

Förskollärares resonemang om böckers funktioner i högläsning

Originalartikel

Cecilia Lindström¹ , Maria Simonsson^{*1}  & Niklas Pramling² 

¹ Linköpings universitet

² Göteborgs universitet

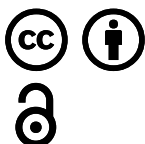
*Korresponderande författare:
Maria Simonsson
maria.simonsson@liu.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 13, nr 1, 2025, s. 7–23
DOI: [10.61998/forskul.v13i1.25855](https://doi.org/10.61998/forskul.v13i1.25855)
ISSN: 2001-6131

Förhandspublicerad: 2025-02-13
Publicerad: 2025-03-25

© 2025 Författarna.

Denna artikel publiceras med öppen
tillgång under villkoren i Creative
Commons. Erkännande-licensen
CC BY 4.0, som tillåter användning,
spridning och reproduktion i vilket
medium som helst, förutsatt att
originalverket är korrekt citerat.



Sammanfattning

Hur förskollärare resonerar kring böckers olika funktioner vid högläsning analyseras. Dessa resonemang – baserade på inspelade fokusgruppsintervjuer – konceptualiseras teoretiskt utifrån ett sociokulturellt perspektiv som (re)mediering konstituerande boken som en särskild typ av artefakt. Denna mediering blir särskilt tydlig i metaforerna i lärarnas resonemang. Resultaten visar att de olika funktioner som ges boken kan sammanfattas i termer av metaforerna: fönster, spegel, generator, punktum och motvikt. Denna repertoar implicerar att låta barnen göra olika typer av erfarenheter och möta olika kunskapsområden och praktiker genom högläsning i förskolan. Studien bidrar med kunskap om hur en expanderande av repertoaren av de funktioner böcker och högläsning kan fylla berikar yngre barns utbildning.

Nyckelord: boken som funktion och artefakt, fokusgruppsintervjuer, metafor, remediering, förskola

Abstract

How preschool teachers reason about the different functions of books in read-alouds is analyzed. These reasonings – based on recorded focus group interviews – are theoretically conceptualized from a sociocultural perspective as (re)mediation constituting the book as a particular kind of artefact. This mediation is particularly evident in the metaphors of the teachers' reasoning. The results show that the different functions given the book can be summarized in terms of the metaphors: window, mirror, generator, punctuation, and balance. This repertoire implies letting children do different kinds of experiences and encounter different knowledge domains and practices through read aloud in preschool.

Keywords: the book as function and artefact, focus group interviews, preschool, metaphors, re-mediation

Introduktion

Denna artikel tar sin utgångspunkt i ett övergripande intresse för högläsning i förskolan och ett förtydligat uppdrag i svenska förskolans styrdokument beträffande att såväl undervisning som högläsning och samtal om litteratur ska ingå i utbildningen (Skolverket, 2018). Mot denna bakgrund studerar vi empiriskt hur boken framställs i förskollärares resonemang, eller i termer av det teoretiska perspektiv vi tar, hur boken som artefakt och dess funktion konstitueras i deras kollegiala samtal. En premiss för studien är att olika sätt att konstituera boken vid högläsning implicerar att låta barn bli deltagare i olika sorters högläsningspraktiker och olika erfarenhets- och kunskapsdomäner. Teoretiskt grundat i ett sociokulturellt perspektiv på kommunikation (Pihl, 2022; jfr Linell, 2009; Pramling & Säljö, 2015)¹ begreppsliiggörs språket som semiotiskt medierande (Wertsch, 2007), det vill säga, språket är med och konstituerar – upprättar – vad som talas om *som* av en viss sort, i det aktuella fallet boken som en viss sorts artefakt med vissa funktioner. Semiotisk mediering innebär kortfattat att språket perspektiviserar vad som talas om så att det framställs *som* något visst. En andra premiss för studien är att språkets mediering särskilt blir synlig i metaforiska uttryck. Genom metaforer framställs något i termer av något annat, som om det vore detta andra (Cameron, 2003). Metaforer och metaforik har länge visats vara centralt för människors resonemang och sätt att se på företeelser (se Lakoff & Johnson, 1980, för en klassisk tidig studie och för senare exempel se Säljö, 2002; Pramling, 2006). En bok kan, precis som vilket objekt eller vilken företeelse som helst, konstitueras språkligt på olika sätt och utifrån ett sociokulturellt perspektiv har språkliga praktiker konsekvenser för relationer mellan människor och värld och människor emellan (Shotter, 1993).

I denna studie talar vi inte bara om mediering utan också om remediering (Cole, 1996; jfr Nilsen m.fl., 2021; Stavholm m.fl., 2022). Ett exempel på hur remediering används är i Lindström med fleras (2023) studie av hur förskollärare resonerar om högläsning i förskolan i relation till nya krav på undervisning som formulerats i styrdokument. I den framkom bland annat att deltagarna talade om hur de gått från att tidigare se högläsning i termer av en i första hand förmedlande och disciplinerande aktivitet till att idag främst se den i termer av en gemensam och undervisande aktivitet. Resultatet synliggör således att i vilka termer högläsning ses omförhandlas och anpassas utifrån nya statliga direktiv. Detta innebär inte bara ett nytt sätt att tala utan konstituerar också nya praktiker och roller. Till exempel kräver, enligt deltagarna i studien, en gemensam och undervisande högläsningspraktik att förskollärare engagerar barn i att aktivt delta i läsningen. Detta kontrasteras i deltagarnas resonemang till en förmedlande och disciplinerande högläsningspraktik som snarare förutsätter att förskollärare söker förmå barn att sitta still, vara tysta och lyssna. Resonemanget implicerar att då en praktik (i detta fall högläsning) remedieras – språkligt upprättas i kvalitativt andra termer – förändras också deltagarnas roller och att detta kan ha materiella konsekvenser till exempel för hur deltagarna kroppsligt, fysiskt deltar.

Tillägget av "re" till "mediering", som Cole (1996) resonerar, indikerar att deltagare i en praktik inte är tomma blad när de går in i den, utan att deras förståelse redan är medierade av de språkliga och andra semiotiska resurser de tillägnat sig. När vi i denna studie talar om "remediering" ska det förstås på en kollektiv nivå – av *samtal* – där skiften mellan olika perspektiv (medieringar) implicerar en remediering, utan att deltagare för den skull nödvändigtvis explicit klargör hur

¹ Ett sociokulturellt perspektiv används ofta för analys av lärande. Dock erbjuder perspektivet en begreppslig redskapslåda för att analysera kommunikation (såsom, i det aktuella fallet, "remediering") och har därför i tidigare forskning använts också för en mängd andra forskningsobjekt än specifikt lärande, såsom undervisning (Wells, 1999), popularisering av vetenskaplig kunskap (Pramling & Säljö, 2007), berättande och minnande (Pihl, 2022; Wertsch, 2002), agency (Mäkitalo, 2016) och lek (Lagerlöf, 2015), för att bara ta några exempel. Likt dessa studier är alltså inte lärande i fokus för härvarande studie utan kommunikation.

de skiftat perspektiv från hur de tidigare sett på vad de talar om (för exempel på det senare, se Lindström m.fl., 2024).²

Vad en bok är för deltagande förskolepersonal och vilka funktioner de i relation till detta ser att den kan fylla i högläsning differentieras alltså i denna studie genom att empiriskt undersöka förskolepersonals resonemang i fokusgruppsintervjuer. Den forskningsfråga som ställs är: Hur remedieras boken som artefakt och dess funktion vid högläsningen i förskollärarnas resonemang? Resultaten diskuteras i termer av deras implikationer för barns lärande.

Högläsning och bokanvändning i förskolans utbildning och undervisning

Forskningsfältet som rör barnböcker och högläsning är mycket stort och brett. Till exempel har forskare intresserat sig för detta ur såväl didaktiska som litterära och konstvetenskapliga perspektiv. Ett intresseområde som utgör ett väsentligt bidrag till det didaktiska fältet riktas mot hur högläsning kan stödja barns läs- och språkutveckling. Bland annat visar studier att högläsning kan ha ett antal positiva effekter för att utveckla barns ordförråd (Beck & McKeown, 2007; Hargrave & Sénéchal, 2000; Swanson m.fl., 2011), för att bekanta dem med skriftspråk (t.ex. Altinkaynak, 2019; Justice m.fl., 2009) samt för deras fortsatta skolframgång (Mol & Bus, 2011). Ofta lyfts barns engagemang och delaktighet under högläsning som betydande för deras läs- och språkutveckling och forskningen har också uppmärksammat och belyst lärares didaktiska strategier vad gäller att uppmuntra barns aktiva deltagande under högläsning. En metod som ofta nämns i detta sammanhang är den så kallade dialogiska högläsningen där den vuxne engagerar barn i samtal före, under och efter högläsningen genom att bland annat ställa öppna frågor samt bekräfta, svara på och vidga barns erfarenheter och perspektiv (Barrentine, 1996; Dowdall m.fl., 2020; Fisher m.fl., 2004; Whitehurst m.fl., 1988). Detta kan också ske genom att den vuxne uppmuntrar barnen att göra text-kopplingar i samband med högläsningen, det vill säga att barnen ges möjlighet att relatera det lästa till någon personlig upplevelse eller tidigare erfarenheter, alternativt till andra berättelser eller andra sammanhang i omvärlden (Keene & Zimmermann, 2007; Morrison & Wlodarczyk, 2009; Santoro m.fl., 2008).

En del förskoledidaktiskt orienterade studier har varit inriktade på att belysa hur bokanvändning och högläsning genomförs i ett lärandesyfte, till exempel hur dessa möjliggör för barns meningsskapande i språk (Björk-Willén m.fl., 2018), naturvetenskap (Backman, 2018; Frejd, 2021; Hansson m.fl., 2020; Yurt Tarakçi m.fl., 2020) eller matematik (Björklund & Palmér, 2020; Maričić & Stakić, 2023). Högläsning framhålls av förskollärare kunna främja barns sociala förmågor, skapa en känsla av gemenskap och förbereda barnen för fortsatt skolgång (Alatalo m.fl., 2023; Tjärü, 2023). Samtidigt finns det studier som visar att högläsning i förskolan sällan sker inom ramen av en undervisningskontext, utan att den vanligare genomförs i syfte att lugna och samla barngruppen (Alatalo & Westlund, 2021; Basse m.fl., 2008; Dahlström m.fl., 2023; Damber, 2015). Enligt Simonsson (2004) tilldelar förskollärare böcker en mängd olika funktioner i förskolans utbildning; som kanal för språkutveckling, kunskapskälla, väg till koncentration och väg att utveckla fantasin. Förskollärare uppger därmed själva att de ser bokanvändning och högläsning som mångfacetterade praktiker, vilka kan genomföras på många sätt och för många syften (Lindström m.fl., 2024; Tjärü, 2023). Ett flertal forskare framhåller högläsningens och

2 Det finns åtminstone tre sätt att studera remediering utöver att först studera deltagares mediering och sedan hur de kvalitativt förändrar sitt sätt att resonera: genom (i) att deltagarna själva i sina samtal upprättar en kontrast mellan hur de nu talar om något mot hur de tidigare talat om detsamma; (ii) bygga på tidigare forskning om hur – i det aktuella fallet – förskollärare talat om fenomenet ifråga; och (iii) identifiera hur i samtal (såsom här i fokusgruppsintervjuer) flera sätt att tala om fenomenet uppkommer (vilket på en kollektiv nivå av samtal kan förstås som remediering). I vår analys ligger fokus framför allt på det tredje alternativet.

(bilder)böckers estetiska funktion och argumenterar för dess potential i att "brygga över" mellan olika aktiviteter i utbildningen liksom mellan verklighet och fantasi, lek och undervisning (Broström, 2009; Lyngfelt & Björklund, 2023; Schmidt, 2021; Simonsson, 2004, 2006; Solstad, 2015; Tjäru, 2023). Trots detta säger sig förskollärare sällan ha som uttalat mål att barn ska utveckla ett estetiskt förhållningssätt under högläsning (Simonsson, 2004; Tjäru, 2020, 2023). Detta är särskilt relevant i ljuset av litteraturteoretisk forskning, där Felski (2008) diskuterar bland annat litteraturens funktion genom att fokusera på dess användning och betydelse för läsaren. Hon introducerar fyra centrala nyckelkoncept som belyser hur litteratur påverkar och engagerar individer på olika sätt; *chock* (en starkt och oväntad reaktion hos läsaren), *förtrollning* (ett uppslukat eller absorberat tillstånd), *kunskap* (ger insikt och kunskaper om mänskliga förhållanden) och *igenkänning* (bli sedd och förstådd genom texten). Dessa funktioner är enligt Felski (2008) inte inneboende i texten utan uppstår i det dynamiska samspelet mellan text och läsare. Barthes (1967) bidrar med ett kompletterande perspektiv på textens betydelse då han argumenterar för att textens mening inte är fixerad av författarens intention utan skapas i interaktionen mellan text och läsare. Barthes begrepp *punktum* (1986) beskriver en specifik, subjektiv upplevelse som kan uppstå vid betraktandet av ett konstverk (fotografi). Detta begrepp kan även tillämpas på litteratur för att belysa den personliga och känslomässiga dimensionen av läsoplevelsen, det vill säga varför vissa texter eller detaljer i texter berör oss så djupt och individuellt.

Det finns dessutom litteraturdidaktisk forskning som är tematiskt närliggande vår studie (Lyngfelt & Söderberg, 2021; Schmidt & Hvit Lindstrand, 2022; Walldén, 2021). Ett sådant exempel är Mossberg Schüllerqvists (2008) studie av hur lärare i grundskolans senare år resonerar om litteraturläsningens mål och vilka förståelser av läsning och litteratur dessa genererar. Genom intervjuer med lärare identifierar hon tre kategorier: inom litteratur, genom litteratur och kombinationsstrategier. Inom litteratur innebär ett fokus på litteraturhistoria och narratologi. Genom litteratur innebär ett fokus på att eleverna ska få livskunskaper och livsförståelse (t.ex. om demokrati eller genus). De olika perspektiven på fiktionslitteraturen aktualiserar vikten av att lärare artikulerar tolkningsgemenskaper (Mossberg Schüllerqvist, 2008) eller sätt att läsa. En relaterad och ofta åberopad text är Bishops (1990) där hon resonerar om böckers funktioner för läsare.

Books are sometimes windows, offering views of worlds that may be real or imagined, familiar or strange. These windows are also sliding glass doors, and readers have only to walk through in imagination to become part of whatever world has been created or recreated by the author. When lighting conditions are just right, however, a window can also be a mirror. Literature transforms human experience and reflects it back to us, and in that reflection we can see our own lives and experiences as part of the larger human experience. Reading, then, becomes a means of self-affirmation. (Bishop, 1990, s. 9)

Bishops text är en resonerande framställning, inte grundad i empiriskt studium. Den har dock värde som diskussionspartner. Utifrån ett identifierat underskott av litteratur som skildrar barn i minoritetsgruppers erfarenheter ställer hon den kritiska frågan om var dessa barn ska finna sina litterära speglar. Resonemanget mynnar så ut i en fråga om bokbestånd och pluralism som är viktig att reflektera över, inte minst i pedagogiska sammanhang. Olika sätt att konstituera böcker och därmed vilka funktioner de får för läsare är ett tema som också adresseras av vår studie. Något som saknas i forskningslitteraturen är kunskap om *förskollärares resonemang* om bokens funktion i högläsning, särskilt utifrån ett förtydligat läroplansuppdrag om att såväl undervisning som högläsning och samtal om litteratur ska ingå i förskolans utbildning idag (Skolverket, 2018).

Metod

Deltagarnas perspektiv och analytikernas perspektiv – ett analytiskt klargörande

Människor i allmänhet, liksom deltagarna i denna studie, talar inte nödvändigtvis med *specifika metaforer*, men deras resonemang rymmer en mängd *metaforik*. Att, utifrån deltagarnas metaforiska resonemang, formulera en uppsättning metaforer innebär en analytisk abstraktion (jfr att kategorisera, tematisera empiri). Det är alltså deltagarnas perspektiv – så som det kommer till synes i metaforiken i deras resonemang – som analyseras, men det analytiska arbetet innebär inte bara att identifiera metaforiken utan också att abstrahera den till mer generella mönster i form av en uppsättning metaforer. För att ta ett konkret exempel: om deltagarna talar om att så ett frö, att nära ett intresse och så vidare, kan detta analytiskt abstraheras i termer av en växtmetaforik och mer specifik i termer av lärande som naturlig utveckling (med stark resonansbotten i förskolans historia och perspektiv på barns utveckling och lärande, jfr t.ex. kindergarten, barnträdgård, uppväxt osv.). Det kan naturligtvis förekomma att deltagare använder specifika metaforer – med eller utan att dessa metakommuniceras som metaforer ("metaforiskt talat..."), men vanligtvis visar deras resonemang på att de bygger på, återanvänder och spinner vidare på viss metaforik, som i sin tur av analytikern kan abstraheras till en viss metafor. För att kort ta ytterligare ett exempel: låt säga att någon resonerar om hur de processar långsamt idag och liknande termer; detta resonemang kan abstraheras till metaforen "människan är en informationsprocessor (dator)", som för övrigt varit frekvent inte bara i vardagligt tal utan också i forskning (psykologin, se Säljö, 2002). Det vill säga, deltagarna använder inte nödvändigtvis eller typiskt en metafor, men de resonerar i metaforiska termer, deras resonemang rymmer och bygger på metaforik.

Datagenerering

Empiriska data som ligger till grund för artikeln genererades genom fokusgruppsintervjuer. Urvalet av deltagare gjordes strategiskt utifrån relevanta kriterier för studiens syfte (Cohen m.fl., 2018). Dels bestod urvalet såväl av arbetslag från samma förskola som individer från olika förskolor inom samma större förskoleenhet. Dels byggde urvalet på att deltagarna arbetade på förskolor från olika socioekonomiska områden, med barn i olika åldrar, samt att de hade olika lång arbetslivserfarenhet. Med hjälp av den aktuella kommunens forsknings- och utvecklingsavdelning samt rektorer etablerades kontakt med deltagare som uppfyllde kriterierna.

Fyra fokusgruppsintervjuer genomfördes, vilka på grund av då (vid årsskiftet 2020–2021) rådande pandemi genomfördes digitalt. Varje fokusgrupp bestod av tre till fem deltagare. Totalt deltog 15 förskollärare, en barnskötare och en förskollärarstudent³, samt två forskare som agerade moderatorer. De frågeområden som behandlades under fokusgruppsintervjuerna riktades främst mot deltagarnas didaktiska resonemang innan, under och efter högläsning (t.ex. *Hur resonerar ni inför högläsning? Hur gör ni under högläsning? Vad händer efter att ni har läst med barnen? Är högläsning en del av undervisningen i förskolan?*). Fokusgruppsintervjuerna varade 80 till 120 minuter vardera, vilket genererade totalt 390 minuter videoinspelningar. Generellt utmärktes samtliga fokusgruppsintervjuer av att deltagarna var aktiva och diskussionerna dynamiska.

Fokusgruppsintervjuer ger tillgång till deltagarnas resonemang. Dessa resonemang förstås som dialoga även i de fall enskilda personers yttranden analyseras, då en teoretisk premiss är att yttranden alltid är responsiva till tidigare yttranden (och ibland också tydligt anteciperande

³ I de excerpt som analyseras i denna studie deltar enbart förskollärare, och deltagarna benämns därför som förskollärare i artikeln.

föreställda invändningar och andra responser) (Linell, 2009). Detta skiljer sig från observationsstudier av högläsningsspraktiker i förskolan, som snarare ger tillgång till hur aktiviteter med barn utvecklas. Deltagande förskollärares sätt att resonera om dessa aktiviteter är däremot inte uppenbara där. Ett sådant metaperspektiv behöver dock uttalas i fokusgruppsintervjuer för att ge bidrag till denna aktivitet. En fokusgruppsintervju erbjuder vidare potentiellt ett mer dynamiskt samtal än en vanligt dyadisk intervju där det tydligare blir en intervjuare och en intervjuad. I fokusgruppsintervjuer kan deltagare resonera tillsammans och även invända mot varandras sätt att resonera. Notera dock att analysintresse är i denna studie inte riktat mot relationen mellan samsyn (intersubjektivitet) och skillnader i perspektiv som bryts mot varandra (alteritet; se Linell, 2009, för denna distinktion) utan på de metaforiker som finns i deltagarnas resonemang. Det är alltså den kollektiva repertoaren av metaforik som här är intressant, inte hur enskilda personer förhåller sig till (någon av) dessa metaforiker.

Etik

Studien har följt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017). Studien har vidare genomförts med beaktande av lagen om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460) som betonar forskarens skyldighet att skydda deltagande individer. Forskningsprojektet *Språkundervisning i förskolan – stöd för lärande och utveckling*, som artikeln är en del av, har etikprövats (Dnr 2020-00889). Alla personuppgifter har hanterats enligt de grundläggande principerna i dataskyddsförordningen (GDPR). Samtliga deltagare har blivit informerade om syftet med studien, vad för sorts material som kommer att genereras och hur data hanteras (enligt Linköpings universitets riktlinjer för datahantering). Deltagare har fått lämna sitt medgivande såväl muntligt som skriftligt och de har blivit informerade om att deltagande är frivilligt och när som helst kan avbrytas. De har även blivit informerade om att identifierbara uppgifter lagras och rapporteras på ett sådant sätt att enskilda individer inte kan identifieras av utomstående. Samtliga deltagares namn är fingerade.

Resultat

I denna sektion presenteras studiens resultat i termer av fem abstraherade metaforer (jfr metodologin ovan) som exemplifieras av en analys av metaforiken i deltagarnas resonemang: fönster (en representationsmetafor), spegel (en reflektionsmetafor), generator (en transformationsmetafor), punktum (en immersionsmetafor) och motvikt (en ekvibrationsmetafor).

Boken som fönster – en representationsmetafor

Böcker uttrycks vara ett ”ett verktyg för att visa vad som finns”, vars funktion enligt resonemangen är att ”vidga” barns värld och ”bredda” deras perspektiv på och förståelse för olika fenomen och sammanhang. Denna funktion kan sammanfattas som en representationsmetafor.

Exempel 1, fokusgrupp 1

Sara: Jag tycker också att det är väldigt bra sätt att komma åt eller närma sig olika ämnen och olika frågor och ... ett sätt att liksom dels vidga sin värld och få förståelse för andra. Andra sammanhang.

Exempel 2, fokusgrupp 1

Astrid: Det kan bredda barnens perspektiv på saker och ting också. Att om man inte kan ge dem alla perspektiv här så kan man ju ge sig in i böckernas värld och leta andra perspektiv där, och att man kan bredda sin förståelse för olika fenomen, för olika sätt att leva eller olika familjekonstellationer, yrken ... alltså vad det än är. Att man kan diskutera kring många olika delar tillsammans med barnen i böckernas värld.

[...]

Janina: Jag tänker också att det beror på vilka glasögon jag som pedagog sätter på mig.

Astrid: Mm. Ja.

Janina: Är det de matematiska glasögonen jag sätter på mig så hittar jag säkert massor med matematik i den boken jag håller på med just nu. Är det naturvetenskapliga glasögon jag har på mig, ja då hittar jag naturvetenskap.

Astrid: Ja.

Janina: Det går att justera.

Vendela: Jag tänker att det är jätteviktigt som du säger, Astrid, det här med att det kan vidga. För det handlar ju om att vi kanske inte kan ha ... vi har inte tillgång till att prata om olika familjekonstellationer, vi har inte det på vår förskola kanske. Eller mångfald på det sättet och då är det så viktigt att ha böcker som ett verktyg att visa vad som finns och diskutera saker kring det.

Böcker resoneras, i exempel 2, om som en resurs för att få tillgång till fler perspektiv än vad som finns att tillgå i den direkta närmiljön på förskolan, en resurs för att expandera barns erfarenheter. Genom att "ge sig in i böckernas värld" uttrycker förskollärarna att de kan "ta sig till andra platser" och genom böcker uttrycker förskollärarna att de kan "ta sig till andra platser" samt "komma åt" och "närma sig" olika ämnen att diskutera tillsammans med barnen som annars skulle vara svåra att ta upp. Boken beskrivs vara mångbottnad, "finns många perspektiv i en bok", man kan läsa med "olika glasögon" – skifta perspektiv, boken kan därmed mediera många olika innehållsaspekter beroende på hur den läses, till exempel *som naturvetenskap* eller *som matematik*. Förskollärarna i studien betonar här vikten av perspektivpluralitet; teoretiskt talat att boken låter sig remedieras för att skapa olika läspraktiker och att boken kan remediera ett fenomen (t.ex. familj, levnadssätt). Den metafor för bokens funktion som blir synlig i förskollärarnas resonemang kan sammanfattat formuleras som ett *fönster* ut mot världen, där barn ges möjlighet att rikta blicken utåt för att få syn på aspekter bortom sina egna erfarenhetsvärldar. Bokens funktion är enligt resonemangen därmed att representera det som barn annars inte kommer i kontakt med i sin direkta närhet, en resurs för att stötta barn i att skifta perspektiv från det kontextberoende (*här och nu och jaget*) till det kontextoberoende (*där och då och den andre eller andra*).

Boken som spegel – en reflektionsmetafor

Förskollärarna beskriver böcker som "identitetsskapande" och uttrycker att de använder sig av många böcker som "barn kan identifiera sig med och tänka utifrån sig själv och sin identitet". Metaforen för denna funktion benämns här som reflektionsmetafor.

Exempel 3, fokusgrupp 2

Maja: Ja, men högläsningen känns ju också som att den lyfter ju på något sätt ... en möjlighet att prata om saker som barn kan relatera till i sin egen vardag och så där. Det blir ju ... i stället för att bara ... sätta sig och prata om varandra. Alltså då blir det ju något sätt som de kan knyta an känslor och upplevelser till ... som de själva också är med. Framför allt om man gör det till just ett boksamtal tycker jag, då får de lägga in egna tankar och vad de själva liksom kopplar till.

Liselotte: Mm. De lär sig reflektera själva så där.

Genom högläsning av, och i samtal om, böcker och dess innehåll framhåller förskollärarna att det skapas möjlighet för barn att "relatera till sin egen vardag". I exempel 3 ovan resonerar Maja om hur boksamtal kan möjliggöra för barn att "knyta an" känslor, upplevelser och tankar och "koppla" dessa till boken och dess innehåll. På detta sätt beskrivs också barnen lära sig "reflektera själva", det vill säga blicka tillbaka och fundera på någonting som hänt. Boken erbjuder barn möjligheten att samtala om händelser och erfarenheter från deras egen vardag. Detta ges ytterligare exempel på i följande resonemang:

Exempel 4, fokusgrupp 3

Charlotte: Jamen jag tänker hur vi jobbar med det här med barns rätt, den boken *Rätt lätt*, då vart det liksom så här: vad är aktuellt i vår barngrupp just nu? Ja, men det kanske är många som rimmar på andras namn och det uppskattas inte alltid. Då fanns det något i den boken som handlade om namn. Jamen då valde vi ut det. Då var det det som var liksom syftet att prata om det.

I resonemanget, i exempel 4, ger Charlotte exempel på en situation som kan uppstå i barnens vardag på förskolan. Hon beskriver hur en bok (i detta fall boken *Rätt lätt* av Susann Swärd), vars innehåll berör det aktuella fenomenet, då kan användas med "syftet att prata om det" med barnen. Själva samtalet om boken och dess innehåll framstår i förskollärarnas resonemang som centralt, där en betydande aspekt som framhålls är barnens möjlighet att "lägga in egna tankar". I förskollärarnas resonemang (exempel 3 och 4) ges boken en funktion som en resurs för reflektion, vilken ger barn möjlighet att spegla sina egna erfarenheter gentemot boken och dess innehåll, och samtala om dessa. Det skulle därmed kunna sägas att metaforen boken som spegel konstitueras i förskollärarnas resonemang.

Boken som generator – en transformationsmetafor

Förskollärarna i studien beskriver hur innehållet i böcker som de läser tillsammans med barnen kan "plockas upp", "leda vidare" och "ge ringar på vattnet" till fortsatta aktiviteter och handlingar i förskolan. I följande resonemang ger förskolläraren Linda exempel på det vi har abstraherat som en transformationsmetafor.

Exempel 5, fokusgrupp 2

Linda: Jag tänker också hur man kan utveckla en bok. Tänker de där *Totte*-böckerna som ni [tilltalar en kollega i gruppen] läser nu. Det finns ju en massa *Emma och ...* För jag var ju inne hos er en dag, tror det var någon *Emma*-bok och till doktorn eller någonting. Och den där fick vi ju läsa och läsa och läsa. Och vi läste den säkert tre gånger och sen bara »Nu kan vi ... nu leker

vi den här sagan, tycker jag liksom. Vart går hon nu så här? Hon går till doktorn«. Och sen, ja men då hamnar vi ju hos doktorn och det var en röntgen. »Ja, vad är en röntgenmaskin för någonting liksom? Och hon har ont i knäet, vad kallas det? Det här en knäskål«. Att man liksom hittar, att man kan fortsätta leka boken efteråt. Utveckla den.

Linda beskriver i exempel 5 hur högläsning av boken *Emma hos doktorn*, av Gunilla Wolde, ”utvecklas” till en efterföljande lek, där olika termer från boken så som *röntgenmaskin* och *knäskål* kan rekontextualiseras och samtalas om i ett annat sammanhang. Enligt ett sociokulturellt perspektiv kan detta beskrivas i termer av att boken som artefakt medierar mellan en fantasi (fiktionen) och en annan fantasi (leken) – vilket vi föreslår kan benämnas *interfiktionalitet* (mellan-fiktionskap, jfr intertextualitet, intersubjektivitet) – och används som ett redskap för att lära om företeelser i verkligheten. Detta tolkas som att boken inte enbart har en funktion som resurs för enskilda högläsningstillfällen utan också som en resurs för att koppla samman aktiviteter och handlingar i en för barnen meningsfull utbildningskontext. Nedan resonerar förskolläraren Malin om boken *Hugo. Vilken cirkus!* av Mia Nilsson.

Exempel 6, fokusgrupp 2

Malin: Man kan jobba med boken på så många olika sätt. Att man utgår ifrån den med alla figurer och i någon del av boken så förbereder dem ju för sin cirkus med biljetter och sånt där och bakar och då kanske man kan fokusera på liksom lekmiljön i hemvrån eller dockvrån liksom, hur vill vi göra nu när vi ska laga mat? Kan vi koppla något till boken på något sätt?

Av resonemanget i exempel 6 framgår att förskollärarna utgår från boken och dess innehåll vid fler tillfällen än under enskilda högläsningstillfällen. I exemplet ovan uttrycker Malin hur de eftersträvar att ”koppla” miljöer och aktiviteter till boken och dess innehåll. I detta fall förekommer bakning i boken och Malin resonerar om hur lekmiljön i hemvrån eller dockvrån, och aktiviteter så som matlagning, kan kopplas till boken. På liknande sätt resonerar flera av förskollärarna i studien och uttrycker att ”det är ju hela tiden böcker kopplat till det vi gör”. Förskollärarna betonar här att boken ”följer med” i förskolans olika miljöer och aktiviteter och leder till någonting ”vidare” än läsning. Den funktion som boken ges i förskollärarnas resonemang kan sammanfattas med metaforen *generator*. Denna transformationsmetafor avser här resonemang om hur boken ger upphov till och skapar något nytt – till exempel nya lekar från högläsningen – och hur högläsningen sammankopplar vad som annars skulle kunna uppfattas som disparata aktiviteter och handlingar i en sammanhållen utbildningskontext.

Boken som punktum – en immersionsmetafor

Det framkommer av resonemangen att boken i förskolan har en central funktion som en resurs för att ”låta fantasin flöda tillsammans” och att ”utforska” innehållet i boken med barnen. Förskollärarna i studien beskriver på olika sätt hur de använder boken för att fördjupa sig och försjunka i samt undersöka dess olika element. Följande resonemang visar exempel på det vi benämner immersionsmetafor.

Exempel 7, fokusgrupp 1

Janina: Jamen ibland kan jag absolut bara fokusera på bilden och bara skita i texten för att bilden i sig är så målande eller talande, man får fram barnens tankar genom att bara titta på bilden. Man får helt andra diskussioner för att man bara studerar bilderna tillsammans.

[...]

Vendela: Och stämmer texten och bilden överens?

Janina: Nej, det kanske är helt fel.

Vendela: Ja men ibland så kanske det händer något annat i bilden än vad texten säger kanske. Eller någonting i bakgrunden som barnen snappar istället.

I exempel 7 resonerar förskollärarna Janina och Vendela om hur bokens olika element, så som dess bilder och texter, kan användas i samtal med barnen. Janina berättar att hon ibland enbart väljer att fokusera på bokens bilder då det enligt henne blir "helt andra diskussioner för att man bara studerar bilderna tillsammans" eftersom bilderna "i sig är så målande eller talande". Av exemplet 7 framgår det att det inte alltid är huvudberättelsen i boken som uppmärksammas av förskollärarna eller av barnen utan det kan, enligt resonemanget, vara "någonting i bakgrunden som barnen snappar i stället". Förskollärarna i studien betonar här att det är viktigt att vara lyhörd för barnens upptäckter och upplevelser av boken, samt att respektera och inte avbryta den, som en förskollärare uttrycker, "magiska förtrollningen som det ofta blir faktiskt när man tar fram en bok".

Exempel 8, fokusgrupp 3

Åsa: Jag tycker man blir glad när man ser såhär ... jamen två, tre barn som samlas kring en bok, de sitter och pratar om vad de ser på bilderna. Har man tur så sitter man med någon som kanske till och med kan läsa några ord. Alltså sånt tycker jag man blir varm i hjärtat av när man ser.

Charlotte: Ja. Man går in i Röda rummet före maten så kommer man in dit så är det som du säger, de sitter i par eller i en grupp om tre och tittar på detaljer, djur eller något annat som är lite roligt, lite busigt innehåll i bilden. Alla. Och de hämtar och samlar på sig och till sist så kan de sitta med fem böcker men de kan bara läsa en, och de vill knappt låna ut för de älskar att ha den där lilla skatten.

Resonemanget, i exempel 8, indikerar genom uttryck så som "varm i hjärtat" och "älskar" att böcker har ett emotionellt värde som fysiska artefakter för, enligt förskollärarna, både barn och vuxna i förskolan. Det framgår av förskollärarnas resonemang att innehållet i bilderna lockar barnen som, enligt dem, "samlas kring en bok, de sitter och pratar om vad de ser på bilderna". I resonemangen i exempel 7 och 8 framstår boken som *punktum*⁴, vilket i denna studie förstås som en immersionsmetafor där barn ges möjlighet till upplevelser och att försjunka i bokens olika innehåll (bildvärldar): den "magiska förtrollningen".

Boken som motvikt – en ekvibrationsmetafor

I förskollärarnas resonemang konstitueras boken som en motvikt mot vad som ses som barns digitala erfarenheter. Genom att också möta böcker i förskolan skapas praktiker som enligt dessa resonemang kan skapa en balans mellan olika sorters erfarenheter. Vi har abstraherat dessa resonemang i termer av en ekvibrationsmetafor (efter eng. *equilibration*, jämvikt).

4 Vi hämtar ordet "punktum" från Barthes (1986). Han använder ordet för att tala om någon specifik, subjektivt betydelsefull detalj till exempel i en fotografisk bild som väcker känslomässiga resonanser hos bild betraktaren, och som indikerar läsarens aktiva meningsskapande. I förskollärarnas beskrivningar framgår hur barnen fastnar för någonting i bilderna som tilltalar, berör och roar dem. Detta blir utgångspunkten för att fantisera och samtala vidare kring vissa bildelement.

Exempel 9, fokusgrupp 2

- Linda: Jag tänker också det här med att skapa egna bilder, för jag upplever att ... jag som har jobbat i 100 år har ju varit med sen typ 90-talet [skratt] och hur det har ... Förr kunde man sitta och man märkte att barnen läste betydligt mycket mer hemma, man kanske läste böcker hemma. Idag har barnen svårt att lyssna eller liksom att förstå en bok utan bilder, till exempel. Och det här att skapa egna bilder och kunna tänka ... att ...
- Liselotte: Fantasifrämjande.
- Linda: Ja. [...] Om det är mycket det här, att det är mycket iPads och så, att de har de här bilderna hela, hela tiden som strömmar. Man ligger och kanske tittar på en saga på kvällen och man ska ... Förr kanske man lyssnade på en LP-skiva med Tintin eller någonting, och då skapade man ju egna bilder och tankar ...
- [...]
- Kim: Nämen, för jag tycker det liksom också det där, att hylla lite långsamhetens lov på nåt sätt och gå ner i varv.

I resonemangen framkommer ett perspektiv på boken enligt vilken den fyller en viktig fantasi-främjande funktion för att barn ska lära sig "skapa egna bilder" i sitt inre. Linda beskriver att hon upplever en skillnad idag mot förr, och uttrycker att hon anser att barn idag är mer ovana och har svårare, jämfört med tidigare, att lyssna eller förstå en bok utan bilder. Hon resonerar om en möjlig orsak kan vara "att det är mycket iPads och så" och att barn idag möter "de här bilderna hela, hela tiden som strömmar". Kim instämmer i resonemanget och framhåller att boken har en viktig funktion för att "gå ner i varv" och "hylla långsamhetens lov". Boken får enligt förskollärarna därmed företräda *det långsamma*, och kontrasteras i resonemangen mot det digitala som får företräda *det snabba*. Boken konstitueras här som en resurs för att ge barn möjlighet att utveckla sin eftertänksamhet och fantasi. Boken framstår i resonemangen också som en resurs för att lära barn bli källkritiska.

Exempel 10, fokusgrupp 2

- Malin: Det är ju väldigt viktigt också, jag tänker på det här som vi pratade om innan, det här med iPads och sånt att ... Hur mycket man möter där som kan vara liksom retuscherat och ... Att verkligen vara källkritisk idag.
- Kim: Ja.
- Malin: Med tanke på hur tillgängligt allting blir via en iPad om man jämför med en bok. Alltså det blir ju så himla brett och det är så lätt att man stöter på saker som ... eh ... jamen som inte ... kanske det naturliga eller vad man ska säga.
- Kim: Mm.
- Malin: Så jag tror det är jättebra just det här med att faktiskt ... som ni jobbar där att ... alltså arbeta både med fakta och sen fantasin där – att man gör en skillnad och lär barnen.
- Liselotte: Ja men precis. Exakt. Jätteviktigt. Det är så mycket fake. [Skrattar]

I exempel 10 beskriver förskollärarna hur boken kan användas som en resurs för att barn ska lära sig urskilja och särskilja fakta och fantasi, och böcker kontrasteras mot det snabba. Det framgår av resonemangen i exempel 9 och 10 att det digitala idag är en central del av barns liv, men att det enligt förskollärarna i studien är viktigt att detta inte ensidigt blir det som barn möter. En ekvibrationsmetafor kan här sägas bli synlig i förskollärarnas resonemang. Med detta menas att boken i förskollärarnas resonemang får funktionen som motvikt, det vill säga en resurs för att balansera mellan det snabba och det långsamma likväl som mellan *det verkliga* och *det överkliga*.

Diskussion

I studien som rapporteras i denna artikel var vi intresserade av att bidra till förståelsen av hur olika sätt varpå boken som artefakt konstitueras, inte bara implicerar olika läsfunktioner, utan också olika kulturella praktiker och erfarenhetsvärldar som barnen kan bli del av. Vi analyserade deltagarnas resonemang i fokusgruppsintervjuer i termer av den remediering (Cole, 1996) som blir synlig i metaforiken i dessa resonemang. Sammanfattningsvis fann vi följande metaforer, analytiskt abstraherade från metaforiken i deltagarnas resonemang: boken (och dess funktion) som:

- fönster (en representationsmetafor),
- spegel (en reflektionsmetafor),
- generator (en transformationsmetafor),
- punktum (en immersionsmetafor) och
- motvikt (en ekvibrationsmetafor).

Sammantaget visar den repertoar av metaforik, som har identifierats i förskollärarnas resonemang, hur boken som artefakt – och dess funktioner – i förskolans utbildning medieras på en rad olika sätt och i ljuset av samtida krav och förväntningar.

Repertoaren av medieringar av boken som artefakt och dess funktioner rymmer en rad implikationer. En central poäng här är vikten av att låta barnen komma i kontakt med en större variation av erfarenheter och kulturella praktiker än vad som är tillgängligt här-och-nu (boken som fönster; jfr Mossberg Schüllerqvist, 2008, om "genom litteratur"). Genom böckernas skilda funktioner i högläsningen ges barnen möjlighet att bearbeta och göra begripliga tidigare erfarenheter (boken som spegel, reflektion; jfr Bishop, 1990; jfr Felski, 2008), ges incitament till (utvecklingen) av andra, efterföljande aktiviteter såsom lek (boken som generator), att få försjunka i bokens och fantasins bildvärldar, såväl bilderna i boken som de som barnen skapar själva i fantasin (boken som punktum; jfr Barthes, 1986; jfr Felski, 2008), och att balansera upp och erbjuda en sorts motbild mot en annars befarad ensidighet förknippad med digitalt mediabruk (en ekvibrationsmetafor). Denna mångfald visar på de rika erfarenhetsvärldar och kulturella praktiker som boken som artefakt i förskolans högläsning enligt de deltagande förskollärarna kan fylla. Boken har så vida implikationer, långt bortom den specifika högläsningssituationen, och framstår i ljuset av dessa resonemang och denna analys som central för såväl förskolans undervisning som för dess utbildning. Till exempel framträder bok- och högläsningsspraktiker som undervisning i förskollärarnas resonemang där läsningen sker med fokus på ett specifikt perspektiv eller innehåll. Matematik och naturvetenskap nämns i detta sammanhang. Men, noterbart är att förskollärarna också resonerar om boken som vad vi, med ett lån från Barthes (1986), benämner punktum och framhåller dess värde och funktion i att låta barn utforska och försjunka i bokens bilder. Dessa

resonemang står i kontrast till vad som rapporterats i tidigare studier som visat att förskollärare sällan har som uttalat mål att barn ska utveckla ett estetiskt förhållningssätt under högläsning (Simonsson, 2004; Tjärnu, 2020, 2023). Här finns ett utvecklingsområde för förskollärares undervisning, att ytterligare utforska bokens potential att "förtrolla" eller "innesluta" barnen i fantasins värld (jfr Tjärnu, 2020), med viktiga implikationer för att lära sig fantisera och på andra sätt skapa nytt.

Inte bara i enskilda undervisningsaktiviteter blir boken central, utan också för förskolans utbildning i sin helhet. Förskolans utbildning förstås här som de intertextuella band som vävs mellan olika aktiviteter, det vill säga, hur det som görs nu relateras till vad som tidigare gjorts (och senare ska göras). Att väva samman aktiviteter på ett meningsfullt sätt gör undervisningen kumulativ och utgör därmed, som det här förstås, en utbildning (Pramling m.fl., 2019). Överlag fokuserar metaforiken i deltagarnas resonemang (och de abstraherade metaforerna) på relationsskapande av olika slag: till exempel mellan olika tillfällen (att reflektera över tidigare erfarenheter och händelser), mellan fantasi och verklighet (se också Broström, 2009; Lyngfelt & Björklund, 2023; Schmidt, 2021; Simonsson, 2004; Solstad, 2015; Tjärnu, 2023) och mellan föreställda världar (fiktionslitteratur och lek). Ett sätt varpå utbildning har teoretiserats i den förskolepedagogiska forskningen (Pramling m.fl., 2019) är i termer av att det upprättas intertextuella band mellan vad som annars kan framstå för barnen som skilda, separata undervisningstillfällen. Att väva samman vad som görs nu med vad som har gjorts tidigare och vad som kan eller ska göras senare gör en sammanhållen utbildning av dessa annars skilda aktiviteter. Genom de sätt varpå deltagarna i denna studie har resonerat om boken och dess funktioner kan vi därför säga att utbildning i förskolan bland annat skapas genom högläsning i vid bemärkelse (jfr ovan om att högläsningen inte blir reducerad till en viss tid och plats). Följaktligen blir det centralt för högläsningen i förskolan att förskollärare stöttar barn i att uppfatta och upprätta relationer mellan olika erfarenhetsdomäner, aktiviteter och kunskapsdomäner genom att delta i dessa aktiviteter. I forskningslitteraturen finns beskrivet konkreta strategier som förskollärare använder och kan använda sig av som bjuder in barn till att göra olika typer av kopplingar kring böckers innehåll (jfr t.ex. Keene & Zimmermann, 2007; Morrison & Wlodarczyk, 2009; Santoro m.fl., 2008) samt till delaktighet och dialog (t.ex. Barrentine, 1996; Dowdall m.fl., 2020; Fisher m.fl., 2004; Whitehurst m.fl., 1988).

Resultatet synliggör hur förskollärare ger böcker många funktioner i sina resonemang, vilket implicerar vikten av att erbjuda barn att bli deltagare i olika sorters högläsningspraktiker och olika erfarenhets- och kunskapsdomäner. En mångsidig resurs som kan användas i förskolans utbildning och undervisning för att lära barn om och i sin omvärld och i fantasins världar (jfr vad vi ovan benämnt interfiktionalitet).

Implikationer för pedagogik och forskning

Förstått i termer av remediering visar våra resultat – på en kollektiv nivå av resonerande – den repertoar av boken som artefakt och därigenom både dess funktion(er) och dess implikationer för vad barn kan bli deltagare i för erfarenhetsvärldar och praktiker som finns i samtida diskussion om högläsning i förskolans utbildning. I denna studie har förskollärares resonemang studerats på en kollektiv nivå. Vi har alltså inte analyserat huruvida vissa förskollärare – och som representanter för vissa förskolor (förskoleavdelningar) – uppbär alla eller vissa av dessa. Det är dock rimligt att anta att repertoaren av sätt att konstituera boken som artefakt skiljer sig åt mellan förskoleverksamheter. Detta antagande implicerar att vilka kulturella praktiker och erfarenhetsvärldar, som barnen som deltar i dessa verksamheter kommer i kontakt med, skiljer sig åt. Det, i sin tur, innebär att förskoleverksamhet och dess utbildning, också i detta avseende,

är ojämlik. Att vara barn i en verksamhet, där det finns en rik repertoar av sätt att konstituera (och använda) böcker, erbjuder en mer utvecklad erfarenhets- och praktikbekantskap än i en verksamhet där boken bara ses (och används) på ett sätt. Här finns i så fall en utmaning för att skapa en jämlik förskola och något som är viktigt att studera i vidare forskning.

Tack

Denna forskning har bedrivits genom bidrag från Norrköpings fond för forskning och utveckling, vilket vi tacksamt klargör. Vi vill också rikta ett stort tack till deltagarna som valde att medverka i denna studie.

Referenslista

- Alatalo, T., Norling, M., Magnusson, M., Tjärn, S., Hjetland, H. N. & Hofslundsengen, H. (2023). Read-aloud and writing practices in Nordic preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175243>
- Alatalo, T. & Westlund, B. (2021). Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(3), 1–23. <https://doi.org/10.1177/1468798419852136>
- Altinkaynak, Ş. Ö. (2019). The effect of interactive book reading activities on children's print and phonemic awareness skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 88–99.
- Backman, A. (2018). *Med ljus på boksamtal om skugga*. [Licentiatuppsats, Göteborgs universitet]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/58136>
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50(1), 36–43.
- Barthes, R. (1967). The death of the author. *Aspen Magazine*, (5–6).
- Barthes, R. (1986). *Det ljusa rummet. Tankar om fotografiet*. Alfabet.
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *Elementary School Journal*, 107(3), 251–271. <https://doi.org/10.1086/511706>
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix–xi.
- Björk-Willén, P., Simonsson, M. & Pramling, N. (2018). Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 36(3–4). <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2896>
- Björklund, C. & Palmér, H. (2020). Preschoolers' reasoning about numbers in picture books. *Mathematical Thinking and Learning*, 22(3), 195–213. <https://doi.org/10.1080/10986065.2020.1741334>
- Broström, S. (2009). Reading of literature and reflection by means of aesthetical activities. *Nordisk Barnehaveforskning*, 2(2), 13–33. <https://doi.org/10.7577/nbf.347>
- Cameron, L. (2003). Metaphor in educational discourse. Continuum.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Belknap Press.
- Dahlström, H., Damber, U. & Rasmusson, M. (2023). Prerequisites for emergent literacy in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 193(13–14), 1417–1433. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2248417>
- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool: a matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256–280. <https://doi.org/10.1177/1468798414522823>

- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L. & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), 383–399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D. & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *Reading Teacher*, 58(1), 8–17. <https://doi.org/10.1598/RT.58.1.1>
- Frejd, J. (2021). Children's encounters with natural selection during an interactive read aloud. *Research in Science Education*, 51, 499–512. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09895-9>
- Hansson, L. & Leden, L. & Thulin, S. (2020). Book talks as an approach to nature of science teaching in early childhood education. *International Journal of Science Education*. 42(12), 1–17. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1812011>
- Hargrave, A. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A. & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(1), 67–85. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0098\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0098))
- Keene, E. O. & Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of thought: the power of comprehension strategy instruction*. Heinemann.
- Lagerlöf, P. (2015). Musical make-believe playing: Three preschoolers collaboratively initiating play 'in-between'. *Early Years*, 35(3), 303–316. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1044501>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age.
- Lindström, C., Pramling, N. & Simonsson, M. (2024). Professionell högläsning i förskolan: förskollärares resonemang om en samtida didaktisering. *Nordisk barnehageforskning*, 21(3), 143–164. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.481>
- Lyngfelt, A. & Björklund, C. (2023). Estetiken i praktiken: Om relationen mellan estetik och pedagogik vid läsning av Lisen Adbåges Samtidigt som. *Barnboken*, 46. <https://doi.org/10.14811/clr.v46.801>
- Lyngfelt, A. & Söderberg, E. (2021). Att göra sin röst hörd – en didaktiskt orienterad bilderboksanalys av Naturen och Mitt bottenliv – av en ensam axolotl. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(3), 28–47. <https://doi.org/10.61998/forskul.v9i3.26629>
- Maričić S. & Stakić M. (2023). The picture book and its role in preschool mathematics education. *Journal of Elementary Education*, 16(2), 189–204. <https://doi.org/10.18690/rei.16.2.2843>
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Morrison, V. & Wlodarczyk, L. (2009). Revisiting read-aloud: Instructional strategies that encourage students' engagement with texts. *The Reading Teacher*, 63(2), 110–118. <https://doi.org/10.1598/RT.63.2.2>
- Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). Läs texten eller "verkligheten"? I S. Granath, B. Bihl & E. Wennö (Red.), *Fönster mot språk och litteratur* (s. 27–38). Centrum för språk- och litteraturredidaktik, Karlstads universitet.
- Mäkitalo, Å. (2016). On the notion of agency in studies of interaction and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 64–67. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.003>

- Nilsen, M., Lundin, M., Wallerstedt, C. & Pramling, N. (2021). Evolving and re-mediated activities when preschool children play analogue and digital Memory games. *Early Years*, 41(2–3), 232–247. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1460803>
- Pihl, A. (2022). *Children retelling stories: Responding, reshaping, and remembering in early childhood education and care*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/73699>
- Pramling, N. (2006). *Minding metaphors: using figurative language in learning to represent*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/16798>
- Pramling, N. & Säljö, R. (2007). Scientific knowledge, popularisation, and the use of metaphors: Modern genetics in popular science magazines. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 275–295. <https://doi.org/10.1080/00313830701356133>
- Pramling, N. & Säljö, R. (2015). The clinical interview: The child as a partner in conversations versus the child as an object of research. I S. Robson & S. F. Quinn (Red.), *The Routledge international handbook of young children's thinking and understanding* (s. 87–95). Routledge.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Springer. [elektronisk resurs]
- Santoro, L., Chard, D., Howard, L. & Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61(5), 396–408. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.4>
- Schmidt, C. (2021). Kulturakuten som en praktikgemenskap kring barnlitteratur : ”Här kommer vi rakt in tillsammans!”. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(4). <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.04>
- Schmidt, C. & Hvit Lindstrand, S. (2022). Dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs 1: ”Jag tycker att molnbullen smakar delikat”. *Forskning om undervisning och lärande*, 10(1), 78–99. <https://doi.org/10.61998/forskul.v10i1.19054>
- SFS (2003:460). *Lagen om etikprövning av forskning som avser människor*. [elektronisk resurs]
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. <https://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:244547>
- Simonsson, M. (2006). *Pedagogers möte med bilderböcker i förskolan*. Linköpings universitet
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities: Constructing life through language*. Sage.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. [elektronisk resurs]
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. [Doktorsavhandling, Universitetet i Agder]. <http://hdl.handle.net/11250/297392>
- Stavholm, E., Lagerlöf, P. & Wallerstedt, C. (2022). Re-mediation in early childhood teachers' reasoning about their role in play: An empirical study of the learning process of a work team. *Early Years*, 44(2), 341–355. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2131741>
- Swanson, E., Wanzek, J., Petscher, Y., Vaughn, S., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G. & Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258–275. <https://doi.org/10.1177/0022219410378444>
- Säljö, R. (2002). My brain's running slow today – The preference for “things ontologies” in research and everyday discourse on human thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4–5), 389–405. <https://doi.org/10.1023/A:1019834425526>
- Tjärnu, S. (2020). Upprepningar och glada utrop – pedagogers och barns agenda under tre bokstunder i språkbud. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4), 53–68. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3994>

- Tjärö, S. (2023). Bolstering and bridging – Pre-primary teachers' purposes and views of reading aloud. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(2), 1–19. <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.5107>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. [elektronisk resurs]
- Walldén, R. (2021). "Den här föräldern smörjer tant Mittiprick litegrann" – integrerat läsande och skrivande under ett litteraturarbete i årskurs 3. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(1), 5–30. <https://doi.org/10.61998/forskul.v9i1.26902>
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. I H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Red.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (s. 178–192). Cambridge University Press.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Yurt Tarakçı, Ö., Keleş, S. & Kölemen, E. B. (2020). Preschool teachers' science talks during picture storybook telling. *Journal of Baltic Science Education*, 19(6), 940–953. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.940>

Författarpresentationer

Cecilia Lindström

Cecilia Lindström är legitimerad förskollärare och doktorand i pedagogiskt arbete vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande vid Linköpings universitet.

Maria Simonsson

Maria Simonsson är biträdande professor i förskolans didaktik vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande vid Linköpings universitet.

Niklas Pramling

Niklas Pramling är professor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande vid Göteborgs universitet.