

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 inlärn timer rent generellt (Säljö, 2000) och av att skolans formella skriftspråksundervisning och -inlärn timer 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 synergi 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 språkbud har samma innehåll som övrig förskoleundervisning (Utbildningsstyrelsen, 2014a) behöver

pedagogernas arbete med bokstunder i stort sett ha liknande fokus oavsett om gruppen är en språkbadsgrupp eller inte. Utmärkande för språkbud 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 resonemang 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 språkbud 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 kodas 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 logårn.

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 skrat.

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 läsinläring 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 andra språksproduktion*. 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 Tjåru 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.