsen og Ulla Damberg. I artikkelen «Litteraturens og høytlesingens plass og hensikt i nasjonale policydokumenter for barnehagen og barnehagelærerutdanningen i Danmark, Finland, Norge og Sverige» granskes styringsdokumenter fra fire nordiske land. Artikkelen viser i hvilken grad styringsdoku-

mentene befatter seg med barnelitteratur og lesing, og hva slags forventninger og mandat styringsdokumentene uttrykker overfor institusjonene når det gjelder bruk av litteratur. Sammenlikningen synliggjør at styringsdokumentene både har felles trekk, men også at det finnes store variasjoner mellom landene. Undersøkelsen viser til og med at forventningene kan fortolkes som motstridende i samme lands styringsdokumenter. Enkelt sagt tar den nordiske barnehagetradisjonen utgangspunkt i et holistisk syn på barn, der barns interesser og lek kommer i første rekke. Studien viser dessverre at barnelitteratur i liten grad omtales i retningslinjene og rammeplanene. Dette samsvarer med at barnelitteratur ser ut til å bli lite benyttet og ifølge forfatterne ofte brukes på en reduserende måte. Artikkelen sammenfatter og løfter fram hvordan de ulike landenes styringsdokumenter betoner språkstimulering, kulturelle og estetiske opplevelser samt kunnskapsutvikling. Dette gjøres blant annet ved å studere hvilke ord dokumentene benytter når tematikken omtales. Artikkelen konkluderer at den måten barnehagene og barnehagelærerutdanningene forholder seg til nyttekultur og kunnskapsinsitamentene på, vil være avgjørende for bildebøkens møter med barneleeserne.

Lena Basse undersøker de yngste barna mellom 0–3 år og deres samspill og respons på bildebøker gjennom lekpregede aktiviteter. I artikkelen «På sporet af en legende og multi-modal literacypraksis i vuggestuen», beskriver og undersøker hun den såkalte «Leg en bog-metoden». Hun undersøker om metoden kan bidra til at barna tilegner seg tidlig literacy-kompetanse. Basse viser hvordan barna gjennom sin kroppslige interaksjon og deltakelse i lek, bearbeider bildebøker som blir lest høyt for dem i barnehagen. Det er lite forskning på lesing og arbeid med litteratur sammen med de yngste barna, og det er utfordrende å forske på barn som ikke har noe etablert verbalspråk. Empirien må i stor grad fortolkes fram av forskeren. Basse løfter fram

interessante metodekritiske refleksjoner og peker på svakheter og forhold som hennes forskningsmetode ikke kan fange opp. Hun bruker flere metoder for å samle en så rik empiri som mulig, og selve empirien er krevende fordi den er så mangetydig og flyktig. Studien viser at barna er medskapende og bruker kroppsspråk inn i det kollektive fortolkningsrommet som leken utgjør. I relasjon til literacy-begrepet viser analysene at lek som en sosial literacy-praksis bidrar til både nonverbal og verbal kompetanse til å avkode, forstå og bruke tegn.

I artikkelen «Upprepningar och glada utrop – pedagogers och barns agenda under tre bokstunder i språkbad», undersøker Sofie Tjåru pedagogers og barns agendaer i tre høytlesingshendelser i førskolen. Det dreier seg om høytlesing i en såkalt språkbadførskolegruppe, der barna har finskspråklig bakgrunn og lærer svensk i førskolen. Empirien består av videobeservasjoner av lesehendelsene, og analysene er gjort med en sosiokulturell og diskursanalytisk innfallsvinkel. Tjårus analyser viser at pedagogene fokuserer på barnas språkforståelse og språkutvikling, mens barna retter sin oppmerksomhet mot egne opplevelser av bøkens innhold. Barna ser ut til å ville oppfylle visse forventninger til hvordan lesehendelsen skal forløpe. De bidrar derfor til å opprettholde lesehendelsene på en bestemt måte. Tjåru peker på at lesepraksisen i liten grad ansporer barnas leselyst og leseglede, og at barna ikke utfordres til å fokusere på sine egne tanker, forestillinger og fortolkninger som har med bokens innhold å gjøre.

Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær slår i artikkelen «Bildeboken *Fy katte!* – en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn» et slag for å gjenoppta den i noen grad glemte høytlesingen som undervisningsmetode i klasserommet. I sin empiriske studie med inspirasjon fra Maria Nikolajevas bildebokstudier med kognitivt fortegn, gransker de hvordan høytlesingen av en bildebok på storskjerm fulgt av en litterær

samtale kan være en vellykket måte å utvikle elevenes emosjonelle literacy på. Ved å studere samspillet mellom læreren og elevene, blir spenningene mellom lærerens og elevenes perspektiver synlige. Litteratursamtalen avslører hvordan elevene fortolker bildene, og hvordan en bildebok med det som kan kalles utfordrende tematikk og ekspressive bilder, vekker emosjonell respons og derfor bygger opp om elevenes emosjonelle literacy. Materialet viser at det ikke bare er bøkens tematikk som er utfordrende. Tolkingsrommet i bildebokas ikonotekst er ustabil og dynamisk, slik at elevene forstår boka på mange måter. Dette ser ut til å gi elevenes egne tolkninger autoritet i møte med lærerens.

Kristina Hermansson og Anna Nordenstam problematiserer i artikkelen «Normkritisk barnlitteratur på svenska förskolor» bruken av såkalt normkritiske barnebøker i svenske førskoler. Gjennom en empirisk undersøkelse som består av intervjuer med syv førskolelærere på to ulike førskoler, viser de hvordan førskolelærerne oppfatter arbeidet med normkritiske bildebøker. Forskerne stiller spørsmål ved praksis, utvelgelseskriterier og begrunnelser for pedagogenes arbeid med litteratur, og det blir tydelig hvordan førskolelærerne navigerer det normkritiske litteraturfeltet. Basert på Rita Felskis nivellering av begrepet gjenkjennelse peker artikkelen på hvilke vansker pedagogene har med å sikre en likestilt og likeverdig litteratursamtale i førskolene. Forfatterne diskuterer om pedagoger nærmest inntar rollen som «sosiale ingeniører» med makt til å forme barneleseren. Kravet til representasjon i litteraturen kan ifølge forfatterne virke begrensende og bygger på et altfor reduserende, nytteorientert syn på litteratur. Hermansson og Nordenstam stiller spørsmål ved om det er de normkritiske bildebøkene som er best egnet til bruk i arbeid med likestilling og likeverdighet i førskoler. Forfatterne diskuterer om de eldre bildebøkene risikerer å bli valgt bort. Ifølge Felski, som forfatterne viser til, tilbyr bildebøker av høy kvalitet en form for kom-

pleks gjenkjennelse hos leseren, der det som representeres og gjenkjennes ikke bare er det personlige jeget, men også jeget i andre. Etter forfatternes mening kan slike bøker risikere å falle utenfor pedagogenes litterære utvalg.

Artiklene i dette temanummeret viser tydelig at det finnes et interessant handlingsrom og potensial for både barn og pedagoger i samhandling og samtaler om bildebøker. Gjesteredaktørene retter en stor takk til samtlige forfattere for artiklene til dette temanummeret. Vi takker også redaksjonen i BARN som har gitt oss denne muligheten til å kaste lys over viktige sider ved barns møter med litteratur i utdanningsinstitusjoner. En ekstra høylytt takk går til redaksjonen og redaksjonssekretæren for det betydelige arbeidet som er gjort med å følge opp prosessen fram mot publisering.

Referanser

- Aamotsbakken, B. og Knudsen, S.V. (2011) Å tenke teori: *om leseteorier og lesing*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Arizpe, E. (2017) Picturebooks and situated readers: the intersections of text, image, culture and response, i Beauvais, C. M. and Nikola-jeva, M. (Red.) *The Edinburgh Companion to Children's Literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press, s. 124–135.
- Birkeland, T. og F. Storaas (1993) *Den norske biletboka*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/ Cappelen.
- Druker, E. (2018) Var befinder sig den svenska bilderboksforskningen? En kartläggning av bilderboksforskningens etablering och expansion. *Barnboken* 41 (2018). DOI: <https://doi.org/10.14811/clr.v41i0.334>
- Hallberg, K. (1982) Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap* 1982. 1982 (3–4), s. 163–168
- Langer, J. A. (2005) *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lindenbaum, P. (2001) *Gittan och gråvargarna*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

- Lindenbaum, P. (2007) *Kenta och Barbisarna*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Mjør, I. (2009) *Høgtlesar, barn, bilde.bok. Vegar til meining og tekst*. PhD-avhandling ved Universitetet i Agder. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Nikolajeva, M. (2000) *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. og Scott, C. (2001) *How picture-books work*. London: Routledge.
- Nussbaum, M. C., et al. (2016) *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax.
- Ommundsen, Å. M. (2010) *Litterære grenseoverskridelser: når grensene mellom barne- og voksenlitteraturen viskes ut*. PhD-avhandling. Ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo
- Ommundsen, Å. M. (2015) Who are these picturebooks for? Controversial picturebooks and the question of audience. I J. Evans (red.) *Challenging and controversial picturebook: Creative and critical responses to visual texts*. London, Routledge, s. 71–95.
- Ommundsen, Å. M. (2017) Utfordrende bildebøker i klasserommet, i Garmann, N. G. og Ommundsen, Å. M. (red.) *Danne og utdanne: litteratur, språk og samtale*. Oslo: Novus, kapittel 6, s. 119–140
- Oskar, K. og D. Karrebæk (2011) *Lejren*. København: Høst & Søn.
- Rhedin, U. (1992) *Bilderboken: på väg mot en teori*. Publisert doktorgradsavhandling. Stockholm: Alfabeta.
- Rhedin, U., et al. (2013) *En Fanfar för bilderboken!* Stockholm: Alfabeta.
- Rosenblatt, L. M. (2005) *Making meaning with texts. Selected essays*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sandvik, M., Garmann, N.G. og Tkachenko, E. (2014) *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Sendak, M. (1963) *Where the wild things are*. New York: Harper & Row.
- Sendak, M. og A.-C. Vestly (2009) *Til Huttetuenes land*. Oslo: Cappelen Damm.
- Simonsson, M. (2004) *Bilderboken i förskolan*. Diss. Institutionen för Tema, Linköpings universitet. Linköping: Linköpings universitet, Tilgjengelig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-24230>
- Sipe, L. R. (2008) *Storytime: young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College.
- Skaret, A. (2011) *Litterære kulturmøter: en studie av bildebøker og barns resepsjon*. PhD-avhandling, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo
- Skyggebjerg, A. K. (2011) Vidnesbyrdlitteratur for børn: skildringen af ekstreme barndomsoplevelser og overgreb i aktuelle danske børnebøger, i Markussen, B., et al. (red.). *Navigasjoner i barne- og ungdomslitteraturen: festskrift til Rolf Romøren*. Kristiansand: Portal, s. 247–256.
- Solstad, T. (2015) *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*, PhD-avhandling, serie Doctoral dissertations at University of Agder (trykt utg.), nr.: 103, Fakultet for humaniora og pedagogikk Universitetet i Agder. Kristiansand: Universitetet i Agder, Tilgjengelig på: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/297392>
- Straume, A. C. (2019) Verdifullt om skolevegring. Tilgjengelig på https://www.nrk.no/anmeldelser/anmeldelse_grevlingdager-av-gro-dahle-og-kaia-dahle-nyhus-1.14819053 (Hentet 14.01.2021)
- Øines, A. (2018) Hva er bra for barn å lese?, i Solstad, T., Jansen, T. og Øines, A. M. (red.) *Lesepraktiser i barnehage: inn i litteraturen på mange måter*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 65–81

Kort presentasjon av gjesteredaktørene

Trine Solstad er dosent i norskdidaktikk ved institutt for språk og litteratur på Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har skrevet bøker om litteraturdidaktiske emner, og publisert artikler om barns samtaler om litteratur i nordiske tidsskrifter. E-post: Trine.Solstad@usn.no

Mia Österlund er dosent i nordisk litteratur ved Helsingfors universitet og virksom som universitetslærer i litteraturvitenskap ved Åbo Akademi universitet. Hun har skrevet om genus, bildebøker og barnelitteratur og er leder for Svenska litteratursällskapetets fireårige prosjekt om tidslighet i barnelitteratur. E-post: Mia.Osterlund@abo.fi

Ulla Damber, docent i pedagogikk ved Mittuniversitetet, Sverige, var med som gjesteredaktør innledningsvis i arbeidet med tema-nummeret. E-post: Ulla.Damber@miun.se

Litteraturens og høytlesingens plass og hensikt i nasjonale policydokumenter for barnehagen og barnehagelærerutdanningen i Danmark, Finland, Norge og Sverige

Hilde Dehnæs Hogsnes, Ann-Katrin Svensson, Marianne Eskebæk Larsen og Ulla Damberg

Sammendrag

Basert på et sosiokulturelt perspektiv der barnehagens sosiale, kulturelle og historiske praksis blir sett på som vesentlig for barns møte med og forhold til barnelitteratur og lesing, er det viktig å studere lesingens plass i barnehagen. Studien undersøker hvilke føringer policydokumentene for barnehagen i Danmark, Finland, Norge og Sverige legger for arbeidet med barnelitteratur og lesing. Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen studeres også der disse finnes, det vil si i Danmark, Norge og Sverige. Gjennom dokumentanalyse undersøkes likheter og ulikheter i policydokumentene i de fire landene, og resultatene diskuteres i lys av beskrivelsen av en nordisk barnehagetradisjon preget av et holistisk læringssyn med vekt på barns interesser og lek. Analysene viser at lesing av barnelitteratur beskrives i begrenset grad, at den tillegges ulik betydning og at så vel barnehagelærere som barnehagelærerutdannere i de fire landene vil kunne møte motstridende forventninger. Det argumenteres for at det må utdannes barnehagelærere som kan bidra til at alle barn gis forutsetninger for aktiv deltakelse i et lesefellesskap, og som har en bevissthet om at barns interesser og ønske om å lese er selve drivkraften i deres videre karriere som lesere.

Nøkkelord: Litteratur, høytlesing, barnehage, barnehagelærerutdanning, holistisk læringssyn.

The significance and purpose of literature and reading aloud in national governing documents for kindergarten and kindergarten teacher/pedagogue education in Denmark, Finland, Norway, and Sweden

Abstract

Investigating the role of reading in the preschool context is important. From a socio-cultural perspective, preschools are essential for exposing children to – and building life-long relationships with – literature and reading. This study examines the guidelines concerning children's literature and reading in the preschool policy documents applied by Denmark, Finland, Norway, and Sweden, and, to a limited extent, the national guidelines for preschool teacher education. Using document analysis, we examine the similarities and differences between the policy documents of these four countries, and discuss the results in the light of the Nordic preschool tradition charac-

terised by a holistic view of learning that emphasises children's participation, interests, and play. The study concludes that, while these policy documents to a limited extent describe the role of reading in relation to preschool literature, different meanings are attached to the role of reading in the different contexts, which causes preschool teachers to be subject to conflicting expectations. On this basis, the study recommends that kindergarten teachers should undergo further training to facilitate reading skills among all children and provide them with the prerequisite skills to enable them to become active participants in their reading community. Finally, teachers must be aware that children's interest and desire to read are the driving forces that determine their future careers as readers.

Keywords: children's literature, reading aloud, governing documents, active participation

Introduksjon

I denne artikkelen er høytlesing i fokus. Høytlesing kan synes å tas for gitt, som noe som inngår som en naturlig del av barnehagens daglige aktiviteter. Som vår diskusjon i denne artikkelen viser, er det grunn til å se nærmere på hvilken plass høytlesing har i de nordiske barnehagene. Kvaliteten på det pedagogiske tilbudet i barnehagen påvirker på lang sikt barns skoleprestasjoner, livslange læring og sosiale interaksjon (Persson, 2015; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, E, 2009; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2011). Det er generell enighet blant forskere om høytlesingens språkstimulerende effekt (Damber, Nilsson og Ohlsson, 2013; Gjems, 2016), og det har gjennom mer enn et århundre vært tradisjon for høytlesing i nordiske barnehager. Dette til tross, viser en «Synteserapport om svensk, dansk og norsk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen» at det leses lite i disse landenes barnehager (Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014). I en studie av høytlesing i svenske barnehager (Svensson, 2009) rapporterte 231 barnehagelærerstudenter høytlesingen som forekom i løpet av en 28-dagers praksis. Resultatet viste at det var stor variasjon mellom barnehagene når det gjaldt hvor ofte man leste. Nesten 40 prosent rapporterte om daglig høytlesing for barna, mens det vanligste var at lesing forekom tre–fire ganger i uken. Noen av studentene, åtte prosent, rapporterte at det overhodet ikke forekom lesing for barna (*Ibid*).

Den store variasjonen mellom barnehagene vises også i en nyere norsk dybdestudie der et utvalg på syv barnehager ble studert mer inngående gjennom intervjuer og observasjoner (Alvestad, Gjems, Myrvang, Storli, Tungland, Velde & Bjørnstad, 2019). Noen barnehagelærere forteller at de kun leser for de barna som ber om det, og noen ganger i samlingsstunder. Andre har arbeidet mer bevisst med lesing og samtaler med barna om innholdet i bøkene. Dette ble også observert i praksis.

Formålet med denne studien er å undersøke hvilken plass lesing av litteratur har i forskrifter og nasjonale retningslinjer for barnehagene i Danmark, Finland, Norge og Sverige, og for barnehagelærerutdanningene der de har slike, det vi si i Danmark, Norge og Sverige. Barnehage inkluderer her dagtilbud og førskole. Barnehagelærere inkluderer førskolelærere og pedagoger i barnehagen, og barnehagelærerutdannere inkluderer førskolelærer- og pedagogutdannere. Ettersom artikkelen er skrevet på norsk, benyttes de norske betegnelsene barnehage, barnehagelærere og barnehagelærerutdannere. Utdannelsen gjelder for pedagogisk arbeid med barn fra 0–5 år. Problemstillingen for studien er:

Hvilken plass har lesing av litteratur i policydokumenter for barnehagen og barnehagelærer-utdanningen i Danmark, Finland, Norge og Sverige, og hvordan kan dokumentenes beskrivelser av lesingens hensikt forstås?

Barnehagen og barnehagelærerutdanningen i de fire nordiske landene

Barnehagen i de nordiske landene kan ikke ses uavhengig av verden for øvrig. Barns lovbestemte rett til medvirkning i barnehagen kan ses som et direkte resultat av FNs innflytelse på utdanningspolitikken. FNs barnekonvensjon (United Nations, 1989) berører flere forhold som kan influere på barnehagenes arbeid med lesing og barnelitteratur, som barns rett til å leke og delta i kulturlivet (art. 31), minoritetsbarns rett til å ha sin egen kultur, religion og språk (art. 30), og barns rett til å ha og gi uttrykk for sine egne meninger (art. 12 og 13) (United Nations, 1989).

OECD (2001) åpnet for et tettere samarbeid på tvers av landegrenser, og understreket behovet for en mer helhetlig tenkning rundt barnehage og skole. Mens barnehagene i de nordiske landene tidligere var en del av den sosiale sektoren, har det skjedd en gradvis utvikling mot å se barnehager som en del av utdanningssystemet og som det første trinnet i en livslang læringsprosess. Barnehagene har endret departementstilknytning i alle de fire nordiske landene, og det synes som om barnehagen i større grad ses i sammenheng med skolen. I forlengelsen av dette har også barnehagelærerutdanningen i Norden blitt styrket og reformert (Einarsdóttir, 2013). Ifølge Broström, Einarsdóttir og Pramling Samuelsson (2018) understreker policydokumentene for nordiske barnehager arbeid med språk og kommunikasjon fordi det blir sett på som essensielt for en demokratisk oppvekst og barns mulighet til å få innflytelse over sin egen hverdag i barnehagen. Oppdraget blir sett fra et helhetlig perspektiv på barns utvikling, der lek er en integrert del av virksomheten. Likevel er det en tendens til et skifte med større fokus på læring og undervisning med et målrettet perspektiv, dog med utgangspunkt i barns interesser og med vekt på barns medvirkning og innflytelse i barnehagen (*ibid*).

Til tross for at det nordiske samarbeidet har hatt innflytelse på utdanningen til barnehagelærer i Norden (Greve, Jansen og Solheim, 2014), ser vi at det er ulikheter i form av både utdanningenes lengde og profesjonsinnretting. I alle de fire landene utdannes barnehagelærere på bachelornivå. Mens mens utdanningene i Finland og Norge er treårige, har utdanningene i Danmark og Sverige et omfang på 3 ½ år. Mens utdanningen i Finland, Norge og Sverige kvalifiserer studentene til pedagogisk arbeid i barnehage eller førskole, er pedagogutdannelsen i Danmark en generalistutdanning med spesialiseringsinnretninger innenfor dagtilbudspedagogikk, skole- og fritidspedagogikk og sosial og spesialpedagogikk. Mens praksisperiodene i Finland, Norge og Sverige gjennomføres som en integrert del av utdanningen, der studentenes tilstedeværelse og bidrag kommer i tillegg til de øvrige ansattes, foregår ca. 30 % av utdanningen i Danmark som lønnet praksis der studentene inngår som en del av det faste personalet i barnehagen (Danske Professionshøjskoler, 2020). Utdannelsen i Finland, Norge og Sverige kvalifiserer til pedagogisk arbeid med barn i alderen ett til fem år, mens pedagogutdannelsen i Danmark kvalifiserer til arbeid med både barn, unge og voksne. Ulikhetene er interessante i lys av hvilken plass litteratur og høytlesing kan få i de nasjonale føringene for barnehagelærerutdanningen.

Lesing i nordiske barnehager ses her på bakgrunn av at barnehagene i Danmark, Finland, Norge og Sverige har sin forankring i en såkalt nordisk «sosialpedagogisk tradisjon» (Bennett, 2005; OECD, 2006). Den nordiske barnehagetradisjonen beskrives som barneorientert, preget av et helhetlig syn på barns utvikling og læring gjennom lek. Tillit til barns egne interesser og læringsstrategier her og nå står sterkt (Broström *et al.*, 2018). OECD (2006, s.141) presenterer den nordiske modellen nærmest som en motsetning til en europeisk førskoletradisjon, preget av et syn på læring som «instruksjon» med fokus på skoleforberedelse.

En studie av Otterstad og Braathe (2010) viser imidlertid at OECDs (2006) framstilling av den nordiske sosialpedagogiske tradisjonen som «barneorientert» og «helhetlig basert på læring gjennom lek», er forenklet og for generell. Beskrivelsene er relevante når vi vil undersøke hvordan policydokumenter for barnehagen og barnehagelærerutdanningen i de fire nordiske landene beskriver arbeid med lesing og barnelitteratur.

Teoretisk forankring

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet anses læring og utvikling som noe som foregår i en gjensidig sosial, kulturell og historisk sammenheng (Vygotsky, 1978). Dette harmonerer med OECDs (2006) beskrivelse av det holistiske læringssynet innenfor en nordisk sosialpedagogisk barnehagetradisjon. Barnehagens sosiale, kulturelle og historiske praksis påvirker barnehagelærernes pedagogiske arbeid, og dermed barns erfaringer med lesing i barnehagehverdagen. Også barnehagelærerutdanningen har betydning, både for å ivareta og endre barnehagens sosiale og kulturelle praksis, noe som foregår både i form av undervisning på høyskoleniveau/universitetene og i praksis. De gjensidige relasjonene og de kulturelle verktøyene, i dette tilfellet høytlesing og bøker, er avgjørende for læring og utvikling. Med bakgrunn i dette perspektivet blir det viktig å studere hvilken plass høytlesing har i barnehagen. Medierende artefakter, som bøker og høytlesing, er kulturelle verktøy som støtter og inspirerer barn til å tolke og konstruere forestillingsverdenen sin (Vygotsky, 1999).

Litteratur kan bidra til at barna får økt innsikt om omverden (Damber, Nilsson og Ohlsson, 2013) og, ettersom barnelitteratur gir rom for barnas egne tolkninger, kan den bidra til aktiv deltakelse fra barna. Barna samspiller med bøker når de leser, og bøkene bidrar til at barna både påvirkes av og selv får påvirke miljøet de er en del av. Det barna gir bøkene av mening, påvirker barnas handlinger på nye og ulike måter (Säljö, 2006). Artefaktene er ikke sosialt,

historisk og kulturelt uavhengige, men i stor grad preget av tidligere erfaringer, kunnskap og verdier (Säljö, 2000; Vygotsky, 1978). Dette innebærer at både barn og barnehagelærere blir påvirket av sin kultur og historie, om enn i varierende grad. Det påvirker hvordan barnehagelærere og barn erfarer barnehagen og aktivitetene som foregår der, det påvirker lærernes valg av bøker, når og på hvilken måte de velger å organisere høytlesing, og det påvirker om, når og på hvilken måte barna får tilgang til litteratur. Bøkene, artefaktene som barna møter, kommuniserer i tekst, bilde og omfang kulturelle og sosiale ideer og kunnskap som barna må absorbere, tolke og bearbeide. Dette gjøres ofte i form av lek der inntrykk behandles og/eller fortolkes. Bildebokas kombinasjon av bilde og tekst gir rom for barns tolkninger, noe som bidrar til at barna, med bakgrunn i sine tidligere erfaringer, kan delta i et lesefellesskap (Solstad, 2015; Hogsnes, 2019a).

Solstad, Jansen og Øines (2018) gir literacy-begrepet en vid forståelse og sier at det handler om hvor fortrolig barn er med å delta i sosiale praksiser der tegn og skrift inngår. Betydningen av at barn skal kunne bruke kunnskapen relevant, på måter som gir mening for barna selv, og at de skal få delta på egne premisser, vektlegges (*Ibid*). Fast (2011) beskriver utviklingen av literacy som måten små barn nærmer seg lesing og skriving på. Barn dannes i et kulturelt litterært samfunn der de eksperimenterer og leker med lesing og skriving. Slik oppdager de det skrevne ordet. Det understrekes at barnas egne erfaringer må settes i forgrunnen når de ansatte legger til rette for barns erfaringer med litteratur. Bildebøker kan, dersom man åpner for samtaler og lek om dem, gi barn rom for å dele sine erfaringer og fortellinger (*Ibid*).

Arbeid med barnelitteratur i nordiske barnehager

Lesing av barnelitteratur i barnehagene kan ha flere og ulike hensikter. Høytlesing framheves av en rekke nordiske forskere som særlig språkstimulerende og som vesentlig for se-

nere leseferdigheter på skolen (Aukrust, 2005; Broström, López, Sæterdal og Løntoft, 2013; Damber, 2015; Gjems, 2016; Svensson, 2009; 2012). Lesing med rom for samtaler i mindre grupper trekkes fram som en vesentlig faktor. Å støtte barn i samtaler om tema barna selv er engasjerte i og tar initiativ til, bidrar i stor grad til å støtte barns språk (Slettner og Gjems, 2016; Solstad, 2015). Betydningen av samtaler under lesingen underbygges også av Fast (2019), som fant at barns erfaringer med høytlesing som inviterer til samtale om litteraturen, har en positiv innvirkning på deres evne til å gjenfortelle mer detaljert og utfyllende.

I en studie av 40 barnehager i Sverige fant imidlertid Damber, Nilsson og Ohlsson (2013) at det meste av lesingen av barnelitteratur foregikk i forbindelse med såkalt «lesehvile». Tilsvarende observasjoner er dokumentert av Alatalo og Westlund (2019). Framfor å få barna til å delta aktivt i lesing, samtaler og aktiviteter relatert til lesingen, ble lesingen gjennomført med tanke på disiplinering og forberedelse på «hvile». Likeledes fant Svensson (2005) at formålet med å lese i barnehagen var å «roe ned» barna, også før måltider eller henting av foreldre. Mye tyder på at lesing, også i Danmark, kan knyttes til en rekreativ forståelse. Lesing har vært forbundet med hygge og ro (Eskebæk Larsen, 2006, 2008). «Rekreasjon» kan forstås på ulike måter. Det kan knyttes til hvile, men også til re-kreativ virksomhet der barn i felleskap med andre får mulighet til å bearbeide og fortolke (Dewey, 2005; Vygotsky, 1978).

En studie av barns erfaringer med overgangen fra barnehage til skole i Norge (Hogsnes, 2015; 2019a; 2019b) viser hvordan lesing kan bidra til re-kreativ virksomhet. Barns selvinitierte lek, med utgangspunkt i inntrykk fra en felles leseopplevelse, bidrar til utvikling av nye vennskap og til videre utforskning og dialog rundt bokas innhold. I likhet med den norske studien (Hogsnes, 2015) fant en undersøkelse av seks barnehagers «storbarnsgrupper» og tre 1. klassers (børnehaveklassers) språkpedagogiske praksis i overgangen fra barnehage til

skole i Danmark (Thingholm, 2020) at høytlesing var vanlig i nesten alle barnegruppene. I de danske barnehagene foregikk lesingen blant annet som «dialogisk opplesing». Dialogisk opplesing blir forklart som en lesepraksis der samme historie leses tre ganger og der barna involveres i stigende grad (Christiansen & Løntoft, 2009 i Thingholm, 2020). Videre fant de en praksis preget av formidling av fortellinger som ikke skulle avbrytes.

«Dialogisk lesing» er en særlig strukturert måte å gjennomføre høytlesing på (Jensen, 2005), og blir brukt for å utvikle barns språk. Damber (2015) viser hvordan en ferdighetsdiskurs blir synlig når leseopplevelsen risikerer å komme i skyggen av språkstimulerende aspekter ved lesing. En dansk undersøkelse (Jensen, Hansen og Broström, 2013) viser at et sterkt politisk fokus på lingvistiske ferdigheter, sammen med implementering av språktester, kan bidra til at barnehagelæreres bevissthet rundt å kunne ta barnas perspektiv nedprioriteres, til fordel for en pensumstyrt undervisning. Dette er problematisk, ettersom barns språktilegnelse i hovedsak fremmes gjennom å bruke språket, slik som i lek og samtale. Kunnskaper og ferdigheter har betydning for barns deltakelse i lesesituasjonen, men innholdet i lesing, engasjementet og nysgjerrigheten i historiefortelling er likevel egenskaper som kan ses som selve drivkraften for å utvikle en videre leseinteresse. Dette fordrer faglig kompetanse og profesjonelt skjønn blant de ansatte, og det har en positiv betydning at personalet er utdannet (Sylva et al., 2011; Williams og Sheridan, 2018). Den norske dybdestudien (Alvestad, et al., 2019) viser at det er barnehagelærerne som, generelt sett, deltar mest i lek og utdypende og utforskende samtaler med barna.

Bøker og lesemiljø

Til tross for studier som viser høytlesingens betydning for barn i barnehagealder, viser flere nordiske studier at bildebokutvalget i barnehagene er preget av eldre litteratur. Utvalget

er ofte tilfeldig og ikke et resultat av faglige diskusjoner blant personalet (Petersen 2005; Simonsson 2004; Svensson 2011; Sandvik, Garmann og Tkachenko, 2014). Det hevdes at bildebøker er oversett i det pedagogiske arbeidet og at knapphet på tid og manglende planlegging er noen av årsakene (Sandvik, Garmann og Tkachenko, 2014). Den norske dybdestudien (Alvestad, *et al.*, 2019) viser derimot at de fleste barnehagene hadde mange bøker. Ifølge personalet ble bøkene også jevnlig byttet ut.

For å undersøke hvordan barns literacyutvikling støttes i nordiske barnehager, ble språkmiljøet kartlagt i totalt 131 barnehageavdelinger i Finland, Norge og Sverige (Hofslundsengen, Magnusson, Svensson, Jusslin, Mellgren, Hagtvat og Heilä-Ylikallio, 2018). Det viste seg å være betydelige flere bøker på avdelingene i Finland enn i Norge og Sverige. Høytlesing forekom også oftere i de studerte barnehagene i Finland enn i de andre to landene. En studie av 60 barnehageavdelinger i Sør-Sverige (Svensson, 2011) viste store variasjoner, også med tanke på antall tilgjengelige bøker. Mens én avdeling hadde 236 bøker framme, hadde en annen 10 bøker som 24 barn skulle dele på. Det vanligste var at avdelingene hadde mellom 20–50 bøker. At det er stor variasjon i antall tilgjengelige bøker for barna i barnehagene, vises også i en studie av språkmiljøet i 293 barnehager i Danmark (Brown, 2015).

Til tross for at mange av barna er flerspråklige, viser flere studier at bøker på andre språk enn nasjonalspråket er relativt sjeldne i barnehagene (Brown 2015; Hofslundsengen *et al.*, 2018; Svensson, 2011). Studien av Hofslundsengen *et al.* (2018) fant at det fantes bøker på barns morsmål i bare 14 prosent av avdelingene, til tross for at hele 83 prosent av barnehagene hadde flerspråklige barn. Den norske dybdestudien (Alvestad, *et al.*, 2019) bekrefter at det er lite fokus på barns kulturelle bakgrunn, morsmål og tradisjoner. Det understrekes at det er behov for synliggjøring av kulturelt mangfold og mer kompetanse på

hvilken betydning språklig samspill har for barns læring, utvikling og trivsel (*ibid*).

Utdanningens betydning for barnehagelæreres arbeid med litteratur

Et pedagogisk utdannet personale har en effekt på kvaliteten i barnehagen (Kragh-Müller & Ringmose, 2015; Sheridan, Williams og Garvis, 2020; Sylva *et al.*, 2011). Kvalitet i de nordiske barnehagenes arbeid med litteratur og høytlesing handler samtidig om mer enn andelen av ansatte med pedagogisk utdanning i barnehagene. Ifølge en undersøkelse av 506 danske barnehagelæreres interaksjonsferdigheter med barnehagebarn har et flertall av pedagogene vansker med å støtte barns språklige utvikling (Brown, 2015). Sett i lys av lesingens læringspotensial handler det dermed også om hvordan utdanningene ruster kommende barnehagelærere til å arbeide med høytlesing og litteratur.

I prosjektet «Tidlig literacy i pædagoguddannelsen og i praksis» (2017–2020) undersøkte en gruppe forskere nasjonale retningslinjer og studentenes opplevde læringsutbytte av undervisningen i forhold til tidlig literacy for henholdsvis Danmark og Norge (Kornerup *et al.*, 2020). Med bakgrunn i en dokument- og diskursanalyse viser studien at dokumentene for utdanningene i Norge har et sterkere fokus på barns språkutvikling, kommunikasjon og barnelitteratur enn de danske policydokumentene. De konkluderer også med at de danske studentenes læringsutbytte når det gjelder literacy er mindre enn de norske studentenes. Studien er relevant å se i lys av vår studie, der vi undersøker litteraturens og lesingens plass i policydokumenter for barnehagene og barnehagelærerutdanningene.

Det er av stor betydning at barnehagelærere har teoretiske kunnskaper om høytlesingens hensikt, literacyprosesser og hvordan de kan komme til uttrykk i praksis, i tillegg til kompetanse i å stimulere barns kunnskaper og læring. Når barnehagelærere bruker en variert lese-

praksis med ulike strategier, som spørsmål, kommentarer, peking og dramatisk lesing, kan ulike literacyprosesser muliggjøres i samspillet mellom barnehagelærere og barn (Mellgren og Bengtsson, 2019). Eliasson og Mellgren (2019) og Solstad (2015) argumenterer for at barnehagelæreren må ha kunnskap og kompetanse, både for å kunne lese med innlevelse og for å gi rom for samspill i form av muntlig tale, blikk-kontakt og bevisste pauser. Å være lydhør overfor barnas uttrykk under lesingen kan være avgjørende for barnas forståelse.

Dokumentanalyse

Når vi skal undersøke hvilken plass lesing av litteratur har i forskrifter og nasjonale retningslinjer for barnehagen og barnehagelærerutdanningen, og hvordan dokumentenes beskrivelser av lesingens hensikt kan ses i lys av et holistisk læringssyn, støtter vi oss til dokumentanalyse. Dokumentanalysen beskrives som en systematisk prosedyre for gjennomgang og evaluering av dokumenter (Bowen, 2009), og i denne studien er policydokumentene studert ved å bruke både kvalitative og kvantitative metoder. For å få et inngående og nyansert bilde av konteksten som visse nøkkelord forbundet med lesing forekommer i, og for å kunne gjøre nasjonale sammenligninger av nøkkelordenes betydning og frekvens, har vi analysert og drøftet omfanget av, betydningen av og plasseringen av nøkkelordene i de ulike landenes dokumenter.

I vår bestrebelse etter å tolke dokumentene likt, uavhengig av nasjonal tilknytning, er for eksempel ulike begreper, som «fortelling» (på svensk «berättande») inkludert som nøkkelord. I de svenskspråklige (Sverige og Finland) styringsdokumentene for barnehager er «berättande» et begrep som forekommer i forbindelse med litteratur og lesing, mens et annet nøkkelord, «eventyr», kun vises i norske styringsdokumentene. Både eventyr og fortelling er nært knyttet til lesing og litteratur, og begrepene er dermed inkludert i våre analyser.

Dokumenter kan forstås på ulike måter, og analysene vil alltid være influert av for forståelser. Vår bakgrunn som undervisere og barnehage- og litteraturforskere på barnehagelærerutdanningen har dermed betydning for hvordan vi leser dokumentene. Vårt utgangspunkt er at litteratur og lesing som gir barn deltakelsesmuligheter, kan og bør fremme barns helhetlige utvikling og læring.

De utvalgte dokumentene for barnehagen som analyseres her, er:

- Danmark: Bekendtgjørelsen om pædagogiske mål og innhold i seks læreplanstemaer / 15 sider
- Finland: Grunderna för planen för småbarnspedagogik / 64 sider
- Norge: Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver / 57 sider
- Sverige: Läroplan för förskolan / 20 sider

Ettersom det ikke finnes nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen i Finland, er dokumentene for barnehagelærerutdanningen som analyseres, kun fra Danmark, Norge og Sverige:

- Danmark: Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog / 29 sider
- Norge: Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen / 18 sider
- Sverige: Högskoleförordningen 1993:100 / 16 sider

Dokumentene vi analyserer, er deler av en større sammenheng, og lovene for barnehagen og barnehagelærerutdanningen utgjør en sentral del av konteksten for vår studie. Lovverkene for barnehagene beskriver de mer overordnede forpliktende føringene for arbeidet med barna i barnehagen, og begreper som høytlesing og litteratur nevnes ikke i lovene for barnehagene i noen av de fire landene. Det holistiske læringssynet er imidlertid framtreddende. Begreper som lek, medvirkning,

felleskap, demokrati og helhetlig eller allsidig utvikling er sentrale i alle lovverkene. Ettersom lovene er mer generelle og i liten grad gir svar på vår problemstilling, inngår de ikke i vårt analysemateriale. Forskriftene vi analyserer, er utarbeidet med utgangspunkt i lovene, de er forpliktende, gjeldende i 2020 og digitalt tilgjengelige for alle. Et dokument, Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen i Norge, er imidlertid ikke en forskrift. Retningslinjene «gir forpliktende kvalitetsstandarder for lærerutdanningene» (Universitets- og høyskolerådet, 2018, s. 3) og institusjonenes program- og emneplaner ligger stort sett tett opp til føringene i de nasjonale retningslinjene (Bjerkestrand, Fiske, Hernes, Pramling Samuelsson, Sand, Simonsen, Stenersen, Storjord og Ullmann, 2017). Det er de nasjonale retningslinjene som beskriver utdanningens arbeid med kunnskapsområder, høytlesing og litteratur i Norge. De inngår derfor som en del av vårt analysemateriale.

For å undersøke litteraturen og lesingens plass i de ulike landenes dokumenter, ble det først gjennomført et søk på ordenes frekvens i dokumentene. Vi søkte etter ord og begreper som vi fant beslektet med høytlesing og/eller som sto i sammenheng med lesing og litteratur. Dette var begreper som: litteratur, fortelling, eventyr, bøker, bildebøker, barnelitteratur, lesing, høytlesing, formidling, samtale og dialog. Ordenes frekvens i dokumentene ble registrert på de respektive landenes språk. Vi undersøkte antall ganger særlige ord opptrer i dokumentene og i hvilken sammenheng ordene brukes.

Søkeordene ble så kategorisert ut ifra sammenhengen de står i og hvilken hensikt høytlesingen syntes å tillegges. Med bakgrunn i våre søk framstår følgende tre kategorier som sentrale i føringene:

- lesing og litteratur for språkstimulering
- lesing og litteratur for kulturelle og estiske opplevelser
- lesing og litteratur for utvikling av kunnskap og refleksjon.

Eksempler på ord som vi i analysene har knyttet til språkstimulering, er «språklig utvikling», «begrepslæring» og «ordforråd». Eksempler på ord knyttet til kulturelle og estetiske opplevelser er «fantasi», «spenning» og «kulturelle uttrykk», og begreper vi har knyttet til utvikling av kunnskap og refleksjon er «tenkning», «argumentasjon» og «diskusjon».

Det er viktig å understreke at et søkeord kan nevnes én gang i et dokument, men likevel knyttes til mer enn én kategori. Et eksempel på en formulering der et søkeord kan tillegges flere hensikter, er:

I barnehagen skal barna få mulighet til å erfare ulike formidlingsmåter av tekster og fortellinger, som kilde til estetiske opplevelser, kunnskap, refleksjon og møter med språk og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.48).

Formuleringen benevner «fortellinger» én gang, men begrepet fortellinger kan kategoriseres både under Lesing og litteratur for kulturelle og estiske opplevelser og under Lesing og litteratur for utvikling av kunnskap og refleksjon.

Resultater

I det følgende vil vi se lære- og rammeplaner for barnehagene og forskriftene og nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningene i lys av hvilken plass lesing av litteratur har i dokumentene for barnehagen og barnehagelærerutdanningen i Danmark, Finland, Norge og Sverige.

Rammeplaner for barnehagen

De tre kategoriene, Lesing og litteratur for språkstimulering, Lesing og litteratur for kulturelle og estiske opplevelser og Lesing og litteratur for utvikling av kunnskap og refleksjon, opptrer i større eller mindre grad i de respektive nasjonale dokumentene. Bakgrunnen for at forekomsten av søkeord varierer mellom landene er først og fremst ramme- og læreplanenes omfang. De finske og norske planene,

Søkeord	Lesing for språkstimulering	Lesing for kulturelle og estetiske opplevelser	Lesing for utvikling av kunnskap og refleksjon
Fortelle/fortelling, eventyr	D: 1 F: 2 N: 0 S: 1	D: 1 F: 3 N: 7 S: 1	D: 0 F: 0 N: 3 S: 0
Litteratur/bøker/bildebøker (inkl. barnelitteratur, skjønnlitteratur, faglitteratur)	D: 2 F: 3 N: 1 S: 1	D: 3 F: 2 N: 3 S: 0	D: 0 F: 0 N: 1 S: 1
Lesing/lese/høytlesing/ formidling	D: 1 F: 1 N: 0 S: 1	D: 0 F: 0 N: 1 S: 0	D: 0 F: 0 N: 1 S: 1
Samtale/samtaler/dialog (i tilknytning til lesing)	D: 1 F: 1 N: 0 S: 1	D: 0 F: 0 N: 1 S: 0	D: 0 F: 0 N: 0 S: 1
Totalt	17	22	10

Figur 1. Frekvensen av søkeord i dokumentene for barnehagen.

på drøyt 60 sider, er mer omfattende enn de danske og svenske, på henholdsvis 15 og 20 sider. Dette betyr at ramme- og læreplanene blir framskrevet på ulike måter, noe som også påvirker resultatene våre.

Samlet sett forekommer søkeordene oftest i forbindelse med beskrivelser av lesing for kulturelle og estetiske opplevelser, totalt 22 ganger. Der nest er det i språkstimulerende sammenhenger søkeordene forekommer, 17 ganger. Videre forekommer søkeordene 10 ganger i sammenheng med utvikling av kunnskap og refleksjon.

Når litteratur/bøker og bildebøker ser ut til å ha relativt stor plass i den norske rammeplanen, har det blant annet sammenheng med at arbeid med «bøker» også beskrives under et eget kapittel om «barnehagens fagområder».

Kultur og estetiske opplevelser

Vår gjennomgang viser at barnelitteratur og høytlesing er særlig knyttet til *kulturelle* og *estetiske* opplevelser i den norske

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Begrepet «litteratur» benyttes to ganger i rammeplanen, under fagområdene Kommunikasjon, språk og tekst og Kunst, kultur og kreativitet. I planen sies det at fagområdet Kunst, kultur og kreativitet omhandler ulike uttrykksformer, deriblant språk og litteratur (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.51). I tillegg til det estetiske aspektet ved litteratur synes kultur å stå sentralt i den norske rammeplanens bekrivelse av lesing, fortellinger og litteratur. I planen heter det at:

I barnehagen skal barna møte ulike språk, språkformer og dialekter gjennom rim, regler, sanger, litteratur og tekster fra samtid og fortid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47–48)

Betydningen av å møte ulike språk kommer også til uttrykk i planens beskrivelse av barnehagens formål og innhold, der det heter at samiske kulturytringer og fortellinger skal inngå som en del av barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.25). Det

kulturelle aspektet ved begrepet «fortelling» kommer videre i særlig stor grad til uttrykk i beskrivelsen av fagområdet Etik, religion og filosofi. Her står det at:

Barnehagen skal la barna få kjennskap til fortellinger, tradisjoner, verdier og høytider i ulike religioner og livssyn og erfaringer med at kulturelle uttrykk har egenverdi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.54–55).

I den danske *Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer* nevnes litteratur under læreplanstemaet Kultur, estetikk og fellesskap. Her heter det at barn bør møte kunstarter som blant annet litteratur:

Det fysiske læringsmiljø i eller udenfor dagtilbuddet må ... give mulighed for, at børn selv kan søge inspiration og oplevelser i forskellig litteratur og billedbøger, musik, fotografi m.v. (Børne- og Socialministeriet, 2018, bilag 6.)

Litteratur ses i sammenheng med Kultur, estetiske uttrykksformer og fellesskap, men kultur knyttes ikke til en flerkulturell forståelse. Dette kan forsås som at litteratur og høytlesing blir plassert innenfor en danskspråklig praksis. I den finske rammeplanen, *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*, ses også litteratur i sammenheng med kultur og estetiske opplevelser:

I verksamheten ska man på ett mångsidigt sätt använda till exempel barnlitteratur, ordkonst, olika former av teater, dans och cirkus (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 46).

Personalet skal, sammen med barna, sette seg inn i barnelitteratur på en mangfoldig måte. Barna skal få fortalt historier, og de bør oppmuntres til å komme med sine egne historier (Utbildningsstyrelsen, 2018, s.44).

I den svenske *Läroplan för förskolan* nevnes begrepene litteratur og høytlesing som en del av barnehagens oppdrag. Av de 25 målene

som er angitt, kan fortelling knyttes direkte til to mål, der det ene er at barnehagen skal gi alle barn forutsetninger for å utvikle:

– intresse för berättelser, bilder och texter i olika medier, såväl digitala som andra, samt sin förmåga att använda sig av, tolka, ifrågasätta och samtala om dessa (Skolverket, 2019, s. 14).

Språkstimulering

Litteratur knyttes også til språkstimulering. I den danske læreplanen beskrives bøker og høytlesing under læreplanstemaet Kommunikasjon og språk slik:

Læringsmiljøet i dagtilbud må give børn adgang til bøger, skriveredskaber, papir og andre skriftlige produkter, så børn bliver introduceret til bøgernes univers og nysgerrige på skriftsproget, herunder får mulighed for at kigge i bøger, stille spørgsmål om bogstaver, få læst højt og snakke med det pædagogiske personale om det, bøgerne rummer (Børne- og Socialministeriet, 2018, bilag 3)

Av dokumentene i de fire landene er det den finske rammeplanen som i størst grad knytter litteratur og lesing til språkstimulering. Her heter det blant annet at:

Barnen ska få öva sig i att berätta, förklara och diskutera (Utbildningsstyrelsen, s. 44).

Barnens berättelser, ramsor och verbala budskap ska dokumenteras (Utbildningsstyrelsen, s. 44).

I den norske rammeplanen er barns muligheter for å utvikle sin språkforståelse og språkkompetanse presisert under fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst. Til tross for at fagområdet også omfatter litteratur og lesing, er utvikling av språkforståelse og språkkompetanse ikke satt i direkte sammenheng med litteratur og høytlesing.

I den svenske *Läroplan för förskolan* kan fortelling imidlertid knyttes direkte til to mål, der det er uttalt at barnehagen skal gi alle barn forutsetninger for å utvikle seg. Et mål er at:

Barnen ska erbjudas en stimulerande miljö där de får förutsättningar att utveckla sitt språk genom att lyssna till högläsning och samtala om litteratur och andra texter. (Skolverket, 2019, s. 8)

Kunnskap og refleksjon

I den finske *Grunderna för planen för småbarns pedagogik* understrekes betydningen av å lese rike og varierte tekster og *reflektere* over dem:

En rofylld tid för diskussioner, läsning och berättelser ger barnen möjlighet att fundera över ords och texters betydelser och att lära sig nya begrepp i olika kontexter. (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 44).

Litteratur knyttes også til *Kunnskap og refleksjon* i den norske *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Under fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst heter det blant annet at barna i barnehagen skal få mulighet til å:

... erfare ulike formidlingsmåter av tekster og fortellinger, som kilde til estetiske opplevelser, kunnskap, refleksjon og møter med språk og kultur (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 48).

I den svenske læreplanen nevnes, som tidligere vist, ord som «tolka», «ifrågasätta» og «samtala» i møte med tekster og fortellinger, men det står også:

Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla (...). ett nyanserat talspråk och ordförråd samt förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra i olika sammanhang och med skilda syften (Skolverket, 2019, s. 14)

I den danske planen finner vi ingen formuleringer der våre søkeord kan knyttes direkte til *Kunnskap og refleksjon*. Sitatet som er presentert over, der det heter at læringsmiljøet i barnehagen må gi barn muligheter til å snakke med det pedagogiske personalet om det bø-

kene inneholder, kan imidlertid forstås som at barnehagen også skal gi barna muligheter for å reflektere og tilegne seg ny kunnskap.

Totalt sett viser vår gjennomgang at barnelitteratur og høytlesing hovedsakelig er knyttet til *språkstimulering*, bortsett fra i Norge, der det er mer knyttet til *kultur og estetiske opplevelser*. Ettersom de finske og norske rammeplanene er omtrent like store i omfang, er det interessant å se at landene ser ulikt på barnelitteraturens rolle og hensikt i barnehagen. I den svenske rammeplanen finner vi søkeordene relativt jevnt fordelt mellom kategoriene.

Retningslinjer for barnehagelærerutdanningen

Vi hadde som hensikt å studere lesingens plass i de fire landenes dokumenter for utdanningen. Men ettersom det ikke finnes nasjonale retningslinjer for utdanningen i Finland og den svenske Høgskoleforordningen (SFS, 1993:100) er formulert på en mer generell måte der litteratur og lesing ikke nevnes, har det bare vært mulig å undersøke de danske og norske retningslinjene med hensyn til litteraturens og lesingens plass.

Den danske forskriften nevner ikke lesing, men litteratur nevnes én gang. Litteratur nevnes i sammenheng med *Kulturelle og estetiske uttryks- og læringsformer*, der det heter at studenten skal kunne:

inndrage litterære, musikalske, dramatiske og visuelle uttryks- og læringsformer samt barnets perspektiv og relevant pædagogisk viden i sin pædagogiske praksis» (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017 s. 12).

Retningslinjene for den norske utdanningen har et mer tydelig fokus på lesing og litteratur. Søkeord relatert til litteratur og lesing nevnes 13 ganger, og da først og fremst i sammenheng med *Kultur og estiske opplevelser*. Eksempelvis forventes det at studentene skal kunne:

... skape et inkluderende og variert lekemiljø for språklig utforskning, fortelling og høytlesing og sikre

mangfold i barns tekstopplevelser og lesefellesskap, også i et flerkulturelt perspektiv (Universitets- og høyskolerådet, 2018, s. 15).

Oppsummert fant vi at lesing og litteratur både i de danske og norske dokumentene for barnehagelærerutdanningen i størst grad knyttes til *Kultur og estetiske opplevelser*. Retningslinjene for den norske utdanningen har imidlertid et tydeligere fokus på lesing og litteratur.

Drøfting

På bakgrunn av våre analyser vil vi videre drøfte nærmere hvilken plass lesing og litteratur har i policydokumenter for barnehagen i Danmark, Finland, Norge og Sverige og hvordan dokumentenes beskrivelser av lesingens hensikt kan forstås. Drøftingen tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på lesing, beskrivelsene av et holistisk læringssyn (OECD, 2006) og hva tidligere forskning på lesing av litteratur i nordiske barnehager viser.

Forventningene i policydokumentene kan, slik vi har vist, knyttes til en nordisk barnehagetradisjon, preget av et holistisk syn på læring med tillit til barns egne interesser og læringsstrategier her og nå. Hvilken lesepraksis barna møter i barnehagen, avhenger imidlertid av hvordan policydokumentene tolkes av barnehagelærerne. Rammeplaner leses ikke i et vakuum, og det bør nevnes at støttemateriell til ramme- og læreplanene i de ulike landene også kommer med anbefalinger knyttet til arbeid med litteratur og høytlesing. Disse inngår ikke i vårt analysemateriale, men støttemateriellet kan og vil selvsagt i stor grad påvirke barnehagens arbeid med lesing og litteratur.

Policydokumentene for barnehagene i de fire landene formidler et sammenfallende holistisk læringssyn med vekt på lek. Samtidig finnes det ulikheter, både i forhold til forekomst av policydokumenter, omfang og detaljnivå på disse. Eksempelvis er policydokumentene for barnehagene i Sverige formulert på en slik måte at litteratur, lesing og samtale i liten grad nevnes. Vi finner at den norske utdanningen

har et tydeligere fokus på lesing og litteratur enn de øvrige landene, noe som samsvarer med den konklusjonen forskerne som undersøkte nasjonale retningslinjer og studentenes opplevde læringsutbytte av undervisningen i forhold til tidlig literacy i Danmark og Norge (Kornerup *et al.*, 2020), kom fram til. I motsetning til de øvrige tre landene ser vi også en tendens i retning av at lesing for kulturelle og estetiske opplevelser anses som særlig betydningsfullt i Norge. Lesing for kulturelle opplevelser beskrives videre noe ulikt i dokumentene. Betydningen av å støtte og anerkjenne flerspråklighet er mer framtrædende i policydokumentene for de svenske, finske og norske barnehagene enn for de danske.

I Danmark og Finland er barnelitteratur og høytlesing hovedsakelig relatert til språkutvikling og språkstimulering, men på veldig forskjellige måter. I Finland er språkstimulering, samt kultur og estetiske opplevelser som ordkunst, teater og sirkus, i stor grad vektlagt, mens fokuset i Danmark er på språkvurdering. Et sterkere fokus på lesing for språkstimulering og språkutvikling, kombinert med språkvurdering før skolestart i Danmark, kan ses i lys av et sterkt politisk fokus på lingvistiske ferdigheter (Jensen, Hansen & Broström, 2013). Fra 2007–2009 var det obligatorisk å språkvurdere alle barn i treårsalderen, men fra 2010 skal barn kun språkvurderes dersom de antas å ha behov for språkstimulering. At språkvurdering er et begrep i den danske dagtilbudsloven, mens det er fraværende i de øvrige lands styringsdokumenter for barnehagen, kan støtte Holms (2020) påstand om at den «omfattende psykometriske språklige evaluering av alle barn fra 2–3 årsalder, både i et nordisk og et internasjonalt perspektiv, synes å være en særlig dansk fenomen» (Holm, 2020, s. 88).

I Norge har flere stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2008–2009; 2015–2016; 2019–2020) lagt vekt på barnehagens betydning for barns språklige kompetanse ved skolestart. Et slikt fokus kan bringe oss nærmere en lesepraksis preget av læring som

instruksjon og skoleforberedelse (Bennett, 2005). Det kan bidra til at barnehagelæreres bevissthet rundt å ta barnas perspektiv nedprioriteres til fordel for en pensumstyrt undervisning (Jensen, Hansen og Broström, 2013). Det er imidlertid verdt å merke seg at det ikke synes å være noen direkte kopling mellom høytlesing, litteratur og skoleforberedelse i lære- og rammeplanene for de fire landene. Planene preges av et holistisk syn med fokus på barns deltakelse og interesser her og nå.

Høytlesing har en språkstimulerende effekt (Damber, Nilsson og Ohlsson, 2013; Gjems 2016), og med tanke på at lesing med rom for samtaler i mindre grupper trekkes fram som en vesentlig faktor (Slettner og Gjems, 2016; Solstad, 2015), stiller vi oss noe undrende til at begreper som samtale og lek i så liten grad knyttes til lesing og litteratur i dokumentene. I våre søk på litteraturens plass forekommer begrepet «fortelling» oftest, mens lesing og samtale forekommer i mindre grad. Som nevnt innledningsvis er nysgjerrigheten i historiefortelling en egenskap som kan ses som selve drivkraften for å utvikle en videre leseinteresse hos barn. Sett i et sosiokulturelt perspektiv må imidlertid barnehagelærere også kunne legge til rette for at inntrykk fra bøkene behandles og fortolkes. Når lesing knyttes til en rekreativ forståelse (Eskebæk Larsen, 2006, 2008), er det relevant å minne om at «rekreasjon» kan forstås som re-kreativ virksomhet der barna, med bakgrunn i noen felles leserfaringer, får være aktive og utforskende i lek sammen med andre (Hogsnes, 2019a, 2019b). Barna må få delta aktivt i samtaler, lek og aktiviteter relatert til lesingen. Det er verdt å nevne at til tross for at ord som «bok» og «litteratur» ikke forekommer i den svenske læreplanen, har den tidligere teksten, som kun la føringer for at barna skulle møte ulike tekster (Skolverket, 2016), gjennomgått en betydelig endring. Barna skal også få snakke om tekstene de møter (Skolverket, 2019), noe som kan ses i lys av en vektlegging av samtalens betydning under lesing av litteratur.

En konsekvens av de svært overordnede og generelle formuleringene i styringsdokumentene, spesielt i Sverige, er at det hviler et stort ansvar på barnehagelærerne som skal oversette ordene i styringsdokumentene til praktiske aktiviteter. Når forskning (Kornerup *et al.*, 2020) viser at utdannelsen i Danmark ikke har det fokuset på språk, litteratur og lesing som læreplanene legger opp til, rustes ikke barnehagelærere til å skape det språklige læringsmiljøet som de forventes å skape i barnehagen. Gitt at andelen ansatte med tilstrekkelig utdanning også kan variere sterkt, er det en fare for at lesingens plass i virksomheten kan bli underordnet eller utilstrekkelig med hensyn til kvalitet. I Danmark pågår en diskusjon om hvorvidt dialogisk lesing egentlig er særlig dialogisk, underforstått demokratisk, hvis pedagogikk reduseres til teknikk og barnet til objekt (Pettersvold, 2016). Man kan diskutere om litteraturen reduseres til et instrument i språkpedagogikkens tjeneste, det vil si som et middel til å utvikle barns språk (Eskebæk Larsen, 2016). Imidlertid kan man også hevde at utbredelsen av dialogisk lesing kan bidra til å styrke en litteraturpedagogisk praksis. Hvis lesing og bokutvalg er et forsømt område (Sandvik, Garmann og Tkachenko, 2014), vil dialogisk lesing sikre et visst fokus på lesing av litteratur (Eskebæk Larsen, 2016). Mye avhenger av hvordan dialogisk lesing praktiseres, og hvorvidt barnehagelæreren forholder seg til lesingen som interaksjon (se bl.a. Fast, 2011) versus instruksjon. I møte med litteraturen vil barn kunne få mulighet for gjenkjennelse og økt innsikt i sin egen situasjon og omverden (Damber, Nilsson & Ohlsson, 2013). Spørsmålet blir hvilken hensikt barnehagelæreren legger i selve lesingen, i hvilken grad barnet får delta aktivt i barnehagens lesepraksis og hvordan barnet selv opplever lesesituasjonen.

Ettersom lære- og rammeplanene for de fire nordiske barnehagene ikke gir detaljerte beskrivelser av barnehagenes arbeid med litteratur og høytlesing, må barnehagelærere ta i bruk sin faglige kompetanse. Ifølge Bennett

(2010, i Alvestad *et al.*, 2019) er den nordiske barnehagetradisjonen preget av at barn store deler av barnehagedagen selv får bestemme hva de ønsker å gjøre, og hvem de ønsker å gjøre det sammen med. Det kan diskuteres i hvilken grad barnas «frihet til å bestemme selv» om de vil lese eller ikke, bidrar til å gi alle barn muligheter for aktiv deltakelse i barnehagen. Når personalet gir uttrykk for at de kun leser for de barna som «ber om det» (jf. Alvestad *et al.* 2019, s. 72), står de i fare for å overse den betydningen høytlesing har for deltakelse i det språklige samspillet i barnegruppa, og for barns helhetlige læring, utvikling og trivsel. Barna som ikke er vant til å bli lest for, vil sannsynligvis heller ikke be om å bli lest for. De kan ha vansker med å sitte stille, og de er kanskje de første som blir bedt om å gå dersom de ikke forholder seg rolige under lesingen. Vi risikerer kun å støtte barna som allerede er fortrolige med litteratur og lesing, og ekskludere de som ikke er det.

De nordiske barnehagelærerutdanningene skal ruste framtidens barnehagelærere til å fortolke føringer ut ifra faglig kunnskap og profesjonelt skjønn (Bae, 2018), ikke minst i arbeidet med litteratur og lesing. Når de danske studentenes læringsutbytte i forhold til literacy er mindre enn de norske studentenes (Kornerup *et al.*, 2020), kan det ses i lys av at generalistutdanningen i Danmark skiller seg noe fra de øvrige landene. Det er bemerkelsesverdig at spesialiseringen *dagtilbudspedagogikk* ikke har større fokus på litteratur og lesing. Kunnskaps- og ferdighetsmål er ganske omfattende både i antall og innhold. Utdanningen i Danmark har derfor blitt kritisert for å bestå av et utall mål uten hierarki og med betydelig grad av vilkårlighet (Togsverd, 2019). Den enkelte barnehagelærerutdanner må prioritere, og ettersom retningslinjene åpner opp for et stort tolkningsrom, vil en slik prioritering nødvendigvis gjøre seg gjeldende for barnehagelærerutdannere i alle de fire nordiske landene. Med tanke på barnelitteraturens og høytlesingens betydning for barn, både språklig og so-

sialt, må barnehagelærere kunne introdusere, samtale om og bearbeide litteraturen på en slik måte at alle barn får mulighet for å delta i et lesefellesskap i barnehagen. Dette stiller store krav til barnehagelærerens kompetanse, både i forhold til å velge ut litteratur, til å kunne formidle den og til å sikre alle barn deltakelsesmuligheter.

Avsluttende refleksjoner

De ulike intensjonene vi leser i de ulike landenes dokumenter knyttet til litteratur og lesing åpner for et tolkningsrom der ulike hensyn skal ivaretas. Lesing ses som pedagogisk virksomhet, og lesingens betydning for barnas språk-, lese-, og skriveutvikling er framtreddende. Den nordiske sosialpedagogiske tradisjonen, kjennetegnet av et holistisk læringssyn der barnehagen ses som et demokratisk prosjekt, står sterkt. Når forskningen viser at lesing i noen barnehager forstås som et middel for språkstimulering i form av «instruksjon», der leseopplevelsen risikerer å komme i skyggen av språkstimulerende aspekter ved lesing (Damber, 2015), kan vi likevel ane en tendens i retning av at vi beveger oss bort fra et holistisk læringssyn med tillit til barns egne interesser og læringsstrategier (Broström *et al.*, 2018). Vi utfordres til å reflektere over litteraturens og høytlesingen plass og hensikt og hva som er verneverdig ved den nordiske barnehagetradisjonen. Språkstimulering er viktig, ettersom visse språklige kvalifikasjoner er en forutsetning for aktiv deltakelse i et lese- og lekefellesskap i barnehagen. Barnehagelærere må imidlertid kunne arbeide med litteratur og lesing på varierte og lekende måter som støtter barns egne læringsstrategier, nysgjerrighet og literacyferdigheter «her og nå». Aktiv deltakelse fra barna forutsetter at lesingen gir rom for barnas egne tolkninger, handlinger og bidrag (Säljö, 2006), og barnehagelærere bør ha en bevissthet om at barns ønske om å lese «her og nå» er den sentrale drivkraften i deres videre karriere som lesere.

Referanser

- Alatalo, T. og Westlund, B. (2019) *Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development*. Early Childhood Literacy. Juni 2019. doi:10.1177/1468798419852136
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tungland, I. B., Velde, K., og Bjørnstad, E. (2019) *Kvalitet i barnehagen. Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)*. Hentet fra Stavanger, UiS.
- Aukrust, V. G. (2005) *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Bae, B. (2018) *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bennett, J. (2005) Curriculum issues in national policy-making. *European early childhood education research journal*, 13(2), s. 5–23. DOI: 10.1080/13502930585209641
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Pramling Samuelsson, I., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storjord, M., og Ullmann, R. (2017) *Barnehagelærerutdanninga. Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar*. Bergen: Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. Rapport nr. 4.
- Bowen, G.A. (2009) Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), s. 27–40.
- Boström, S. Einarsdóttir, J. og Pramling Samuelsson, I. (2018) Chapter 45, The Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care, i Fleer, M. og van Oers, B. (red.) *International Handbook of Early Childhood Education*, Volume I, Part III. Dordrecht: Springer, s. 867–888.
- Boström, S. (2004) *Signalement af den Danske daginstitution, undersøgelser, resultater og refleksjoner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Boström, S., López, K. J. D., Sæterdal, I.-J. og Løn-toft, J. (2013) *Dialogisk lesing i teori og praksis*. Oslo: Pedagogisk forum. Fagbokforlaget.
- Brown, J.-M. (2015) Danske børnehaver er ikke gode nok til at udvikle børnenes sprog. I *Videnskab.dk* Hentet 25.01.2020 <https://videnskab.dk/kultur-samfund/danske-børnehaver-er-ikke-gode-nok-til-udvikle-børnenes-sprog>
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den pædagogiske læreplan. Bekendtgørelse om mål og indhold i seks læreplanstemaer* (BEK nr. 968 af 28/6/2018) Hentet 28.01.2020 fra <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=202350>
- Damber, U., Nilsson, J., og Ohlsson, C. (2013) *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Damber, U. (2015) Read-Alouds in Preschool: A Matter of Discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), s. 256–280.
- Danske professionshøjskoler (2020). *Fakta om pædagoguddannelsen*. Tilgængelig fra: <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/analyser-og-fakta/fakta-om-paedagoguddannelsen/> (Hentet: november 2020)
- Dewey, J. (2005) *Art as Experience*. New York: Berkley Publishing Group
- Einarsdóttir, J. (2013) Early childhood teacher education in the Nordic Countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, (21)3, s. 307–310, DOI: 10.1080/1350293X.2013.814321
- Eliasson, S. og Mellgren, E. (2019) Upprepad enskild högläsning i förskolan – samspel mellan förskollärare, barn och bilderboken, i M. Norling og M. Magnusson (red.) *Att möta barns sociala språkmiljö i förskolan – flerdimensionella perspektiv*. Stockholm: Liber: s. 57–69.
- Eskebæk Larsen, M. (2006). Litteratur og læreplaner. En diskussion af børnelitteraturens placering i pædagogiske læreplaner for dagtilbud, i Eskebæk Larsen, M. (red.) *Nedslag i børnelitteraturforskningen 7*, Roskilde Universitetsforlag. (7), s. 17–61.

- Eskebæk Larsen, M. (2008) Højt læsningens ABC. En undersøgelse af pædagogers litteraturopfattelse og læsevaner, i Christensen, N. (red.) *Nedslag i børnelitteraturforskningen 9*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag (9), s. 63–84.
- Eskebæk Larsen, M. (2016) Børnelitteratur ftw! Diskussion af børnelitteraturens rolle i Dagtilbud. I *Viden om literacy*. Hentet 28.01.2020 fra https://www.videnomlaesning.dk/media/1971/20_marianne-eskebaek-larsen.pdf
- Fast, C. (2011) *Att läsa och skriva i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2019) Att läsa ordlösa böcker, i Norling, M. og Magnusson, M. (red.) *Att möta barns sociala språkmiljö i förskolan – flerdimensionella perspektiv*. Stockholm: Liber, s. 70–85.
- Gjems, L. (2016) *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet. På barns vilkår*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T. og Solheim, M. (2014) *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A.-K., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvat, B.E. og Heilä-Ylikallio, R. (2018) The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: challenges in a multilingual and digital society. *Early Child development and Care* (3), s. 414–427. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2018.1477773>
- Hogsnes, H.D. (2019a) *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeid for sammenheng*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H.D. (2019b) *SFO som arena for lesing, lek og vennskap i overgangen fra barnehage til skole*. Nasjonal strategi for språk, lesing og skriving 2016–2019. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger <https://sprakloyper.uis.no/getfile.php/13527850/SL/Barnehage/SFO%20som%20arena%20for%20lesing%20lek%20og%20vennskap%20i%20overgangen%20fra%20barnehage%20til%20skole.pdf>
- Hogsnes, H. D. (2015) Children's experiences of continuity in the transition from kindergarten to school: The potential reliance on books as boundary objects. *International Journal of Transition in Childhood*, 8, s. 3–13.
- Holm, L. (2020) *Sproglig evaluering i skoler og daginstitutioner*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, A. S., Hansen, O. H. og Broström, S. (2013) Contemporary Danish perspectives: Towards a new paradigm, i Margetts, K. og Kienig, A. (red.) *International perspectives on transitions to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice*. London & New York: Routledge, s. 56–68.
- Jensen, M. N. (2005). *Dialogisk oplæsning i dagtilbud. Et forskningsprojekt under projektet Sølv og Guld: Læring i dagtilbud*. København: Learning lab Denmark, DPU.
- Karppinen, K. & Moe, H. (2012) *What we talk about when we talk about document analysis. Trends in communication policy research: New theories, methods and subjects*. Intellect, s. 177–193.
- Kragh-Müller, G. og Ringsmose, C. (2015) *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner: en rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små daginstitutioner*. 1. udgave. København: Aarhus Universitet.
- Kornerup, I., Reimann, Jensen, B., Holmstrøm Juhlin, S., Schrøder, V. Gjems, L., og Vatne, B. (2020) *Tidlig literacy på pædagoguddannelsen – et underskud af viden? Viden om literacy (28): Spirende literacy fra* https://www.videnomlaesning.dk/media/3626/28_ida-kornerup_bente-reimann-jensen_sharmila-holmstroem-juhlin_vibeke-schroeder_liv-gjems_bente-vatne.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen*. Stortingsmelding nr 41. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet (2015–2016) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae-152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. Hentet 20.01.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kunnskapsdepartementet (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Stortingsmelding nr. 6. Oslo: Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 6 \(2019–2020\) – regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Mellgren, E. og Bengtsson, M. (2019) *Läsvanor i förskolan – en enkätundersökning i Varbergs kommun*. Rapport. Varberg: Varbergs kommun.
- OECD (2001) *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2006) *Starting strong II. Early childhood education and care*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development. https://www.rch.org.au/ccch/media/CPH_D4_L2_Starting_Strong_II_ECEC_OECD_Report.pdf
- Otterstad, A.M. og Braathe, H.J. (2010) The Nordic social tradition in early childhood education and care meeting readiness for school tradition. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* (2) 2, s. 3023–3030. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.458>
- Persson, S. (2015) *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikationer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Petersen, A. (2005) *Den tilsidesatte bog. En undersøgelse af børnelitteratur i daginstitutioner fra Falster til Hirtshals*. Del af projektet Sølv og Guld: Læring i dagtilbud. København: Learning Lab Denmark, DPU.
- Pettersvold, M. (2016) Demokrati i barnehagen med programmer på arbeid. En analyse og kritisk diskusjon af metoden dialogisk lesing. I *Demokrati i børnehøjde – en truet livsform?* Dansk Pædagogisk Tidsskrift. (3), s. 24–31.
- Sandvik, M., Garmann, N. G. og Tkachenko, E. (2014) *Synteserapport om skandinavisk forskning på barn, språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2016*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- Sheridan, Sonja, Pramling Samuelsson, Ingrid & Johansson, Eva (red.) (2009). *Barns tidiga lärande: en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/20404>
- Sheridan, S., Williams, P., & Garvis, S. (2020) Competence to Teach a Point of intersection for Swedish Preschool Quality. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 14(2), s. 77–98. DOI: <https://doi.org/10.17206/apirece.2020.14.2.77>
- Simonsson, M. (2004) *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*. Phd-avhandling, Linköping Studies in Arts and Science, 287. Linköping: Institutionen för tema.
- Skolverket (2016) *Läroplan för förskolan 98 (rev 2016)*. Hentet 27.01.2020 fra <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4001>
- Skolverket (2019) *Läroplan för förskolan, Lpfö -18*. Rev 2019 Hentet 27.01.2020 fra <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4001>
- Slettner, S. og Gjems, L. (2016) Litterasitetsfremme samtaler i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 12(2), s. 1–16.
- Solstad, T. (2015) *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. (Phd-avhandling), Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Solstad, T., Jansen, T. T. og Øines, A. M. (2018) *Lesepraktiser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Svensson, A-K. (2005) Flödar det av läsning för barnen i förskolan? *Läsning*. Scira:30 (2), s. 4–10.
- Svensson, A-K. (2009) *Högläsning i förskola och förskoleklass – hur vanligt är det?* Borås: Högsolan i Borås. urn:nbn:se:hb:diva-4449
- Svensson, A-K. (2011) *Språkstimulerande miljöer i förskolan. En utvärdering av Att läsa och berätta – gör förskolan rolig och lärorik*. Rapport 3. Borås: Högsolan i Borås. Institutionen för pedagogik.
- Svensson, A-K. (2012a) *Med alla barn i fokus – om förskolans roll i flerspråkiga barns språkutveckling*. Paideia. (4), s. 29–37. Tilgjengelig på <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-1468>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. og Taggart, B. (2011) In Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), s. 109–124.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2006) *Läring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Thingholm, L. (2020) Fra børnehav til skole – med sproget i fokus, *Viden om Literacy*, no. 28, s. 102–109. Hentet fra https://videnomlaesning.dk/media/3633/28_line-thingholm.pdf
- Thomsen, P. (2018) Skal vi lege. Om legens og venskabets betydning for børns sprogudvikling, i Broström, S. og Fisker, T.B. (red.) *Det store blandt de små: om små børns venskaber*. Pædagogik og læring, København: Dafolo.
- Togsverd, L. (2019) *Tre forskningsperspektiver på kritikken af Pædagoguddannelsen*. Interview af Julie Top-Nørgaard. Hentet 15.01.2020 fra <https://ruc.dk/tre-forskningsperspektiver-paa-kritikken-af-paedagoguddannelsen>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017) *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog* (BEK nr. 354 af 7/4/2017) Hentet 28.01.2020 fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=188589>
- United Nations of human rights (1989) *Convention on the Rights of the Child*. Ratified by General Assembly resolution in November 1989. Hentet 29.01.2020 fra <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Universitets- og højskolerådet (2018) *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen*. Hentet 27.01.2020 fra https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Utbildningsstyrelsen (2018) *Grunderne for planen for småbarnspedagogik*. Utbildningsstyrelsen: Hentet 28.01.2020 fra https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderne_for_planen_for_smabarnspedagogik_2018.pdf
- Williams P. og Sheridan, S. (2018) Försollärokompetens – Skärningspunkt i undervisningens kvalitet. *Barn* 36(3–4), s. 127–146.
- Vygotskij, L. S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1999) *Tänkande och språk*. (K. Öberg Lindsten övers.) Göteborg: Daidalos. (originalutgåve publicert i 1934).

Forfatterpresentasjoner

Hilde Dehnæs Hogsnes er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitet i Sørøst-Norge og underviser på fordypningen Literacy i barnehagen. Hilde har en særlig interesse for bildebokas potensial for barns aktive deltakelse i samtaler og lek, både i barnehagen, i overgangen fra barnehage til skole og i skolens begynneropplæring. Hun har utgitt flere bøker, vitenskapelige og populærvitenskapelige artikler. E-post: Hilde.D.Hogsnes@usn.no

Ann-Katrin Svensson är professor i pedagogik med inriktning mot tidigt lärande vid Åbo Akademi i Vasa, Finland. Ann-Katrin har sedan mitten av 1980-talet inriktat sig på forskning om förskolebarns språkutveckling och språkmiljön i förskolan ur ett multimodalt perspektiv samt förändringen av försollärorollen i Sverige. E-post: ann-katrin.svensson@abo.fi

Marianne Eskebæk Larsen er cand.mag. og lektor ved Københavns Professionshøjskole i Danmark. Marianne er desuden læremiddelforfatter og litteraturkritiker med særlig interesse for læselyst og billedlitteratur for børn og unge. Hun sidder i Kulturministeriets Illustratørprisudvalg og i bedømmelseskomiteen for Nordisk Råds børne- og ungdomslitteraturpris. Marianne er medstifter af det nationale netværk for sprog og literacy. E-post: MAEL@kp.dk

Ulla Damber är docent i pedagogik vid Mittuniversitet i Sundsvall. Damber har en rad publikationer som bland annat handlar om literacy och läspraktiker i skola och förskola, vetenskapliga artiklar såväl som populärvetenskapliga artiklar och böcker. Ett framträdande forskningsintresse är barns och elevers jämlika förutsättningar i utbildningsväsendet och då med fokus framför allt på högläsning, läsning och läsförståelse. Flerspråkighet och interkulturellt förhållningssätt hör också till hennes forskningsintressen. Damber är verksam som lärar- och förskollärarytbildare och är också verksam som offentlig föreläsare. E-post: Ulla.Damber@miun.se

Forfatterne er alle medlemmer af det nordiske forskernetværket *Lesing i nordiske barnehager*.

Barn 38 (4)

På sporet af en legende og multi-modal literacypraksis i vuggestuen

Lena Basse

Sammendrag

Artiklen beskriver og analyserer, hvorvidt metoden Leg en bog bidrager til småbørns tilegnelse af tidlige literacy kompetencer. Fokus er rettet på, hvordan krop og leg understøtter børnenes deltagelse og tilegnelse af tidlig literacy gennem Leg en bog som literacy-praksis, dvs. social kontekst for literacy. Leg en bog belyses i relation til implementeringen af den styrkede pædagogiske læreplan i Danmark, som netop sætter legen i centrum for en nyorientering af daginstitutionspædagogikken. Analysen tager udgangspunkt i et kvalitativt casestudie i en dansk vuggestue (daginstitution for 0–3-årige børn) i efteråret 2018. Ud fra registreringsanalyse og narrative fortolkninger af en videoobservation af Leg en bog diskuteres det, om og hvordan metoden kan bidrage til børns literacy-kompetencer og dannelse, og hvordan metoden kan fungere som ramme for pædagogens guidning af børn ind i legens univers. Artiklen tager afsæt i et bredt, socio-kulturelt og multi-modal literacy-begreb og indkredser, hvilken betydning leg og kropslige tilgange har for småbørns tilegnelse af tidlig literacy. På baggrund af 3 kategorier for deltagelse i leg analyseres børnenes kropslige og verbale deltagelsesformer i den observerede literacy-praksis. Desuden belyser artiklen, hvordan pædagogens deltagelse og sensitive justeringer i situationen bliver garant for børnenes deltagelse i den fælles meningsskabende legesituation.

Nøgleord: Fantasileg og multi-modal literacy-praksis, verbal og non-verbal kommunikation, deltagelsesformer i leg og pædagogens guidning i leg.

Tracking a multimodal and playful approach to young children's literacy acquisition

Abstract

This article describes and analyzes whether Book Play as a method contributes to children's early literacy acquisition. Book Play is seen in various forms in Denmark. The common feature is a group of children and their caregiver physically playing selected scenes from a picture book. The focus of this article is the importance of body experience and play in young children's participation in early literacy practices. The method is brought into perspective of the latest daycare curriculum in Denmark, which emphasizes the role of play in children's development. The analysis is based on a case study (2018) in a daycare for 2–3-year-old children. The analysis contains a registration of the children's verbal and non-verbal participation as well as a narrative method to describe literacy elements in the observed play situation. The analysis also illustrates the role of the caretaker's sensitivity and the importance of guidance in play. The article is based on a broad socio-cultural

perspective of literacy and a theoretical framework which focuses on the impact of pretend play, embodiment-theory, language development and different types of participation in play.

Keywords: Pretend Play, early literacy, multi-modality, embodiment, participation and caregiver's guidance in book-play.

Introduktion

Den styrkede pædagogiske læreplan (2018), som er under implementering i Danmark markerer et nyt og markant fokus på leg, legemiljøer og dannelse. Dermed tages der et opgør med en mere målstyret og aktivitetsorienteret læringstænkning, som den tidligere læreplan fra 2004 har været eksponent for (Togsverd, 2018). På sprogområdet har den tidligere målorienterede læreplanstænkning udmøntet sig i en tendens til målorienterede læseaktiviteter som fx dialogisk læsning med forudbestemte fokusord og faste procedurer for dialogen om bogen osv. Det er en læsepraksis, som har haft fokus på tidlige skriftsprogsforudsætninger som ordforråd, fonemkendskab og bogstavkendskab. Holm (2017) karakteriserer denne tendens som *det læseorienterede sprogsyn* og ser tendensen som en logisk konsekvens af det læseorienterede sprogsyn i den ministerielt udbudte sprogvurdering, som har været udbredt i Danmark siden den første udgave af 3-års sprogvurdering i 2007. I artiklen her søges der en bredere forståelse af tidlig literacy, hvilket nogle studier om dialogisk læsning faktisk også peger i retning af. Allerede de tidlige studier af dialogisk læsning af den amerikanske børnesprogsforsker Barbara Wasik (2001) viste, at dialogisk læsning bedst støtter børns sprog, når læsning kombineres med kreative tilgange som fx at tegne og at dramatisere (Basse, 2014). Det er koblingen mellem leg, krop, sprog og tidlig literacy, som er interessefeltet i denne artikel, og som bliver undersøgt gennem observationer af én pædagogs etablerede praksis med fænomenet *Leg en bog* gennem et praksisprojekt i efteråret 2018.

Leg en bog er en pædagogisk tilgang, som praktiseres på forskellig vis i Danmark.

Metoden er beskrevet af Børnekulissen i Århus Kommune, som også underviser i metoden i daginstitutioner. I Børnekulissens metode er der fokus på kropslig dramatisering af bogens centrale scener, og et væsentligt træk er, at pædagogen indgår i legen som styrende rollemodel for børnenes leg af figurer og scener fra bogen. Som eksempel kan *Leg en bog* foregå i en rundkreds, hvor alle børn leger forskellige scener fra en bog. Fx kan alle børn lege, at de er hunde, der logrer med halen. I dansk pædagogisk praksis er *Leg en bog* dog givetvis en bredere betegnelse for aktive og legende bogaktiviteter, der er udviklet i forlængelse af dialogisk læsning¹. *Leg en bog* er derfor ikke et fast koncept, som kan undersøges ud fra et bestemt metodeperspektiv.

Artiklens undersøgelsesspørgsmål er derfor en nysgerrighed omkring disse undersøgelsesspørgsmål:

- 1) Hvorvidt kan *Leg en bog* befordre børns deltagelse, leg og tidlige sprog- og literacy-kompetencer.
- 2) Hvordan kan *Leg en bog* bidrage til en dannelsesorienteret, multi-modal literacypraksis.

Artiklen indledes med en teoretisk indkredsning af et bredt, multimodalt literacybegreb. Derefter følger en teoretisk indkredsning af legens og kroppens betydning for literacy-tiltagelse, som danner grundlag for analysen af empiri. Analyseafsnittet består af to analytiske tilgange. Først en registreringsanalyse af et videoklip med *Leg en bog*. Fokus er på børnenes deltagelsesformer i legeaktiviteten. Derefter følger en narrativ analyse af samme

videoobservation. Fokus er på: Literacy-kompetencer, emotionel indlevelse, dannelse og pædagogens sensitive guidning af børnenes leg. Endelig inddrager jeg udvalgte pointer fra interviews med pædagoger. Fokus er her på pædagogens faglige overvejelser samt en perspektivering til valg af bøger til *Leg en bog*.

Casestudie

Artiklen er udarbejdet på grundlag af praksisudviklingsprojektet: *Er der sprog i Leg en bog* (efterår 2018) i regi af Professionshøjskolen Absalon i samarbejde med to institutioner i Roskilde Kommune samt observation og interview i en institution i Fredensborg Kommune. Projektet er tilrettelagt som et casestudie med en kvalitativ og deduktiv tilgang (jf. Hvid og Møller, 2018) på baggrund af udvalgte teoretiske vinkler, som der redegøres for i et selvstændigt afsnit i artiklen. Casestudiet indbefatter videoobservationer og interviews med pædagogerne i tre daginstitutioner. I to institutioner videoobserverede jeg pædagogernes allerede etablerede praksis med *Leg en bog*. I den tredje daginstitution tilrettelagde jeg et aktionslæringsforløb, hvor *Leg en bog* blev afprøvet og udviklet over tre måneder. Af pladshensyn medtages der kun én institution i bearbejdningen til denne artikel. Institutionen kaldes her for Solsikken.

Dataindsamling

I artiklen inddrages iagttagelser, interview og videooptagelser fra én *Leg en bog*-situation med fem 2–3-årige børn i Solsikken. Videooptagelsen er sket med håndholdt Ipad, og observatørpositionen har derfor været i periferien af den observerede aktivitet, men dog tæt på. Det har understøttet ønsket om at indfange børnenes deltagelse – men jeg er opmærksom på, at min subjektive eller nogle gange tilfældige kameravinkel definerer data. Videoobservationerne kan således ikke fange alt, og derfor er det undertiden vanskeligt at definere, hvilket barn der taler eller lignende. I sådanne tvivlstilfælde er registrering udeladt.

Til bearbejdning af data benyttes dels en registreringsanalyse og dels narrativ metode. Til registreringsanalysen benyttes et eget udarbejdet skema. Analysepunkter og registreringsskemaet præsenteres senere på baggrund af artiklens teoretiske ramme. Fokus i registreringsanalysen er på børnenes non-verbale og verbale deltagelsesformer i *Leg en bog*-aktiviteten, og registreringen har til formål at vurdere børnenes deltagelse på et kvantitativt grundlag.

Ud over registreringsanalysen anvendes narrativ metode, hvor der på baggrund af videoobservationer og iagttagelser uddrages fagligt essentielle pointer i små praksisfortællinger. Den narrative metode kan beskrives som en faglig, diskursiv (Hansen, 2009) og normativ (Jørgensen, 2019) videnskabelse, hvor observatøren selekterer stoffet – men dog så vidt muligt forholder sig registrerende til konkrete videodata. Metoden kan ses som en tekstanalyse (videoobservationerne som tekst) – idet jeg benytter udvalgte fagbegreber til at analysere data og fremskrive diskursive og normative narrativer om praksis. Den narrative fortolkning af den observerede praksis determineres således af den faglige forståelsesramme, som opstilles her i artiklen. Hensigten er ikke en objektiv vurdering af praksis, men at etablere en faglig ramme for både udvikling og vurdering af *Leg en bog*. Praksisfortællingernes metode er altså her at udtrække kvalitative data fra video og iagttagelser på baggrund af den teoretisk opstillede ramme.

Etiske aspekter

Videooptagelserne er lavet efter samtykke fra forældrene og data fra projektet er desuden anonymiseret. Pædagogerne i projektet er blevet inddraget via interviews eller feedback på den observerede praksis. Børnene i projektet blev introduceret for mig og accepterede meget hurtigt observatørens og Ipad'ens tilstedeværelse. Alligevel kommenterer pædagogerne (i alle tre institutioner) på, at børnene i et vist omfang er påvirket af min tilstedeværelse. For eksempel er der børn, der er orienteret efter,

om jeg følger med og ser dem. Af etiske hensyn tilstræbte jeg at være nærværende og responderende, hvis børnene kontaktede mig. På den måde påvirker observatørpositionen naturligvis også de observerede situationer. Overordnet kan observatørpositionen karakteriseres som *ikke deltagende*.

Med henblik på at indfange pædagogens erfaringer og faglige refleksioner over *Leg en bog* som metode er der gennemført to semi-strukturerede interview med pædagoger, ligesom der løbende er lavet feedback og refleksionssamtaler om *Leg en bog* i aktionslæringsdelen af projektet. Interviewfund inddrages til sidst i artiklen i form af selektivt udvalgte pointer med fokus på faglige refleksioner over metoden og over bogvalg.

Tidlig literacy – indkredsning af et bredt, multi-modalt literacybegreb

Literacy-begrebet er under konstant forandring og diskussion og forskningen i literacy siges desuden ofte at være splittet i to teoretiske hovedretninger. I en central og anerkendt artikel om literacybegrebet karakteriserer den amerikanske forsker Cathrine Snow (2008) to konkurrerende teori- og forskningsretninger. Den ene retning er den *element-orienterede* forskning, der har fokus på individuelle, funktionelle færdigheder som fx ordkendskab, fonetisk analyse osv. Den anden retning er den *holistisk-orienterede* forskning, der fokuserer på literacy som sociale og kulturelt tilegnede kompetencer og praksisser. I Snows optik bør literacy dog undersøges og beskrives gennem begge perspektiver, og Snow opfatter de to retninger som komplementerende. Artiklen her lægger sig op ad netop dette komplementerende syn på literacy. Literacy beskrives både som kognitive færdigheder, dvs. noget barnet skal tilegne sig – eksempler kan være ordforråd, narrative kompetencer og afkodningskompetencer. Literacy beskrives dog også som et sociokulturelt fænomen, dvs. *literacy-praksis* forstået som et kulturelt meningsfællesskab som børn tileg-

ner sig gennem deltagelse. Et eksempel på en literacy-praksis kan være oplæsning med børn, eller at børn legeskriver. I diskussionen af *Leg en bog* vurderes aktiviteten ud fra, hvordan den fungerer som socio-kulturel ramme for børnenes deltagelse og tilegnelse af literacy.

Nationalt Videncenter for Læsning i Danmark (NVL) definerer literacy som en kompetence:

Literacy er menneskets kompetence til at afkode, forstå og anvende tegn som fx bogstaver, tal, diagrammer, grafer, tegning og billeder. En forudsætning for literacy er talesprog og pragmatisk forståelse (NVL's hjemmeside, 2018).

Literacy defineres altså som en bred fortolkningskompetence, der udspringer af sproglige kompetencer. Sammenhængen mellem et godt talesprog og senere læsetilegnelse er da også veldokumenteret. For den tidlige læsning, hvor afkodning er i centrum, er det især lydlig (fonetiske) kompetencer, der spiller ind, mens det for den senere læsning og læseforståelsen især er barnets ordkendskab og begreber (sprogforståelse), der har betydning (Snow, 2008; Gjems, 2016; Marcussen-Brown, 2017). Følgende faktorer regnes for afgørende for barnets tidlige literacy-tilegnelse (Liberg, 2009; Marcussen-Brown, 2017):

- Fonologisk opmærksomhed, lydkendskab og bogstavkendskab.
- Ordkendskab – dvs. et godt og nuanceret ordforråd med dybdekendskab til ord og begreber.
- Erfaring med at samtale og fortælle fx om billeder og billedbøger, hverdagsammenhænge.
- Fortælling og genfortælling – af fx hverdags-hændelser, bøger, film.
- Kendskab til skriftlige tekster, samtaler om og genfortællinger af skriftlige tekster.
- Afkodning af tegnsystemer, brug af og håndtering af forskellige visuelle symbolsystemer fx billeder, logoer, piktogrammer, skrift-sproglige symboler.

- Metasproglig kompetence – at bruge sproget til at reflektere over egen læring.

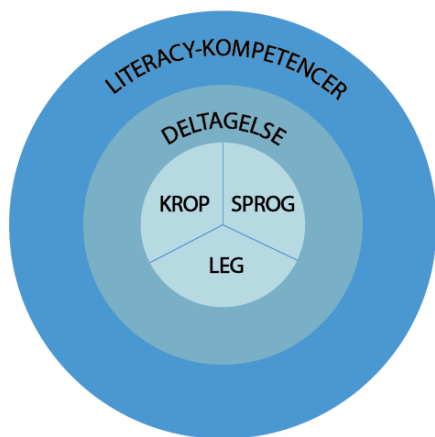
Literacy forbinder sig altså tydeligt med sproglige kompetencer, men også bredere kommunikative og kognitive kompetencer, som, man kan antage, bliver styrket gennem en literacy-praksis som *Leg en bog*. Evnen til at afkode tegnsystemer (fx tekst/bogstaver) – og også selv at danne betydning grundlægges længe før barnets tilegnelse af skriftsprog. For eksempel fremhæves gode, udvidende samtaler og et godt talesprog ofte som helt centrale arenaer for tidlig (*emerging*) literacy (Gjems, 2016). I literacy-forskningen er der i stigende grad fokus på, at literacy og tilegnelsen af literacy er langt mere kompleks og socialt forankret end ovenstående individuelle, kognitive faktorer. Netop derfor inddrager jeg også det bredere socio-kulturelle literacybegreb, som Snow (2008) betegner som et holistisk literacybegreb.

I det holistisk syn på literacy (Snow, 2008) fremhæves det, at literacy ikke kun handler om tilegnelse af formelle færdigheder som de ovenfor nævnte. Literacy opfattes i det holistiske perspektiv bredere som evnen til – og sociale erfaringer med – at afkode og at skabe fælles mening og at forstå tegnsystemer i forskellige kontekster. I det perspektiv handler literacy-kompetencer også om generelle men mangeartede kommunikative kompetencer (Jensen, 2016). En vigtig pointe omkring tilegnelsen af tidlige literacy-kompetencer er således, at literacy ligesom sprog udvikles gradvis og vokser ud af komplekse, kommunikative kompetencer (Flewitt, 2013). Flewitt indkredser et bredt, socialt og kontekstrelateret literacybegreb således:

There is now considerable agreement that learning to be literate is a complex process of making sense of many different signs and symbols which gain meaning from the social and cultural contexts in which they are used. Far from being a 'simple' process, reading 'is one of the most complex achievements of the human brain' (Flewitt, 2013, s. 3)

Flewitt peger her på, at literacykompetencer tilegnes gennem fælles menings-skabelse og gennem kulturelle og sociale kontekster, og det er denne forståelse, der åbner op for at se leg og kropslige interaktioner som væsentlige faktorer for tilegnelsen af literacy. Analysetilgangen til *Leg en bog* tager udgangspunkt i dette brede, sociokulturelle blik på literacy, og det undersøges, hvorvidt *Leg en bog* bidrager til en multi-modal literacy-praksis, der understøtter børnenes deltagelse, dannelse og tidlige og mangfoldige literacyoplevelser.

Solstad (2018b) præsenterer på baggrund af sin forskning og praksisprojekter om læsepraksisser i norske børnehaver en *multi-modal model* for en økologisk, helhedsorienteret læsepraksis, som favner denne alsidighed. Multi-modal betegner hos Solstad en læsepraksis, som inddrager mange udtryksmodaliteter som tekst, billeder, mundtligt sprog – men også krop, dramatiseringer, figurer, rekvisitter, leg og det fysiske rum. Solstad argumenterer for, at læseoplevelsen og den fælles menings-skabelse omkring billedbøger bør være i centrum for den pædagogiske tilrettelæggelse af læseaktiviteter. Det er dette multi-modale fokus på læseoplevelsen, der ligger til grund for artiklens beskrivelse og analyse af *Leg en bogs* kropslige literacypraksis. I undersøgelsen af *Leg en bog* retter jeg fokus på, om multi-modale aspekter som: *Verbalsprog, krop og leg* understøtter børnenes læseoplevelse, deltagelse og meningsdannelse og i sidste instans literacy-kompetencer. Som grundlag for denne artikels teorivalg og analyse anvender jeg, inspireret af Solstads model, denne model:



Figur 1 - literacy-model

Modellen illustrerer den teoretiske rammesætning for analysen af *Leg en bog*, og udfoldes i de følgende afsnit gennem tre analysevinkler: 1) Legens betydning for sprog, 2) Leg, sprog og deltagelse og 3) Krop, sprog og literacy. Undervejs opstilles der en række analysepunkter til registreringsanalysen af den valgte videooptagelse.

Teori- og analyseramme

Legens betydning for literacy

Nyere literacy-forskning viser klare sammenhænge mellem børns legeerfaringer og udvikling af literacy-kompetencer (Sommer, 2020). Det er særligt de kollektive forestillings- og fantasilege, som skaber grundlag for tilegnelse af sprog- og literacy-kompetencer, og som jeg derfor fokuserer på her. De kollektive forestillingslege som fx at lege bus eller far, mor og børn-leg er karakteriserede ved både at kræve og at udvikle barnets evner til abstrakt og dekontekstualiseret tænkning. Når barnet eksempelvis leger, at det kører i bus til skoven, kræver det både abstrakt og dekontekstualiseret tænkning og sprog. I legen udvikles evnen til at forestille sig ting, til at opbygge et lege-narrativ og til at bruge sproget dekontekstualiseret og meningssskabende. Legens fælles

univers af tegn og symboler kan således ses som en tidlig (emergent) indgang til at tilegne sig literacykompetence, idet legen er arena for social anvendelse af tegn, kropssprog og talesprog til fælles meningssskabelse. Sommer (2020) peger ligeledes på, at konstruktionen af legens *tid* og *sted* kræver et avanceret brug af verber, syntaks og narrativer, som ligeledes er sproglige forudsætninger for literacy.

Lade som om- eller forestillingslegen opstår i sin enkleste form omkring 1½–2-årsalderen og er en vigtig arena for barnets kognitive og sproglige udvikling (Weitzmann og Greenberg, 2014). *Lade som om-leg* er forbundet med evnen til at danne indre forestillinger og at symbolisere, og begge dele er forudsætninger for sprog- og begrebsdannelse, hvor indre forestillinger repræsenteres gennem verbalsproget. Efter den første *lade som sig selv*, hvor barnet fx lader, som om det sover, begynder barnet omkring 2½ at *lade som en rolle*. Fx kan barnet lege, at moren putter dukken, chaufføren kører bilen osv. (ibid). Børnene begynder at kunne lege små handlinger, og barnet erfarer sine første *vi-oplevelser* med leg med andre børn. Dog indtager parallelleg stadig en dominerede plads i legen for de 2½ årige børn, som denne artikel fokuserer på (Avenstrup og Hudecek, 2016).

Gennem *lade som om leg* erfarer barnet, "at det kan dele meningsfyldte oplevelser med andre, og at det kan tage del i andres symboliske oplevelsesverden. Gennem den symboliske kommunikation får barnet adgang til at gå ind i en fælles meningsfyldt symbolverden" (Krøigaard, 2016). I 2½–3-års alderen udvikler barnets leg sig fra simpel *lade som om lege* til mere komplekse og sociale rollelege, hvor sproget spiller en afgørende rolle for etableringen af legens fiktive univers (*så sagde vi at...*) og for børnenes forhandling af roller, legetema og legens narrativ. Igennem leg erfarer børn, hvordan de kan formulere og i fællesskab udvikle ideer. Og de gør sig erfaringer med at fortælle, forklare, forhandle og argumentere (Gjems, 2018). Legen er altså arena for udviklingen af

både komplekse meningsfællesskaber og mere individuelle sprog og literacykompetencer.

I analysen af *Leg en bog* benyttes ovenstående teoriramme til at undersøge, *hvordan* børnene deltager, og *om* legen skaber rum for tilegnelse af sprog- og literacykompetencer. Med sigte på at kunne vurdere børnenes deltagelsesformer opstilles der i det følgende afsnit 5 kategorier for sproglige deltagelse i *Leg en bog*.

Leg, sprog og deltagelse

Det er bredt anerkendt, at børns sproglige kompetencer spiller en afgørende rolle for deres deltagelse og medskabelse i rolleleg (eksempelvis Basse 2014a; Weitzmann og Greenberg, 2014; Avenstrup og Hudecek, 2016; Fredens, 2018; Gjems, 2018). Det indebærer samtidig, at børn med et mindre udviklet sprog end resten af børnegruppen eller børn med sproglige forsinkelser ofte vil opleve, at det er svært at få adgang til og deltage i fælles leg. Barnets deltagelsesmuligheder og adgang til fælles fantasileg er derfor et særligt pædagogisk anliggende. Det er et perspektiv som bør tillægges stor betydning i forhold til en inkluderende læsepraksis al den stund, at forskning viser, *at børn med en forsinket eller atypisk sprogudvikling er mindre attraktive som legekammerater end sprogtypiske børn* (Thomsen 2018, s. 93).

Barnets position i legen influeres af barnets sproglige og kommunikative kompetencer, idet selve positionen – for eksempel i centrum af legen eller i periferien af legen – også er noget, der skal forhandles. Begrebsparret: *Centrum og periferi* er et ofte anvendt perspektiv i forhold til børns deltagelse i leg og betegner således forskellige grader af deltagelse. Barnet, der befinder sig i periferien, er ofte iagttagende og følger de anvisninger, andre børn giver for legen. I centrum for legen finder vi derimod de børn, der definerer og forhandler legen. Weitzmann og Greenberg (2014) tilbyder en udvidet model for sproglig-og kommunikativ deltagelse i leg og skelner mellem tre deltagelsesniveauer:

Iagttagelse: Barnet følger opmærksomt med

Deltagelse: Barnet deltager aktivt fx ved at benytte konkrete i legen eller at tale

Samspil: Barnet indgår i flere ture med initiativ og respons - og er dermed medskaber af legen. (Weitzman og Greenberg 2014, s. 305).

Med henblik på at kunne analysere børnenes deltagelsesformer i *Leg en bog* opstiller jeg – i forlængelse af Weitzman og Greenbergs tre niveauer – nedenstående fem analysepunkter for sproglig deltagelse:

- A. Barnet deltager, men benytter ikke verbalsprog (hvilket jeg sprogligt set kategoriserer som en slags iagttagelse – barnet lytter).
- B. Barnet deltager verbalt gennem eftersigelse af pædagogens sproglige ytringer.
- C. Barnet kommenterer legen med enkeltord eller to-ords-sætninger.
- D. Barnet kommenterer legen med hele sætninger.
- E. Barnet tilføjer nyt til legen (verbalt).

De fem kategorier anvendes i registrerings-skemaet længere nede i artiklen, men først redegøres der for den tredje teoretiske analysevinkel, som handler om, hvordan børnenes *kropslige* deltagelse kan karakteriseres og vurderes i registreringsanalysen.

Krop, sprog og literacy

For børn – og vuggestuebørn især – er legen og interaktionen i høj grad kropslig forankret, og i det følgende trækkes der teoretiske linjer frem, der ser sprog og literacy som kropsligt forankrede erfaringer og kompetencer. Solstad (2018a) skriver, at det at læse (eller få læst op) også er at sanse og føle, og at meningsskabelsen omkring bøger har en kropslig side. Små børn tilskriver billedbøger mening gennem fysisk og kropslig kommunikation – før de selv kan sprogliggøre bogoplevelsen, jf. Solstads forskning i børnehavebørns læseoplevelser.

Forskning i sammenhængen mellem krop og sprog viser ifølge Mogensen at: *De motoriske områder i hjernen er aktive, når man bruger ord og vendinger, man har lært, mens man gestikulerer og bevæger kroppen* (Mogensen, 2016, s. 2). I den her refererede oversigt over forskning om sammenhænge mellem krop og sprog konkluderes det, at sproglæring generelt støttes, når flere af kroppens sanser aktiveres, og at sproglæring generelt hænger sammen med brug af kroppen (Mogensen, 2016). Dette perspektiv understøtter vigtigheden af en multimodal læsepraksis og finder desuden teoretisk og forskningsmæssigt belæg i de såkaldte embodimentteorier:

“Når man beskriver hjernes mentale processer, er kroppen en aktiv del af dem alle. Kropslig erfaring danner begreber, som bliver afsæt for den sproglige udvikling” (Fredens, 2018, s. 18).

Fredens (2018) peger i tråd med ovenstående på, at sproglig mening bygger på sanse-motorisk stimulering og giver som eksempel, at vores forståelse af fx ordet *sparks* beror på, at vores sanse-motoriske system simulerer bevægelsen at sparke. Barnets sproglige repertoire er altså grundlæggende forbundet med kropslig erfaring. Samtidig vil barnets forståelse af verbalsprog altid understøttes af non-verbal kommunikation som gestik, prosodi, mimik osv. I kropslige og legende læseaktiviteter vil barnets forståelse af teksten, et ord eller et begreb altså understøttes af den fælles meningsdannelse og afstemning som kommunikerer non-verbalt og kropsligt i aktiviteten.

Ud fra ovenstående opstilles der følgende fem analysepunkter for kropslig deltagelse til registreringsskemaet til *Leg en bog*:

- Barnet placerer sig væk fra eller i periferien af aktiviteten.
- Barnet imiterer pædagogens (og bogens) kropslige handlinger.
- Barnet imiterer andre børns handlinger.
- Barnet udfører pædagogens verbale instruktioner kropsligt.

E. Barnet er medskaber af legen ved at tilføre kropslige aktiviteter til legen.

I analysen af den verbale deltagelse i situationerne ser jeg desuden på, om børnene bruger sprog om deres kropslige handlinger.

Den opstillede teoretiske ramme og de fem opstillede analysepunkter for dels verbal deltagelse og dels kropslig deltagelse anvendes i næste afsnit til en registreringsanalyse af videooptagelsen.

Analyse

Empiri

Den udvalgte videooptagelse stammer fra daginstitutionen Solsikken, hvor den observerede pædagog har arbejdet med metoden *Leg en bog* gennem de sidste to år. Det er således en etableret praksis, der observeres, og pædagogen er velkendt med metoden og sikker i sin position i legen og i sit bogvalg. Også børnene kender det særlige tredelte koncept i Solsikken, hvor 1) bogen læses højt, 2) der samtales om bogen og endelig 3) børn og pædagog leger bogens indhold, fx ved at lege en hund, der løger. Legen foregår uden brug af rekvisitter og foregår på gulvet i et rum, hvor gulvet er helt frit, og der er god plads. *Leg en bog* leges altid i små grupper i Solsikken, og på observationsdagen er der fem børn i 2–3-års alderen, der deltager. Pædagogen har på forhånd overvejelser om, hvordan hun kan styrke et bestemt barns opmærksomhed og deltagelse i aktiviteten og i børnegruppen. I den udvalgte situation læser og leger børnegruppen den meget enkle fortælling i billedbogen *Lille Rosa og dyrene* (Bie, 2011).

Analysestrategi 1: Registrering og fortolkning af videoklip

Registreringen af børnenes deltagelse har været svær, idet deres deltagelse ikke altid er synlig eller entydig. Fx er der situationer, hvor jeg er i tvivl om, hvem der taler. Ved disse eksempler er der udeladt registrering ligesom ytringer, der ikke direkte relaterer sig til lege-

indholdet (fx se mig), heller ikke er registreret. Det har ind i mellem været svært at vurdere, hvor mange gange man skal tælle en handling som deltagelse. Valget har her været at tælle, hver gang et barn laver en ny kropslig handling, der relaterer sig til legeindholdet. Interaktionerne i videoklippene er yderst komplekse, og registreringen er således en forenkling, som ikke medtager for eksempel

blikretninger, smil, børnenes mange, små synkroniseringer til hinanden og til pædagogen. I stedet registreres mere overordnede mønstre i børnenes kropslige og verbale deltagelse i skemaet her:

BOG: Lille Rosa og dyrene En pædagog på gulvet med fem børn (2-3 år). Varighed af legen: 8.40 min (før det oplæsning og samtale om bogen)					
Børn:	B1	B2	B3	B4	B5
1: KROPSLIG DELTAGELSE					
1A: Barnet placerer sig væk fra – eller i periferien af aktiviteten	xxxxx	x	x		
1B: Barnet deltager aktivt gennem imitation af pædagogens (og bogens) handlinger	x(x)xx	xxxx xxxx	xxxxx (x)xxxx	xxxx xxxxx	xxxx xxx
1C: Barnet deltager aktivt gennem imitation af andre børns handlinger i legen	x	xx	xxx	xxx	xxx
1D: Barnet deltager ved at udføre pædagogens mundtlige instruktioner (fx kan I trampe?)	xxxx	xxx	x	xxxx	xxxx
1E: Barnet deltager ved at tilføje kropslige aktiviteter, der bidrager til og udvider legen	xx (kravler under pædagogens arm)	x (gør som en hund)			x
2: VERBAL DELTAGELSE					
2A: Barnet deltager men benytter ikke mundtligt sprog (dvs. barnet vurderes at lytte) ¹	Lytter undtagen 1. gang. x (?)	Lytter undtagen 1 gang x	Lytter gennemgående	Lytter gennemgående	Lytter gennemgående. Men i en situation, mister B5 helt opmærksomheden og lytter ikke x
2B: Barnet (imiterer pædagogens tale) eller svarer pædagogen (ingen gentager, hvad pædagogen siger i dette klip)	xxxx	xxx	x	xxxx xxxx	xxxx
2C: Barnet kommenterer legen med enkeltord eller 2-ordsætninger	x	xxxx	xx	xxxx	xxxxx
2D: Barnet kommenterer legen med hele sætninger		x		xx	xx
2E: Barnets tilføjer nyt til legen (verbalt)					x (mig svømmer under dig)

Figur 2 – registreringsskema

Fortolkning af registreringen

I bogaktiviteten var der særlig pædagogisk fokus på B1, idet hun ofte ses i perifere positioner i børnegruppen. Det er derfor centralt at undersøge, om bogaktiviteten støtter B1's deltagelse. I videoen og registreringsskemaet ses det, at B1 ofte placerer sig perifert i legen. Ud fra en umiddelbar vurdering ser det ud, som om hun er sporadisk deltagende og bevæger sig lidt ind og ud af legen. Eksempelvis løber hun lidt frem og tilbage alene, mens de andre leger kanin. En enkelt gang viser registreringen også, at B1 ikke "er til stede". Det er markeret som et spørgsmålstejn, idet man kan være i tvivl, om hun faktisk lytter. Men registreringen viser også et andet billede, idet B1 hele vejen gennem legen faktisk deltager kropsligt i de forskellige legehandlinger (fx at logre som en hund) både gennem imitation af pædagogens handlinger og ved at følge pædagogens instruktioner (eksempelvis: "så drikker katten mælk"). B1 imiterer derimod i mindre grad de andre børn. I skemaet ses det, at B1 to gange bidrager kropsligt til legen. Det er værd at bemærke, at det er pædagogen, der aktivt tilskriver B1's adfærd som bidrag til legen. Fx. skubber B1 sig rundt på ryggen, mens de andre børn legesvømmer. Pædagogen udvider legen ved at spørge, om B1 svømmer på ryggen. Og derpå imiterer de andre børn B1 og svømmer også på ryggen. Sprogligt deltager B1 især gennem svar til pædagogen. Her skal det bemærkes, at pædagogen gentagne gange henvender sig direkte til B1 og på den måde involverer B1 sprogligt. Registreringen viser at B1, som ønskes inkluderet i leg, faktisk deltager både verbalt (svarer pædagogen) og kropsligt.

Optælling af barnets deltagelse viser desuden, at det er pædagogens respons til barnet, der afgør, om B1 bidrager til legen – eller er perifer i legen (perspektivet uddybes i en praksisfortælling nedenfor). Det er således også pædagogens respons, der transformerer B1's kropslige handling til forestillingsleg. B1 ligger jf. eksemplet ovenfor lidt uengageret på

ryggen, men går med på pædagogens forslag om at være en fisk, der svømmer på ryggen. Overordnet viser registreringen, at B1 deltager mere kropsligt end verbalt, og at hendes medskabelse i legen er betinget af pædagogens positive fortolkning af kropsadfærd. Jeg fortolker dette sådan, at bogaktiviteten tilbyder en legeramme og et narrativ, hvor pædagogen har mulighed for at justere sig til børnene og derved skabe øgede deltagelsesmuligheder.

Ser man på registreringen af de andre børns deltagelse, kan man bemærke, at alle børn er kropsligt deltagende og på den måde indgår i fælles fantasileg om bogens narrativ. Alle børn vurderes at deltage lyttende gennem hele aktiviteten. Der ses kun tre momenter, hvor henholdsvis B1, B2 og B5 ser ud til at miste opmærksomheden og tilsyneladende ikke lytter. Det ses, at alle børn udfører legeelementer ud fra verbal instruktion i et vist omfang. Der ses dog også stor variation i, om børnene kan følge verbal instruktion. B3 (som er yngst) er således i højere grad kropsligt imiterende i legen. Jeg vurderer, at hendes deltagelse og indlevelse i legen er betinget af denne kropslige vej ind i legeuniverset. Hun anvender stort set ikke selv sprog i bogaktiviteten, men kan alligevel være fuldt deltagende i fantasilegen og den fælles meningsskabelse, der sker kropsligt og verbalt.

Et centralt fund i registreringsanalysen er, at børnenes sproglige deltagelse er så forskellig. Man ser, at B4 og B5 er langt mest sprogligt deltagende, at de bruger lidt mere komplekst sprog, og at B5 er det eneste barn, der sprogligt bidrager til udvikling af legen. Overordnet ses det, at legen netop er mere kropslig end verbal. Men børnenes kommentering af legen er også handlingsbærende, som når B5 fx siger "så skulle de flyve". Børnenes verbale deltagelse understøttes af pædagogens spørgsmål, som lægger op til at børnene verbalt konstruere de enkelte, små legesituationer. Når børnene svarer pædagogen, er de således ofte medskabere af narrativet. På den baggrund konkluderer jeg, at den kropslige leg i den konkrete observation bidrager til centrale fælles li-

teracyelementer og til udvikling af individuelle kompetencer som narrativer og medskabelse.

Delkonklusion til registreringsanalysen

I registreringsanalysen af legesituationen ses det, at børnenes deltagelsesgrad er høj. Alle børn deltager kropsligt aktivt, og dermed kan man antage, at den sproglige og visuelle boplevelse forankres i en tværmodal erfaring som styrker dybdelæring og barnets hukommelse for narrativet (Sommer 2020). I forhold til kategoriseringen: Tilstede, deltagende, medskabende ses det altså, at legen rammesætter en høj grad af deltagelse for alle børn. Gennem spørgsmål og justeringer til børnene gør pædagogen det desuden muligt for børnene at være medskabende – selv om legen er meget styret og tekstnær. Registreringsanalysen viser, at børnene også kropsligt er medskabende og anvender kropssproget betydningsdannende ind i det fælles fortolkningsrum, som legen er. I relation til literacybegrebet viser registreringen således, at legen som en social literacypraksis bidrager til en både non-verbal og verbal kompetence *til at afkode, forstå og anvende tegn*, jf. Nationalt Videncenter for Læsnings definition af literacy (NVL's hjemmeside), som blev præsenteret først i artiklen. Legen bidrager som social kontekst til en fælles, fortolkende og multi-modal læseoplevelse af Lille Rosa og dyrene.

Analysestrategi 2: Narrativ analyse af videoklip

I de følgende to afsnit benytter jeg praksisfortællinger som metode til at indfange centrale elementer af literacy i videooptagelsen af legen om Rosa og dyrene. I praksisfortælling 1 er narrativet tematiseret omkring iagttagelse af to aspekter: 1) Deltagernes sprogbrug og 2) Elementer af *lade-som om-leg* (pretend play) i videooptagelsen fra situationen.

Praksisfortælling 1: Sprogbrug og rolle i Lille Rosa og dyrene-legen.

Pædagogen rammesætter legen om Lille Rosa og dyrene gennem sin sprogbrug og etablerer legescenen ved at sige: "Nu skal vi være dyrene, kom!" Pædagogen spørger så børnene, "hvem er det, Rosa først fodrer", og børnene svarer: "Katten". Aktiviteten forlænger hermed den foregående samtaleaktivitets klassiske initiativ- og respons struktur (IRE), hvor pædagogen spørger (Initiativ), børnene svarer (Respons), og pædagogen giver feedback (Evaluerer). Men samtalen fungerer samtidig igangsættende for legen, fx når pædagogen siger: "Og hvad gør fuglene?" "Flyver med vingerne," svarer et barn, og så flyves der. Alle 5 børn leger nu, at de flyver. Pædagogen følger op verbalt og kropsligt: Husk at bruge vingerne, og de fleste børn basker nu ihærdigt med vingerne (Solsikken, 2018).

Sprogbrugen i legen er præget af pædagogens handlingsanvisninger, og brugen af verber er central: "Så drikker katten," "Hvad siger hønen?" "Så spiser fiskene" osv. Men pædagogen anvender også legesprog: "Og ved I hvad? Nu skal vi hoppe som kaniner". Hun bruger desuden sprog, der retter sig til rollen: "Kan kaninerne hoppe tilbage?" "Hop her hen" eller: "Nu skal hundene sætte sig ned" og understøtter derved børnenes *lade som om* og indlevelse i bogens fiktive univers. Det ses, at børnene både leger sig selv som: *Mig flyver* og også leger de forskellige dyr fra bogen, som når katten mjaver, eller hønen siger "gok". Legen ser således ud til at bygge bro ind i rollelegen, hvor man ikke bare lader som – men indtager i en fiktiv rolle.

Legetype i Leg en bog

I analysen af *Leg en bog* ses det, at legen ikke kan karakteriseres som en klassisk rolleleg, idet alle børn indtager de samme roller (alle leger hund for eksempel). Rollerne skal altså ikke forhandles og defineres mellem børnene, idet rollerne tildeles af pædagogen ud fra bogens figurer og narrativ. Børnene tildeles således i udgangspunktet lige adgang til legen gennem pædagogens instruktørposition.

Dette kan siges at afspejle vuggestuebørnenes legeudvikling, da det først er omkring 3 år, at børn begynder at forhandle og samordne roller (Avenstrup og Hudecek, 2016).

I relation til projektets fokus på 2–3-årige børn er det værd at bemærke, at Alvestads forskning fra 2010 viste, at 2–3-årige børn forhandler både verbalt og non-verbalt i legen – men at den non-verbale forhandling dominerer i legene og sker gennem imitation, kopiering og genskabelser af andre børns bevægelse (jf. Sandvik, Garman og Tkachenko, 2014). *Leg en bogs* kropslige legetilgang kan på den måde siges at udgøre et øvelsesrum for børnenes fælles meningsdannelse gennem imitation samt non-verbal og verbal deltagelse.

Delkonklusion: Set i literacy-perspektiv er pointen med praksisfortælling 1, at legen om Rosa og dyrene skaber en social kontekst for udvikling og afprøvning af komplekse, tidlige literacykompetencer. I legen indgår børnene medskabende i en fælles tegn og symbolverden. De får altså erfaringer med forstå og skabe symbolsk kommunikation. Den non-verbale og verbale kommunikation er vævet tæt sammen i et net af interaktioner (initiativ-og respons), som både kræver og beforder gode aflæsningsfærdigheder hos børnene. Legen inviterer samtidig børnene ind i en dekontekstualiseret sprogbrug og et narrativt, temporalt forløb (Sommer, 2020). Både narrativet og den sproglige konstruktion af legen understøttes af dels den kropslige interaktion og imitation og dels af pædagogens sproglige stilladsering og brug af verber. Børnene erfarer, hvordan man leger en rolle, og det styrker barnets abstraktionssevner og meta-kognition. Begge dele anses i en bred literacy tilgang for at være vigtige kognitive forudsætninger for literacy (Ibid).

Praksisfortælling 2: Emotioner, dannelse og pædagogens sensitivitet

I den næste praksisfortælling fra samme videooptagelse er narrativet tematiseret ud fra iagttagelse af børnenes kropslige deltagelse, emotionelle stemning og indlevelse.

Børnene leger Lille Rosa og dyrene og er nu kommet til scenen, hvor Rosa fodrer hundene. Børnene kravler rundt omkring pædagogen, iagttager hende og efterligner den logrende bevægelse, som hun lige har introduceret. Der ses stor indlevelse fra børnene, og en af dem siger vov og logrer ekstra meget, hvorefter et andet barn også siger vov og logrer ekstra meget. Et barn, som undervejs har placeret sig i periferien af børnegruppen, smutter hurtigt gennem pædagogens arme. Pædagogen siger: "Hovsa; kom du der. Du må være en meget lille hund... Du er måske en hundehvalp...?" På et splitsekund har alle børn orienteret sig mod denne drejning i legen og imiterer "hundehvalpens" kropslige udtryk. De glemmer at logre og "hurtig-kravler" alle ind under pædagogen som små, glade hundehvalpe. Legestemningen intensiveres også synkront, børnene griner og smiler og hviner lidt. Det er afgjort legens højdepunkt for børnene (Solsikken, 2018).

Igennem legen indlever børnene sig i forskellige dyrefigurer – nogle er sjove og går mærkeligt, nogle hopper, og nogle er sultne. Bogoplevelsen beriges dermed gennem fantasilegens mentale rum. Ifølge Livshits (2018) styrker fantasileg børns forståelse for følelser samt deres selvregulering. Fantasileg etablerer en mental scene for følelsesmæssig selvregulering og tilbyder barnet muligheder for at afprøve en række emotionelle erfaringer som fx: at indtage alternative sindstilstande og at eksperimentere med følelser, at udtrykke en karakters følelser (som kan være anderledes end barnets aktuelle følelser), at føle og derved kontrollere følelser samt at forhandle legens udvikling sammen med legekammerater (Livshits, 2018). Livshits fremhæver altså den fælles fantasileg som en scene for barnets personlige og emotionelle udvikling. Hensigten med her at inddrage fantasilegens emotionelle aspekter og positive effekt på selvregulering er at pege på, hvordan den multimodale læsepraksis i *Leg en bog* kan involvere hele barnets udvikling og personlige dannelse. I den kropslige leg om Rosa og dyrene eksperimenterer børnene med sindsstemninger og følelser (fx

glade hunde), de udtrykker sig "i rolle" og lærer (efterhånden) at håndtere følelser. Endvidere indgår de i en slags forhandlinger om legen gennem kropslige imitationer og små verbale justeringer til hinanden. Den kropslige leg kan på den måde ses som en fælles øvebane for mere individuelle bogoplevelser. Skovbjerg (2017) betoner legens dannelsesdimension og betoner, at *leg* handler om "at undersøge, hvordan det er at være menneske, at møde både det kendte og det ukendte og at tilegne sig et bredt repertoire af kulturelle praksisformer, der muliggør deltagelse og ejerskab".

Barnets legeerfaringer med at indleve sig i følelser og at udtrykke karakterernes følelser forbinder sig altså tydeligvis til litterær dannelse, idet børnene får erfaring med identifikation og indlevelse i tekster (Sehested, 2009). *Leg en bog* bidrager dermed til en alsidig bogoplevelse og gode literacyerfaringer. Og vice versa: Gode bogoplevelser bidrager til børns forståelse af egne og andres følelser – særligt når der skabes rum og tid til at udtrykke sig og eksperimentere.

Som det gælder generelt for interaktioner af god kvalitet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018) – så opstår de intensive, fælles indlevelsessituationer i *Leg en bog*-observationen i små korte sekvenser - ofte af sekunders varighed. De fælles indlevelsessituationer er ikke desto mindre afgørende for den pædagogiske kvalitet, og derfor er det så vigtigt, at pædagogen gennem sin erfaring, sin sensitivitet og fleksibilitet justerer sig til børnene. I en forskningskortlægning over international forskning i pædagogisk kvalitet konkluderes det således at:

"Netop sensitivitet, responsivitet og lydhørhed er centrale begreber, der på tværs af forskningslitteraturen beskrives som afgørende i interaktioner af høj kvalitet"
(Danmarks Evalueringsinstitut, 2018, s. 6).

Det er denne kvalitet i interaktionen, der skaber rum for de relativt små (2–3 år) børns deltagelse, indlevelse og fælles betydningsdannelse i den observerede leg om Rosa og dyrene.

Delkonklusion til narrativ analyse af videoklip

Jeg vurderer ud fra såvel registreringer og praksisfortællingerne, at der er høj pædagogisk kvalitet i bogaktiviteten med Lille Rosa og dyrene. Den multi-modale læsepraksis etablerer et rum for indlevelse og fælles meningsdannelse, hvor krop og non-verbal kommunikation spiller en markant rolle. Pædagogens sensitivitet har en afgørende betydning for børnenes deltagelse, men også for etableringen af legens fælles meningsdannelse. Den observerede situation afspejler en literacypraksis, som netop sætter den fælles oplevelse og meningsdannelse i centrum – og ikke lader sig styre af at skulle indfri specifikke mål i situationen. Pædagogen italesætter i interviewet selv denne vinkel. På spørgsmålet om, hvad hun vil udpege som det vigtigste element i *Leg en bog* svarer hun, at det er fællesskabet, og at børnene kan identificere sig med bogen, der er det vigtigste. Hun udpeger desuden kropslige erfaringer som støtte for sproget og "at sætte ord på handlingerne" som vigtige pædagogiske elementer i *Leg en bog*. Den specifikke *Leg en bog* situation demonstrerer dermed en bred, dannelsesorienteret tilgang til tidlig literacy hos den interviewede pædagog.

Perspektivering og diskussion

Bogvalg og legerepertoire

I interviewet udpeger pædagogen fra boglegen med Rosa og dyrene tre hovedkriterier for sit valg af bøger til *Leg en bog*: Bogen skal være let at *identificere sig med* for børnene, og der skal være *genkendelighed* til deres eget liv. Bogen skal desuden have *scener, der er gode at lege*. I en refleksion over, hvorvidt nogle typer bøger bliver fravalgt til *Leg en bog*, kommenterer pædagogen, at hun især vælger bøger med en meget enkel fortælling. Pædagogen vurderer, at dette afspejler børnenes alder, og at de enkle fortællinger gør det lettere for børnene selv at lege bøgerne efterfølgende. Det kan pege på, at man bør diskutere bogvalget

i relation til børnenes samlede erfaringer med billedbøger – sådan at kriterier for leg en bog ikke bliver generelt definerende for et bogvalg, der dermed kunne risikere at udelukke mere komplekse og eksperimenterende bøger. Pædagogen i en af de andre institutioner udtrykte, at det var svært at finde egnede bøger til *Leg en bog*. Dette peger på, at bogvalg kan være et omdrejningspunkt for videreudvikling og formidling af *Leg en bog* som metode.

Pædagogerne i alle tre institutioner i projektet fortæller, at de bøger, der anvendes i *Leg en bog*, også giver råstof til børnenes egne legesfællesskaber og legerepertoire. Dels tager børnene selv scener fra bøgerne op, og dels sætter de sig undertiden selv med bogen og leger den. Pædagogerne peger på, at disse lege øger deltagelsesmuligheder for flere børn, fordi de netop har afprøvet roller, kender replikker og kan genfortælle mindre narrativer. I en videoobservation fra en anden institution ser man således to piger sætte sig sammen med bogen imellem sig og genfortælle bogen i enkle sproglige mønstre som: *Så strikker mig, så kaster mig med sne* – sprog der ledsager den kropslige genfortælling af bogen. Observationerne bekræfter således, at *Leg en bog* tilfører råstof og et sprogligt repertoire til vuggestuebørnenes leg.

Guidet leg og pædagogens position i legen

Leg en bog er her i artiklen vurderet som en literacypraksis, der kan skabe både deltagelsesmuligheder og medskabelse for børnene. Der er dog ingen tvivl om, at *Leg en bog* også er en meget struktureret aktivitet, og at kvaliteten af bogaktiviteten i høj grad afhænger af den responsivitet og sensitivitet, som pædagogen formår at møde børnene med i legen. Metoden indeholder ikke i sig selv pædagogisk kvalitet – lige såvel som ingen andre pædagogiske metoder i sig selv rummer kvalitet. I stedet ses det, at legens kvalitet afhænger af pædagogens fintfølende justeringer til børnene.

En aktuel diskussion i forbindelse med im-

plementeringen af den styrkede pædagogiske læreplan i Danmark handler netop om pædagogens deltagelse og position i børns leg (fx Skovbjerg, 2017; Sommer, 2020). Den nye læreplan udpeger som tidligere nævnt en pædagogik og "et læringsmiljø, der har legen som udgangspunkt" (Børne- og Socialministeriet, 2018). I relation hertil er der i Danmark et nyt fokus på pædagogens guidning af børn i legen. Skovbjerg advarer i den forbindelse om en tendens til, at legen instrumentaliseres og spændes for læringsmål og agendaer som for eksempel innovation, sundhed, læring (Skovbjerg, 2017). Skovbjerg taler dog ikke for legen som en slags børnenes reservat eller domæne, men mener, at det netop er en pædagogisk opgave at deltage og understøtte gode lege uden at styre eller regelsætte legene. Skovbjerg peger altså på pædagogen som en guidende medleger. Avenstrup og Hudecek beskriver i bogen *Kom ind i legen* en række bud på, hvordan pædagogens rolle i leg kan defineres. Et par centrale eksempler er: – At pædagogen: – *ser og synliggør alle børns bidrag i legen*; – *understøtter børnenes samspil*; – *understøtter og respekterer fiktionen*. Det er denne guidende tilgang til leg, som i min optik bør kendetegne *Leg en bog*, og som den observerede legesituation er et eksempel på. Også i forhold til legens betydning for sprogtilegnelse er pædagogens guidende rolle vigtig. Thomsen fremhæver, at den voksnes primære rolle i leg er at sikre børnenes deltagelse og medskabelse fremfor et målstyret fokus fx ordforråd. Synspunktet er at: *Den sproglige guidning eller modellering skal forblive ikke-formålsstyret for at fastholde legens unikke og udforskende læringsindhold* (Thomsen, 2018, s.102).

Analysen af *leg en bog* viser, at pædagogens guidning og rammesætning netop kan skabe deltagelsesmuligheder og leg for børnene. Observationen viser desuden, at pædagogen indtager en helt central og styrende position i legen – men at denne position skaber rum for sprogligt at understøtte de 2-3-årige børns deltagelse. Selv om pædagogen har klare inten-

tioner med legen, så er det legestemningen, deltagelsesmuligheder og fælles meningsskabelse, der er den bærende kvalitet i legen. Ud fra videoobservationen vurderer jeg altså, at *Leg en bog* i denne specifikke, observerede udgave skaber en stærk, multi-modal ramme for deltagelse og literacytilegnelse, og at metoden bygger bro ind i både rollelegens og børnelitteraturens mere abstrakte sproglige univers. Det er også min vurdering, at *Leg en bog* kan understøtte børnenes literacykompetencer gennem fælles verbal og non-verbal meningsdannelse og indlevelse i fantasilegens fiktive universer. Det muliggør et fortolkningsfællesskab, som har stor betydning for børnenes dannelse, og som dermed rækker ud over bestemte sproglige eller literacy mål. *Leg en bog* kan desuden tænkes at bidrage til børnenes narrativ om dem selv som iderige deltagere og medskabere af gode lege og fællesskaber. Her mødes udvikling af literacy med et bredere dannelsesperspektiv.

Perspektiverer man til metodens anvendelse i børnehaven med lidt ældre børn, så bør der rettes opmærksomhed på at udvikle mere komplekse, eksperimenterende og udvidede lege sammen med børnene – hvor bogen og den kropslige leg i højere grad bruges som udgangspunkt for børnenes meddigtning, idéudvikling og fælles udvikling af et rigt lege-repertoire.

Noter

- 1 I Norge udkom i 2014 bogen: *Skal vi lege en bok?*. Språktilegnelse gjennom bildebøker i 2014 av Ingvild Alfheim og Cecilie Fodstad – men det er ikke mit indtryk, at bogen på nogen måde er kendt i Danmark. I bogen præsenteres mange forskellige tilgange til bogarbejdet som fx samtaler, tegneaktiviteter, legeaktiviteter mm.
- 2 Legesituationen er karakteriseret ved, at børnene er meget opmærksomme og lyttende gennem hele legen. De markerede krydser i 2A angiver de enkelte gange, hvor nogle af børnene tilsyneladende mister opmærksomheden og ikke lytter.

Referencer

- Alfheim, I. og Fodstad, C. D. (2014) *Skal vi lege en bok?. Språktilegnelse gjennom bildebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Avenstrup, K. og Hudecek, S. (2016) *Kom ind i legen! Fælles legemanuskripter som pædagogisk metode*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Basse, L. (2014a) Inkluderende sprogpædagogik i daginstitutionen, i Ritchie, T. (red.) *De mange veje mod inklusion. Metoder og tilgange i pædagogers praksis*. Billesø og Baltzer.
- Basse, L. (2014b) Sprogpædagogikken i indskolingen, in (red.) Ritchie og Tofteng: *Pædagogik i skole og fritid*. Værløse: Billesø og Baltzer.
- Børnekulissen. *Leg en bog*. <https://kulissen.dk/legbogat/index.php>
- Bie, L. (2011) *Lille Rosa og Dyrene*. Risskov: Klematis.
- Brostrøm, S., Jensen de López, K. og Løntoft, J. (2012) *Dialogisk læsning i teori og praksis*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Børne- og socialministeriet (2018) *Rammer og indhold for den styrkede læreplan*. EVA - Danmarks evalueringsinstitut. Publikationen kan downloades på: <https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/den-styrkede-paedagogiske-laereplan/den-styrkede-paedagogiske-læringsmiljø>. Danmarks Evalueringsinstitut og Børne- og Socialministeriet.
- Flewitt, R. (2013) *Early literacy – a broader vision*. TACTYC Occasional Paper 3. TACTYC - Association for the Professional Development of Early Years Educators. E-print: <http://eprints.ncrm.ac.uk/3132/>
- Fredens, K. (2018) *Læring med kroppen forrest*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gjems, L. (2018) Barns tilegnelse af literacy i barnehagen i forbindelse med samtaler, lek og lesing, *Viden om literacy*, 23. NVL's hjemmeside: <https://www.videnomlaesning.dk/media/2409/23.pdf>
- Hansen, J.H. (2009) *Narrativ dokumentation en metode til udvikling af pædagogisk arbejde*, København: Akademisk Forlag.

- Holm, L. (2017) Kategoriseringer af småbørn, *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1 (1).
- Hvid, S. og Møller, J.K. (2018) Den undersøgende leder: metoder til dataindsamling og data-anvendelse. 2. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, A.S. (2016) Alsidig literacypædagogik i daginstitutionen, i Friis, K. og Østergreen-Olsen, D. (red.) *Literacy og læringsmål i dagtilbud og børnehaveklasse*. Fredrikshavn: Dafolo, s 19–27
- Jørgensen og Koch (2018) Legende samspil, frihed og rammer i det pædagogiske miljø, *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2(1). E-publikation: <https://tidsskrift.dk/FPPU/article/view/105401/154205>
- Krøigaard, K (2016) Børns emotionelle, sociale og kognitive udvikling, i Iversen, K.S. (red.) *Pædagogik i dagtilbud*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Liberg, C. (2009): *Sådan lærer børn at læse og skrive*. København: Gyldendal.
- Livshits, H. (2019) *Sociodramatic Pretend Play: A vehicle to emotional self-regulation, language learning and school success*. Hanen Early Language Program, 2019. Ontario: The Hanen Center. Publikationen kan downloades på: <https://www.hanen.org/SiteAssets/Articles---Printer-Friendly/Research-in-your-Daily-Work/Sociodramatic-Pretend-Play-PF.aspx>
- Marcussen-Brown, J. (2017) *Barnets sprogtilegnelse og pædagogisk praksis: en introduktion*. 1. udgave. Århus: Turbine/Akademisk.
- Mogensen, M. (2016) *Sprog og bevægelse hænger sammen*. Viden på Tværs. BUPL, FOA, KL. Publikationen kan downloades på: https://vpt.dk/sites/default/files/2016-04/artikel_0.pdf
- Nationalt Videncenter for Læsning. Hjemmeside: <http://literacy.dk/>
- Sandvik, M., Garman, N.G. og Tkachenko, E. (2014) *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Publikationen kan downloades på: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/synteserapport-om-sprak-og-sprak-miljo.pdf>
- Sehested, C. (2009) *Pædagogens grundbog om børnelitteratur*. København: Høst og Søn.
- Skovbjerg, H.M (2017) Leg og dannelse, in Mortensen, T. H. (red.) *Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter*, s. 97–118. København: Akademisk Forlag.
- Sletner, S. og Gjems, L. (2016) Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen, *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 12 (2016), s.1–16. DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.1378>.
- Snow, C. (2018) *Hvad er literacy I den tidlige barndom*. E-publikation. Efsen, S. (red.) Nationalt videncenter for Læsning/Samfundslitteratur. Oversat fra originalteksten 2008 af Jacob Giese. Publikationen kan downloades på: <https://literacy.dk/media/1035/hvad-er-literacy-i-den-tidlige-barndom.pdf>
- Solstad, T. (2018a) *Les mer! utvikling av lesekompetanse i barnehagen* 2. udgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2018b) Multimodal lesepraksis – å gå inn i litteraturen på mange måter, i Solstad, T., Jansen, T.T. og Øines, A.M. (red.) *Lesepraksiser i barnehagen: inn i litteraturen på mange måter Inn i litteraturen på mange måter*, s. 131–142. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solstad, T., Jansen, T.T. og Øines, A.M. (red.) (2018) *Lesepraksiser i barnehagen: inn i litteraturen på mange måter Inn i litteraturen på mange måter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sommer, D. (2020) *Leg. En ny forståelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Thomsen, P. (2018) Skal vi lege? Om legens og venskabet betydning for børns sprogudvikling, i Broström, S., Christoffersen, D.D., og Fisker, T. B. (red.) *Det store blandt de små: Om små børns venskaber*. Fredrikshavn: Dafolo.

- Togsverd, L. (2018) Læreplaner på et pædagogisk grundlag, i Mortensen, T. H. og Næsby, T. (red.) *Den styrkede læreplan*, s. 19–34. Fredrikshavn: Dafolo.
- Wasik, B. og Bond, M. A. (2001) Beyond the Pages og af Book: Interactive bookreading and language development in Preschool classrooms, *Journal of Educational Psychology*, 93(2), s. 243–250. DOI: 10.1037/0022-0663.93.2.243.
- Weitzmann, E. og Greenberg, J. (2014) *Sprog i samspil*. Dansk bearbejdelse af Bylander, H. I. og Krogh, T. K., Fredrikshavn: Dafolo.

Forfatterpræsentation

Lena Basse er Cand. Mag. og certificeret Hanen-instruktør (Sprogprogrammet: Learning Language and Loving it). Hendes faglige fokus er børns sprogtilegnelse, pædagogisk praksisudvikling og kvalitet i dagtilbud. Basse er ansat som chefkonsulent på dagtilbudsområdet i Holbæk Kommune. Indtil aug. 2020 arbejdede hun ved Professionshøjskolen Absalon, Danmark, hvor casestudiet i projektet er gennemført. E-mail: lenb@holb.dk

Barn 38 (4)

Upprepningar och glada utrop – pedagogers och barns agenda under tre bokstunder i språkbad

Sofie Tjärå

Sammanfattning

Denna artikel undersöker pedagogers och barns agenda under tre bokstunder med högläsning av bilderböcker i en språkbadsförskolegrupp. Samtliga barn har en finskspråkig bakgrund och lär sig svenska i förskolan. Analyser av de videofilmade bokstunderna har gjorts med en sociokulturell och diskursanalytisk infallsvinkel. Resultaten visar att pedagogerna fokuserar på barnens språkförståelse och språkutveckling, medan barnen på eget initiativ och genom estetiska förhållningssätt riktar sin uppmärksamhet mot den egna upplevelsen av bokens innehåll. Barnens handlingar visar också att det är centralt för dem att uppfylla vissa förväntningar på hur bokstunder ska gå till. De bidrar därmed till att upprätthålla bokstunden på ett bestämt sätt. Pedagogernas koncentration på språk kan ses som naturlig eftersom språkstödande handlingar främjar barnens förståelse av boken. Däremot får barnen knapphändigt stöd för sin läslust och få utmaningar när det gäller att utgående från sina egna tankar, föreställningar eller tolkningar förhålla sig till bokens innehåll.

Nyckelord: andraspråksutveckling, barnlitteratur, högläsning, språkbad

Repetition and exclamations of joy – the agendas of teaching staff and children during three read-aloud sessions in language immersion

Abstract

This article studies the agendas of teaching staff and children during three picture book read-alouds in pre-primary language immersion. All children had a Finnish language background and learned Swedish in pre-primary education. The video observations were analysed from a socio-cultural and discourse analytical point of view. Results showed that teaching staff emphasized language understanding and language development, whereas children displayed a self-initiated, aesthetic stance and focused on their experience of the book content. The children also endeavoured to meet expectations regarding the organization of the situation in order to maintain the read-aloud session in a certain way. Language learning is a natural focus for the teaching staff since this supports the children's understanding of the book. Regrettably, the children got little support for feeling joy towards reading and few challenges in relation to using book content as a starting point for thoughts, imagination or interpretation.

Keywords: second language acquisition, children's literature, read-alouds, language immersion

Inledning

Året innan finländska barn börjar skolan deltar de i obligatorisk förskoleundervisning. Det är vanligt att en del av barnen i förskolegrupperna har ett annat hemspråk än undervisningsspråket, men en särskild ställning intar förskolegrupper inom det Utbildningsstyrelsen (2014a, s. 40) kallar "tidigt fullständigt språkbad i de inhemska språken i förskoleundervisningen" eftersom inga av barnen i språkbadsgrupperna talar undervisningsspråket hemma.

Finland, med finska och svenska som officiella nationalspråk, har en lång tradition av språkbadsundervisning i syfte att främja flerspråkigheten (Buss och Laurén, 2007). Då endast 5,2 procent av befolkningen är registrerad som svenskspråkig (Statistikcentralen, 2019) är det vanligaste upplägget vid språkbad att en del kommuner har en eller flera grupper med svenskt språkbad för finskspråkiga barn. Barnen börjar svenskt språkbad i åldern 4–5 för att det år de fyller 6 gå vidare från språkbadsdaghemmet till språkbadsförskola och året därpå vidare till grundläggande utbildning med språkbadsinriktning. Det här innebär att barnen så småningom tillägnar sig svenska som andraspråk eftersom personalen i daghem och förskola alltid talar svenska med dem och använder olika strategier för att främja barnens andraspråksutveckling (Met, 1994; Södergård, 2002). Målet är att barnen ska bibehålla sina färdigheter i finska samtidigt som de lär sig svenska så pass bra att de kan betraktas som funktionellt tvåspråkiga (Buss och Laurén, 2007; Bergroth, 2015).

Språkbad i daghem, förskoleundervisning och grundläggande utbildning regleras av samma nationella styrdokument som finskspråkiga och svenskspråkiga daghem, förskolor och grundskolor (Utbildningsstyrelsen, 2014a; 2014b; 2018). Det innebär att de allmänna målen för vad barnen ska ha möjlighet att lära sig och utveckla är de samma, trots att alla barn i språkbad får undervisning på ett andraspråk (Bergroth, 2015, s. 3).

I förskoleundervisningen ska barnen utveckla

färdigheter bland annat med tanke på den stundande skolstarten. Många av dessa färdigheter är språkrelaterade, vilket kan motiveras både av språkets betydelse för inläring rent generellt (Säljö, 2000) och av att skolans formella skriftspråksundervisning och -inläring kan förberedas och underlättas redan i daghem och förskola (Dickinson och McCabe, 2001; Aukrust och Rydland, 2009). Läroplansgrunden för förskolan (Utbildningsstyrelsen, 2014a) förordar att barnlitteratur och olika texter ska användas på ett mångsidigt sätt i undervisningen, vilket antyder att bokanvändning kan ha många olika mål. Utgående från läroplansgrundens värdegrund och syn på lärande finns det också förväntningar på att bokstuden, liksom annan verksamhet, ska vara ett socialt sammanhang där barnen kan få utlopp för sina uppfattningar och sin kreativitet. Inom språkbadsprogrammet genomsyras all verksamhet dessutom av målet att barnen ska bli funktionellt tvåspråkiga. De givna premisserna för bokstunder i språkbadsförskolegrupp är med andra ord att de kan ha många olika innehållsliga mål, att barnens uppfattningar och aktivitet ska ges utrymme och att språkbadsprogrammets strävan mot funktionell tvåspråkighet ska beaktas.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka pedagogers och barns agenda under bokstunder i en språkbadsförskolegrupp där undervisningsspråket är andraspråk för alla barn. Forskningsfrågorna är:

- Vilka mål arbetar pedagogerna med under bokstunderna?
- Vad tar barnen fasta på under bokstunderna?

Agenda ska här förstås som det pedagoger och barn intresserar sig för och den riktning de försöker få bokstuden att ta genom sina handlingar. Med mål avses de syften som pedagogerna vill att bokstuden ska uppfylla. Dessa kommer till uttryck genom det persona-

len säger och gör, det vill säga genom personalens diskurs. I fråga om barnens agenda kan denna grunda sig på barnens intressen och föreställningar, men också på pedagogernas arbete med att rikta barnens fokus mot det som pedagogerna ser som viktigt.

Teoretisk ram och tidigare forskning

Läroplansgrunden för förskoleundervisningen för fram en syn på lärande där barnen aktivt ska samspela med sin omgivning med utgångspunkt från sina intressen och färdigheter (Utbildningsstyrelsen, 2014a, s. 15–16). I detta sociokulturella perspektiv ses lärande som något som sker i sociala sammanhang. Pedagogen fungerar som en stötta som hjälper barnen att nå sin zon för proximal utveckling, det vill säga sådant lärande som de kan nå med stöd av någon som kan mer (Wood, Bruner och Ross, 1976; Säljö, 2001). Det sociokulturella perspektivet är också en naturlig utgångspunkt för språkbadsprogrammet som följer samma styrdokument som annan undervisning (Bergroth, 2015). Den dubbla uppgiften att fungera som stötta både för barnens andraspråkutveckling och för innehållet i undervisningen är en naturlig del av språkbadspersonalens vardag (Met, 1998; Björklund, 2006).

Utgångspunkten i den här studien är att det i lärorika bokstunder finns ett socialt samspel mellan pedagoger och barn och att pedagogerna genom sin kommunikation stödjer och utmanar barnen i deras språkliga och innehållsliga lärande under bokstunden. Hur man stöttar barnen på ett ändamålsenligt sätt beror på vad som är målet för lärandet samt på barnens intressen och färdigheter.

Bokstunder ur pedagogernas perspektiv

I forskning inriktad på yngre barn har användning av litteratur ofta handlat om barns lärande och utveckling, i synnerhet gällande olika aspekter av deras språkutveckling. I sin

sammanfattning av denna forskning visar Solstad (2018) på den mångfald av funktioner som kan tillskrivas högläsningen. Solstad betonar att högläsningen ska främja barnens läsinlärning så att barnen socialiseras in i skriftkulturen och därigenom utvecklar en förmåga att reflektera över olika typer av texter samt ge barnen sådana läsupplevelser att den egna läslusten väcks.

Rosenblatt (1986) menar att man kan ha ett *efferent* eller ett estetiskt förhållningssätt till texter. Att närma sig texten på ett så kallat efferent sätt innebär ett fokus som ligger på den information som finns i texten, ofta med avsikten att använda informationen utanför textens sammanhang. Ett estetiskt förhållningssätt handlar å andra sidan om mer omedelbara och personliga upplevelser av texten. Samma text kan enligt Rosenblatt läsas både estetiskt och efferent och det är egentligen fråga om ett efferent–estetiskt kontinuum där en viss typ av läsning kan ligga längre mot det efferenta eller mot det estetiska, eller däremellan. Enligt Simonssons (2004) studie säger sig pedagogerna emellertid sällan lyfta fram böckernas estetiska funktioner trots att de ser bokstunderna som ett tillfälle för barnen att utveckla både kunskaper och fantasi. Øines (2019) visar på att en satsning på böcker som berör och inspirerar till samtal gör barnen aktiva och ökar deras intresse för böcker och läsning. Även Sloan (2003) hävdar att det är genuina, fantasieggande läsupplevelser som skapar läslust.

Barnlitteratur används ofta i språkutvecklande syfte, ibland som ett stöd för generell språkutveckling som i Simonssons (2004) studie, men också enligt Beck och McKeown (2001) för att arbeta med att utveckla barnens ordförråd och förmåga till dekontextualisering. Även om ett väl utvecklat ordförråd och förmågan till dekontextualiserat språk ingår i språkutvecklingen i stort utgör dessa också en del i utvecklingen av en viss skriftspråkskompetens. Såväl Barton (2007) som Williams och Sheridan (2018) understryker betydelsen av

att utvecklingen av en skriftspråkskompetens kommer igång redan före skolstarten.

Beck och McKeown (2001), Dickinson och McCabe (2001) samt Damber (2015), betonar vikten av att låta barnen utveckla sin förmåga att analysera och ta ställning till texter. Sipes (1998a) studie visar att pedagogerna sällan lyfte barnens kommentarer till en högre abstraktionsnivå. Också Alatalo och Westlund (2019) konstaterar att mer samtal om texter skulle gynna barnens lärande. Initiativ som i likhet med Becks och McKeowns (2001) förslag tar fasta på bokens abstrakta idéer och hjälper barnen att göra kopplingar mellan dem stödjer barnens förmåga till djupare utvärderingar och gynnar det Hattie, Fisher och Frey (2018, s. 45) kallar djuplärande. De påpekar att djuplärandet ofta möjliggörs av ett initialt ytlärande eftersom barnen först behöver ha en grundläggande förståelse av texten innan de kan utveckla ett djupare förhållningssätt som i förlängningen också kan överföras till andra kontexter.

Då bilderböcker används för att stödja olika nivåer av barns skriftspråsutveckling är det också naturligt att beakta bilderbokens multimodala natur. Sipe (1998b) kallar bilderböcker en hybrid konstform och en synergivirkning av ord och bild där den verbala texten tolkas i ljuset av bilderna och bilderna i ljuset av den verbala texten. Hassett och Curwood (2009) menar att läsförmåga handlar om att kunna förstå komplexa förhållanden mellan textens olika modaliteter och uppmanar därför pedagoger att lägga vikt vid mer än bara den skrivna texten.

Under bokstunder kan också andra mål stå i fokus än barnens omedelbara lärande. Sipe (1998a) samt Dickinson och McCabe (2001) fann att pedagogerna i deras studie i majoriteten av fallen prioriterade själva administrationen av bokstunden. Damber (2015) å sin sida konstaterar att bokstunderna snarast verkar ha ett disciplinärt syfte.

Eftersom undervisningen inom språkbild har samma innehåll som övrig förskoleundervisning (Utbildningsstyrelsen, 2014a) behöver

pedagogernas arbete med bokstunder i stort sett ha liknande fokus oavsett om gruppen är en språkbildsgrupp eller inte. Utmärkande för språkbild är att pedagogerna balanserar språkliga och innehållsmässiga faktorer för att ge barnen möjlighet att ta till sig innehållet och samtidigt vidareutveckla sin svenska (Björklund, 2006). Mot bakgrund av resonemangen om ytlärande och djuplärande ovan (Hattie, Fisher och Frey, 2018) måste pedagogerna både kompensera för och främja de ytkunskaper som barnen delvis saknar, till exempel i fråga om kunskaper i svenska. Samtidigt ska pedagogerna formulera innehållsliga mål för bokstunderna och stödja barnen så att de kan nå det djupare lärande som kan utveckla deras förmåga att analysera och förhålla sig till olika texter.

Typiskt för pedagogernas språkliga strategier inom språkbild är att öka barnens förståelse genom att tala tydligt och tillräckligt långsamt, använda visuellt och konkret material samt redundant kommunikation som synonymer, upprepningar, parafraser och exempel (Met, 1994). Vad beträffar barnens andraspråksproduktion har Södergård (2002) sett att pedagogerna exempelvis använder olika typer av frågor, erbjuder färdiga svar, ger signaler om att använda svenska i stället för finska, ger positiv feedback samt upprepar och utvidgar barnens yttranden.

Bokstunder ur barnens perspektiv

Barnens engagemang i och bidrag till bokstunden styrs av deras egna intressen och kunskaper samt av vad pedagogen försöker fästa deras uppmärksamhet vid. Enligt Utbildningsstyrelsen (2014a) finns det också förväntningar på att pedagogen ska ta fasta på barns initiativ och intressen så att undervisningen blir ett socialt samspel.

Sipe (2000, s. 264–269) utgår i sin kategorisering av barns förståelse för litteratur från barnens yttranden under bokstunderna. Litteraturförståelsen presenteras utgående från en analytisk, en intertextuell, en person-

lig, en transparent och en performativ aspekt. Sipe begränsar sig till att se den transparenta aspekten där barnen är uppslukade av boken samt den performativa aspekten där barn använder texten som utgångspunkt för sin egen fantasi som sprungna ur estetiska impulser. Cox och Many gör en annan bedömning och karaktäriserar såväl de analyser som barnen gör som deras personliga kopplingar mellan texten och sitt eget liv som estetiska. I sin sammanfattning konstaterar de att barnens respons utgår från "föreställningar, bilder, frågor, associationer och känslor" (Cox och Many, 1992, s. 31–32) och att den är karaktäristisk för estetiska transaktioner.

Metod för insamling och analys av data

Materialet samlades in i slutet av 2018 på en språkbadsförskola där barnens förstaspråk är finska och deras språkbadspråk är svenska. Tre i personalen filmades en gång vardera i samband med att de höll bokstund. Av de filmade pedagogerna var en förskollärare, en barnskötare och en gruppassistenta. Alla tre hade lång erfarenhet av arbete i språkbad.

Pedagogerna fick fritt välja bok, tidpunkt, utrymme och förlopp för bokstunden och bokstunderna filmades vid tre olika tillfällen. Samtidigt som de filmade bokstunderna pågick hölls också bokstunder för de två övriga grupperna. Organisationen och bokvalet var ett gemensamt beslut av pedagogerna och gjorde att alla barn fick höra tre böcker i *Mamma Mu*-serien av Jukka Wieslander och Sven Nordqvist. Samma barn deltog bara en gång i en filmad bokstund. Bokstundernas längd varierade från

ungefär 11 till 18 minuter (tabell 1). I denna tid ingick eventuella inledande och avslutande samtal.

Alla pedagoger ansåg att de filmade bokstunderna motsvarade hur bokstunder brukar gå till i gruppen. Vidare bekräftade läraren, som ansvarar för den pedagogiska planeringen i gruppen, att bokstunder av denna typ är den aktivitet där barnen huvudsakligen kommer i kontakt med barnlitteratur tillsammans med en vuxen.

Inför filmningen har skriftligt forskningstillstånd erhållits av kommunen samt av alla barns vårdnadshavare. Personalen har informerats om att deras identitet inte kommer att röjas samt att de kan avbryta sitt deltagande när som helst. I samband med transkriptionen av materialet har alla barn fått fingerade namn. Samtliga yttranden har transkriberats och anteckningar om kroppsspråk och röst användning har gjorts.

Analysen av materialet utgår från antagandet att pedagogernas och barnens agenda också är det som de lyfter fram i sin diskurs. Den diskursanalys som görs är av sociokulturell karaktär, vilket enligt Mercer (2010, s. 9) innebär att fokus ligger på innehåll och funktion snarare än på diskursens språkliga struktur. Analysen är induktiv och grundar sig på de mönster som framträder i materialet. Som tabell 2 visar har pedagogernas handlingar först antecknats såsom de framstår i videomaterialet för att därefter koder enligt funktion. Handlingarnas funktioner motsvarar kategorier i resultatredovisningen. I nästa steg kopplas handlingarnas funktioner till den typ av mål som gynnas. Vad som i ett fjärde steg slutligen

Pedagoger	Bokstundens längd (min)	Antal barn	Bokens titel
lärare	17.59	6	Mamma Mu åker bob
barnskötare	12.36	7	Mamma Mu städar
gruppassistenta	10.40	6	Mamma Mu och Kråkans jul

Tabell 1. Bokstundernas längd, antal barn och vald bok

utkristalliseras som pedagogernas agenda styrs av vilken typ av mål som får mest stöd i form av antal handlingar. I detta steg beaktas huruvida initiativet kommer från pedagogen eller barnen. Egeninitierade handlingar ses som ett starkare uttryck för den egna agendan, medan handlingar som utlösts av den andra partens initiativ kan vara uttryck för en mer sekundär agenda.

Analysen av barnens handlingar har följt samma process. Eftersom barnen inte ansvarar för den pedagogiska planeringen av bokstunden har funktionerna i deras handlingar legat till direkt grund för slutsatser som dragits av deras agenda (tabell 2).

Det kvalitativa tillvägagångssättet kombineras med inslag av deskriptiv statistik för att beskriva vilken typ av innehåll som lyfts fram i vilken utsträckning och på vems initiativ under de olika bokstunderna. Data extraheras i en bestämd ordningsföljd: Först upprättas innehållskategorier med utgångspunkt från personalens och barnens diskurs och därefter undersöks hur många gånger innehållskategorierna finns representerade i materialet. Den kvantitativa kartläggningen av förekomst av innehållskategorier förutsätter således att

kategorierna definierats med hjälp av kvalitativa metoder.

Studier av barns agenda under bokstunder försvåras av att barn har en agenda även om de inte yttrar sig eller har ett expressivt kroppsspråk. Det går inte att utifrån videoobservationerna dra närmare slutsatser om agendan hos barn som är både verbalt och kroppsligt stillsamma. Transkriptionen har ändå gett en fingervisning om huruvida barnen är tyst engagerade eller saknar engagemang. Inspiration har även hämtats från Paciga, Lisy och Teale (2009) som studerar blickriktning samt Mellgren och Gustafsson (2009) som även utgår från kroppsställning och ansiktsuttryck. Varje barns blickriktning och kroppsställning har kontrollerats en gång per minut. Vid varje kontrolltidpunkt har ett intervall på tio sekunder granskats för att ge en uppfattning om barnets engagemang. Om barnet tittar på pedagogen eller boken har det bedömts som engagerat, medan barn som inte tittar på pedagogen eller boken, eller vänder sig bort, har bedömts som oengagerade vid kontrolltidpunkten.

	Handling	Handlingens funktion och initiativ	Typ av mål som gynnas	Agenda
Pedagoger	Läraren: Där puttar Kråkan och Mamma Mu sitter på bobben. [Visar uppslaget.]	Upprepa innehåll. Pedagogens initiativ.	Språkutveckling, språkförståelse	Den typ/de typer av mål som oftast gynnas + vems initiativ.
Barn	Ville: Så här! [Visar Kråkans stolta hållning med kroppen.]	Lever sig in i Kråkans kroppsspråk. Barnets initiativ.		Den typ/de typer av funktioner som oftast förekommer + vems initiativ.

Tabell 2. Analysens olika skeden från handling till agenda

Resultat

Pedagogernas och barnens handlingar under bokstunderna sammanfattas i tabellerna 3 och 4. Tabellerna visar också om initiativet till handlingen ursprungligen kommer från pedagogerna eller från barnen.

Det råder inget ett-till-ett-förhållande mellan pedagogernas och barnens handlingar vad gäller antal handlingar och typ av handling. En handling kan leda till ingen eller flera svars-handlingar, och en viss typ av handling be-

svaras inte nödvändigtvis med samma typ av handling. I exempel 1 är barnskötarens fråga närmast en kontrollfråga med svaret givet både i frågan och i det textavsnitt som barnen precis har hört. Frågan leder till tre svar, varav svaren att barnskötaren bor i Kråkskogen har kategoriserats som att barnen tar initiativ till att utvidga innehållet med hjälp av sin fantasi, medan Jaakkos svar räknas som ett svar på en kontrollfråga med initiativ från barnskötaren.

Typ av handling	Pedagoginitierade	Barninitierade	Antal totalt
a) Fokusera på språk	273	273	273
- visa med kropp eller röst			
o kroppsspråk	132		132
o röstanvändning	88		88
- be barn översätta ord till finska	25		25
- ge språklig modell	13		13
- ge förklaring eller synonym	12		12
- be barn använda svenska	3		3
b) Upprepa innehåll	27	6	33
- parafrasera det lästa	26	3	29
- benämna detaljer i bilder	1	3	4
c) Utvidga innehåll	23	5	28
- ha åsikter om innehållet	16	-	16
- jämföra innehållet med verkligheten	6	3	9
- relatera till något annat inom samma bok	1	1	2
- relatera till ett annat kulturellt verk	-	1	1
d) Informera om böcker	4	1	5
- nämna boktitel	3		3
- poängtera bilders beskaffenhet	1	1	2
e) Kontrollera situationen	24	22	46
- reglera bokstunden	17	17	34
- rikta fokus på att läsningen fortsätter	5	5	10
- ställa kontrollfrågor	2	-	2
Totalt	351	34	385

Tabell 3. Pedagogernas handlingar under bokstunderna

Exempel 1:

Barnskötaren [vänder blad]: Vad... vad finns i Kråkskogen någonting?

Aamos: *barnskötarens namn*

[Jaakko och flera andra barn räcker upp handen]

Jaakko: Kråkan.

Barnskötaren [nickar]: Kråkan bor, han har sitt hem Aamos i Kråkskogen

Eero: Och...

Barnskötaren: Aamos, Aamos [avvärjande handrörelse]

Eero: Och också *barnskötarens namn* har.

Pedagogernas handlingar

De flesta av pedagogernas handlingar fokuserar på att utveckla barnens svenska samt på att kontrollera och underlätta barnens språkförståelse (tabell 3). Dessa handlingar sker på pedagogernas initiativ. I kategori *a) Fokusera på språk* finns handlingar som genom kroppsspråk eller röstanvändning förtydligar innehållet för barnen (exempel 2), uppmanar barnen att översätta ett svenskt ord till finska (exempel 3), ger en språklig modell för hur man kan uttrycka något på svenska (exempel 4), ger en förklaring eller synonym på svenska eller ber barnen använda svenska i stället för finska.

Exempel 2:

Gruppassistent: Kråkan satt och kurade [drar upp axlarna och kurar ihop sig] i sin säng. --- Och försökte läsa tidningen. [Med kråkröst] Ynk! Varför är det så kallt och mörkt hos kråkor! --- [Med berättarröst:] Flax, flax, flax, han flög iväg till lagårn.

Exempel 3:

Barnskötare: En höskulle flög Kråkan mot, vet någon vad det är? Det är lite jobbigt.

Eero: Kanakoppi!

Barnskötare: Nå det är inte ett hönshus. Höskulle är där man förvarar hö [gör en handgest uppåt]. Vet någon vad hö är för någonting? Pinja [som sitter med handen i luften].

Pinja: Ö, tommonen... [sv. ö, en sån där...]

Barnskötare: Hö! Om vi svänger sida så kan det hjälpa [vänder blad].

Kimi: Heinä. [sv. hö]

Att som i exempel 2 visa med rösten eller kroppen vad ett ord betyder är ett sätt som används av alla tre pedagoger. Dock är det bara gruppassistenten som genomgående använder olika röster för olika karaktärer samt för den berättande texten. Av 88 handlingar som har med röstanvändning att göra utgörs 79 av gruppassistentens växlingar mellan olika röster.

I exempel 3 leder barnskötarens fråga om vad en höskulle är till en längre diskussion. Flera barn ger förslag och pedagogerna behöver lägga till information för att hjälpa barnen med svaren, vilket gör att totalt 25 handlingar som har med översättning att göra har registrerats, trots att antalet ord eller uttryck som översätts till finska är åtta.

Kategorierna *b) Upprepa innehåll* och *c) Utvidga innehåll* har båda inslag av upprepning. I de flesta fall redovisar kategori b parafrafer av det lästa där pedagogerna med egna ord upprepar något de just läst, ofta samtidigt som de visar uppslagets bilder eller pekar ut någon detalj i dem. Kategori c utvidgar innehållet genom kopplingar till egna åsikter (exempel 4), till verkligheten (exempel 5), till något annat inom samma bok eller till ett annat kulturellt verk, exempelvis till en annan bok eller till en film. Av 16 handlingar som gäller att uttrycka en åsikt är 14 frågor till barnen. Av dessa leder 10 till ettordssvar: "allt" (exempel 4), "ja" och "nej" (exempel 5).

Exempel 4:

Läraren: Mm-m, vad tyckte Liina var roligast?

Liina: Mmm... allt.

Läraren: Allt var bra.

Exempel 5:

*Barnskötaren: Åter kor pizza?
Barnen i kör: Nää.*

Alla pedagoger väljer att kort *d) Informera om böcker*. Läraren och gruppssistenten nämner bokens namn, medan barnskötaren lyfter fram bilderna i boken och säger att bilderböcker "får fantasin att springa hårt".

Kategori *e) Kontrollera situationen* samlar handlingar som syftar till att upprätthålla bokstunden på ett bestämt sätt. Handlingar som reglerar situationen gäller t.ex. att ge enskilda barn ordet, be barnen sitta ner eller lyssna uppmärksam. Två gånger ställer pedagogerna frågor där svaren är givna, vilket kan tolkas som att frågorna ställs för att kontrollera barnens koncentration.

Barnens handlingar

Barnens handlingar är indelade i fyra katego-

rier varav kategorierna a–c är hänförliga till bokens innehåll medan handlingarna i kategori d är kopplade till bokstunden som sådan. Majoriteten av barnens bokrelaterade handlingar sammanfattas i kategori *a) Uttrycka entusiasm* (tabell 4). Barnen lever sig in i berättelsen genom exempelvis skratt och egna tolkningar av skeenden (exempel 6) och gör i två fall ordlekar av uttryck från texten. Då barnen gör en upptäckt som de vill dela med andra handlar det som i exempel 7 om att de har lagt märke till något intressant i bilderna. Ungefär hälften av barnens upptäckter i bilderna kommenteras kort av pedagogerna medan resten ignoreras. Initiativet till uttrycken för entusiasm kommer i 31 fall av 34 från barnen själva.

Exempel 6:

*Ville [står hukad för att visa hur bondens flicka ram-
lar]: Ao ao!*

Typ av handling	Pedagoginitierade	Barninitierade	Antal totalt
a) Uttrycka entusiasm	3	31	34
- leva sig in i berättelsen	3	18	21
- dela sin upptäckt	-	11	11
- leka med uttryck från texten	-	2	2
b) Utvidga innehåll	15	7	22
- ha en åsikt om innehållet	11	-	11
- fantisera utgående från innehållet	-	4	4
- jämföra innehållet med verkligheten	4	-	4
- förutsäga handlingen	-	3	3
c) Fokusera på språk	19	-	19
- översätta från svenska till finska	15	-	15
- översätta från finska till svenska	2	-	2
- uttrycka förståelse utan översättning	2	-	2
d) Kontrollera situationen	43	19	62
- reglera bokstunden	41	19	60
- besvara kontrollfrågor	2	-	2
Totalt	80	57	137

Tabell 4. Barnens handlingar under bokstunderna

Exempel 7:

Aaro [går fram till boken]: ... että tuolla on yks mini-figurer!

[sv. ... att där är en minifigurer!]

Barnen kan *utvidga innehåll* (kategori b) i boken genom att formulera åsikter, fantisera, jämföra innehållet med verkligheten och förutsäga handlingen. Åsikter om innehåll och jämförelser med verkligheten formuleras enbart på pedagogernas initiativ (exempel 4). Barnen tar å sin sida samtliga initiativ till fantasier (exempel 1) och förutsägelser.

I de fall barnens handlingar handlar om att *fokusera på språk* (kategori c) sker det på pedagogernas initiativ. Oftast handlar det om översättningar.

Barnen bidrar till att *kontrollera bokstunden* (kategori d) som situation då de begär ordet genom att räcka upp handen, tar ställning till hur bra de ser bokens bilder och avrundar läsningen med varianter på ramsan "snipp, snapp snut – så var sagan slut". De svarar också på kontrollfrågorna som pedagogerna ställer med avsikt att kontrollera och uppmuntra barnens koncentration.

Av de kategorier som har direkt anknytning till bokens innehåll (a–c) är det speciellt utmärkande för handlingarna i kategori a att barnen använder mer än bara ord för att uttrycka sin entusiasm. I sju fall använder de en kombination av ord och kroppsspråk (exempel 6), i sju fall kombinerar de ord med att peka på en bild i boken (exempel 7) och i sex fall utgörs handlingarna av enbart kroppsspråk. I sju fall uttrycker barnen sin entusiasm i form av skratt.

En översiktlig kontroll av de enskilda barnens blick och kroppsspråk tyder på att de barn som uttrycker minst engagemang ändå fokuserar på boken och pedagogen under minst hälften av bokstunden. De barn som har minst ögonkontakt med boken och pedagogen är också de som yttrar sig minst. Handlingar som tyder på bristande koncentration, till exempel att

barn som sitter bredvid varandra knuffas eller viskar med varandra, är lågmälda och stör sål- lan den pågående läsningen.

Pedagogernas agenda

I analysen av materialet betraktas handlingar i kategori a) *Fokusera på språk* och kategori b) *Upprepa innehåll* (tabell 3) primärt som olika sätt att utveckla barnens svenska. Att såsom i Mets beskrivningar (1994) främja språkutveckling genom att använda omskrivningar, upprepningar och kroppsspråk är ett veder- taget tillvägagångssätt inom språkbadsunder- visning. Precis som i Södergårds studie (2002) kompletterar pedagogerna också barnens fin- ska yttranden med en svensk modell för hur man kan uttrycka något.

Då barnen lär sig ord och uttryck som kan an- vändas i andra sammanhang kan det jämföras med det Rosenblatt (1986) kallar ett *effert* förhållningssätt. Det överensstämmer också med Utbildningsstyrelsens (2014a) rekom- mendation att barnlitteratur och olika typer av texter ska användas för att utveckla barns språk i förskoleundervisningen. Samtidigt kan i synnerhet användning av kroppsspråk och olika röster för olika karaktärer bidra både till språkutvecklingen och till att göra läsningen till en estetisk upplevelse. Då gruppassisten- ten i studien använder olika röster för olika karaktärer får barnen en ledtråd till vem det är som pratar och med hjälp av illustrerande ges- ter hjälper läraren barnen att förstå innebör- den i orden. Genom att pedagogerna lägger till dessa modaliteter i sin läsning ger det barnen lättillgänglig information som kan stärka deras upplevelse av läsningen så att de lättare kan leva sig in i bokens handling.

Pedagogerna lägger inte bara till modaliteter utan är också noggranna med att visa alla bil- der. Barnen får således ta del av bilderboken som helhet och pedagogerna kombinerar ofta bildvisningen med en parafras av det de just har läst. Hassett och Curwood (2009) nämner att den multimodala läsförmågan kan stödjas genom att man uppmärksammar förhållanden

mellan textens olika modaliteter. Bildernas beskaffenhet berörs endast två gånger och då inga närmare analyser av bilderna som sådana, eller av bildernas förhållande till den skrivna texten, görs får bilderna fungera som ett stöd för språkförståelsen utan fokus på multimodal läsförståelse.

Pedagogernas språkfokus kan ses som självklart då målet med språkbildning är att barnen ska bli funktionellt tvåspråkiga (Buss och Laurén, 2007, s. 30; Bergroth, 2015, s. 4). En annan förklaring kan vara att pedagogerna ser barnens språkliga förståelse av boken som en förutsättning för att de ska kunna delta i djupare diskussioner och analyser av densamma. Sådana mål faller i föreliggande studie under kategori c) *Utvidga innehåll*. Då pedagogerna frågar efter eller vidareutvecklar barnens åsikter och associationer kring innehållet främjas barnens förmåga att ta ställning till texter. Cox och Many (1992) ser både kopplingar mellan texten och barnens egna liv samt barnens analyser av texten som estetiska. Kategori c är också den kategori som närmast motsvarar läroplansgrundens (Utbildningsstyrelsen, 2014a) instruktion om att barnen ska få öva upp sin fantasi, tolka olika typer av meddelanden, leva sig in i de tankar och känslor som olika texter väcker samt uttrycka och diskutera vad de har hört eller läst.

Pedagogerna i föreliggande studie lyfter i likhet med pedagogerna i Simonssons (2004) studie sällan fram böckernas estetiska funktioner. Det verkar alltså som om de estetiska förhållningssätt som barnen eventuellt utvecklar under bokstunderna sällan är ett uttalat mål hos pedagogerna. Samtalen under de observerade bokstunderna är korta och ytliga. Detta går stick i stäv med Becks och McKeowns (2001) samt Dickinsons och McCabes (2001) rekommendationer om att använda öppna frågor och diskussioner som ger barnen kognitiva utmaningar samt ökar deras färdigheter att analysera texter och göra kopplingar till egna erfarenheter. Såväl läroplansgrunden som tidigare forskning (Beck och McKeown, 2001;

Barton, 2007; Utbildningsstyrelsen, 2014a; Williams och Sheridan, 2018) betonar vikten av att barn redan före skolstarten utvecklar en viss skriftspråkskompetens, inklusive förmåga att analysera och ta ställning till olika texter. Då samtalen kring böckerna är så begränsade blir det svårt att nå sådant djuplärande som Hattie, Fisher och Frey (2018, s. 45) beskriver som önskvärt.

Att *informera om böcker* (kategori d) innebär i mitt material sammanlagt fem handlingar. Generella kunskaper om böcker är således inte ett centralt mål för lärande under bokstunderna. Någon användning av litterära termer förekommer inte, vilket överensstämmer med Sipes (1998a) resultat där pedagogerna sällan för in nya litterära termer trots att det skulle kunna leda till en högre nivå av litterär förståelse.

Handlingar som syftar till att *kontrollera situationen* (kategori e) reglerar och upprätthåller bokstunden. Å ena sidan kan dessa ses som förutsättningar för att pedagogerna ska kunna styra innehållet mot ett bestämt lärande, men å andra sidan erbjuder regleringen också möjligheter för barnen att öva på att koncentrera sig och begära ordet, vilket pedagogerna i Simonsson (2004) anger som ett möjligt syfte med bokstunder. Också i Alatalos och Westlunds (2019) studie såg pedagogerna bokstunder som en möjlighet att utveckla barns förmåga till lyssnande och socialt samspel.

De mål som pedagogerna arbetar med motsvarar bara delvis de områden som nämns som centrala för bokstunder i Solstads (2018) sammanfattning av tidigare forskning. Det Solstad kallar förberedande läsinlärning motsvaras i föreliggande studie närmast av att barnen hör uppläst text. Det ger i sig en modell för skriftspråk, även om själva skriften inte ges speciell uppmärksamhet. Det område som Solstad kallar *läsfostran* handlar om att låta barnen socialiseras in i en skriftkultur och utveckla sin förmåga att reflektera över olika typer av texter, vilket pedagogerna i föreliggande studie gör genom att – om än i begränsad ut-

sträckning – utvidga innehåll (kategori c) och informera om böcker (kategori d). Vad gäller området *läsupplevelse och läslust* menar Solstad att barn behöver få uppleva att läsning kan ha många olika funktioner såsom terapeutiska, reflekterande, associativa, faktainhämtande och fascinationsväckande. Bokstunderna i den här undersökningen har utöver de språkutvecklande aspekterna en närmast fascinationsväckande funktion. Trots att pedagogerna ger barnen begränsade möjligheter att uttrycka sig och fördjupa sin upplevelse av boken lyckas de ändå skapa en bokstund där barnen är koncentrerade på boken och läsningen under större delen av bokstunden.

Utgående från pedagogernas handlingar och de mål de verkar ha eftersträvat under bokstunderna kan pedagogernas huvudsakliga agenda antas ha varit att främja barnens språkutveckling och språkförståelse.

Barnens agenda

Barnens vanligaste handlingar består i att *uttrycka entusiasm* (kategori a) och att *utvidga innehåll* (kategori b) (tabell 4). Dessa handlingar vittnar om ett estetiskt förhållningssätt och är i linje med Rosenblatt (1986) samt Cox och Many (1992). En genomgång av underkategorierna visar att det nästan uteslutande är barnen som tar initiativ till att uttrycka entusiasm inför boken, lägga till egna fantasier och förutsäga handlingen. Pedagogerna tar sällan fasta på eller vidareutvecklar barnens initiativ under bokstunderna.

Barnens entusiasm, fantasier och förutsägelser tyder på att de har det Sipe (2000) kallar transparent och performativ litteraturförståelse, vilket innebär att de är uppslukade av boken och kan antas uppleva berättelsens värld som sin egen samt använder texten som utgångspunkt för sin egen kreativitet och fantasi. Medan barnen på eget initiativ lever sig in i berättelsens värld kommer initiativet till mer verklighetsanknutna handlingar, såsom att formulera åsikter om innehållet och jämföra innehållet med verkligheten, från pedagogerna.

Handlingar som syftar till att *fokusera på språk* (kategori c) sker också på pedagogernas initiativ. Trots att alla barn inte förstår alla ord i boken (exempel 3) ber inget av barnen om förklaringar. En orsak kan vara att språkbadsbarnen är vana vid att inte förstå allt eller att barnen är upptagna med att leva sig in i berättelsen och ogärna går ur sin estetiska upplevelse för att diskutera språkliga formuleringar. Met (1998, s. 40–41) och Bergroth (2015, s. 3) beskriver den starka betoningen på innehåll som typisk för tidigt fullständigt språkbad. Med andra ord följer barnen, förmodligen omedvetet, en av grundprinciperna för språkbad då de fokuserar på sin upplevelse av innehållet framför språket under bokstunden.

Liksom pedagogerna försöker även barnen att *kontrollera situationen* (kategori d). Barnen begär ordet 52 gånger genom att räcka upp handen. Flera barn kan begära ordet för samma fråga, men alla får inte yttra sig. Även om barn också yttrar sig utan att ha begärt, eller fått, ordet visar handuppräckningen att barnen har erfarenhet av hur bokstunder brukar gå till och månar om att uppfylla vissa förväntningar. Många av barnens yttranden gäller huruvida de kan se bokens bilder. De är alltså medvetna om bildernas viktiga roll.

Som framgår av ovanstående resonemang verkar barnens agenda under bokstunderna ha varit att uppleva och uttrycka sin upplevelse av berättelsen, samt att bidra till att upprätthålla själva bokstunden.

Slutdiskussion

Analysen av bokstunderna i studien visar på en viss avsaknad av samstämmighet mellan pedagogernas och barnens agenda. Pedagogernas handlingar och de typer av mål som de verkar eftersträva tyder på att deras huvudsakliga agenda är att *främja barnens språkutveckling och språkförståelse*. Barnens agenda under bokstunden verkar å andra sidan dels handla om att *uppleva och uttrycka sin upplevelse av berättelsen*, dels om att *upprätthålla bokstunden* genom att svara på pedagogens frågor, begära

ordet och försäkra sig om att kunna se bokens bilder tillräckligt bra.

Stämningen och koncentrationen är god under de observerade bokstunderna, men det som pedagoger och barn gemensamt tar initiativ till handlar inte om boken utan om att kontrollera situationen och upprätthålla bokstunden som sådan. Även om barnen i studien ofta uppvisar entusiasm och engagemang inför boken riskerar processen att stanna vid glada utrop och upprepningar av vad de just hört eller sett i stället för att gå vidare till mer avancerade resonemang. Det är möjligt att risken är större att barnens handlingar inte sträcker sig till mer än entusiastiska yttringar och upprepningar då det är fråga om andraspråksinlärare med begränsade kunskaper i undervisningsspråket.

Trots att ett estetiskt förhållningssätt enligt Rosenblatt (1986) springer ur personliga och omedelbara upplevelser av texten behöver detta inte innebära att barnens sätt att närma sig boken förblir enbart personliga upplevelser. Som Solstad (2015) och Øines (2019) skriver ger upplevelseinriktade bokstunder språkligt aktiva barn, vilket främjar både språkutvecklingen och förmågan att utvidga böckers innehåll. Genom att spinna vidare på barnens upplevelser och uttryck hade pedagogerna kunnat stödja barnen till fler tolkningar, djupare analyser och ökat lärande. Ett arbetssätt där man utgår från det barnen redan intresserar sig för och behärskar överensstämmer dessutom väl med den sociokulturella syn på lärande som förs fram i såväl läroplansgrunden (Utbildningsstyrelsen, 2014a) som språkbadsprogrammet (Bergroth, 2015).

Om pedagogerna hade gått ett steg längre genom att bekräfta och dela barnens iver inför boken hade entusiasmen sannolikt ökat ytterligare. Sloan (2003) hävdar att läsning som väcker känslor och utmanar fantasin på sikt skapar villiga och självständiga läsare. Det gäller alltså för pedagogerna att balansera språkutveckling, innehållsligt lärande och läslust under bokstunderna.

Eftersom studien enbart har analyserat tre bokstunder kan slutsatserna inte generaliseras. Ur ett lärandeperspektiv är det emellertid av vikt att det under bokstunder inom förskoleundervisningen råder samstämmighet mellan hur pedagoger och barn tar sig an högläsningböckerna och att denna samstämmighet används för att nå också innehållsligt lärande. Då bristen på samstämmighet som syns i denna studie dessutom betraktas i ljuset av tidigare studier (Sipe, 1998; Dickinson och McCabe, 2001; Damber, 2015; Alatalo och Westlund, 2019), som visar att bokstunder inte erbjuder några större kognitiva utmaningar för barnen, står det klart att det behövs en större diskussion om barnlitteraturens roll för språkligt och innehållsligt lärande. Denna diskussion behöver föras såväl inom lärarutbildningarna som inom det litteraturdidaktiska forskningsfältet.

Det är möjligt att fler aspekter av utmanande och upplevelsebetonad litteraturanvändning skulle ha kunnat framträda om materialet hade varit större. Det är också möjligt att barnen i undersökningen får utveckla sina estetiska uttryck i andra sammanhang än under bokstunderna. Undersökningen kan inte heller påvisa vad i bokstunderna som är typiskt för språkbadsförskoleundervisning och vad som också förekommer i andra förskolegrupper – med eller utan andraspråksinlärare. Med andra ord behövs mer omfattande undersökningar i fler grupper för att få en mer heltäckande bild av användningen av barnlitteratur med andraspråksinlärare.

Referencer

- Alatalo, T. och Westlund, B. (2019) Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy*, s. 1–23. doi:10.1177/1468798419852136

- Aukrust, V. och Rydland, V. (2009) Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring – en kunnskapsoversikt, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(3), s. 178–187.
- Barton, D. (2007) *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Beck, I. L. och McKeown, M.G. (2001) Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children, *Reading Teacher* 55(1), s. 10–20.
- Bergroth, M. (2015) *Kotimaisten kielten kielikylpy*. (Selvityksiä ja raportteja 202). Vasa: Vasa universitets. Tillgänglig på: https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7226/isbn_978-952-476-617-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Hämtad 1 december 2020)
- Björklund, S. (2006) Content and language integrated approaches: What lies ahead?, i Björklund, S., Mård-Miettinen, K., Bergström, M. och Södergård, M. (red.) *Exploring Dual-Focussed Education: Integrating Language and Content for Individual and Societal Needs*. (Selvityksiä ja raportteja 132). Vasa: Vasa universitet, s. 189–199.
- Buss, M. och Laurén, C. (2007) Samhället som språklärare i språkbud: För att förstå behöver man inte kunna varje ord, i Björklund, S., Mård-Miettinen, K. och Turpeinen, H. (red.) *Kielikylpykirja – Språkbudsboken*. Vasa: Vasa universitet, Levón-institutet, s. 26–33.
- Cox, C. och Many, J.E. 1992. Toward an understanding of the aesthetic response to literature, *Language Arts*, 69(1), s. 28–33.
- Damber, U. (2015) Read-alouds in preschool – A matter of discipline?, *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), s. 256–280. DOI: 10.1177/1468798414522823
- Dickinson, D.K. och McCabe, A. (2001) Bringing It All Together: The Multiple Origins, Skills, and Environmental Supports of Early Literacy, *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), s. 186–202.
- Hassett, D.D. and Curwood, J.S. (2009) Theories and Practices of Multimodal Education: The Instructional Dynamics of Picture Books and Primary Classrooms, *The Reading Teacher*, 63(4), s. 270–282. DOI:10.1598/RT.63.4.2
- Hattie, J. Fisher, D. och Frey, N. (2018) *Framgångsrik undervisning i literacy: en praktisk handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Mellgren, E. och Gustafsson, K. (2009) Språk och kommunikation, i Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. och Johansson, E., (red.) *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Göteborgs universitet, s. 151–183.
- Mercer, N. (2010) The analysis of classroom talk: Methods and methodologies, *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), s. 1–14.
- Met, M. (1994) Teaching content through a second language, i Genesee, F. (red.) *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. New York: Cambridge University Press, s.159–182.
- Met, M. (1998) Curriculum decision-making in content-based language teaching, i Cenoz, J. och Genesee, F. (red.) *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 35–63
- Paciga, K.A., Garrette Lisy, J., och Teale, W.H. (2009) Examining student engagement in preschool read-alouds, *Yearbook of the National Reading Conference*, 58, s. 330–347.
- Rosenblatt, L.M. (1986) The aesthetic transaction, *Journal of Aesthetic Education* 20(4), s. 122–128.
- Simonsson, M. 2004. *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 84). Linköping: Linköpings universitet.
- Sipe, L.R. (1998a) The construction of literary understanding by first and second graders in response to picture storybook read-alouds, *Reading Research Quarterly*, 33(4), s. 376–378.

- Sipe, L.R. (1998b) How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships, *Children's Literature in Education*, 29(2), s. 97–108.
- Sipe, L.R. (2000) The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds, *Reading Research Quarterly*, 35(2), s. 252–275.
- Sloan, G. (2003) *The child as critic: Developing literacy through literature, K-8*. New York: Teachers College Press.
- Solstad, T. (2018) *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2015) *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. Doktorsavhandling. Universitetet i Agder. Tillgänglig på <http://hdl.handle.net/11250/297392> (Hämtad 1 december 2020).
- Statistikcentralen (2019) Befolkningsstruktur. Tabellbilaga 2. Befolkningen efter språk 1980–2019. Helsingfors. Tillgänglig på : http://www.stat.fi/til/vaerak/2019/vaerak_2019_2020-03-24_tau_002_sv.html (Hämtad 1 december 2020)
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Södergård, M. (2002) *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Doktorsavhandling. Vasa universitet.
- Utbildningsstyrelsen (2014a) *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan*. Helsingfors.
- Utbildningsstyrelsen (2014b) *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors.
- Utbildningsstyrelsen (2018) *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. Helsingfors.
- Williams, P. och Sheridan, S. (2018) Förskollärar-kompetens – Skärningspunkt i undervisningens kvalitet, *Barn*, 36(3–4), s. 127–146. doi: <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2901>
- Wood, D., Bruner, J.S. och Ross, G. (1976) The Role of Tutoring in Problem Solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), s. 89–100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Øines, A.M. (2019) De viktige bildebokvalgene – lesing av bildebøker som estetisk aktivitet i 38 barnehager, *Barn* 37(2), s. 25–38. doi: <https://doi.org/10.5324/barn.v37i2.3093>

Författarpresentation

Sofie Tjäru är doktorand i pedagogik med forskningsintresse i användningen av barnlitteratur med yngre barn. Hon är också universitetslärare vid Utbildningslinjen för lärare inom småbarnspedagogik vid Åbo Akademi i Finland där hon undervisar i barns språkutveckling, flerspråkighet, literacy och litteraturredaktik. E-post: sofie.tjaru@abo.fi.

Bildeboken *Fy katte!* – en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn

Siri Hovda Ottesen og Aasfrid Tysvær

Sammendrag

Artikkelen ser nærmere på hvordan høytlesing og felles utforskning av en bildebok på førstetrinn kan bidra til elevenes emosjonelle literacy. Artikkelforfatterne har observert og analysert to høytlesingsøkter med bildeboken *Fy Katte!* av Viermyr og Granhaug. Boken tematiserer følelser og relasjoner, valg og verdier, og har et komplekst samspill mellom tekst og bilder som inviterer til fortolkning. Vi undersøker elevenes responser og hvordan lærer leder den litterære samtalen. Funnene ses i lys av teori om hvordan bildebøker i særlig grad kan bidra til emosjonell literacy, samt teori om klassesamtalen generelt og den litterære samtalen spesielt. Vi finner at bildeboken kan være en god utforskningsarena for både grunnleggende og sosiale følelser, men at lærers rolle som samtaleleder er avgjørende.

Nøkkelord: Høytlesing; bildebok; emosjonell literacy; grunnleggende og sosiale følelser; litterære samtaler; lærers rolle i samtaler

The Picture Book *Fy katte!* – An Exploration Area for Emotional Literacy? Literary Conversations in 1st Grade

Abstract

The article focuses on whether and how read-alouds of picture books in 1st grade can contribute to the pupils' emotional literacy. The authors have observed and analysed two read-alouds of *Fy Katte!* by Viermyr and Granhaug. The book thematises feelings and relations, choices and values, and portrays a complex interaction between text and pictures which invites the pupils to engage in the story. We study the pupils' responses and how the teacher conducts the literary conversation. The findings are viewed in the light of theory on how picture books can contribute to emotional literacy and theory on classroom conversations in general and literary conversations in particular. We find that reading picture books can be an excellent training field for both basic and social emotions, but the teacher's role as a leader of the conversations is crucial.

Keywords: Read-alouds; picture book; emotional literacy; basic and social emotions; literary conversations; the teacher's role in conversations

Innledning

Høytlesing og samtale om tekst har ikke lenger en selvsagt plass i norskklasserommet, heller ikke i begynneropplæringen; dette til tross for at det å «lytte til og samtale om skjønnlitteratur» fremheves både i tidligere og nåværende læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2013; 2020). Mange lærere gir uttrykk for at de ikke lenger prioriterer høytlesingen. Begrunnelsene spenner fra mangel på tid, til utfordringer knyttet til å samle elevene om en aktivitet mange har liten erfaring med. I tillegg konkurrerer boken med andre medier. Leses det, skjer lesingen ofte i matpauser, uten samtale om teksten (Hoem, Håland og McTigue, 2019; Tysvær og Ottesen, 2019)1.

Litteraturredaktører er enige om at arbeid med litteratur må settes på agendaen; ikke minst ses dette arbeidet som et mulighetsrom for å utvikle literacy generelt og emosjonell literacy spesielt (Skaftun, 2009; Penne, 2010; 2012; 2013; Andersen, 2011; Hamre, 2014; 2015; Røskeland, 2014; Stokke, 2014; Skaftun, Aasen og Wagner, 2015; Smidt, 2016; Kjelen, 2018). Andersen fremhever denne sammenhengen eksplisitt når han skriver om følelser som en grunnleggende ferdighet «som kommer før alle andre»:

(...) det går an å si det så sterkt som at uten evnen til å føle andres følelser, vil man ikke kunne ha et velfungerende, demokratisk samfunn. Uten at en relativt stor del av befolkningen har genuin innlevelsesevne, vil det tolerante samfunn krakelere. Her kan skjønnlitteraturen og noen andre sjangrer spille en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ. Fortellinger om andres liv og skjebne gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov (2011, s. 19–20).

Kan «fortellinger om andres liv og skjebne» alt i begynneropplæringen gi «øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjoner og behov»? Vi har observert og analysert to høytlesingsøkter på førstetrinn der elevene utforsker bildeboken *Fy Katte!* av Marianne Viermyr og Sissel Granhaug

(2006). Boken tematiserer følelser og relasjoner, valg og verdier, og har et komplekst samspill mellom tekst og bilder som inviterer til fortolkning.

I senere år har flere pekt på skjønnlitterær lesing som fagspesifikk lesing i norskfaget, og flere har vist at opplæring i slik lesing både kan og bør starte tidlig (Hoem, 2014; Håland og Ulland, 2014; Stokke, 2014; Håland og Hoel, 2016; Bjerke og Johansen, 2017; Ommundsen, 2017; Michaelsen og Strand, 2017; Bakke og Kverndokken, 2018; Stokke, 2018; Tørnby, 2020). Eksempelvis viser empiriske undersøkelser at elever alt på førstetrinn kan posisjonere seg som litterære lesere i klassesamtaler. Håland og Hoels casestudie (2016) viser at elevene evner å respondere som aktive medskapere av bildebøker når de svarer på «fagspesifikke nærlesingsspørsmål som inviterer til utforskning av tekster» (2016, s. 26); i en sterkt lærerstyrt samtale evner elevene å bevege seg både inn i og ut av teksten. Stokke (2014) viser at seksåringers respons på en bildebok i en åpen og mindre lærerstyrt klassesamtale muligens kan forstås som en utforskning av evnen til eksplisitt mentalisering, forklart som «en evne til å forstå, sette seg inn i og forutse andre menneskers – og dermed egne – tanker, følelser, motiver, behov og reaksjoner» (2014, s. 43). Stokke fremhever samtalens betydning i barnas utforskning av sin evne til mentalisering: «Seksåringenes ordforråd og evne til eksplisitt mentalisering er ikke avansert, og foreløpig dreier det seg om svært enkle refleksjoner om basale følelser som sinne og frykt. Samtalen sier likevel noe om potensialet i det å åpne seg for og undre seg over litterære tekster i klasserommet» (2014, s. 51).

Med denne artikkelen søker vi å supplere kunnskapen om opplæring i skjønnlitterær lesing i begynneropplæringen, idet vi ser nærmere på elevers responser og hvordan lærer leder litterære samtaler. Vi tolker funnene våre i lys av Nikolajevas arbeid med bildebøker og emosjonell literacy (2013; 2014; 2018) og teori om klassesamtalen generelt og den

litterære samtalen spesielt (Nystrand, 1997; Aase, 2005; Alexander, 2008; Børresen, 2015; 2016; Børresen og Persson, 2018). Vi presenterer først vårt teoretiske utgangspunkt, bildeboken og metodevalg, før vi gjør greie for funn og drøfter om en høytlesingsøkt kan være en god utforskningsarena for emosjonell literacy.

Bildebøker og emosjonell literacy

Maria Nikolajeva regnes som en nestor innenfor bildebokteori, med verk som *Bilderbokens pusselbitar* (2000) og *How Picturebooks work* (Nikolajeva og Scott, 2001). I senere år har hun rettet oppmerksomhet mot hvordan bildebøkene kan være en utforskningsarena for utvikling av barns evne til mentalisering og empati, også omtalt som emosjonell intelligens eller emosjonell literacy (2013; 2014; 2018). I arbeidene om bildebøker og emosjonell literacy bygger Nikolajeva (2013) på kognitiv litteraturkritikk, og i artikkelen om «Picturebooks and Emotional Literacy» konkluderer hun med at:

[I]f, as cognitive criticism claims, we read fiction because we want to learn more about ourselves and other people, picturebooks are an excellent first step toward emotional intelligence (s. 254).

Nikolajeva argumenterer for at bildebøkene i særlig grad kan fremme barnas emosjonelle literacy fordi de til forskjell fra annen litteratur engasjerer leseren følelsesmessig gjennom flere modaliteter, både gjennom ord, bilder og ikonotekst, det vil si samspillet mellom ord og bilder (Hallberg, 1982). Som i annen skjønnlitteratur blir bildebokleseren kjent med og kan leve seg inn i fiktive karakterers følelser og deres forståelse av hverandres følelser, men i bildeboklesing gis leseren også mulighet til umiddelbar respons på visuelle uttrykk som formidler følelser på en effektiv måte:

Emotions are by definition non-verbal, and language can never convey an emotion effectively. This is where picturebooks offer a unique opportunity to engage

with empathy and mind-reading circumventing the inadequacy of language (Nikolajeva, 2013, s. 252).

Hun viser til kognitiv forskning som finner at barn tidlig i livet forstår og responderer på følelsesmessige dimensjoner i bildene, selv før de har evne til å uttrykke seg verbalt. Responsen kommer til syne gjennom ansiktsuttrykk, kroppsspråk og tid brukt på enkelttoppslag, og kognitive forskere mener at disse responsene ikke er vesensforskjellige fra responser på faktiske erfaringer. Nikolajeva hevder derfor at arbeid med bildebøker kan forberede barna på framtidig følelseshåndtering, mentalisering og empati, i tillegg til å gi språk til følelser de alt har erfaring med.

Nikolajeva skiller mellom grunnleggende og sosiale følelser. Der de grunnleggende følelsene som glede, tristhet, frykt, sinne og avsky er universelle, medfødte og uavhengige av språk, er de sosiale følelsene mer komplekse. Sosiale følelser som kjærlighet, skyld, skam, stolthet, sjalusi og misunnelse involverer sosial interaksjon og er dermed kulturelt betinget. Det kreves altså opplæring både for å forstå og gi uttrykk for sosiale følelser. Å tolke bildebøker som gir uttrykk for sosiale følelser, krever forståelse for bildenes fargebruk, perspektiv, komposisjon og andre grafiske konvensjoner, samt forståelse for tekstens virkemidler og ikonoteksten. Det er i særlig grad de sosiale og sammensatte følelsene Nikolajeva retter oppmerksomhet mot når hun peker på at bildebøkene kan være en utforskningsarena for emosjonell literacy. Arbeid med bildebøker som tematiserer følelser, både grunnleggende og sosiale, kan gi «øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov» (Andersen, 2011, s. 19–20) og slik bidra til at elevene utvikler empati.

Den litterære samtalen – en klassesamtale om tekst og teksterfaringer

Når Nikolajeva hevder at emosjonell literacy kan læres og øves opp gjennom skjønnlitteratur generelt og bildebøker spesielt, understre-

ker hun læreres avgjørende rolle (2013, s. 254). I begynneropplæringen er det særlig gjennom høytlesing at lærer kan gi elevene tilgang til litterære erfaringer som kan fremme emosjonell literacy. Men høytlesing i seg selv er ikke tilstrekkelig. I en artikkel om kvaliteter i høytlesingen er Mjør (2008) opptatt av høytleserens rolle:

[S]terkt engasjement knytt til tekst handler ikkje berre om «tekst», men truleg om eit meningsfullt møte mellom tekst, livserfaring og subjektive interesser. Då er litteratur noko som utvidar og berikar den einskilde lesaren si erfaring (s. 48).

Som høytleser må læreren legge til rette for at elevene ikke kun møter teksten, men at de opplever tekstmøtet som relevant. Læreren må spore elevene til å oppdage «den nære sammenheng der er mellom deres egne hverdags-erfaringer og teksternes erfaringer, således at de opdager, at det at arbeide med tekster er et brugbart middel til at lære mere om sig selv og deres omverden» (Sørensen, 1983, s. 21).

Et slikt relevant «meningsfullt møte» kan lærer arbeide fram i en litterær samtale. Aase definerer den litterære samtalen som en egen sjanger. Den skiller seg fra andre samtaler gjennom både form og formål (2005, s. 107); litterære samtaler er «klassesamtaler som uttrykker leseerfaringar, og som har som føremål å undersøke litterære tekstar med utgangspunkt i disse erfaringane» (2005, s. 106). Når Aase (2005) gir den litterære samtalen en avgjørende rolle i litteraturundervisningen, viser hun til litteraturlesningens dannelsingsfunksjon:

Eleven får høve til å utvikle si eiga forståing av teksten ved å språkleggje den, og han kan og bli utfordra i si eiga forståing når han møter dei andre sine ulike tolkingar (s. 107).

Et overordnet formål med litteraturundervisningen, inkludert de litterære samtalerne, er at elevene utvikler litterær kompetanse, her forstått som evnen til «å gå inn i et dynamisk

samspill med den litterære teksten, der teksten utvikles til relevant livserfaring for leseren» (Tønnessen, 2005, s. 129). Det er i særlig grad skjønnlitterære tekster som inviterer leseren til å skape mening i teksten, ifølge resepsjonsetetiker Wolfgang Iser (1978, s. 169). Dette gjør hun ved å fylle det han omtaler som tomme rom i teksten. Iser beskriver to grunnleggende kategorier av tomme rom, den ene er av strukturell art, den andre henger sammen med leserens kompetanse (Maagerø og Tønnessen, 2001, s. 79). Forenklet kan en kanskje omtale dem som tomrom i teksten og tomrom i leserens kompetanse. De strukturelle tomrommene oppstår fordi tekstinnholdet ikke fortelles i sin helhet; leseren må fylle ut fordi teksten er «taus» eller fordi ikonoteksten er kompleks. Tomrom som henger sammen med leserens kompetanse, kan handle om manglende språk eller begrenset livs- og teksterfaring. I en litterær samtale kan læreren hjelpe eller spore elevene til å fylle tomrommene, både gjennom opplæring i litterær lesing, og gjennom å formidle og aktivere kunnskap og erfaringer, språklige så vel som tematiske.

Skal formålet med den litterære samtalen realiseres, må elevene engasjeres i samtalen. Å legge til rette for at elevene får utøve sin eksisterende litterære kompetanse, blir like viktig som å legge til rette for at den utvikles (Aase, 2005, s. 116). Elevene må få komme til orde med sine umiddelbare responser, de må få oppleve teksten på egne premisser og innspillene deres må tas på alvor. Samtidig må det ikke legges opp til en hvilken som helst slags samtale, men til «the right kind of talk» (Alexander, 2008, s. 10). I den litterære samtalen er «the right kind of talk» at en snakker om teksten og teksterfaringer. Læreren er en modell for elevene når hun demonstrerer hvordan en kan snakke om litteratur, og Aase er tydelig på at deltakelse i den litterære samtalen må læres (2005, s. 108).

Aase er altså opptatt av at elevene både må få «lese og oppleve litteratur» og «lære å lese

og oppleve litteratur» i den litterære samtalen (2005, s. 106). Dette fordrer at samtalen har en tydelig plan og bærer preg av konsentrasjon og undersøkelse (Børresen, 2015, s. 18). For å engasjere elevene, må lærer stille *autentiske* spørsmål, gi elevene *høy verdsetting* (Nystrand, 1997, s. 20–21) og praktisere *opptak* (Collins, 1982). Læreren må med andre ord stille åpne spørsmål som elevene opplever som relevante og meningsfulle, og hun må verdsette elevenes fortolkninger, som tar utgangspunkt i deres erfaringsverden. Gjennom å gi konkrete tilbakemeldinger på alle typer innspill og følge dem opp gjennom å be om utdypinger og forklaringer, samt å inkludere dem i videre utforskning av teksten, blir elevstemmene tatt på alvor. Samtidig må lærer stadig sørge for konsentrasjon i samtalen, hun «må vere lydhøyr for dei innspela som kjem, og både kunne improvisere, gå omvegar og likevel ha ei retning på samtalen i tråd med ein plan» (Aase, 2005, s. 117).

Enkeltstemmene må møtes i en samtale om teksten; alle stemmer må bli hørt, men også utfordret, hvis en har som mål at samtalen skal fungere som læring og danning:

Hvis den muntlige aktiviteten i klasserommet hovedsakelig består i at den enkelte mer eller mindre spontant uttrykker sine følelser og meninger, så forblir elevene i det private og subjektive. For at elevene skal forstå og lære må de over i det allmenne og undersøke det som sies sammen. De må få mulighet til å formulere seg klart, motsi, bli motsagt, forklare og utvikle hverandres tanker (Børresen og Persson, 2018, s. 249).

Samtalen må med andre ord ta utgangspunkt i leseerfaringene, men må samtidig utvikles til en samtale som undersøker teksten (Aase 2005, s. 106) om elevene skal «forstå og lære» av den. Elevene fyller tomrommene i teksten ut fra det Iser betegner som lesernes disposisjoner (1974, s. 281), forstått som blant annet lesernes kompetanse, utdanning, tekstefaring, kulturell bakgrunn, alder og modenhetsnivå (Maagerø og Seip Tønnessen 1999,

s. 29). Ulike lesere vil tolke teksten forskjellig, på samme måte som den samme leseren vil tolke teksten ulikt fra den ene lesningen til den andre. Ifølge Iser legger teksten føringer for hvordan tomrommene i teksten kan fylles, idet tekstmeningen realiseres i selve møtet mellom tekst og leser (1974, s. ix). Når teksten slik setter grenser for hvilke fortolkninger som er rimelige, innebærer dette at en kan kvalifisere seg som leser. I de litterære samtalene må læreren være seg bevisst dette perspektivet og vurdere hvordan de ulike fortolkningene kan møtes, slik at deltakerne i samtalen «kan utvikle hverandres tanker» (Børresen og Persson, 2018, s. 249).

Bildeboken *Fy katte!*

Bildebøker har, som all annen skjønnlitteratur, ulik grad av tomme rom. Men det er kanskje de utfordrende tekstene, tekstene som krever at en går inn i et dynamisk samspill med dem, som best legger til rette for at tekstmening kan bli til relevant livserfaring for leseren. *Fy katte!* (Viermyr og Granhaug, 2006) kan karakteriseres som en kompleks og eksistensiell bildebok (Ommundsen, 2017, s. 122–123). Samtidig er det en tekst som førsteklassinger umiddelbart kan relatere til sine egne livserfaringer. Bildeboken ble valgt til denne høytlesingsøkten med en forventning om at den ville engasjere elevene til samtale, og gi «øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov» (Andersen, 2011, s. 19–20). Den komplekse teksten med mange tomrom, er et godt utgangspunkt når lærer skal stille autentiske spørsmål. På vaskeseddelen til boken leser vi:

Lillebror har fødselsdag. Mamma og storesøster Selma pynter frokostbordet mens pappa pynter kaken. Selma lover å sette sjokoladekaken i kjøleskapet. Men det glemmer hun. Katja, som er en spretten katt, er veldig glad i kake. Hva kommer Lillebror til å si når han ser den ødelagte kaken? Og hva skjer med Katja? (Viermyr og Granhaug, 2006).

Til tross for eksperimenterende og til dels surrealistiske illustrasjoner er boken en realistisk fortelling med flere gjenkjennelige situasjoner: en hektisk familiehverdag, bursdagsfrokost på sengen, festforberedelser, forventninger, fristelser og forsoning. Boken tilbyr med andre ord flere identifikasjonsmuligheter og inviterer leserne til å engasjere seg i flere mentaliseringer (Nikolajeva, 2013, s. 254). Samtidig er det en bok som utfordrer, både på grunn av sin komplekse ikonotekst, men ikke minst fordi hovedpersonen tar overraskende og dramatiske valg. Selma faller for fristelsen til å åpne Lillebrors gaver, og hun blir så sint at hun kaster Katja i fryseskapet, for så å glemme henne. Både ord og bilder kan skape sterke reaksjoner hos leseren, og siden boken ikke moraliserer eksplisitt, inviterer den til fortolkning og samtale om følelser og relasjoner, valg og verdier. *Fy katte!* er en bok som «holder tilbake»; leserne må fylle tomrom ved å sammenholde ord og bilde med egne livs- og teksterfaringer. Elevene og læreren vil, med sine ulike disposisjoner (Iser 1974, s. 281), slik fortolke bildeboken på ulike måter, noe som gir et godt utgangspunkt for felles utforskning og handlinger om rimelige fortolkningsmuligheter.

Boken kan sies å tematisere både grunnleggende og sosiale følelser. Bildene viser umiddelbart gjenkjennelige følelser som glede, sinne og frykt, og verbalteksten setter ord på flere av disse følelsene. De mer sofistikerte og sammensatte følelsene som skyld og skam, anger og kjærlighet blir tematisert i ikonoteksten, men settes ikke eksplisitt ord på. De er vanskeligere å gjenkjenne, og krever ekstra oppmerksomhet for å kunne bli gjenstand for mentalisering.

Metode

For å svare på forskningsspørsmålet om hvorvidt litterære samtaler om bildeboken *Fy katte!* på førstetrinn kan gi «øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjoner og behov», har vi observert to høytlesingsøkter ledet av en erfaren lærer som er opptatt av å gi elevene litterære leseerfaringer og -opplevelser.

Bildeboken *Fy katte!* ble valgt av forskerne, og før høytlesingsøktene utforsket vi bilder og tekst sammen med lærer, og vi samtalte om hva som skulle være formålet med den litterære samtalen, hvordan boken kunne leses og hvor en kunne legge inn lesestopp. Vi søkte med andre ord etter mulighetsrom for utøving og utvikling av elevenes litterære kompetanse, særlig deres emosjonelle literacy. Lærer forberedte seg grundig på stemmebruk og intonasjon og fant fram til ord som kunne være utfordrende for elevene. Bildebøkene ble skannet slik at de kunne vises på storskjerm, og avtaler om klas-sedeling ble gjort for å legge til rette for utforskning av bildene og for at lærer bedre kunne gi oppmerksomhet til alle elevstemmene. Elevene ble samlet foran storskjermen og ble strategisk plassert i forhold til hverandre.

En utfordring med det beskrevne forskningsdesignet er at maktasymmetrien, som uunn-gåelig er til stede i alle samtaler mellom lærer og elever, muligens ble forsterket da høytlesingsøktene skulle være gjenstand for observasjon. Da ble det nok enda viktigere for lærer å gjennomføre i tråd med planen. At elevene ikke kjente boken eller var forberedt på tematikken, virket gjerne også inn på symmetrien i samtalen.

Høytlesningsøktene fant sted på vårparten. Boken ble lest samme dag for de to elevgruppene på henholdsvis seks og sju elever. Av de tretten elevene som deltok, var sju flerspråklige, og flere av dem hadde norsk-språklige utfordringer, både reseptive og produktive. Lesingene ble derfor langsomme, med mange gjentakelser, forklaringer, utvidelser og oppklaringer av elevenes bidrag. Flere elever måtte oppmuntres til å ta ordet, mens andre måtte oppfordres til å gi ordet fra seg. Høytlesningsøktene foregikk i elevenes klasserom, og hver av dem varte i ca. førti minutter. Elevene var positivt oppmerksomme og nysgjerrige på oss som observatører, men vi valgte å ha en tilbaketrukket rolle for å innvirke på situasjonen i så liten grad som mulig (Thagaard, 2003, s. 71).

Vi gjorde feltnotat og tok lydopptak. Disse har blitt gjennomgått og drøftet gjentatte ganger for å sikre at funnene representerer sentrale tendenser i materialet (Hjerm og Lindgren, 2011, s. 91). Utvalgte deler har blitt ordrett transkribert som utgangspunkt for analysearbeidet; disse sammenfaller med de planlagte lesestoppene ved sentrale oppslag i boken. Elevenes muntlige språk har i transkripsjonen blitt omgjort til normert bokmål, og ikke-språklige variabler har blitt inkludert for å fremme den originale meningen (Braun og Clarke, 2006, s. 88).

Vi ser på flere nivå i samtaler og benytter en analysemodell som gir mulighet for nettopp dette. En samtaleanalyse over flere nivå er tjenlig for vår undersøkelse som har to perspektiv: elevenes responser på bildeboken, og hvordan lærer leder den litterære samtalen. Vi finner samtaleanalyse særlig egnet når vi undersøker lærerrollen, da metoden vil kunne avsløre hvordan makt virker og legitimeres (Cohen, Manion og Morrison, 2011, s. 574). Samtalene preges av maktasymmetri på flere nivå, både i møte med teksten og i samtaler om den. I kraft av sin rolle har lærer mer kunnskap om og erfaring med tekst og teksttolkning generelt og denne bildeboken spesielt, og det er hun som definerer rammene for samtaler.

Samtaler har potensial for mange nivå av analyse. Det kunne eksempelvis være interessant å analysere elevenes språk, hvordan de posisjonerer seg som litterære lesere (Langer, 1995) eller hvorfor de distraheres bort fra teksten. Vi har imidlertid gjort en avgrensning i lys av forskningsspørsmålet vårt, og vi har valgt følgende nivå i analysearbeidet:

1. Elevene legger merke til detaljer i bildene.
2. Elevene assosierer ut fra det de ser og hører.
3. Elevene snakker om grunnleggende følelser.
4. Elevene snakker om sosiale følelser
5. Læreren styrer samtalen.

I diskusjonen retter vi særlig oppmerksomhet mot de tre siste nivåene.

Både innsamling av materialet og analysene er gjort i samsvar med NSDs etiske retningslinjer.

Funn

De to høytlesingsøktene har mange likhetstrekk, men skiller seg også fra hverandre, ikke minst fordi de ulike elevstemmene påvirker hverandre. Eksempelvis har elevene i den ene samtalen sterk empati for katten, mens kattens skjebne knapt er et tema i den andre samtalen. At elevgruppene fortolker teksten ulikt, kan henge sammen med elevenes personligheter og deres ulike livs- og teksterfaringer, men også med at de blir påvirket av forhold i og utenfor klasserommet. I følgende presentasjon av utvalgte funn behandles likevel samtaler under ett. I elevsitat og samtaleutdrag skiller vi bare unntaksvis mellom enkeltelevne, idet vi noen steder bruker fiktive navn for å gjøre replikkvekslingen tydeligere; ellers benyttes 'lærer' og 'elev'.

I analysen benytter vi samtaler om fire sentrale oppslag som vi har kalt *Nei. Fy katte, Din dumme, dumme katt, I fryseskapet* og *Trøst*. I oppslaget *Nei. Fy katte* oppdager Selma at Katja har spist opp kaken, i *Din dumme, dumme katt* putter Selma Katja i fryseboksen, i oppslaget *I fryseskapet* oppdager pappa at det er der Katja er, og i *Trøst* blir Selma trøstet av pappa.

Elevene legger merke til detaljer i bildene

Elevenes umiddelbare responser på teksten handler først og fremst om detaljer i bildene, i liten grad om den overordnede fortellingen. Dette går igjen i lesingen av alle de oppslagene det stoppes opp ved, her eksemplifisert gjennom responsen på oppslaget *Nei. Fy katte* som viser en rasende Selma, en forskremt katt og et tomt kakefat i et kaotisk kjøkken. Når lærer innledningsvis spør «Hva er det som har skjedd?», er det detaljer som Non Stop, en knust hjertekopp, «de teite tennene» og ikke minst Selmas flammerøde hestehale, som kanskje skal formidle hvor illsint Selma er, som får oppmerk-

somhet. Slik går dialogen om «det oransje som kom ut av håret hennes»:

1. Elev: *Nei, det er blod. Siden katten skjærte seg på halen. På den andre siden av halen sin.*
2. Lærer: *Det vet vi jo ikke noe om ... Her er det mye vi ikke er sikker på, her må vi bruke fantasien og tenke oss om.*
(...)
3. Lærer: *Mons, ville du si noe?*
4. Mons: *Eh ... det er nesten som ... Nei, glem det.*
5. Lærer: *Å, det hadde vært spennende å høre hva du tenkte, var det noe om ... hvordan den så ut eller?*
6. Mons: *Eh ... nei, jeg lurte på hva det oransje som kom ut av håret hennes ...*
7. Elev: *Det er håret.*
8. Lærer: *Tenker du på dette her? (Lærer peker på Selmas hår.)*
9. Mons: *Ja.*
10. Elev: *Ja, håret, det er håret hennes.*
11. Lærer: *Kan du tenke ... selv, eller ...? Har du noe forslag selv hva det kan være?*
12. Mons: *Hvorfor holder ... på halen sin?*
13. Lærer: *Hun holder ikke på halen ..., hun gjør ikke det ... Eller gjør hun det?*
14. Elev: *Nei.*
15. Elev: *Men det er ikke halen til katten. Halen til katten ... Det er ...*
16. Lærer: *Der er halen til katten sant, eller tar jeg feil nå? Dette må være halen til katten. (Peker på bildet.)*
17. Elev: *Så det er liksom ut sånn, hun gjør sånn, også ser det ut som om hun drar i håret sitt.*
18. Lærer: *Kanskje hun drar i håret sitt ..., at det er det, at hun er så fortvilet at hun drar i håret? Det kan være ...*

I samtaleutdraget ser vi at elevene ikke bare legger merke til, men sammen med lærer også utforsker detaljene. Elevene ser ikke her detaljene i sammenheng med fortellingen som helhet; det er lærer som knytter an til denne (18).

Elevene assosierer ut fra det de ser og hører

Ved siden av detaljene er det assosiasjoner som engasjerer elevene mest. Heller ikke disse kan sies å være særlig relaterte til tekstens overordnede fortelling. Elevene lar seg rive med i fortellinger om egne og andres katter og kjæledyr, i utveksling av erfaringer med jenter som heter Selma, i diskusjon om blodomløpet, og i felles utforskning av hvordan et fryseskap fungerer. Samtalen om hva som kan skje med Katja i fryseskapet, går via kommentarer om temperaturpreferanser på badevannet, til ytringer som uttrykker begeistring for is og alt som er kaldt, før den ender med Mons' meddelelse om sin nye massasjedusj. Et tydelig eksempel på en engasjert assosiasjonsrekke finner vi når elevene samtaler om hva som kan skje med Katja i fryseskapet i oppslaget *Din dumme, dumme katt*. Bildet er sentrert om Selmas flammerøde bakhode og hendene hennes som presser en forskremt Katja inn i fryseskapet.

19. Elev: *Da kan katten bli fryst.*
20. Elev: *Fy katt! Fy, fy katt!*
21. Lærer: *Hva mente du med det ... når du gjorde sånn ...? At den kan bli fryst inn helt inn til ...*
22. Elev: *Is.*
23. Lærer: *Til is?*
24. Elev: *Helt til is!*
25. Elev: *Den blir fryst helt til is!*
26. Lærer: *Og da kan han jo ikke bevege seg! (Mange stemmer.)*
27. Elev: *Vi kan spise ham!*
28. Elev: *Da kan vi knuse isen eller smelte ham.*
29. Lærer: *Nå var det så mange som ville si noe! Nå må vi få høre på alle! Ina?*
30. Ina: *Den kan bli til isbiter og så kan vi eh ...*
31. Elev: *Pynte han med Non Stop.*
(...)
32. Lærer: *Oi ... Hva ville du si?*
33. Sara: *At hvis den blir til is, så kan vi skjære den i små sånne isbiter og ta ispinner på og så pynte med glasure (latter) og med Non Stop.*

34. Lærer: *Oi, oi, men Sara ..., pleier vi å spise katter?*
35. Elev: *Men vi kan ta ut katten. Vi kan ta ut katten og ta den i fryseren igjen. Vi kan lage is!*
36. Lærer: *Vi hører på Mons!*
37. Mons: *Den kan bli til katteis!*
38. Lærer: *Det kan bli katteis? Ja ...*
39. Elev: *For på grunn av at den har blitt fryst, og så blir den til is, og da har katten blitt fryst.*
40. Lærer: *Ok, og du?*
41. Elev: *Da kan det være katteis.*

I samtaleutdraget spiller elevene engasjert videre på hverandres utsagn, og lærer lar dem være forholdsvis lenge i assosiasjonene. Samtidig utfordrer hun retningen assosiasjonene tar (34).

Elevene snakker om grunnleggende følelser

I oppslagene *Nei. Fy katte* og *Din dumme, dumme katt* tematiserer både tekst og bilde grunnleggende følelser som sinne og frykt, og mange elever gjenkjenner disse umiddelbart, men riktignok først når lærer etterspør hvordan Selma «kan ha det inni seg». Om *Nei. Fy katte*-oppslaget sier de om Selma: «Sint! Hun ser sint ut»; «Jeg vet! Sint. Sint», og til oppslaget *Din dumme, dumme katt* kommenterer de: «Hun er sinna. Skikkelig sinna». Elevenes responser viser at de forstår den fysiske manifesteringen av sinne slik det kommer til syne gjennom ansiktsuttrykk og kroppsspråk i bildene. Elevene omtaler ikke katten Katjas følelser eksplisitt, men gjennom uttrykk for medfølelse for katten viser de at de oppfatter frykten hennes. Mange av elevene uttrykker at de synes synd på Katja: «Stakkars pusen»; «Jeg syns veldig, veldig, veldig synd på katten»; «Det er ikke lov å ta noen i kjøleskapet!» og «Vi må ikke se på dette, vi begynner nesten å dø». Noen elever viser at de gjenkjenner frykten gjennom kroppsspråk, en gutt hutrer og en annen holder seg for øynene.

I oppslagene *I fryseskapet* og *Trøst* er verbalteksten konsentrert om dialogen mellom Selma og pappa, og det er helst bildene som forteller om hvilke følelser som er i spill. Når det er sagt, kommer følelsene også fram i lærers høytlesing; gjennom stemmebruk og pauser dramatiseres pappaens reaksjon. Igjen gjenkjenner elevene grunnleggende følelser. De oppfatter at Selma er «lei seg» og «ikke glad» og at pappaen er «trist», «ikke fornøyd», «skikkelig lei seg», «redd» og «han har alle følelser unntatt glad».

Elevene snakker om sosiale følelser

I oppslagene *I fryseskapet* og *Trøst* er sosiale følelser tematisert i bildene. *I fryseskapet* viser Selma som sitter liten og lut over bordet i bakgrunnen av bildet, mens pappa med store fakter dominerer i forgrunnen; *Trøst* viser pappa som legger hånden på Selmas hode der hun sitter gråtende med Katja på fanget. Også her gjelder det at bare noen få elever gjenkjenner de sosiale følelsene, og disse kommenteres først på oppfordring fra lærer. Vi ser et stort sprik i elevenes evne til mentalisering; noen etterlyser ansiktsuttrykk for å kunne uttale seg om følelsene, mens tre elever gjenkjenner anger, skyld og skam.

I samtalen om *I fryseskapet* oppfatter Kari den sosiale følelsen 'skyld' og Aisha argumenterer for at Selma føler skam:

42. Aisha: *Akkurat som vi leste i går. Skam. Hun føler skammen.*
43. Lærer: *OK, du tenker at hun føler på skam ... Kan du si mer om det, Aisha?*
44. Aisha: *Å føle på skam, det er sånn at man føler noe man ikke burde ha gjort, og når man gjør det, så sier man inni seg at man føler skammen, eller så kan man si det høyt, og så kan man si unn skyld, men når man føler skammen, så kan man være veldig lei seg. Og så må man tenke seg over hva man har gjort, og når man har gjort det, så kanskje skjønner man det, men kanskje ikke.*

- (...)
45. Aisha: *Og så var det sånn at når man føler skam, da kan man kanskje få husar rest. Når man har følt skam, og sagt veldig mye unnskyld ... Og så ble foreldrene veldig, veldig sint, da kan man kanskje få husarrest.*
46. Lærer: *Det er det noen barn som får. Noen elever tar Lillebrors perspektiv: «Kanskje hun er lei seg for at lillebror skal tenke det var verste bursdagen i livet?», «Det er lillebror sin dag, og derfor kan ikke de andre ødelegge». Andre viser empati over for hele familien, inkludert Katja, idet de diskuterer hvem Selmas unnskyldning bør rettes mot:*
47. Elev: *Og så kan det hende at hun ble så sint at hun puttet Katja inn i fryseren. Hun må si unnskyld.*
48. Lærer: *Syns du hun må si unnskyld? Til hvem da?*
49. Elev: *Til Katja.*
50. Elev: *Til hele familien.*
51. Lærer: *Til hele familien?*
52. Elev: *Men spesielt til Katja.*
53. Lærer: *Du syns hun skal si spesielt unnskyld til Katja ...*

I oppslaget *Trøst* forteller både tekst og bilde implisitt at pappa forsøker å trøste Selma, men bildet av pappas overdimensjonerte hånd på Selmas hode er vanskelig for elevene å tolke:

54. Elev: *Hva gjør faren?*
55. Lærer: *Nå hører vi den siste biten.*
56. Elev: *Hva gjør pappaen?*
57. Lærer: *Hva gjør pappaen?*
58. Elev: *Kan han stryke håret [... utydelig]*
59. Lærer: *Ja, pappa står og stryker på håret. Hvordan tror du pappaen er inni seg da, når han stryker på håret?*
60. Elev: *Trist.*
61. Lærer: *Hvordan tror du pappaen er inni seg da ..., når han stryker på håret?*
62. Elev: *Trøster.*

63. Elev: *Han trøster henne.*

64. Lærer: *Han trøster. Pappaen prøver å trøste Selma.*

Alle eksemplene fra samtalen om både grunnleggende og sosiale følelser, viser at lærer her styrer samtalen mer eksplisitt inn mot fortellingen, i motsetning til når elevene utforsker detaljer og assosierer ut fra det de ser og hører. Vi ser likevel at samtalen som helhet preges av at lærer styrer både form og innhold.

Læreren styrer samtalen

Samtalen om bildeboken er styrt av læreren, og læreren snakker nok mer enn halve tiden. Nesten uten unntak følger samtalen mønstret lærer – elev – lærer – elev og så videre, eksempelvis i replikkvekslingene 2–18, 21–41 og 55–64. Dette mønstret brytes sjelden, men vi ser noen eksempler på at elevutsagn blir etterfulgt av nytt elevutsagn, som i replikkvekslingene 14–15, 24–25, 27–28 og 62–63. Når lærer tar ordet etter to påfølgende elevutsagn, ser vi oftest at hun enten forklarer eller bekrefter elevenes bidrag, som i replikkene 16, 64 og 69. Vi finner bare få eksempler på at replikkvekslingene elevene imellom er lengre, som her:

65. Lærer: *[Hun er] lei seg og angrer.*

66. Elev: *For det hun gjorde.*

67. Elev: *Men hun vet hva hun gjør!*

68. Elev: *Nei! Nei! For det bildet der hun puttet katten i fryseren så leste jo du at hun nesten ikke visste hva hun gjorde. For hun ble så sint.*

69. Lærer: *Vi sa noe om det ..., hun var så sint altså.*

70. Elev: *At hun ikke visste hva hun gjorde.*

Lærer styrer samtalen etter formålet, nemlig at den skal fremme litterær kompetanse, emosjonell literacy og samtaleferdigheter. Vi finner flere eksempler på at lærer retter oppmerksomheten mot hvordan vi leser bildebøker. Noen ganger viser hun til bildene og til hvordan tekst og bilde utfyller hverandre: «Jeg ser

på bildet av Selma. Hvis vi bare ser henne slik som hun sitter ...»; «Men hvis vi ser på, hvordan ser pappa ut her da? Vi ser bare ryggen hans». Andre ganger fokuserer hun på teksten: «Det er nesten som vi kan høre det på stemmen også!», kommenterer hun, før hun legger trykk på egen stemme når hun leser Selmas «Nei! Fy katte!!». Hun viser også til sammenheng mellom ulike oppslag: Når elevene ikke er enige om tolkningen av et bilde, sier lærer «Vi må se hva som skjer», før hun blar videre og kommenterer verbalteksten: «Her står det faktisk!» Andre eksempler er «Vi må se tilbake helt hit» og «Nå hører vi den siste biten». Hun vektlegger også at lesere må være aktive medskapere av teksten: «(...) Her er det mye vi ikke er sikker på, her må vi bruke fantasien og tenke oss om» og «Ja, vi vet jo ikke. De har ikke sagt det».

Når lærer fokuserer på å bygge litterær kompetanse, vektlegger hun emosjonell literacy, i tråd med overordnet mål for samtalen. Spørsmål som «Hvordan tror du pappaen er inni seg da, når han stryker på håret?», «Hvordan synes du det ser ut som Selma har det? Når du ser på bildet.» går igjen. Vi finner også at hun utfordrer elevene til å begrunne eller reflektere over svarene sine, for å utforske følelsesregisteret, som her: «Så nå viser du at du tenker mye på hvordan lillebror har det, sant? At Selma sitter sikkert og tenker på hvordan lillebror har det. Kan hun tenke på andre øg, her hun sitter?», og her:

71. Lærer: *Hun er sint, hun er det, tror dere hun bare er sint? Hva tror dere hun tenker inni hodet sitt?*
 72. Elev: *Jeg tror hun er lei seg og.*
 73. Lærer: *Hvorfor skulle hun være lei seg?*

At lærer også er opptatt av at elevene skal utvikle samtaleferdighetene sine, er det mange eksempler på. I samtalen uttrykker lærer flere ganger at det er teksten samtalen må dreie seg om. Både når assosiasjonene løper løpsk, eller når elevene blir opptatt av det som ellers skjer i eller utenfor klasserommet, henter hun dem

stadig inn igjen: «Vi må prøve å snakke om den samme tingen», «Vi må snakke om det samme, alle sammen». Når en av jentene er opptatt av fuglen i vinduet, kommenter hun «Ja, der, så fløy den. Skal vi gå videre til neste side og se hva som skjer?». Lærer lar elevene flere ganger være i detaljene og assosiasjonene, som i replikkvekslingene 1–18 og 19–41, men vi ser også at hun begrenser innspill som ikke følger planen om en konsentrert samtale. Noen ganger ignorerer hun disse innspillene, andre ganger bekrefter hun dem, men går fort videre, som når Mons, nærmest ut av det blå, sier at han har fått massasjedusj; da kommenterer hun kort «Har du? Herlig!», før hun vender seg til Ashia som får greie videre ut om Selmas skamfølelse.

Lærer legger inn pauser der elevene kan komme med innspill. Mange har mye å melde om det de ser og hører, men ikke alle. Lærer utfordrer stadig dem som ikke selv tar ordet, gjennom direkte henvendelse, enten ved å fysisk bevege seg bort til dem, se på dem eller stille dem spørsmål som «Hva tror dere her borte da?» og «Det er så spennende å høre hva dere tenker! Jakob?». Hun er ikke fornøyd med svar som «ingenting»:

74. Lærer: *Ida, hva tenker du her?*
 75. Ida: *Ingenting.*
 76. Lærer: *Tenker du ingenting ...? Det som hun gjør ..., er det lurt at hun gjør ..., tenker du?*
 77. Ida: *Ja. (Ler.)*
 78. Lærer: *I virkeligheten da ...*
 79. Ida: *Ja. (Spøkefullt.)*

Innimellom avbryter hun også de ivrigste for å gi ordet til andre: «Nå var det så mange som ville si noe! Nå må vi få høre på alle! Lena?», «Du skal få ordet tilbake, men nå var det Mons. Mons?» og «Nå har jeg lyst til å spørre Lise. Lise, hvordan synes du det ser ut som Selma har det?». Lærer vender også tilbake til innspill som ikke har fått oppmerksomhet av de andre: «Erik, du sa noe om at ...». For å inkludere

dere elever med språklige utfordringer, oppsummerer og forklarer lærer både fortellingen og replikkvekslingene, og hun utvider disse elvenes utsagn for å gjøre dem tilgjengelige for de andre:

80. Elev: *Da kan han ikke gå gjennom kroppen.*

81. Lærer: *Da kan ikke blodet gå gjennom kroppen.*

At lærer er interessert i elevenes bidrag, viser hun også gjennom åpne og autentiske spørsmål og opptak, som replikkvekslingene over gir mange eksempler på. Opptakene er også eksempler på både implisitt og eksplisitt verdsetting av elevenes innspill. Eksplisitt verdsetting ser vi særlig når elevenes innspill viser litterær kompetanse, som når Ashia tolker Selmas følelse som skam: «Nå var du veldig flink å fortelle hva du tenker», eller når hun bekrefter med «Nettopp!» når en elev viser at han kan ta både Selmas og Lillebrors perspektiv. Et siste eksempel er at hun bruker tid på en elevs forslag om at Selma ønsker å «gå tilbake i tid», for «i historier kan hva som helst skje».

Diskusjon: Fy katte! – en utforskningsarena for emosjonell literacy?

De første to analysenivåene avdekker elevenes umiddelbare responser på bildeboken. Elevene tar selv initiativ til å utforske detaljer i bildene og lar seg engasjere i assosiasjonsrekker. Det er her vi finner langt de fleste eksemplene på at samtalemønsteret lærer – elev – lærer brytes, og at elevene bygger på hverandres innspill (9–10, 14–15, 24–25, 27–28, 30–31). De to påfølgende analysenivåene viser hva elevene identifiserer av følelser når de får hjelp av lærer. Det er lærer som hele tiden tar initiativ til å snakke om Selma og pappas følelser, som i replikkene 61 og 71. Nikolajeva argumenterer for at bildebøker er en god utforskningsarena for emosjonell literacy (2013; 2014; 2018), men vi ser at dette avhenger av at lærer styrer samtalen mot dette perspektivet i teksten. Det er med andre ord tydelig at elevene trenger opplæring

i å forstå de komplekse ikonotekstene som tematiserer sosiale følelser, men de trenger også hjelp til å rette oppmerksomhet mot grunnleggende følelser. Hvis ikke, er det mye som tyder på at førsteklassingene blir værende i detaljer og assosiasjoner.

Når lærer leder elevenes oppmerksomhet mot grunnleggende følelser, ser vi at flere utøver sin emosjonelle literacy; elevene har et minnelager av liknende erfaringer, enten faktiske eller fiktive, og gjenopplever egne erfaringer i møte med teksten (Nikolajeva 2013, s. 251). Ikke alle har ord for disse følelsene, men viser fysisk at de gjenkjenner dem, som når en gutt hutrer og en annen holder seg for øynene når de ser Katjas store, redde øyne idet Selma presser henne inn i fryseskapet. Når lærer styrer samtalen inn på følelser, får disse elevene møte begrepene for dem, og får slik hjelp til å sette ord på egne og andres følelser. Det at elevene viser kroppslige reaksjoner på bildene, kan bety at de lever seg inn i teksten, men det kan også henge sammen med at de som uerfarne lesere kan ha vansker med å skille representasjonene av virkeligheten fra virkeligheten selv; reaksjonene kan med andre ord forklares med deres evne til litterær lesing. Med flere teksterfaringer kan elevenes følelsesmessige engasjement flyttes over til fiksjonens karakterer (Nikolajeva, 2013, s. 250; 2018, s. 115), og slik kan tekstmøter fremme emosjonell literacy. Nikolajeva fremhever at bildebøkene er særlig godt egnet for å utforske sosiale følelser, men vi ser at lærers invitasjon til å samtale om relasjonen mellom Selma og pappa taper i kampen om elevenes oppmerksomhet. Bare noen få elever identifiserer og har lyst til å snakke om det Nikolajeva omtaler som avanserte kognitive følelser (2013, s. 252), som skam, skyld og anger (42–46, 47–53, 65–70). De fleste elevene trekkes mot bildenes mange detaljer og eksperimenterende uttrykk. Dette kan kanskje forklares med disse oppslagenes komplekse ikonotekst, der verbalteksten ikke omtaler de sosiale følelsene eksplisitt, og elevene heller ikke får hjelp av Selmas og pappas an-

siktsuttrykk til å oppdage dem. At elevene ikke svarer på lærers invitasjon, kan kanskje også forklares med at oppslagene som i størst grad tematiserer sosiale følelser, kommer langt ut i boken, når elevenes oppmerksomhet og konsentrasjon er i ferd med å ebbe ut.

Vi ser at lærer inntar en tydelig rolle som samtaleleder, og hun styrer samtalen etter formålet om å fremme litterær kompetanse, emosjonell literacy og samtaleferdigheter. Selv om samtalen slik kan karakteriseres som asymmetrisk, utelukker ikke dette at elevene får utøve sin litterære kompetanse. Lærer gir rom for og bidrar selv til utforskning av detaljer, og hun verdsetter elevenes assosiasjoner (1–18 og 19–41). Hun tillater «omvegar», men har «likevel (...) ei retning på samtalen i tråd med ein plan» (Aase, 2005, s. 117). Like fullt er det lærer som bestemmer hvem som skal snakke og når samtalen skal videreføres. Hun bruker sin makt primært for å få alle elevene i tale, dernest for å sikre «the right kind of talk». Lærer forsøker å balansere målene om å fremme deltakelse og samtaleferdigheter og å rette søkelys mot emosjonell literacy, men det kan se ut til at førstnevnte prioriteres. Enkeltstemmene får oppmerksomhet, men på bekostning av reelle klassesamtaler der stemmene møtes og elevene utfordrer hverandres tekstforståelse. At lærer inntar en såpass styrende rolle, henger nok sammen med hennes kunnskap om elevenes erfaringer med litterære samtaler. Jo flere slike erfaringer elevene har, desto mer tilbaketrukket rolle kan lærer innta (Sipe, 2008; Michelsen og Strand, 2017).

Når lærer gir rom for mange utforskninger av detaljer og lange assosiasjonsrekker, blir det ikke særlig tid til samtale om hvordan tekstmeningen kan «utvikles til relevant livserfaring for leseren» (Tønnessen, 2005, s. 129). Selv om lærer ønsker at elevene skal utforske de sosiale følelsene som er i spill når pappa trøster Selma, tar hun seg ikke særlig tid til å følge opp innspillene som tematiserer dette. Hun bekrefter og bruker tid på Aishas utgreiing om Selmas skamfølelse, men forslagene om kon-

sekvensene av Selmas handlinger, at hun må få husarrest eller at hun må «være til sengs helt til jul kanskje», blir ikke fulgt opp. Innspillene viser at elevene fortolker teksten ut fra sine disposisjoner, ikke bare ut fra sine teksterfaringer, men også ut fra kulturell bakgrunn og modenhetsnivå (Maagerø og Seip Tønnessen, 1999, s. 29). Elevenes fortolkninger kunne ha vært gode innganger til å snakke mer om relasjonen mellom Selma og pappa, men lærer leser videre for komme i mål før timen er over. Tidsdimensjonen er i det hele tatt en begrensende faktor for en konsentrert samtale om bildebokens ulike tematiske tråder. Samtalen er preget av at dette er elevenes første møte med bildeboken, og i *Fy katte!*, som er en lang og kompleks tekst, er det mye å stoppe opp ved. Mye av utforskningen dreier seg om å bli kjent med ikonoteksten, og klassen bruker store deler av den litterære samtalen på dette.

Enhver litterær samtale, slik Aase definerer den (2005, s. 107), vil være forberedt av lærer og ha et tydelig formål. Denne asymmetrien mellom lærers og elevs forutsetninger påvirker nødvendigvis samtalene. Der lærer er fokusert på å få til konsentrerte samtaler om sosiale relasjoner og om hvordan Selmas feilgrep og anger blir møtt med trøst og omsorg, er elevene opptatt av å utforske detaljer og bli kjent med boken. Lærer har fortolket teksten på forhånd, mens elevene møter den for første gang. Samtaler der også elevene var kjent med innholdet i boken, ville gjerne ha gitt andre fortolkninger og mer oppmerksomhet mot selve fortellingen. Forskjellene mellom lærerens og elevenes disposisjoner (Iser, 1974, s. 281) vil uunngåelig fortsatt være til stede, men i dette ligger også potensialet til læring og utvikling: «Hur skulle barnet lära sig något om inte de vuxna tillförde dialogen något mer än vad det självt kan?» (Linell og Gustavsson, 1987, s. 11). Men skal tekstmøtet bli meningsfullt og engasjerende for elevene, er det avgjørende at lærer tar utgangspunkt i, og bruker tid på elevenes leseerfaringer, deres oppmerksomhet mot detaljer og assosiasjonsrekker, når klas-

sen undersøker de litterære tekstene sammen (Aase, 2005, s. 106). En kan stille spørsmål ved om planen for disse litterære samtalene er for ambisiøs, siden boken er ny for elevene. Samtidig ser vi at de mer erfarne leserne fanger opp tematikken, og at bildeboken på ulike måter appellerer til de fleste elevene. Funnene våre viser like fullt at det er behov for gjentatte lesninger. Disse må gjerne suppleres med andre tilnærminger til teksten, slik at flere elever kan «gå inn i et dynamisk samspill med den litterære teksten, der tekstmeningen utvikles til relevant livserfaring for leseren» (Tønnessen, 2005, s. 129).

Aase skriver at læring og danning er kvalitetskriterier for en god litterær samtale (2005, s. 117), men understreker at «den litterære samtalen må (...) *lærast* gjennom sosial praksis i skolen» (2005, s. 108, vår utheving). I høytlesingsøktene i førsteklasserommet mener vi å se begge disse perspektivene, og at «fortellinger om andres liv og skjebne» alt i førsteklasse kan gi «*øvelse* i å forstå andres liv, følelser, situasjoner og behov» (Andersen, 2011, s. 20, vår utheving). Førsteklassingene leser assosiativt og tar utgangspunkt i detaljer, men samtalestøtten gir elevene hjelp til å bevege seg inn i teksten, til å utforske følelser og til å ta den andres perspektiv. Høytlesingsøktene med *Fy katte!* viser at bildeboklesing i begynneropplæringen kan være et første steg mot emosjonell literacy, men det forutsetter en utholdende lærer som er seg bevisst sin avgjørende rolle som samtaleleder og samtalestøtte.

Noter

- ⁱ Upublisert materiale, abstracts på NOLES' forskningskonferanse, Schæffergården, København 11.–13. mars 2019: Hoem, T.F., Håland, A. og McTigue, E. (2019) Hva er kvantiteten og kvaliteten på læreres høytlesningspraksiser på første trinn i Norge?
Ottesen, S.H. og Tysvær, Aa. (2019) Bruk av fellestekst i begynneropplæringen.

Referanser

- Aase, L. (2005) Litterære samtalar, i Kvalsvik, B.N. og Aase, L. (red.) *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget, s. 106–124.
- Alexander, R. (2008) *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. 4. utg. Cambridge: Dialogos.
- Andersen, P.T. (2011) Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?, *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 35(2), s. 15–22.
- Bakke, J.O. og Kverndokken, K. (2018) «Det står jo ikke det som jeg ser» – om barns visuelle tekstkompetanse i møte med bildeboka, i Kverndokken, K. (red.) *101 litteraturdidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU, s. 107–131.
- Bjerke, C. og Johansen, R. (2017) *Begynneropplæring i norskfaget*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative research in Psychology* 3(2), s. 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp0630a
- Børresen, B. og Persson, V. (2018) Filosofisk samtale i undervisningen, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 102(3), s. 247–258. doi: <https://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-04>
- Børresen, B. (2015) En egen form for samtale. Planlegging og gjennomføring av samtaler i klasserommet, i Christensen, H. og Stokke R.S. (red.) *Samtalens didaktiske muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag, s. 18–34.
- Børresen, B. (2016) Samtalen i klasserommet – samtale og læring, i Kverndokken, K. (red.) *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på. Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU, s. 89–101.
- Cohen, L., Manion, L. og Morrison, K. (2011) *Research Methods in Education*. 7. utg. London: Routledge.
- Collins, J. (1982) Discourse style, classroom interaction and differential treatment, *Journal of Reading Behavior* 14(4), s. 1–10. doi: <https://doi.org/10.1080/10862968209547468>

- Hallberg, K. (1982) Litteraturvetenskapen och bilderbokforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 3–4, s. 163–168.
- Hamre, P. (2014) *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739–2013*. Ph.d.-avhandling. Universitetet i Bergen.
- Hamre, P. (2015) Norskfaget og skjønnlitteraturen – rise and fall?, *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 39(1), s. 16–23.
- Hjerm, M. og Lindgren, S. (2011) *Introduksjon til samfunnsfaglig analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoem, T.F. (2014) Å bevege seg i tekster og sette tekster i bevegelse, i Lundetræ, K. og Tønnessen, F.E. (red.) *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 243–262.
- Håland, A. og Hoel, T. (2016) Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse, *Nordic Journal of Literacy Research* 2(1), s. 21–36. doi: <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Håland, A. og Ulland, G. (2014) Litteraturdidaktikk på barnetrinnet, i Jansson, B.K. og Traavik, H. (red.) *Norsk boka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1–7*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 255–278.
- Iser, W. (1974) *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978) *The Act of Reading. A theory of Aesthetic Response*. Baltimore/London: Johns Hopkins University Press.
- Kjelen, H. (2018) Å vere litteraturlærer, i Kvern-dokken, K. (red.) *101 litteraturdidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU, s. 17–38.
- Langer, J.A. (1995) *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Colombia University. Teachers College Press.
- Linell, P. og Gustavsson, L. (1987). *Initiativ och respons. Om dialogens dynamikk, dominans och koherens*. Linköping: Universitetet i Linköping.
- Maagerø, E. og Tønnessen, E.S. (1999). Tekst og estetikk: Om Wolfgang Isters resepsjonsestetikk, i Maagerø, E. og Tønnessen, E.S. (red.) *Tekstblikk – rapport fra forskersymposium i nordisk nettverk for tekst- og litteraturpedagogikk*. København: Nordisk Ministerråd, s. 28–39.
- Maagerø, E. og Tønnessen, E.S. (2001) *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Michaelsen, E. og Strand, T. (2017) Litterære samtaler i klasserommet. En undersøkelse av læreres refleksjoner rundt arbeid med bildebøker på barnetrinnet, i Garmann, N.G. og Ommundsen, Å.M. (red.) *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*. Oslo: Novus forlag, s. 141–158.
- Mjør, I. (2008) Kvalitetar i den tidlege høgtlesinga, i Hoel, T., Bråthen, L.B. og Kaasa, M. (red.) *Les for meg, pliiis! – om barn, litteratur og språk*. Oslo: ABM-skrift # 47, s. 46–51.
- Nikolajeva, M. og Scott, C. (2001) *How Picture-books works*. New York: Routledge.
- Nikolajeva, M. (2000) *Bilderbokens pusselbiter*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2013) Picturebooks and Emotional Literacy, *The Reading Teacher*, 67(4), s. 249–254. doi: 10.1002/trtr.1229
- Nikolajeva, M. (2014) Emotion Ekphrasis: Representation of Emotions in Children's Picturebooks, i Machin, D. (red.) *Visual Communication*. Berlin: De Gruyter Mouton, s. 711–729.
- Nikolajeva, M. (2018) Emotions in Picturebooks, i Kümmerling-Meibauer, B. (red.) *The Routledge Companion to Picturebooks*. London og New York: Routledge, s. 110–117.
- Nystrand, M. (1997) Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation, i Nystrand, M. (red.) *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press, s. 1–29.

- Ommundsen, Å.M. (2017) Utfordrende bildebøker i klasserommet, i Garmann, N.G. og Ommundsen, Å.M. (red.) *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale*. Oslo: Novus forlag, s. 119–140.
- Penne, S. (2010) *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012) Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom, i Elf, N.E. og Kaspersen, P. (red.) *Den nordiske skolen – fins den?* Oslo: Novus forlag, s. 32–58.
- Penne, S. (2013) Skjønnlitteraturen i et literacy-perspektiv, i Skjelbred, D. og Veum, A. (red.) *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 43–54.
- Røskeland, M. (2014) Litteratur i leseopplæringas teneste? Om litteratur og litteraturfaget i skolen, i Gujord, H. og Michelsen, P.A. (red.) *Norsk litterær årbok 2014*. Oslo: Det Norske Samlaget, s. 195–211.
- Sipe, L.R. (2008) First Graders Interpret David Wiesner's *The Three Pigs*: A Case Study, i Sipe, L.R. og Pantaleo, S. (red.) *Postmodern Picturebooks. Play Parody, and Self-Referentiality*. New York: Routledge, s. 223–237.
- Skaftun, A., Aasen, A.J. og Wagner, Å.K.H. (2015) Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget?, *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* 39(2), s. 50–60.
- Skaftun, A. (2009) *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2016) For en radikal estetikk i norskfaget, *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* 41(2), s. 64–67.
- Stokke, R.S. (2014) «Men han har to forskjellige farger på øynene». Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og theory of mind, *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* 38(4), s. 42–56.
- Stokke, R.S. (2018) Å møte andres livsverdener i litteraturen, i Stokke, R.S. og Tønnesen, E.S. (red.) *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 239–258.
- Sørensen, B. (1983) Teksten og eleven, i Smidt, J. (red.) *Litteraturens muligheter – og elevens. Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen*. Oslo: LNU/Cappelen, s. 11–31.
- Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesen, E.S. (2005) Å bygge kultur for lesing, i Kaldestad, P.O. og Vold, K.B. (red.) *Årboka. Litteratur for barn og unge*. Oslo: Samlaget, s. 127–137.
- Tørnby, H. (2020) *Picturebooks in the classroom. Perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2013) Læreplan i norsk (NOR01–05). Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Utdanningsdirektoratet (2020) Læreplan i norsk (NOR01–06). Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>.
- Viermyr, M. og Granhaug, S. (2006). *Fy katte!* Oslo: Cappelen.

Forfatterpresentasjoner

Aasfrid Tysvær og **Siri Hovda Ottesen** jobber som førstelektorer i norsk ved NLA høghskolen, Bergen. Forskningsinteressene er sentrert rundt leseopplæring generelt og opplæring i skjønnlitterær lesing spesielt. De er opptatt av lesing i både barnehagen, begynneropplæringen og den andre leseopplæringen. E-post: Aasfrid.Tysvaer@NLA.no; SiriHovda.Ottesen@NLA.no

Normkritisk barnlitteratur på svenska förskolor. En intervjustudie

Kristina Hermansson och Anna Nordenstam

Abstrakt

På svenska förskolor används i dag barnlitteratur utgiven av så kallat normkritiska förlag både som en del av litteraturarbetet och värdegrundsarbetet. Syftet med denna artikel är att belysa förskollärares uppfattningar och erfarenheter av normkritisk litteratur i förskolan. På förskolor i tre olika delar av Sverige har sju pedagoger intervjuats om sina erfarenheter av och tankar kring att läsa och arbeta med normkritiska böcker, liksom om deras betydelse och funktion i relation till barnlitteratur generellt i förskolans verksamhet. Resultatet presenteras i tre avdelningar: 1) Vad och varför? Litteratursyn och litteratururval 2) Hur? Pedagogiskt handledningsmaterial 3) För vem? Strategier för att hantera stereotyper. Resultatet visar att förskollärarna betonar mångfald och igenkänning. De lyfter fram olika sätt som de hanterar stereotyper på, som att ändra eller ta bort ord under högläsning. Det pedagogiska handledningsmaterialet uppfattas som en värdefull resurs. Teoretiskt utgår artikeln från Rita Felskis resonemang om litteraturläsning och bruk av litteratur, framförallt de aspekter som rör igenkänning och kunskap.

Nyckelord: barnlitteratur, normkritik, förskola, förskollärare, intervjustudie

Norm Critical Children's Literature at Swedish Preschools. An Interview Study

Abstract

In Swedish preschools, so-called normcritical children's books are often read aloud as part of the literature activities and the equality work. The aim of this article is to examine preschool teachers' views on and experiences of working with so-called norm crit, a fairly new genre niche in Swedish children's literature. Seven preschool teachers at three different places in Sweden have been interviewed. The data have been analysed thematically and structured as follows: 1) What and why? Literary selections and readings, 2) How? The usage of educational teaching material, 3) For whom? Strategies for handling stereotypes. The results show that the preschool teachers emphasise aspects of diversity and recognition. They report that they use various strategies to handle stereotypes, often omitting or changing words. The educational material is seen as a useful resource. The analysis draws on Rita Felski's theoretical discussion of uses in relation to literature, and especially the concept of recognition and knowledge.

Keywords: children's literature, norm critique, preschool, preschool teachers, interview study

Inledning

På svenska förskolor används i dag barnlitteratur utgiven av så kallat normkritiska förlag både som en del av litteraturarbetet och värdegrundsarbetet. Normkritisk barnlitteratur har utgivits av specifika förlag i Sverige sedan 2006–2008, då de uttalat normkritiska förlagen Vilda, Olika, Sagolikt och Vombat startades och kom att bilda en ny nisch på barnlitteraturens område (Hermansson & Nordenstam 2017). Av dessa finns i dag endast Olika och Vombat kvar som fristående förlag. De normkritiska förlagen utmärks av att de har en uttalad agenda att öka mångfalden och utmana föråldrade normer. Inledningsvis rörde sig det huvudsakligen om genus och familjenormer, men efterhand har utgivningen breddats för att i högre grad utmana normer kring och vidga representationen också vad gäller exempelvis vithet, funktion och klass. På senare tid har även klimatfrågan uppmärksamats i flera böcker. De normkritiska förlagen vill påverka samhället och göra skillnad. Olika förlag klargör i sin marknadsföring för en workshop om litteratur och normkritik i förskolan att det handlar om "att synliggöra normer – sådant som vi ofta inte tänker på", "skapa en inkluderande förskola där fler berättelser och perspektiv får plats" och "att stärka alla barn!" (Olika 2020). Nyckeln för detta är normkritik, eller normkreativitet som det under senare år allt oftare kommit att benämnas för att betona strävan efter mångfald och inkludering.

Framväxten av en uttalat normkritisk barnlitteraturutgivning sammanföll med att normkritiken som fenomen etablerades på bred front i Sverige, inte minst inom skolans och förskolans område. De normkritiska förlagen anknyter ofta i marknadsföring, på omslag och baksidestexter liksom i handledningsmaterial och handböcker till läroplanen för förskolan, och förskolan kan anses vara dess främsta målgrupp. Den normkritiska litteraturen blev snabbt etablerad och utgör i dag, efter att en del förlag ombildats och nya tillkommit, en egen nisch på den svenska barnlitteraturens

område (Hermansson & Nordenstam 2017). Normkritisk barnlitteratur har köpts in och används på många förskolor runt om i Sverige, vilket gör den till ett betydelsefullt inslag i läsningen av och arbetet med litteratur. Till flertalet titlar finns ett nerladdningsbart, kostnadsfritt handledningsmaterial med frågor och tips på övningar knutna till bokens innehåll.

Det övergripande syftet med denna artikel är att belysa förskollärares uppfattningar och erfarenheter av normkritisk litteratur i förskolan.¹ Genom nedslag på sju förskolor i olika delar av Sverige har pedagoger intervjuats om sina erfarenheter av att läsa och arbeta med normkritiska böcker, liksom om betydelse och funktioner i relation till barnlitteratur generellt i förskolans verksamhet. Vad anses utmärkande för den normkritiska litteraturen? Hur förstås den i förhållande till annan litteratur och till förskolans uppdrag? Vilken syn på litteratur och läsning kommer till uttryck i intervjumaterialet? Artikelns inleds med en kort redogörelse av vad som avses med normkritik och en översikt kring forskningsläget vad gäller normkritisk litteratur i förskolan. Därefter presenteras studiens material och metod och teoretiska ramverk. Resultatet beskrivs sedan och diskuteras i en avslutande del.

Normkritik och jämställdhet i förskolan

Normkritik kan ses som en fortsättning på det jämställdhetsprojekt som den svenska förskolan från första början och i synnerhet sedan 1970-talet varit en del av (Tallberg Broman 1995), med ett starkt fokus på identitet och mångfald. Jämställdhet är sedan sent 1990-tal en integrerad del av det pedagogiska innehållet och värdegrunden, klart framskrivet i läroplanen (Skolverket 2018). Därtill är jämställdhets- och antidiskrimineringsarbetet sedan tidigare obligatoriskt enligt Skollagen i Sverige (2010:800). Under 2000-talet blev likabehandlingsarbetet påtagligt influerat av normkritisk pedagogik. 2009 publicerade Skolverket en rapport om barns erfarenheter av diskriminering i förskola och skola. Enligt

denna rapport ska normkritiska perspektiv vara en del av examensmålen i all lärarutbildning och förskollärarytbildning (Skolverket 2009).

Ett möjligt redskap för att fullgöra uppdraget när det gäller jämställdhet, likabehandling och mångfald i förskolan är normkritisk litteratur. Denna nisch inom barnlitteraturutgivningen i Sverige hör nära samman med den normkritiska diskurs som snabbt etablerade sig under 2000-talets mitt. Flera handböcker i normkritisk pedagogik riktade till förskola och skola har publicerats (exempelvis Salmson & Ivarsson 2015, Björkman & Bromseth 2019), men också till högskola och arbetsliv. Att den normkritiska pedagogiken riskerar att återskapa och skapa exkluderande normer har diskuterats i flera tidigare studier (Dolk 2011, 2013, Martinsson 2014, Langmann & Månsson 2016). Martinsson problematiserar vad som beskrivs som en överföringsdiskurs i det dominerande värdegrundsarbetet och den normkritiska pedagogiken, det vill säga tanken att vissa normer ska föras över från vuxna pedagoger till barnen och eleverna.: "Lärarna framställs som om de vore sociala ingenjörer med kontroll över det normativa maskineriet som producerar barn" (Martinsson 2014: 125). En liknande funktion riskerar den normkritiska litteraturen att få, om den, i linje med hur den marknadsförs, antas mer eller mindre automatiskt förse de unga läsarna med samma normuppfattning och värderingar som böckerna avser förmedla. Som framkommer nedan ger pedagoger som använder denna litteratur i sin verksamhet emellertid uttryck för olika förhållningssätt.

Litteraturen i förskolan.

Kortfattad områdesöversikt

På svenska förskolor tillägnar sig barnen litteratur främst genom högläsning. Det har från första början varit en vanligt förekommande aktivitet, även om frekvens och innehåll varierar (ex. Kåreland red. 2005, Damber et al 2013). Tidigare studier visar att det i genomsnitt läses sex gånger i veckan per avdelning, oftast under

fem till tio minuter. Litteraturläsning är sällan en planerad aktivitet knuten till andra verksamheter eller pedagogiska syften. Ofta används högläsning i disciplinerande syften, för att lugna ner barnen i anslutning till vilan efter lunch (Simonsson 2004, Damber et al 2013). Högläsning kan ske i olika former, och enligt Cekaite och Björk-Willén (2018) använder svenska förskollärare ofta flera metoder. Det kan vara en aktivitet där förskolläraren läser högt för barnen eller en aktivitet där förskolläraren läser tillsammans med barnen (Cekaite och Björk-Willén 2018).

Forskningen om läsning och litteraturanvändning i förskolan är begränsad jämfört med forskningen om litteraturanvändning i skolan, men några viktiga svenska studier föreligger som exempelvis av Asplund Carlsson (1993), Simonsson (2004), Kåreland (red. 2005), Norlin (2013), Damber et al (2013). Barnböcker kan användas för många syften såsom att främja barns språkutveckling (t.ex. Alatalo & Westlund 2019), främja lärande av exempelvis naturvetenskapliga fenomen (Backman 2018) eller uppmuntra barns fantasi och lek. Simonsson (2006) visar i *Pedagogers möte med bilderboken i förskolan* att förskollärarna föredrar att välja böcker som inte är för svåra för barnen att förstå. Ingen av de ovan nämnda svenska studierna uppmärksammar specifikt användningen av just normkritisk litteratur utan fokus är litteraturläsning och litteratururval mer generellt.

Internationellt saknas en motsvarighet till den normkritiska litteraturutgivningen. Däremot finns inom det anglosaxiska språkområdet ett antal nischade förlag inriktade på exempelvis att skildra grupper och erfarenheter som annars sällan representeras; såsom *queer*, afrikansk-amerikansk eller muslimsk barnlitteratur, medan en del förlag avser bidra till att bredda mångfalden inom barnlitteraturen mer generellt (Nel 2017). Det finns också flera internationella studier om mångfald och inkludering i relation till förskola och skolans yngre åldrar, bilderböcker och boksamtal, men dessa studier är i hög grad inriktade på en spe-

cifik typ av diskriminering eller missförhållanden. Flera forskare har belyst barnlitteraturens – särskilt bilderbokens – specifika möjligheter att främja barnens inlevelseförmåga och ge dem tillgång till nya världar och därmed i förlängningen bidra till förändring och emancipation (Arizpe & Style 2003, 2016; Nikolajeva 2013, Evans 2016, Solstad 2016). I den internationella forskningen saknar vi motsvarighet till svenska studier av normkritisk litteratur och litteraturanvändning, då dessa studier speglar förlagens mer specifika inriktningar. På det litteraturredaktiska fältet finns dock bilderboksstudier som förbereder för en motsvarande normkritisk litteraturanvändning med barn. Morgan och Kelly-Ware (2016) undersöker bilderböcker som utmanar dominerande familjenormer och hur dessa kan användas som underlag för samtal med barn. Dever et al (2005) har publicerat en studie om yngre skolbarn som använt bilderböcker för att diskutera social rättvisa utifrån strategier som forskarna utvecklat. Marshall (2020) belyser hur rasistiska strukturer interagerar med motdiskurser i självbiografiska bilderböcker, även detta ur ett didaktiskt perspektiv med fokus på normer och inkludering. När det gäller empiriska studier kring bilderböcker och annan barnlitteratur som medel för att motverka rasism och främja ett inkluderande förhållningssätt bland yngre barn, är forskningen begränsad men några mindre studier har gjorts (Kelly 2012, Callow 2017, García-González et al 2019).

Vad gäller analys av det svenska fenomenet normkritisk barnlitteratur finns ett fåtal studier där det är de litterära verken, främst bilderböcker, som analyseras utifrån ett litteraturvetenskapligt perspektiv (Heggestad 2013, Jönsson 2017, Hermansson & Nordenstam 2017). Studier om hur normkritiska bilderböcker används i förskolan eller hur de uppfattas av pedagoger och barn saknas.

Material och metod

Det empiriska materialet till föreliggande studie består av sex semistrukturerade intervjuer

med förskollärare på sju olika kommunala förskolor i olika delar av Sverige 2017–2018. Två av förskollärarna arbetade på olika förskolor inom samma pedagogiska enhet, varför de intervjuades vid samma tillfälle. Studien begränsar sig till just kommunala förskolor vilket fortfarande är den vanligaste organisatoriska formen (Sveriges kommuner och landsting). Inledningsvis ringde vi upp ett antal slumpvis utvalda kommunala förskolor i samma stad med avsikt att hitta informanter som enligt egen utsago läste och arbetade med normkritisk barnlitteratur i verksamheten. I praktiken innebar detta att förskolan även köpt in ett antal normkritiska böcker. Flera av dem som vi pratade med kände inte alls till denna litteratur, andra var bekanta med den men använde den inte i sin dagliga verksamhet. Ytterligare några uppgav att normkritisk litteratur hade köpts in till förskolan där de arbetade, men att de inte hade tid och möjlighet att delta i studien. Det visade sig vara besvärligt att få tillgång till pedagoger på grund av förskolornas förutsättningar, på grund av låg bemanning och hög personalomsättning. Vad gäller urvalet av informanter inledde vi med att kontakta slumpvis utvalda förskolor i en större svensk stad, för att därefter vidga vårt sökområde till andra delar av landet. Vi kontaktade även en förskollärarytbildare vid ett universitet som förmedlade fler kontakter. Avsikten var att göra ett antal nedslag med geografisk och socioekonomisk spridning, något vi också lyckades med. Det begränsade materialet gör det dock svårt att urskilja mönster utifrån dessa parametrar, men icke desto mindre ger denna kvalitativa, mindre studie en inblick i hur normkritisk litteratur kan förstås och fungera, genom belysningen av hur sju förskollärare resonerar kring normkritisk litteratur i svensk förskola idag.

I artikeln har vi namngivit förskolorna från A till G. En förskola i centrum av en stor stad i sydvästra Sverige var jämställdhetscertifierad (A). Två förskolor i en kranskommun i samma del av landet (B och C) var utöver hbtq-certifieringen även litteraturprofilerade, vilket innebär

att litteratur ska användas i det dagliga arbetet, att det ska finnas inspirerande läsmiljöer och hållas planerade litteratursamtal. Ytterligare en förskola, i en annan kranskommun i sydväst, hade deltagit i ett internationellt normkritiskt projekt, varigenom delar av personalen utbildats i normkritisk pedagogik (D). Vidare utfördes intervjuer på två förskolor i en kommun i södra Sverige, en i ett ytterområde (E) och en inne i centrum (F). Den sistnämnda förskolan (G) var hbtq-certifierad också av RFSL och låg i norra Sverige.

Intervjuerna varade mellan 30 och 60 minuter. Ljudupptagning gjordes med dator eller mobil, och därtill gjordes anteckningar för hand. Vid tre av intervjuerna deltog endast en av oss, vid övriga medverkade båda. Informanterna bestod av examinerade förskollärare, alla av kvinnligt kön. De uppgav att de hade arbetat på förskola mellan två och 30 år. Intervjuerna har transkriberats och har sparats på USB-minnen på universitetet. Vid våra besök på förskolorna gjorde vi också observationer vid en lässtund av en normkritisk bilderbok med några av pedagogen utvalda barn. Observationerna, som är inspelade med ljud men inte med videokamera, analyseras emellertid inte i föreliggande artikel utan ligger till grund för materialet i en annan studie. Vi gjorde också fältanteckningar vid besöket på förskolan, som i föreliggande artikel används som stöd för minnet om exempelvis bokbestånd, var och hur de normkritiska böckerna var placerade och om det fanns någon specifik läshörna.

Intervjumaterialet behandlas i föreliggande artikel utifrån de didaktiska frågorna: Vad? Hur? Varför? För vem? Vi har valt denna utgångspunkt även för att tematisera resultatet, och på så vis tydliggöra eventuella mönster och avvikelser. Detta hänger samman med det övergripande syftet med studien; att belysa hur förskolpedagoger resonerar och reflekterar kring normkritisk litteratur och arbetet med detta i förskolan i relation till litteraturarbetet i förskolan överlag. Hur ser pedagogerna

på den normkritiska litteraturen? Vad ska den generera? Hur resonerar de kring sitt eget arbete med just normkritisk litteratur i relation till barnlitteratur i stort? Vilken roll spelar det handledningsmaterial som finns till många normkritiska barnböcker?

Etiska frågor hanteras i studien i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer i *God forskningssed* (2017). Alla förskolepedagoger har informerats om studien i förväg samt på vilka forskningsetiska grunder de medverkar. Konfidentialitet och anonymitet garanteras enligt ovannämnda riktlinjer (<https://www.vr.se>). I artikeln har samtliga informanter anonymiserats liksom förskolornas namn och ort. I citaten markeras förskollärarnas utsagor med beteckningarna A–G. "I" står för "intervjuare", det vill säga artikelns författare.

Teoretiskt ramverk

För att analysera de uppfattningar kring barnlitteratur i förskolan, som pedagogerna ger uttryck för i intervjuerna, har vi använt oss av litteraturforskaren Rita Felskis fyra aspekter av skönlitterär läsning. I *Uses of Literature* (2008) argumenterar hon för att litteraturläsning är utvecklande och kan fylla olika funktioner. För det första kan läsningen väcka igenkänning, *recognition*. Det innebär att något i texten känns igen, men att det bekanta delvis framträder i nytt ljus genom litteraturens specifika framställningssätt. Den andra aspekten är hänförelse, *enchantment*, vilket innebär att läsaren uppslukas av texten, och blir *hänförd*. Denna typ av passionerad läsning har ofta ställts i kontrast till en mer distanserad och kritisk läsning, där den senare tillskrivits ett högre värde. Denna dikotomi har emellertid starkt ifrågasatts under senare år (exempelvis Hillis Miller 2002, Persson 2007). Felski lyfter förutom igenkänning och hänförelse som viktiga aspekter av litteraturläsning också fram kunskap, *knowledge*, som en viktig aspekt. Denna innebär att läsning av skönlitteratur ger ny kunskap om fiktiva världar, människor och miljöer i olika tider och sammanhang, vilket

fördjupar kunskapen om både oss själva och världen. Den fjärde och sista aspekten handlar om att litteraturläsning kan framkalla chock, *shock*. Läsaren kan drabbas djupt i mötet med en text som gestaltar främmande händelser, människor eller teman, och detta omvälvande möte gör att läsaren inte förblir den samma som förut. Av Felskis fyra aspekter; igenkänning, hänförelse, kunskap och chock, är det framförallt igenkänning och kunskap vi kommer att återkomma till diskussionsavsnittet. Detta beror på att dessa aspekter, i synnerhet den förstnämnda, varit mest framträdande i materialet.

Resultat

I detta avsnitt redovisas resultatet från intervjuerna utifrån de fyra didaktiska frågorna. Resultatet presenteras i tre avdelningar 1) Vad och varför? Litteratursyn och litteratururval 2) Hur? Pedagogiskt handledningsmaterial 3) För vem? Strategier för att hantera stereotyper i äldre litteratur. Resultaten diskuteras därefter i en avslutande diskussionsdel.

1) Vad läses och varför?

Litteratursyn och litteratururval

Under våra intervjuer framkommer olika, delvis motstridiga uppfattningar om skönlitteratur; om vad och varför en ska läsa på förskolan. Övergripande beskrivs skönlitteratur och högläsning som språkutvecklande, och normkritisk litteratur som ett medel att uppnå mångfald. Här går emellertid uppfattningarna isär på flera punkter. De flesta förskollärare vi intervjuade säger uttryckligen att de strävar efter ett brett litteratururval, såväl normkritisk litteratur som annan nyare skönlitteratur vilket även kan inbegripa äldre litteratur som bilderböcker och folksagor. Ingen av pedagogerna vill begränsa sig till att enbart erbjuda normkritisk litteratur, men flera uppger att de försöker undvika stereotyp litteratur, såväl äldre som nyare. Pedagogerna uppger att de eftersträvar bredd när det gäller vilka som representeras i den nya litteratur som köps in till förskolorna.

Vid besök på bibliotek blir det däremot oftare ett mer slumpmässigt urval beroende på vilka böcker som för tillfället finns inne, och är barnen med får de också vara med och välja.

De normkritiska böckerna, utgivna på nischade förlag som Olika och Sagolikt är ofta placerade på särskilda hyllor på biblioteken liksom på förskolan men läses av pedagogerna vid samma tillfällen som annan skönlitteratur. Alla pedagoger uppger i våra intervjuer att normkritisk litteratur är ett viktigt redskap för likabehandlingsarbete, anti-diskriminerings- och demokratiarbete, vilket är i linje med läroplanen för den svenska förskolan. De normkritiska bilderböckerna anses av en informant (F) som bra för att de "är verkligheten", till skillnad från sagor. De normkritiska böckerna anses av flertalet förskollärare erbjuda barnen nya perspektiv och bredda representationen så att fler kan känna igen sig, exempelvis vad gäller familjekonstellationer. Ett enligt flera av pedagogerna populärt exempel är Anette Skåhlbergs och Katarina Dahlquists bilderbokserie om girafferna *Johan och Jösta* (2010). I denna första bok blir de pappa till en krokodil, och i en senare adopterar de även ett ormägg (Skåhlberg och Dahlquist 2011). Bland de titlar som av pedagogerna återkommande framhålls som särskilt uppskattade av barnen finns också *Konrad Lussar* (Mendel-Hartvig, 2014) och *Konrad i klänning* (Mendel-Hartvig 2014); *Tesslas mamma vill inte* (Mendel Hardtvig 2010) och *Tesslas pappa vill inte* (Mendel Hardtvig 2011) samt *Varför gråter pappan?* (Murray Brodin 2011). I alla dessa titlar ligger tyngdpunkten på att utmana könsnormer.

Läsningen avser ge möjlighet att ställa och öppna för frågor, och erbjuda igenkänning, i olika avseenden beroende på den aktuella boken och barnens erfarenheter. Igenkänning är något som pedagogerna lyfter fram som centralt. Följande dialog utspelar sig med förskollärare (B och C):

B: Jag tänker lite på det här med litteraturen att den ändå är vald så att alla ska nånstans i böckerna, det

ska känna igen sig ändå finnas böcker för alla kan känna att det här är en bok som jag tycker om eller där kan jag ändå känna igen mig lite, så tänker vi mycket.

I: Att det är igenkänningen?

B: Ja, att just det här att vi har pratat mycket om att vi skulle få ett barn som är hörselskadat, så ska vi ändå ha läst böcker om det så att man vet vad det är, så att man har variationen i böckerna.

C: Ja men precis så att man visar det liksom innan så att det inte blir att det kommer nån som sitter i rullstol eller har nån funktionsnedsättning, att det är då det kommer en massa utan att det redan finns.

Normkritisk skönlitteratur kan alltså erbjuda barnen möjlighet att få inblick i hur det är att leva med en hörselnedsättning. Så om ett barn med denna funktionsvariation börjar på förskolan har barnen genom läsningen redan en ökad förståelse och kunskap vilket antas minska risken för utpekande eller diskriminering – detta är idén. Pedagogerna lyfter fördelen med att arbeta proaktivt och att ta upp ett bredare spektrum av variationer än vad som tidigare gjorts på förskolan. Det handlar om att etablera ett inkluderande synsätt där mångfald står i fokus. Mångfald avser i detta fall snarare erfarenheter och identitetsaspekter än värderingar. Alla pedagoger i vårt material bekräftar i intervjuerna att detta är viktigt. Vidare handlar det normkritiska om, enligt intervjuerna, om att ge möjligheter för *alla* barn att ta del av litteratur som de kan känna igen sig i. Som en pedagog uttryckte sig: "Alla barn måste känna att de kan identifiera sig. Det måste alltid finns en möjlighet till identifikation. Det är därför mångfald är viktigt."

Flertalet av pedagogerna framhåller vikten av ett brett litteratururval, men berättar också att arbetet med normkritisk litteratur gjort dem mer medvetna om olika frågor. Så här formulerar sig en förskollärare på förskola (E):

E: På biblioteket, där letar man efter ett visst urval, men inte så att man försöker undvika. Man vill väva in allt. [...] Och skulle det vara något... man blir så

medveten när man läst det här, så man kan vända på det och ställa frågor till barnen. [...] Jag lånar gärna böcker där det är två mammor eller två pappor, för att lyfta olikheter. Eller att det finns en mörk pappa och en ljus mamma. Att det inte bara är mamma, pappa, barn. Det kan jag tänka mig mer.

På de förskolor som är både hbtq- och litteraturprofilerade framhålls den normkritiska litteraturen för att den till skillnad från en del annan litteratur, såväl äldre som samtida, inte är stereotyp. Det gör att förskolan hellre väljer denna typ av litteratur för att slippa behöva hantera skildringar som uppfattas som problematiska vad gäller exempelvis genus. När sådan litteratur ändå läses försöker pedagogerna nyansera normen genom samtal:

B: Men det blir ju svårt om det är liksom för mycket eller för stort eller så där, så därför är det bättre, eller då tycker jag att det är lättare ... eller då tycker jag att det är lättare att köpa normkritiska böcker och inte problematisera så mycket, utan bara låta det finnas där.

Av denna anledning har de på samma avdelning, berättar förskolläraren, slutat att uppmuntra barnen att ta med sig böcker hemifrån. Det blev helt enkelt för könsstereotyp med Barbie-böcker och Törnrosa. Då barnen på pedagogernas inrådan tagit med sig sina älsklingsböcker upplevdes det som märkligt och fel att gå in och ifrågasätta dem, varför aktiviteten plockades bort. Vidare uttrycker pedagogen stor skepsis till att läsa äldre barnlitteratur i syfte att förmedla ett bildningsarv, detta med hänvisning till en barnbibliotekarie som ska ha ifrågasatt värdet i att läsa äldre böcker då det finns så mycket nytt. Här märks en syn på litteratur som något som ska användas för olika syften med utgångspunkt från barnens behov:

C: Är det barnen som liksom ser det som ett kulturarv eller är det vi som fick höra det när vi var små, som vill ge det till barnen, alltså, det är lite så här, varför är

det så viktigt att läsa dom här gamla, som kanske, för barnen har som sagt, dom vet ju inte vem Elsa Beskow är liksom så, så att det ja, så det är lite olika sidor, å lite olika sidor att se på det liksom, men vi har inga så gamla böcker på min avdelning, det skulle vara, i så fall är det typ Bockarna Bruse.

En utmaning, enligt denna pedagog, är att tala om normer utan att samtidigt förstärka dem.

B: Pratar man liksom alltför mycket normer så blir det svårt, men man kan gå in på det lilla, eller försöka vidga normen.

Vissa normkritiska böcker har en tendens att peka ut, säger en av pedagogerna (E) och tar Anette Skåhlbergs och Katarina Dahlquist *Kalle med klänning* (2008) som ett exempel på böcker som riktar strålkastaren mot det som anses avvikande, i detta fall att en pojke bär klänning. Sådana skildringar riskerar att snarare förstärka bilden av detta som just avvikande. I praktiken är det, uppgav denna förskollärare, svårt att ge barnen en mångfald av böcker med alla varianter av normkritiskt innehåll. Flera andra förskollärare uttryckte vikten av att barn också blir varse stereotyper och normer som förekommer, i både äldre och nyutgiven barnlitteratur.

2) Hur? Arbetet med pedagogiskt handledningsmaterial

På en förskola (E) fanns många böcker från Olika förlag och personalen uppgav i intervjun att de arbetade aktivt med denna litteratur som en del av sitt likabehandlings- och jämställdhetsarbete. Förskolechefen hade köpt in bopaket, vilket uppskattades av personalen. De förskollärare vi intervjuade efterlyste dock fler böcker med mångkulturellt innehåll, men framhöll hur de genom de befintliga böckerna och handledningen kunde lyfta frågor om genus och familjenormer, med utgångspunkt från barnens intressen och behov:

E: Ibland dyker det upp frågor bland barnen som vi

fångar upp, vilket gör att vi kan använda böckerna som förebyggande. Jag kan berätta om en situation som hände häromdagen. Två flickor diskuterade att killar inte kan ha långt hår och att dom har inte örhängen för det är bara flickor som har. Då tänkte jag, vi har ju Konrads klänning. Så då valde vi att läsa den boken ett par dagar.

Vanligen tejpade pedagogerna på denna förskola in handledningsmaterial i böckerna för att ge stöd till den pedagog som så önskade. Materialet var mycket uppskattat och användes pragmatiskt vid behov:

E: Det är bra då det skapar möjligheter för oss pedagoger att bli mer medvetna och att vi har en handledning i detta. [...] Oavsett vad man har för utbildning eller bakgrund så kan man bli mer medveten med hjälp av frågorna och handledningen. Sen får man försöka följa upp det barnen säger och uttrycker, men att man ändå får fram syftet med litteraturen. [...] Man får först och främst följa det barnen uttrycker, men att man ändå hittar tillbaka till det man vill få fram.

Förskollärare (E) beskrev en omfattande verksamhet kring litteraturen, där handledningsmaterialet fick spela en viktig roll. En del av de övningar som beskrivs där har använts, som pedagogen uttrycker det, "förebyggande".

E: Det väcks ju tankar. Vi har en frisörsalong i vårt roll-lekrum. Då kom några pojkar till frisörsalongen och ville ha hårspännen. Där reagerade en flicka starkt: du kan inte få det för du är kille, du kan bara bli klippt här. Då tänkte vi, den här boken [Tesslas pappa vill inte!] kan vara ett hjälpmedel. Sen efter det blev det mer naturligt för barnen, det är inte lika främmande. De tror på böckerna!

Att barnen "tror" på böckerna kan kopplas till läsarten; den normkritiska litteraturen med dess paratexter uppmanar föga till kritisk läsning. Det blir särskilt tydligt genom handledningsmaterialet. Samtidigt kan denna förskollärares erfarenhet förstås som ett uttryck för att de normkritiska böckerna uppfattas

som oproblematiska, som färdiga korrektiv till hur en bör leva sitt liv snarare än verk att gå i dialog med. Eller är det snarare så att de uppfattas som trovärdiga? Oavsett uppfattas och används den normkritiska litteraturen för att vidga barnens erfarenhetsramar och därmed deras normuppfattning.

Även på en annan förskola (F) hade det köpts in bokpaket i samband med att ettvärdegrundsombud utsågs, ett paket för yngre barn och ett för äldre med 10–15 böcker i varje. Normkritisk litteratur läses och används på samma sätt som annan litteratur, enligt pedagogen. Planerade boksamtal hölls inte och handledningsmaterialet användes inte heller. Dock sker oftast ett slags uppföljning, enligt förskolläraren:

F: Jag försöker ställa lite följdfrågor. Ibland får de sätta sig vid bordet och rita någonting de kommer ihåg från boken. Så att man ser hur mycket de har lyssnat och kommit ihåg.

Vad citatet tydligt exemplifierar är att frågorna i detta fall fyller en kontrollfunktion. Andra aspekter av läsningen och estetiska dimensioner belyses inte av pedagogen.

3) För vem? Strategier för att hantera stereotyper

När stereotypa inslag återfinns i litteraturen, i såväl i äldre som i nyare litteratur, varierar förskollärarnas uppfattningar om hur dessa böcker bör hanteras. Vissa förskollärare uppger att de läser rakt av, medan andra föredrar att anpassa texten exempelvis genom att ändra ordval eller utesluta ord. Flera framhåller vikten av samtal och att ställa frågor till barnen för att uppmärksamma dem på stereotypa drag. På förskolorna B och C berättar exempelvis förskolepedagogerna hur svårt det kan vara att hantera äldre litteratur:

C: Det har varit jättesvårt, några [böcker] har vi tagit bort, och några har vi kvar, och dom kanske vi inte har framme lika mycket, utan det kanske är att man

medvetet som pedagog går fram och nu skall vi läsa den här boken. Där jag vet att det är väldigt mycket normer kanske, där man verkligen backar bandet till en flicka och en pojke och så, då kan man läsa på ett annat sätt.

Förskollärarna uttrycker tveksamhet kring att läsa äldre, mer med dagens måttstock stereotypa böcker i bildningssyfte eller för kritiska diskussioner då utgångspunkten, som de ser de, ska vara barnens intressen och behov:

B: Om man verkligen värnar för de här lite äldre böckerna, och då har vi diskuterat mycket; vad ger den här boken eller varför ska vi läsa den och är den för oss eller för barnen. Men man kan ju ta fram den och läsa den nu och prata familjeperspektiv eller vad man nu vill prata om, men då är det ju svårt att ta bort den sen, då måste den ju få vara framme för barnen älskar ju att läsa själva sen, och titta. Så man ju inte bara nå nu ska den in i förrådet igen, då får den vara framme ett tag sen.

C: Så pratar man liksom alltför mycket normer så blir det svårt, men man kan gå in på det lilla, asså så, eller försöka vidga normen, men det blir ju svårt om det är liksom för mycket eller för stort eller så där, så därför är det bättre, eller då tycker jag att det är lättare att köpa normkritiska böcker och inte problematisera så mycket utan bara låta det finnas där.

Men det finns också de som läser klassiker av Astrid Lindgren och Elsa Beskow och på frågan hur de hanterar stereotyper i böckerna svarar förskolläraren (D) att hon försöker hantera det genom att diskutera och förklara för barnen att litteraturen är äldre. En annan strategi för att hantera vad som idag uppfattas som stereotyper i äldre litteratur är, som förskollärarna beskriver, att hoppa över, "läsa på ett annat sätt", eller ändra texten.

G: I den bästa av världar så skulle man ju alltid ha hunnit läsa igenom alla böcker innan, men så är det ju inte riktigt, utan man kan ju liksom komma och så funderar man snabbt, hur ändrar jag det här nu [skratt]

I: Och då ändrar du i texten sen?

G. Jag kan ändra ibland lite grann i texten faktiskt det jag läser, jag kan också, jag kan göra om böcker lite grann, jag kan göra om böcker som jag kanske har läst några gånger också och så skoja lite med dem och göra om dem bara.

Ytterligare en förskollärare (F) utgår helt sonika från att barnen inte noterar eventuella stereotyper och gör därför inget särskilt: "Det är inget som barnen tänker på, tror jag." På förskolan läses både äldre, nyare och normkritisk litteratur med motiveringen *bredd*:

F: Bara de får både och. Att man inte bara läser en viss sorts böcker utan en liten blandning.

I: Någon litteratur ni aktivt undviker?

F: Nä, det kan jag inte påstå.

Ytterligare en väg att hantera exempelvis förlegade könsroller i äldre litteratur kan, enligt pedagogerna, vara att samtala med barnen och på så vis försöka få dem att reflektera över dessa inslag i litteraturen:

F: Vi försöker ställa lite utmanande frågor så att barnen får reflektera. Den här litteraturen ska komplettera. Det handlar inte om att plocka bort utan att väcka tankar, visa på möjligheterna.

I: Finns det någon litteratur ni aktivt undviker?

F: Nej, dit har vi inte kommit.

Pedagogen berättar att de arbetade mer med sagor i en tidigare barngrupp, men att det nu är en ny konstellation som inte ens hunnit besöka biblioteket än. I nuläget arbetar de med "enkla" litteratur. Dock nämns ett par verk som barnen verkar uppskatta, Einar Norelius *Petter och hans fyra getter* från 1951 och folksagan *Guldlock och de tre björnarna*.

Diskussion

Pedagogerna i våra intervjuer har tagit till sig den normkritiska litteraturen, i första hand som ett sätt att skapa eller säkra mångfald i litteraturvalet och därmed erbjuda barnen

bilderböcker där helst alla ska kunna känna igen sig. De premierar alltså en identifikatorisk läsart. Överlag uttrycks en syn på den normkritiska litteraturen och barnlitteraturen i stort som något som ska användas – en brukslitteratur med nyttoaspekter. Uppfattningen om vilka syften och på vilka sätt denna användning antas ske varierar. Tidigare studier har visat på litteraturläsning i förskolan som en oftast planerad aktivitet utan mål och koppling till verksamheten i övrigt (Damber et al, 2013). Denna bild nyanseras av vår studie, där informanterna beskriver en bitvis mer strukturerad litteraturläsning, med stark koppling till delar av styrdokument och läroplan.

Sedan vår studie genomfördes har satsningar gjorts för att främja läsning i förskolan, exempelvis genom fortbildning i form av Läslyftet. Förskolans nya läroplan, Lpfö18, trädde emellertid i kraft först 2019, efter att vår empiri samlats in, men lyfter explicit fram läsning och boksamtal som en del av förskolans uppdrag (Skolverket 2018). Flertalet informanter säger sig uppskatta och använda handledningsmaterialet, och en del redogör för egna aktiviteter och samtal kring böckerna. De flesta kopplar den normkritiska litteraturen och arbetet med den till jämställdhet och likabehandling i enlighet med förskolans uppdrag. Det handlar dels om hur förlagen marknadsför böckerna, dels om att det på alla de förskolor vi besökt är förskolechefen som köpt in normkritiska böcker med uttalat syfte att stärka värdegrundsarbetet. Det kan naturligtvis finnas andra syften med inköpen som att utöka litteraturbeståndet generellt med nyare litteratur.

I flera av intervjuerna aktualiseras den överföringsdiskurs som diskuteras ovan, utifrån Lena Martinssons kritiska resonemang om hur värdegrundens innehåll ofta behandlas som något som ska överföras från pedagoger till barn, utan förhandling och utan att politiska eller ideologiska kopplingar beaktas. Den normkritiska litteraturen framhålls återkommande av pedagogerna som ett sätt att förse barnen med eftersträfvansvärda vär-

deringar i linje med förskolans värdegrund. Handledningsmaterialet framhålls som ett hjälpmedel i detta avseende, men används också enligt informanterna för att bearbeta och samtala kring de aktuella böckerna mer generellt.

Vad händer då när barnens egna erfarenheter och synsätt krockar med de normkritiska framställningarna? När barnen exempelvis inte tolkar en bild i linje med det avsedda innehållet, exempelvis ifrågasätter hur personen på bilden kan vara en pappa eftersom hen har högklackat på fötterna? När barnen i själva verket är alltför duktiga på att integrera samhällets dominerande normer? Som framgår av intervjumaterialet, uppfattas potentiella eller upplevda krockar på olika sätt. Dock förknippas sådan friktion i intervjuerna huvudsakligen med annan litteratur än den normkritiska. Förskollärarna förordar varierande strategier för att hantera stereotyper och daterade normer i annan litteratur än den normkritiska. Det kan vara allt från att inte göra någonting, eftersom barnen ändå inte antas fundera så mycket kring detta till att gemensamt reflektera kring de värderingar som böckerna uttrycker. Ett annat sätt att korrigera texten under läsning eller att samtala med barnen, i vissa fall uttryckligen med utgångspunkt i barnens frågor och tankar. Det faktum att flera av förskollärarna uppger att de avsiktligt ändrar vissa ord, som regel pronomen i framförallt äldre litteratur eller formulerar om innehållet indikerar att historiska perspektiv på den klassiska barnlitteraturen underordnas normkritiska perspektiv. Att betrakta barnlitteratur som estetiska verk med koppling till en specifik tid och plats, anses då inte relevant. Istället för att belysa och eventuellt problematisera i ett samtida ljus, görs alltså anpassningar som samtidigt eliminerar eventuella skillnader.

Genomgående förknippar förskollärarna i denna studie de normkritiska böckerna med mångfald och vikten av att ge varje barn möjlighet att "känna igen sig i böckerna". Denna formulering återkommer i olika varianter. För

Felski (2008) är *igenkänning* en aspekt av litteraturläsning som handlar om självförståelse och kunskap. Vad menar då förskollärarna med "igenkänning"? Och vilket "sig" är det som ska kännas igen? Som framgår av ovan talar förskollärarna om igenkänning på individuell nivå, närmast bokstavligt: barnen ska ges möjlighet att i böckerna känna igen sin hudfärg, funktionsvariation eller familjekonstellation. Däremot är det ingen som tar upp igenkänning i vidare bemärkelse såsom att känna igen sig i gestaltningen av exempelvis sorg, motgång eller separation oberoende av yttre omständigheter. Inte heller inbegriper igenkänning, utifrån pedagogernas utsagor, något motstånd eller överskridande. Det är enskilda aspekter av den enskilda som ska speglas. Det rör sig i regel om erfarenheter av sådant som anses avvikande och som därmed får identifiera barnet.

Vilken syn på litteratur och läsning framkommer då i intervjumaterialet? Förskollärarna understryker betydelsen av litteratur som speglar enskilda aspekter av alla barns erfarenheter, såsom hudfärg, funktionsvariation eller familjekonstellation. Litteratursynen är identifikatorisk och snäv. Hur kan vi då förstå förskollärarnas uttryckta strävan att ge varje barn möjlighet att känna igen sig i litteraturen? För att utveckla resonemanget kan vi utgå från Rita Felskis (2008) tankar kring litteraturläsning som verktyg för igenkänning och kunskap. Felski skriver i polemik mot nykritiska och andra misstänksamma hållningar till litteratur. Hon utforskar innebörden av känna igen sig i litteratur och framhåller just igenkänning som en central aspekt av läsning. Litteraturen kan enligt detta resonemang erbjuda läsaren ett sätt att spegla sig själv i andra samt genom att det okända vävs in det som redan är bekant. Denna förståelse av igenkänning skiljer sig i flera avseenden från den mer bokstavliga, individuella igenkänning som pedagogerna i vår intervjustudie tar fasta på. Felski definierar begreppet igenkänning som "knowing again" (2008: 29). Igenkänning handlar – precis som

i en politisk kontext – om erkännande, acceptans och inkludering, och är enligt Felski en fråga om rättvisa. I förskollärarnas utsagor, liksom i lanseringen av den normkritiska litteraturen, tycks dessa skilda förståelser av igenkänning smälta samman. Att känna igen sig själv (i betydelsen att få någon aspekt av sitt liv speglad i en litterär skildring, i detta fall en bilderbok) blir liktydigt med att erkännas som subjekt. För Felski står den vad hon kallar politiskt teoretiska respektive epistemologiska förståelsen av igenkänning inte i ett dikotomiskt förhållande till varandra, utan utgör snarare två sidor av samma mynt. Om vi med Felski, och den filosofiska tradition hon bygger vidare på, förstår "recognition" och "misrecognition" som två sammanflätade delar av litteraturläsning, blir det tydligt att såväl den normkritiska litteraturen som förskollärarna i vår studie betonar det förra på bekostnad av det andra när det gäller mångfald och igenkänning. Det är inte fråga om att känna igen sig eller inte göra det, utan att införliva det okända eller förment märkliga i det redan bekanta; att expandera. Den igenkänning som pedagogerna säger sig eftersträva handlar emellertid inte om att utvidga, utan om att spegla, och därigenom åter skapa redan definierade identiteter som vore de fasta och tydligt avgränsande.

Felski (2008) tar uttryckligen avstånd från en förenklad syn på igenkänning grundad i vad hon ser som spekulativa föreställningar om sociala identiteter, och som utgår från att kvinnor endast kan känna igen sig i skildringar av kvinnor, homosexuella endast i skildringar av homosexuella och så vidare. Detta förenklade förhållningssätt är något som delvis präglar förskollärarnas utsagor. Samtidigt redogör flera av förskollärarna för hur de normkritiska böckerna med tillhörande handledningsmaterial i viss mån används för att ifrågasätta förhållningssätt, exkluderande normer. Förskollärarna vill genom användningen av normkritiska bilderböcker utmana och förändra inte bara barnen utan även bli medvetna om sina egna föreställningar. Här finns

en intressant, icke-verbaliserad, paradox. Är det kanske rent av så att normkritiska böcker och arbetssätt tvärtom kan bidra till att förstärka normer, i synnerhet individualistiska föreställningar om identitet? Dessa tankegångar är i linje med den kritik som framförts i förhållande till normkritisk pedagogik (Martinsson 2014, Langmann & Månsson 2016).

Att förskolan ska ha ett rikt, mångfacetterat litteratururval slås fast i Skollagen, även om det i praktiken inte alltid ser ut så. Mångfalden i litteraturen har tveklöst ökat, inte bara i form av uttalat normkritisk litteratur utan även genom att man inom barnlitteraturutgivningen i Sverige sedan ett decennium strävar efter att skildra fler slags erfarenheter och kroppar, och uppmärksamma eller rentav ifrågasätta missförhållanden (Svenska barnboksinstitutet, 2019). Frågan är om de bilderböcker som är utgivna på normkritiskt nischade förlag nödvändigtvis alltid är bäst lämpade i arbetet med att utmana förlegade normer? Kan normkritisk litteratur erbjuda igenkänning för fler barn är det i grunden något positivt. Men om igenkänning förstås enkom som ett bekräftande av förmodat fasta identiteter, blir den goda intentionen att erbjuda igenkänning för alla både ett ogörligt projekt och en inskränkning av allt vad såväl estetisk läsning som skönlitteratur kan innebära.

Referenser

- Arizpe, E. & Style M. (2003) Picturebooks and metaliteracy: how children describe the processes of creation and reception, *Art, Narrative and Childhood*, s. 115–125
- Arizpe, E. & Style, M. (2016) *Children Reading Picturebooks: Interpreting Visual Texts*. London: Routledge.
- Asplund Carlsson, M. (1993) *Från Max till Mio: förskolans litteratururval för barn 1–7 år*. Göteborg: Institutionen för metodik i lärarutbildningen.

- Alatalo, T., & Westlund, B. (2019) Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development, *Journal of Early Childhood Literacy*, s. 1–23.
- Backman, A. (2018) *Med ljus på boksamtal om skugga*. Licentiatavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Beskow, E. (1910) *Tomtebobarnen: bilderbok*. Göteborg: Åhlén & Åkerlund.
- Björkman, L. & Broms, J. (red.) 2019. *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2016) *Social Research Methods*, (fifth edition). Oxford: Oxford University Press.
- Callow, J. (2017) "Nobody spoke like I did": picture books, critical literacy and global contexts', *The Reading Teacher*. Vol. 71, nr. 2, s. 231–237.
- Cekaite A. & Björk-Villén P. (2018) Enchantment in storytelling: Co-operation and participation in children's aesthetic experience, *Linguistics and Education*, 48, s. 52–69.
- Damber, U., Nilsson, J., Ohlsson, C. (2013) *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Dever, M. T., Sorenson, B., Brodrick, J. (2005) Using picture books as a vehicle to teach young children about social justice. *Social Studies and the Young Learner*, 18, s. 18–21.
- Dolk, K. (2011) Genuspedagogiskt trubbel. Från en kompensatorisk till en komplicerande och normkritisk pedagogik. I: Lenz Taguchi, H., Bodén, L. och Ohrlander, K. (red.) *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber, s. 48–59.
- Dolk, K. (2013) *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Evans J. (red.) (2015) *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*. Oxon and New York: Routledge.
- Felski, R. (2008) *Uses of Literature*. Malden & Oxford: Blackwell Pub.
- García-González, M., Véliz, S. & Matus, C. (2019) Think difference differently? Knowing/becoming/doing with picturebooks, *Pedagogy, Culture & Society*. 28(24) 2020.
- Heggestad, E. (2013) Regnbågsfamiljer och könsöverskridande barn. Bilderbokens nya invånare. *Samlaren*. (222–250), <http://urn.kb.se/resolve?urn=nbn:se:uu:diva-236939>, hämtad 2021-01-12
- Hermansson, K. och Nordenstam, A. (2017) A new niche in children's literature: norm-critical picture books in Sweden, *Lir-journal* nr 9, s. 96–120.
- Hillis Miller, J. (2002) *On Literature*, London: Routledge.
- Husband, T. (2018) Using Multicultural Picture Books to Promote Racial Justice in Urban Early Childhood Literacy Classrooms, *Urban Education*, 54(8), s. 1058–1084.
- Jönsson, M. (2017) Normer i normkritisk barnlitteratur: om frihet, emancipation och tvånget att bli kär. I: Å. Hedmark och M. Karlsson, red. *Unga läsare: läsning, normer och demokrati*. Möklinta: Gidlunds förlag, 13–28
- Kelly, J. (2012) Two daddy tigers and a baby tiger: Promoting understandings about same gender parented families using picture books. *Early Years*. Vol. 32, nr 3, s. 288–300.
- Kåreland, L. (red). (2005) *Modig och stark – eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*, Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 87. Stockholm: Natur och kultur.
- Langmann, E. & Månsson, N. (2016) Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(1–2), s. 79–100.
- Marshall, E. (2016) Counter-Storytelling through Graphic Life Writing. *Language Arts*. Vol. 94(2), s. 79–93.
- Martinsson, L. (2014) Värdegrunder – normeras till frihet. I: L. Martinsson, L. och E. Reimer, red. *Skola i normer*. Lund: Gleerups, s. 111–150.
- Mendel-Hartvig, Å. (2014) *Konrads klänning*. Linköping: Olik.
- Mendel-Hartvig, Å. (2014) *Konrad lussar*. Linköping: Olik.
- Mendel-Hartvig, Å. (2010) *Tesslas mamma vill inte!* Linköping: Olik.

- Mendel-Hartvig, Å. (2011) *Tesslas pappa vill inte!* Linköping: Olika.
- Morgan, K. & Kelly-Ware, J. (2016) 'You have to start with something'. Picture books to promote understandings of queer cultures, gender, and family diversity. *Early Childhood Folio*. Vol. 20(1), s. 3–14.
- Murray Brodin, K. (2011) *Varför gråter pappan?* Linköping: Olika.
- Nel, P. 2017. *Was the Cat in the Hat Black?: the Hidden Racism of Children's Literature, and the Need for Diverse Books*. Oxford University Press: New York.
- Nikolajeva, M. (2013) Did you feel as if you hated people? Emotional literacy through fiction, *New review of children's literature and librarianship*. Vol. 19, nr 2, 95–107.
- Norelius, E. (1951) *Petter och hans 4 getter*, Folket i bild, Stockholm.
- Norlin, P. (2013) *Bilderboksstunden i förskolan: Småflodhästarna och Kenta möter Piraten och Spenaten*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Olika förlag: https://ams3.digitaloceanspaces.com/olikamedia/2020/01/prova_pa_OLIKA_forskola.pdf, hämtad 2020-01-15.
- Persson, M. (2007) *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Salmson, K. & Ivarsson, J. (2015) *Normkreativitet i förskolan: om normkritik och vägar till Likabehandling*. Linköping: Olika.
- Simonsson, M. (2004) *Bilderboken i förskolan: en utgångspunkt för samspel*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Simonsson, M. (2006) *Pedagogers möte med bilderboken i förskolan*, Linköping: Linköpings universitet.
- Skollagen i Sverige. 2010:800. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket. 2009. *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2018. *Läroplan för förskolan. Lpfö 18*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
- Skåhlberg, A. (2008) *Kalle med klänning*. Uppsala: Sagolikt
- Skåhlberg, A. (2010) *Jösta och Johan*. Uppsala: Sagolikt.
- Solstad, T. (2016) *Samtaler om bildebøker i barnehagen: en vei til opplevelse, lek og meningsskapning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svenska barnboksinstitutet. (2019) Bokprovning på svenska barnboksinstitutet: En dokumentation, <https://www.barnboksinstitutet.se/wp-content/uploads/2019/03/Dokumentation-2019.pdf>, hämtad 2021-01-12
- Tallberg Broman, I. (1995) *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet, God forskningssed: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/Godforskningssed_VR_2017.pdf, hämtad 2021-01-12

Författarpresentation

Kristina Hermansson är fil. dr i litteraturvetenskap med inriktning mot barn- och ungdomslitteratur vid Göteborgs universitet. Hennes forskningsintressen är barn- och ungdomslitteratur med tonvikt på bilderböcker samt ideologi, klass och intersektionalitetsperspektiv. E-post: kristina.hermansson@lir.gu.se

Anna Nordenstam är professor i litteraturvetenskap vid Göteborgs universitet och gästprofessor i svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet. Hennes forskningsintressen är barn- och ungdomslitteratur, tecknade feministiska serier och litteraturdidaktik. E-post: anna.nordenstam@lir.gu.se